



Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Du kplon à la «salle du papier» : Étude des dimensions
idéologiques et représentationnelles de l'appropriation de
l'Approche Par Compétences dans les écoles au Bénin

Thèse présentée et soutenue, le 5 juillet 2024 par
Eric Maxime Olatoundé ALABI

École doctorale

CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité

Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche

EFTS - Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par

Sabrina LABBE

Composition du jury

Mme Véronique BORDES, Présidente, Université Toulouse - Jean Jaurès

M. Judicaël ALLADATIN, Rapporteur, Université de Montréal.

Mme Sophie MORLAIX, Rapporteur, Université de Bourgogne

M. Basile AGBODJOGBÉ, Examineur, Université Abomey Calavi

Mme Sabrina LABBE, Directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

Université Toulouse -Jean Jaurès



Laboratoire EFTS — Laboratoire Éducation Formation, Travail et Savoirs

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ

Sciences de l'éducation et de la formation

Titre de la thèse

**Du *kplon* à la « salle du papier » : Étude des dimensions idéologiques et représentationnelles
de l'appropriation de l'Approche Par Compétences dans les écoles au Bénin**

Présentée et soutenue publiquement par

Éric Maxime Olatoundé ALABI

Le 5 juillet 2024

Composition du jury

Mme Véronique BORDES, Présidente, Université Toulouse - Jean Jaurès

M. Judicaël ALLADATIN, Rapporteur, Université de Montréal

Mme Sophie MORLAIX, Rapporteuse, Université de Bourgogne

M. Basile AGBODJOGBÉ, Examineur, Université Abomey Calavi

Mme Sabrina LABBE, Directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

*« L'éducation est un apprentissage social. Elle nous
aide à grandir et à vivre »*

John Dewey

SOMMAIRE

Sommaire	4
Remerciements	6
Introduction	7
 1 Première partie. Analyse contextualisée de la situation de l'école au Bénin	10
1.1 DES JALONS GEOGRAPHIQUES ET SOCIOECONOMIQUES POUR CONNAITRE LE BENIN	11
1.2 DES REFORMES AU RYTHME DES CHANGEMENTS DE VISIONS POLITIQUES : QUELQUES DONNEES HISTORIQUES DE L'ECOLE AU BENIN	30
1.3 LE RENOUVEAU DEMOCRATIQUE ET LES VOLONTES DES REFORMES	40
 2 Deuxième partie. De l'éducation à l'installation des compétences : un perpétuel changement conceptuel	52
2.1 DE « L'EDUCATION » A « L'APPROCHE PAR COMPETENCES » : QUELQUES CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES	53
2.2 LES FONDEMENTS THEORIQUES DE L'APC ET SES ENJEUX PEDAGOGIQUES A L'HEURE DES REFORMES SCOLAIRES	65
2.3 QUELQUES CONTROVERSES ET DEBATS SUR LA PRATIQUE DE L'APC	86
 3 Troisième partie. La théorie des représentations sociales dans les Sciences de l'éducation et la psychologie sociale	90
3.1 LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET LES REPRESENTATIONS SOCIALES DANS LA DISCIPLINE DES SCIENCES DE L'EDUCATION	91
3.2 ÉTUDE DES LIENS ENTRE IDEOLOGIE, REPRESENTATION ET PRATIQUE : DES JALONS POUR COMPRENDRE L'APPROPRIATION DE L'APC DANS LE CONTEXTE DU BENIN	110
3.3 PRATIQUES PROFESSIONNELLES, PRATIQUES ENSEIGNANTES ET IDEOLOGIE	120
 4 Quatrième partie. Itinéraire d'investigation pour appréhender les problèmes de la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement secondaire au Bénin	129
4.1 LES PROBLEMES LIES A LA MISE EN ŒUVRE DE L'APC AU BENIN : OBJET DE RECHERCHE, ANCRAGE THEORIQUE ET OUTIL D'INVESTIGATION	130
4.2 TRIANGULATION ET TRAITEMENT DES DONNEES : MODALITES D'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	153
4.3 LES DISPOSITIONS PRATIQUES OU LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE SUR LES REPRESENTATIONS DE L'APC ET DE L'ECOLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU BENIN	168
4.4 LES EXIGENCES ETHIQUES OBSERVEES DANS LE RECUEIL DES INFORMATIONS SUR L'APC ET L'ECOLE	172
 5 Cinquième partie. Des représentations professionnelles à la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement secondaire au Bénin : analyse des données	180
5.1 LA DESCRIPTION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET INTELLIGIBILITE DES DONNEES	181
5.2 PRESENTATION DES RESULTATS DE L'OBSERVATION DE LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS	186
5.3 LE DISCOURS COMME LIEU DE COMPREHENSIBILITE DE LA PRATIQUE : ANALYSE DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS SUR LEUR PRATIQUE	232
5.4 LES DECLARATIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'APC ET L'ECOLE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	237
 6 Sixième partie. La pratique de l'APC au Bénin, entre résistance et rejet d'une idéologie imposée : analyse des résultats	290
6.1 IDEOLOGIE ET APPROPRIATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU BENIN : DISCUSSION DES ETAPES DE LA RECHERCHE	291
6.2 PRESCRIPTION INSTITUTIONNELLE ET ENGAGEMENT DES ACTEURS PROFESSIONNELS	301
 7 Septième partie : A la source du projet de recherche et positionnements épistémologiques	312
Conclusion	325
 Bibliographie	336
Liste des tableaux	354
Liste des Figures	355
Liste des schémas	356
Liste des photos	357
Liste des images	357
liste des Acronymes	358
Table des matières	362
Annexes	367

Moi, Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant.

L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre.

De l'aimant, l'école tient son rayonnement. Elle est solidaire d'un ordre nouveau, comme un noyau magnétique est solidaire d'un champ. Le bouleversement de la vie des hommes à l'intérieur de cet ordre nouveau est semblable aux bouleversements de certaines lois physiques à l'intérieur d'un champ magnétique. On voit les hommes se disposer, conquis, le long de lignes de forces invisibles et impérieuses. Le désordre s'organise, la sédition s'apaise, les matins de ressentiment résonnent des chants d'une universelle action de grâce.

Seul un tel bouleversement de l'ordre naturel peut expliquer que, sans qu'ils le veuillent l'un et l'autre, l'homme nouveau et l'école nouvelle se rencontrent tout de même. Car ils ne veulent pas l'un et l'autre. L'homme ne veut pas de l'école parce qu'elle lui impose, pour vivre — c'est-à-dire pour être libre, pour se nourrir, pour s'habiller — de passer désormais par ses bancs ; l'école ne veut pas davantage de l'homme parce qu'il lui impose pour survivre — c'est-à-dire — pour s'étendre et prendre racine où sa nécessité l'a débarquée — de compter avec lui.

Cheikh Hamidou KANE.

L'aventure ambiguë, Les éditions 10/18, pp. 57-58 et 61

REMERCIEMENTS

Les attributions ordinaires du Directeur de thèse veulent que celui-ci joue le rôle du guide averti ; qui aide l'étudiant à mûrir sa question de recherche, à construire la méthodologie, à analyser et interpréter les données et orienter la discussion. Mais, Sabrina Labbé, Professeure des universités en Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès et Directrice de cette thèse, a fait plus que jouer un rôle déjà connu d'avance : son engagement bienveillant, sa disponibilité, sa rigueur dans la relecture de mes productions, sont parmi tant d'autres, les signes de sa volonté de me « tirer vers le haut » dans les domaines de l'écriture et la recherche scientifiques. Je lui dis un sincère « MERCI ».

Merci également à tous les professeurs qui m'ont aidé d'une manière ou d'une autre dans les différentes étapes de ma recherche. Je pense en particulier à Véronique Bordes et à Basile Agbodjogbé. Ma reconnaissance va aussi à l'endroit de tous les membres du jury de cette thèse.

Comment oublier tous ceux qui m'ont soutenu affectivement et matériellement tout au long de ma « marche doctorale » ? Merci à Dominique et Paul Wagner, Isabelle et Henry Daubresse ; Marie Odile et Francis Rocoulet, Christian et Geneviève Calmes, Nadia et Théophile Adjibola et leurs enfants. Merci aussi à tous les compagnons d'Emmaüs Soissons pour leur soutien inconditionnel et sans faille : qu'aurais-je pu faire sans eux !

Merci aux élèves, aux enseignants et à tout le personnel de l'école Trône de la Sagesse de Dodji-Alixo au Bénin. Ils sont pour moi une véritable source de motivation.

Merci aux enseignants et élèves qui ont participé joyeusement à mes enquêtes.

Infini merci à Charlotte Gandonou, ma véritable porte d'entrée au Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle du Bénin pour le recueil des statistiques et certaines données sensibles.

Un merci spécial au Docteur Djihouéssi qui m'a donné de précieuses informations par rapport à mon objet de recherche. Ses conseils m'ont guidé et orienté.

Reconnaissance également à l'endroit des amis de l'équipe de recherche « CooPAIRS » ainsi qu'à mes familles sacerdotale et biologique, et à tous mes proches pour leur soutien.

Reconnaissance aussi et par-dessus tout à la Sagesse Éternelle, Source intarissable de la pensée. Un sage déclare : « Nous sommes dans sa main : nous-mêmes, nos paroles, toute notre intelligence et notre savoir-faire » (Sagesse 7, 16-17). Reconnaissance donc à Celui de qui nous tenons la vie, le mouvement, l'être, l'intelligence et la connaissance.

INTRODUCTION

« *L'acte individuel engage toute l'humanité* »

Jean-Paul Sartre (1945)

Traditionnellement, on assigne à l'école le double rôle d'instruction et d'éducation (Crinon, 2017). Comme lieu d'éducation, elle a principalement pour vocation d'intégrer les enfants dans un modèle culturel : les programmes d'enseignement, les disciplines enseignées, la méthode prescrite, les langues d'enseignement, etc., sont orientés dans cette vision d'éducation voire d'acculturation des apprenants (Altet, 2014 ; Fabre, 2014). On comprend à partir de cette réflexion le lien entre éducation et culture. De fait, au fond de tout projet éducatif, on découvre l'expression d'une culture spécifique (Crubellier, 1978). De même que les cultures sont diverses, de même aussi les visions, les modèles et les moyens éducatifs sont multiples et variés. En Europe, en général, et en France en particulier, depuis 1881, avec la loi de Jules Ferry qui l'a rendue obligatoire à tous les enfants à partir de 3 ans, l'école est devenue l'un des moyens privilégiés d'éducation et de socialisation. Dès lors, et parfois pour des enjeux politiques, les décideurs ont tendance à « trop concentrer » les aspirations éducatives sur l'école. Or, même si elle joue un rôle crucial dans le développement de l'enfant, en favorisant son épanouissement cognitif, social et affectif (Lavin et Al, 2010), l'école n'est pas le seul creuset d'éducation. Au Bénin, l'éducation ou *Kplon* (en *fongbé*, l'une des langues les plus parlées dans le sud Bénin) dépasse largement le cadre scolaire et englobe une dimension holistique de la formation de la personne tout entière. Mais par le biais de la colonisation, le modèle éducatif français a poussé ses racines dans le contexte africain en général et béninois en particulier. En s'installant, elle a distillé la culture occidentale d'une part par le biais de la langue française, langue étrangère d'enseignement, et d'autre part par les disciplines scolaires enseignées. Mais selon Cheick Hamidou Kane (1952), le projet de l'école bâti sur le modèle occidental reste dans son essence, « une aventure ambiguë » dans les représentations des sociétés africaines. De fait, l'école semble demeurer au Bénin la « chose du Blanc ». C'est ainsi que dans les langues du sud Bénin, l'école est appelée « *la salle du papier* » [*wéma xômè, ilé iwé*]. Cette façon de nommer l'école est caractéristique d'une certaine « distance représentationnelle » par rapport au modèle de l'école étrangère apportée par le colonisateur. On comprend alors que depuis son avènement dans les sociétés africaines en général et au

Bénin en particulier, l'école moderne (occidentale) avec son modèle éducatif, a été jusqu'à nos jours l'objet de bien des tensions : tensions historiques, culturelles, philosophiques, politiques et idéologiques¹.

Ces tensions sur la vision de l'école, de l'éducation et de la pédagogie ont pris une allure particulière depuis l'adoption et la mise en application de la Pédagogie Par Compétences (APC) dans le système scolaire du Bénin. Ainsi, les controverses idéologiques n'ont jamais été aussi vives entre les *pro*, les *anti* APC et les modérés. Il est vrai que, selon Ricœur (1984), toute idéologie tend à s'imposer et à se transformer en une pensée collective soustraite à la critique ; pour cela, elle procède par argumentation rhétorique et persuasion. De fait, les débats sont houleux autour de l'APC au Bénin. Ils pourraient être assimilés au processus normal de la fonction justificatrice des différentes idéologies de l'éducation et de la pédagogie qui tentent de convaincre l'opinion publique tout en se combattant mutuellement. Mais, au-delà de la simple logique justificatrice, ces différentes discussions, toujours grandissantes autour de ce programme, peuvent être les indicateurs des malaises et des insatisfactions possibles.

Les acteurs chargés de la mise en œuvre concrète du programme APC au Bénin, notamment les enseignants, vivent ces malaises. Ils sont d'ordre matériel, culturel ou relèvent de tout autre obstacle qui empêche les enseignants de travailler dans de bonnes conditions. En effet, tout projet éducatif se doit d'assurer une certaine cohérence entre les finalités éducatives générales, les contenus d'enseignement, leur mise en œuvre et leur évaluation (Fabre, 2014). L'absence d'une telle cohérence peut être pour les acteurs principaux de l'éducation (enseignants, parents et élèves) source de malaises qui donnent du grain à moudre aux disputes idéologiques.

L'objectif de notre réflexion dans ce travail consiste alors à identifier les origines de ces malaises. Autrement dit, nous nous intéressons aux obstacles majeurs à la mise en œuvre de l'APC au Bénin. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes particulièrement focalisé sur la « culture professionnelle² » des enseignants du secondaire sur l'école et sur la manière dont cette culture motive et conduit leur pratique réelle dans le contexte de mise en œuvre de la Pédagogie Par Compétences (APC). Dans ce sens, nous poserons que des liens peuvent exister entre les discours des enseignants et la manifestation de leurs représentations et leur pratique en situation de classe (Hassani, 2013).

¹ Pays de l'Afrique de l'Ouest de 10 millions d'habitants. Nous le présenterons plus loin.

² Cette expression sera expliquée plus loin. Qu'on considère déjà ici qu'elle est utilisée pour désigner un savoir-faire et une manière de faire propre au contexte professionnel des enseignants.

Considérant tout ce qui précède, nous essayerons de faire une analyse historique contextualisée de la situation de l'école au Bénin, depuis l'école familiale, en passant par l'avènement de l'école coloniale, jusqu'à l'introduction de l'APC, objet de notre recherche (Première partie). Nous essayerons de comprendre dans le second temps, les concepts sous-jacents à l'APC et leur application dans le système scolaire du Bénin (deuxième partie). Il sera alors nécessaire de délimiter le champ épistémologique d'application de notre recherche. Nous partirons ainsi de la généralité sur notre discipline, les Sciences de l'éducation et de la formation et la contribution de la psychologie sociale pour en venir au cadrage spécifique du concept de l'idéologie (troisième partie). Le chemin ainsi balisé nous permettra alors de lever un coin de voile sur les questionnements et la problématique qui guident notre recherche et les choix méthodologiques qui en découlent (quatrième partie). Le recueil des données et leur analyse nous permettront d'appréhender les obstacles à la mise en œuvre de l'APC au Bénin (cinquième partie). Dans cette ligne de réflexion, nous tenterons (dans la sixième partie), de faire un apport analytique sur les résultats de nos enquêtes pour voir comment nos interlocuteurs se situent par rapport aux différents enjeux de la mise en œuvre de l'APC au Bénin. Cette démarche nous donnera l'occasion de croiser nos analyses avec les différentes controverses mentionnées plus haut : autrement dit, nous tenterons d'appréhender la manière dont les acteurs de l'école voient l'APC et quelle réflexion leur positionnement nous inspire quant aux réformes et à la nécessité de « changement d'école » (Duflo, 2010 ; Dubet et Duru-Bellat, 2015). En dernier ressort (septième partie), nous essayerons de « révéler » le sujet acteur impliqué dans sa recherche, les convictions qui l'habitent et qui ont « abreuvé » son projet et les positionnements épistémologiques qui découlent de ses convictions.

1 PREMIERE PARTIE. ANALYSE CONTEXTUALISEE DE LA SITUATION DE L'ECOLE AU BENIN

*« Toute vérité et toute action impliquent
un milieu et une subjectivité humaine »*

(Jean-Paul Sartre, 1945)

Selon Borgès et Lessard (2008) enseigner, c'est agir dans un contexte donné (une classe, une école, une ville ou quartier, un pays avec son histoire et ses réalités culturelles, ses contraintes, etc.). Dans cette perspective, notre première partie focalise la réflexion sur l'existence d'effets contextuels (Duru-Bellat, 2003). Il s'agit pour nous d'analyser l'influence des caractéristiques de l'environnement social, économique, politique voire culturel sur les projets éducatifs au Bénin. Cette analyse constitue un jalon qui nous conduit au cœur de la problématique des réformes du système éducatif en général et celle des NPE-APC³ au Bénin en particulier.

1.1 DES JALONS GEOGRAPHIQUES ET SOCIOECONOMIQUES POUR CONNAITRE LE BENIN

Les réformes dans le domaine de l'éducation sont souvent influencées par le contexte de leur émergence (Borgès et Lessard 2008). C'est pourquoi les paragraphes suivants donneront des indications historiques et géographiques sur le Bénin et de ses problèmes socioéconomiques.

1.1.1 *Le Bénin en Afrique et dans le monde : quelques repères géographiques*

Historiquement, le Bénin a été pendant 61 ans une colonie française (1899-1960). Aujourd'hui c'est un pays indépendant et francophone, gouverné par un régime démocratique, avec la séparation des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire. Les élèves et étudiants Béninois sont généralement bilingues : ils parlent le français à l'école et la langue maternelle à la maison. Le Bénin est l'un des 54 États de l'Afrique, le septième plus petit de l'Afrique de l'Ouest après le Libéria (111 370 Km²), la Sierra-Léone (71 740 km²), le Togo (56 785 km²), la Guinée-Bissau (36 125 km²), la Gambie (11 300 km²) et le Cap-Vert (4 033 km²).

La République du Bénin est limitée au Nord-Ouest par le Burkina Fasso, au Nord-Est par le Niger, au Sud-Ouest par le Togo, au Sud-Est par le Nigéria, et à l'extrême-Sud par l'océan Atlantique ; cet océan occupe une façade de 125 kilomètres et propose un domaine maritime qui mesure 46. 300 Km² (Noudjènoumè, 2004). Nous aurions pu parler, à partir de

³ NPE-APC : Nouveaux Programmes d'Enseignement dans le modèle de l'Approche Pédagogique par Compétences.

cette information, de la place et du rôle de la pêche dans l'économie béninoise et le fait que plusieurs parents s'adonnent aux activités halieutiques pour envoyer leurs enfants à l'école. Mais le traitement en profondeur de cette information risque de nous éloigner de notre sujet.

Avec une superficie de 114 763 km² (contre 672 051 Km² pour la France) et une population de 13 342 353 d'habitants en 2024 (contre 66 417 657 pour la France (Contry meters 2024)), le Bénin fait à peu près les 1/6^{ème} de la France en superficie et 1/5^{ème} en population. Par ailleurs, selon les indications de Contry Meters, (2024), la population du Bénin est fortement rurale : 57 % de personnes vivent en milieux ruraux et 43 % vivent en milieux urbains.

Sur le plan administratif, la loi 97-028 du 15 janvier 1999, organise le Bénin en douze (12) départements et soixante-dix-sept (77) communes. Ces dernières quant à elles, sont subdivisées en 566 arrondissements comportant des villages et des quartiers de ville. Il est important de faire remarquer que la grande partie de la population vit dans les plaines côtières méridionales, où les plus grandes villes du Bénin sont concentrées, notamment Porto-Novo et Cotonou (Ayelo, 2015). Cependant, le Décret N° 2022-320 du 1er juin 2022 portant catégorisation des communes en République du Bénin, nous indique quatre villes à statut particulier au Bénin à savoir : Cotonou, Porto-Novo, Calavi et Parakou. La particularité de ces villes est qu'elles sont objet d'une forte concentration de la population comparativement aux autres villes. Ceci entraîne une forte demande de scolarisation dans ces villes.

Pour ce qui concerne le système scolaire, la loi 97-028 du 15 janvier 1999 citée plus haut donne mandat aux communes de « construire, réhabiliter et équiper les infrastructures scolaires sur la base des ressources qui leur sont directement transférées par l'État » (Ministères en charge de l'éducation, 2018, p.31). Ce mandat donné aux communes dans la gestion des écoles, surtout au niveau des infrastructures, est certes un effort de décentralisation louable, mais il est aussi source de nombreuses inégalités sur lesquelles nous reviendrons plus loin dans notre développement.



Image 1 : La carte de l'Afrique de l'Ouest montrant la position géographique du Bénin (Bénin Center Blog, 2014)

Cette image ci-dessus nous permet de voir la situation géographique du Bénin par rapport à d'autres pays africains : nous constatons alors sur cette image que le Bénin est un pays de l'Afrique de l'Ouest, limité au Nord par le Niger et le Burkina-Faso, au Sud par l'océan Atlantique et encadré de part et d'autre par le Nigéria et le Togo.



Image 2 : Drapeau tricolore du Bénin avec la signification des trois couleurs (Bénin Center Blog, 2014)

Cette image présente le drapeau tricolore du Bénin et la signification des trois couleurs le vert, le jaune et le rouge. Le vert rappelle l'espoir du renouveau démocratique. Le rouge évoque le courage des aïeux et le jaune rappelle à chaque Béninois l'impérieux devoir de la conservation des plus riches trésors du pays par le travail.



Image 3 : La carte administrative de la République du Bénin (Bénin Center Blog, 2014)

Cette image qui représente la carte administrative du Bénin, nous montre les 12 départements du Bénin (l'Atacora, la Donga, le Bogou, l'Alibori, l'Atlantique, le Littoral, le Mono, le Couffo, l'Ouémé, le Plateau, le Zou et les Collines) et ces 77 communes. Nous le verrons loin, nos recueils de données, dans une perspective holistique, ont pris en compte ces 12 départements du Bénin.

1.1.2 La pression démographique et l'accroissement de la population scolarisable

Les investigations de l'Institut National de Statistique et de l'Analyse Économique (INSAE) en 2024 révèlent que « l'accroissement de la population du Bénin est d'environ +2,63 % par an » (INSAE, 2024). Cela n'est pas sans impact sur le système scolaire. Ainsi, un rapport des ministères béninois en charge de l'éducation sur le système scolaire au Bénin déclare en 2014 que :

Le développement des systèmes éducatifs est fortement déterminé par les facteurs économiques et sociodémographiques. En effet, la quantité des élèves scolarisés et la

qualité des services éducatifs offerts par un pays sont, à court, moyen et long terme, largement influencées, entre autres, par les ressources financières (publiques et privées) disponibles. Par ailleurs, la pression démographique qui pèse sur le système est un facteur extrêmement important, dans la mesure où elle conditionne la demande pour l'éducation et, par conséquent, l'adaptabilité de l'offre à cette demande. (Baba-Moussa, dir, 2012, p.48)

De cette déclaration qui est encore d'actualité, nous pouvons déduire que la croissance démographique est un défi majeur pour le système éducatif béninois. Car, en 45 ans, la population du Bénin est passée de 3,3 millions de personnes en 1979 à plus de 13 millions en 2024, avec un taux de fécondité de 4,9 enfants par femme et un taux de croissance démographique qui est plus de 2,63 % par an (INSAE, 2024). De fait, la population béninoise scolarisable (6 à 18 ans) s'est accrue de plus de 30 % depuis 1979 et elle représentait déjà en 2016 près de 46,7 % de la population (Unicef Bénin, 2016 ; Ministère en charge de l'éducation, 2018). Dans les écoles, les effets de ce « boom démographique » entraînent une explosion d'élèves inscrits ; mais cette augmentation exponentielle d'effectifs scolaires ne rime pas forcément avec l'augmentation du nombre d'enseignants et d'infrastructures. Cette situation pose aux administrations des écoles publiques un réel problème dans l'accueil des élèves et l'organisation des cours.

1.1.3 L'impact de la démographie dans le financement des besoins de l'école

Le nombre d'élèves, passant du simple au double dans l'intervalle de 30 ans, a naturellement augmenté la part des dépenses publiques pour l'éducation au Bénin. Ainsi en 2020, parmi les secteurs sociaux, on constate que celui de l'éducation, avec une part de 18,4 % du budget de l'État, est le troisième poste de dépenses du pays après les affaires économiques (26,7 %) et les services généraux de l'administration (24 %). Il bat de loin celui de la santé qui consomme les 5,3 % du budget et de la défense, la sécurité et la justice qui ne représentent ensemble que les 8,3 % du budget national (DGB, 2021). L'éducation est ainsi l'un des secteurs les plus budgétivores dans les dépenses de l'État béninois. Autrement dit, l'évolution de la population et la demande de scolarisation ont un effet notable sur le volume des dépenses en éducation, notamment celles relatives aux subventions de l'État. Celui-ci, malgré les efforts déployés, n'arrive pas à combler en profondeur les besoins du monde scolaire.

A cet obstacle du financement insuffisant de l'État malgré la bonne volonté affichée, s'ajoute celui de la disparité des moyens entre les communes du Bénin. En conformité aux dispositions des lois 97-028 et 97-029 du 15 janvier 1999 et de l'article 19 de la loi n° 98-005 de la même année, l'État responsabilise les communes en matière de construction, l'équipement et l'entretien des établissements primaires alors que les quatre communes à statut

particulier (Abomey-Calavi, Cotonou, Porto-Novo et Parakou) doivent assumer le même rôle dans les établissements secondaires, techniques et professionnels. Même si l'État assure le transfert des fonds à chaque commune pour la réalisation de sa mission dans le domaine de l'éducation, il est remarqué que les communes qui reçoivent le moins de financement sont celles qui ont les moins d'infrastructures et ce sont encore elles qui enregistrent le taux le plus bas de fréquentation des écoles. Cela se remarque aussi dans les résultats aux différents examens. De fait, l'observation des taux de réussite des élèves selon les zones d'habitation révèle aussi une disparité de réussite entre les élèves habitant dans les zones rurales et ceux habitant dans les zones urbaines. Ses observations semblent montrer une facilité d'accès à la connaissance dans les zones urbaines et une très grande difficulté chez les élèves habitant dans les zones rurales à accéder à ces mêmes connaissances. Ainsi, les statistiques nationales de réussite aux différents examens montrent que les départements à statut rural ont un taux de réussite très faible par rapport à la moyenne alors que les départements urbains sont largement au-dessus de la moyenne nationale.

Par exemple, les statistiques de réussite au BAC 2023 au Bénin, révèlent que le taux national est de 63,08%. Cependant, l'Atlantique et le Littoral (communes urbaines) ont connu un taux de réussite au-dessus de la moyenne nationale : 1^{er}, Atlantique 69,41% et 2^{ème} Littoral 68,45% ; contrairement à celles-ci, la commune des Collines (commune à caractère rural) a connu un taux de réussite de 52,43% et celui de la Donga, 53,24 %. Ces données statistiques sont en écho avec les enquêtes réalisées par les ministères en charge de l'éducation et de l'alphabétisation au Bénin en 2014 dont les résultats sont présentés dans « le rapport d'État du système éducatif au Bénin » (Ministère en charge de l'éducation, 2014). Ils révèlent que « les leviers pour réduire les disparités sont à rechercher en priorité dans la dimension géographique ; les écarts les plus manifestes s'observant dans l'opposition entre Cotonou et le milieu rural, et entre les départements du Littoral et de l'Alibori. » (Ministère en charge de l'Éducation et de l'Alphabétisation au Bénin, 2014, p.41). En 2024, la disparité d'accès à l'éducation entre les zones rurales et les zones urbaines reste encore d'actualité malgré les efforts du Gouvernement du Bénin. Autrement dit, plus les populations sont éloignées des grandes villes, plus elles sont défavorisées sur le plan scolaire et plus elles sont proches des zones urbaines mieux elles sont loties. Ces différentes problématiques de financement et de disparité d'accès à l'éducation et à la connaissance affectent sensiblement les projets de réforme du système scolaire béninois. Se basant sur ces problématiques, les enseignants pensent souvent que les réformes doivent aller de pair avec la disponibilité des moyens matériels pour leur bonne mise en œuvre. D'où certaines résistances aux réformes dans le

secteur de l'éducation (nous y reviendrons plus loin). Cependant il est important de noter que les difficultés de financement de l'école au Bénin sont aussi liées au contexte économique national peu favorable (*ibid.*).

1.1.4 Un faible investissement dans le secteur de l'éducation dû aux ressources économiques limitées

La situation économique du Bénin est particulière et révèle quelques difficultés des populations : selon la Banque Mondiale (2022), le Revenu Mensuel Moyen par habitant au Bénin est de 71 280 FCFA. Malgré le fort taux de croissance qu'il connaît ces dernières années, (6,3 % en 2024 selon les prévisions du FMI)⁴, le Bénin demeure un pays relativement pauvre, avec plus d'un tiers de sa population vivant sous le seuil de pauvreté. Selon les classements de la Banque Mondiale (2023)⁵ le Bénin est « classé au 166^{ème} rang sur 1991 pays au niveau mondial en matière de développement ». Sur son site officiel, la Banque Mondiale a informé que le taux de pauvreté au Bénin s'élevait à 46,4 % en 2018 (Banque Mondiale, 2019).

En dehors du Port Autonome de Cotonou qui participe à la croissance économique, l'économie béninoise dépend essentiellement du « commerce informel⁶ de réexportation et de transit vers le Nigéria qui représente environ 20 % du produit intérieur brut (PIB), et de l'agriculture ». Par ailleurs, « le secteur tertiaire dans son ensemble assure 50 % du PIB, la part de l'agriculture ressortant autour de 25 % du PIB et assurant entre 45 et 55 % des emplois. » (Banque Mondiale, 2019). Dans cette même dynamique, les statisticiens évaluent la part de l'informel dans l'activité totale à près de 65 % ; ce qui concernerait plus de 90 % de la population active (*Ibid.*). Cette prépondérance du secteur informel sur le secteur formel explique en partie la situation de pauvreté du Bénin. En effet, elle constitue un manque à gagner au niveau des impôts qui devraient renforcer l'économie. D'un autre côté, l'agriculture béninoise, qui implique 45 % de la population active, est rudimentaire et purement de subsistance, son apport à l'économie est donc très limité en matière de fiscalité (Ministère de l'Agriculture, de l'élevage et de la pêche et Ministère de l'Économie numérique et de la communication, 2019).

⁴ Cf. [https://www.jeuneafrique.com/1510379/economie-entreprises/leconomie-beninoise-passe-a-la-vitesse-superieure/#:~:text=Dans%20une%20conjoncture%20mondiale%20marquée,en%20fin%20d%27article\).](https://www.jeuneafrique.com/1510379/economie-entreprises/leconomie-beninoise-passe-a-la-vitesse-superieure/#:~:text=Dans%20une%20conjoncture%20mondiale%20marquée,en%20fin%20d%27article).)

⁵ <https://www.carefrance.org/pays/aidehumanitairebenin/#:~:text=Comprendre%20les%20causes%20de%20la,to uchés%20par%20les%20inégalités.>

⁶ On appelle secteur « informel » au Bénin, les activités économiques qui se déroulent en dehors du cadrage administratif de l'État. Ces activités échappent au droit d'imposition et constituent des manques à gagner pour les recettes de l'État. En France, on parlerait sous le langage commun de travail ou commerce « au noir ».

Cette pauvreté se ressent aussi dans le quotidien des Béninois : un Béninois moyen dépense moins de 5 euros (soit 3 275) par jour de sorte que 43,6 % de la population rurale est touchée par la pauvreté monétaire et 35,8 % en milieu urbain (Ministère béninois en charge de l'éducation, 2019). Ce contexte de pauvreté a des conséquences réelles sur l'éducation : ne disposant pas d'assez de ressources pour vivre, beaucoup de parents n'arrivent pas à financer le coût qu'exige la scolarisation de leur enfant. Ne bénéficiant d'aucune subvention de la part de l'État, certains parents choisissent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école. Un grand nombre d'enfant scolarisés s'arrêtent à mi-chemin car plus l'enfant avance dans la scolarité, plus le financement devient exigeant, d'où le décrochage massif dans les milieux modestes. Certes, l'État béninois en 2007, a opéré une réforme volontariste en proclamant la gratuité de la scolarité publique surtout pour les filles ; mais cette réforme n'a pas été accompagnée des actes législatifs ou juridiques nécessaires pour favoriser sa bonne mise en application (Hounkpè, 2015). Cette réforme n'a pas non plus été efficace car, elle n'a pas pris en compte la totalité des frais de scolarisation de l'ensemble de la population des élèves et écoliers. Par conséquent, les parents sont souvent dépassés par le coût de la scolarisation de leur enfant. Les parents et les établissements scolaires espèrent dans cette condition un investissement financier suffisant de la part de l'État pour résoudre ce problème. Mais malgré sa volonté, l'État n'arrive pas à couvrir les besoins réels et minimum des écoles en investissement car les subventions aux établissements scolaires sont très limitées. Depuis 2017, l'État béninois fait beaucoup d'effort pour recruter des enseignants bien formés et qualifiés pour l'amélioration des qualités de l'éducation. Mais ces recrutements n'arrivent toujours pas à couvrir les besoins des écoles à la hauteur des demandes (nous y reviendrons aussi). Les structures scolaires privées n'étant pas subventionnées, coûtent très cher et seules les familles aisées peuvent y envoyer leurs enfants. Cela conduit aux effectifs pléthoriques et difficilement gérables pour les enseignants en situation d'apprentissage. Il faut y ajouter les problèmes de manque d'infrastructures et l'insuffisance de matériels didactiques.

Cette présentation du contexte socioéconomique de l'école au Bénin nous donne à voir le décalage entre la volonté politique affichée et la difficulté de l'État à financer sa politique éducative. Certains observateurs se demandent alors s'il ne serait pas plus profitable pour l'éducation en Afrique en général, et au Bénin en particulier, d'abandonner le modèle d'éducation formelle européen somme toute assez onéreux pour opter pour une éducation plus adaptée au contexte des pays africains (Kizerbo, 1992 ; Baba-Moussa, 2012). Dans cette ligne d'idée, des chercheurs prônent les valeurs d'autres formes d'éducation qui sortent du registre formel (école, université, formation professionnelle). A cet effet, Bordes (2012) défend les

valeurs de l'éducation non formelle qui est « un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations » (p.3). Ce qui permet de comprendre qu'il n'y a pas de modèle éducatif figé auquel il faut s'accrocher comme la « seule porte de salut » éducatif. Ces prises de positions nous permettent d'entrevoir les débats idéologiques autour de l'école au Bénin qui feront l'objet de nos réflexions dans les parties suivantes. Mais en attendant, attachons-nous à la description de la structure du système scolaire au Bénin. Car cette structure est révélatrice d'une certaine vision particulière de l'école (Beauté, 2004).

1.1.5 Analyse globale du système scolaire du Bénin

L'analyse globale du système scolaire du Bénin nous permet d'amorcer l'étude des forces et faiblesses du système éducatif du Bénin à travers sa structure, l'apport des écoles privées et les différents projets en cours pour tirer meilleure partie de ce système scolaire. Nous nous arrêterons en particulier sur l'enseignement secondaire qui constitue le secteur privilégié de notre réflexion dans cette recherche.

1.1.5.1 Regard sur la structure du système scolaire du Bénin

Le système éducatif béninois est organisé en quatre cycles principaux : l'enseignement maternel, primaire, secondaire (général et technique) et supérieur. La formation professionnelle par apprentissage, l'alphabétisation, l'éducation spécialisée et la formation des enseignants répondent, pour leur part, aux besoins spécifiques de certains groupes de la population béninoise. Elles ne sont donc pas rattachées au système éducatif. Globalement, le système éducatif du Bénin se présente comme suit :

L'enseignement préscolaire a une durée de deux ans. Cet ordre d'enseignement vise essentiellement l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques et mentales de l'enfant (Houunkpè, 2015). Il est dispensé aujourd'hui dans des écoles maternelles publiques et privées et accueille des enfants âgés entre 3 et 5 ans. Ce sous-secteur de l'éducation nationale a connu son décollage avec le gouvernement révolutionnaire (1972-1989) qui avait fait de l'éducation de base, le moyen privilégié de transmission de son idéologie politique. L'accent a été alors mis sur la promotion dès 1979, des Centres d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant appelés *CESE*. L'école maternelle a aujourd'hui pour mission principale de préparer les enfants aux apprentissages systématiques futurs dans un cadre formel qui commence au Cours d'Initiation (CI) généralement entre 4 et 5 ans (grande section de la maternelle). Si ce sous-

secteur de l'enseignement préscolaire s'est enrichi de nos jours des centres sociaux, des garderies et des jardins d'enfants, il est important de signaler que la majorité des enfants susceptibles d'aller à l'école maternelle se retrouve dans les établissements privés malgré les mesures de gratuité financières prises par le gouvernement du Bénin. Plusieurs raisons dont la méconnaissance de l'utilité de l'école maternelle chez les parents surtout ceux habitant dans les zones rurales et le manque de moyens matériels et de personnel qualifié dans les écoles maternelles publiques, peuvent expliquer cette faible fréquentation de cette section scolaire (Houndenou, 2009).

L'enseignement primaire est composé de six classes allant du CI au CM2. Les élèves de l'enseignement primaire sont théoriquement âgés de 5 à 11 ans. En effet, la scolarisation des enfants au primaire démarre à l'âge de 5 ans pour un *cursus* normal de 6 ans. C'est un *cursus* qui est divisé en trois niveaux de deux classes chacun : le premier niveau prend en compte le Cours d'Initiation (CI) et le Cours Préparatoire (CP) ; le second niveau englobe le Cours Élémentaires 1 (CE₁) et le Cours Élémentaire 2 (CE₂) ; au troisième niveau, on a le Cours Moyen première année (CM₁) et le Cours Moyen deuxième année (CM₂). Tout le *cursus* est sanctionné par un diplôme électif national obligatoire qui est le Certificat d'Étude Primaire (CEP).

L'enseignement secondaire général comprend deux cycles. Le premier, d'une durée de quatre ans (de la 6^{ème} en 3^{ème}), est ouvert aux élèves ayant le CEP et théoriquement âgés de 12 à 15 ans. Il est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC). Le second cycle a une durée de trois années (de la seconde à la terminale) et est fréquenté par des élèves âgés en théorie de 16 à 18 ans. Le Baccalauréat est le diplôme de fin d'études du second cycle de l'Enseignement Général.

L'Enseignement Technique se déroule également en deux cycles. Le premier a une durée de trois à quatre ans et est ouvert aux élèves ayant étudié jusqu'en 5^{ème} de l'Enseignement Général. Le second cycle dure également de trois à quatre ans suivant les filières. À la fin du premier cycle du secondaire technique, les élèves ayant réussi les examens reçoivent l'un des diplômes techniques de fin de cycle (Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou le Brevet d'Études d'Agriculture Tropicale ou Diplôme d'Infirmier Breveté). Les élèves du second cycle obtiennent un diplôme de technicien ou un baccalauréat technique en fin d'études. La durée des études poursuivies dans l'enseignement supérieur varie de 2 à 7 ans, voire 11 ans pour les spécialités de médecine ou autres formations post-doctorats.

L'enseignement supérieur comprend des formations générales et des formations professionnelles. Parmi les universités publiques au Bénin depuis 2016, nous pouvons

citer entre autres : l'Université d'Abomey Calavi (UAC), l'Université de Parakou (UNIPAR), l'Université de Porto-Novo (UPN), l'Université d'Agriculture de Kétou (UAK), l'École Polytechnique d'Abomey-Calavi (EPAC), et l'Université Nationale des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématique (UNSTIM) qui ont succédé à l'Université du Dahomey créée en 1970. Une vingtaine d'universités privées autorisées par l'État opèrent également dans ce sous-secteur de l'enseignement supérieur au Bénin.

La formation professionnelle par apprentissage comprend la formation de type dual, au cours de laquelle l'apprenti travaille dans un atelier ou une entreprise avec un patron et reçoit parallèlement une formation dans un établissement public (centre de formation professionnelle ou lycées et collèges d'enseignement technique) et celle des centres de métiers qui forment les jeunes déscolarisés ou non scolarisés aux métiers d'artisan. Ces deux types d'apprentissage durent trois ans en théorie et sont destinés aux jeunes âgés d'au moins 14 ans sachant lire et écrire. À l'issue de l'apprentissage, l'apprenti reçoit, dans le premier cas, un Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) et dans le second, un Certificat de Qualification aux Métiers (CQM).

Des centres d'alphabétisation existent au Bénin pour permettre aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés ainsi qu'aux adultes analphabètes, d'acquérir les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. On dénombre au total 2 217 centres publics d'alphabétisation répartis sur les 77 communes du territoire national. Des centres privés, notamment les Organisation Non Gouvernementales (ONG) complètent l'offre publique. Les animateurs des centres publics sont des volontaires qui exercent en général depuis de nombreuses années, mais ils reçoivent une gratification d'environ 11 500 FCFA pour toute la campagne. Ils sont recrutés sur compétences, c'est-à-dire la connaissance de l'écriture, de la lecture et du calcul dans les langues nationales dans lesquelles se déroulent les activités d'alphabétisation. Aucun test ni diplôme n'est *a priori* obligatoire, mais ils reçoivent une formation de moins d'un mois. Chaque programme a pour fondement les activités socio-économiques, culturelles et politiques. Ainsi, les thèmes sélectionnés relèvent des domaines de l'agriculture, de la santé, de la culture, de l'hygiène, de l'éducation, du civisme, et de l'environnement. Ces cours se déroulent sur une période de six mois en moyenne.

La pyramide suivante résume la structure du système éducatif au Bénin. Mais nous nous proposons de revenir plus en détail dans les paragraphes à venir sur la formation des enseignants du secondaire dans le contexte de l'APC au Bénin. Ces détails sont en effet nécessaires pour comprendre nos analyses sur les problèmes de la mise en œuvre de l'APC au Bénin.

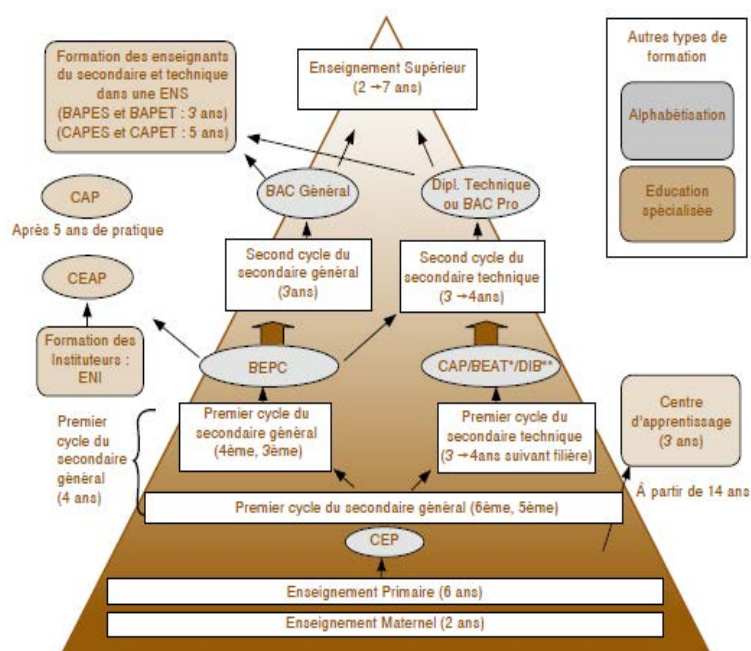


Figure 1 : Pyramide du système scolaire béninois (source : Ministères en charge de l'éducation et de l'alphabétisation, 2014)

1.1.5.2 La place et le rôle des écoles privées dans le système scolaire au Bénin

Dans l'article n° 2 de la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003, il est affirmé que « L'école, en République du Bénin, est publique et laïque. Toutefois, l'enseignement privé laïc ou confessionnel est autorisé dans les conditions fixées par décret (s) pris en conseil des ministres, sur proposition du ou des ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale ». En effet, le Bénin a adhéré aux objectifs du millénaire pour le développement (OMD⁷) adoptés par l'Assemblée Générale des Nations Unies en septembre 2000. Pour cela, la loi N° 2022-01 portant loi-cadre sur l'enseignement et la formation technique et professionnelle en République du Bénin définit clairement les objectifs assignés à la fois à l'enseignement générale et à la formation technique. Dans son Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP), l'État a accordé un intérêt particulier à la « la dynamisation du secteur privé » (DSRP, n° 116)

⁷ Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) ont été adoptés par les 189 États membres de l'ONU en septembre 2000. Ils visent à améliorer entre les années 2000 et 2015 le bien-être de l'Homme en réduisant la pauvreté, la faim dans monde et la mortalité infantile et maternelle, en garantissant l'accès à l'enseignement pour tous (l'éducation pour tous), en contrôlant et en gérant les épidémies et les maladies, en abolissant la discrimination entre les sexes, en assurant un développement durable et en établissant des partenariats à l'échelle mondiale. Dans cette perspective, plusieurs dispositions ont été prises par le gouvernement du Bénin dans le domaine de l'éducation pour atteindre les objectifs du millénaire surtout dans le but de garantir l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité.

d'une part, et au « renforcement de la qualité de l'enseignement et l'amélioration de l'offre éducative » d'autre part ; car « le développement économique et social exige des ressources humaines de qualité, dont l'éducation est l'un des facteurs déterminants » (DSRP, n° 196), (cf. Stratégie de Croissance pour la réduction de la pauvreté, SCRP 2011-2015). C'est dans cette perspective que les dispositions de la loi n° 2003-17 susmentionnée, accordent une place prépondérante au développement de l'éducation privée laïque ou confessionnelle en vue de corriger les dysfonctionnements constatés. Ainsi, deux modèles d'enseignement privé contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement au Bénin : l'enseignement privé laïc et l'enseignement privé confessionnel dont l'enseignement catholique. Les écoles privées exécutent le programme en vigueur dans le pays et suivent le même calendrier scolaire que l'enseignement public. Conformément aux lois déjà citées, les établissements privés ont l'obligation de mettre en œuvre le programme scolaire selon la même approche que les établissements publics, à savoir l'Approche Par Compétences (APC). Ils doivent aussi suivre le même calendrier scolaire que les établissements publics. Pour cela, ils bénéficient du soutien de l'État pour la formation des enseignants et l'accompagnement de ceux-ci par les séances d'unité pédagogiques (UP), véritable creuset de formation continue des enseignants et opportunité d'échange de connaissances et d'expériences. Par ailleurs certains établissements bénéficient parfois de l'allocation de manuels et de cahiers d'activités aux apprenants.

De fait, certaines statistiques révèlent le rôle important que jouent les établissements d'enseignement privé dans l'amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation au Bénin. Ainsi, à titre indicatif, les écoles maternelles et primaires privées autorisées représentent aujourd'hui pour ce sous-secteur plus de 30 % des écoles et plus de 21 % des effectifs des élèves en 2024. Cela fait bien écho aux statistiques du Ministère de l'Enseignement Secondaire (2024) qui révèlent que sur les 2,124 établissements secondaires que compte le Bénin en 2023, 1 242 soit 58,47 % sont privés. Dans le même sens, sur les 464 078 apprenants ayant fréquenté l'enseignement secondaire en 2023 au Bénin, 92 562 soit près de 20 % de l'effectif national des apprenants ont fréquenté dans un enseignement secondaire privé. Ceci montre la part importante que prend l'enseignement privé dans la scolarisation des apprenants au Bénin.

1.1.6 Les projets d'amélioration de la qualité et de l'offre de l'éducation au Bénin : le plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030)

Dans le cadre d'une amélioration notable de la qualité et de l'offre de l'éducation au Bénin, et suite aux avancées et limites de l'application des résolutions issues des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), le Bénin a construit un nouveau projet éducatif qui

se fonde sur des objectifs à atteindre à l'horizon 2030, d'où le nom « Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) post 2015. » Ce Plan Sectoriel d'Éducation s'inscrit dans la vision globale des objectifs de développement du Bénin énoncés dans la « Vision Bénin Alafia 2025 » ; ces objectifs sont approuvés par le gouvernement en juin 2018. S'inscrivant dans l'esprit du deuxième *forum* du secteur de l'éducation, ce nouveau Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) s'étend sur la période 2018-2030. Il se veut très ancré dans la vision du gouvernement pour le secteur de l'éducation et de la formation ; vision définie dans le Programme d'Action du Gouvernement (PAG). L'objectif visé est que :

En 2030, le système éducatif du Bénin assure à tous les apprenants, sans distinction aucune, l'accès aux compétences, à l'esprit d'entrepreneuriat et d'innovation qui en font des citoyens épanouis, compétents et compétitifs, capables d'assurer la croissance économique, le développement durable et la cohésion nationale. Ce projet se veut également un cadre de mise en route de la nouvelle architecture du système éducatif qui établit une éducation de base holistique incluant la préprofessionnalisation, la promotion des filières de l'enseignement technique et professionnel, l'éducation inclusive, les alternatives éducatives, le développement des compétences et le renforcement des capacités. Dans cette mise en œuvre de la nouvelle architecture, une grande attention est accordée à la culture et aux valeurs endogènes (Ministères en charge de l'éducation au Bénin, 2018, p.16).

Ces enjeux font de ce plan sectoriel, le *Vade-mecum*⁸ de toute initiative dans le domaine de l'éducation au Bénin depuis 2018. Les priorités inscrites dans la politique éducative en matière d'éducation et de formation s'inspirent des options politiques du pays, avec un accent particulier sur la mise en place de la nouvelle architecture du système éducatif. Il s'agit pour l'État d'assurer à tous les Béninois, en commençant par les enfants, une éducation inclusive, égalitaire et de qualité ; et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Le gouvernement du Bénin vise, par cette politique éducative, à œuvrer au développement d'une architecture éducative cohérente offrant à tous les enfants et adolescents la possibilité d'achever leur scolarité et de suivre des formations qualifiantes.

Pour atteindre ces objectifs, l'État du Bénin, par son nouveau *vade-mecum* éducatif, envisage aussi de développer une offre de formation professionnelle adaptée aux besoins du développement économique du pays ; et ceci en partenariat avec le secteur privé. Il a aussi le projet de diversifier des programmes de formation, d'augmenter des capacités d'accueil et d'améliorer les performances de l'enseignement et de la formation techniques et

⁸ Guide manuel que l'on garde avec soi pour le consulter tout le temps.

professionnels. Et ce projet concerne aussi la professionnalisation de l'enseignement supérieur (*ibid.*). Cela consistera en la réformation du dispositif de formation initiale et continue des acteurs du secteur de l'éducation, des enseignants, des formateurs et ainsi que des personnels administratifs et d'orientation pour toutes les composantes du système éducatif. Il s'agit aussi de développer une gouvernance plus efficace, plus efficiente et plus inclusive. Cela se fera à travers l'adoption d'un cadre institutionnel et de gouvernance adapté à la nouvelle architecture du système éducatif. Dans le même sens, le gouvernement projette de continuer à renforcer la décentralisation/déconcentration des instances de gestion de l'école au Bénin, en impliquant plus encore le secteur privé, la société civile et les partenaires au développement tout en consolidant la pacification de l'environnement d'apprentissage pour les enfants et leur préparation au leadership (*idem*).

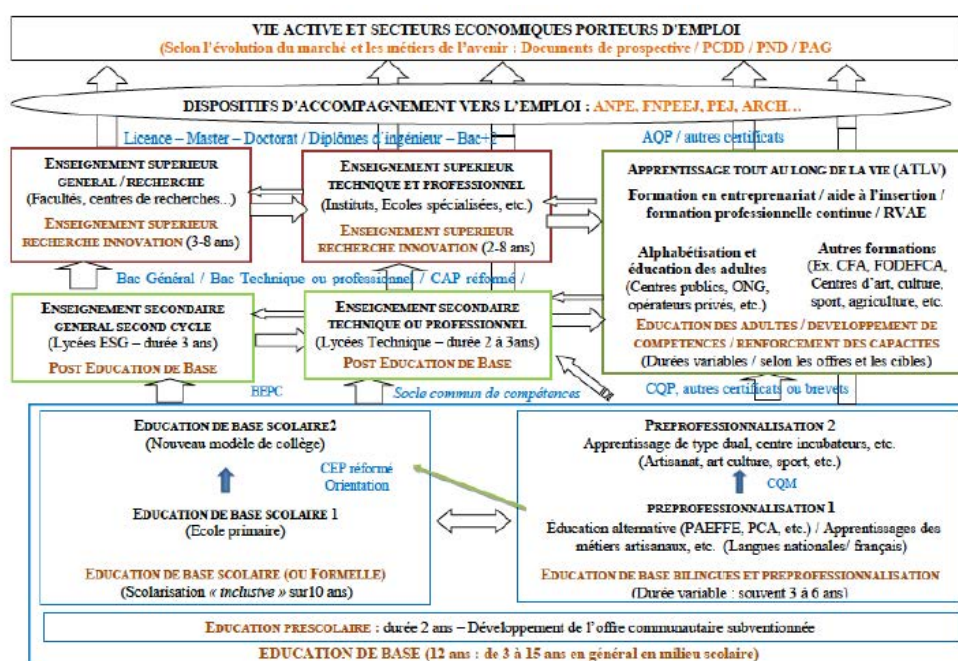


Figure 2 : Nouvelle structuration du système éducatif proposée par le PSE post 2015 (2018-2030)

De cette politique éducative, nous pouvons noter trois caractéristiques particulières qui semblent faire de ce projet, un projet novateur à savoir :

- le caractère inclusif, holistique et intégratif qui permet d'établir une dynamique d'imbrication mutuelle entre tous les sous-secteurs du système éducatif pour favoriser et intégrer toutes les structures de la formation dès la petite enfance dans ce projet ;
- la visibilité des alternatives éducatives permettant l'accès de tous les enfants à une éducation de base, à l'alphabétisation, à l'éducation des adultes et à la formation technique et professionnelle ;

– la place donnée à la créativité grâce à l'environnement favorable à l'entrepreneuriat et la diversification des possibilités de formation. Ceci représente ainsi pour le gouvernement un atout pour la lutte contre le chômage de masse surtout au niveau de la jeunesse.

1.1.7 Focal sur l'enseignement secondaire, terrain de notre recherche

La mise en œuvre de l'ambitieux projet éducatif décrit dans le PSE post 2015 ne peut réussir que si elle accorde une place de choix à la résolution des problèmes cruciaux d'ordre pratique et matériel auxquels l'école béninoise est confrontée de nos jours. En effet, l'état actuel de l'école béninoise décrit plus haut est aussi valable pour l'enseignement secondaire. Sous-secteur du système éducatif au Bénin, l'enseignement secondaire connaît avec acuité les différents problèmes du système mentionnés plus haut. Aussi, ce focal consiste-il à étayer nos analyses précédentes par des exemples pris dans l'enseignement secondaire.

En effet, dans la course aux objectifs internationaux de l'« Éducation Pour Tous » (EPT), fixés à la conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien (Thaïlande) en mars 1990, l'État béninois a initié des réformes importantes dans le système éducatif. La déclaration de la gratuité de l'école (du primaire, collège et lycée) pour toutes les filles est l'un des actes forts des gouvernements du Bénin pour rester dans la perspective des objectifs internationaux de l'EPT. Cette mesure, ajoutée au phénomène de l'accroissement de la population, a entraîné dans les années 2015 une augmentation significative des effectifs dans les collèges et lycées du Bénin (Ministères en charge de l'éducation au Bénin, 2018, p.16). Une telle situation crée des problématiques diverses et d'ordre pratique dont voici quelques-unes.

1.1.7.1 La problématique des effectifs pléthoriques

Les autorités ne semblent pas avoir anticipé les impacts de l'accroissement de la population et les effets de la gratuité de l'éducation sur l'accroissement de la population scolaire. Ainsi les effectifs ont augmenté sans que de nouvelles infrastructures soient construites. Ceci provoque des effectifs pléthoriques dans les salles de classes (Tonoukouen, 2009). Nous avons remarqué, au cours de nos enquêtes sur le terrain dans nos travaux précédents, que les zones urbaines et périurbaines sont les plus touchées par le phénomène des classes pléthoriques. C'est le cas du CEG « le plateau » dans la commune d'Abomey-Calavi au sud Bénin. Dans ce collège, l'effectif en moyenne est de 72 élèves par classe. Des salles de classe en forme de chapiteaux avec des élèves parfois assis à 3 ou à 4 sur des tables-bancs conçues pour deux élèves sont la preuve des conditions difficiles dans lesquelles travaillent enseignants et apprenants. Cette situation est presque identique dans les collèges de Sékou,

Sourou-Léré, Agassa-godomey (Alabi, 2019). Les problèmes d'effectif sont en partie liés au manque d'infrastructure adéquat et même à son insuffisance dans les établissements publics au Bénin. Les statistiques du ministère de l'enseignement secondaire en 2024 révèlent que pendant l'année scolaire 2022-2023, dans l'enseignement public, 12 297 salles de classe étaient disponibles pour 16 292 groupes pédagogiques, ce qui fait un ratio de 0, 75 salles de classe disponible par groupe pédagogique. Ces chiffres mettent en évidence le problème réel d'inexistence d'infrastructures dans nos écoles publiques au Bénin. Une telle situation de manque d'infrastructure ne peut en aucun cas favoriser une bonne appropriation des réformes scolaires. A cette situation s'ajoute le manque réel d'enseignants qualifiés.



Photo 1 : Des élèves dans une classe en forme de chapiteau (Alabi, 2019)



Photo 2 : Des élèves en surnombre, assis parfois à 3 sur des tables-bancs conçues pour deux (Alabi, 2023)

1.1.7.2 Le manque d'enseignants

Le manque d'enseignants est connexe aux difficultés précédentes. Car, ne disposant pas du personnel enseignant suffisant, les autorités des établissements secondaires sont obligées de créer des classes en surnombre pour résoudre les problèmes liés au manque d'enseignants et d'infrastructures. D'autres collèges ont recours aux professeurs dit vacataires. Ceux-ci sont des enseignants recrutés par les établissements et souvent payés par les parents d'élèves. Parfois certains professeurs vacataires ne sont pas qualifiés. Selon l'annuaire statistique 2024 du Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP), l'effectif des enseignants non qualifiés est de 33 694 sur un effectif national de 52 383, soit 64,30 %. Ainsi en 2024, l'effectif des professeurs non qualifiés dépasse largement celui des enseignants qualifiés. Ceci ne reste pas sans un impact majeur sur les réformes éducatives surtout celles qui touchent les méthodes d'enseignement en situation de classe.

Le tableau ci-dessous résume l'état de certains établissements secondaires au moment de nos recueils de données. Ces statistiques sont comparées à celles nationales (dernière ligne du tableau ci-dessous), selon les statistiques publiées par le MESTFP pour l'année scolaire 2023-2024. On remarque dans ce tableau un grand effectif d'élèves qui contraste avec le petit nombre de personnel enseignant et d'infrastructures⁹.

⁹ Le manque de matériel déjà évoqué plus haut est aussi une difficulté vécue par les acteurs du secondaire.

Collèges (CEG)	Profs avec dipl. professionnel	% profs avec dipl. Professionnel	Profs sans dipl. professionnel	% profs sans dipl. professionnel	Effectif des élèves	Groupes pédagogiques	Nombre de salles
Le plateau	76	19 %	325	81 %	4306	97	67
Agassa-godomè	43	29,46 %	103	70,54 %	1874	41	31
Sékou	42	21 %	158	79 %	2028	49	45
Dédomè	1	06 %	14	94 %	228	4	4
Sègbèya	41	11 %	325	89 %	5 444	97	97
National	18 689	35,7 %	33 694	64,3 %	874 823	27 787	22 509

Tableau 1 : Tableau statistique des effectifs de certains établissements de l'enseignement secondaire au Bénin en comparaison aux statistiques nationales

Nous avons choisi ces collèges à titre indicatif, car ils sont les plus en vue dans leur arrondissement respectif. Ces différentes informations révèlent les problèmes de logistique et de management du personnel auxquels l'école béninoise est soumise. Selon Hounpkè (2015), ces problèmes logistiques ne font que révéler les difficultés actuelles du gouvernement à mettre en œuvre une autre organisation du travail en classe, à trouver des pratiques pédagogiques plus accessibles et à moindre coût. Aussi, ces problèmes ont-ils servi de tremplin aux débats idéologiques pour ou contre les réformes de l'enseignement au Bénin. Ces controverses sur les réformes se sont davantage accentuées avec l'avènement de l'APC au Bénin. Beaucoup s'interrogent alors sur la vision qui motive les différents changements d'orientations pédagogiques qui ont marqué l'histoire de l'école au Bénin. Ainsi, dans les lignes suivantes, nous verrons les grandes étapes des réformes de l'école au Bénin ainsi que les différentes visions de l'éducation qu'elles révèlent.

1.2 DES REFORMES AU RYTHME DES CHANGEMENTS DE VISIONS POLITIQUES : QUELQUES DONNEES HISTORIQUES DE L'ECOLE AU BENIN

En nous appuyant sur les réflexions de Baba-Moussa (2012), nous entreprenons à cette étape de notre travail, de faire une analyse diachronique¹⁰ de l'évolution du système éducatif du Bénin. Ce chercheur en effet, identifie l'évolution de l'école béninoise en quatre étapes. Ces étapes correspondent aux différentes situations politiques du Bénin depuis la colonisation jusqu'à nos jours. Si le colonisateur était persuadé de faire œuvre utile en instaurant l'école, les réformes, après l'indépendance, avaient pour objectifs de restaurer une école qui correspond au contexte du Bénin. Mais nous verrons que, malgré les efforts consentis par les gouvernements successifs au Bénin, le système scolaire du Bénin n'a pas pu se forger un modèle éducatif propre à son contexte. Très extravertie¹¹ dans le fond, l'école béninoise ne parvient pas à opérer l'adéquation entre les besoins concrets des populations et le modèle de l'éducation (Baba-Moussa, 2012). Ainsi, après la colonisation, le Bénin a connu les euphories et les tristesses des époques successives de l'indépendance, de la révolution et du renouveau démocratique. A chacune de ces périodes correspond une représentation particulière du système éducatif et des types spécifiques d'hommes à former.

1.2.1 *L'éducation et l'enseignement en Afrique et au Bénin avant la colonisation : la famille comme l'épicentre du modèle éducatif*

Avant l'école moderne instaurée par le colonisateur, il existait un système éducatif traditionnel qui prenait en charge l'éducation des enfants et qui avait ses caractéristiques et ses méthodes. L'une des limites de ce système est qu'il était basé sur la tradition orale et se transmettait de génération en génération. Ce vide d'information lié à l'absence d'un modèle éducatif formalisé et bien consigné par écrit, à l'image des systèmes européens à cette époque, a peut-être conforté le colon dans l'idée que le peuple africain n'aurait pas un système éducatif organisé ; pour prendre en charge la formation intellectuelle des enfants, et former des cadres dont le profil répond à ces objectifs, le colonisateur a donc mis en place un système éducatif adapté à ces visions. Mais plus qu'un simple système éducatif, c'était un véritable régime de domination politique, économique et culturelle qui fut instauré (Agbodjogbé, 2015). Cependant, les travaux de certains ethnologues et chercheurs ont montré que l'éducation

¹⁰ Une analyse diachronique évoque une analyse de façon successive selon son déroulement chronologique, années après années (Baba-Moussa, 2012)

¹¹ Extravertie ici dans le sens de ce qui est tourné vers le monde extérieur. Nous l'utilisons au sens figuré pour expliquer ici le fait que le système scolaire du Bénin n'arrive pas à se détacher de son lien historique avec le colonisateur. Ce qui fait qu'il est toujours dépendant des méthodes « prêt-à-porter » (Beauté, 2004) qui viennent souvent de l'Europe. De fait, il n'arrive pas à trouver un système qui corresponde à son contexte.

traditionnelle africaine a survécu dans l'essentiel ; a coexisté avec l'éducation moderne coloniale et qu'elle s'est transmise jusqu'à nos jours. A cet effet, les récents travaux de Dioffo Abdou Moumouni (2019) permettent de comprendre comment plusieurs générations de jeunes Africains ayant été à l'école moderne, sont en même temps éduqués dans le système éducatif traditionnel. Ainsi, les deux systèmes cohabitent et s'influencent mutuellement dans l'éducation des enfants.

1.2.1.1 Les caractéristiques de l'éducation traditionnelle africaine et béninoise

Les populations de l'Afrique subsaharienne sont caractérisées, entre autres par leur grande variété et diversité ethnique et sociale. Mais malgré cette diversité, on retrouve dans le domaine de l'éducation un certain nombre de traits communs qui sont la manifestation d'une communauté de culture chez ces peuples (Dioffo, 2019). Deux traits essentiels caractérisent l'éducation traditionnelle en Afrique : l'importance accordée à la famille et le rôle incontournable de la collectivité.

Avant la colonisation, la socialisation de l'enfant (jusqu'à sa majorité) est prise en charge par la famille et la collectivité. Les sociétés africaines traditionnelles ont un sens aigu du rôle de la famille proche (père et mère) dans l'éducation d'un enfant. En fait, le père ou la mère remplissent les fonctions d'un maître, l'enfant celles d'un disciple ; l'obéissance chez ce dernier est inséparable de la responsabilité et de la sollicitude chez l'adulte. Le père ou la mère ont la charge de guider l'enfant vers son avenir humain et « professionnel » (Dioffo, 2019).

Si le père est chargé d'apprendre au garçon son métier d'homme, la mère est chargée d'initier la fille à tout ce qui a trait au rôle de la femme et de la mère. Dans ce système éducatif, l'école et la vie ne font qu'un. Les récompenses ou les punitions (qui peuvent aller jusqu'au châtiment corporel) sont destinées à éveiller, chez le jeune, le sens de l'autorité, du respect et de la responsabilité.

Dans sa réflexion sur l'éducation familiale au Bénin avant la colonisation, Soglo (2009) affirme à cet effet, que « la vie familiale, déploiement de la culture et de la civilisation, est une école où l'enfant se forme. De la naissance à la tombe, les rites familiaux sont objets d'éducation et de pédagogie » (p.3). La famille est donc, à cette époque, le lieu de l'équilibre entre éducation sociale et « apprentissage » du travail en conformité aux réalités du milieu. Elle s'apparente à un creuset où s'amorce le « développement endogène », c'est-à-dire, « une éducation par le milieu et pour le milieu » selon l'expression de Ki-zerbo (1992, p.4).

En continuité avec le rôle de la famille, la place donnée à la collectivité dans l'éducation d'un enfant est d'une importance capitale : dans la société traditionnelle, l'enfant est considéré comme « un bien commun ». Un proverbe béninois affirme à ce propos que « *l'enfant naît d'une famille, mais c'est la société qui l'éduque* »¹². Ainsi, dès que l'enfant est assez grand pour sortir de la maison familiale, son éducation est dans une large mesure l'affaire de tous. Par exemple, au moment de l'initiation, tournant important du passage de l'âge de l'enfance à l'âge adulte, des membres de la collectivité sont désignés pour assurer l'initiation du jeune aux codes de la vie sociale. Ces éducateurs sont désignés sous le critère de leur science, leur sagesse et leur expérience. Sous leur regard, le futur adulte apprend les premiers éléments de ce qu'il faut savoir pour aborder la vie d'adulte. Donc, tout au long de sa croissance physique et de son développement psychique et intellectuel, l'enfant, puis l'adolescent est ainsi suivi par l'ensemble de la collectivité, de façon directe ou indirecte (Dioffo, 2019).

1.2.1.2 Les grands principes de la transmission de la connaissance au Bénin

Il est important de noter que dans le système éducatif traditionnel africain, l'enfant n'est pas systématiquement placé en position de producteur de sa propre connaissance (Houunkpè, 2015). Le savoir-faire et le savoir-être sont transmis par les adultes dont les membres de la collectivité. Ce processus d'intégration s'acquiert par certains outils symboliques de la société dont le maniement des outils et le dialecte comme « médiation principale de l'activité mentale » (Moreno, 2017, Alabi, 2019). Dans ce domaine, un rôle non négligeable est accordé à l'imitation pratique de ce que font les adultes : pour les garçons, l'imitation de diverses activités d'adultes, chasse ou pêche, vannerie, bijouterie, travail du cuir, etc., ou même simplement confection de jouets divers qui les familiarisent avec des problèmes pratiques ; pour les filles, imitation de la ménagère, de la marchande, de la fileuse, de la potière, etc. Si l'on ne peut pas parler d'une participation à la production, du moins y a-t-il là sa préparation, sur le double plan matériel (contact avec certains aspects pratiques de l'acte de production) et spirituel (goût du travail manuel en particulier), quand ce n'est pas la phase d'un pré-apprentissage conduit sans l'intervention des adultes (Dioffo, 2019).

En somme, la cellule familiale et la collectivité sont pour ainsi dire l'école de la vie où s'apprend non seulement « le savoir-vivre », mais aussi « le savoir-être » et « le savoir-faire » (Alabi, 2019) : cela passe par la maîtrise des différentes techniques de la production de

¹² En fon langue du Sud Bénin « Mè wé wè no jivi, to wè no kplon » (littéralement, c'est deux personnes qui donnent la vie à un enfant, mais c'est toute la société qui l'éduque)

richesse et des moyens de subsistance par des travaux champêtres ainsi que le maniement des outils y afférents ; en même temps l'enfant est progressivement initié à la maîtrise de son environnement socioculturel (par les contes, les proverbes, les différentes initiations traditionnelles, les chants, etc.), ceci lui permet de mieux s'imprégner des valeurs socioculturelles, de l'histoire de sa communauté et de sa famille (Alabi, 2019). Il arrive ainsi, au fil des initiations, à se familiariser avec les us et coutumes. La maîtrise et le maniement, au cours de cette période, de son dialecte et ses subtilités, lui permet de mieux communiquer avec les membres de sa société. Saussure (1877), affirme à ce propos que la langue est un outil culturel et partie sociale du langage qui n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté. En maîtrisant les subtilités du langage dans son système social, l'enfant s'initie donc aux codes et clauses de contrat qui lient les membres de sa communauté entre eux.

Mais une rupture s'opère avec l'avènement de la colonisation. Au lieu d'apprendre au jeune à penser à partir des réalités de son environnement socioculturel, le colonisateur l'a plutôt introduit dans un nouvel univers socioculturel (celui du colonisateur) par langue et le modèle éducatif proche du système européen : par l'introduction de l'école moderne et le français comme langue obligatoire à l'école, l'Afrique en général et le Bénin en particulier, sont amenés à faire le passage de l'école traditionnelle à l'école moderne du colonisateur. Mais en réalité ce passage n'est que de surface. Nous l'avons déjà dit, malgré l'avènement de l'école moderne, l'école traditionnelle familiale continue son cours notamment dans les familles.

1.2.2 Quelques données historiques sur le processus d'instauration, d'adoption et d'enracinement de l'école moderne au Bénin

L'enracinement de l'école coloniale dans le système béninois, est un processus qui a commencé avec des commerçants et grâce à la participation de certains autochtones qui avaient des intérêts personnels dans l'instauration d'une école moderne.

1.2.2.1 Historiques des premières écoles sur les côtes africaines

Les données historiques que nous allons relayer ici se fondent sur les travaux de Lange (2000). Selon cette auteure, l'école africaine moderne est marquée par l'histoire coloniale qui l'a fait naître. De même, l'organisation des cycles d'enseignement, des contenus, des modalités de sélection, ou les choix de la langue d'enseignement sont aussi très dépendants de l'héritage colonial (Lange, 2000, p.51). Lange (*op.cit.*) enseigne aussi que le projet de l'école coloniale en Afrique a évolué selon les intérêts de son promoteur avec le concours de

certaines parents de conditions de vie élevées. Ceux-ci pensent en effet tirer profit de cette situation pour maintenir leur domination sur les autres membres de leur communauté (*ibid.*)

Selon Lange, les premières écoles se sont généralement implantées sur la côte, là où les échanges commerciaux avec les Occidentaux avaient lieu. La côte sénégalaise ou les côtes des esclaves et de l'Or (Ghana, Togo et Bénin) sont en ce sens, de par leur positionnement au bord de la mer, les côtes les plus favorables à l'installation de l'école coloniale. Les Européens ouvraient de petites écoles à l'intérieur des forts. Ces premiers balbutiements de création d'écoles occidentales seraient au début, destinés plus à assurer l'éducation des enfants métis qu'à instaurer une école pour tous les enfants Africains. L'éducation donnée dans les forts est parfois complétée et renforcée par des séjours en Europe. Ces marchands formés intègrent ensuite les sphères économiques et s'emparent du pouvoir politique et écartent ensuite les chefs traditionnels pour asseoir leur domination politique et économique. Ainsi dès sa création en Afrique, « l'école s'est déjà révélée comme un instrument de discrimination, de sélection et lieu par excellence d'une promotion sociale et politique » (Lange, 2000, p.54).

Mais, la première école de conception européenne fut ouverte à Petit-Popo (Aného au Togo) vers 1842 par Akuété Lawson, qui était un commerçant togolais influent de cette ville. Cette école créée à la demande des parents, avait pour objectif d'assurer dans le futur, pour les enfants qui la fréquentent, une supériorité économique et politique sur les autres couches de la population qui n'y sont pas allés. Gayibor affirme à ce sujet : « l'instruction y était dispensée aux fils des grands dignitaires » (Gayibor, 1885, p.961, cité par Lange, *op.cit.* p.55). Autrement dit, l'instruction était pour cette classe naissante un moyen de perpétuer sa domination sur les autres couches de la société.

Il faut noter que le nombre d'élèves et d'écoles sur ces côtes, destinées aux trafics d'or ou d'esclaves, a sensiblement évolué avec l'arrivée des missionnaires. Mais, c'est la mise en place des administrations coloniales qui a permis l'établissement des bases institutionnelles d'un système scolaire calqué sur le modèle européen. Ainsi, l'école coloniale s'est construite selon des schémas différents, en fonction de l'identité du colonisateur.

1.2.2.2 La période coloniale et l'institution de l'école formelle (1903-1960)

Grâce à l'arrêté du 24 novembre 1903, signé par le gouverneur général Roume, l'école coloniale prend forme avec l'instauration de l'école primaire, supérieure, commerciale et agricole dans toute l'Afrique Occidentale Francophone (AOF). Au Dahomey (actuel Bénin), cet enseignement est dispensé au « cours normal indigène » de l'école Victor Ballot en 1916 à Porto-Novo (Agbodjogbé, 2013)

En instaurant l'institution scolaire dans ses colonies, le colonisateur vise un objectif bien clair : former des indigènes dévoués à sa cause, répondre au besoin de personnel dans sa nouvelle administration et former des « acteurs pour accompagner la colonisation » (Thiam et Chnane-Davin, 2017, p.120). Plus que cela, il s'agit d'une œuvre d'assimilation et de démantèlement des commandements indigènes qui dirigent les communautés autochtones à cette époque. L'école sera alors, un moyen pour atteindre ce but (Spaëth, 2001). Ainsi, les objectifs de Monsieur G. Hardy, premier inspecteur de l'enseignement de l'AOF (Afrique Occidentale Francophone), et principal promoteur de la pédagogie coloniale, sont très explicites dans le « Bulletin de l'alliance française » (1889, n° 30) :

Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens et le moyen le plus sûr c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidument et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années ; en un mot, d'ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions (p.8 ; cité par Spaëth, 2001, p.82).

Cette vision de l'école affichée par le colonisateur peut être rapprochée de ce que Beauvois (2005) appelle « tentative "pédagogique" de l'embrigadement idéologique ». Selon cet auteur, cet embrigadement consiste à modeler les élèves « exotiques » par la propagande, afin qu'ils intériorisent « des valeurs les plus suspectes et les moins universelles » comme norme et vérité. Il qualifie ce processus de « pédagogie idéologique incompatible avec l'esprit de l'école » (p.191). Par sa volonté clairement exprimée d'instrumentalisation de l'école, l'inspecteur colonial semble s'inscrire dans la théorie d'endoctrinement ou d'« embrigadement idéologique » de Beauvois (*op.cit.*). La logique de l'école coloniale a consisté d'une part à « fabriquer à la chaîne des commis fonctionnaires, interprètes, cadres subalternes pour l'administration coloniale » (Bidouzo, 2009) et d'autre part, à convaincre les jeunes africains de leur infériorité héréditaire, de l'obscurantisme de la culture léguée par leurs ancêtres et de l'œuvre bienfaisante et émancipatrice qu'est l'école formelle (Agbodjogbé, 2013). Ainsi, en apprenant le français, nouvelle langue imposée par le colonisateur, ils accèdent à la « vraie culture », celle de la France. De sorte que plusieurs enfants béninois ont répété pendant plusieurs années dans les cours d'histoire « nos ancêtres les gaulois » sans savoir ce qu'ils disaient en réalité. On se demande alors si l'école est un lieu de socialisation ou un instrument de la « violence symbolique » selon les réflexions de Pierre Bourdieu, où les plus forts (ici le colonisateur), tentent d'imposer leur système de pensée comme légitime à des populations

« dominées » par le biais de l'éducation¹³. Or, l'éducation, selon Beauté (2004), consiste à, de manière désintéressée, éveiller chez l'enfant les valeurs telles que : « le jugement, la rigueur intellectuelle, le goût des belles choses » (p.17). C'est sans doute à la recherche de cette école qui éveille le sens des valeurs chez les apprenants que les autorités béninoises, dès l'indépendance, ont essayé d'instaurer un « nouveau système scolaire ».

1.2.3 La gestion de l'héritage éducatif colonial et la volonté du changement

Après l'indépendance, les gouvernements béninois vont tenter de prendre leur responsabilité en matière d'éducation mais force est de constater qu'ils n'étaient pas bien préparés et ni outillés à ce défi.

1.2.3.1 L'école béninoise après l'indépendance : à la recherche d'un système éducatif stable et cohérent

Mues par la dynamique de l'indépendance (en 1960) et la volonté de prendre leur destin en main, les autorités du Dahomey vont faire de l'éducation l'une des priorités majeures de la gouvernance. Ce volontarisme est renforcé par la conclusion de la première conférence continentale sur le développement de l'éducation en Afrique, organisée du 15 au 25 mai 1961 à Addis-Abeba (Éthiopie), sous l'égide des Nations-Unies et de l'UNESCO ; conférence qui met fin à l'hégémonie éducative coloniale en Afrique et qui permet la prise en main du système éducatif par les populations autochtones africaines.

Au Dahomey, la première réforme éducative initiée par l'État dahoméen a vu le jour en 1970 et porte le nom de « réforme Grossetête-Dossou-Yovo »¹⁴ (Agbodjogbé 2013). Cette réforme non seulement déclare la démocratisation et la décentralisation de l'école, mais aussi initie deux principes très importants : la pédagogie doit exploiter les données du milieu naturel et social dahoméen et favoriser le rapprochement de l'école de l'élève et de ses parents (Agbodjogbé, 2013). Elle a aussi permis l'ouverture des écoles un peu partout, mais de manière insuffisante. Cette réforme a aussi donné la liberté aux parents d'élèves d'envoyer ou non leurs

¹³ Le système éducatif colonial s'appuie sur les missionnaires et vise une œuvre d'évangélisation. Il impose aux indigènes, l'idée qu'ils peuvent et doivent améliorer leurs conditions d'existence en restant sous la domination française. La propagande vise à accréditer l'idée d'une œuvre civilisatrice d'émancipation. Son objectif est de servir directement le développement économique des colonies, en rapprochant par la suite la France du plus grand nombre « d'indigènes », en les familiarisant à la langue et aux institutions françaises et enfin, en formant des cadres subalternes assimilés aux services de la métropole. Il s'agit de préparer les élites de collaboration qui, comme les agents techniques, contremaîtres, les surveillants, les employés, ou commis de direction, suppléeront à l'insuffisance numérique des Européens (Agbodjogbé, 2015, p. 32).

¹⁴ Dossou-Yovo Edmond était le ministre de l'éducation et avait l'inspecteur d'école (colon Français) Grossetête comme coordinateur. C'était un duo qui devrait piloter ce dossier de réforme. C'est ce que signifie l'appellation réforme « Grossetête-Dossou-Yovo »

enfants à l'école. Le changement attendu est que l'école forme les jeunes à la fois sur le plan civique, moral, intellectuel et technique. Le type d'homme attendu est un citoyen intellectuellement et moralement bien formé qui assume son identité culturelle et sociale.

Mais au lieu d'une véritable réappropriation de l'école coloniale pour une école plus conforme aux réalités du Dahomey, il s'est agi plutôt d'une simple reproduction du modèle colonial français. L'objectif réel n'est autre que d'obtenir les mêmes résultats que celui du colonisateur, c'est-à-dire « inculquer » aux jeunes des idéaux de type d'homme dont l'image est « caricaturale de l'ancien fonctionnaire de l'administration coloniale : l'akowé ou le “col blanc” pour traduire le rejet du travail manuel » (Baba-Moussa, 2012, p.116). Ainsi, malgré la volonté au départ, cette réforme n'a pas comblé les espoirs des populations. Aussi, c'est en toute logique que cette réforme sera remplacée par une autre : celle initiée par le gouvernement révolutionnaire.

1.2.3.2 La période révolutionnaire et « l'École Nouvelle Unité de production »

En 1972, le Dahomey connaît un évènement politique majeur : le gouvernement démocratique en place est renversé par les militaires qui proclament une nouvelle république¹⁵. Ils changent le nom du Dahomey qui devient « Bénin » et mettent tout le pays en mouvement révolutionnaire dans la dynamique idéologique « marxiste-léniniste ». Le système scolaire se transforme à nouveau et devient l'expression de cette dynamique révolutionnaire. L'objectif visé par ce régime est d'opérer une réforme profonde du système éducatif du Bénin afin de le mettre au service du développement de tous. Dans ce système scolaire qu'ils ont appelé « École Nouvelle », les valeurs de référence prônées restent centrées sur la souveraineté et l'identité culturelle nationale par opposition à la domination de l'ancienne puissance coloniale (Baba-Moussa, 2012). Le programme mis en place est désigné sous le concept « École Nouvelle, unité de production ». Ce programme est entré officiellement en application au Bénin par l'ordonnance 75-30 du 23 juin 1975 qui stipule :

L'école nouvelle doit être libérée de toute domination étrangère et de toute aliénation culturelle ; elle doit être intégrée au milieu social national, tout en constituant un centre promoteur de développement politique, économique, social et un moyen de salut collectif qui favorise la participation de tous à la production ; elle doit être démocratique et populaire, obligatoire et gratuite, publique et laïque. Elle doit utiliser toutes les compétences intellectuelles et techniques disponibles dans la nation, et les structures traditionnelles d'enseignement pour associer la liaison de tous les ordres

¹⁵ Il faut signaler que le Bénin a connu son premier Coup d'État le 28 octobre 1963 sous la direction du colonel Christophe Soglo.

d'enseignement avec la vie pratique et le milieu social par l'initiation à la production (Ordonnance 75-30 du 23 juin 1975 cité par Hounpkè, 2015, p. 35)

On comprend par ces orientations que cette réforme envisage de développer chez les élèves, des valeurs d'homme nouveau, intégré à son milieu, fier de servir et de défendre avec un esprit de désintéressement les intérêts de son peuple ; somme toute, un citoyen nouveau, libéré des complexes et réflexes extravertis qui l'éloignent de son peuple et de ses valeurs. A en croire Hounpkè, (2015), par cette réforme, le Bénin a franchi un nouveau tournant dans la prise en main de son système éducatif car celle-ci « constitue le premier réel changement curriculaire depuis l'école coloniale implantée dans les années 1890 en Afrique Occidentale Française » (P. 152).

Au-delà des décisions majeures comme la création des collèges d'enseignement général (CEG) dans les quartiers de villes et dans les villages qui exprime sa volonté de démocratiser l'enseignement secondaire et de favoriser l'accès de tous à l'éducation, la création des centres d'éveil et de stimulation de la petite enfance, la promotion de l'alphabétisation pour sortir tous les Béninois de l'illettrisme (Hounpkè, 2015), ce système scolaire visait aussi l'objectif d'« utiliser toutes les compétences intellectuelles et techniques disponibles dans la nation, et les structures traditionnelles d'enseignement pour associer la liaison de tous les ordres d'enseignement avec la vie pratique et le milieu social par l'initiation à la production » (Ordonnance 75-30 du 23 juin 1975)

Cette vision de l'école prônée par le gouvernement révolutionnaire nous semble rattachée aux besoins du Bénin car elle tente de lier apprentissage, savoir-produire, savoir-faire et savoir-être. Dans cette dynamique, les élèves sont associés à la gestion de l'école et aux activités productrices de richesse pour l'école. Par exemple, la place accordée aux activités manuelles, sportives et artistiques a permis de développer plusieurs talents à cette époque. Certains grands artistes du Bénin sont sortis d'une telle école¹⁶. A vrai dire, ce programme a mis les étudiants dans une réelle dynamique de développement et d'auto prise en charge. De plus, il a le mérite d'être orienté vers un projet de société bien déterminé (Joannaert et Ettayebi, 2008). Bien plus, les outils pour atteindre cet objectif sont clairement identifiés. Cette réforme a réussi à prévoir dans les programmes scolaires des créneaux horaires où les élèves exercent et développent leurs compétences au service de la production en vue de rendre leur structure scolaire autonome et indépendante des financements extérieurs.

¹⁶ Je me rappelle pour ma part — puisque j'ai été scolarisé dans ce système — que j'ai appris dans ce système scolaire à faire de la menuiserie et du jardinage et ces apprentissages ne perturbaient pas mes cours. Les outils des travaux champêtres et artistiques étaient aussi importants que les fournitures scolaires habituelles.

Mais, ce programme comporte aussi une limite : celle de se confondre avec la vision politique et idéologique du marxisme-léninisme. Aussi, en renonçant à ce système politique révolutionnaire, le Bénin, par amalgame, a rejeté « l'École Nouvelle » qu'il a initiée. Ce qui nous fait poser encore une fois la question de la neutralité du programme éducatif par rapport aux idéologies politiques. Car en effet, à chaque régime qui accède au pouvoir correspond une vision particulière de l'éducation et de réforme qui lui correspond. Ainsi, l'école béninoise a-t-elle connu autant de réformes que de régimes politiques. C'est ainsi que, en 1990, à l'avènement du nouveau régime politique appelé « renouveau démocratique », l'« École Nouvelle » est rejetée en bloc sans aucune évaluation. Elle laisse alors la place à une nouvelle vision de l'éducation que nous analysons dans les lignes suivantes.

1.3 LE RENOUVEAU DEMOCRATIQUE ET LES VOLONTES DES REFORMES

Les lignes précédentes nous ont montré que les réformes éducatives au Bénin ont été faites par les gouvernements en fonction de leur vision de l'éducation. Mais derrière ces visions peuvent bien se cacher des idéologies particulières liées au contexte des réformes. Le présent paragraphe essaie de clarifier le contexte national et international qui a favorisé le projet éducatif sous le modèle de l'APC.

1.3.1 *Un contexte économique et politique qui incite aux réformes scolaires*

L'adoption et la mise en œuvre de l'APC sont suscitées par un contexte économique et politique marqué par le désir de changement et le rejet des systèmes non productifs. La crise économique des années 80 a beaucoup poussé à ce désir de changement. Cette crise économique internationale a déclenché au Bénin une crise sociale profonde qui n'a pas épargné le secteur de l'éducation. Diagnostics faits, la réforme profonde des institutions républicaines était la seule alternative possible pour juguler la crise. A l'issue de « la Conférence des forces vives de la Nation », tenue du 19 au 28 février 1990, le Bénin change d'option politique et adopte la démocratie et le libéralisme économique. Cette réforme institutionnelle historique a permis, dès 1990, l'intervention accrue des bailleurs de fonds internationaux dans l'économie et dans le système éducatif du Bénin. En contrepartie de leur aide financière, les bailleurs exigent une réforme profonde du système éducatif béninois. Le lien entre changement politique et refonte du système éducatif est réaffirmé.

La conférence mondiale sur « l'Éducation Pour Tous » (EPT) tenue à Jomtien en 1990, a fixé le cadre des nouvelles politiques éducatives. Dans cette dynamique, un plan décennal pour l'éducation a été adopté par les ministres africains de l'éducation à l'issue du forum de Dakar en 2000. Ce programme vise l'équité, la qualité et l'efficacité de l'éducation en Afrique. C'est pour répondre à cette demande que sous l'inspiration de l'OCDE (Organisation pour la Coopération et le Développement Économique), du FMI (Fond Monétaire International) et de la Banque Mondiale, des principes néo-libéraux sensés rendre à l'école son efficacité ont été introduits dans le système scolaire du Bénin. Ainsi, tout au long des années 2000, les Coopérations Belges, canadiennes, françaises, luxembourgeoises se sont-elles investies dans les pays d'Afrique francophone, dont le Bénin, pour promouvoir les Nouveaux programmes d'Études (NPE) avec un accent particulier sur la mise en œuvre de l'APC. Ces organismes sont convaincus en effet que « l'Éducation ne se limite pas à faire en sorte que tous les enfants puissent aller à l'école, elle doit aussi préparer les jeunes à la vie en leur donnant la possibilité de trouver un emploi décent » et qu'ainsi « le bien-être et la prospérité des jeunes dépendent

plus que jamais des compétences que l'éducation et la formation peuvent leur assurer » (Unesco, 2012, p. i).

Ce contexte mondial de changement a considérablement influencé les institutions républicaines au Bénin. Dans cette perspective, les États Généraux de l'Éducation (EGE) ont été organisés au Bénin en 1990. Les conclusions de ces EGE affirment que « l'école de chez nous doit former à l'auto-emploi (...) avec une formation complète de l'homme, une formation de qualité reposant sur un enseignement de qualité, ouverte à tous les savoirs, savoir-faire, un enseignement moral qui prend en compte les valeurs culturelles de notre pays » (MEN 1990 cité par Baba-Moussa, 2012, p. 117). Ces conclusions, qui mettent l'accent sur l'acquisition des compétences individuelles balisent le terrain pour l'adoption définitive de l'APC au Bénin.

1.3.2 Les fondements de l'adoption de l'APC dans le système scolaire du Bénin

Dans ses réflexions sur les réformes au Bénin, Baba-Moussa (2012) voit deux grandes logiques à l'adoption de l'APC en 2006 par le gouvernement du « Bénin émergent » : logique de la mise à jour et logique de la rupture :

- ***La logique de la mise à jour*** consiste à mettre l'éducation au service du renforcement des capacités de la population en vue de l'accroissement des richesses (Baba-Moussa, 2012). Il s'agit en clair de faire du système éducatif un levier de développement économique. Ce gouvernement se situe dans la dynamique de la théorie du « capital humain » (Schultz 1961, cité par Orivel, 2006). Selon cette théorie, « aucun pays (à l'exception des pays producteurs de pétrole) n'a connu de croissance économique soutenue et n'est sorti du sous-développement sans un effort massif en faveur de l'éducation » (Orivel 2006, p.37). Les autorités béninoises attendent donc de l'APC qu'elle valorise et éveille chez les jeunes leur capacité à transformer leur milieu par leur intelligence. Dans cette perspective, le forum sur l'éducation de 2007 définit clairement les orientations de la réforme en ces termes : « former un citoyen de type nouveau, imprégné des langues et cultures béninoises, mais maîtrisant bien les langues étrangères qui lui assurent une ouverture sur le monde et l'appropriation des technologies les plus performantes, ainsi que les technologies de l'information et de la communication » (Forum national sur l'éducation, 2007, cité par Baba-Moussa 2012, p.53). On voit dans cette déclaration la volonté de l'État d'adapter l'école aux évolutions actuelles du monde.
- ***La logique de la rupture*** quant à elle, est un objectif purement politique. Elle est motivée par la volonté politique de tourner le dos à l'idéologie marxiste-léniniste

dont le gouvernement révolutionnaire est marqué. La conséquence de cette logique est la dynamique du *tabula rasa* : les principes de « l'école nouvelle » sont rejetés sans étude.

Pour résumer nos réflexions sur l'histoire des réformes scolaires au Bénin, nous proposons le tableau ci-dessous. Il permet d'appréhender, d'un seul regard les différentes étapes des réformes du système scolaire béninois, avec les auteurs et les motivations sous-jacentes à leur volonté de réforme.

Période	Type d'institution	Lois, décrets, arrêtés ou documents officiels	Caractéristique	Idéologie ou vision sous-jacente
Avant la colonisation	La famille et la collectivité		École par le milieu familial et pour le milieu familial	Socialisation par les us et coutumes
1891-1960	Gouvernement colonial	Arrêté du 24 nov 1903/GV Roume Arrêté du 16 nov 1918/GV Angoulvant Arrêté du 1 ^{er} mai 1924/ GV Cadre Arrêté du 22 Aout 1945/GV Coumarie	Former des cadres dont le colonisateur a besoin dans ses administrations coloniales	École outil de domination et d'aliénation culturelle
1960-1971	Gouvernement postcolonial	Loi de 1970/Grosse-Tête DOSSOUYOVO	École proche du milieu familial, début d'insertion des travaux manuels dans les programmes scolaires	École outil de promotion sociale
1975-1989	Gouvernement révolutionnaire	Arrêté n°75-30 du 23 juin 1975/ M. Kérékou	École nouvelle, unité de production : les travaux champêtres, artistiques et artisanaux ont pris une place de choix dans les programmes scolaires	Libération de toute domination et aliénation culturelle étrangère
1990-2006	Gouvernement du Renouveau démocratique	Actes des Premiers États Généraux de l'éducation (du 2 au 9 octobre 1990) Loi n°2003-17 du 11 nov 2003 Loi n°2005-33 du 06 octobre 2005	Le développement des capacités individuelles au niveau de chaque apprenant est valorisé. L'accès équitable à l'éducation Régulation des flux à tous les niveaux et la maîtrise des coûts de l'éducation	Les compétences au service de l'économie
2006-2016	Gouvernement du Bénin émergent	Adoption du plan décennal de développement du secteur de l'éducation (2006-2015)	Prône l'adéquation école et besoin des entreprises en mains d'œuvre qualifiées. D'où l'adoption de l'Approche Par les Compétences	Système éducatif levier du développement économique.
2016-2021	Gouvernement de la rupture	Projet de révision des lois n°2003-17 du 11 nov 2003 et Loi n°2005-33 du 06 octobre 2005. Publication en 2018 du Plan Sectoriel de l'éducation (PSE) en vue de la performance de l'école du Bénin à l'horizon 2030.	Volonté affichée de développer des capacités individuelles chez les apprenants : Équité et efficacité de l'offre de l'éducation Une école qui promeut des compétences non seulement dans le domaine cognitif ou celui des compétences de base, mais aussi dans celui des compétences sociales ou affectives des élèves	École = lieu d'acquisition des compétences, d'esprit d'entrepreneuriat et d'innovation
2021-2026	Gouvernement du nouveau départ	LOI N° 2022 - 01 DU 25 janvier 2022 portant sur l'enseignement et la formation techniques et professionnelle en République du Bénin, Décret N° 2022 – 240 du 13 avril portant mise en place des organes chargés de la préparation, de la supervision et de la coordination de la réforme relative à la qualité et au contrôle de la qualité dans les enseignements maternel, primaire et secondaire. Mise en place du nouveau Conseil National de l'éducation	Projet École Béninoise Rénovée Volonté affichée d'encourager : - une éducation de base de qualité (du primaire en terminale) - promotion de l'enseignement technique et de la formation professionnelle de qualité	- L'enseignement scolaire doit intégrer l'acquisition des compétences dans les domaines de l'entrepreneuriat et du numérique, - L'éducation est vraiment le seul moyen de construire l'Homme, matière première du développement.

Tableau 2 : Récapitulatif de l'histoire des réformes éducatives et leur vision au Bénin et de leur idéologie sous-jacente

Ce tableau montre que les différents systèmes politiques qui se sont succédés dans la gouvernance au Bénin ont essayé de mettre en place un système éducatif qui corresponde à leurs visions respectives de l'éducation.

Cette lecture synthétique sous forme de tableau, donne à voir que l'école et les programmes scolaires sont mis au service de la promotion d'idéologies politiques singulières et mouvantes. Certaines de ces visions politiques, se sont même révélées contraires aux besoins réels du Bénin, voire contraires aux volontés éducatives des populations du Bénin : le projet éducatif du colonisateur par exemple était pour former des cadres à son propre service alors que les populations avaient besoin d'une école qui enseigne et éduque leurs enfants. Cette

antinomie entre besoin d'éducation des populations et projet du colonisateur se révèle dans l'appellation du mot « école » dans l'une des langues béninoises.

En effet, le mot « école », dans le langage béninois n'est pas synonyme d'éducation, mais désigne plutôt la chose du « blanc ». Les Béninois font la différence entre « éducation » et « école ». Le mot « école » se traduit par « wémahômè » ou « ilé iwé » ce qui veut dire littéralement « la salle du papier » en référence aux colonisateurs qui utilisaient le papier quand l'éducation traditionnelle s'appuyait et se transmettait par la force de la parole orale transmise avec « autorité ». L'intellectuel est appelé : « akowé », c'est-à-dire « celui qui écrit le papier (comme le blanc) ». « Il est formaté à travailler au service du blanc ». Pour dire « les enfants vont à l'école » ont dit littéralement en dialecte béninois : « les enfants vont dans la salle du papier (du blanc)¹⁷ ». Au contraire, recevoir une éducation (en famille), acquérir des « compétences » sociales ou pratiques (par l'apprentissage ou la formation), développer les aptitudes pratiques par l'apprentissage, apprendre un métier (etc.) se disent de la même façon : « *Kplon* ». Le mot « compétence » n'existe pas dans les langues du sud Bénin. Pour exprimer le savoir-faire et le savoir agir en contexte social, l'une des langues du Sud Bénin (le fon) utilise l'expression « *nù dé un kplon* : savoir-être et savoir-faire acquis par l'apprentissage¹⁸ ». En somme, leur conception de l'acquisition de « ce qu'on appelle compétences en Occident » semble plus en lien avec l'apprentissage technique et « l'apprentissage social » non scolaire (Morlaix, 2015). Dans cette perspective, il convient de se demander le rôle que l'enseignant a joué et joue encore au fil des réformes scolaires. Étant les acteurs principaux du système scolaire, toute réflexion sur les réformes scolaires ne peut faire fi de leurs points de vue. Ainsi, pour comprendre nos analyses à venir, il semble utile de nous arrêter sur la question des enseignants au Bénin. Nous donnerons à voir les représentations de l'éducation et des liens entre l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne ; mais aussi leur formation initiale et continue de nos jours et les problèmes auxquels ils sont quotidiennement confrontés dans l'exécution de leur tâche.

1.3.3 *Le processus de l'adoption de l'APC dans le système scolaire du Bénin*

L'école béninoise étant un héritage de la colonisation, les programmes scolaires exécutés dans les écoles sont dans leur ensemble calqués sur le programme français¹⁹. Mais il est important de souligner que, au cours de l'histoire, des autorités en charge de l'école ont tenté de réécrire un programme plus adapté aux réalités du Bénin. C'est ainsi que, en 1975 puis

¹⁷ Vilè xwé wéma xômè

¹⁸ Il est bon de savoir que dans la plupart des langues du sud Bénin, c'est le même mot « *kplon* » qui sert à désigner éducation et apprentissage.

¹⁹ Voir l'histoire complète du processus des réformes scolaires au Bénin dans les annexes 1 (p.360)

en 1985, une tentative de réécriture des programmes scolaires du primaire a été esquissée. Dans l'enseignement secondaire, les changements dans le programme scolaire ont eu lieu en faveur de la mise en application du “Programme National d'Édification de l'École Nouvelle” ; ce programme a été ensuite révisé à la rentrée 1986-1987 à partir de la première année niveau I et de la première année niveau II (Baba-Moussa, dir, 2018).

Suite aux recommandations de la conférence des forces vives de la Nation en 1990 et celles des États Généraux sur l'Éducation (EGE) de la même année ; mû par la volonté de mettre en œuvre les résolutions issues de la réalisation d'études sectorielles par PNUD-UNESCO de septembre 1989 à tous les ordres d'enseignement et des domaines tels les programmes d'études ; suite à l'adoption du document cadre de politique éducative adopté par le gouvernement béninois en janvier 1991, le Bénin décide d'opérer une réforme de grande envergure dans le secteur de l'éducation. La “dimension pédagogique de cette réforme est essentiellement basée sur l'élaboration, la mise à l'essai et la stabilisation de Nouveaux Programmes d'Étude (NPE) s'appuyant sur la pédagogie par objectifs (PPO).” (Baba-Moussa, dir, 2018, p.23). Après une période de transition (1991-1993) marquée par l'exécution du programme dit “programmes intermédiaires”, la mise en œuvre de l'APC a réellement commencé en 2000. Ainsi, nous avons schématiquement le planning d'exécution suivant :

- **La phase d'expérimentation** : rentrée scolaire 1994-1995. Trente (30) écoles publiques pilotes en milieu urbain, semi-urbain et ruraux ont été choisies pour expérimenter l'APC en raison de cinq (5) par anciens départements²⁰.

- **La phase d'extension** : la rentrée scolaire 1996-1997. Cette période a permis d'impliquer cent cinquante (150) écoles publiques et privées élargissant ainsi les bases d'appui de l'expérimentation.

- **La phase de généralisation** : la rentrée scolaire 2005-2006. C'est au cours de cette année scolaire que ce programme a été élargi à tous les établissements scolaires publics comme privés sur toute l'étendue du territoire national par certains arrêtés ministériels en commençant par les classes de 6^{ème}. Il s'étend en classe de Terminale au cours de l'année scolaire 2011-2012. La généralisation dans toutes les classes du primaire est intervenue une année plus tôt en 2004-2005.

La généralisation de l'APC au Bénin a été surtout marquée par un taux record de réussite des premiers candidats mode APC au CEP 2005 : 98 %. Face à ce taux de réussite jamais égalé

²⁰ Dans le découpage territorial colonial de 1958, le Bénin comptait six départements à savoir, l'Atacora, l'Atlantique, le Borgou, le mono, l'Ouémé et le Zou : ce sont les anciens départements. Depuis 1999 six nouveaux départements se sont ajoutés.

au Bénin, beaucoup de critiques ont été formulées contre les acteurs de l'école dont les enseignants. Le problème est que certains enfants déclarés admis cette année, avaient à peine le niveau de la classe du CM2. Ainsi, les enseignants ont-ils été pointés du doigt et accusés d'être la source des problèmes que connaît l'APC. Ceux-ci à leur tour ont accusé les autorités qui n'ont pas accompagné le nouveau programme d'un dispositif de formation adéquate pour les enseignants. Vingt ans après cette généralisation, il convient donc de questionner la formation des enseignants du Bénin dans le contexte de l'APC.

1.3.4 Le recrutement et la formation des enseignants du secondaire dans le contexte de l'APC au Bénin

Étant en première ligne dans la mise en œuvre du changement, les enseignants sont les acteurs les plus concernés du dispositif de changement et aucune réforme ne peut réussir sans leur engagement conséquent. Mais en plus d'engagement, les enseignants ont aussi besoin d'une formation initiale et continue qui répond aux exigences de la réforme envisagée. C'est pour cette raison que nous tenterons de voir dans les lignes suivantes ce qu'est le recrutement et la formation des enseignants du secondaire dans le cadre de l'APC au Bénin.

1.3.4.1 Le recrutement des enseignants du secondaire au Bénin dans le contexte de l'APC

Bien qu'elles ne soient pas habituellement traitées de manière conjointe, les questions de recrutement et de formation des enseignants sont étroitement liées. Un recrutement et une formation des enseignants coordonnés constituent une condition *sine qua non* pour assurer un enseignement de qualité (UNESCO et IIEP, 2015). Ainsi, le recrutement des enseignants constitue un point sensible du système éducatif au Bénin. Jusqu'en 2019, le recrutement des enseignants du secondaire se fait selon trois catégories à savoir :

– **Les enseignants vacataires ou communautaires** : ils sont recrutés localement sous autorisation du gouvernement et grâce au travail conjoint des directeurs départementaux et des inspecteurs pédagogiques, généralement de niveau de formation professionnelle très faible. Ces vacataires étaient payés par les communautés locales. Suite à plusieurs ajustements, leur paiement est successivement confié au trésor public (en 2006), puis à l'ANPE (2018-2019).

Mais depuis 2019, le gouvernement béninois a confié la gestion du personnel enseignant non agent permanent à une nouvelle structure appelée ANaPES (Agence Nationale pour les Prestations aux Établissements scolaires Publics) ; structure placée sous tutelle de la Présidence de la République, l'ANaPES « permettra, selon les autorités en charge de l'éducation,

d'accélérer l'amélioration des performances du système éducatif béninois, à travers un mode de recrutement et de gestion des établissements scolaires, primaire et secondaire général, ainsi que des ressources humaines chargées de les animer »²¹. Cette structure a pour mission principale, la sélection, la formation, la mise à disposition et la gestion du personnel enseignant non permanent : ainsi ces structures privées s'occupent de la gestion des types d'enseignants non permanents appelés aujourd'hui AME (Aspirants au Métier d'Enseignant). L'objectif visé par le recrutement de ces types d'enseignants est principalement de réduire de façon significative le déficit quantitatif et qualitatif d'enseignants dans les établissements scolaires du Bénin. Ceux-ci, dès leur recrutement, sont déployés dans les collèges et lycées du Bénin. Le quotidien *Le Matinal* dans sa parution du 15 décembre 2023²², révèle que depuis le début de ce projet en 2019 jusqu'à l'année scolaire 2022-2023, 45 304 professeurs AME ont été recrutés dans l'enseignement secondaire au Bénin. Dans le cadre de l'année scolaire 2023-2024, 16 666 AME ont été recrutés selon le même quotidien.

– **Les agents contractuels de l'État** : ils sont recrutés sur diplôme avec une formation initiale réduite. Ils sont payés par l'État ou par le niveau déconcentré.

– **Les agents permanents de l'État** : recrutés et formés dans des instituts officiels de formation initiale, formation validée par un diplôme, ils sont payés par l'État.

Il est cependant important de souligner que la qualité de l'enseignement ne dépend pas que du recrutement des enseignants. Encore faut-il que ces derniers soient bien formés. Selon l'UNESCO, il existe une relation entre l'efficacité de l'enseignement et le niveau, ainsi que la qualité de la formation de l'enseignant (Unesco-iiep, 2015). C'est fort de cela que nous entreprenons à présent d'exposer quelques informations supplémentaires sur la formation des enseignants du secondaire au Bénin. Cette formation professionnelle se déroule essentiellement en deux volets : la formation initiale et la formation continue :

1.3.4.2 La formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire au Bénin

Selon la définition de l'ISU-UNESCO et citée par Unesco-IIPE (2015), la formation professionnelle des enseignants correspond au *cursus* dispensé dans le cadre institutionnel dans le but d'inculquer aux futurs enseignants (formation initiale) ou aux enseignants en poste (formation continue) les connaissances, les compétences et les manières de faire dont ils ont besoin pour enseigner au niveau d'enseignement considéré (p.17).

²¹ <https://anapes.finances.bj>

²² <https://lematinal.bj/education-de-meilleures-conditions-pour-les-ame/>

Ainsi, pour former des citoyens dotés de l'esprit d'initiative ; des citoyens animés par le goût de la recherche, capables de s'auto-employer et qui contribuent efficacement au développement de leur pays (Ayélo, 2015 ; Hounpkè, 2015), les autorités en charge de l'éducation ont mis l'accent sur la formation professionnelle des enseignants et les structures de formation. Ce changement de cap a permis aux écoles normales de retrouver leurs lettres de noblesse au Bénin.

Selon les investigations et classifications de Attenoukon (2015), l'enseignement secondaire béninois se répartit en deux grandes unités à savoir : l'Enseignement Secondaire Général (ESG) et l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (ETFP). Les enseignants de l'ESG sont formés par les Écoles Normales DUPRITE Supérieures (ENS) (Porto-Novo et Natitingou) au Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (BAPES) ou au Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES). Ceux de l'ETFP sont formés au Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique (BAPET) ou au Certificat d'Aptitude au professorat de l'Enseignement Technique (CAPET) aujourd'hui assuré par l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) de Lokossa dans le Sud du Bénin. L'Institut National de l'Éducation Physique et Sportive (INJEPS) forme quant à lui, des titulaires d'un BAPES ou d'un CAPES en EPS (Enseignement Physique et Sportif), qui sont décernés selon les disponibilités et les besoins à l'ESG et à l'ETFP (p.141).

Deux groupes principaux d'enseignants sont soumis à cette formation : il y a d'abord le groupe des bacheliers, soit ceux qui, depuis 2010 sont directement admis dans les Écoles Normales après leur l'obtention du Baccalauréat et titulaires d'une bourse ; soit ceux admis sur concours et ceux admis sur étude de dossier et qui suivent les cours à titre privé donc payent leur scolarité. Appelés élèves professeurs adjoints (licence professionnelle) ou des élèves professeurs certifiés (master), leur formation dure trois ans pour les premiers (BAPES) et cinq ans pour les seconds (CAPES).

Le second groupe concerne des élèves professeurs vacataires titulaires d'une licence ou d'une maîtrise dans une matière académique et n'ayant pas un diplôme professionnel adéquat. En effet, depuis la réouverture de ses portes en 2000, après sa fermeture sous la contrainte de la mise en œuvre du Programme d'Ajustement Structurel (PAS)²³, l'ENS (École Normale Supérieure) offre la formation professionnelle initiale aux enseignants vacataires dans les disciplines d'enseignement secondaire général. Cette formation professionnelle initiale dite

²³ PAS est une mesure coercitive exigée par les structures de Bretonwood à l'endroit des pays très endettés et qui sont en cessation de paiement. Le Bénin en a été victime en 1989.

ForProd²⁴ se déroule de façon continue au cours de l'année scolaire et consiste à regrouper en présentiel, les stagiaires pendant les différents congés et les grandes vacances avec une prédominance des enseignements psychopédagogiques et professionnels sur ceux disciplinaires. En dehors des filières littéraires, cette catégorie d'enseignants a aussi la possibilité de se faire former dans les filières des sciences exactes (mathématiques, physique, chimie et technologie et les sciences de vie et de la terre) (Djima, 2019).

Au cours des dernières années, quel que soit le groupe de formation initiale, ces élèves sont envoyés en stage dans les établissements au second cycle pour y être placés sous la tutelle d'un conseiller pédagogique ou d'un professeur certifié bien expérimenté. Le stagiaire, dans ce cas précis, n'est pas titulaire de la classe, mais y travaille sous la direction du tuteur. Le tuteur assure sa formation pratique comme indiqué plus haut. Ainsi, comme pour l'enseignant en formation continue, le stagiaire sera apprécié de son tuteur, du Directeur de l'établissement et fera l'objet d'une inspection en situation de classe (Attenoukon, 2015). Les stages liés à la formation initiale des enseignants du secondaire selon les catégories peuvent être résumés dans le tableau suivant :

Type de stage	Période	Masse horaire	Évaluation
Stage d'initiation	Fin de la 2 ^e année	2 crédits	Inspection de qualification pédagogique
	Semestre 4	25 h x 2 = 50 h	
Stage de qualification	Fin de la 3 ^e année	6 crédits	Inspection de qualification pédagogique
	Semestre 6	25 h x 6 = 150 h	

Tableau 3 : Synopsis des stages en formation initiale dans les ENS selon Attenoukon (2015)

1.3.4.3 La formation continue des enseignants du secondaire

En dehors des formations initiales, les autorités de l'enseignement secondaire font aussi la promotion de la formation continue au bénéfice des enseignants afin d'assurer une formation équilibrée et contextualisée aux enseignants. Ces séances de formation continue sont généralement organisées et mises en œuvre par la Direction de l'Inspection Pédagogique, de l'Innovation et de la Qualité (DIPIQ) en collaboration avec la Direction de l'Enseignement Secondaire Général (DESG), les Directions Départementales des Enseignements Secondaire,

²⁴ For Prod : Formation professionnelle directe

Technique et de la Formation Professionnelle (DDESTFP) et les Inspections Pédagogiques Déléguées (IPD) (Djima, 2019).

Dans nos investigations, nous avons retenu parmi les plus importants moments de formation continue (ou formation permanente) vécus par les enseignants du secondaire au Bénin :

– *Les séances d'animations* pédagogiques hebdomadaires au niveau des collèges. Elles permettent aux enseignants de préparer les fiches pédagogiques ensemble afin de donner les mêmes formations et de favoriser une meilleure compréhension de cours à tous les élèves.

– *Les Unités pédagogiques* (UP) zonale : permettent un échange pédagogique et un partage d'expérience entre les enseignants qui enseignent la même matière dans une même zone pédagogique ou dans un même département.

– *Les journées d'animations pédagogiques* (AP) : animés par les inspecteurs, et par discipline, les AP (Ateliers Pédagogiques) au niveau national ont lieu au début de l'année scolaire sous l'appellation des *Journées Pédagogiques (JP) ou Journées de Réflexion (JR)*. Elles se déroulent en prélude à la rentrée scolaire et regroupent les enseignants autour d'un thème préalablement retenu par les structures compétentes du ministère de tutelle. Le thème ainsi retenu est décliné en plusieurs modules de formation assurés par des experts. Ces différents moments de formation sont des occasions de partage d'expériences professionnelles, de formation de groupes identitaires et d'adhésion aux groupes professionnels.

Le tableau suivant présente de manière synthétique le système de formation des enseignants du secondaire au Bénin.

Niveau d'enseignement	Formation professionnelle initiale (ou de base)				Recrutement	Formation continue
Enseignement secondaire général	Types de candidats	Diplômes académiques requis	Types de formations professionnelles	Diplôme professionnel obtenu après formation		Reçue par toutes les catégories d'enseignants du secondaire en situation de classe (forme de recyclage)
	- Professeurs enseignant dans les collèges sans formation professionnelle requise	Licence	- 1 an de formation initiale - Stage pratique obligatoire - Soutenance d'un mémoire de fin de formation	BAPES	Contractuels : Ce sont des vacataires directement reversés dans la fonction publique (en 2008) sans concours préalable	- Animations Pédagogiques (AP), hebdomadaires ou mensuels entre collègues enseignant la même matière dans un même établissement scolaire
		Maîtrise	- 1 an de formation initiale - Stage pratique obligatoire - Soutenance d'un mémoire de fin de formation	CAPES		- Unité (ou Animation Pédagogique par Zone (APZ) entre collègues enseignant dans la même zone pédagogique ou département
	Élèves professeurs	BAC	- 3 ans de formation initiale après le BAC et l'admission au concours de recrutement ou sur étude de dossier pour le CAPAEPS, - 5 ans de formation initiale après le BAC ou admission sur étude de dossiers et possibilité d'obtenir le CAPEPS à partir du CAPAEPS avec 2 ans de formation	CAPAEPS ou CAPEPS	Vacataires : Aujourd'hui tout professeur doit passer par un concours quels que soient son diplôme et sa formation	Journées nationales pédagogiques organisées chaque année par l'État en prélude à la rentrée scolaire.

Tableau 4 : Synthèse des divers niveaux et catégories de la formation professionnelle et du recrutement des enseignants du secondaire au Bénin (source : Attenoukon, 2015, Djima, 2019).

Nous précisons en complément du tableau ci-dessus que la formation professionnelle des enseignants au Bénin est très significative : entre 200 000 à 500 000 f CFA (soit entre 300 à 760 euros) par an. Par conséquent, seuls les enseignants ou aspirants ayant suffisamment de ressources financières s'engagent dans ce type de formation professionnelle. Ce qui fait que la grande majorité des enseignants du secondaire au Bénin enseignent sans diplôme professionnel, comme le montre le tableau statistique ci-dessous.

Enseignants titulaires du :	CAPES ou diplômes équivalents	BAPES ou diplômes équivalents	Sans aucun diplôme professionnel					
			Maitrise	Licence	Dues	Bac	BEPC	Autre
Dans l'enseignement secondaire général au Bénin en 2018	5 441	10 057	12 302	21 309	1 299	1 231	42	52 232
Pourcentages	5, 23	9, 67	11, 83 %	20,50	1,25	1,18	0,04	50, 26

Tableau 5 : Statistique des enseignants du secondaire général ayant un diplôme professionnel en 2018 (source, MESTFP, 2019).

Ce tableau statistique nous révèle qu'à peine 15 % des enseignants du secondaire ont suivi une formation professionnelle pouvant conduire à l'obtention du diplôme professionnel requis pour être un enseignant qualifié. Ce qui implique que plus de 75 % des enseignants du secondaire au Bénin n'ont reçu aucune formation professionnelle. Or, un niveau décent de formation et de maîtrise des matières enseignées est nécessaire pour acquérir des compétences pédagogiques. Une telle acquisition est indispensable pour un enseignement de qualité (Unesco-iipe, 2015). S'il faut admettre, avec Attenoukon (2015) que c'est de la qualité de la formation des enseignants que dépendra, entre autres, la qualité du système éducatif et, partant, des produits de l'école, il faut aussi reconnaître que la transformation du système scolaire souhaité, dont la mise en œuvre de l'APC est le signe, ne peut advenir sans une formation professionnelle conséquente des acteurs principaux que sont les enseignants.

Sachant que l'histoire laisse des traces, ce passage en revue du système scolaire du Bénin, nous permet de comprendre que l'école béninoise a « une longue histoire ». Ainsi, l'exploration de l'héritage du système laissé par les « anciens » (certaines politiques éducatives,

certains moments forts issus de l'histoire des réformes au Bénin) est à prendre en compte lorsque l'on érige les réformes d'aujourd'hui (Netto, 2011). Grâce à cette mise en perspective géographique, économique, sociohistorique et politique, nous avons voulu cerner le contexte dans lequel l'APC est mise en place au Bénin. Nous avons alors constaté que, depuis l'avènement de l'école coloniale jusqu'à l'APC, les réformes ont davantage relevé d'enjeux politiques que des projets concrets de réforme pour l'efficacité du système éducatif. Le manque de ressource financière et l'extrême politisation de l'éducation²⁵ ne permettent pas aux autorités de réfléchir sur des réformes qui tiennent compte des réalités du milieu (Djihouéssi, 2023). A ce propos, nous faisons nôtre l'affirmation des rédacteurs du document d'évaluation de la mise en œuvre de l'APC au Bénin (2018) :

Le laxisme administratif, la politisation et l'hyper syndicalisation de l'école ainsi que le nombre trop élevé d'enseignants sans formation académique et professionnelle suffisante pour endosser l'APC ont aggravé les défauts originels et fragilisé la cohérence du dispositif béninois. (Baba-Moussa, 2018, p. 13).

C'est sur ce constat que nous clôturons notre analyse de l'histoire de l'école au Bénin. Nous entreprenons à présent l'analyse de certains concepts clés qui nous permettent de comprendre les différents enjeux de la pratique pédagogique inspirée du modèle APC au Bénin.

²⁵ A ce sujet, le rapport d'évaluation de l'APC (2018) affirme « Le péché capital de la réforme des Nouveaux Programmes d'Études (NPE) a été de n'être qu'une activité parmi tant d'autres. En réponse à l'extrême politisation de l'éducation et au clientélisme, le cadre pédagogique national doit être avant tout un outil de gouvernance. C'est par une gouvernance clairement définie, concertée et transparente que la planification et l'exécution des opérations peuvent conduire aux objectifs fixés. Le cadre pédagogique doit donc être un facteur de bonne gouvernance (Baba-Moussa, dir, 2018).

2 DEUXIEME PARTIE. DE L'EDUCATION A L'INSTALLATION DES COMPETENCES : UN PERPETUEL CHANGEMENT CONCEPTUEL

*« Je ne dis pas que je vais changer le monde,
mais je vous garantis que j'allumerai l'étincelle
dans le cerveau qui le changera. »*

Tupac Shakur

2.1 DE « L'EDUCATION » A « L'APPROCHE PAR COMPETENCES » : QUELQUES CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES

En même temps qu'elle est un enjeu professionnel, l'APC est aussi un enjeu éducatif et plus particulièrement un enjeu pédagogique (del Rey, 2010). En effet, l'introduction de la notion des compétences dans le monde scolaire tend à bouleverser les conceptions traditionnelles de l'école, de la pédagogie et même de l'éducation. Mais, on se demande si ce n'est pas plutôt les remises en cause, plus anciennes, de la conception traditionnelle de l'école et de l'éducation, qui ont servi de base conceptuelle à l'émergence de la notion des compétences à l'école.

2.1.1 « Éducation » et « École »

La problématique de l'APC qui nous préoccupe dans cette recherche, est avant tout un enjeu d'éducation et de formation à l'école. C'est pourquoi avant d'aller plus loin dans nos analyses, nous allons d'abord chercher à cerner ces deux notions afin de mieux comprendre leur lien avec les enjeux pédagogiques et didactiques dans la mise en œuvre de l'APC au Bénin.

2.1.1.1 Qu'est-ce que « l'Éducation » ?

Selon le Dictionnaire Encyclopédique Hachette (2000), le mot « éducation » vient du mot latin « *educare* » ou « *ex ducere* » mener, conduire hors. L'éducation est alors l'action de développer les facultés morales, physiques et intellectuelles d'une personne en l'occurrence un enfant (Hachette, 2000). Autrement dit, l'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques... considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée. Elle permet de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu²⁶. Pour Debesse (1961, cité par Adamczewski, 1987), le mot éducation est tiré du latin et il a une double origine : *educate* qui veut dire nourrir, et *ex ducere* qui signifie tirer « hors de », « conduire vers », en un mot : élever. Ainsi pour Debesse, « nourrir et élever » sont les deux « tendances séculaires et souvent en conflit d'une éducation tantôt

²⁶ Nous ne connaissons par le véritable auteur ni la date de cette définition récupérée sur <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Education.htm>

préoccupée avant tout de nourrir l'enfant de connaissances, tantôt de l'élever pour en tirer toutes les possibilités ». Pour notre part, nourrir pour élever afin de développer toutes les potentialités de « l'éducatable » et nourrir des connaissances sociales, culturelles, intellectuelles de savoir-faire, et même nourrir pour développer les potentialités physiques et corporelles ne s'opposent pas. Tout ceci participe de l'autonomisation et de la formation de la personne dans toutes ses dimensions. Dans cette perspective, éduquer est l'art de « former » une personne, de façon à lui communiquer les aptitudes et le savoir-faire nécessaires qui lui permettent d'affronter sa vie, aussi bien professionnelle que sociale ; avec une personnalité suffisamment épanouie. Autrement dit, l'éducation est l'ensemble des opportunités qui sont offertes à un sujet éducatable pour assurer, dans un même mouvement, la promotion de son autonomie et l'accession à une culture qui offre à cette autonomie le lieu de son développement et son épanouissement²⁷.

Selon Kant, l'éducation a une fonction universelle et humaniste. Elle est absolument nécessaire au développement de l'humanité. Éduquer dans la vision kantienne, consiste à accoutumer les hommes à vivre selon les exigences de la raison, car l'homme est ce que l'éducation fait de lui (Kanz, 2012). Dans sa dimension anthropologique, l'éducation est pour Kant indispensable à l'humanité, car « c'est d'une bonne éducation que naît tout le bien dans le monde ». Ainsi, pour lui, « l'homme ne reçoit son éducation que d'autres hommes éduqués par les mêmes voies » autrement dit, l'éducation est une valeur qui se transmet de génération en génération. L'enseignant est pour ainsi dire, un conservateur, un garant de la transmission des valeurs éducatives propres à chaque société.

Mais ces valeurs n'ont aucun sens pour Kant si elles ne sont pas ancrées dans l'usage de la raison. C'est pour cela que Kant assigne à l'enseignant cinq tâches majeures : discipliner la pensée (pour aider l'éduqué à vivre selon la raison) ; cultiver (informer et former au savoir et savoir-faire), civiliser (pour apprendre à vivre selon les règles de la société) et moraliser (pour apprendre le savoir vivre en société). Par moralisation, il faut en effet comprendre que l'individu « à éduquer » devrait acquérir la disposition d'esprit qui « ne lui fasse choisir que de bonnes fins (...) Bonnes sont les fins qui reçoivent nécessairement l'approbation de chacun et qui peuvent être en même temps les fins de chacun » (Kanz, 2012, p.7). L'éducation chez Kant n'est donc pas utilitariste, mais elle prend en compte toutes les dimensions de la vie de l'individu dans la société et dans son rapport avec les autres. Elle vise donc à transmettre à « l'éducatable »²⁸ tout ce qu'il faut pour vivre en société dans le respect de la dignité personnelle

²⁷ Nous disons même chose pour cette définition récupérée sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/EDUCATION>

²⁸ Celui qui est susceptible d'être éduqué.

et celle des autres. C'est dans cette perspective de l'éducation que s'inscrit la catégorique de Kant devenu proverbial : « agis comme si la maxime de ton action devait être érigée par ta volonté en loi universelle de la nature ». Autrement dit, « agis de telle sorte que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, et jamais comme un moyen » (Kant, cité par Kanz, 2012).

La vision de l'éducation de Rousseau (1712-1778) est développée dans son ouvrage *Émile* (1762). Avant lui, les études sur l'éducation ont tendance à assigner un but précis à l'éducation. Ainsi, tous les principes d'éducation de cette époque avaient comme caractéristique de vouloir former un être humain en vue de quelque chose. Ainsi, « on éduquait dans le but de rendre l'être humain savant ou croyant, pour en faire un citoyen, un érudit, un lettré, un prêtre, etc. L'éducation "travaillait" l'enfant en vue de le rendre conforme à un modèle idéal répondant à des normes sociales » (Martineau et Buyesse, 2016, p.16). Mais la thèse de Rousseau sur l'éducation est comme un dépassement de celle de ses prédécesseurs. Celui-ci considère en effet que l'éducation doit prendre en compte l'Homme dans son essence même. L'éducation ne doit pas superposer chez l'enfant une culture comme seconde nature artificielle, mais laisser l'enfant se développer librement sans entraver son développement. Il ne s'agit donc pas de former un type d'être humain en particulier, mais bien l'être humain lui-même.

Comme Kant, Rousseau ne prône pas une éducation utilitaire et sélective, qui oriente et formate l'enfant selon les besoins de la société, mais une éducation de « l'Homme » et de « Tout l'Homme ». Dans cette perspective, l'éducateur (ou l'enseignant) doit motiver l'élève à l'apprentissage en faisant de lui un être actif dont l'action contribue fondamentalement à sa propre formation. Il peut la contrôler, la guider, mais ne doit pas l'écraser par des raisonnements livresques (Martineau et Buyesse, 2016).

D'après les définitions qui précèdent, l'éducation semble porter sur une visée multidimensionnelle d'un individu à travers différents niveaux, religieux, social, culturel, technique, scientifique, moral, intellectuel, etc. Une telle dimension de l'éducation correspond à l'éducation au Bénin avant l'introduction de l'école moderne occidentale. Dans la société béninoise traditionnelle avant la colonisation, l'éducation avait une dimension holistique, universelle et orientée vers la formation de la personne tout entière (Alabi, 2019). Il n'y avait donc pas un lieu spécifique pour recevoir l'éducation car c'est tout le clan familial qui prenait en charge l'éducation de l'enfant. C'était un système de formation dit « par le milieu et pour le milieu » (Alabi, 2019). Dans cette perspective, nous nous sommes interrogé sur la définition et le but de l'école par rapport à l'approche définitionnelle de l'éducation que nous venons de proposer.

2.1.1.2 *Vers une définition de l'école*

Selon le Dictionnaire Le Robert (2002), le mot école vient étymologiquement du latin *schola*, emprunté au grec *skholê*, qui signifie « loisir, activité intellectuelle libre ». Le mot latin *licere* (loisir) évoque l'idée de liberté. Ainsi, au départ la notion « école » évoque un cadre de liberté, de loisir, c'est-à-dire d'activité non contraignantes, qui procurent enrichissement, bienfaisance, joie, satisfaction. De cette définition étymologique, nous retenons qu'au départ, plus qu'un lieu, l'école était un creuset de ressourcement de la personne. S'il devait y avoir une activité intellectuelle, elle serait libre, dans le sens de se cultiver sans que celle-ci soit spécifiquement orientée vers un but immédiatement utilitaire.

Le Dictionnaire Orthodidacte²⁹ explique que ce n'est que par extension, que ce mot a désigné l'activité intellectuelle et studieuse, l'étude et les échanges savants, mais sous l'angle du plaisir. De là, le mot acquiert en grec tardif le sens de lieu d'étude, de lieu d'entretiens, d'école philosophique. Ainsi par glissement de sens et de contenu, la notion « école » est passée progressivement d'un creuset de liberté et d'humanisation, à un lieu d'acquisition de connaissances particulières nécessaires à l'exercice d'une profession, d'un métier surtout avec l'avènement du capitalisme. En effet, selon D. Laporte, « seul le mode de production capitaliste développe l'institution scolaire et lui donne une place dominante dans l'ensemble des appareils idéologiques ». Dans le même sens, pour Vincent (1980) qui se réfère à E. Balibar et P. Macherey (2006), « le développement de la forme scolaire est un fait historique récent qui résulte tendanciellement du développement du mode de production capitaliste » (p.4). Ainsi selon ces penseurs, le capitalisme, pour des raisons de domination, a tôt fait de transformer toutes les formes d'éducation en système de scolarisation. La perfection exigée à chaque étape est celle de la soumission à la règle, et l'occupation incessante de l'écopier rendue possible par l'organisation du temps, n'a pas une fonction de rendement, mais une fonction politique d'emprise totale sur l'individu (Vincent, 1980). De ces débats nous pouvons comprendre que le modèle « d'école originel » a dû au cours de l'histoire subir des changements pour aboutir aux modèles d'école actuels : un modèle utilitariste, totalement orienté vers la profession.

Mais, ce n'est pas pour autant que l'école a perdu son sens de formation humaine et de socialisation. Selon Blanchard et Cayouette-Remblière (2016), l'école influence la construction de l'identité des individus et influe sur les multiples dimensions de leurs vies. Elle est un creuset principal de la transmission culturelle après la famille. C'est justement dans ce

²⁹ <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/etymologie-ecole>

sens d'outil de relais de la famille que certains arrivent à qualifier l'école de "lieu d'éducation par excellence" et parfois on arrive à confondre éducation et école. En fait, le lien entre l'école et l'éducation est réel. L'école est un lieu où s'opère l'éducation, alors que l'éducation fait référence à la transmission des connaissances et des valeurs et à l'enseignement. C'est en raison de ce lien que plusieurs confondent les deux notions et utilisent l'une pour l'autre. Comme nous l'avons déjà souligné, l'éducation de l'enfant au Bénin est originellement assurée par la famille et le clan. Avec l'arrivée de l'école moderne, l'école semble avoir pris le relais. Les missionnaires prêtres qui ont instauré l'école moderne au Bénin ont très tôt attribué deux missions principales à l'école : éducation humaine et éducation religieuse de l'enfant (Garcia, 1971). Ce rôle d'éducation humaine est renforcé par la multiplication des écoles-internats, où l'école se substituait à la famille. Nous pensons que cette conception de l'éducation comme lieu d'éducation et de formation humaine perdure dans la mentalité de plusieurs Béninois de nos jours. Voyons à présent le lien éducation et enseignement.

2.1.2 De « l'éducation » à « l'enseignement »

Selon Le Robert (2002), le mot « enseigner » vient du latin populaire *insignare* « indiquer, désigner » et du latin classique *insignire* tous les deux dérivés du substantif latin *signis* (enseigne) ou *signum* (signe) et qui signifie « signaler, faire connaître par un signe », le verbe « enseigner » possède deux sens. Son premier sens est un emploi de l'ancienne langue (un sens vieilli) : « faire connaître » ou indiquer quelque chose, renseigner une personne (enseigner une maison, une recette, un chemin). Le second sens d'« enseigner » est plus communément admis : « transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (des connaissances, des techniques). Dans cette perspective, enseigner est synonyme d'« apprendre ». Ainsi on dit souvent : « enseigner les mathématiques, le dessin (à des enfants) ». Il s'agit d'apprendre à quelqu'un, par une sorte de leçon, ou par l'exemple, à faire quelque chose. Le Robert (2002) signale que « enseigner quelqu'un au sens d'instruire est un tour parfaitement correct mais vieilli et très littéraire ». Selon le Dictionnaire encyclopédique Hachette (2000), le verbe « enseigner » signifie par analogie « exercer la profession d'enseignement ». Enseigner veut dire guider, instruire quelqu'un d'une science, former quelqu'un dans la connaissance d'un art ou d'une science etc.

Pour Bkouche (2020), enseigner, c'est d'abord transmettre, c'est-à-dire donner à l'élève les moyens d'acquérir un savoir ou un ensemble de savoirs. Or, ces savoirs que l'on enseigne, loin d'être le fruit de décisions arbitraires, s'inscrivent dans une culture ; la culture de la société qui décide de les transmettre aux nouvelles générations parce qu'ils sont nécessaires à la

conservation des valeurs de la société (c'est l'aspect conservateur de l'enseignement) et qu'ils permettent à chaque élève de construire son propre rapport au monde. Dans ce sens, le verbe « enseigner » semble se rapprocher d'« éduquer ». L'enseignement est une manière particulière d'éduquer. Dans l'éducation comme dans l'enseignement, il s'agit de la transmission de quelque chose très important pour le bien de celui à qui l'on enseigne ou que l'on éduque. Mais si l'enseignement est spécifiquement destiné à la transmission des connaissances à l'élève, l'éducation est multidimensionnelle : transmission des valeurs morales, intellectuelles, spirituelles, culturelle, sociales. Ainsi éduquer c'est former à toutes les dimensions de la vie ; donner tous les outils nécessaires pour vivre en société : éduquer, c'est former l'Homme et tout l'Homme. Si certains pensent que le rôle des parents est d'éduquer et le rôle des enseignants est d'instruire ; nous pensons qu'il peut arriver, dans certains contextes, que l'enseignant adopte à la fois la posture d'enseignant et d'éducateur. Ainsi donc, l'éducation ne se limite pas seulement à l'instruction qui serait la transmission aux élèves des savoirs et savoir-faire ; elle vise aussi, pour tout individu, la transmission, par la formation, des capacités physiques, intellectuelles et morales : c'est-à-dire la transmission des aptitudes devant permettre à l'individu d'affronter la vie personnelle, de la gérer en tant que citoyen responsable vis-à-vis de la société dans laquelle il évolue (Soglo, 2009).

En somme, nous pouvons retenir que l'éducation, en tant que terme englobant à la fois l'instruction et la formation humaine dans sa totalité, semble correspondre à la vision de l'école au Bénin. Ainsi, la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003, portant orientation de l'Éducation Nationale en République du Bénin, rectifiée par la loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005, affirme dans son article 6 que « l'école doit former des citoyens intellectuellement et moralement équilibrés, animés d'un esprit patriotique, et prêts à participer au développement économique, sociale et culturel de leur pays ». L'école n'a donc pas seulement une fonction réductrice d'instruction ; elle a aussi pour mission d'éduquer des patriotes pour l'avenir du pays. Cette vision de l'école influence sans doute la manière d'exercer le métier de l'enseignement au Bénin, car comme nous le disons plus haut avec Kant (1783), c'est l'idée qu'on se fait de l'éducation qui fournit la norme de la pratique éducative. L'enseignant en tant qu'acteur principal du projet éducatif a une mission décisive. Une telle réflexion nous amène à nous interroger sur l'activité des enseignants dans le système éducatif en général. On se demande à partir de ces définitions le lien entre enseignement et pédagogie.

2.1.3 De l'enseignement à la pédagogie

Selon Le Robert (2002), le mot « pédagogie » vient étymologiquement de deux mots grecs à savoir : « *paidos* » (enfant) et « *gogia* » (mener, conduire). La pédagogie peut alors se définir comme l'art de mener ou de conduire un enfant. Dans l'antiquité, le « pédagogue » est l'esclave qui est chargé de conduire l'enfant à l'école, lieu d'éducation. Il est surtout chargé d'éviter à l'enfant de faire de mauvaises rencontres sur le chemin de l'école. La pédagogie est alors la science qui a pour objet l'éducation des enfants. Elle est l'art d'éduquer aussi bien intellectuellement que moralement. On peut déduire de cette définition que dans l'antiquité déjà, la pédagogie est liée à une vision qui prépare l'enfant à un projet de vie. Ainsi le pédagogue peut être assimilé à un « veilleur » qui empêche l'enfant de sortir de la ligne tracée par ses parents. En effet, les mauvaises rencontres peuvent devenir une source de déviance qui pourrait écarter l'enfant du projet de vie conçu par les parents pour leur enfant. C'est dans cette même perspective que la pédagogie est désignée comme l'ensemble des méthodes et des pratiques d'enseignement et d'éducation. Ainsi, la pédagogie se présente comme un art, une manière d'accompagner (de conduire) l'apprenant vers la connaissance.

En effet, si enseigner veut dire guider, instruire quelqu'un d'une science, former quelqu'un dans la connaissance d'un art ou d'une science, la pédagogie signifie la manière dont cet art d'enseigner est conduit. C'est pourquoi Le Robert (2002), définit la pédagogie comme la méthode, l'art d'enseigner. Elle est à la fois l'art et l'étude des méthodes et des procédés d'enseignement et d'apprentissage des apprenants. Par extension, la pédagogie représente l'ensemble des pratiques d'enseignement ayant pour objectif de transmettre des connaissances aux apprenants³⁰.

D'après certains auteurs, il y a lieu de marquer la différence entre la pédagogie en tant que science ou l'art et le processus éducatif et la didactique qui est l'ensemble de techniques qui aident à conduire les séances d'apprentissage. Autrement dit, la didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement, alors que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action d'éduquer. Elle se situe dans la relation professeur-élève ; ou élève-élève. Par contre la didactique est un ensemble de techniques qui aident l'enseignant à réaliser ses objectifs d'apprentissage. Ainsi, la pédagogie contient-elle la didactique : c'est-à-dire que la didactique se positionne comme une discipline à l'intérieure de la pédagogie. C'est pour cette raison qu'on ne peut parler de la pédagogie sans évoquer certains aspects de la didactique (Buisson, 1911). Develay (1997) présente la distinction entre didactique et pédagogie en affirmant que, même

³⁰ <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Pedagogie.htm>

si la pédagogie et la didactique s'intéressent toutes les deux aux processus d'acquisition (en se centrant sur l'élève) et de la transmission (en se centrant sur l'enseignement) des connaissances ; la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances. Tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves eux-mêmes. En réalité, pédagogie et didactique ne s'opposent pas, mais elles sont complémentaires dans la mesure où elles poursuivent le même objectif : l'éducation.

Notons aussi la différence entre les termes « enseignement et apprentissage ». La notion d'apprentissage vient du verbe « apprendre ». Étymologiquement dérivé du latin « *prehendere* » qui veut dire « prendre », le concept « apprentissage » est le fait de chercher à acquérir une connaissance, un savoir-faire. Si l'enseignement est l'acte de l'enseignant qui transmet une connaissance, l'apprentissage est l'activité de l'élève lorsqu'il s'approprie les connaissances transmises par l'enseignant. Pour Altet (2018), l'apprentissage n'est pas toujours le résultat obtenu par l'enseignant, mais il en est toujours l'objectif, le but visé. Si l'enseignant enseigne, c'est l'élève qui apprend. C'est pourquoi le terme « apprenant » est couramment utilisé pour désigner les élèves à cause de leur activité d'apprentissage. L'enseignement consiste alors à mettre en place des situations d'apprentissage (Altet, 2018). Aujourd'hui, dans les nouvelles considérations de l'activité de l'enseignement, on parle du processus « enseignement-apprentissage » pour désigner à la fois l'action de l'enseignant et celle de l'élève.

2.1.4 L'activité de l'enseignant dans le système éducatif

Selon Le Robert (2002), un enseignant est celui qui est chargé de l'enseignement, qui instruit à une science et vient du latin *docens, docere* (enseigner). C'est pourquoi un enseignant peut être un maître et *vice-versa* (Dictionnaire encyclopédique, 2000). Le concept « enseignant » est souvent employé comme synonyme de « professeur » ou « maître » et désigne celui qui fait partie du corps de ceux qui enseignent. Ainsi le mot « enseignant » regroupe dans le corps des enseignants : « les instituteurs, les professeurs des écoles et autres enseignants du premier degré chargés de classe, les directeurs d'école et psychologues déchargés de classe, les enseignants du second degré [professeurs certifiés et professeurs agrégés] [...] les enseignants du supérieur, les enseignants et élèves enseignants des établissements de formation » (La Borderie, 1998 dans Netto, 2011). Dans le contexte du Bénin, nous notons une petite nuance cependant. Est appelé « professeur », celui qui enseigne dans le secondaire ou dans le supérieur. L'instituteur est souvent désigné sous le vocable

« maître, maîtresse » ; mais tous sont désignés comme « enseignants » quel que soit le niveau où ils interviennent dans la hiérarchie pyramidale du système scolaire au Bénin.

Pour réaliser son activité d'enseignement, l'enseignant met en connexion trois éléments que sont : lui-même, ses élèves et la connaissance. En effet, l'enseignant en tant que source de connaissance, transmet ses connaissances à l'élève par le biais de plusieurs techniques et outils didactiques ; l'élève, en tant que récepteur, reçoit la connaissance de son enseignant et se l'approprie. La figure ci-dessous nous aide à comprendre le système de l'activité de l'enseignant.

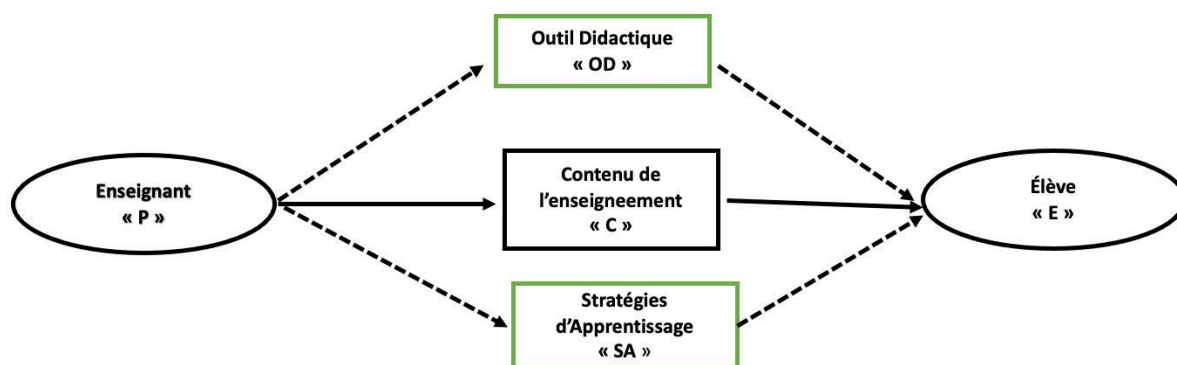


Figure 3 : Système de l'activité de l'enseignant et processus de transmission du savoir
(Fenstermacher 1986)

Comme on peut le voir sur cette figure, qui décrit le processus de transmission du savoir, l'enseignant « P » possède un contenu « C » et a l'intention de communiquer ou de transmettre « C » à l'élève « E », qui initialement n'a pas « C », afin que « P » et « E » s'engagent dans une relation pour que « E » acquière C. Pour réussir son activité de transmission, « P » met en œuvre des Stratégies d'Apprentissage (SA) et se sert des Outils Didactiques (OD) (Fenstermacher 1986 ; Dessus, 2008). Ce processus de transmission du savoir d'éducation est propre à la visée éducative dite traditionnelle. La lecture de cette figure nous donne des éléments de définition de l'éducation dans la visée traditionnelle. Ces définitions s'inspirent des travaux de Meirieu (1997) :

« *L'éducation est une relation* » : pour qu'il y ait éducation (enseignement), il a fallu un éducateur (P) et un éduqué (E).

« *L'éducation est une relation dissymétrique* » : car, c'est l'éducateur qui choisit ce qu'il considère comme « bon » pour celui qui est éduqué, celui-ci, ne pouvant choisir ce qu'il juge bon pour sa propre éducation. Car, s'il pouvait le faire, c'est que, précisément, il n'aurait pas besoin d'être éduqué. L'éducateur doit donc assumer délibérément une dissymétrie radicale

avec celui dont il a la charge (le « pédagogue » est, précisément, celui qui choisit ce qu'il convient d'enseigner à l'autre).

« *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire* » : selon Meirieu (1997), il n'est pas d'exemple d'homme qui ait pu parvenir au stade adulte sans l'appui, le soutien et les efforts de *transmission culturelle d'autres des adultes*. Dans cette logique, il cite Ricœur (1995) qui affirme que « tout autodidacte est un imposteur » ; on pourrait dire aussi que c'est quelqu'un qui ignore qui furent ses éducateurs (p.26).

« *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire* » : autant, en effet, il est impensable que la relation éducative se passe d'un investissement fort et lucide de l'éducateur, autant celle-ci serait dangereuse si elle installait une dépendance. Le projet éducatif impose, en effet, que les savoirs, connaissances et objets culturels puissent être réutilisés ailleurs et à l'initiative de celui à qui on les a transmis. Et c'est pourquoi la préoccupation du transfert d'un apprentissage doit être présente pendant l'apprentissage et non reportée systématiquement après celui-ci.

« *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » : éduquer, ce n'est pas fabriquer, ce n'est pas dresser. Éduquer, c'est viser l'émergence de quelqu'un qui échappe à l'enseignant. Ainsi, l'éducateur (enseignant) doit sans cesse se placer au-dessus du désir de maîtrise qui le taraude irrémédiablement et dont il ne peut jamais se débarrasser car il féconde son inventivité.

Ces différentes facettes de l'éducation-enseignement selon Meirieu (1997), reposent sur les mêmes principes que ceux de l'enseignement traditionnel qui est aujourd'hui remis en cause par les nouvelles orientations théoriques de « l'école nouvelle » (Altet, 1997).

2.1.5 L'activité et la figure de l'enseignant dans le contexte socioculturel du Bénin

Les paragraphes qui vont suivre sont destinés à comprendre comment le rapport au savoir et à l'enseignant, acteur central dans la transmission du savoir, s'appréhende dans le contexte socioculturel du Bénin. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, l'enseignement au Bénin, est marqué par une conception anthropologique ancrée dans les *habitus* traditionnels ; *habitus* dans lesquels les enseignants béninois sont majoritairement intégrés depuis leur enfance (Houunkpè, 2015 ; Alabi, 2018). En effet, *l'habitus* éducatif traditionnel est caractérisé par son lien intime avec la vie sociale ainsi que sa dimension pragmatique et pratique (Graber, Megard et Gakuba, 2010). Dans ce contexte, l'éducation n'est pas l'action d'un éducateur isolé sur un élève, mais l'action globale que la société exerce sur ses membres qu'elle a charge d'intégrer dans ce lien social. Dans cette dynamique, l'enseignant n'est pas une personne

isolée. Il représente l'institution sociale qui l'a mandaté pour assumer la mission d'éducation. C'est dans cette perspective que se comprend le rapport au savoir et à l'enseignant dans le contexte du Bénin.

2.1.5.1 *Le rapport au savoir*³¹

De ce qui précède, nous pouvons noter que le rapport du Béninois au savoir est un rapport du sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est un rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activité et il s'inscrit dans le temps (Graber, Megard, Gakuba, 2010 ; Dioffo, 2019). On connaît pour mieux se connaître, mieux connaître et maîtriser le monde qui nous entoure. Ce savoir est plus pratique que théorique, dans la mesure où, c'est au cours de la pratique que le jeune apprend. En effet, la connaissance s'acquiert dans la tradition béninoise par imitation de l'adulte. Puisque l'adulte est une autorité qui détient « toute la vérité » ; la connaissance n'est donc pas interactive mais transmissive. Ainsi, dans les habitudes éducatives au Bénin, le savoir n'est pas à construire, mais il s'acquiert par imitation et par une action exercée par des aînés « qui savent tout » sur un jeune qui « ignore tout ». Ainsi en va-t-il dans ce proverbe africain bien connu : « Un vieillard assis voit plus loin qu'un jeune homme debout » (Hounkpè, 2015). De ce rapport au savoir découle le rapport à l'enseignant.

2.1.5.2 *Le rapport à l'enseignant*

Dans la société béninoise, le rapport à l'enseignant prend sa source dans le rapport à n'importe quel adulte qui représente une autorité. Si la compétence de l'adulte (enseignant) consiste à maîtriser le monde par la culture afin de mieux transmettre son savoir, le respect de l'autorité de l'enseignant par le jeune est la condition *sine qua non* pour accéder à la connaissance. Cela se manifeste dans une attitude de respect pour l'enseignant. Le rapport à l'enseignant est donc comme le dit Arendt (2012), basé sur le respect de l'autorité. Ce respect est donc conditionnel de l'acte d'éduquer et doit être compris comme découlant d'une relation dissymétrique naturelle du fait de l'antériorité de l'adulte par rapport à l'enfant. Il s'agit ici d'une dissymétrie biologique, mais aussi symbolique, laquelle permet la transmission d'un héritage (elle l'autorise), mais toujours dans le but de son augmentation, et donc dans le but également d'amplifier les possibilités d'action du sujet sur lequel elle s'exerce (Bougeois et

³¹ Ces visions ne sont pas exclusivement propres au système éducatif du Bénin. Elles existent certainement dans d'autres systèmes éducatifs. Mais nous ressortons ces caractéristiques qui permettent de comprendre plus loin les conflits idéologiques que peut entraîner l'introduction d'un nouveau modèle pédagogique dans le système du Bénin.

Robichaud, 2018). Le rapport à l'enseignant dans l'éducation au Bénin est donc proche de la théorie arendtienne de l'éducation. En effet, selon Arendt (2012), l'autorité en éducation n'est pas une entrave à la liberté, mais une condition de l'émancipation des jeunes (Bougeois et Robichaud, 2018).

Notre objectif n'est pas d'exposer en profondeur tous les principes du système éducatif au Bénin, mais de jeter les jalons et de disposer des outils qui permettraient de comprendre plus avant les représentations de l'éducation au Bénin. C'est aussi dans cette perspective que nous voulons à présent nous pencher sur l'Approche Par Compétences (APC) pour comprendre les principes éducatifs qu'elle sous-tend.

2.2 LES FONDEMENTS THEORIQUES DE L'APC ET SES ENJEUX PEDAGOGIQUES A L'HEURE DES REFORMES SCOLAIRES

L'introduction du paradigme des compétences a bouleversé les anciennes visions pédagogiques et changé certaines pratiques enseignantes. Pour comprendre les implications pédagogiques voire didactiques de l'introduction de la notion des compétences dans le système scolaire, commençons par jeter un regard sur quelques courants pédagogiques modernes.

2.2.1 *Regard sur quelques courants pédagogiques sources d'inspiration de l'APC*

Cette analyse nous amène à nous questionner sur les sources théoriques sur lesquelles l'APC a fondé ses principes pédagogiques. A cet effet, nous nous appuyons sur les travaux de quelques précurseurs de la théorie de « l'école nouvelle ».

2.2.1.1 *Jean Amos Comenius (1592-1671), précurseur de la pédagogie active*

Comenius est né en Moravie (royaume de Bohême) en 1592 ; il est mort à Amsterdam en 1670. L'œuvre de Comenius est très vaste ; elle comprend des œuvres philosophiques, théologiques, des œuvres littéraires, etc. Ses principales œuvres pédagogiques sont regroupées dans les *Opera didactica omnia* (publiées à Amsterdam en 1657) ; la Pampédie est incorporée dans *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Prague, 1966, cité par Krotky, 1984).

La théorie éducative de Comenius est imprégnée de son anthropologie. Comenius, en tant que chrétien, est marqué par la pensée éducative de Saint Thomas d'Aquin (1125-1274). Selon Saint Thomas d'Aquin, « l'homme est créé à l'image et à la ressemblance de Dieu ». Dans ce sens, Comenius pense que l'éducation a pour objectif de former l'homme en l'orientant vers Dieu (Elders, 2012) ; l'école doit être un « atelier d'humanité » (*officina humanitatis*). Selon lui, l'homme est créé pour devenir une image de Dieu, c'est un devoir pour chaque individu de développer toutes les potentialités qui feront de lui un homme véritable. Les éléments qui forment la nature humaine ne sont donnés à l'homme à sa naissance qu'à l'état de « germes » qui ne peuvent se développer que par des exercices appropriés. C'est ainsi que Comenius fonde la nécessité absolue de l'éducation pour tous (garçons et filles, riches et pauvres, nobles et roturiers, enfants doués et déficients). Son projet éducatif repose sur des éléments clefs que sont : la raison ; la volonté, la conscience ; le langage ; la possibilité d'agir, la main ; le sens de Dieu. Le développement simultané de ces éléments constitue l'objet de l'éducation (Krotky, 1984).

Pour Comenius, il n'existe pas de « recette pédagogique » toute faite. Il revient à l'enseignant de « s'adapter aux élèves et de les intéresser » (Minois, 2006). Ce qui suppose que l'enseignant soit assez créatif en intégrant des jeux à sa pédagogie. Par son ouvrage « Guide pratique du maître », Comenius (1657) pense donner un outil qui permet dit-il, « au maître d'enseigner moins et à l'enfant d'apprendre davantage ». Sa perspective pédagogique est fondamentalement *puérocentriste*³². Il pense à cet effet que l'enfant est capable de tout « examiner par lui-même sans abdication devant l'autorité adulte » (Comenius, 1657, Rabecq, 1957, p.6). Autrement dit, il considère l'élève comme l'acteur principal de sa formation (Macaire, 1993, p. 99). Le châtimement corporel ne fait pas partie de ses outils pédagogiques. Il est ainsi le fondateur du constructivisme et de la pédagogie différenciée dont l'APC se réclame également (Rufin, 2004). Cette pédagogie courageuse de Comenius est aux antipodes de son temps marqué par le jansénisme, « l'autoritarisme » de l'enseignant et la rigueur qui caractérise l'éducation à cette époque.

2.2.1.2 *James William et la philosophie du pragmatisme*

Au cours d'une conférence en 1898 aux États-Unis, William James présente pour la première fois « le principe du pragmatisme » et consacre ainsi la naissance d'un nouveau mouvement philosophique qui ambitionne de se réconcilier « les autres systèmes philosophiques » (Malderieux, 2007). Ancré dans le « practicalisme » de Peirce (1839-1914) selon l'affirmation de James lui-même, le pragmatisme a marqué et continue de marquer l'histoire de la philosophie et a un impact considérable sur les théories de l'éducation notamment grâce aux travaux de John Dewey (1859-1952).

Dans son essence, le pragmatisme est une philosophie empiriste qui a pour vocation de tourner le dos aux fausses raisons *a priori*, des principes figés, des systèmes clos, de tout ce qui se prétend absolu et originel (James, 2007). Pour Peirce (1992) et ses disciples, seules ses implications confèrent un sens à la chose pensée. Les idées deviennent ainsi de simples, mais nécessaires, instruments de la pensée. Quant à la vérité, elle n'existe pas *a priori*, mais elle se révèle progressivement par l'expérience (Lapoujade, 1996). Ainsi pour le pragmatisme, il n'y a pas de principe qui soit posé *a priori* pour dire aux hommes ce qu'ils doivent faire de bon ou de juste. Ce qui compte, c'est l'expérience. Celle-ci permet d'accroître nos possibilités pour nous transformer tout en transformant le monde. Il ressort de tout ce qui précède que le

³² Le 16^{ème} et le 18^{ème} siècle sont marqués par le jansénisme qui lie le salut au châtimement, à la souffrance et la crainte de Dieu ainsi qu'au respect de l'autorité. C'est pourquoi Comenius est Surnommé le « Galilée de l'éducation » (Rufin, 2004). Car sa pédagogie constitue à cette époque une véritable révolution et un vrai changement de paradigme.

pragmatisme est une philosophie de l'expérience et des faits. Et James affirme à ce propos en 1912, dans le *Journal of Speculative Philosophy* « rien, ne sera admis comme fait, sauf ce que l'on peut expérimenter à un moment donné par une expérience. Tout ce qui est réel doit être expérimenté quelque part et tout type d'expérience doit être quelque chose de réel (Buxton, 1984). C'est dans cette perspective que James a influencé les réflexions de Dewey dans ses principes de la pédagogie.

2.2.1.3 De William James à Dewey : la pédagogie de l'expérience

Comme nous le disons plus haut, John Dewey est l'un des philosophes qui ont marqué l'histoire du pragmatisme après Peirce. Pour l'un comme pour l'autre, tout part de l'expérience. Selon ces deux penseurs, la connaissance est construite progressivement et par étape.

La pédagogie de Dewey est basée sur le pragmatisme dans sa dimension empiriste. Ils privilégient l'apprentissage par l'expérience et la liberté de l'enfant. Dewey (1947) pense que l'enfant est le point de départ, le centre, le but de l'éducation. C'est pourquoi il demande que le pédagogue parte de l'enfant et le prenne pour guide dans les situations d'apprentissage (Dewey, 1947). L'objectif de ce modèle pédagogique réside donc dans la volonté de mettre l'élève au cœur du projet pédagogique afin que celui-ci accède à la culture en fonction de son rythme et de sa potentialité et surtout de son expérience personnelle. Dewey pose le problème de l'enseignement-apprentissage sous forme d'une dialectique « perceptions — idées — actions — fins » qui est fondée sur l'expérience. Dans cette dynamique, l'expérience est productrice de connaissances pour l'enfant. Ainsi la perception produit-elle une représentation de l'objet dans la tête de l'enfant, cette représentation produit l'action. Celle-ci conduit à l'invention qui est l'objectif visé par la pédagogie.

Dewey (1947) s'insurge contre l'inefficacité de la théorie traditionnelle de l'éducation qui procède par morcellement de l'enseignement en diverses fins comme l'acquisition d'un savoir-faire (lire, écrire, dessiner, réciter). Pour lui, « le savoir coupé de l'action réfléchie est un savoir mort, un poids écrasant pour l'esprit »³³. En conséquence, la méthode éducative que propose Dewey est essentiellement fondée sur l'expérience réfléchie, méthode qu'il appelle lui-même « la méthode de l'expérience intelligente ». En définitive, nous pouvons dire que l'expérience est le moteur des principes pédagogiques de Dewey.

Pour Dewey, l'expérience est formatrice de soi, de la pensée et donc de l'apprentissage. Dans cette perspective, le professeur sert de passeur, de traducteur entre l'expérience et le

³³*ibid.* p.187

savoir d'une part, et l'élève d'autre part. Il essaye de conduire l'apprenant à la connaissance, non seulement pour qu'il passe en classe supérieure ou obtienne son diplôme, mais surtout pour qu'il expérimente l'effort rigoureux de penser, en toute autonomie à partir de son expérience personnelle (Rozier, 2010). Nous pouvons en déduire que ce qui caractérise les principes pédagogiques de Dewey est le lien qu'il établit entre stratégie cognitive et stratégie d'action et ce lien constitue chez Dewey un des paradigmes de la connaissance. Ainsi, on peut dire que le « pragmatique » autant que les principes pédagogiques de Dewey, relèvent des logiques de l'action, telles qu'elles doivent être prises en compte par une pensée qui agit. Le premier comme le dernier souligne que la liaison entre la pensée et l'action est une leçon de l'activité pensante ; et non celle de l'expérience subie ou mécaniquement organisée. On voit dans cette philosophie pragmatique les grandes lignes de l'APC.

2.2.1.4 Les autres sources pédagogiques à l'origine de l'APC

Parmi les sources qui nourrissent l'APC, nous pouvons citer la pédagogie dite traditionnelle et la Pédagogie Par Objectif (PPO) : la pédagogie traditionnelle est une pédagogie verticale et descendante. L'enseignement traditionnel fonctionne sur le modèle inspiré de la théorie du behaviorisme « instruction/reproduction sociale ». L'enseignant dans ce modèle est le seul détenteur du savoir. L'élève, « soumis à des lois venant de l'extérieur » (Chevrollier, 2014), apprend par les conséquences de ses actes. Selon les principes de ce modèle, les récompenses (ou punitions) ont pour but de stimuler l'apprentissage chez l'enfant. Pavlov (1849-1936) Watson (1878-1958), et surtout Skinner (1904-1990) sont les penseurs qui ont systématisé cette théorie pédagogique. Cette théorie enseigne également que l'homme atteint une performance finale par des performances intermédiaires programmées (Minois, 2006). En se basant sur cette théorie, Tyler (1902-1994) fonde la pédagogie par objectif (PPO) très proche de la pédagogie traditionnelle (Buffault & al, 2011). La PPO préconise la division de l'apprentissage en termes de comportements observables.

Ce parcours nous aide à comprendre que l'histoire de l'éducation a connu plusieurs courants pédagogiques tout aussi différents les uns que les autres. Partant de là, nous tenterons dans les lignes suivantes de voir la part du constructivisme (ou du socioconstructivisme) dans la pédagogie de l'APC.

2.2.2 L'APC et la théorie du constructivisme

La dynamique pédagogique de l'APC s'inspire, selon Roegiers (2008), des bases théoriques du constructivisme et du socioconstructivisme. Ces théories en effet, enseignent que

les connaissances doivent être construites progressivement par l'élève, connaissances qui sont orientées vers « une logique de développement de compétences » (*Ibid.*). L'enseignement par les compétences serait ainsi fondé sur le constructivisme et s'oppose à la dynamique comportementalisme du behaviorisme (Chevrollier, 2014). Le tableau ci-après nous donne une idée de la comparaison entre le comportementalisme et le constructivisme.

Approches pédagogiques centrées sur l'apprenant	Approches pédagogiques centrées sur l'enseignement
Théories sous-jacentes : constructivisme et socioconstructivisme	Théories sous-jacentes : béhaviorisme et cognitivisme
L'élève est le premier responsable de ses apprentissages.	L'enseignant est responsable des apprentissages de ses élèves.
Les apprentissages sont présentés du complexe vers le simple à partir de tâches complètes, contextualisées et signifiantes.	Les apprentissages sont présentés du simple vers le complexe exigeant au départ la maîtrise de notions jugées essentielles.
Les apprentissages s'effectuent en fonction des goûts, des choix, des intérêts de l'élève et tiennent compte de son type d'intelligence, de son rythme et de son style d'apprentissage.	Les apprentissages s'effectuent en fonction d'un programme bien défini.
L'évaluation est authentique.	L'évaluation est formative, sommative et en vue de la certification.

Tableau 6 : Approche pédagogique (socio) constructiviste *versus* approche cognitiviste (Gauthier et al, 2008)

Comme on peut le lire dans ce tableau, le constructivisme est essentiellement centré sur l'apprenant et la manière dont il construit son savoir. Il repose sur l'hypothèse selon laquelle la vraie connaissance est celle construite par l'apprenant lui-même.

La spécificité de l'APC au Bénin repose essentiellement sur la théorie du socioconstructivisme qui amène à concevoir que « les connaissances ne sont pas transmissibles, elles sont uniquement construites par celui qui apprend » (Gauthier et al, 2008, p.1). Cette pédagogie change la posture des enseignants qui « doivent renoncer à enseigner “quelque chose” pour devenir plutôt des guides, des facilitateurs ou des accompagnateurs des élèves dans la construction cognitive de leurs propres savoirs » (Chall, 2000, cité par Gauthier et al 2008, p.2). Ainsi, ce tableau fait-il état de deux logiques : celle de l'apprentissage (constructivisme et le socioconstructivisme) et celle de l'enseignement (le cognitivisme).

C'est sans doute en se fondant sur cette comparaison que des spécialistes de la question de l'APC ont vite opposé le paradigme de l'apprentissage au paradigme de l'enseignement. Cette tentative d'opposition de ces deux modèles théoriques a conduit à la dynamique de « *tabula rasa* » : elle consiste à mettre au rancart des « anciens procédés », qui sont pourtant

fort utiles « pour accomplir adéquatement la tâche complexe de l'enseignement » (Carnine, 1993, 1995 ; Kelly, 1993-1994 ; Slavin, 1989, 1997, cité par Gauthier et al, 2008,). Cette dynamique exclut ainsi tout autre mode d'acquisition de connaissance par l'apprenant en dehors de ceux qui s'inspirent du constructivisme et du socioconstructivisme (MESTFP, 2018a). Or, des recherches ont montré que le modèle de l'enseignement et celui de l'apprentissage ne sont pas à mettre dans une perspective d'opposition (Gauthier et al, 2008). Car, dans les deux modèles, l'élève demeure toujours le centre d'intérêt : dans le modèle cognitiviste fondé sur le modèle behavioriste, « l'enseignant organise et régule les situations d'apprentissage qui favorisent l'appropriation du savoir par l'élève, selon une progression qui respecte les étapes de son développement cognitif » (Ndaye, 1997 p.10).

Par ailleurs, la dimension globalisante du socioconstructiviste est objet de questionnement. Des chercheurs se demandent si le constructivisme peut inspirer universellement les modèles pédagogiques. Selon Acra et Caravita, « aucun modèle n'est valide en absolu et il n'y a pas de modèles efficaces capable de décrire comment se déroulent les processus de la connaissance, de la compréhension et de l'apprentissage » (1993, p.79). Par conséquent, le constructivisme et le socioconstructivisme malgré leur intérêt pédagogique ne peuvent constituer une réponse universelle exclusive à tous les contextes scolaires (*ibid.*). Car, non seulement ils ne définissent pas les conditions de leur application et les limites de leur validité, mais encore, ils ne permettent pas de faire des prévisions et d'inférer des règles de déroulement des processus cognitifs (*Ibid.*). C'est pour cette raison que des spécialistes posent que le projet philosophique constructiviste ne peut répondre à lui seul, de façon spécifique à la dynamique d'enseignement-apprentissage scolaire (Acra et Caravita, 1993).

De même, le fait que le constructiviste fonde la réussite de l'activité cognitive sur la dialectique « perceptions — idées — actions — fins » pose un problème pédagogique qu'on ne peut négliger. Cette dialectique s'inspire des philosophies pragmatiste et empiriste qui jugent tout à partir des expériences individuelles. Dans cette dynamique, l'expérience est productrice de connaissance pour l'enfant. Ainsi la perception produit une représentation de l'objet chez l'enfant, cette représentation produit l'action qui conduit à l'invention qui est l'objectif visé. Mais cette logique de connaissance pose des problèmes épistémologiques importants. D'abord, l'élève en situation d'apprentissage n'est pas un individu isolé. Il est dans un contexte d'interactions avec l'enseignant et avec ses pairs. Ces interactions orientent sa pensée et influencent sa perception de sorte qu'il serait très difficile d'avoir une construction individuelle de connaissance en situation de classe. Autrement dit, « à l'école en particulier, les

marges nécessaires à la construction individuelle de connaissance » sont très limitées (*ibid.*, p.85).

De plus, le rôle de l'enseignant, quelle que soit sa posture est déterminant : il est mandaté pour « orienter les enfants vers les opérations correctes, et faire en sorte que, pour les différents enfants, des opérations identiques correspondent à des élaborations cognitives identiques » (Astolfi, 1991, cité par Acra et Caravita, 1993, p.85). L'activité de l'enseignant est ainsi formalisée dans ce cadre par des ouvrages didactiques et des manuels scolaires adéquats. Ces outils indiquent à l'enseignant les expérimentations idoines qui permettent d'atteindre l'objectif visé. Mais si une telle procédure est utile d'un point de vue didactique et pédagogique, il convient de noter cependant qu'elle ne répond pas aux caractéristiques du modèle théorique constructiviste ou socioconstructiviste (*ibid.*). On se demande à partir de cette observation si le constructivisme est adapté aux modalités et à la structure de l'école.

Toujours par rapport à la dialectique expérience-cognition-action que suggère le socioconstructivisme, Minois (1980) pense que « toute expérience est productrice de connaissances mais qu'il peut y avoir connaissance sans recours à l'expérience » (p.138). Cet auteur relève ainsi que, même si l'expérience est productrice de connaissances, c'est dans son accumulation que « réside une des faiblesses essentielles » (p.138) du constructivisme. D'abord, parce que l'enfant ne dispose pas toujours des savoirs nécessaires pour interpréter ses actions. Ensuite parce que l'ordre dans lequel s'effectue ces expériences étant aléatoire, rien ne garantit que ces expériences correspondent aux différentes phases de la connaissance (*ibid.*, 139). Le problème fondamental se pose à cet effet au niveau du temps et des modalités pédagogiques. Car les temps et les modalités qui permettent à l'expérience et à la cognition de se renforcer mutuellement et d'ouvrir de nouvelles voies à des actions et des élaborations successives, sont bien différents de ceux dont on dispose à l'école (Acra et Caravita, 1993). C'est dans cette dynamique que Minois (1980) montre que la situation de l'école en général est inadaptée au développement du socioconstructivisme. Cette réflexion de Minois vise à montrer une difficulté épistémologique du socioconstructivisme appliqué au contexte pédagogique. Il en vient alors à affirmer que cette base théorique est imparfaite et « limitée ». Il la qualifie comme « une idéologie contestable ». Il pense alors que le constructivisme et le socioconstructivisme ont produit un instrument pédagogique qui mériterait d'être récusé (Minois, 1980, p. 159). Dès lors si le constructivisme peut être controversé, qu'en est-il de l'APC qui se fonde sur cette théorie.

2.2.3 APC : généalogie et approche conceptuelle

Cette sous-partie consiste à apporter quelques éclairages conceptuels sur la notion de « compétence » en nous appuyant sur l'étymologie et les débats autour du contexte historique d'émergence du terme. Pour cela, nous commençons par quelques difficultés à cerner l'objet dans le contexte du Bénin.

2.2.3.1 Quelle conception de la compétence dans les langues du Bénin ?

Avant d'essayer de définir le mot « compétence », nous avons d'abord interrogé quelques personnes pour savoir comment se traduit le terme « compétence » dans les langues les plus parlées au Sud Bénin, notamment le « *fon* » et le « *yoruba* ». Il s'agit dans cet exercice d'essayer de découvrir les représentations des Béninois sur les compétences à travers leur tentative de définition de cet objet. Notre investigation est faite sous forme de débat à travers deux différents *fora* « *WhatsApp* ». Notre question était la suivante : « comment traduit-on le mot compétence en *yoruba* et en *fon* ? ».

Ainsi, pour définir le mot compétence, certains participants ont-ils tenté quelques traductions comme : « *compétenci* » : ce mot n'a aucune référence dans les langues du Bénin. Il est juste une répétition du mot français « compétence » en y mettant un accent du Bénin. Mais une telle définition ne permet pas de rendre compte de ce qu'est la « compétence ».

D'autres participants ont proposé des définitions comme : « *gnon wa, gnon blo* » : savoir-faire après apprentissage, « *nu nyoin* » : sagesse. « *Ihoun mo man ché* » : ce que je sais faire. En réalité, toutes ces tentatives de définition ne sont que des phrases interprétatives. Elles ne rendent pas compte de ce qu'est la « compétence » pour le monde occidental. Il est difficile de trouver, dans les langues du sud Bénin, un mot qui puisse traduire à lui seul le terme « compétence ». Ces difficultés à cerner ce mot vient en écho aux remarques de Perrenoud (1995) sur la langue française. Cet auteur affirme en effet que : « nous sommes tous en quête d'une définition claire et partagée des compétences. Hélas, le mot se heurte à de multiples usages et nul ne saurait prétendre donner la définition » (p.21). Dans le contexte béninois, la remarque est encore plus saillante.

Dans la représentation des Béninois, la compétence est la conséquence d'un apprentissage. Ainsi pour le Béninois, la compétence s'acquiert par une formation professionnelle bien spécifique (par exemple celui qui a appris l'informatique est compétent dans ce domaine parce qu'il a appris à le faire). Autrement dit, les personnes interrogées semblent davantage relier l'acquisition des compétences plus au domaine professionnel et à « l'apprentissage social » dans la communauté qu'au domaine scolaire. Cette conception des

compétences est dans le sens de ce que Morlaix (2015) appelle « les compétences transversales ». Ces compétences transversales, selon Morlaix, sont des savoirs méthodologiques et comportementaux appropriés à la vie en collectivité, des savoirs méthodologiques. En définitive, les compétences telles que les Béninois interrogés les conçoivent, sont éloignées d'une conception théorique ; elles sont hors d'une acquisition scolaire et ne sont pas des savoirs cognitifs ; si elles peuvent aider à la réussite scolaire, elles ne sont pas des savoirs théoriques et ne s'acquièrent pas à l'école (Morlaix, 2015). Autrement dit, elles sont plus de la sphère de l'éducation familiale que de l'apprentissage scolaire. Pour Baba-Moussa (2012), ces types de savoir-faire sont acquis dans le domaine de l'école informelle. Il appelle l'école informelle tout autre creuset de formation humaine qui ne cadre pas avec le système scolaire classique. Ceci nous permet de comprendre pourquoi il n'existe pas un mot consacré pour désigner la compétence telle qu'elle est appréhendée dans le système scolaire dit formel (système instauré par le colonisateur). Est-ce à cause de cela que certains résistent encore à sa mise en œuvre dans le système scolaire, de peur que le fait de développer des compétences chez les apprenants ne détourne l'école de son but essentiel ?

2.2.3.2 *Approche conceptuelle de la notion “compétence”*

Du latin *competentia* qui signifie “juste rapport”, le mot compétence a été d'abord utilisé dans le domaine juridique pour désigner l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes, ou d'une juridiction à juger une affaire (Danvers, 2009, p.111). Ainsi, être compétent veut dire “savoir s'y prendre”, c'est-à-dire avoir la capacité avérée pour poser un acte donné. Dans ce même ouvrage, Danvers montre que l'une des premières définitions de ce mot se retrouve en 1930 dans le Larousse commercial en ces termes : “Dans les affaires commerciales et industrielles, la compétence est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités et aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter et de décider sur tout ce qui concerne son métier... Généralement on considère qu'il n'y a pas de compétence complète si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées de la qualité et de la capacité permettant d'exécuter les décisions qu'elles ont suggérées” (Danvers, 2009, p.111.). Dans cette définition, la compétence semble être en lien avec l'idée de capacité et d'aptitude à agir ou à entreprendre quelque chose pour atteindre le but qu'on s'est fixé.

Selon Boterf (1995), être compétent signifie savoir mobiliser plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné. Dans cette perspective, Perrenoud (1997) pense qu'une compétence est la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations. De Ketele (1996) avance dans le même sens que la compétence est un ensemble ordonné de capacités qui

s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci. Synthétiquement, ces trois conceptions abordent la "compétence" comme un ensemble de savoir que le sujet "compétent" doit avoir la capacité de mobiliser chaque fois qu'il est placé devant une situation problème très concrète. Il ne suffit donc pas de disposer du savoir, encore faut-il savoir les mobiliser pour une action bien déterminée. C'est dans cette perspective que le Décret du 24 juillet 1997, qui indique les missions de l'école pour la Belgique francophone, considère la compétence comme "une aptitude à mettre en œuvre, un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'aptitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches". Elle est alors un savoir (savoir-être et savoir-faire) en action. Autrement dit, elle est une mise en œuvre du savoir (Jonnaert, 2009), le savoir agir (Tardif, 2013) ou comme l'intelligence pratique, c'est-à-dire en action (Zarifian, 2004).

On peut relever, après ces approches de définitions, que ces auteurs ont presque toujours mis la compétence en lien avec les éléments relevant des savoirs, du savoir-faire, et du savoir-être. Dans cette ligne d'idée, les spécialistes du management et de la gestion des ressources humaines, considèrent la compétence comme un savoir en action, qui ne s'acquiert pas uniquement par l'apprentissage théorique, mais surtout par l'expérience. C'est pourquoi il s'avère difficile d'évaluer la compétence en dehors de la pratique du travail ou dans des situations "artificielles" se rapprochant au travail (Benadussi et Consoli, 2008). A cet effet, des auteurs pensent que le cadre de l'école est limité pour évaluer les compétences qui ne peuvent être évaluées que dans la pratique (Djihouéssi, 2023). Car l'évaluation d'une compétence exige non seulement des connaissances théoriques, mais aussi et surtout des aptitudes techniques pour l'exécution d'une tâche : c'est-à-dire la capacité à mettre en synergie des savoirs, savoir-faire, aptitudes et capacités dans une situation habituelle ou nouvelle (Danvers, 2009).

Les définitions qui précèdent nous ont révélé que l'élément central de la "compétence", est la capacité opérationnelle que l'individu se construit à travers des expériences acquises au fil des situations concrètes d'apprentissage. C'est sans doute cette capacité opérationnelle que vise l'introduction de la notion des compétences dans les programmes scolaires. Il s'agirait alors de permettre aux élèves d'apprendre pour affronter la vie" (del Rey, 2010, p. 90).

2.2.3.2.1 *Des compétences réelles et des compétences virtuelles*

Selon Jonnaert et al (2004), un sujet développe une compétence en mobilisant et en combinant une série de ressources afin de traiter une situation donnée. Cette compétence se développe donc dans l'action et en contexte. Dès lors, il est impossible de décrire à l'avance la compétence que l'individu développera. Or, de manière générale, les programmes scolaires décrivent des compétences que l'apprenant doit développer. "Ces compétences, décrites dans des référentiels de compétences ne sont pas des compétences réelles, ce sont des compétences requises ou virtuelles" (Cora, 2011, p.30). Pour Jonnaert et al (2004), les compétences requises devraient être considérées comme des balises pour l'organisation des formations. Le Boterf (1995) va dans le même sens, en jugeant que "ce sont des cibles par rapport auxquelles, les individus vont entrer dans des processus de construction des compétences et vont apprendre à agir avec compétence." (*Ibid.*). La compétence réelle ou effective serait donc le résultat :

D'un engagement personnel dans le but de traiter une situation avec succès et de façon efficace. Dans la mesure où il s'agit d'une construction à partir de l'expérience de l'individu, de sa motivation, de ses propres connaissances, de son attitude, chaque compétence réelle est singulière. De ce fait, elle n'est pas descriptible avant l'action. Elle ne peut l'être que lorsque le traitement de la situation est terminé et réussi (Cora, 2011, p. 30).

Ces différentes analyses se comprennent davantage à la lumière du contexte historique de l'émergence de la notion de compétences.

2.2.3.2.2 *Les origines de la notion des « compétences »*

Comme sa définition, l'origine et le contexte du mot « compétence » est sujet à débat. La notion de « compétence » est-elle historiquement née dans le monde scolaire et a-t-elle été ensuite appropriée par l'univers professionnel ou est-ce le contraire ? Telle est la question objet de controverse entre les spécialistes.

Pour certains chercheurs, la notion de « compétence » appartient historiquement au monde du travail et de l'entreprise. Elle a ensuite muté vers le terrain de l'éducation. Dans cette perspective, Boutin (2004), affirme que :

Le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Elle a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vu un moment, mise en opposition à l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Rogers ont été les chefs de file (p.28).

Il ressort de cette affirmation de Boutin que la notion de « compétence » appartient prioritairement et historiquement au monde du travail. Elle aurait été ensuite introduite dans la sphère de l'éducation pour atteindre des objectifs déterminés. Hirt (2009) pense à ce propos que la pédagogie par compétences serait le signe d'une école vendue au monde de l'entreprise et à ses visées. Cet auteur, partant de cet argument historique de l'origine de l'idéologie, en arrive à affirmer une certaine « inféodation » de l'éducation aux intérêts économiques. Il dénonce dans la même perspective l'appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs en s'appuyant sur les réflexions de Chauvigné et Coulet (2010). Ces derniers citent en effet De Ketele (2001) qui affirme que : « c'est le monde socio-économique qui a déterminé la notion de compétence parce que les adultes que l'école a formés n'étaient pas suffisamment aptes à entrer dans la vie professionnelle » (p.6).

Cependant, des recherches plus récentes avancent plutôt que l'APC serait né d'abord dans la sphère scolaire et a été ensuite adoptée par le monde professionnel. Vidal et Labbé (2019) pensent à ce propos que

Contrairement à bien des croyances, la compétence serait née dans l'univers de l'éducation et non pas dans celui des entreprises. Il semble aussi que l'idée aurait été reprise presque à la même époque dans le monde du travail, notamment par les organisations syndicales italiennes lors des mouvements sociaux de 1968 chez Fiat (p.74).

Mais quel que soit le positionnement adopté par rapport à l'émergence de la notion de « compétence », il est judicieux d'admettre que la notion de « compétence » appartient sans doute à la sphère néolibérale. De la sorte, elle peut servir à la fois les organisations du travail que le monde scolaire (Labbé, 2020).

Des analyses révèlent dans cette ligne de pensée que la notion de « compétence » a été très utile aux organisations du monde du travail. Des chercheurs ont avancé en effet que pour faire face aux défis du développement économique, les travailleurs doivent en permanence faire preuve d'aptitude d'innovation et de prise de risque en puisant dans leurs ressources et acquis en matière de savoir-faire et de savoir-être. C'est dans ce contexte que le recours aux compétences a pris une place prépondérante et stratégique dans le développement des entreprises. Vers les années 1970 aux États Unis, le projet éducatif appelé : « *Competency-based education and training* » (éducation et formation fondée sur la compétence) a vu le jour. Dans cette vision, une nouvelle théorie de l'éducation émerge. Celle-ci est orientée vers le « développement d'un programme d'enseignement et de formation, fondé sur la définition des besoins en compétences » de l'industrie et de l'entreprise (del Rey, 2010). C'est ainsi que naît une nouvelle approche pédagogique appelée, approche par compétences (APC).

Il s'agissait pour les Américains confrontés à cette époque au problème du chômage, de former des élèves mieux outillés et en mesure de faire face dans le futur aux exigences d'un environnement socio-économique toujours plus complexe. C'est dans cette logique que la notion des compétences a resurgi dans le monde de l'éducation d'abord aux États-Unis, puis en Australie (Boutin, 2004). Son introduction dans les programmes scolaires en France et en Europe est favorisée par les orientations de l'OCDE et de l'Union Européenne (Bautier et al, 2017).

Vers les années 1990, cette nouvelle théorie de l'éducation s'est répandue dans le monde occidental et a pris une place stratégique dans les réformes pédagogiques du primaire, du secondaire et même de l'enseignement supérieur. Le renouveau pédagogique suscité par l'APC est devenu quasiment universel et a pris progressivement place dans les systèmes scolaires et universitaires dans les pays du Nord comme ceux du Sud. Dans cette perspective, le Bénin (Afrique de l'Ouest) a été également impacté par ce courant réformiste. L'objectif annoncé est l'intégration de ce modèle pédagogique dans le système scolaire béninois. Il s'agit d'aider l'élève à acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours scolaire afin de le rendre apte aux exigences du monde professionnel (Ayelo, 2015 ; Caro, 2011).

2.2.4 L'introduction de la notion des compétences dans le système scolaire et son corolaire dans le changement des pratiques pédagogiques

Il faut comprendre que le soutien des politiques publiques à l'APC est lié à leur volonté de mieux faire participer l'école au développement économique et social des pays. Ils espèrent ainsi que l'école contribuerait à la professionnalisation des élèves et des étudiants (Chauvigné et Coulet, 2010). Mais à côté de son enjeu économique et social, l'APC consiste en un enjeu pédagogique. Son adoption dans le système scolaire du Bénin par exemple, a consisté à élaborer et à mettre en œuvre un nouveau programme d'étude dans les écoles primaires et secondaires. Elle a nécessité la réécriture des programmes scolaires, la formation spécifique des enseignants dans le sens de changement de leurs pratiques pédagogiques et le renouvellement des éditions des manuels scolaires (Robert, 2017). Elle change les perspectives pédagogiques chez les enseignants. Ceux-ci passent du modèle behavioriste (paradigme de l'enseignement) au modèle constructiviste (paradigme de l'apprentissage). Cela implique une transformation et une remise en cause des anciennes pratiques pédagogiques (Hounkpè, 2015). Le « Rapport d'Évaluation du dispositif national de Mise en œuvre de l'APC et aide à la définition d'un cadre pédagogique national » (2018) produit sous l'accompagnement des

Ministères en charge de l'éducation au Bénin et dirigé par Baba-Moussa, affirme au sujet de ce changement de perspective pédagogique que :

- L'enseignant devient facilitateur qui planifie et organise des activités ; conseille, stimule la créativité et encourage le développement d'une pensée indépendante en même temps qu'il apprend continuellement dans l'exercice de son enseignement ;
- l'élève est responsable de son apprentissage et devient un « apprenant » dont on s'attend à ce qu'il soit curieux, plein d'initiative et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir tout en développant la capacité d'organiser son propre travail ;
- l'évaluation est ce processus par lequel l'enseignant collecte des informations pour rendre l'enseignement-apprentissage le plus efficace possible. L'évaluation formative a été particulièrement privilégiée dans la mise en œuvre de l'APC au Bénin. (p.41)

L'APC s'inscrit alors dans une approche pédagogique et curriculaire qui permet de mieux articuler les apprentissages scolaires et l'environnement de l'élève (Baba-Moussa, dir., 2018). Elle implique une posture particulière de l'élève et de l'enseignant par rapport au savoir ; posture qui suppose une rupture avec les logiques curriculaires précédentes dites traditionnelles. L'enseignant est appelé à construire les savoirs par des démarches de recherche et de projet peu compatibles avec les anciennes méthodes pédagogiques. C'est dans cet ordre d'idées que nous entreprenons à présent d'explicitier les enjeux de l'APC dans ce qu'elle exige de changement de paradigme pédagogique et curriculaire.

2.2.5 Que comprendre du paradigme pédagogique APC ?

Nous allons dans les lignes suivantes, exposer les principes de l'APC selon certains précurseurs et spécialistes de la question. A cet effet, nous nous attarderons en particulier sur les réflexions de Perrenoud. Ce dernier est considéré comme l'un des théoriciens de la compétence à l'école. Dans cette même perspective, nous nous intéresserons aux apports de Mansour (2012) sur la question. A la lumière des réflexions de ses chercheurs, nous exposerons ensuite comment le Bénin s'est réapproprié cette pédagogie à travers l'étude de guides pédagogiques du premier cycle de l'enseignement secondaire.

2.2.5.1 Le paradigme de l'enseignement selon le modèle des compétences

Pour Perrenoud (2000), l'élève compétent est celui qui a, non seulement, acquis des connaissances à l'école, mais aussi a la capacité de pouvoir mobiliser ces connaissances (pratique ou intellectuelle) pour résoudre des problèmes complexes au-delà du cadre scolaire. Rendre un élève compétent c'est donc lui apprendre à remobiliser ses savoirs pour affronter des situations concrètes de la vie. Dans cette condition, la compétence est reliée au savoir agir

par-delà les limites de l'école. C'est ce qu'il appelle le « transfert de connaissance », la « remobilisation », ou le « réinvestissement des ressources ».

Comme nous l'avons déjà rappelé sur le plan théorique, l'application de l'APC à l'école se fonde sur le constructivisme et des théories éducatives puérocentristes. Elles reposent sur le principe piagétien selon lequel il n'y a de connaissance que construite par l'apprenant lui-même, c'est-à-dire par son activité cognitive (Piaget, 1971). En dehors de cette activité, « il ne subsisterait que la trace de la connaissance construite par autrui qui ne saurait devenir sienne que si l'élève fait l'effort de la reconstruire ». (Gauthier et al, 2008, p.1). L'apprenant est donc responsable de ses apprentissages dans le modèle APC et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances sous l'accompagnement de l'enseignant (Mansour, 2012).

A partir de cette théorie, des stratégies sont élaborées pour atteindre l'objectif d'acquisition des compétences chez les élèves. Ainsi, l'APC se veut être aussi est une approche par projet : elle projette les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouverts (Perrenoud, 2000). L'objectif est de permettre aux apprenants de développer des compétences disciplinaires orales et écrites dans la mesure où les savoirs et savoir-faire sont mobilisés et intégrés pour résoudre une situation-problème (Mansour, 2012). Les élèves peuvent alors acquérir des aptitudes qui les disposent à résoudre d'autres problèmes similaires dans d'autres situations. En liant les apprentissages à des pratiques sociales et des situations complexes et concrètes, le modèle pédagogique APC est présenté comme une instruction qui a du sens pour les apprenants (Perrenoud, 2000).

Mettre l'élève dans une situation projet, c'est aussi lui apprendre à travailler en équipe, car les situations d'apprentissage en tant que projet ne sont pas des exercices scolaires individuels, mais des tâches ouvertes et souvent collectives. Ainsi, l'enseignant introduit-il l'activité, explique-il le projet et l'objectif à atteindre. Pour résoudre le problème, les élèves réfléchissent en groupe sur les ressources qu'ils peuvent mobiliser pour participer activement au projet. Ils « définissent les paramètres de la situation de communication : (qui va parler, écrire ? à qui ? pour dire quoi ? où ? etc.). Ensuite, ils proposent leur cheminement de réponse : affiches, dessins... Puis ils discutent les propositions, leur originalité, leur faisabilité, les difficultés éventuelles, les ressources nécessaires, etc. Ils choisissent parmi les propositions celles qui leur plaisent, qui sont accessibles en justifiant leur choix. Ils définissent les savoirs à mobiliser pour réaliser leur projet (Mansour, 2012).

Étant un guide, l'enseignant met à disposition de l'apprenant les outils matériels et cognitifs nécessaires pour construire cette connaissance. Pour Perrenoud (2000), l'enseignant a pour mission de donner une réelle importance au transfert et à la mobilisation de ressources :

il s'agit d'une part d'aider l'apprenant à construire les savoirs à partir des problèmes plutôt qu'en déroulant le texte du savoir ; et d'autre part, de l'amener à se confronter à des situations inédites et évaluer sa capacité de penser de façon autonome en prenant des risques. Le rôle de l'enseignant n'est pas de « décider d'avance de ce qui convient » aux élèves, mais plutôt de mettre sur place une pédagogie différenciée qui lui permet de veiller à la part que prend chaque élève dans la résolution du problème. Il doit aussi structurer les problèmes en sous-problèmes à traiter séparément de sorte à faire évoluer les tâches collectives tout en l'ajustant à la capacité de chaque apprenant. Dans cette perspective, Dieng et al (2010) pensent que « le rôle de l'enseignant est d'organiser l'apprentissage de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu. Il a une fonction d'orientation et de soutien de l'apprentissage » (p.134). Hormis ce rôle d'organisateur des conditions d'apprentissage et d'aide aux apprenants en situation, l'enseignant a aussi le rôle d'évaluation et de certification. C'est en effet à lui que revient le rôle de se prononcer sur le niveau de maîtrise de l'apprenant par rapport à la compétence visée (Dieng et al, 2010).

Sur le plan curriculaire, il faut noter que l'APC, comme pédagogie d'intégration, repose sur le principe selon lequel, au terme de sa formation, chaque élève doit pouvoir faire face à des situations complexes d'un niveau de difficulté donné. On parle alors en termes de ressources. Selon Roegiers (2011), les ressources sont les connaissances, les savoirs d'expérience, les savoir-faire, les habiletés, les savoir-être, que l'élève mobilise pour réaliser une tâche complexe ou pour résoudre une situation-problème. Ses ressources sont souvent disciplinaires. Mais l'expérience acquise par l'élève dans la résolution des différentes situation-problème dans chaque discipline, forme en lui des capacités qui sont pour leur part transversales à toutes les disciplines.

Dans cette perspective, les systèmes scolaires comme celui du Bénin, définissent des socles de compétences pour chaque niveau d'étude. Le « socle de compétences » est en effet l'apprentissage de base, sous la forme de connaissances, de compétences, d'aptitudes, de valeurs et d'attitudes, voire de capacités que tout apprenant doit être en mesure d'acquérir à un certain stade de sa scolarisation afin de se développer en tant qu'être humain et de participer effectivement au développement socioculturel, économique et politique de la société (ADEA, 2011). Si les ressources du socle de compétences sont disciplinaires et même relatives à chaque étape du *cursus* scolaire, elles visent *in fine* à former chez l'apprenant un socle de compétences transversales qui devraient donner à l'apprenant les capacités nécessaires pour se rendre utile à sa société. Au Bénin, le socle de compétences est défini en conformité avec la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale, telle que modifiée par la loi

n° 2005-33 du 06 octobre 2005 et par la loi n° 2022-01 du 25 janvier 2022 portant loi-cadre sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels en République du Bénin. Pour aller plus loin dans la compréhension du modèle pédagogique APC, nous exposons quelques termes spécifiques liés aux principes de l'APC.

2.2.5.2 Les termes clés pour comprendre les principes de l'APC

Les ouvrages qui théorisent les pratiques pédagogiques de l'APC (Perrenoud, 2000 ; Gbénou, 2011), font usage de certaines expressions clés dont la compréhension peut aider à cerner les principes de l'APC. Parmi ces expressions, nous pouvons relever celles-ci : « situation-problème », « intégrer ou mobiliser des ressources », « classe de situation », « famille de tâche », « capacité ».

En effet, l'enseignement-apprentissage dans le contexte de l'APC se déroule de façon à mettre l'élève devant une « situation problème ». Il s'agit entre autres, d'amener l'apprenant à exercer ses « capacités » sur les contenus de la situation d'apprentissage pour résoudre une « situation-problème » donnée (Gbénou, 2011 ; Rey, 2014). En cherchant à résoudre cette situation problème, l'élève développe ses capacités et les compétences qui leur correspondent. En effet, « face à une situation-problème, il faut déterminer les compétences, les capacités et les ressources à mettre en œuvre pour trouver les solutions adéquates » (Gbénou, 2011, p.17).

Les « familles de situations-problèmes », représentent quant à elles, un niveau complexe des « situations-problèmes ». Elles constituent un ensemble de situations-problèmes qui possèdent un certain nombre de traits communs « qui l'assimilent aux autres situations de la même classe » (Rey, 2014, p.43). De la sorte, quand l'enfant apprend à résoudre une situation-problème donnée, il acquiert des compétences pour résoudre les situations-problèmes qui appartiennent à cette même classe. Par exemple, la compétence (n° 2) « lire un texte » est une famille de situations-problèmes : car, elle peut s'appliquer à un texte argumentatif, narratif, à un poème, à une lettre, à un texte injonctif, etc.

L'enseignant veillera dans ses consignes à ce que l'enfant respecte l'ordre des différentes capacités à déployer afin qu'il mette en œuvre la chaîne de capacités jusqu'à la résolution finale d'une situation-problème. C'est pourquoi la fiche pédagogique est faite d'une suite de questions qui permettent à l'enfant d'atteindre l'objectif visé. La situation-problème donne ainsi à l'élève la compétence pour résoudre une autre situation-problème qui est semblable à la première. Ce qui est visé, c'est la dimension transversale des compétences. Par exemple, quand un enseignant apprend à un élève la compétence « ordonner » (c'est là une famille de situations-problèmes), compétence qui peut se décliner en trois aptitudes : classer,

regrouper, identifier (pour classer), mettre dans des cases, etc. Ces aptitudes sont utiles en français, en mathématiques, en physiques, en anglais, etc. Mais plus que cela, ces compétences peuvent être utiles pour l'élève dans la vie active et pourront l'aider à résoudre d'autres situations-problèmes. On dit alors que les compétences enseignées sont transversales, c'est-à-dire qu'une même compétence peut être mobilisée dans plusieurs disciplines et dans plusieurs situations de la vie (*ibid.*). Dans cette dynamique, la dernière question que l'enseignant pose à l'élève à la fin de la fiche pédagogique est la suivante : « Dans quels domaines peux-tu utiliser tes nouveaux acquis ? ». Cette ouverture permet à l'enfant de réfléchir à des possibilités d'usage de ses acquis dans d'autres situations. Mais la maîtrise de ces compétences transversales passe par plusieurs pôles de la relation élève-enseignant. Ainsi, l'enseignement par la pédagogie de la compétence est basé sur deux pôles essentiels que sont l'enseignement-apprentissage et l'évaluation :

Le pôle de l'enseignement-apprentissage : au cours de l'enseignement-apprentissage, le professeur, par des étapes successives, amène son élève à construire activement les connaissances par des travaux en groupe. Le rôle principal de l'enseignant, à ce niveau, est de poser de bonnes questions qui permettent à l'élève de progresser lui-même et, en collaboration avec ses pairs, vers la découverte de la nouvelle notion à acquérir. Ce pôle est fondamentalement basé sur le principe selon lequel « quand un enfant ne met pas en pratique une règle de grammaire, peu importe qu'il la récite : il ne la sait pas... Agir et faire, voilà le secret et, en même temps, le signe de l'étude féconde » (Marion 1888, cité par Alexandre, 2017, p.32). Le pôle enseignement-apprentissage consiste donc à mettre l'élève en activité. Il s'agit de l'activité mentale, associée ou non à celle du corps. De sorte que l'élève est actif si possible avec ses mains, mais aussi et surtout avec son intelligence dans la construction de la connaissance. Autrement dit, l'élève est acteur de sa démarche de construction de la connaissance. Une telle démarche d'enseignement suppose que l'enseignant adopte une posture d'accompagnateur et qu'il ne fasse pas le travail à la place de l'élève (Alexandre, 2017).

Le pôle de l'évaluation : ce pôle consiste à évaluer les compétences enseignées et acquises par chaque élève au cours de cet enseignement-apprentissage. Comme le dit Jorro cité par Alexandre (2017) : « l'évaluation n'est ni du jugement de valeur, ni de l'étiquetage, ni de la catégorisation réactive, émotive ; l'évaluation est une réflexion juste sur la valeur de l'activité de l'élève et non pas sur la valeur de l'élève » (p. 137). Ainsi, évaluer ne signifie-t-il pas catégoriser ou juger l'élève, mais plutôt évaluer les compétences déjà acquises et celles qui restent à acquérir afin de pouvoir l'aider à progresser. Il existe plusieurs types d'évaluation

dans le cadre de l'APC. Mais, nous ne mentionnons ici que deux évaluations importantes : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation formative s'effectue au cours de l'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire, dans le déroulement des cours. Elle permet d'informer l'enseignant autant que l'élève sur le degré de maîtrise des objectifs fixés tout en visant la formation et l'éducation de l'apprenant. C'est pour l'enseignant l'occasion de vérifier l'efficacité des dispositifs qu'il a mis en place et de prévenir l'échec qui ne dépend pas seulement de l'élève (Alexandre, 2017). Comme on peut le comprendre, l'évaluation formative est essentiellement basée sur les difficultés constatées par l'enfant ou l'enseignant, au cours de l'apprentissage. L'enseignant peut par exemple, au cours de l'apprentissage, procéder à un test. Ce test est ensuite suivi de moments de remédiation pour aider les élèves en difficulté à progresser. C'est donc une étape qui permet de faire des « réajustements » et des « régulations » afin de répondre aux différentes difficultés des élèves. Il prend des informations en cours d'apprentissage et agit pour répondre aux difficultés identifiées (Alexandre, 2017). Ces principes de l'évaluation formative sont différents de ceux de l'évaluation dite sommative ou certificative.

L'évaluation sommative (ou certificative), contrairement à l'évaluation formative, intervient à la fin d'une séquence d'apprentissage et vise à faire le bilan des acquis. La forme privilégiée des évaluations sommatives est le « contrôle de connaissance ». Au cours de cette évaluation, l'enseignant est appelé à apprécier formellement l'élève (par des valeurs chiffrées ou par d'autres formes d'appréciations qui expriment le niveau de progression et de maîtrise de l'élève par rapport aux différents objectifs identifiés. Ainsi, après avoir défini les critères d'évaluation (pas du tout de maîtrise, peu de maîtrise, maîtrise acceptable, maîtrise satisfaisante ou maximale), l'enseignant indique sur la copie de l'élève des valeurs ou des appréciations qui correspondent à son degré de maîtrise par rapport aux différents critères de progression définis (Gbénou, 2011). Dans la pratique des enseignants au Bénin, « la procédure enseignement-apprentissage-évaluation prend en compte toutes les démarches et toutes les logiques utilisées par l'élève. Chaque compétence est subdivisée en capacités, habiletés, techniques, connaissances... avec des repères et des indicateurs de réussite » qui entrent en ligne de compte pour l'évaluation (Tonoukouen, 2009).

Signalons que la notion « d'évaluation des compétences » est aujourd'hui sujette à débat. Car, non seulement elle fait penser à la rigidité des grilles d'évaluation, mais aussi, elle a parfois trait à la sélection, donc à l'exclusion de certains élèves. C'est sans doute pour cette raison que les évaluations officielles tendent progressivement à se libérer des notes chiffrées et de la notion de moyenne (Alexandre, 2017). Un autre point de réflexion se situe au niveau de

l'évaluation des compétences acquises par l'élève. Certains chercheurs mettent en doute la fiabilité et l'objectivité des outils d'évaluation des compétences dans le cadre scolaire. Selon eux, il n'est pas évident que l'enfant puisse transposer les compétences évaluées en situation de classe dans la vie pratique (del Rey, 2014).

Gbénou (2011) résume les différentes définitions de l'APC de la manière suivante :

- L'enseignement est toujours rattaché aux connaissances antérieures de l'apprenant.
- L'enseignement est toujours interactif en situation de communication.
- L'enseignement est explicite : l'apprenant sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait.
- L'apprenant acquiert une autonomie progressive en devenant peu à peu responsable de ses apprentissages.
- L'apprenant acquiert des connaissances ainsi que des outils pour les approprier et les développer. Ces outils, ce sont les stratégies d'apprentissage (p.3).

A partir de ces principes, nous allons tenter à présent de comprendre comment le Bénin s'est approprié les principes de l'APC.

2.2.6 La mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement secondaire au Bénin à travers les guides pédagogiques

Les Guides Pédagogiques sont des documents officiels qui permettent de comprendre comment les autorités béninoises envisagent la pratique de l'APC. A cet effet, la préface du Guide Pédagogique de la Classe de 6^{ème} élaborée en 2013 (GP.6^{ème}, 2013) est explicite sur la manière dont les autorités béninoises envisagent la mise en œuvre de l'APC dans les classes.

Sur le plan théorique, le guide pédagogique de la classe de 6^{ème} (GP.6^{ème}, 2013), affirme que la pratique de l'APC au Bénin s'inscrit « dans les perspectives constructiviste, socioconstructiviste et cognitiviste » (p.4). L'élève est dans une posture de construction et d'appropriation personnelle du processus d'auto-construction du savoir. Pour cette raison, le guide entend mettre l'apprenant « face à une situation-problème qu'il sera amené à résoudre progressivement » (*ibid.*). Faire acquérir des compétences en français par exemple, consiste alors « essentiellement à placer d'abord l'apprenant dans une situation de communication qui le prédispose à la compréhension et à la production d'un type de discours donné. » (*Ibid.*).

L'objectif visé par l'APC au Bénin est le transfert des acquis dans la vie courante (GP.6^{ème}, 2013). La posture de l'enseignant dans cette perspective est de « susciter chez l'apprenant une démarche d'auto réflexion sur ses propres manières d'apprendre, et l'accompagner dans son cheminement d'apprentissage en adoptant des mesures appropriées, d'aide et de soutien ». Il s'agit pour lui de « placer l'apprenant en face de problèmes entiers, à sa portée, pour faire émerger à la conscience de celui-ci ses propres démarches, la manière dont il se représente le processus d'apprentissage » (*Ibid.*). Pour y arriver, il s'avère indispensable que l'enseignant aide son élève à

savoir analyser les situations-problèmes en utilisant les moyens appropriés et à les confronter à d'autres possibilités.

Au regard de tout ce qui précède, le guide pédagogique insiste sur la stratégie coopérative des enseignements-apprentissages : l'élève doit toujours être en action, en interaction et en situation de communication « il construit sa personnalité et ses connaissances en interaction avec les autres au sein des activités de travail en groupe, de partage des compétences, de collaboration et de coopération » (GP.6^{ème}, 2013, p. 4). Dans cet objectif, l'enseignant doit mettre l'apprenant dans une condition où il manipule, compare, analyse, synthétise, discute, s'interroge, réfléchit, opère des choix pour des actions (*ibid.*). De plus, l'enseignement est explicite : ce qui veut dire que l'apprenant sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait. C'est dans cet esprit qu'il « acquiert une autonomie progressive en devenant peu à peu responsable de ses apprentissages. » (*Ibid.*) Cela veut dire qu'« il ne s'agit pas pour l'élève d'absorber des connaissances toutes faites, mais il s'agit pour lui de construire ses propres connaissances, de comparer ses nouvelles connaissances aux anciennes, de modifier au besoin ses conceptions. Pour y arriver, il faut que l'élève parte de la réalité, de ce qui l'intéresse, en vue de créer des formes originales » (GP.6^{ème}, 2013, p. 5).

Parmi les stratégies que privilégie le guide pédagogique, nous pouvons noter : les stratégies interactives (groupe de discussion, jeu de rôle, modelage, pratique guidée, apprentissage pas à pas), les stratégies socio-constructivistes (enseignement par les pairs, tutorat, travail en équipe, apprentissage coopératif, apprentissage par projets). Dans cette perspective, nous avons présenté dans l'annexe 2 (p.370) un exemple de fiche pédagogique d'un enseignement. Elle nous permet de voir comment la théorie liée à l'APC est mise en œuvre dans la situation de classe. Cette fiche nous enseigne que, en préparant son activité pédagogique, l'enseignant doit poser en amont les détails de son enseignement-apprentissage en définissant la durée de déroulement, l'objectif visé par l'apprentissage, les compétences visées, les techniques et les stratégies qu'il compte mettre en place pour atteindre son objectif, etc.

Le parcours sur les fondements théoriques de l'APC nous a permis de découvrir les implications pédagogiques de celle-ci. Ainsi donc, parler de l'APC dans le domaine scolaire, c'est parler d'une manière de faire, d'un paradigme pédagogique particulier et qui suppose une manière particulière d'enseigner en vue de faire acquérir des compétences aux élèves. Telle est la leçon que nous retenons de l'appropriation des normes de l'APC dans le système scolaire du Bénin. Cependant, il est utile de souligner que les normes pédagogiques de l'APC sont sujettes à des controverses.

2.3 QUELQUES CONTROVERSES ET DEBATS SUR LA PRATIQUE DE L'APC

L'APC suscite aujourd'hui beaucoup d'interrogations et de débats sur le front de la vision pédagogique. Nos réflexions dans les lignes suivantes se fondent sur les éléments de recueil de données d'un travail antérieur sur les représentations des intellectuels béninois sur l'APC, à travers ce que présentent certains journaux. A partir de ces éléments, notre réflexion met en lumière les différentes controverses autour de cette approche d'enseignement.

2.3.1 L'APC : une pédagogie qui suscite polémiques et débats

Il existe un « lien étroit entre la communication médiatique, la presse et les Représentations sociales » (Moscovici, 1984 ; Moreno et al, 2015 ; Marengo et al, 2019, p.67). Outil d'information et de formation, les médias permettent de percevoir « l'influence des expériences et des échanges communicationnels quotidiens entre les individus et dans un contexte particulier » (*ibid.*).

Dans le contexte particulier du Bénin, les médias nous permettent de nous rendre compte de la perception qu'ont les populations de l'APC. C'est pour cette raison que, pour connaître les représentations de certains Béninois sur cette nouvelle approche, nous avons interrogé, dans nos travaux de master 2, quelques journaux locaux (Alabi, 2019). Il s'agit entre autres des journaux suivants : « la Croix du Bénin », « Educ'Actions », « le Matinal », « Fraternité info » et « la Nation ». Sous forme d'un recueil de données, nous avons analysé les articles de ces journaux en lien avec l'APC entre 2007 et 2017. Cette décennie est en effet marquée par de vives controverses sur les avantages ou les limites de l'adoption de l'APC dans le système scolaire du Bénin.

L'analyse des articles des journaux a révélé que deux camps opposés s'affrontent dans l'analyse des problèmes que pose l'APC à l'éducation nationale : le camp composé des inspecteurs et des autorités de l'école qui ont travaillé à l'adoption de l'APC au Bénin, contre celui des enseignants et des observateurs opposés à ce programme. Les controverses dans ces organes de presse se cristallisent autour de cette question fondamentale : pourquoi l'application de l'APC au Bénin ne donne-t-elle pas les bons résultats attendus au niveau de la réussite scolaire des élèves ?

Les journaux nous révèlent que, pour le camp des inspecteurs favorables à cette pédagogie, les résultats attendus de l'APC ne sont pas au rendez-vous parce que les conditions d'application de ce programme sont mauvaises. Pour l'inspecteur Tonoukouen par exemple, le monstre à trois têtes à abattre pour que l'APC porte un bon fruit s'appelle « le gel du recrutement des enseignants, le recrutement des enseignants vacataires sans formation et les

effectifs pléthoriques dans les classes » (Tonoukouen, 2009). A cet effet, certains inspecteurs dénoncent « l'hyper-syndicalisation qui grippe le pilotage de l'APC » (Kponon, 2017)³⁴.

Ces réflexions montrent que les autorités et les inspecteurs en charge de la mise en œuvre de l'APC imputent la responsabilité des difficultés de ce programme aux enseignants. Ils finissent par affirmer que « quelle que soit la réforme que vous mettez en place si l'enseignant n'a pas le niveau, les apprentissages n'ont pas lieu parce que celui qui va transmettre la connaissance en dernier lieu n'est pas présent » (Gnahoui, 2017).

Depuis 2009 déjà des enseignants et des membres de la société civile béninoise dénoncent l'irréalisme du projet APC dans le système éducatif béninois. Pour Soglo (2009), l'acquisition de compétences relève du domaine professionnel et de l'apprentissage et non du domaine de l'école. Il affirme alors que

L'école n'est pas un lieu d'apprentissage car chaque domaine a ses règles : qui va à l'école va à l'école ; qui va en apprentissage va en apprentissage : chaque contexte éducatif exige le respect de ses normes. *Rex dixit* : la chose à enseigner commande le maître et l'élève. Ne pas s'y soumettre, c'est brader une valeur éducative (p.3).

Selon lui, le non-respect d'une valeur éducative conduit à l'application sans acquisition comme c'est le cas de l'APC au Bénin. C'est pour cette raison que les élèves soumis à ce Nouveau Programme d'Éducation (NPE) passent en classes supérieures sans avoir atteint le niveau nécessaire. Aïtondji (2007) pense dans le même sens que, en dix ans d'application, l'APC « n'a réussi à former qu'un troupeau de robots ou de machines à répéter qui savent à peine écrire leur propre nom » (p.2). Dans ce même ordre d'idées, certains enseignants dénoncent la perspective du *tabula rasa* adoptée par les promoteurs de l'APC sans concerter les enseignants. Ils pensent en effet, que l'ancien programme a formé des cadres excellents et compétents pour le Bénin. C'est pourquoi ils pensent que, du fait que les conditions socioéconomiques du Bénin ne sont pas favorables à la mise en œuvre de ce NPE, « ce programme imposé aux enseignants et aux élèves ne produira jamais des élèves compétents »

³⁴ Les inspecteurs dénoncent le comportement des enseignants en affirmant : Le véritable problème se situe au niveau des grèves qui perturbent l'évolution dans les programmes. Ils estiment que les syndicalistes se sont très tôt levés contre ces programmes avec des préjugés. Or, soutiennent-ils, ces programmes nécessitent un peu plus d'effort de la part des enseignants. C'est cet effort qu'ils éviteraient en se réfugiant derrière le syndicalisme. « Certains enseignants ne sont pas sincères », relève Barnabé Dégon... Par rapport aux griefs relatifs à la non-maîtrise de l'écriture, de la lecture par les apprenants aujourd'hui, il répond également que la faute n'est pas à imputer aux programmes mais aux enseignants eux-mêmes. « Rares sont les enseignants qui appliquent les stratégies de façon soignée à 50 % », avance-t-il. Dans ces conditions, soutient-il, les lacunes qu'on note aujourd'hui chez les apprenants s'expliquent par le fait qu'en passant en classe supérieure, ils ont à peine le tiers du profil requis. Et cela se répète chaque année jusqu'à ce que l'enfant atteigne le CM2. Cette situation est plutôt due, répète-t-il, aux mouvements de grève et à la mauvaise foi des enseignants qui ne veulent pas se conformer aux principes de l'APC (Allabi, 2015).

(Déchénou, 2010, p.5). Ainsi l'APC serait-elle une pédagogie sans boussole qui crée un ilot de médiocrité dans lequel les élèves s'enlisent de plus en plus (*Ibid.*). En définitive, plusieurs intellectuels béninois s'accordent à dire que, le Bénin a davantage besoin d'une politique éducative forte ; politique qui consisterait à créer « un contexte d'action éducative » qui met en synergie les secteurs éducatifs formels et informels, plutôt que de changement constant de programmes et de pédagogies (Baba-Moussa, 2012).

2.3.2 *Injonction institutionnelle et vécu des enseignants*

L'introduction de l'APC au Bénin, ne reste pas sans difficultés pour les enseignants et les acteurs de l'éducation. Parmi ces problèmes nous pouvons citer avec Roegiers (2011) ceux-ci :

- Défaut de compréhension quant aux enjeux de l'APC : selon Roegiers (2011), avant d'adopter une nouvelle approche, les acteurs (enseignants, parents et responsables), doivent percevoir clairement les enjeux et la pertinence d'une telle approche. Le défaut de cette compréhension préalable pourrait susciter des situations de résistance.
- Le manque de formation : d'autres difficultés d'appropriation pourraient résulter d'un déficit d'information et de formation par rapport à l'APC. En effet, confrontés aux difficultés de la pratique, les enseignants pourraient en situation de classe choisir ce qu'ils savent faire plutôt que ce qu'on leur demande de faire et dont ils n'ont pas les compétences.
- Les problèmes institutionnels et structurels : toute réforme devrait être accompagnée des mesures dites « d'accompagnement » : adaptation des structures, des grilles horaires, des modalités d'évaluation, fourniture de matériels et d'infrastructures adéquats, etc. L'absence de ces mesures peut être à la base d'un problème d'application des nouvelles réformes.
- Problème d'organisation : selon Roegiers (2011), l'école offre aux apprenants peu d'occasion pour exercer leur compétence. Or, on ne devient compétent que quand celle-ci est mobilisée. La surcharge des programmes, la difficulté de suivi individuel des apprenants, pour n'en citer que celles-ci, empêchent d'offrir aux apprenants une réelle possibilité de mise en œuvre des compétences telles qu'elles sont souhaitées par l'approche APC. Tout ce qui précède confirme notre réflexion selon laquelle, l'école du Bénin est depuis les indépendances soumise à des réformes continuelles de son système. Ce qui amène certains acteurs Béninois de l'éducation à penser que l'institution scolaire serait une antichambre des idéologies politiques.

Cette tendance à réformer l'école est quasi permanente. Parfois, certaines réformes sont décidées rapidement sans concertation avec les enseignants. Or, pour atteindre ses objectifs, une réforme, selon Lessard, Desjardins, Schiwimmer et Abdoulaye, (2008) doit assumer une

certaine compatibilité entre les buts personnels de l'enseignant, les objectifs de la réforme, et son efficacité. Dans ce sens, Huberman et Miles (1992 ; cité par Lessard et al, 2008) soulèvent également l'importance des représentations des enseignants par rapport au changement de leurs pratiques. Dans le cas de l'adoption de l'APC, il semble que les nouvelles pratiques pédagogiques qu'exige l'APC posent un problème de fond par rapport à la vision de l'éducation chez les enseignants du Bénin. Or, comme nous l'avons déjà admis plus haut avec Kant (1763), c'est l'idée de l'éducation qui fournit la norme de sa pratique. Autrement dit, de la vision de l'école correspond une pratique professionnelle donnée. Si les principes de l'APC sont éloignés des croyances et des valeurs éducatives des enseignants au Bénin, cela pourrait constituer le motif de résistance au changement face aux idées véhiculées par ce nouveau paradigme pédagogique (Lessard et al, 2008).

Pour mieux pénétrer ce pan de notre analyse, nous entreprenons dans le chapitre suivant, de présenter le focal théorique choisie pour explorer ce questionnement. Nous aborderons alors le concept de Représentations sociales, professionnelles et de l'idéologie en les inscrivant dans la discipline des Sciences de l'éducation.

3 TROISIEME PARTIE. LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES DANS LES SCIENCES DE L'EDUCATION ET LA PSYCHOLOGIE SOCIALE

« C'est la théorie qui décide de ce que nous pouvons observer. »

Albert Einstein

3.1 LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET LES REPRESENTATIONS SOCIALES DANS LA DISCIPLINE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

La présente recherche s'inscrit dans la discipline des Sciences de l'éducation et de la formation et emprunte un concept issu de la psychologie sociale, Science elle-même, située à l'interface du psychologique et du social.

Ainsi, après avoir clarifié, dans la partie précédente, ce que nous entendons par éducation, enseignant, enseignement et approche pédagogique par compétences (APC), nous entreprenons à présent de délimiter notre champ théorique. Cette délimitation nous conduit à faire un bref rappel historique sur les Sciences de l'éducation en relevant le lien de cette discipline avec la psychologie sociale. Ceci nous permet ensuite de présenter brièvement les notions de représentations sociales, de représentations professionnelles et de l'idéologie. Commençons alors par un regard rétrospectif sur l'origine des Sciences de l'éducation .

3.1.1 *Regard rétrospectif sur le contexte d'émergence de la discipline des Sciences de l'éducation*

Sans prétendre faire toute son histoire, nous voulons simplement signaler dès l'abord, quelques figures parmi les précurseurs des Sciences de l'éducation. On peut évoquer à cet effet Compayré, professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Toulouse, qui a publié en 1883 un ouvrage intitulé « l'Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle ». Dans la même dynamique, Chabot et Bourjade assuraient un enseignement de pédagogie à l'Université de Lyon ; en 1911, le professeur Lebonnois, de l'Université de Caen, créait un Institut pédagogique international (Mialaret, 2016). Mais bon nombre de chercheurs considèrent Émile Durkheim comme le père fondateur des Sciences de l'éducation. Il est vrai que, en 1962, par la publication de son ouvrage « Éducation et sociologie », Durkheim suscita la soif des réflexions sur des questions spécifiquement éducatives. Alors qu'au début du XX^e siècle, la psychologie était surtout sollicitée comme science de référence pour aborder la problématique de l'éducation (Fumat, 2009), il a permis à « la science de l'éducation » d'opérer un tournant épistémologique important. Son apport consiste à faire la différence entre la pédagogie et la psychologie d'une part, et « la science de l'éducation » d'autre part. Pour Durkheim, les théories de la pédagogie sont tournées vers l'avenir : « elles ne nous disent pas

: voilà ce qui existe et quel en est le pourquoi, mais voilà ce qu'il faut faire » (Durkheim, 1934, p. 75, cité par Mialaret, 2016, p.64). Dans cette perspective, Durkheim définit la psychologie comme “la science de la conduite” peut-être parce qu'elle s'attache à comprendre les comportements et des phénomènes mentaux. Alors que “la science de l'éducation” s'attèle à décrire et expliquer les faits éducatifs. Autrement dit, “la science de l'éducation” est du domaine de l'observation, du descriptif et de l'explication ; la pédagogie est du domaine du prescriptif et de l'action éducative et la psychologie du domaine des phénomènes mentaux et leur effet sur le comportement (Mialaret, 2016).

3.1.1.1 *Les Sciences de l'éducation une Science pluridisciplinaire*

Au-delà des précisions et clarifications épistémologiques, Durkheim a surtout montré que “la science de l'éducation” est une science réellement sociale. Elle reste compatible avec toutes les sciences sociales et humaines, car, l'éducation est avant tout un fait social. D'où son caractère pluridisciplinaire et pluridimensionnel. De fait, dès sa création en 1967, cette nouvelle science a toujours sollicité l'apport d'un grand nombre de disciplines qui concernent l'éducation par des aspects divers, sans pour autant se réduire à l'étude qu'elles en font (Mermoz, 1978). Comme le dit Mermoz que nous venons de citer :

L'objet des Sciences de l'éducation, c'est d'opérer le rassemblement de ces contributions, d'exploiter la diversité des apports et de les ramener à la compréhension du phénomène éducatif (p.105).

Mialaret, (2006) se situe dans la même perspective quand il affirme que :

Les Sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes, mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation (p. 69).

On peut remarquer que les deux auteurs que nous venons de citer parlent « des Sciences de l'éducation ». Ce qui vise à exprimer la dimension « plurielle » des sciences de l'éducation. De fait, il est aujourd'hui plus juste d'affirmer que les Sciences de l'éducation sont une discipline pluridisciplinaire incompatible avec une « épistémologie de cloisonnement ». Mermoz (*Op.cit.*) affirme à ce propos qu'« il n'y a pas de Sciences de l'éducation sans interrelation, sans interaction entre les disciplines qui les forment, tant au niveau de l'explication qu'à celui de l'action » (p.110). Autrement dit, les réflexions sur les problématiques éducatives se nourrissent de la coexistence et de l'apport de plusieurs sciences. Cela veut dire qu'en Sciences de l'éducation, une question peut être abordée sous plusieurs perspectives : psychologique, sociologique, pédagogique, philosophique, etc. On peut en effet

aborder les problèmes d'un programme éducatif en interrogeant aussi bien ses enjeux pédagogiques et didactiques que les enjeux et implications professionnels qui lui sont connexes. C'est dans ce sens que certains présentent les Sciences de l'éducation comme « l'étude sans frontières du phénomène éducationnel » (Mermoz, 1978). Aujourd'hui, « les Sciences de l'éducation occupent une place importante dans la formation professionnelle des métiers de l'humain, dans le processus de professionnalisation par la production de formes d'intelligibilité, de savoirs issus de la recherche » (Altet, 2018 b). C'est sans doute dans cette dynamique que la discipline a récemment changé de nom et s'appelle, depuis l'arrêté du 18 décembre 2018 fixant la liste des groupes et des sections ainsi que le nombre des membres de chaque section du conseil national des universités en France, les « Sciences de l'éducation et de la formation ».

3.1.1.2 Des Sciences de l'éducation et de la formation et la théorie des représentations sociales

Dans la lignée des réflexions de Richardot (2016), qui soutient que l'espace scolaire est un lieu objet des représentations sociales par excellence, nous pensons pour ce qui nous concerne que l'éducation est une discipline privilégiée pour les représentations sociales : des médiats aux conversations quotidiennes en passant par les réunions professionnelles, comme en témoignent les débats passionnés dans le cadre de l'adoption et la mise en œuvre de l'APC au Bénin, l'éducation comme l'espace scolaire restent un « objet hautement polémique et, par conséquent, un objet de représentations sociales par excellence » (Richardot, 2016, p.344). De plus, la problématique de l'éducation met en débat différents groupes susceptibles de défendre leurs positions, valeurs ou visions respectives de l'éducation (Richardot, 2016). Par ailleurs, la question de l'éducation, quant à elle est centrée sur les réformes scolaires, suppose des contraintes au niveau des acteurs en général et des enseignants en particulier. Car, ceux-ci sont parfois sommés de changer ou de faire évoluer leur pratique pour se conformer à la prescription de l'institution de tutelle. Une telle exigence implique parfois un renoncement aux principes, aux pratiques professionnelles et génère parfois des résistances (Richardot, 2016).

Dans cette perspective, nous abordons les problèmes de la mise en œuvre de l'APC au Bénin en utilisant les concepts aussi bien sociaux que philosophiques de l'idéologie, de représentations sociales et professionnelles. Notre démarche, dont nous exposerons les étapes plus loin, s'inscrit donc elle aussi, dans une perspective pluridisciplinaire. Selon Valence (2010), C'est en puisant dans les « représentations collectives » de Durkheim et dans la « théorie des champs » de Bourdieu que la psychologie sociale a particularisé le concept de

représentations sociales pour en faire un outil d'investigation majeur des interactions humaines. De fait, la théorie des représentations sociales se présente comme une particularité de la psychologie sociale de laquelle elle trouve son terrain d'émergence. Il serait alors utile de comprendre ce qu'est la psychologie sociale pour mieux appréhender la théorie des représentations sociales.

3.1.2 Qu'est-ce que la psychologie sociale : une tension entre la psychologie et la sociologie ?

Pour Moscovici (1984), la psychologie sociale est la science de l'interaction entre l'individu et la société. A cet effet, il propose deux formules pour appréhender cette science. Dans la première formule, il affirme : « La psychologie sociale est la science du conflit entre l'individu et la société. On pourrait y ajouter : de la société du dedans et de la société du dehors » (p.6). Le conflit selon Moscovici (1984), « c'est la résistance aux pressions conformistes de la majorité, c'est l'opposition entre le leader et son groupe, ce sont les déviations par rapport à l'orthodoxie, ce sont les discussions dans un groupe en vue d'aboutir à une décision, c'est la captation d'un individu par la masse » (p.7). En psychologie sociale, il y a donc l'individu, il y a la société et il y a la réaction et le positionnement de l'individu par rapport aux réalités sociales.

Dans la deuxième formule de définition, Moscovici (*Ibid.*) définit la psychologie sociale comme « la science des phénomènes de l'idéologie et des phénomènes de communication » (p.7). Cette définition met en lumière les rapports entre individus, entre individus et groupes et entre groupes (*Ibid.*). L'approche de la psychologie sociale sous l'angle de l'idéologie nous intéresse particulièrement dans la mesure où elle nous sert d'outil d'analyse du positionnement du groupe professionnel des enseignants du Bénin par rapport à une injonction institutionnelle. Avant d'y revenir plus largement, nous retenons des deux formules de définition qui précèdent que la psychologie sociale est une science à part entière. Comme telle, elle a son objet et sa méthode.

3.1.3 Le domaine et l'objet de la psychologie sociale

Pour plusieurs chercheurs, le comportement extérieur de l'individu est le cœur des recherches en psychologie sociale. Selon Hadj Taeib et Rouissi (2008), la psychologie sociale est la science qui s'occupe de l'étude scientifique des comportements extérieurs des individus. Par comportements extérieurs, ces chercheurs entendent : les attitudes extérieures (paroles, gestes, actions), la cognition (pensées, processus intellectuels), les affects (émotions, sentiments). Le domaine privilégié de cette science est ainsi l'analyse scientifique de la façon

dont le comportement social des personnes (pensées, sentiments et comportements) est influencé par le monde extérieur (les autres, les stimuli environnementaux, les composantes psychologiques personnelles). C'est dans cette même perspective que Yzerbyt et Klein (2019) définissent la psychologie sociale comme une discipline dont l'objet est l'étude scientifique de la façon dont la présence d'autrui, qu'elle soit réelle ou imaginée, influence les états psychologiques et les conduites des individus. C'est ce que tente d'illustrer la figure ci-dessous.

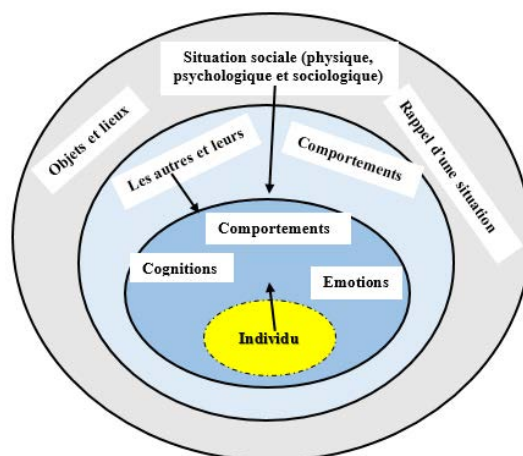


Figure 4 : Explication de l'influence du comportement social par le monde extérieur (la situation sociale ou les comportements des autres (Hadj Taeib et Rouissi, 2008, p.34).

Cette figure montre comment les comportements extérieurs de l'individu sont influencés par des situations sociales externes. On peut y lire le mécanisme de l'interaction entre l'individu (en jaune) et le monde extérieur (situation sociale, la présence réelle ou imaginaire des autres, leur comportement). Et c'est l'étude de cette interaction qui constitue le domaine privilégié de la psychologie sociale. C'est au regard de ces interactions que Yzerbyt et Klein (2019) définissent la psychologie sociale comme « la discipline qui s'intéresse aux processus par lesquels la présence réelle ou imaginée d'autrui influence les conduites des êtres humains » (p. 15). Mais au cœur de la psychologie sociale, Moscovici (1961) a fait émerger la théorie des représentations sociales, théorie qui nous servira d'outil d'analyse dans la présente recherche.

3.1.4 La théorie des représentations sociales

Selon Abric (1996), « la représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus (...) et va déterminer leur comportement et leur pratique » (p, 18). Pour cet auteur en effet, la représentation sociale est toujours « imbriquée ou ancrée » dans un contexte idéologique (*ibid.*). Cette réflexion d'Abric suggère ainsi une vision

systemique entre la triade « idéologie-représentation-pratique ». Avant de comprendre l'implication de cette réflexion pour cette recherche, nous voulons tout d'abord essayer de clarifier l'usage que nous faisons de chaque terme de cette triade conceptuelle. Nous développerons des approches qu'il est possible de mobiliser pour les étudier et nous préciserons à chaque fois de quelle façon nous envisageons l'usage de ces concepts dans notre travail.

3.1.4.1 Origine et élément de définition des représentations sociales

Le concept de représentation sociale est l'une des notions fondatrices de la psychologie sociale, mais aussi de la sociologie. Le concept est devenu aujourd'hui une référence dans les recherches non seulement en psychologie sociale, mais aussi en psychologie cognitive et dans d'autres disciplines des sciences humaines dont les Sciences de l'éducation. Mais l'usage de ce concept a une histoire qu'il convient de bien garder en mémoire pour comprendre sa portée dans les recherches aujourd'hui.

3.1.4.1.1 Un point historique du concept « représentation sociale »

Parler des origines du concept « représentations sociales », fait penser automatiquement à Moscovici qui en est l'une des figures de proue. Mais le concept a une origine plus lointaine. De Carlos (2015) pense que les études sur ce concept commencent avec les travaux des sociologues et anthropologues de renom entre 1830 et 1930. Comme Émile Durkheim, Lévy-Bruhl et Marcel Mauss. Ils donnent au concept son impulsion théorique et épistémologique surtout avec la notion de représentation collective, à travers l'étude des mythes, des mentalités « archaïques », des représentations religieuses et magiques des sociétés traditionnelles sans écriture. Durkheim a par exemple fait la distinction entre représentations individuelles et représentations collectives. Pour lui, la conscience individuelle n'a pas beaucoup de poids et n'existe qu'à travers la conscience collective qui s'impose aux individus d'une génération à une autre et se concrétise matériellement par des règles de fonctionnement juridiques, économiques, morales, religieuses (De Carlos, 2015). Pour lui, la société est plus que la somme des individus qui la constituent.

A la suite de Durkheim, les travaux de Freud (1908, 1924), de Piaget (1932) et de Lévy-Bruhl (1963), même s'ils ne font pas figure d'exception, ont été de véritables sources qui ont balisé le chemin à l'émergence de la théorie des représentations sociales (Bergamaschi, 2011). Moscovici (2001) affirme à ce propos que si Freud a éclairé la composition psychique des

représentations, eu égard aux relations sociales, Piaget (1932 ; 2003) l'a montrée, sous un autre angle, issu d'un processus de transformation. Il a aussi explicité la manière dont elles sont intériorisées chez l'enfant (Moscovici, 2001). Parmi les nombreux auteurs qui l'ont marqué, Moscovici affirme s'être particulièrement inspiré des travaux de Durkheim pour trouver sa propre voie d'analyse des phénomènes sociaux³⁵. Mais l'apport de l'auteur lui-même dans l'éclosion de cette théorie est d'une importance capitale.

3.1.4.1.2 L'apport de Moscovici dans l'éclosion de la théorie des représentations sociales

Selon plusieurs chercheurs, c'est à Moscovici qu'on doit le regain d'intérêt scientifique envers l'étude des représentations. C'est en effet lui qui élabore véritablement la théorie des représentations sociales à travers son étude princeps sur la psychanalyse en 1961. Moscovici a pour mérite d'avoir saisi le côté processuel et social des représentations, lesquelles sont le produit de la communication interindividuelle. Pour lui, les représentations sociales ont une genèse à la fois individuelle et sociale. Leur fonction primaire consiste à « rendre quelque chose d'inhabituel ou l'inconnu lui-même, familier » (Bergamaschi, 2011, p.96) ; depuis ses travaux, la théorie des représentations sociales a connu un large développement d'abord européen puis international. S'il est vrai qu'il s'inscrit dans la continuité des précurseurs comme Freud, Piaget surtout Durkheim dont il s'est inspiré pour formaliser le concept de représentation sociale, il est indéniable qu'il se situe aussi dans une posture de dépassement. Contrairement à l'école de Durkheim qui écarte les croyances de la théorie des représentations sociales, Moscovici associe, dans sa définition des représentations sociales, la connaissance sémantique, les croyances qui sont ancrées dans la culture et les pratiques selon lesquelles vivent les individus ; puisque c'est ce qui leur donne un caractère de « réalité ». Car, pour lui, les croyances sont essentielles non seulement pour la vie en pratique, mais aussi pour la connaissance en général. (Moscovici, 2001). On peut alors dire que pour Moscovici, les représentations sociales sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances sur un objet particulier dans un contexte culturel particulier (Moscovici, 2001.) Cela nous permet d'aborder à présent les différentes définitions du concept.

³⁵ Moscovici affirme à ce propos : Comme tous mes précurseurs, j'ai trouvé l'inspiration en me basant sur la notion de Durkheim. J'ai dû l'adapter à mon domaine de recherche tout en conservant, comme mes prédécesseurs l'ont fait, l'axiome implicite qui est commun à toutes les versions de représentations collectives ou sociales : tout ce qui est rationnel est social et tout ce qui est social est rationnel. (Moscovici, 2001, p. 46).

3.1.4.1.3 *Les conditions sociales de la production des représentations sociales*³⁶

La question qui oriente ce paragraphe est la suivante : à quelles conditions un objet est-il objet de représentation sociale ? D'après Moscovici (1976), cité par Guimelli (1999), trois conditions doivent être requises pour que les individus élaborent collectivement la représentation d'un objet :

1. ***La dispersion de l'information*** : cette condition est relative à une forme d'éparpillement et de déformation des informations. Une sorte de « décalage important entre l'information disponible et celle qui aurait été objectivement nécessaire à une construction solide et globale de l'objet ». Les individus, n'ayant pas accès à la source de l'information, font des choix en fonction de ce qui est utile pour interpréter l'objet. Mais ce choix n'est pas toujours rationnel car l'information captée parmi une multitude possible est parfois déformée (Moscovici, 1976, cité par Guimelli, op.cit.)

2. ***La focalisation des groupes*** : ce facteur montre que dans la construction des représentations sociales, les groupes se situent différemment par rapport à leur centre d'intérêt et prennent dans l'information ce qui les arrange. En d'autres termes, l'objet est appréhendé de manière sélective par chaque groupe en fonction des perspectives qu'il présente et de ce qui est conforme avec les attentes et les orientations de ce groupe (Guimelli, op.cit.). Ainsi, face à un objet nouveau, les groupes n'ont pas une vision globale de l'objet, celle-ci diffère selon les centres d'intérêt des groupes (Ratinaud, 2003)

3. ***La pression à l'inférence*** : les groupes et les individus sont appelés à rendre compte de leur vision de l'objet. Face à ce défi, il faut retravailler l'information disponible afin de la rendre utile et consensuelle. Alors pour cerner le déficit d'information, les groupes usent d'alternatives pour détenir un discours cohérent sur l'objet ; ils retravaillent les informations qu'ils possèdent pour se positionner et pour donner leurs points de vue sur l'objet (Ratinaud, 2003).

Après Moscovici, alors que se développent de nombreuses contributions dans le domaine des représentations sociales, d'autres chercheurs ont précisé les critères pour définir un objet de représentation. C'est le cas par exemple de Rouquette (2003) qui énumère trois conditions pour qu'un objet soit objet de représentation sociale. Il s'agit de :

L'abstraction : Pour parler de représentation sociale, il faudrait alors, par exemple, passer des « épinards » à « l'hygiène alimentaire » (Rouquette, 2003). À cette abstraction, deux autres critères sont nécessaires.

³⁶ Nous empruntons ce titre à Guimelli (1999).

La pratique : pour voir un objet se porter en objet de représentations sociales, celui-ci doit pouvoir susciter des pratiques qui lui sont relatives et spécifiques ;

La communication : pour Rouquette, un objet de représentation doit aussi être présent dans les communications, c'est-à-dire, des discours doivent être tenus à son propos. Ces deux aspects représentent la condition *sine qua non* qui constituent la socialité des représentations et déterminent la construction de l'objet. « Si l'on perd de vue ce critère fondamental, on banalise la notion pour retrouver des représentations individuelles de n'importe quoi » (Flament & Rouquette, 2003, p. 31).

De son côté, Ratinaud (2003), en se fondant sur les travaux Moliner (1996) et de Moscovici (1961), propose 5 (cinq) critères pour identifier les représentations sociales :

1— La spécificité de l'objet : en effet, les objets en eux-mêmes ne sont pas porteurs *a priori* de la capacité à devenir objet de représentation. C'est leur « statut social » qui leur confère cette propriété. C'est parce qu'ils sont polymorphes, complexes et qu'ils représentent un enjeu que certains objets pénètrent la pensée sociale. Dans ce cadre, notre recherche s'intéresse aux implications pédagogiques de l'Approche Par Compétences dans le système scolaire du Bénin. Comme nous l'avons déjà vu, la notion de « compétence » est polysémique et même polymorphe. Sa définition varie selon les auteurs et le contexte. Il en va de même de la notion de « pédagogie » qu'on ne peut enfermer dans une définition figée. Elle prend différents sens selon les auteurs et le contexte qui la porte. Nous avons, par exemple, constaté dans les lignes précédentes que l'approche de définition et la pratique de « la pédagogie » varient selon qu'on est de l'école de Comenius (1592-1671), de Durkheim (1858-1917), de Waston (1878-1958), de Dewey (1858-1878) ou de Tyler (1902-1994). Ces notions qui s'imbriquent et s'interpellent dans notre recherche sont donc susceptibles d'être des objets de représentation du fait de leur caractère polysémique voire polymorphe.

2 — Les caractéristiques du groupe : les représentations se construisent dans les processus de communication (Moscovici, 1996). Il est donc primordial que les membres du groupe que l'on pense porteurs d'une représentation à propos d'un objet aient eu réellement la possibilité d'échanger à propos de cet objet. Cela sous-entend d'une part que des informations sur l'objet circulent dans le groupe, et d'autre part, que les membres du groupe interagissent et communiquent à propos de l'objet. A cet effet, nous avons posé plus haut les différents débats et controverses sur l'approche par compétence et ses implications pédagogiques dans le système scolaire du Bénin. La condition est donc remplie pour que notre objet soit considéré comme objet de représentation.

3— **Les enjeux** : c'est toujours parce qu'il représente un enjeu pour le groupe considéré qu'un objet devient objet de représentation. Quand l'on parle de représentations sociales ou professionnelles, cet enjeu est toujours lié à la défense des identités des groupes. Nous le verrons plus loin, la mise en œuvre des implications pédagogiques de l'Approche Par Compétences est un enjeu à la fois professionnel et identitaire pour les enseignants du Bénin. Les enseignants du Bénin semblent en effet tiraillés entre leur ancienne pratique traditionnelle et les nouvelles prescriptions pédagogiques liées à l'APC.

4— **La dynamique sociale** : si un objet représente un enjeu pour un groupe, il en représente autant pour d'autres. Pour Molinier et al (2002), « ces enjeux ne peuvent se comprendre qu'au regard de l'interaction du groupe avec d'autres groupes » (p 31). En nous appuyant sur Ratinaud (2003) nous pouvons dire que les implications pédagogiques induites par l'Approche Par Compétences au Bénin sont dans une dynamique sociale. Non seulement, elles se révèlent comme un enjeu politique et idéologique, mais elles mettent en interaction des groupes sociaux différents : le groupe professionnel des enseignants et les autorités en charge de l'éducation au Bénin par exemple (Alabi, 2019) : le groupe professionnel des enseignants possède une connaissance spécifique de l'APC et le groupe des autorités en charge de l'éducation possède aussi la sienne. Ces connaissances particulières de l'objet partagées entre les membres du même groupe se caractérisent par leur dimension identitaire : les éléments du même groupe « se reconnaissent entre eux et se distinguent des autres » à travers ces connaissances particulières de l'objet (Bataille et al., 1997, cité par Ratinaud, 2003).

5— **L'absence d'orthodoxie** : l'orthodoxie est une manière de penser et d'agir en conformité à une doctrine morale, littéraire ou scientifique donnée. Ainsi, dans un système orthodoxe, les sujets acceptent (et demandent) que leurs communications et leurs pratiques soient régulées par la ligne doctrinale de l'institution qui les contrôle. Dans ce cas, ce n'est pas la pensée du groupe qui a de l'importance mais sa régulation (Ratinaud, 2003) : « Dans un tel système, les connaissances ne sont pas élaborées collectivement puisque des instances régulatrices contrôlent la diffusion et la validité des informations relatives à l'objet » (Molinier et al., 2002, Ratinaud, *op.cit.*). L'orthodoxie est pour ainsi dire, le fait qu'un sens, une idée, soit imposé (e) par rapport à un objet au niveau sociétal. C'est une forme de « dogme » qui s'impose dans la société qui échappe à toute possibilité de questionnement. Il en est autrement d'un objet de représentations sociales. Pour être qualifié comme tel, il ne doit exister aucune limitation de sens par rapport à l'objet et celui-ci doit offrir les possibilités de questionnement aux acteurs. Dans le cadre de l'adoption des normes pédagogique de l'APC dans le système scolaire du Bénin, les enseignants sont loin d'accepter les formes de « dictature »

institutionnelle qui riment avec l'imposition d'une vision unique de la pédagogie (Alabi, 2019). Ainsi la forme d'orthodoxie institutionnelle est clairement remise en cause par le groupe professionnel des enseignants.

Il ressort de tout ce qui précède que tout objet ne peut être qualifié d'objet de représentation. Encore faut-il qu'il respecte certains critères bien déterminés. Cependant les perspectives d'approche du phénomène de représentation sociale offrent plusieurs possibilités.

3.1.4.2 Les approches théoriques sur l'étude des représentations sociales

Du fait de la complexité du phénomène représentation sociale, son étude, à partir des travaux de Moscovici (1961), s'ouvre sur plusieurs approches théoriques. A cet effet, les études récentes sur les représentations sociales semblent converger vers cinq approches théoriques. Rateau et Lo Monaco (2013), ainsi que Molinier et Guimelli (2015), définissent les quatre premières approches de manières suivantes : l'approche sociogénétique, l'approche structurale, l'approche sociodynamique et l'approche dialogique. En plus de ces quatre approches, nous posons que nous nous situons dans une cinquième approche dite « approche toulousaine » (Labbé, 2021).

3.1.4.2.1 Le modèle sociogénétique

Aussi appelé approche anthropologique et historique (De Carlos, 2015), ce modèle se fonde sur la genèse des représentations sociales. Moscovici (1961), explique en effet que la naissance d'une représentation sociale est liée à l'apparition d'une situation innovante, d'un phénomène inconnu ou d'un événement inhabituel. Ce nouvel objet inquiète, mobilise l'attention ou bouleverse le cours habituel des choses. De ce fait, il motive l'activité cognitive intense des personnes soucieuses d'appréhender la nouvelle situation. Cet objet occasionne alors une multiplicité de débats, de communications interpersonnelles et médiatiques. Par ces échanges, se réalise la mise en commun des informations, des croyances, des hypothèses ou des spéculations. Cette mise en commun aboutit à l'émergence de positions majoritaires dans les groupes sociaux. En fait, les personnes traitent les informations de façon sélective et se focalisent sur un aspect spécifique de l'objet en fonction de l'intérêt du groupe. La dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence sont les trois conditions qui favorisent l'émergence des représentations sociales ainsi décrites. Moscovici (1961) définit deux processus majeurs qui favorisent le développement des représentations à savoir : l'objectivation et l'encrage.

L'objectivation est le processus par lequel le sujet s'approprie le nouvel objet. Par le biais des communications à son propos, l'objet est rapidement simplifié, imagé et schématisé. A ce propos De Carlos (2015) définit trois étapes du processus l'objectivation :

- Une déconstruction sélective à travers laquelle les individus opèrent un tri parmi les éléments relatifs à l'objet.
- Une schématisation structurante : les éléments retenus sont reconstruits, réorganisés dans une sorte de schéma imagé et cohérent. Il se forme alors un noyau figuratif qui voit certains éléments prendre une place plus importante que d'autres.
- Une naturalisation : les éléments du noyau se matérialisent de façon évidente et deviennent des éléments objectifs.

Le processus de l'objectivation s'opère en fonction de « critères culturels », autrement dit, les différents aspects de l'objet sont appropriés par des groupes qui les projettent dans leur univers commun afin de mieux les maîtriser ; et de « critères normatifs », ce qui veut dire que seuls les éléments qui concordent avec les systèmes de valeurs du groupe sont retenus (Rateau et Lo Monaco, 2013, p.7 et 8 ; Molinier et Guimelli, 2015, p. 23). Ce processus d'objectivation est complété par celui de l'ancrage.

L'ancrage est un processus par lequel l'objet nouveau trouve sa place dans le système de pensée préalable des groupes et des individus (*ibid.*) Autrement dit, il s'agit de l'enracinement social de la représentation et son objet par son incorporation dans le système de valeurs (De Carlos, 2015). Il s'agit d'un processus d'intégration d'une nouveauté dans le système des normes et des valeurs qui préexistent. C'est dans cette perspective que Moscovici définit l'ancrage comme le fait de « rendre familier l'insolite et insolite le familier, changer l'univers tout en le gardant comme notre univers » (Moscovici, 1976 in Rateau et Lo Monaco, 2013, p.8). L'ancrage comprend trois aspects essentiels :

- Le sens : l'objet représenté, par un principe d'analogie, va être assimilé à des formes familières et va s'inscrire dans le même temps, dans un réseau de significations déjà présent » (Rateau et Lo Monaco 2013, p.8 ; Molinier et Guimelli, 2015, p.24)
- L'utilité : les éléments de la représentation expriment non seulement des rapports sociaux, mais contribuent aussi à la création de ses rapports dans une sorte de dialectique. De la sorte l'objet devient un médiateur et un critère de relation entre les groupes (*Ibid.*) De ce point de vue, l'ancrage donne aux éléments de la représentation une valeur de médiation entre l'individu et le monde qui l'entoure.
- L'enracinement : la représentation prend place au sein d'un système de pensée (de Carlos, 2015).

De son côté Doise définit trois niveaux d'ancrage qui sont les suivants :

- l'ancrage psychologique : les variations au niveau individuel ou interindividuel ;
- l'ancrage sociologique : comparaisons entre groupes d'individus en fonction des positions qu'ils occupent dans un ensemble de rapports sociaux.;
- l'ancrage psychosociologique : situé entre les deux ancrages précédents, il s'agit d'analyser « la manière dont les individus se situent symboliquement par rapport aux relations sociales dans un champ donné (Doise, 1992, p. 1 ; cité par De Carlos, p. 45)

Moscovici (1976) souligne que ce processus participe à la reconstruction de l'objet. Selon lui, « représenter une chose, un état n'est en effet pas simplement le dédoubler, le répéter ou le reproduire, c'est le reconstituer, le retoucher, lui en changer le texte » (p. 56). De là découle qu'une représentation sociale apparaît toujours comme à la fois novatrice et rémanente, mouvante et rigide.

Le modèle sociogénétique sert de base théorique à un courant de recherche comme celle à laquelle appartient Jodelet (1989, 1992). Les disciples de ce courant de recherche s'attachent à l'étude descriptive des représentations sociales en tant que systèmes de signification qui expriment le rapport que les individus et les groupes entretiennent avec leur environnement. Dans leurs études, la dimension discursive des représentations occupe une place prépondérante car, ils considèrent que c'est dans les interactions et dans l'espace public que se forment les représentations. Néanmoins, si les représentations sont considérées comme étant inscrites dans le langage, elles sont abordées également « comme un langage à part entière en raison de leur valeur symbolique et des cadres qu'elles fournissent pour coder et catégoriser l'environnement des individus » (Rateau et Lo Monaco 2013, p.9).

3.1.4.2.2 Le modèle structural

En prenant à son compte le cadre théorique proposé par Moscovici sur le processus d'objectivation, Abric (1976, 1993 et 2001), a contribué, par ses travaux, à l'enrichissement de l'étude des représentations sociales sous l'angle du noyau central. L'étude des représentations sous le modèle du Noyau Central (NC) consiste à rechercher les éléments consensuels à l'intérieur des groupes.

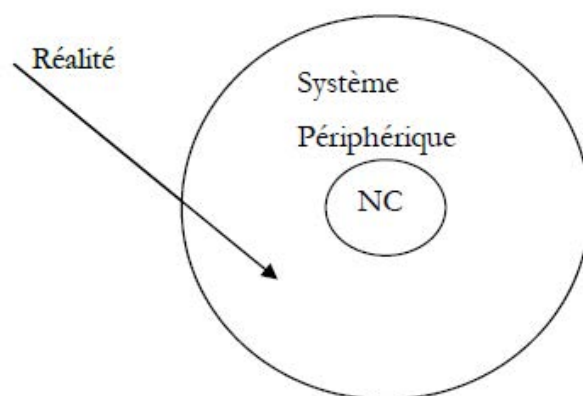


Figure 5 : Structure des représentations sociales pour l'approche structurale (repris de Labbé, 2021)

En effet, toute représentation, selon ce modèle d'étude, est organisée autour d'un noyau central. Celui-ci est composé d'un petit nombre de cognitions qui lui donnent sa signification. L'une des propriétés de ces éléments est d'être non négociable : l'objet de représentation ne peut être reconnu en l'absence de cette caractéristique centrale. Aussi l'étude des représentations dans ce modèle se centre-t-elle sur la mise en évidence des éléments les plus partagés à propos d'un objet par les éléments d'un groupe (Lac et Ratinaud, 2005). Ces éléments, appelés éléments centraux, se regroupent en une structure qu'Abric appelle « noyau central » (Rateau et Lo Monaco, 2013). Le noyau central assure alors deux fonctions :

- une fonction génératrice de sens : de par cette fonction, le noyau central est l'élément par lequel les autres éléments du champ représentationnel acquièrent un sens et une valeur spécifique pour les individus. Abric (2003 c) affirme que le noyau central « est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valence » (p. 215).
- une fonction organisatrice : le noyau central est l'élément le plus stable et unificateur autour duquel s'organisent les autres éléments des représentations sociales. C'est encore le noyau central qui détermine les relations que ces différents éléments entretiennent les uns avec les autres. Selon Guimelli (1999) dès qu'il est constitué, le noyau central devient une évidence « non discutable ». Les éléments du noyau central sont consensuels et partagés par un même groupe. Ils symbolisent en ce sens l'identité de la représentation : un cadre de référence. Changer un élément du noyau revient à changer de représentation (De Carlos, 2015). Par ailleurs, en tant que structure cognitive assurant une fonction génératrice de sens et organisatrice, le noyau central contrôle d'autres éléments appelés « éléments périphériques des représentations ».

Pour Desbrosses (2017), les éléments périphériques sont des éléments moins centraux de la représentation sociale. Cependant, ils jouent deux rôles essentiels à savoir : le décryptage de la réalité et celui de « tampon ». D'abord ils permettent à l'individu de comprendre et de maîtriser les événements en leur assignant une signification. Par exemple, la notion l'APC déclenchera une série de significations qui permet à l'individu de réagir dans un contexte scolaire. Ensuite, la fonction de « tampon » est mise en œuvre dès lors que l'individu se trouve en face des réalités qui mettent en cause ses représentations sur un objet. En fait, les éléments centraux ont, entre autres, pour fonction d'« absorber les désaccords entre la réalité que les groupes perçoivent et la représentation qu'ils ont de l'objet. Résultat, le système central de la représentation garde une (relative) stabilité. Enfin, la mise en cause d'un élément périphérique n'empêchera pas les individus de reconnaître l'objet de la représentation (Molinier, 1993 ; Desbrosses, 2017).

Mais, il est important de souligner le lien très indispensable entre noyau central et éléments périphériques. En effet, les derniers permettent au premier de rester stable. Quand l'élément périphérique change, c'est tout le noyau central qui est mis en cause. Les éléments périphériques ont donc un rôle de défense du système central. De plus, ils jouent le rôle de concrétisation en ce sens qu'ils constituent « un interface opérationnel » entre le noyau central et la réalité. Ils orientent aussi l'action du sujet dans la mesure où ils indiquent ce qui est normal. Ce modèle structural peut être schématisé dans le tableau suivant réalisé par Abric, 1994 et Netto, 2011).

SYSTEME CENTRAL	SYSTEME PERIPHERIQUE
- Lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe	- Permet l'intégration des expériences et histoires individuelles
- Consensuel : - Définit l'homogénéité du groupe	- Supporte l'hétérogénéité du groupe
- Stable - Cohérent - Rigide	- Souple - Supporte les contradictions
- Résiste au changement	- Evolutif
- Peu sensible au contexte immédiat	- Sensible au contexte immédiat
<u>Fonctions :</u> - Génère la signification de la représentation - Détermine son organisation	<u>Fonctions :</u> - Permet l'adaptation à la réalité concrète - Permet la différenciation du contenu ⁸⁰ - Protège le système central

Tableau 7 : Caractéristiques du système central et du système périphérique d'une représentation sociale (source Abric, 1994).

3.1.4.2.3 Le modèle sociodynamique : les représentations sociales en tant que principe générateur des prises de position

Ce modèle se base fondamentalement sur la dynamique sociale et le processus d'ancrage. L'ancrage est en particulier la source des variétés des contenus des représentations sociales. Au regard de la place de l'ancrage dans cette théorie, certains chercheurs pensent même que Doise (1985) aurait proposé cette théorie dans le but de concilier la complexité structurale des représentations sociales et leur insertion dans les contextes sociaux et idéologiques (Lianawati et Pou, 2018). A ce propos, De Carlos (2015) cite Doise (1985) qui affirme que : « les représentations sociales désignent des principes générateurs de prise de position qui sont liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (p. 53)

Selon Doise donc, les représentations sociales ne peuvent être envisagées que dans la dynamique sociale. Les réactions (ou les prises de position selon Doise) des sujets face à un objet seraient le plus souvent déterminées par leur expérience et leur appartenance à des groupes sociaux spécifiques. Cela veut dire autrement que les individus adoptent différents positionnements à propos d'une question en fonction de leurs appartenances sociales ; ce qui renvoie au processus d'ancrage décrit par Moscovici. Mais, ces prises de positions dépendent aussi, selon Doise, des contextes dans lesquels elles sont produites. En effet, selon ce même auteur, toute interaction sociale a une dimension symbolique qui conduit les individus à se définir les uns par rapport aux autres (Molinier et Guimelli, 2015). Les représentations sociales participent alors à la définition de l'identité de chacun. Le modèle sociodynamique assigne aux représentations deux fonctions : elles déterminent les différentes prises de position des individus. Mais elles consistent aussi les principes organisateurs des différences individuelles. La théorie des principes organisateurs fait une place de choix aux relations intergroupes en mettant en lumière comment les différentes appartenances sociales peuvent déterminer l'importance accordée à différents principes. Cela conduit alors à étudier l'ancrage des représentations dans les réalités collectives pour mieux les appréhender (Molinier et Guimelli, 2015). Ainsi donc, les représentations sociales sont basées sur des principes organisateurs qui permettent à la fois de partager une réalité commune tout en adoptant des positions particulières par rapport à cette réalité en fonction de leur ancrage (Doise, 1986, 2001). C'est pourquoi toute étude qui se veut intégrale sur les représentations sociales doit, selon Doise, les décrire comme réalités objectives et considérer leur ancrage dans des dynamiques relationnelles (Lianawati et

pou, 2018). Mais d'autres modèles d'étude des représentations sociales tentent de les étudier en dehors de leur cadre idéologique : c'est le cas du modèle dialogique.

3.1.4.2.4 Le modèle dialogique

Spécialement développé par Markova (2007), cette théorie se fonde principalement sur la théorie de la connaissance sociale ; c'est-à-dire la capacité des individus à élaborer des connaissances partagées sur leur environnement social. Markova (2007), définit cette propriété caractéristique de l'esprit humain sous le terme « dialogicité » : il s'agit de la capacité du sujet (*Ego*) à appréhender l'univers à travers l'autre différent de lui (*Alter*) et à créer des réalités sociales dans la perspective de cet « *Alter* ». Autrement dit, « lorsque l'individu pense les objets de son environnement, lorsqu'il communique à leur propos, il le fait toujours par rapport à autrui » (Molinier et Guimelli, 2015, p. 33). Cette réflexion fait écho à la vision de Moscovici selon laquelle, la théorie des représentations sociales se fonde sur la relation mutuellement dépendant entre « *Ego* » et « *Alter* ». C'est-à-dire que les représentations sociales sont toujours orientées et filtrées à travers l'autrui. Sans dialogue entre « *Ego* » et « *Alter* », les représentations sociales n'existent pas (Lianawati et pou, 2018). Par conséquent, une représentation ne se résume pas seulement à la vision d'un groupe social, mais elle prend en compte aussi la connaissance d'un « *Alter* » différent de l'individu qui peut avoir un point de vue différent. C'est pourquoi, selon Markova, les représentations seraient organisées dans la logique d'opposition et d'antinomie (Rateau et Lo Monaco, 2013).

Le modèle dialogique est une approche qui accorde une place de choix à la dimension discursive de l'élaboration des représentations sociales. L'acte langagier est en effet un marqueur de différence entre le sujet et son « *Alter* » et la volonté du sujet de prendre en compte les points de vue de l'autre. L'intérêt de ce modèle réside surtout dans la place accordée au langage et à la communication, éléments essentiels dans les représentations sociales mais pourtant oubliés (Lianawati et pou, 2018). Selon Labbé (2021), cette approche reste intéressante de par ses propositions méthodologiques *via* les recueils de données par *focus* groupe qui constituent le recueil le plus situé qu'il soit de représentations sociales.

3.1.4.2.5 L'étude des représentations professionnelles ou l'approche toulousaine

Cette approche de l'étude des représentations sociales a vu le jour grâce à Michel Bataille. C'est une voie originale qui permet d'appréhender ce que des individus élaborent collectivement à propos de leurs savoirs professionnels (Labbé 2021). Selon cette auteure, elles sont des représentations qui sont nées d'une activité de travail et des interactions d'individus

se reconnaissant comme appartenant à un même groupe professionnel distinct des autres. Labbé (2005) soutient aussi que les représentations professionnelles évoquent « un système de représentations et représente un mode de pensée collective lié au groupe de travail, à la sphère professionnelle permettant l'adaptation des conduites aux mouvances du contexte » (p.195). Ces représentations sont des repères identitaires qui orientent les attitudes et les pratiques du groupe des professionnels qui s'y reconnaissent. Fondamentalement, cette nouvelle approche d'étude des représentations sociales est orientée vers la compréhension et l'explication du processus de professionnalisation. Dans cette perspective elle tourne autour de deux éléments fondamentaux :

- la place prépondérante du groupe et de sa dynamique dans les processus de mise en lumière.

- une lecture particulière du processus de professionnalisation, compris ici comme dynamique de transformation collective et individuelle des représentations et de l'implication (Lac et Al, 2010, p.8).

Par ailleurs, les représentations professionnelles ont les mêmes fonctions que celles des représentations sociales : elles assurent une fonction cognitive, dans le sens où elles constituent les connaissances spécifiques et nécessaires que les individus mobilisent dans l'exercice de leur profession ; une fonction d'orientation dans le sens où elles assurent le rôle de guide pour l'activité professionnelle ; une fonction de communication puisqu'elles servent de références langagières communes à tous les membres du groupe ; une fonction de justification dans le sens où elles servent à analyser, rendre compte et expliquer les pratiques professionnelles. Enfin, elles jouent aussi le rôle identitaire car les individus appartenant au groupe se reconnaissent mutuellement à travers leurs représentations professionnelles spécifiques (Piasser, 1999).

Le tour d'horizon sur les modèles d'étude des représentations sociales, a conforté en nous l'idée de la complexité aussi bien des représentations sociales que de leur étude. Dans cette perspective, les modèles examinés ne s'excluent ni ne s'opposent. Elles sont plutôt complémentaires et s'interpellent mutuellement. Chaque modèle éclaire un aspect spécifique des représentations sociales mais ne permet pas de cerner le phénomène entièrement.

Pour ce qui concerne la présente recherche, les débats autour des implications pédagogiques de l'APC semblent s'intensifier entre les groupes identitaires (les enseignants, les autorités politiques et leurs collaborateurs par exemple). Chaque groupe se positionne et se représente l'APC en fonction de sa vision de l'éducation en général et de la pédagogie en particulier, de son expérience et de l'intérêt du groupe. Dans cette opposition de vision, notre

étude portera en particulier sur les représentations des enseignants du secondaire sur l'APC. C'est pour cette raison que l'approche toulousaine d'étude des représentations (représentations professionnelles), surtout dans sa fonction identitaire, nous servira de point d'appui pour cerner l'idéologie qui guide les pratiques des enseignants du Bénin.

3.2 ETUDE DES LIENS ENTRE IDEOLOGIE, REPRESENTATION ET PRATIQUE : DES JALONS POUR COMPRENDRE L'APPROPRIATION DE L'APC DANS LE CONTEXTE DU BENIN

Dans la deuxième formule de définition de la psychologie sociale signalée plus haut, Moscovici (1984) définit la psychologie sociale comme « la science des phénomènes de l'idéologie et des phénomènes de communication » (p.7). Il veut ainsi signifier comment l'idéologie peut occuper une place prépondérante dans l'analyse des rapports entre individus, entre individus et groupes et entre groupe (*Ibid.*). Cette définition laisse supposer une relation entre représentations sociales et idéologies dans le champ de la psychologie sociale.

C'est pourquoi nous voulons nous intéresser à présent à la relation entre idéologie, représentations sociales et comment celles-ci peuvent influencer les pratiques. Nous nous attarderons sur les pratiques enseignantes au regard de ce que l'APC change dans leur représentation de l'éducation en générale et de la pédagogie en particulier. Mais avant d'entrer dans le vif de cette analyse, posons des balises en soulignant quelques approches définitionnelles de l'idéologie.

3.2.1 L'idéologie : généalogie et évolution du concept

L'étude des idéologies en tant que science, serait créée par Destutt (1796) à la fin du XVIII^e siècle. Le mot « idéologie », à cette époque, désigne la nouvelle discipline qu'il venait ainsi de mettre en route. Cette science a pour mission de comprendre comment « se forment les idées des hommes ». A cette nouvelle « Science » était dévolu le rôle de tenir, en tant que « Science des sciences », la place, autrefois, occupée par la philosophie. Il pensait ainsi ouvrir à cette Science un champ d'investigation inépuisable. L'objectif visé est de conférer à cette nouvelle entreprise, avec le nom sous lequel il l'avait enregistrée, un caractère pérenne (Marchely, 2006 ; Feertchak et Gamby-Mas, 2009, p.36).

Étymologiquement, le mot « idéologie » vient de deux mots grecs : « *idea* » : idée ; et « *logos* » : science. L'idéologie est donc la science qui étudie les idées, le dictionnaire Hachette (2000) définit l'idéologie comme un ensemble de croyances, des idées caractéristiques d'une personne, d'un type de groupe, d'une société à un moment donné. Cette notion est surtout utilisée dans deux champs de réflexion en sciences humaines et sociales à savoir : la philosophie et la politique d'une part et les sciences sociales d'autre part.

Le concept de « l'idéologie » a pris son envol dans le champ de la politique et de la philosophie par l'apostrophe de Napoléon à l'endroit des idéologues. Il dénonça avec une véhémence passionnée l'intellectualisme sous toutes ses formes, assimilé à l'esprit d'insoumission, dont l'idéologie était à ses yeux le représentant par excellence. C'est donc avec

Napoléon que « l'idéologie » a acquis son sens péjoratif, passant de la vision de la « Science des sciences » qu'elle avait au départ, à l'idée d'une manipulation et une illusion intellectuelle totalement déconnectée de réalité. Pour Napoléon, l'idéologue « synonyme de manipulateur d'idées, vain et fumeux phraseur, pérorateur et philosophailleur, fauteur d'illusion, qui se tient à distance de la réalité et de ses problèmes concrets, auxquels il substitue un jeu stérile de spéculations creuses, sans rapport avec les faits dont il masque, par ses gesticulations verbales, les dures nécessités » (Marchey, 2006, p.4)

A la suite de Napoléon, Marx (1818-1883) s'empare de ce sens péjoratif et désigne sous le concept d'idéologie, l'illusion, la déformation de la réalité qui résulte de la lutte des classes et des intérêts. Il voulait ainsi montrer comment les idées et les intérêts des classes dominantes — et donc détentrices du pouvoir de produire les idées — s'imposent comme l'intérêt commun à tous les membres de la société et les pensées de cette classe deviennent une pensée universelle (Feertchak et Gamby-Mas, 2009).

Cependant, le sens du concept va progresser au fil des débats philosophico-politiques et va glisser vers une conception plus optimiste grâce aux réflexions du penseur allemand Mannheim (1929). Essentiellement, ce penseur distingue l'idéologie et l'utopie : selon lui, l'idéologie est tournée vers le passé et a pour fonction de conserver l'ordre établi alors que l'utopie est tournée vers un avenir meilleur, posant ainsi les bases d'un monde nouveau. Mais Feertchak et Gamby-Mas, (2009), rapportent que ce point de vue critiqué sera dépassé par Gramsci qui met plutôt l'idéologie en rapport avec la science, qui devient parfois superstition au fur et à mesure que les connaissances sont divulguées par les médias. Notre approche de l'idéologie dans ce travail est celle de la psychologie sociale surtout dans son lien avec les représentations sociales.

3.2.2 Idéologie et représentation sociale

Dans ses réflexions, Rouquette (1996) a souligné le risque de confusion et d'ambiguïté entre représentations sociales et idéologies. En effet, il est parfois difficile de faire la différence entre les deux notions et ce fait est à l'origine des débats théoriques entre spécialistes. Larrue (1992) relève aussi la complexité de cette étude au regard des divergences d'opinion qu'elle engendre. Elle affirme à ce propos que : « travailler sur les croyances ou les idéologies aussi bien ailleurs que sur les représentations implique forcément de se situer à un niveau social complexe » (p.208)

En effet, selon Blanchet et Gotman (2012), « l'idéologie est un ensemble organisé de représentations de ce qu'est le réel et elle sert à justifier et à convertir ce qui est en devoir-être »

(p.26). Ainsi, l'idéologie n'est pas seulement un déguisement des rapports de domination ou un habillage imposé de l'extérieur comme le pense Marx, mais aussi et surtout « une pensée construite qui permet d'orienter et de diriger l'action dans le sens du maintien de l'ordre existant » (p.26). Cette définition met en lumière la proximité définitionnelle entre l'idéologie et la représentation sociale, car elle est proche des définitions de l'idéologie comme principe qui dirige et oriente l'action.

Rouquette (1996), définit l'idéologie comme « ce qui rend un ensemble de croyances, d'attitudes et de représentations à la fois possibles et compatibles au sein d'une population » (Rouquette, 1996, p.167). L'idéologie est donc une forme de conditionnement psychologique qui favorise la prise de position pour « l'inter-corrélation » entre des croyances, des attitudes et des représentations sociales normalement incompatibles. Il explique alors que les représentations sociales sont des « spécimens » de l'idéologie. Selon lui, l'idéologie « se situe conceptuellement à un niveau de généralité plus grand » que les représentations (p.170). Il conçoit donc l'idéologie comme « un ensemble de conditions et de contraintes cognitives présidant à l'élaboration d'une famille de Représentations sociales ». Toute représentation sociale est ainsi toujours inscrite, « imbriquée ou ancrée » dans un contexte idéologique, de sorte qu'on peut admettre que, à la base de toute représentation sociale donnée, préexiste une idéologie spécifique. En définitive, l'idéologie permet aux représentations sociales de « conférer un sens, donner une définition aux situations par et pour l'action. » (Dumont, 1974, cité par Jodelet, 1991, p.21). Nous voyons à partir de cette définition de Rouquette que les idéologies sont à l'origine des représentations sociales. Elles sont le creuset où elles naissent et prennent forme. Ainsi, toute représentation sociale est liée à une idéologie et une idéologie génère un ensemble de représentation. Cette explication peut se résumer dans la figure ci-après.

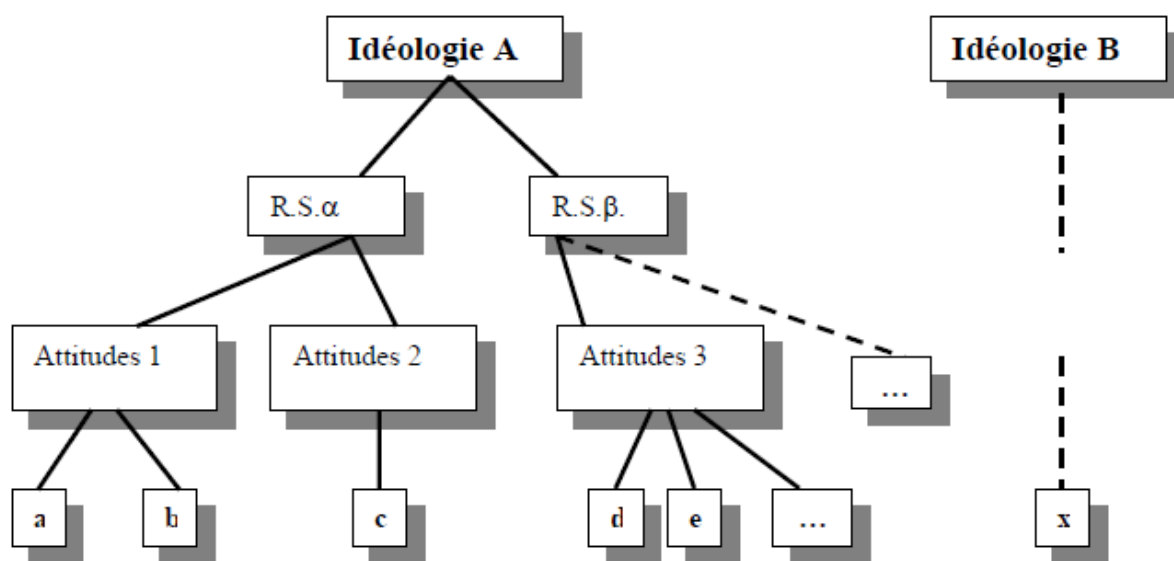


Figure 6 : Hiérarchie des formations cognitives, (Rouquette, 1998 ; Ratinaud, 2003)

Cette figure permet de voir que l'idéologie (A) engendre une famille de représentations (α , β ...), de laquelle émane un ensemble d'attitudes³⁷ (1, 2, 3) et d'opinions. Celles-ci sont à leur source d'émergence des pratiques (a, b, c, d, e...). Une telle conception de « l'hégémonie » de l'idéologie sur les représentations sociales ne reste pas sans susciter quelques questionnements.

3.2.3 Quelques positionnements théoriques sur l'idéologie et les représentations sociales

Les réflexions menées jusque-là sur l'articulation entre l'idéologie et les représentations sociales semblent affirmer une certaine transcendance (cf. Jodelet, 1991) de l'idéologie sur les représentations sociales dans la mesure où l'idéologie est considérée comme la source d'émergence ou le principe d'où découlent les représentations sociales. Mais une telle position n'est pas partagée par tous les psycho-sociologues (Jodelet, 1991).

Larrue (1992) relève à cet effet quelques débats et positionnements par rapport à la question du rapport idéologie-représentations sociales. Elle signale surtout la diversité des approches du problème et la non moins grande diversité des positions défendues par les chercheurs ; diversités qui ne permettent pas une synthèse satisfaisante si on entend par là « un

³⁷ L'attitude en psychologie sociale est définie comme un processus psychologique qui se manifeste en premier lieu envers le monde social et en relation à des valeurs sociales. Autrement dit, elle est une disposition du sujet à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet. Ainsi pour Katz (1960, p.168) : « L'attitude est la prédisposition de l'individu à évaluer un symbole d'un objet ou un aspect de son monde d'une manière favorable ou défavorable. L'avis est l'expression verbale d'une attitude, mais les attitudes peuvent aussi être exprimées en comportement non verbal. »

inventaire de questions claires associées des réponses fermes » (p. 200). Ainsi elle a repéré quatre modèles d'approche de l'articulation idéologie-représentations sociales à savoir : extériorité, parenté, composition, et immanence.

Les modèles de parenté et de composition ont ceci de commun qu'ils accordent à la représentation un statut d'indépendance, établissant sa spécificité par rapport à l'idéologie ou en l'articulant elle comme un principe de cohérence. Il s'agit pour les défenseurs de ce courant d'idée de délimiter les aires d'application et de pertinence de l'idéologie par rapport à la notion des représentations sociales afin d'éviter tout amalgame et tout usage qui vident ces deux notions de leur sens respectif. Ils pensent qu'étant déjà une structure englobante, les représentations sociales courent le risque de se perdre dans les approches qui la mettent sous tutelle d'une autre structure englobante qu'est l'idéologie (Jodelet, 1991 ; Larrue, 1992).

Par contre, selon le modèle l'immanence dans lequel nous nous inscrivons, non seulement l'idéologie détermine la représentation, mais elle la fait aussi fonctionner à son image. Avec Rouquette (1996), nous considérons l'idéologie comme « ce qui rend un ensemble de croyances, d'attitudes et de représentations à la fois possibles et compatibles au sein d'une population » (p.167). Comme le représente la figure 7 ci-dessus, nous admettons à la suite de Rouquette (1996) que l'idéologie « se situe conceptuellement à un niveau de généralité plus grand » que les représentations (p.170). Elle est alors « un ensemble de conditions et de contraintes cognitives présidant à l'élaboration d'une famille de représentations sociales » (p.170). Ainsi, toute représentation sociale est toujours inscrite, « imbriquée ou ancrée » dans un cadre idéologique, de sorte qu'on peut admettre qu'à la base de toute représentation sociale donnée, préexiste une idéologie spécifique (Rouquette, 1996). Il s'ensuit alors que toute représentation s'enracine dans un contexte idéologique qui lui donne sens et force³⁸.

À partir de cette réflexion, nous comprenons qu'on peut déceler l'idéologie dans toute représentation du fait que la première détermine la seconde. Autrement dit, en aval de toute représentation se trouve une idéologie surplombante et toute idéologie fait émerger des représentations de l'objet. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons de façon particulière à la fonction de l'idéologie. Dans cette fonction de l'idéologie que nous entendons

³⁸ Jodelet affirme à cet effet que : La question de la place de la représentation par rapport à l'idéologie renvoie à celle de sa détermination. Elle est aussi étroitement liée à la question de la fonction et du fonctionnement. Ceci amène, quand on ne le désigne pas expressément la représentation comme pur effet de l'idéologie, à analyser sa fonction à l'image de celle de l'idéologie. La représentation devient expression ou reflet du groupe auquel les sujets appartiennent quand l'idéologie est vue comme forme de fausse conscience ; justification, légitimation des intérêts de groupe quand l'idéologie est particularisée selon les classes sociales ; attitudes et normes structurantes qui s'imposent aux individus par un processus inconscient quand l'idéologie est objectivée comme monde vécu sur un mode imaginaire ou traitée comme une instance abstraite médiatisée par des appareils idéologiques (p.44)

explorer à travers le problème de la mise en œuvre de l'APC au Bénin, la dimension discursive de l'idéologie et donc des représentations occupera une place prépondérante.

3.2.4 Idéologie, représentation et la place du discours

La réflexion de Grize (1984) nous permet de comprendre la relation intrinsèque entre la triade représentation, cognition et discours. Il affirme à cet effet que si un orateur « A » tient un discours sur un thème « T », c'est parce que « A » se fait une représentation de « T ». Dans le discours, « A » ne peut exprimer que ce qu'il connaît ou ce qu'il pense connaître de « T ». Il parle alors des représentations cognitives que « A » se fait de « T » ; il s'agit, autrement dit, des connaissances que « A » a de « T ». Le discours que produit « A » est, selon lui, une représentation qui donne à voir les représentations cognitives de « A ». Grize appelle celle-ci représentation discursive qu'un orateur « A » se fait d'un thème « T ». Ainsi affirme-t-il « un discours peut être conçu comme une représentation discursive des représentations cognitives qu'un orateur « A » se fait d'un thème « T » (p.359). L'auteur dans cette conception se trouve dans la conception piagétienne selon laquelle, « les activités du sujet sont à la base de toute connaissance » (p. 360).

Ces analyses de Grize nous mettent en face de deux représentations qui organisent l'activité du sujet : la représentation cognitive (connaissance que le sujet a de l'objet) de laquelle émerge la représentation discursive qui est la représentation qui se dégage du discours que le sujet fait de l'objet. Ainsi, les représentations dépendant des interactions discursives, schèmes organisateurs circulant dans les discours. Cette dynamique « grizerienne » éclaire aussi les modèles sociogénétique et dialogique d'étude des représentations sociales développés dans les lignes précédentes. Ces modèles donnent une place de choix à la communication dialogique dans l'étude des Représentations sociales. C'est dans ce même sens que Hall, Jaquet et Lindner (2012) pensent que « les rapports sociaux doivent, pour acquérir un sens, être représentés dans la parole et dans le langage ». Or selon Maître (1972), les éléments idéologiques apparaissent dans les représentations comme des « bulles qui crèvent à la surface des discours » (p.225). Autrement dit, le discours est porteur de représentations et révèle dans cette dynamique l'idéologie sous-jacente.

De cette réflexion de Grize, nous tirons trois conséquences : 1) la dimension discursive occupe une place importante dans l'articulation, représentation et idéologie. 2) cette place importante du discours permet de mettre le sujet social au cœur des phénomènes psychosociaux. 3) à la suite de Jodelet (1992), nous retenons de la réflexion de Grize que représentations sociales et idéologie ne s'opposent pas. Bien au contraire, la première peut

prendre la forme de la seconde et *vice versa*. La structure cognitive et discursive des représentations, enracinée dans l'histoire, l'expérience vécue dans la pratique et transmise dans les discours permet d'appréhender les rapports entre ces deux notions (Jodelet, 1992).

3.2.5 L'étude de la relation idéologie-représentation à travers quelques auteurs

Pour aller plus en profondeur dans la compréhension du lien idéologie et représentations, nous nous laissons instruire par les réflexions de certains auteurs comme Lipiansky, Dumont et surtout Althusser. Leurs approches de la question de l'idéologie peuvent nous servir de point de repère dans le présent travail. Nous abordons les différentes approches de ces auteurs non par ordre chronologique mais plutôt par ordre d'importance pour nous dans ce travail ; les précédents permettant de mieux comprendre les autres.

3.2.5.1 Idéologie et représentation : dans la vision de Lipiansky

Pour Lipiansky (1991), l'idéologie apparaît comme une des dimensions des représentations. Elle est « un système d'idées lié sociologiquement à un groupement économique, politique, ethnique ou autre, exprimant sans réciprocité, les intérêts plus ou moins conscients de ce groupe » (Lipiansky, 1991.p.12). Lipiansky semble lier à travers cette affirmation, l'idéologie à un groupe social qui défend sa vision ou son intérêt sans « réciprocité » (sans partage) face à un autre groupe. Et c'est là l'une des fonctions que l'auteur assigne à l'idéologie. En effet, Lipiansky tente de cerner le processus de l'idéologie sous l'angle de sa fonction par rapport aux représentations. Ces fonctions sont principalement au nombre de deux : d'abord une fonction de « reconnaissance » et ensuite son envers, une fonction de « méconnaissance ». La fonction de « reconnaissance » consiste à s'appuyer sur des « évidences » et à les imposer comme telles à tous comme « une évidence » qu'on ne peut pas ne pas reconnaître. La fonction de « méconnaissance » se situerait dans le fait qu'elle méconnaît « l'ensemble des relations sociales et la façon dont les individus se situent par rapport à elles, de même que les conditions de production de leurs discours » (p.12). L'idéologie se trouve ainsi dans une dynamique d'évidence, de persuasion et dans la volonté du ralliement imposé.

3.2.5.2 *L'idéologie comme formation discursive polémique d'un groupe qui cherche à s'imposer (Dumont)*

Notons d'entrée de jeu que Dumont récusé la conception de l'idéologie comme illusion, c'est-à-dire une représentation fautive de la réalité. Ainsi, selon Dumont (1962)³⁹, l'idéologie est avant tout un système de pensée inscrit dans la société⁴⁰.

La conception de l'idéologie chez Dumont s'inscrit d'emblée dans une dimension discursive. Pour Dumont, l'idéologie est faite de langage c'est-à-dire du discours. Le discours en tant qu'enchaînement de messages que des individus vivant dans une communauté historique, agencent lorsqu'ils se trouvent placés dans une situation de communication (Géhin, 1975). De plus, l'idéologie, selon Dumont, est une formation discursive polémique : ceci s'explique par le fait que le sujet doit constamment conférer un sens à ses situations et à ses prises de décision et doit pouvoir le communiquer. Or, celles-ci auront toujours un sens parmi d'autres en l'absence de tout garant transcendantal (Bourque, 2001). Dumont pense que, « l'idéologie, c'est la société comme polémique. C'est la société tachant de se définir dans des luttes et des contradictions » (Dumont, 1962)⁴¹.

De plus, pour Dumont (1962), l'idéologie se révèle de façon particulière dans la pratique, en ce sens que le discours idéologique propose des normes qui conduisent la pratique⁴². Il oppose alors le discours officiel qui engendre une pratique officielle, reconnue officiellement par l'institution qui impose une telle pratique ; à une pratique non officielle, n'ayant pas franchi le stade de la reconnaissance institutionnelle et qui demeure latente et diffuse au sein du corps social sous d'autres formes. Cette théorie de Dumont est approfondie par Althusser (1970) dans sa réflexion sur l'Appareil Idéologique de l'État (AIE).

³⁹Fernand Dumont, « Structure d'une idéologie religieuse », *Recherches sociographiques*, Vol. I, n° 2, avril-juin 1962, cité par CANET (2000)

⁴⁰ L'idéologie se reconnaît d'emblée comme un système d'idées inscrit dans les structures sociales [...] Les idéologies sont les formes culturelles les plus explicites ; les partialités s'y justifient et s'y nourrissent de connaissances et de symboles. Elles sont épousées par des groupes, elles donnent naissance à des mouvements sociaux. Elles possèdent leurs moyens de diffusion, des procédés complexes de démonstration, des significations toutes prêtes pour les faits et les événements qui surviennent (p.62)

⁴¹ L'idéologie, c'est la pensée en tant qu'elle se présente comme la pensée de l'autre, que cet autre soit l'adversaire que combat tout individu engagé politiquement, qu'il soit l'autre groupe contre lequel un groupe donné définit et défend ses options propres, ou qu'il soit l'autre au sens plus général de l'altérité que la société inclut dans sa constitution. Pour qu'il y ait idéologie, il faut qu'il y ait de l'autre, qu'existe un monde social dans lequel il puisse y avoir de l'autre et une représentation de l'autre en tant que tel, c'est-à-dire que soit reconnu un principe d'altérité qui, venu ou non de l'extérieur, traverse et travaille l'ordre de la pensée, en définit la cohérence et l'unité apparentes, et y introduit ainsi un nouveau point de vue qui est celui de la négativité (Macherey, 2006) .

⁴² Le discours idéologique propose une norme qu'il insère dans une pratique où elle devient en quelque sorte objective, naturelle. Il y faut la contrainte. Cette norme ne s'implante pas dans un vide social : pour prendre place, elle doit masquer ou liquider d'autres paroles. Celles-ci ne disparaissent pas pour autant ; souvent, ce qui est écarté par la pratique idéologique officielle survit ailleurs et y poursuit sa vie propre. Il arrive même que ce qui a été méconnu resurgisse dans des idéologies concurrentes (p.123, cité par Cant, 2000, p. 42)

3.2.5.3 *L'idéologie comme représentation du monde déterminée selon*

Althusser (1970)

La théorie de l'idéologie d'Althusser peut tenir en cinq mots à savoir : sujet-conscience-groupe social-croyance-acte (ou pratique). Pour Althusser donc, l'idéologie est « le rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence » (p.26). Autrement dit, l'idéologie est la pensée ou la manière dont le sujet imagine son rapport au monde et ce rapport est fondé sur la conscience qu'il a, d'appartenir à un groupe social. Les normes de ce groupe social, que Althusser appelle Appareil Idéologique d'État (AIE) constituent les principes d'action du sujet⁴³. En d'autres termes, l'idéologie est une représentation du monde déterminée par les croyances et les normes que le groupe social inculque au sujet ; groupe auquel celui-ci a la conscience d'appartenir et qui lui dicte sa manière et les normes de son agir en société. Nous dirons que l'idéologie est la raison ou le mobile qui fait que le sujet agit de telle ou telle manière. L'idéologie a une existence matérielle parce qu'elle se rend concrète dans la pratique. En effet, pour Althusser (1970), « les idées d'un sujet humain existent dans ses actes, ou doivent exister dans ses actes, et si ce n'est pas le cas, elle lui prête d'autres idées correspondant aux actes (même pervers) qu'il accomplit. » (p.31).

On voit bien que chez Althusser, la pratique est révélatrice de l'idéologie car, l'idéologie s'exprime dans des rituels pratiques qui sont des normes de l'action, des manières d'agir en fonction de l'idéologie que porte le sujet. Pour agir, le sujet doit se reconnaître comme appartenant à un groupe social donné ; d'où la dimension « reconnaissance/méconnaissance » de l'idéologie.

La « reconnaissance » consiste pour l'individu à se reconnaître dans les normes que propose son groupe social ; alors en se reconnaissant comme membre, il devient « sujet » de ce groupe social. Par la reconnaissance, le sujet « reconnaît » l'état des choses existant, que « c'est bien vrai qu'il en est ainsi et pas autrement ». En d'autres termes, il se reconnaît dans les principes du groupe social, épouse ses idéaux et s'insère par conséquence dans les pratiques, gouvernées par les rituels des groupes sociaux. Il s'agit d'une garantie que le sujet donne au groupe reconnaissant de manière tacite et réflexive qu'il accepte son « assujettissement » à ce

⁴³ Althusser (1970) affirme à cet effet : Un individu croit en Dieu, ou au Devoir, ou à la Justice, etc. Cette croyance relève des idées dudit individu, donc de lui, comme sujet ayant une conscience, dans laquelle sont contenues les idées de sa croyance. Moyennant quoi, c'est-à-dire moyennant le dispositif « conceptuel » parfaitement idéologique ainsi mis en place, le comportement (matériel) dudit sujet en découle naturellement. L'individu en question se conduit de telle ou telle manière, adopte tel ou tel comportement pratique, et, qui plus est, participe à certaines pratiques réglées, qui sont celles de l'appareil idéologique dont « dépendent » les idées qu'il a librement choisies en toute conscience, en tant que sujet (p.29)

groupe et agit désormais « librement » en fonction de cet assujettissement. Parler de « reconnaissance » c'est parler aussi des évidences qui fondent toute idéologie.

« *La Méconnaissance* » est le revers de la reconnaissance. C'est le lieu des contradictions et des luttes de classe ou de formation sociale selon Althusser. Dans la mesure où elles sont les creusets de réalisation des idéologies, les institutions et les groupes sociaux (qu'il appelle AIE) sont des outils de luttes idéologiques. Par leurs rituels et pratiques, ils sont des lieux d'imposition de vision, de défense de position, d'antagonisme, d'affrontement idéologique, et enfin de résistance entre les groupes sociaux. Ainsi, ce sont ces luttes et antagonismes « qui rendent compte des idéologies existant dans une formation sociale » (p.42).

Pour ramener cette réflexion d'Althusser à notre sujet, nous pouvons dire que la question de la mise en œuvre de l'APC au Bénin, pose le problème d'une sorte d'antagonisme idéologique entre d'une part, un groupe social que représente les enseignants avec leur idéologie qui implique des « rituels pratiques » de la pédagogie bien spécifiques et d'autre part, l'institution chargée de l'éducation et des programmes scolaires au Bénin. Celle-ci, après la « reconnaissance » de l'idéologie que porte l'APC, tente d'imposer son « rituel pratique » au groupe social que représente les enseignants. Mais ces derniers ne semblent pas se reconnaître dans cette nouvelle idéologie. Ce qui amène antagonisme et résistance dont les pratiques sont révélatrices.

3.3 PRATIQUES PROFESSIONNELLES, PRATIQUES ENSEIGNANTES ET IDEOLOGIE

Dans ce paragraphe, nous tenterons de donner une approche définitionnelle de la notion de pratique afin de mieux comprendre ce qu'est une pratique professionnelle et le cas particulier de la pratique enseignante. Ceci nous permettra d'analyser en dernier ressort, le lien entre la pratique et l'idéologie tel que nous l'entendons dans ce travail.

3.3.1 *La notion de pratique : approches notionnelles*

Selon le dictionnaire historique de la langue française cité par Trinquier (2013), la notion de « pratique » date du XIII^e siècle et aurait été empruntée au latin *pratica* qui désigne la vie active par opposition à la contemplation, terme dérivant lui-même du grec *praktikos* » habitué ou propre à agir, efficace », sens attesté par les philosophes Aristote et Platon. Ainsi, déjà dans son étymologie, le terme « pratique » porte la dimension de l'action et de l'efficacité acquise par l'expérience et les habitudes. Dès le XVI^e siècle, le terme de « pratique » évoque l'idée de « l'application des règles et principes » par opposition à la pure théorie. Il fait alors référence à la dimension procédurale. Au XV^e siècle, le terme prend le sens de « manière habituelle à une personne, à un groupe de faire quelque chose ». Au XVI^e siècle, ce terme prend le sens d'« expérience, d'habitude des choses » et c'est ce sens qui est en cours de nos jours. Dans ce sens, « pratique » évoque aussi l'idée de visée, de résultats concrets, positifs ; celui de suivre une règle d'action ou d'observer une prescription et dans ce cas, il est lié au sens d'expérience, de familiarité et de manière habituelle d'agir propre à un groupe donné (Trinquier, 2013).

Comme on peut le constater dans cette évolution historique, la notion « pratique », contrairement au sens commun et bien qu'impliquant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. Elle évoque tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. Beillerot (2003) souligne une double compréhension de cette notion : d'une part, les gestes, les conduites, les langages ; et d'autre part, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. De fait, les pratiques sont des réalités sociales, elles renvoient au travail et au sens du travail (*Ibid.*). De plus, elles sont des réalités psychosociales et institutionnelles.

Tout ce qui précède nous enseigne en fait que la notion de « pratique » est un « *modus operandi* », c'est-à-dire l'ensemble des processus du « passage à l'acte ». Ce processus est composé selon Rouquette (2000) de l'évaluation, l'argumentation, la décision et la correction qu'un individu ou qu'un groupe produit dans le cadre d'un environnement structuré. C'est

pourquoi il décline « la réalisation d'une action » en deux facettes : « la façon de faire et les conséquences perçues de ce faire, qu'elles aient été ou non désirées et recherchées, qu'elles soient ou non correctement appréciées » (*Ibid.*, p. 138) par les individus.

Dans le cadre de notre recherche, nous faisons nôtre les observations de Bru (1994) selon lesquelles, dans le domaine de la pédagogie, « l'écart entre le faire et le dire n'est jamais nul », nous nous intéresserons à la fois aux pratiques prescrites, déclarées et réelles (Trinquier, 2013).

3.3.2 *Représentations et pratiques*

Moscovici souligne qu'« il n'est guère de règle ou de pratique qui ne soit suscitée ou accompagnée d'un ensemble de représentations », et que « les représentations sont causales ». Il ajoute, néanmoins, que le lien causal entre représentations et pratique est complexe et subtil (Moscovici, 2001, p. 9, cité par Boutanquoi, 2008). La complexité du lien entre représentation et pratique qu'évoque Moscovici se remarque dans le débat que suscite cette problématique : la question fondamentale est de savoir si ce sont les représentations qui déterminent la pratique ou le contraire (Abric, 1994)

A cet effet, Flament et Rouquette, (2003), pensent que la pratique comme un « passage à l'acte » est toujours subordonnée à certaines représentations sociales de l'objet. Des travaux montrent à ce sujet que des modifications dans les pratiques peuvent avoir une influence sur le système central d'une représentation (Flament, 1994 cité par Ratinaud, 2003), à la condition que l'engagement dans la nouvelle pratique soit perçu comme irréversible. Abric (1996) affirme dans le même sillage que :

La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de prédécodage de la réalité (p, 18).

Pour Bourque et Duchastel, (1995), les représentations sont la matrice générale à partir de laquelle la société humaine et la pratique des acteurs sociaux sont interprétées. On voit dans ces réflexions que ces chercheurs semblent faire des représentations sociales, l'explication finale des pratiques.

Dans cette dynamique, Flament et Rouquette (2003) pensent que l'introduction d'une nouvelle pratique sans l'observance d'un processus d'acceptation du groupe peut constituer une forme de « violation » qui engendrerait oppositions et résistances. Dans cette condition, l'introduction de nouvelles pratiques peut faire effet de brutalité dans le sens où les acteurs ne

sont pas encore totalement imprégnés de la nouvelle représentation qui leur est imposée. C'est ce qu'expriment Flament et Rouquette (*Ibid.*) quand ils affirment :

La pression de la situation nouvelle ne laisse pas de place à une négociation des groupes avec leur environnement et leurs partenaires. Le nouveau remplace brusquement l'ancien parce qu'il n'y a pas de marge de choix. Les nécessités institutionnelles dictent les normes adaptatives (p. 42).

Ainsi, dans le cas du Bénin, l'APC, introduite avec de nouvelles pratiques, s'inscrit dans le système scolaire sans que les acteurs ne soient réellement préparés à ce changement. Une telle situation peut susciter des tensions, des résistances et des conflits sociocognitifs dans les pratiques. Cette réflexion nous amène à réfléchir sur les pratiques professionnelles au sens où elles pourraient être le produit d'une représentation particulière.

3.3.2.1 *Pratiques professionnelles et représentations professionnelles*

L'expression « pratique professionnelle » désigne le savoir-faire d'une profession donnée. Le terme « professionnelle » en lui-même délimite et restreint le cadre de l'usage du mot pratique. Il lie la notion pratique à un métier spécifique, à une pratique dans laquelle les membres se reconnaissent dans leur manière d'exercer leur métier selon leur contexte. Pour ce qui concerne cette recherche, nous parlons de la pratique des enseignants du secondaire dans le contexte spécifique du système scolaire du Bénin.

Des chercheurs affirment le lien entre pratiques professionnelles et représentations professionnelles. Selon Ratinaud (2003) par exemple, les représentations professionnelles se construisent en référence à la pratique professionnelle. Labbé (2005) pense que les représentations professionnelles orientent les attitudes et les pratiques professionnelles. Pour Netto (2011), les représentations professionnelles se transforment au gré des changements de pratiques professionnelles et des évolutions du contexte professionnel considéré. Elles sont utilisées par les professionnels pour expliquer ou valider leurs pratiques. On peut alors dire, à partir de ce qui précède, et pour paraphraser Labbé (2021), que les représentations professionnelles sont des représentations sociales particulières, élaborées au cœur de la pratique et de l'interaction professionnelle⁴⁴.

Il ressort de ces apports que les représentations professionnelles influencent les pratiques et les pratiques comme expériences vécues, ne restent pas sans influence sur les représentations professionnelles. Les représentations professionnelles peuvent alors être

⁴⁴ Labbé (2021), citant Michel Bataille, définit les représentations professionnelles comme des représentations sociales spécifiques « élaborées dans l'action et l'interaction professionnelle » (p.66).

considérées comme un miroir cognitif dans lequel les professionnels pensent leur pratique et leur appartenance à un groupe dont les membres sont liés par cette pratique. C'est sans doute pour cette raison que des chercheurs appartenant à l'équipe REPERE⁴⁵ mettaient l'accent sur le rôle identitaire des représentations professionnelles. En écho aux travaux de l'équipe toulousaine, Piaser (1999) affirme :

Les représentations professionnelles permettent aux membres d'un groupe professionnel de se construire une identité commune, d'avoir un sentiment d'appartenance envers ce groupe et de se situer par rapport aux autres groupes professionnels. Elles sont également un « socle de stabilité » pour protéger cette identité professionnelle d'éventuelles modifications provenant de l'extérieur. (Piaser, 1999, p. 107).

On voit ainsi que les représentations professionnelles jouent un rôle identitaire et permettent de donner un sens aux pratiques des acteurs qui se reconnaissent membres d'un collectif distinct. Cette fonction identitaire des représentations professionnelles constitue une base théorique qui nous permet d'appréhender le lien entre représentations et idéologie.

3.3.2.2 *Des représentations professionnelles à l'idéologie*

Si selon Ratinaud (2003), l'idéologie est la raison d'être des représentations sociales, nous pouvons aussi dire, en référence aux travaux de l'équipe toulousaine déjà mentionnée plus haut, que, à la source des représentations professionnelles, il y a, au niveau sociétal, une idéologie particulière surplombante qui inspire les représentations professionnelles. Ainsi, tout groupe professionnel se tient et se maintient ; acquiert une consistance et une permanence, grâce à l'image stable et durable qu'il se donne de lui-même. Cette image plonge ses racines dans le « background » historique, culturel et dans la mémoire sociale de ce groupe. L'idéologie est ainsi, non seulement la façon de vivre et d'agir du groupe, mais aussi la vision de sa place dans l'histoire du monde et de la société. Elle est alors la source profonde des représentations que les individus donnent de la réalité (nous dirons ici de la réalité professionnelle) et révèle un caractère identitaire (Ricœur, 1974). Ce même auteur affirme dans le même sens que « c'est toujours à travers une idée (l'idéologie prend sa source dans les idées), une image idéalisée de lui-même, qu'un groupe se représente sa propre existence, et c'est cette image qui, en retour, renforce son identité » (p.60)

⁴⁵ Représentations et engagements professionnels, leurs évolutions : Recherche et Expertise. Les travaux de cette équipe se situent dans l'axe « processus de professionnalisation » du Centre de recherche en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse (UTM, CREFI-T). Ses travaux visent à comprendre les processus de professionnalisation des acteurs et des institutions ou organisation.

Dans le contexte des réalités professionnelles, certains chercheurs parlent au niveau sociétal, de *cultures professionnelles*. Dans le cadre des cultures d'entreprise, les cultures professionnelles sont constituées « de normes, de croyances, d'opinions et de comportements » (Ratinaud, 2005). C'est ce que Althusser (1970) a désigné sous l'expression de *rituels pratiques*. Pour ce qui nous concerne, nous désignons cet ensemble de normes, de croyances, d'opinions et de comportement propres à un groupe professionnel ; celui-ci lié par un contexte historique, culturel et une mémoire social déterminée, par l'expression « *idéologie professionnelle* » : ce que nous appelons « *idéologie professionnelle* », est un ensemble de manière de faire, d'organisation de savoirs professionnels, de significations, valeurs, attitudes, croyances, propres à des groupes historiquement, culturellement, socialement et professionnellement définis (Lassard, Kamanzi et Larochelle (2008). Cette approche de l'idéologie peut donner des pistes de réflexion pour expliquer certains phénomènes socioprofessionnels dont l'engagement professionnel et la résistance au changement. En effet, la problématique de l'engagement professionnel est liée à cette question de Veyrac (2018) cité par Labbé (2021) :

Qu'est-ce qui fait qu'un humain agit comme il agit ? Plus précisément, agit-il sous la direction de ses opinions, valeurs, normes (donc « sa pensée ») ou pense-t-il sous la direction de ses actions ? Pense-t-il sous l'influence de ses actions (en cours, passées) par un processus de rationalisation et de diminution de dissonance cognitive ou agit-il en fonction de son libre arbitre ? » (p.24).

Dans le cadre professionnel, l'approche de l'idéologie professionnel consiste à avancer à la suite de Althusser (1970) que « l'homme est par nature un animal idéologique ». De cette manière, toute action du sujet est guidée par une idéologie sous-jacente. Cette idéologie donne sens et signification aux prises de décision. L'idéologie professionnelle serait alors la source profonde de l'engagement ou du non engagement du sujet professionnel dans des circonstances particulières. Cette même idéologie pourrait aussi expliquer les résistances aux changements que nous expliciterons plus loin.

Nous proposons à travers le tableau ci-dessous un résumé des modalités d'expression de l'idéologie professionnelle.

	Pensée sociale	Niveaux	Réalités professionnelles
1	Croyances, valeurs, normes	Idéologique	Contexte historique, culturel et social ; croyances, valeurs, normes, liées à une profession
2	Représentations sociales	Groupal	Représentations professionnelles
3	Comportements et attitudes	Individuel	Pratiques professionnelles

Tableau 8 : Architecture des modalités d'expression de la pensée sociale et de la « pensée professionnelle » (Labbé, 2021).

Nous notons par ailleurs que les moments de formations professionnelles, des échanges entre collègues et autres sont des canaux où *l'idéologie professionnelle* est distillée, partagée, communiquée et consolidée dans les esprits. A ce propos nous prenons à notre compte la réflexion de Jodelet (1993) qui affirme : « la pratique vécue dans un même monde, fait que les subjectivités interagissent et s'influencent : les personnes se déterminent les unes les autres en se faisant comprendre » (p.17).

Cette affirmation de Jodelet (*ibid.*) ajoute à notre analyse la dimension discursive de l'idéologie professionnelle. Car le discours idéologique propose des normes en vue de la « reconnaissance » (adhésion) du sujet à cette vision. En se faisant comprendre et en partageant leur expérience, les membres d'un groupe professionnel donné se communiquent des idées et des représentations qui deviennent avec le temps des visions partagées par tous. Ceci nous amène aux pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation et plus spécifiquement aux pratiques des enseignants.

3.3.3 *Le cas particulier de la pratique enseignante au Bénin*

Quand on parle de pratique dans le secteur de l'enseignement, cela évoque des pratiques d'enseignement, d'apprentissage, d'enseignants, d'élèves ; de pratiques pédagogiques, culturelles, professionnelles, institutionnelles, familiales (Borgès et Lassard, 2008).

Enseigner, c'est agir dans un contexte donné (une classe, une école) en poursuivant des finalités d'instruction et de formation ainsi que de socialisation des élèves, tout en s'appuyant sur certains outils et techniques, comme les programmes, les méthodes, les technologies de l'information et de la communication (Borgès et Lassard, 2008, p.32).

Bru (2015) emploie délibérément le pluriel car selon lui, il n'y a pas de stabilité dans les pratiques, on ne peut donc parler de la pratique enseignante mais des adaptations de ces pratiques selon les contextes et de leurs variabilités dans le temps. Pour notre part, nous préférons parler de la pratique pédagogique. Cette pratique pédagogique telle que nous la considérons, est « action conjointe » du professeur et des élèves qui contribuent ensemble à

l'élaboration du savoir dans la classe et à l'apprentissage. Elle est en lien avec l'enseignement-apprentissage (Lescouarch, 2008). Elle fait référence à l'accomplissement des actions d'enseignement, des interactions ; mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par l'enseignant, les choix, les prises de décisions sous-jacentes (Altet, 2014). Elle renvoie à une « activité professionnelle, située, orientée par les fins, les buts, et les normes professionnelles de l'enseignement. Elle englobe aussi l'ensemble des pratiques d'enseignement (la didactique) et tous les moyens mis en place par l'enseignant pour assumer sa tâche d'éducateur.

Bru (2015) conseille alors de ne pas négliger la dimension contextuelle quand on réfléchit sur la pratique pédagogique. Il prescrit l'importance du contexte en disant qu'enseigner, c'est aussi créer les conditions propices aux processus d'apprentissage (Labbé, 2005). Dans cette même dynamique, Durand (1996) insiste sur la nécessité de la prise en compte des contraintes de la situation ou du contexte dans l'analyse des pratiques enseignantes et il définit les pratiques enseignantes comme « une activité située » ; c'est-à-dire des « actions » visant à répondre aux contraintes émanant du contexte qui est le leur (Borges et Lessard, 2008).

Mais en même temps qu'elle est liée à un contexte, la pratique est un savoir-faire et une manière de faire propre à un groupe déterminé. Elle est donc une question d'identité professionnelle. Elle prend racine dans une certaine tradition et une culture éducative. *L'habitus* ou la *praxis* éducative se construisent en strates successives au long du parcours éducatif vécu par l'individu (pour parler comme Althusser, on peut dire que les enseignants étaient déjà inscrits dans un « rituel pratique », ou dans une « culture professionnelle » particulière pour emprunter l'expression de Ratinaud, ou encore dans une « idéologie professionnelle » comme nous l'avons proposé plus haut. Lange (2016) pense que ce parcours oriente les attitudes, les choix et les décisions et constitue une source de reproduction sociale mais aussi de créativité chez l'enseignant. Dans cette perspective, nous pouvons aussi nous appuyer sur la philosophie pragmatiste de Dewey (1947) évoquée plus haut. Celui-ci, pour parler des manières de faire, apprises sur le parcours professionnel, parle de « dispositions acquises ». Il pense que les individus sont portés à agir souvent de telle ou telle manière dans telle ou telle condition sur la base de leur arrière fond idéologique. Une telle réalité laisse à penser que des luttes et des contradictions idéologiques peuvent exister lors des changements de pratiques.

3.3.4 Idéologie professionnelle et résistance au changement

Nous abordons la question de la résistance au changement pour nous donner les moyens de comprendre les enjeux de l'écart entre les politiques publiques des programmes scolaires qui prescrivent des changements et la réalité des pratiques mises en œuvre par les enseignants en situation de classe. Notre analyse dans ce paragraphe consiste à nous demander ce qui peut motiver les professionnels, en l'occurrence les enseignants, à opposer une réaction négative à un projet de réforme dans le secteur d'activité. Avant de répondre à une telle question, commençons par clarifier notre approche notionnelle du terme "résistance".

Du latin *resistentia*, dérivé du verbe "*resistere*", et qui veut dire "se tenir en faisant face, faire volte-face, résister à, tenir bon contre, tenir tête à, s'opposer à" (Dictionnaire encyclopédique Hachette, 2000). Le mot "résistance" évoque l'idée de deux forces en présence qui s'opposent mutuellement dans une dialectique domination-opposition (nous disions plus haut avec Dumont -1962 — que l'idéologie suppose une altérité). En mécanique, on parle de la "résistance" d'un métal qui résiste à une action de déformation ; en électricité, on parle de la "résistance" d'un corps pour traduire son aptitude à s'opposer au passage du courant électrique etc. Dans les relations humaines, la résistance est le fait de ne pas céder à la volonté de quelqu'un ou à son ordre (*ibid.*).

En psychologie sociale, la résistance au changement est la faculté des êtres humains à, opposer une réaction négative à l'endroit d'un projet de changement. Coghlan (1993) définit la résistance au changement comme un phénomène naturel qui se comprend à l'aune de la personnalité de l'individu ainsi que dans la relation que celui-ci entretient avec son environnement. Cette définition permet de comprendre les dimensions de la résistance au changement. D'abord, elle consiste en un phénomène qui se manifeste à travers le comportement explicite ou implicite de l'individu (Hultman, 1990). Mais elle revêt aussi une dimension collective. Dans ce cas, elle est le refus d'un changement, entretenu par plusieurs acteurs (Brassard et Brunet, 1994, cité par Brassard, 1998). Duclos (2015), en se fondant sur Zender (1980, cité par Duclos, 2015) pense que le terme "résistance au changement" serait emprunté à la psychothérapie où un patient qui résiste à un changement de comportement par peur de l'inconnu ».

Dans le cadre de notre recherche, la démarche est moins de décrire le phénomène de la résistance au changement que d'en chercher les causes. Il s'agit pour nous d'explicitier les raisons profondes qui peuvent susciter la résistance d'un groupe socioprofessionnel par rapport à une réforme. La question qui motive ce paragraphe est donc celle-ci : qu'est-ce qui fait qu'un

individu ou un groupe d'individus peuvent s'opposer (de façon implicite ou explicite) aux réformes dans leur secteur d'activité ?

Selon Collerette et Schneider (1997 : 185, cités par Duclos, 2015.), la résistance au changement constitue « une réaction de défense à l'endroit d'une proposition de changement » (p.34). En effet, tout changement provoque des compromis, mais aussi des conflits entre l'institution et ses acteurs. Les comportements de ceux-ci montrent parfois des adhésions mais aussi des refus, des évitements soit dans une logique collective du groupe des acteurs ou dans une logique individuelle : « leurs réactions dépendent de la trajectoire de vie professionnelle, de leur rapport au métier, de leur expérience dans l'institution concernée et de leur perception... » (Jeanner-Raimondi et Tavignot, 2016, p.23).

Duclos (2015) estime que le refus d'entrer dans une dynamique de changement par les acteurs concernés, est l'expression de l'inquiétude de ceux-ci par rapport aux risques que comporte pour eux tout changement conçu en dehors d'eux. Dans le cas du Bénin par exemple, l'adoption de l'APC et de ces principes pédagogiques dans le système scolaire conduit à un changement radical des démarches pédagogiques. Lorsque la nouvelle démarche ainsi prescrite n'est pas en phase avec « l'idéologie professionnelle » des enseignants, cette situation pourrait engendrer un « désarroi » chez ceux-ci (L'Haridon et Janner, 2016) ; désarroi qui se traduirait alors par une sorte de « réticence » individuelle ou collective vis-à-vis de la nouvelle pratique prescrite. C'est dans cette perspective que nous entrevoyons la résistance au changement dans notre recherche.

**4 QUATRIEME PARTIE. ITINERAIRE D'INVESTIGATION POUR
APPREHENDER LES PROBLEMES DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'APC
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU BENIN**

« La réalité ne pardonne pas une seule erreur à la théorie »

Léon Trotski

4.1 LES PROBLEMES LIES A LA MISE EN ŒUVRE DE L'APC AU BENIN : OBJET DE RECHERCHE, ANCRAGE THEORIQUE ET OUTIL D'INVESTIGATION

La présente recherche a pour objectif de trouver des approches d'explication à l'échec de la mise en œuvre de l'APC dans le système scolaire au Bénin. Nous tentons d'interroger la manière dont cette approche pédagogique est appropriée par les enseignants dans les situations d'apprentissage. Autrement dit, notre démarche est orientée vers la recherche des causes qui empêchent l'essor de cette approche dans le contexte du Bénin.

4.1.1 Comment expliquer les problèmes de la mise en œuvre de l'APC au Bénin ? : vers la problématique de la recherche

Pour mettre en lumière la spécificité de la présente réflexion à la question de mise en œuvre du modèle pédagogique APC dans le système scolaire du Bénin, nous commençons par un état des lieux des recherches sur cette question au Bénin.

4.1.1.1 État des lieux des réflexions sur la réforme APC au Bénin à partir de quelques travaux de recherche

En 1993, le Bénin s'est engagé sur la voie de la réforme curriculaire et a adopté les Nouveaux Programmes d'Enseignement sous le modèle de la Pédagogie Par les Compétences (NPE-APC). Les programmes par contenus et par objectifs ont ainsi progressivement laissé place aux programmes par les Compétences. L'objectif de cette réforme consiste à reconstruire les programmes d'études sur une base socioconstructiviste afin que les élèves acquièrent un ensemble d'attitudes, de savoir, de savoir-faire et de connaissances leur permettant de résoudre des problèmes liés à des classes de situations, et qu'ainsi, ils développent des compétences ouvertes et adaptatives afin de faire face aux enjeux sociaux du monde contemporain (Agbodjogbé, Amade-Escot, Attiklèmè, 2013). Selon Gbénou (2011), la nécessité de remettre en cause les anciennes approches pédagogiques viendrait surtout des entreprises. Cela part du fait que les nouveaux diplômés ne savaient pas coordonner leurs diverses connaissances pour résoudre les problèmes professionnels qui se posaient à eux. Ce qui fait qu'ils n'étaient pas efficaces dans des situations concrètes. L'APC aurait donc pour objectif de former des hommes efficaces et utiles à la société ; « des hommes qui contribuent par leur créativité à l'édification de la société (*Ibid.*, p.8). L'APC devrait permettre de régler le problème du chômage, car trop longtemps les anciens systèmes pédagogiques n'auraient formé que des diplômés dont les

profils ne correspondent pas à la demande du marché de l'emploi. Mais vingt ans après l'adoption de l'APC dans le système scolaire du Bénin, des voix s'élèvent pour affirmer l'échec de ce projet pédagogique.

En 2014, *L'atelier thématique préparatoire au II^e forum sur l'éducation* affirme à ce propos que : « tout le monde s'accorde à reconnaître que l'APC n'a donné jusqu'ici que de piètres résultats, à en juger la performance et le niveau des apprenants (Conseil National de l'Éducation au Bénin, 2014, p.88).

Dans cette même perspective, des enquêtes ont été menées auprès des parents, des enseignants et des personnes impliquées dans l'enseignement. Le document issu de ces enquêtes intitulé « Évaluation du dispositif national de mise en œuvre de l'Approche Par Compétences (APC) et aide à la définition d'un cadre pédagogique » et publié en 2018 sous l'appui des Ministères en charge de l'Éducation en République du Bénin et dirigé par Baba-Moussa, affirme :

Le message des acteurs à qui la parole a été donnée est clair : l'introduction de l'APC n'a pas été un succès. Cela est une donnée de grande importance pour en rechercher les causes et proposer des axes d'amélioration (Baba-Moussa, dir, 2018, p 58-59).

Des études visant à évaluer la mise en œuvre de l'APC au Bénin convergent vers la même conclusion : une analyse comparative des différentes évaluations sur la mise en œuvre de l'APC conclut elle aussi que l'échec de l'APC au Bénin est essentiellement imputable à la mise en œuvre dans les classes et ne remet aucunement en cause la pertinence et l'efficacité de l'approche (Coovi, 2019).

Le constat de Coovi rejoint celui de Ayélo (2015) qui focalise ses réflexions sur la problématique liée à l'acquisition des compétences à l'école. Il en vient à conclure que l'APC est plus un effet d'annonce que de réalité. Selon lui, le contexte scolaire du Bénin ne permet pas d'acquérir des compétences à la hauteur de ce qu'exigent les entreprises. Cette hypothèse est aussi partagée par Thiam et Chnane-Davin (2017) qui pensent que l'APC est un simple « label pédagogique » qui ne saurait être considéré comme une panacée dans tous les contextes.

D'autres travaux de recherche ont abordé la question de la mise en œuvre de l'APC dans une perspective plus explicative et compréhensive que critique. Dans le domaine didactique, nous pouvons entre autres citer les travaux de Oké (2012), Agbodjogbé (2013), Affognon (2015) et Sossa (2018).

Oké (2012) a fait un état des lieux de l'enseignement-apprentissage de la physique à travers une étude de cas chez deux enseignants expérimentés. Cette étude s'est intéressée aux interactions didactiques de classes ordinaires en utilisant le concept d'étayage de Bruner. Dans

cette étude les fonctions de l'adulte dans l'activité de tutelle ont été adaptées aux situations d'enseignement-apprentissage pour modéliser l'activité enseignante. Les résultats qu'il a obtenus indiquent que malgré la bonne volonté des enseignants de changer de paradigme, ils ont encore un ancrage non négligeable dans une approche plus transmissive que constructiviste avec des ressemblances et des dissemblances (Laboratoire de Didactique des Disciplines, Université d'Abomey Calavi, 2021).

Dans une perspective plus compréhensive et explicative, les travaux de Agbojogbé (2013), aussi ancrés dans la didactique essaient d'analyser l'implémentation de l'APC à l'aune des programmes d'EPS et de SVT au Bénin. Il tire la conclusion selon laquelle, contrairement aux ambitions annoncées par l'APC, les objets d'enseignement restent très élémentaires, décontextualisés et présentés sous un format très linéaire ; ce qui reste loin du projet fondateur de la réforme.

Affognon (2015) a réfléchi aux pratiques enseignantes sur l'enseignement-apprentissage de la notion de « vecteur » en classe de 4^e au Bénin en s'appuyant sur la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) de Yves Chevallard. Dans son étude, il a dégagé les types de tâches, les techniques et le bloc technologico-théorique en jeu lors de cet apprentissage. Cette mise en lumière du contenu à apprendre permet de donner du sens à l'articulation des registres géométrique et graphique de même que la construction implicite de l'idée de classes d'équivalence et de l'ensemble des vecteurs du plan. Il en tire la conclusion qu'il est possible de s'appuyer sur des perspectives historiques pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la notion de vecteur (Attikleme, 2021).

Les travaux de Sossa (2018) se sont intéressés à l'observation de deux enseignants de mathématiques expérimentés et deux autres débutants en s'appuyant sur la théorie de la double approche didactique et ergonomique de Robert et Rogalski. L'objectif est d'examiner les rapports entre les pratiques des enseignants observés dans les conditions qui leur sont offertes et les apprentissages correspondants des élèves. Il conclut à la fin de ses travaux que les enseignants de mathématiques résistent à l'implémentation de l'APC au secondaire.

Récemment le Laboratoire de Didactique des Disciplines (LDD) (2021) a fait des études sur la didactique de classes dans le secondaire au Bénin en mathématiques. L'objectif de ces travaux consiste à apprécier la manière dont les pratiques enseignantes s'organisent pour s'adapter au changement de *paradigme* voulu par l'institution chargée de l'éducation au Bénin. Dans la conclusion de cette étude, on peut, entre autres, retenir pour ce qui concerne le respect de la prescription institutionnelle que les enseignants observés respectent le contenu du programme en vigueur ; mais les perspectives pédagogiques en lien avec l'APC à savoir,

l'introduction, le déroulement et la conclusion n'apparaissent pas clairement dans la démarche de conduite des séances. Aucun d'eux n'utilise en effet le manuel officiel.

Dans une perspective elle aussi explicative, et dans une approche de psychologie éducative, Hounkpè (2015) a cherché à expliquer les enjeux de la mise en œuvre de l'APC et les difficultés qui lui sont liées. Entre autres obstacles, ses travaux ont épinglé les problèmes liés à l'environnement scolaire du Bénin très politisé, la formation très limitée des enseignants, le manque d'infrastructures et d'outils pédagogiques (pour ne citer que ceux-là). Mais force est de constater que le gouvernement du Bénin ne cesse de fournir des efforts pour assainir l'environnement scolaire ; les écoles normales sont de plus en plus mises en valeur et de nombreux enseignants accèdent à la formation professionnelle ; d'importants moyens sont déployés pour doter les écoles du Bénin en infrastructures et en moyens didactiques. Malgré ces efforts croissants fournis par les autorités béninoises au fil des années, les difficultés de mise en œuvre de l'APC persistent toujours.

Dans cette optique, la spécificité de notre apport est orientée vers la vision de l'éducation chez les enseignants et les pratiques qui en découlent. Elle interroge l'idéologie de l'éducation qui sous-tend la pratique des enseignants au Bénin et questionne la manière dont celle-ci pourrait influencer leur appropriation, ou non, de l'outil pédagogique du modèle APC.

4.1.1.2 Dans quelle idéologie s'inscrit le modèle pédagogique APC ?

Orientations théoriques de la recherche

Nous inscrivons cette recherche dans la théorie de l'idéologie selon la perspective de Althusser (1970). Le concept de « l'idéologie » est d'abord utilisé par Althusser dans une perspective philosophique et politique dans le but de la relecture de la théorie marxiste de l'idéologie. Mais cette théorie est aussi liée à la pratique, car elle tente d'expliquer le « pourquoi » de l'action du sujet. Cette théorie d'Althusser, en même temps qu'elle est philosophique et politique, est aussi une théorie qui explique et justifie le comportement et la pratique du sujet, les choix qu'il fait et pourquoi il le fait. Dans ce sens, elle s'adapte à la recherche en psychologie sociale. Loin d'une démarche « fusionniste » et encore moins « démarcationniste », nous nous situons, au regard de notre parcours, dans une vision épistémologique « intégrationniste ». Nous pensons que des évolutions épistémologiques des différentes disciplines changent perpétuellement les formes et les objets de recherche et poussent de plus en plus vers des dialogues interdisciplinaires. Ainsi, les Sciences de l'éducation et de la formation peuvent utiliser des concepts philosophiques pour interroger

leurs présupposés normatifs en même temps que la philosophie peut interroger le contenu empirique de ses concepts à l'aide des recherches issues des Sciences de l'éducation et de la formation (Calafat, Lavergne et Monnet, 2013).

Cette perspective intégrationniste trouve son application dans le concept « idéologie professionnelle » que nous avons explicitée plus haut. « L'idéologie professionnelle » s'enracine, en effet, dans la théorie de la pratique professionnelle qui fait référence ici à ce que font les enseignants en classe, en fonction de leur contexte socioculturel, de leur croyance et représentation de l'éducation. Elle relève de la conviction qu'éprouve l'enseignant par rapport à son métier, conviction éprouvée par l'expérience au fil du temps.

4.1.1.3 Relation idéologie, représentations sociales et pratiques professionnelles

Blanchet et Gotman (1992) définissent l'idéologie comme un ensemble organisé de normes, de valeurs et de croyances, ensemble qui sert de cadre référentiel à l'action. Ainsi, les représentations dépendent-elles des idéologies qui leur donnent vie et force. Or, la pratique comme un « passage à l'acte » est toujours subordonnée à certaines représentations sociales de l'objet (Flament et Rouquette, 2003), le schéma ci-dessous résume notre propos :

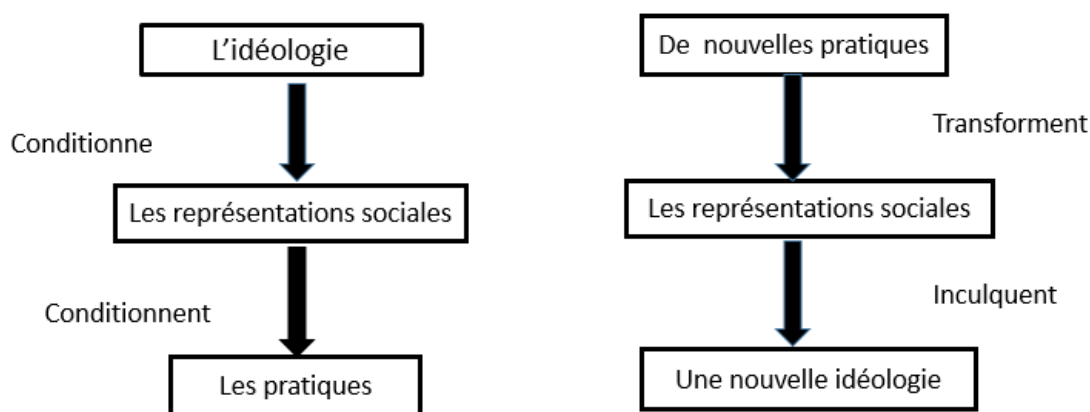


Schéma 1 : Niveaux de relations entre idéologie, représentations et pratiques (Alabi, 2019 ; cf. Flament et Rouquette, 2003)

Ce schéma montre deux processus d'influence distincts. D'une part (à gauche), une architecture descendante à trois niveaux à savoir : en haut de l'échelle l'idéologie qui « pourvoit » (Flament et Rouquette, 2003) des représentations et celles-ci sous-tendent les pratiques. À droite, nous avons une architecture inversée qui montre que l'introduction de nouvelles pratiques peut conduire à de nouvelles représentations et à une nouvelle idéologie (Flament et Rouquette, 2003). Flament et Rouquette (*op.cit.*) conçoivent, à cet effet, que la

modification d'une pratique « peut être lente ou brutale » (p.41). La transformation est dite brutale dans la mesure où les pratiques nouvelles viennent à l'encontre des représentations préexistantes. En effet, les idéologies comme les représentations se forment avec le temps et prennent racine dans la communauté et dans le groupe de sorte qu'il ne suffit pas de modifier les pratiques pour changer les représentations du jour au lendemain (*Ibid.*). Dans cette condition, l'introduction de nouvelles pratiques peut faire effet de brutalité dans le sens où les acteurs ne sont pas encore totalement imprégnés de la nouvelle représentation qui leur est imposée. C'est ce qu'expriment Flament et Rouquette (*Ibid.*) quand ils affirment : « la pression de la situation nouvelle ne laisse pas place à une négociation des groupes avec leur environnement et leurs partenaires. Le nouveau remplace brusquement l'ancien parce qu'il n'y a pas de marge de choix. Les nécessités institutionnelles dictent les normes adaptatives » (p. 42). Ainsi, dans le cas du Bénin, l'APC, invitant à de nouvelles pratiques, s'introduit dans le système scolaire sans que les acteurs soient réellement préparés à ce changement. Une telle situation peut susciter des tensions, des résistances et des conflits sociocognitifs qui se révèlent dans la pratique.

4.1.1.4 De l'idéologie à la pratique : les réflexions de Althusser (1970)

Nous avons mentionné plus haut une étude qui a évalué la mise en place de la pratique de l'APC au Bénin. Cette étude souligne que les enseignants interrogés sont majoritairement critiqués par rapport aux prescriptions pédagogiques de l'APC (Baba-Moussa, Dir, 2018, p 58-59). Le fait que les enseignants, ceux-là mêmes qui sont chargés de mettre en application l'APC dans les classes, soient en majorité réticents par rapport à cette pédagogie, nous laisse entrevoir une pratique enseignante éloignée de la prescription institutionnelle. Ainsi les pratiques réelles dans les situations d'apprentissage pourraient être le lieu de résistance à la nouvelle réforme pédagogique. Il y a dans ce contexte un problème de culture professionnelle qui semble rejoindre la théorie d'idéologie de Dumont (1962), Lipiansky (1991), et d'Althusser (1970) en particulier.

Pour ces penseurs, il n'est de pratique que par et sous une idéologie et il n'est d'idéologie que par le sujet et pour des sujets (Dumont, 1962). Selon eux, l'idéologie est sous-jacente à l'activité et aux prises de position de celui-ci (Althusser, 1970). La pratique en tant qu'expérience renvoie au sujet lui-même et à sa singularité, à son vécu professionnel et aux significations que le professionnel lui-même attribue à sa propre activité. L'idéologie est « un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de prédécodage de la réalité » (Abric, 2011, p.18).

De plus pour Althusser (1970), le sujet agit en référence à un groupe d'appartenance (un appareil idéologique) dont il épouse les idéaux et les règles. Il affirme dans ce sens que : l'individu en question se conduit de telle ou telle manière, adopte tel ou tel comportement, et, qui plus est, participe à certaines pratiques réglées, qui sont celles de l'appareil idéologique dont « dépendent » les idées qu'il a librement choisies en toute conscience, en tant que sujet (p.106).

4.1.1.4.1 Reconnaissance/méconnaissance, « rituel pratique » et appartenance identitaire : la théorie d'Althusser appliquée à la représentation professionnelle de l'APC chez les enseignants du Bénin

Les notions de « reconnaissance »/« méconnaissance » et « rituel pratique » permettent de comprendre les réflexions d'Althusser sur l'idéologie :

La reconnaissance fait référence à l'assujettissement : par la « reconnaissance », le sujet accepte, de manière tacite et réflexive, son « assujettissement » à ce groupe social : il se reconnaît dans les principes du groupe social, épouse ses idéaux et s'insère librement dans son « rituel pratique » (les manières de faire de ce groupe,)

Par contre, la méconnaissance est le lieu de refus et d'opposition entre visions, de défense de sa propre position, d'antagonismes, d'affrontements idéologiques, et enfin de résistance aux nouveaux rituels pratiques (Flament et Rouquette, 2003).

Ainsi, le « rituel pratique » est ce que certains chercheurs appellent « culture professionnelle » : un ensemble de normes, de croyances, d'opinions et de pratiques liées à un groupe professionnel. Ceci fait la particularité de ce groupe et le différencie d'un autre groupe dans sa pratique (identité) (Ratinaud, 2005).

Dans cette même perspective althussérienne et pour rendre compte d'une approche scientifique des phénomènes liés à la professionnalisation, l'approche toulousaine des représentations professionnelles soutient que le rapport entretenu par les individus avec leur groupe⁴⁶ détermine leur manière de penser et d'agir. Elle pense alors que l'individu n'est ni isolé, ni fondu dans un grand tout sociétal. Il navigue dans des états intermédiaires que sont les

⁴⁶Nous ne parlons pas ici de groupes formels ou structurés. Mais de groupes d'appartenance ou de groupes de référence selon la conception de Hyman (1942) : il s'agit de groupes auxquels on appartient et qui sont censés avoir une influence importante sur nos valeurs, nos croyances et finalement sur nos attitudes (Fischer, 2020). Les enseignants du Bénin ont la conscience de leur appartenance à leur groupe d'appartenance, celui des enseignants du Bénin ; groupe auxquels ils adoptent les valeurs, les croyances et qui influence leur attitude, disons leur pratique par-delà les prescriptions institutionnelles.

groupes « réels ». C'est à partir de, et dans, ces groupes que vont se construire des connaissances permettant à l'individu de comprendre et de se mouvoir dans le monde qui l'entoure (Lac, Mias, Labbé et Bataille, 2010, p.4).

Il s'ensuit que le groupe exerce un impact important sur l'individu et ses prises de position. Cet enjeu identitaire et idéologique détermine le rapport de celui-ci à l'objet et guide sa pratique dans le cadre professionnel. Ainsi, avec les membres de son groupe, l'individu partage une sorte « d'idéologie professionnelle » qui est un ensemble de manières de faire, d'organisation de savoirs professionnels, de significations, de valeurs, d'attitudes, de croyances, propres à des groupes culturellement, socialement et professionnellement définis (Ratinaud, 2003).

4.1.1.4.2 Les représentations professionnelles de l'APC et de l'école chez les enseignants du Bénin : question de la recherche

Dans le cadre de l'adoption du modèle pédagogique de l'APC au Bénin, nous soupçonnons une résistance des enseignants du Bénin par rapport à une nouvelle culture professionnelle dans laquelle il ne se reconnaissent pas. En effet, l'APC induit une approche pédagogique basée sur le constructivisme. Dans ce modèle, l'enseignant adopte une posture nouvelle : celle d'un facilitateur qui « n'enseigne rien », mais aide l'enfant à construire la connaissance (Chall, 2000, cité par Gauthier et al 2008). Or les enseignants du Bénin ont été formés dans une culture pédagogique et professionnelle particulière. Celle-ci est fondamentalement basée sur les principes de l'éducation traditionnelle. Elle est une pédagogie de la parole, de l'oralité et de l'autorité du maître omniscient. L'apprenant (l'enfant) a pour tâche de regarder, d'écouter et d'imiter son maître qui ne peut se tromper ni le tromper, car, très expérimenté et sûr de lui-même (Alabi, 2019). Dans ce modèle traditionnel, l'apprentissage n'est pas autogéré ; il repose sur une action exercée par des aînés sur les jeunes (Hounpkè, 2015). Les premiers connaîtraient tout, alors que les derniers ignoreraient tout. Cette posture traditionnelle est aux antipodes de la pratique pédagogique que propose l'APC. On voit ainsi poindre chez les enseignants un conflit idéologique face à deux modèles pédagogiques dont les perspectives semblent opposées. Ce conflit peut générer des rejets voire des résistances vis-à-vis de la nouvelle approche pédagogique et impacter leur pratique. En effet, les individus s'opposent aux autres « corps » que le leur en s'adossant à leurs propres traditions et savoirs professionnels « communautaires », distinction identitaire qui peut être lue sous l'angle de la

différenciation des représentations qui guident leurs activités (Lac, Mias, Labbé, et Bataille, 2010, p.9)

L'attitude des enseignants du Bénin par rapport à l'APC pourrait être liée à un enjeu professionnel, identitaire et idéologique. La pratique pourrait alors être le lieu d'expression de leur positionnement (refus, opposition, acceptation ou assujettissement selon Althusser, 1970).

En vertu de cette analyse, notre recherche consiste à voir si les problèmes rencontrés par les autorités, dans la mise en application du modèle pédagogique de l'APC au Bénin, relèvent d'un éventuel conflit idéologique qui entraîne deux manières différentes de concevoir l'éducation et donc la pédagogie qui en découle. Ce conflit impacterait alors la pratique des enseignants dans les classes. La question qui se dégage de ces raisonnements peut se formuler de façon suivante :

Dans quelle idéologie s'inscrivent les représentations de l'école chez les enseignants du Bénin et comment cette idéologie influence-t-elle l'appropriation des prescriptions pédagogiques centrées sur l'APC ?

Ce questionnement source dans notre analyse selon laquelle les difficultés de la mise en œuvre du modèle pédagogique APC au Bénin relèveraient d'un problème idéologique : la représentation de l'éducation chez les enseignants s'inscrirait dans une idéologie différente de celle qui sous-tend l'APC. Ce qui expliquerait une pratique professionnelle différente de la prescription.

4.1.2 Ancrage théorique, visée et outils d'investigations sur l'APC et l'école au Bénin

Selon Moscovici (1991), entreprendre l'étude de l'idéologie équivaut à s'engager dans une véritable forêt aux ombrages géants et épais. Il voulait par cette comparaison insister sur la dimension complexe de l'étude de l'idéologie. En effet, du fait de son caractère équivoque, polémique, polysémique et surtout de son niveau d'abstraction très élevé, le concept « idéologie » est difficile à circonscrire (Feertchak et Gamby-Mas, 2009). De fait, il ne se prête pas facilement aux recherches scientifiques en Sciences sociales. Pour surmonter ces difficultés, nous avons choisi de mener cette recherche dans une visée compréhensive tout en nous inscrivant dans une approche qualitative. La dynamique pluriméthodologique de cette approche s'offre à nous comme un moyen pertinent pour appréhender l'idéologie en jeu dans l'appropriation que les enseignants du secondaire du Bénin font de la réforme pédagogique intégrant le modèle de l'Approche Par Compétence (APC).

4.1.2.1 *L'ancrage épistémologique : la visée compréhensive de la recherche*

Il existe plusieurs visées de recherche en fonction de l'objectif du chercheur. Charmillot (2007) en identifie deux principalement dans la conduite de la recherche en sciences sociales : les visées explicatives et compréhensives. Nous avons opté pour la visée compréhensive dans cette recherche.

La visée compréhensive correspond, selon Charmillot (2007) à la posture paradoxale de proximité-distanciation, posture du chercheur à la fois distant, mais solidaire du terrain de la recherche, que nous entendons incarnée tout au long de cette recherche. Ce qui fonde une visée compréhensive, c'est la recherche du sens que les acteurs sociaux attribuent à leurs actions, aux événements et aux phénomènes auxquels ils sont confrontés. Cette visée s'intéresse à la compréhension des expériences des personnes situées dans un contexte sociohistorique, dans une « logique de la découverte » (Charmillot, 2007). Elle s'inscrit en effet dans une démarche de « co-construction » qui permet de mettre les acteurs au cœur de la recherche. Comme le dit l'anthropologue François Laplantine (1995, cité par Charmillot, 2007, p. 1), il s'agit de « faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense ». La visée compréhensive nous permet ainsi de construire progressivement la connaissance de cette recherche en partant des représentations des enseignants pris dans leur contexte.

Selon Pourtois et Desmet (2004), le facteur contexte est non seulement lié au cadre de l'enseignement secondaire au Bénin, mais aussi aux acteurs que constituent les enseignants. C'est à eux qu'il revient en effet, de traduire de manière pratique et concrète les nouvelles orientations de la réforme dans les situations de classe. Leur regard sur leur pratique dans le contexte particulier du Bénin reste déterminant pour comprendre les enjeux de la mise en œuvre de l'APC au Bénin. Nous pensons donc avec Pirrini-Allemanno (2007) que le contexte est un élément « dynamique » et systémique qui tient compte des circonstances qui accompagnent les événements, mais aussi des acteurs (les enseignants) qui jouent un rôle prépondérant.

Par ailleurs, la visée compréhensive offre une souplesse méthodologique qui permet d'englober les données hétérogènes ou de combiner différentes techniques de collecte de données (Pirrini-Allemanno, 2007 ; Dumez, 2011 ; Charmillot, 2007). Ainsi, les recherches à visée compréhensive s'inscrivent plus dans une perspective d'innovation méthodologique que Moscovici (1991) appelle « polythéisme méthodologique » (Kalampaliskis et Apostolidis, 2016). Il s'agit de la combinaison de plusieurs techniques de recueil de données dont chacune

d'elles permet d'appréhender un aspect particulier d'un objet complexe : on parle alors de la triangulation méthodologique. La recherche qualitative s'inscrit dans la compréhension ancrée dans le terrain et en profondeur de l'objet de recherche. Elle vise non seulement à décrire, mais aussi permet d'obtenir des explications plus significatives sur un phénomène. Elle permet d'appréhender les sens que les personnes elles-mêmes donnent à des phénomènes sociaux (Kohn et Christiaens, 2015).

4.1.2.2 Visée compréhensive et l'approche qualitative

Parmi les caractéristiques de l'approche qualitative, nous pouvons noter entre autres la souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête ; la capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les institutions sociales, les groupes stables, ou encore d'objets cachés, furtifs, difficiles à saisir ou perdus dans le passé ; la capacité d'englober les données hétérogènes ou de combiner différentes techniques de collecte de données, pour n'en citer que ceux-ci. Ces différentes possibilités qu'offre l'approche qualitative nous paraît appropriées à la complexité de notre objet de recherche.

Dans sa réflexion sur la description de l'activité et l'expérience sensible, Breton (2022) distingue d'une part l'ensemble des phénomènes potentiellement observables d'un point de vue d'extérieur, phénomènes qui s'incarnent « dans les gestes conduits, les mouvements générés, et les actes posés en situation » (p.48), et d'autre part le stade non observable parce que non accessible qui échappe à l'observation extérieure. Il constitue « le lieu à partir duquel se déploie l'activité, soit la manière dont la personne raisonne, délibère et s'organise en situation » (p.49). Selon Breton (*Op.cit.*, 2022), ce stade de l'agir, du travail, ou des pratiques professionnelles ne peuvent être observés par une personne autre que l'agent de l'action lui-même. C'est dans cette perspective que nous avons opté pour l'approche qualitative qui nous permet d'appréhender non seulement ce qui est observable, mais les raisons profondes, invisibles, qui expliquent ce qui est observé.

Sur le plan de la méthode de recherche, l'approche qualitative s'inscrit plus dans une dynamique constructiviste que positiviste. Dans la perspective positiviste, le chercheur pose une hypothèse qu'il cherche à « vérifier » par des faits ; alors que les recherches à visée qualitative cherchent à répondre à des questions de types « pourquoi » et « comment ? » (Dumez, 2011). Le contexte du Bénin reste spécifique en ce sens qu'elle est caractérisée par des réalités socioculturelles, des croyances et des représentations en lien avec l'éducation qui

lui sont propres (Dumez, 2011). Par conséquent, notre recherche ne se base pas sur des hypothèses qu'il faille vérifier, mais elle est guidée par des questions qui nous permettront d'avancer vers la compréhension de l'appropriation de l'APC par les enseignants du Bénin.

4.1.3 Modalités d'investigations pour comprendre les problèmes de mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement secondaire au Bénin : l'approche triangulaire

Avant de clarifier notre choix méthodologique, nous commençons par définir brièvement ce qu'est la triangulation méthodologique.

4.1.3.1 La triangulation et l'appréhension multidimensionnelle de l'objet

À l'origine, la triangulation fait référence à une technique particulière utilisée dans le domaine de la navigation et dans le domaine militaire pour situer la position exacte d'un objet à partir de deux autres points de référence qui sont connus, d'où la référence au triangle. Caillaud et Flick, (2016) pensent que « de manière générale, la triangulation méthodologique peut être définie comme le fait d'appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents. » (p.1). Pour Apostolidis (2006), la triangulation est une stratégie méthodologique alternative qui permet d'appréhender un objet visé en autant d'aspects différents que possible.

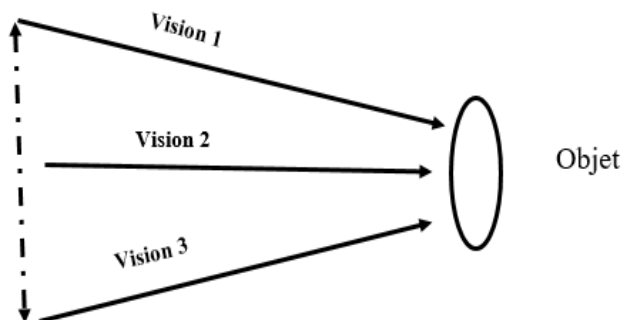


Schéma 2 : Représentation schématisée de la stratégie de triangulation

On voit sur ce schéma trois visions, sous forme de caméras, projetées sur un seul et même objet afin de saisir toutes les dimensions de celui-ci. La triangulation, en tant qu'une approche multidimensionnelle permet d'atteindre la complexité de l'objet en l'étudiant de plusieurs points de vue. La stratégie de triangulation autour d'un objet donne à voir la complexité potentielle de l'objet et la « polydimensionnalité » des savoirs qui lui sont liés. Caillaud et Fiske (2016) citent à ce propos Denzin et Lincoln (2000). Ces derniers pensent que

chaque méthode renseigne sur une facette de l'objet, donne accès à une partie du phénomène et constitue une fenêtre ouverte sur cet objet. Ainsi, en les multipliant, on obtient une vision plus globale de l'objet ; objet qui ne cesse d'évoluer.

Dans son étude princeps sur les représentations sociales, intitulées « La psychanalyse, son image et son public », Moscovici (1961), s'est appuyé à la fois sur une analyse de presse et une enquête par questionnaire. À sa suite, Jodelet (1989), a eu recours à la fois à l'observation, aux entretiens et aux analyses de documents dans son étude sur les représentations sociales des malades mentaux (Caillaud et Fisk, 2016). En outre, l'utilisation d'une perspective « pluriméthodologique » (Abric, 2011), dans l'étude des représentations sociales, permet de saisir la complexité, la diversité des contenus et le caractère dynamique des représentations sociales. « La triangulation permet donc de prendre au sérieux le caractère intégratif de l'approche des représentations sociales, et ce, en étudiant les différentes dimensions des Représentation Sociales ou encore ses différents processus » (Caillaud et Flick, 2016, p.6). C'est dans cette même perspective que Flick, (1992) pense que la triangulation est avant tout une combinaison de perspectives de recherches plutôt qu'une juxtaposition des paradigmes (Caillaud et Flick, 2016).

Denzin (1970 cité par Caillaud et Flick, 2016, p.5) a structuré la triangulation en plusieurs niveaux : la triangulation des données, autrement dit, le fait d'inclure des données issues de sources différentes ; la triangulation des chercheurs (différents observateurs ou intervieweurs réalisent le travail) ; la triangulation des théories, qui consiste à approcher les données avec des perspectives et des hypothèses variées ; enfin, la triangulation des méthodes, qui implique l'utilisation de différentes méthodes de recueil de données. À ce dernier niveau, Flick (1992) propose de distinguer la triangulation interméthodes, avec par exemple l'utilisation d'entretiens et de *focus groups*, et la triangulation intraméthode, avec par exemple l'utilisation d'entretiens épisodiques qui interrogent deux niveaux différents de savoir (le savoir narratif et le savoir sémantique) et qui s'appuie donc sur deux perspectives théoriques différentes sur le savoir.

Entre autres formes de triangulation, Cahour, Licoppe et Créno (2018) proposent l'articulation des données issues de différentes méthodes. Par exemple des analyses fines de l'activité par observation et des questionnaires, ou des entretiens. À cet effet, « pour être articulables, ces données doivent correspondre à un grain temporel à peu près similaire, il faut pouvoir mettre temporellement en regard les données de différents types » (p.271). Ils citent dans ce sens des observations par vidéos et des entretiens « restituant » (Cahour et al., 2016), ou des entretiens « restituant » et des données physiologiques. Dans ce type de cas, les analyses

peuvent révéler que les données vont dans le même sens ; cela signifie qu'elles sont complémentaires mais aussi congruentes. Mais il peut aussi arriver que les données apportent des informations différentes. Parfois, les analyses peuvent aussi montrer que les données apportent des informations contraires (Cahour, Licoppe et Créno, 2018). Dans ce cas, il est question de « contradiction “apparente” parce qu'on trouve généralement une explication à ce qui n'est finalement pas de l'ordre du contradictoire » (p.272). Notre méthode se situe dans une perspective de triangulation de méthode. Il s'agit de l'usage de trois étapes de recueil et d'analyse de données pour un même objet afin de « démasquer » la nature de l'idéologie et ses facettes dans la pratique du modèle pédagogique de l'APC au Bénin.

4.1.3.2 Les stratégies et étapes en vue de comprendre les problèmes de mise en œuvre des réformes pédagogiques sous le modèle de l'APC au Bénin : notre choix méthodologique

Dans le cadre de la présente recherche et dans une perspective de triangulation méthodologique, notre approche méthodologique comporte trois stratégies complémentaires qui permettent d'avoir une vue assez diversifiée sur l'objet de la recherche.

Stratégie 1 : l'observation des enseignants en situation de classe. Cet exercice nous permet d'appréhender la pratique réelle, par-delà la prescription. Pour nous, la pratique réelle est l'un des creusets, sinon le creuset central de révélation de l'appropriation : il y a, en effet, ce qui est prescrit ; mais il y a aussi le sujet enseignant qui agit par la « médiation » d'un environnement bien déterminé (Lefevre et Brossais, 2018). Nous désignons cet environnement par le mot « contexte » : dans ce contexte nous incluons le système représentationnel auquel l'agir de chaque enseignant fait référence. Ce système englobe selon nous, les valeurs, la vision de leur activité professionnelle, leur formation, leurs convictions, les traditions et savoirs professionnels sur lesquels ils fondent la pratique de l'enseignant. L'appropriation est alors dans notre propos, le choix que l'enseignant finit par faire en tenant compte de tout cet univers complexe qui influence son choix pratique.

Stratégie 2 : l'entretien sur les pratiques effectives pour susciter la dynamique de « co-analyse observateur/observé ». Par cette stratégie, nous entendons impliquer l'interlocuteur afin qu'il prenne conscience de ce qu'il fait réellement et qu'il puisse nous expliquer pourquoi il le fait ainsi. Cette démarche permet d'avoir accès à l'idéologie qui préexiste et qui donne sens à son agir professionnel en situation de classe. En effet, la

confrontation de l'enseignant à son image en situation de classe est pour nous un outil discursif qui peut permettre d'accéder à de potentielles tensions idéologiques chez celui-ci.

Stratégie 3 : l'entretien semi-directif avec chaque enseignant pour recueillir les représentations des enseignants sur le modèle pédagogique prescrit. Ceci nous permet d'accéder à des dimensions idéologiques qui guident leur pratique déclarée. En effet, selon Rouquette (1996), les idéologies sont le creuset dans lequel les représentations sociales naissent et prennent forme. Le recueil des représentations des enseignants à travers leur discours nous permet de remonter à l'idéologie surplombante qui guide leur action.

En somme, notre choix méthodologique est un système composé de l'observation directe des enseignants en situation de classe, l'entretien sur les pratiques effectives et l'entretien semi-directif. Nous signalons à la suite de Roaux (2020) et (Doumergue et Kalampaliskis, (2020) que nous ne privilégions aucune méthode, c'est-à-dire que dans notre jeu de triangulation, aucune des méthodes n'est considérée comme plus importante que les autres. Elles se nourrissent mutuellement et permettent d'appréhender notre objet de recherche dans ses différents aspects. Nous tenterons dans les lignes suivantes de présenter l'objectif que nous comptons atteindre dans l'usage chaque de composant de la triangulation méthodologique.

4.1.3.2.1 Première stratégie d'investigation : l'observation directe des enseignants en situation de classe à travers la relation pédagogique

Selon Arborio (2021), « par rapport aux autres méthodes, les informations auxquelles l'observation directe permet d'accéder sont *a priori* plus fiables, moins sujettes à dissimulation ou à manipulation » (p.79). Notre point de mire consiste donc à constater ce que nous donne à voir les pratiques des enseignants en situation de classe. Dans cette perspective, la question qui nous préoccupe dans cette étape d'investigation est la suivante :

Comment les enseignants s'approprient-ils l'outil pédagogique APC en situation de classe ?

Selon Chiffot (2008), la pédagogie est d'abord une question relationnelle. Elle constitue les différentes stratégies que l'enseignant met en place pour créer un lien entre lui et ses apprenants dans le but de les instruire. En effet, « lorsqu'il s'agit de faire apprendre quelque

chose à quelqu'un, il ne s'agit pas d'exécuter une action mais d'établir d'abord une relation » (p.66). Ce postulat éclaire notre guide d'observation que nous expliquons à présent.

4.1.3.2.2 *Présentation du modèle d'observation*

Notre observation se fonde sur le modèle dit « des processus interactifs contextualisés » (Altet, 2017). Il propose d'observer la pratique des enseignants à partir de trois (3) domaines d'approche des interactions à savoir : le domaine didactique, le domaine pédagogique et le domaine relationnel. Ces trois domaines sont, selon Altet (2017), les trois éléments constitutifs des processus enseignement-apprentissage (Altet, 2017).

Le 1^{er} domaine est celui de la *didactique* qui prend en compte l'organisation et la structuration des savoirs et des apprentissages. Il prend aussi en compte les différentes méthodes et approches utilisées par l'enseignant pour porter le savoir vers les apprenants (Altet, 2018). Ce domaine de notre grille d'observation nous permet d'observer : 1°) les contenus notionnels prescrits dans le contexte de l'APC au Bénin ; 2°) les stratégies et démarches d'enseignement mises en œuvre par les professeurs dans leurs activités d'enseignement.

Le 2^e domaine est celui de la *pédagogie*. Il prend en compte l'activité de l'enseignant et de l'élève en situation de classe, l'organisation et la gestion des groupes de classe et les conditions d'apprentissage : il s'agit de la transformation de l'information en savoir par la pratique rationnelle et l'action de l'enseignant en classe, l'organisation de la classe et des situations pédagogiques pour favoriser l'apprentissage (Altet, 2018). Dans notre cas nous nous intéressons à :

- l'organisation spatiale de la classe par l'enseignant et à l'activité des différents acteurs (enseignant-apprenants) pour y voir la pratique effective par rapport à ce qui est prescrit à travers le « Programme d'Étude de Français » (2021). Il s'agit de voir en quoi cette organisation de l'environnement de la classe favorise-t-elle la co-construction. En effet, dès les premières années de la mise en œuvre de l'APC au Bénin, la disposition des élèves en petits groupes de travail a été préconisée comme l'une des stratégies efficaces pour atteindre les objectifs de l'enseignement en mode pédagogique APC. Pour favoriser l'interaction et la co-construction en situation d'apprentissage comme dans le modèle APC, Fourcade (1972) propose la disposition des apprenants en sous-groupes sous forme d'îlots pour favoriser l'interaction et la co-construction, ce qui permet aussi l'autonomisation des apprenants. C'est ce que présente le schéma suivant :

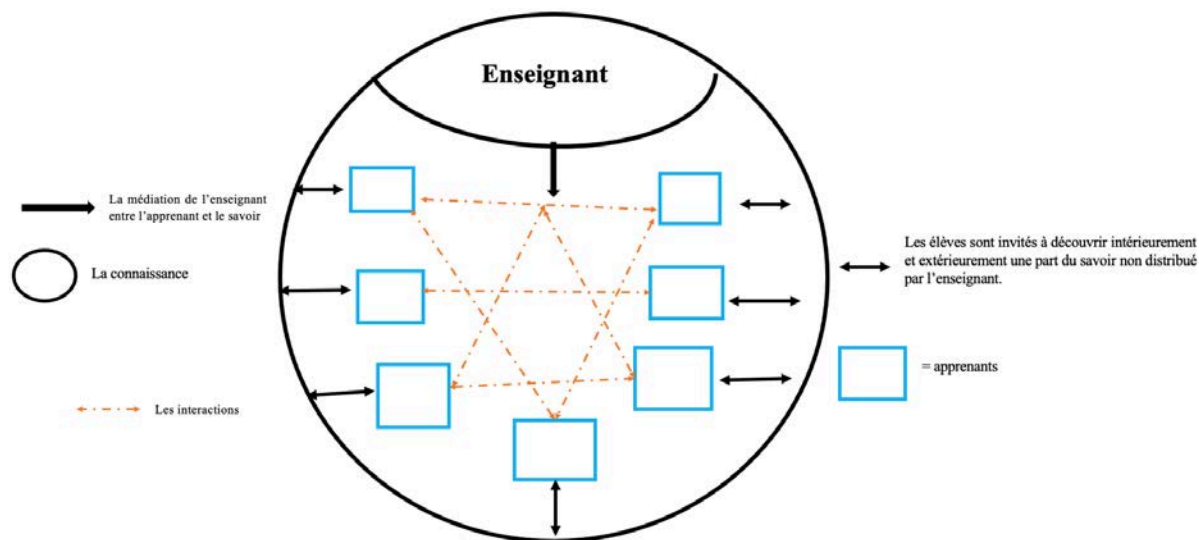


Schéma 3 : Dispositif de l'organisation spatiale de la salle de classe pour favoriser la co-construction centrée sur l'apprenant où l'enseignant joue le rôle de médiateur/facilitateur entre le savoir et les apprenants (inspiré de la classe active de l'école Decroly selon René Fourcade (op. cit. p. 73)

- Le matériel utilisé : des recherches sont parvenues à définir trois finalités au matériel entend qu'aides didactiques à savoir : d'abord la sollicitation de l'activité et de la réflexion personnelle des élèves, soit une aide à l'appropriation des savoirs et savoir-faire. Ensuite le fait de rendre possible un travail autonome adapté à chaque élève et enfin la familiarisation de l'apprenant avec des outils de communication liés aux différentes disciplines (Cohen-Azria, Reuter, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Ruter, 2013). Il y a aussi des outils ordinaires qui font partie du décor habituel de la classe comme (les livres, le tableau, les outils mathématiques, les ouvrages au programme, la fiche de cours etc.). Mais il y a des outils qui sont importants en classe dans le sens de la construction du savoir. Ainsi, le choix d'outils opéré par l'enseignant peut être le reflet des objectifs qu'il se donne ou qui lui sont donnés par les prescriptions officielles, de la formation qu'il a reçue, de la fonction qu'il s'attribue, de ses représentations de la discipline, de l'école et des élèves (*Ibid.*). Nous incluons dans le matériel utilisé le « programme d'étude de français ».

Le 3^e domaine, est celui du *relationnel* qui s'intéresse aux relations pédagogiques. Dans cette perspective, nous portons spécialement notre réflexion sur :

- les interactions verbales apprenants-enseignant par la grille d'analyse des interactions de Flander (1960). Cette grille d'observation et d'analyse des interactions conçue par Flander est fondée sur :

a) **Des catégories** : elle analyse des comportements verbaux des protagonistes de la relation pédagogique (enseignant et apprenants) en termes d'« initiative » et de « réponse ». Avoir « l'initiative », c'est faire le premier mouvement, diriger, commenter, introduire une idée ou un comportement pour la première fois, exprimer sa propre volonté. Par contre, « répondre », c'est agir après une initiative d'autrui, développer des idées déjà exprimées par autrui, se conformer à la volonté exprimée par autrui.

b) **Des codes numérotés** : afin de rendre significative la totalité des comportements et des interactions dans la classe, Flander (1960) catégorise non seulement les comportements des enseignants, mais aussi ceux des apprenants en des catégories encore fines. Les catégories des enseignants sont numérotées de 1 à 7 et celles des apprenants 8 et 9. Le tableau suivant présente les différentes catégories de la grille d'observation.

LE MAITRE	REPONSES	1) <u>Accepte des sentiments</u> : Accepte ou clarifie le climat affectif ou l'attitude des élèves (E) de façon non répressive. Les sentiments peuvent être négatifs ou positifs. Il peut s'agir de prédiction ou d'évocation de sentiments. 2) <u>Loue ou encourage</u> : fait l'éloge de l'élève ou l'encourage pour sa conduite ou ses activités. Les plaisanteries destinées à relâcher la tension sans viser un individu, les toussotements, les remarques telles que « continuez » sont classées 2. 3) <u>Accepte ou utilise les idées de l'élève</u> : Clarifie, construit ou développe l'idée d'un élève. A mesure que le maître met ses propres idées en avant on passe à 5.
	INITIATIVES	4) <u>Questionne</u> : questions sur le fond ou la méthode, à partir d'idées du maître et dans l'intention d'obtenir réponse de E. 5) <u>Fait cours</u> : exprime ses propres idées ou opinions, ou celles d'une « autorité », mais non celles d'un E. 6) <u>Donne des directives</u> : commandements et ordres que l'E doit exécuter. 7) <u>Critique ou justifie l'autorité</u> : déclarations destinées à faire passer un E d'un comportement non acceptable à un comportement acceptable ; élever la voix, se justifier, avec une référence nettement égocentrique.
LES ELEVES	Réponses	8) <u>Réponse</u> : l'élève répond au maître ; c'est le maître qui a l'initiative, la liberté d'exprimer ses propres idées est réduite.

	Initiatives	9) <u>A l'initiative de la parole</u> : prend l'initiative, exprime ses propres idées. Développe ses opinions ou sa pensée, pose des questions réfléchies, lance un nouveau sujet.
SILENCE		10) <u>Silence ou confusion</u> : pause, courtes périodes de silence ou de confusion, pendant lesquelles, les contenus de la communication échappent à l'observateur.

Tableau 9 : Les catégories de l'analyse de l'interaction verbale dans une situation d'apprentissage selon Flander (1960).

- Les postures des acteurs de la relation pédagogique et leur impact dans l'enseignement-apprentissage : l'usage des catégories de posture proposées par Bucheton (2013). L'auteur pense en effet, que la relation maître-élèves est déterminante dans les apprentissages. Or la posture (de l'enseignant et de l'élève) en situation de classe entre en ligne de compte dans la gestion de la relation maître-élèves. C'est pourquoi Bucheton (2013) propose une grille de lecture des postures de l'enseignant et de l'élève en situation de classe et les représentations que ces postures pourraient exprimer. Pour l'examen des postures des enseignants et des élèves, nous avons relevé des points de correspondance entre les catégories de posture de Bucheton (2013) et les prescriptions de stratégies pédagogiques de l'APC. Nous y reviendrons dans l'analyse des données.

Notre grille d'observation se résume dans le schéma ci-dessous :

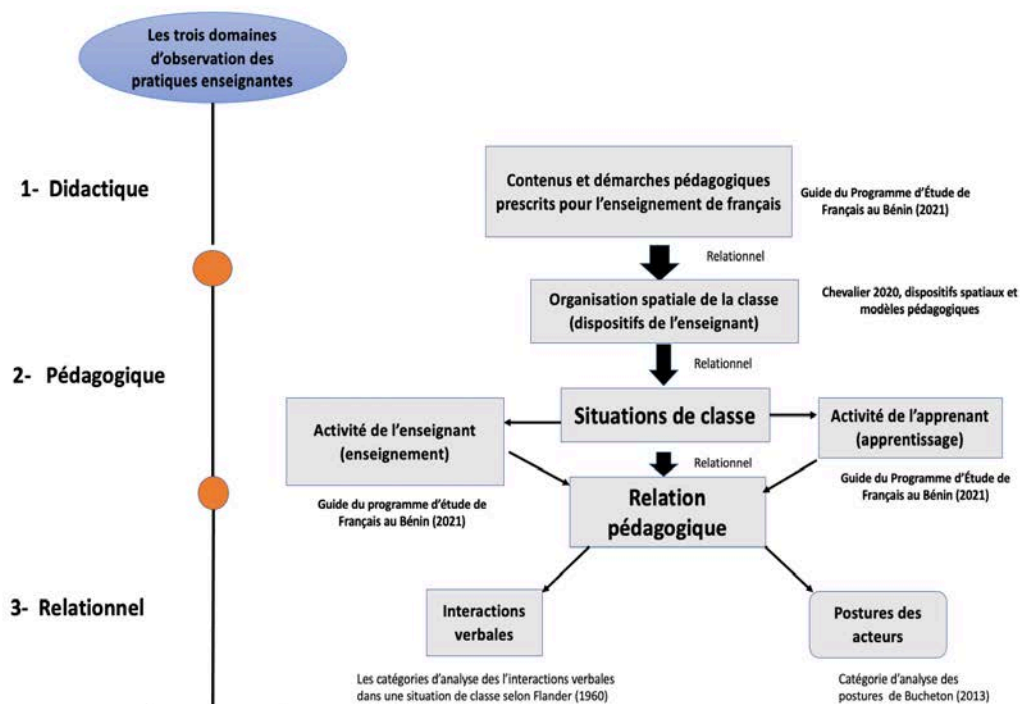


Schéma 4 : Structuration de la grille d'observation visant à appréhender la pratique réelle des enseignants en situation de classe (cf. Altet, 2017)

Il est à noter que la pratique enseignante est une réalité complexe et les domaines pédagogique, didactique et même relationnel s'emboîtent étroitement les uns dans les autres dans l'action de l'enseignant (Altet, 2018). Dans cette perspective, le domaine relationnel fixé dans notre modèle dépend à la fois des domaines pédagogique et didactique. C'est ce que montrent les flèches descendantes qui relient les différents domaines d'observation.

Malgré les atouts heuristiques, de l'observation directe, Arborio et Fournier (2014), pensent qu'il serait naïf de penser qu'à la seule condition d'être réalisée directement, l'observation ferait accéder à des événements se déroulant tels qu'ils se dérouleraient indépendamment de la configuration d'observation. C'est pourquoi, il est nécessaire de passer de l'observation de la pratique des enseignants, à la compréhension du sens que les acteurs eux-mêmes donnent à leur pratique. D'où le deuxième élément de notre triangulation méthodologique : l'entretien sur la pratique.

4.1.3.2.3 Deuxième élément de la triangulation : l'entretien sur la pratique observée avec des photos prises en activité

Cette démarche s'inspire des démarches de l'entretien d'autoconfrontation. Selon Boubée (2010), la méthode d'autoconfrontation trouve son origine dans les travaux du psychologue américain Benjamin Bloom (1913-1999). Celui-ci aurait appliqué cette méthode dans le domaine de l'éducation, au début des années 50. Il l'utilise comme méthode ethnographique, confrontant des étudiants au film de leur activité en classe. Aujourd'hui, la méthode est utilisée par les chercheurs dans le cadre de l'analyse des activités. C'est une méthode directe impliquant le chercheur et le professionnel interrogé. L'usage de cette méthode se justifie par le fait qu'elle permet aux enseignants observés de justifier leur pratique en s'observant. Cette démarche permet de limiter les interprétations subjectives des données et aide le chercheur à recueillir les données de la pratique que seul le professionnel lui-même est capable de révéler. Elle donne aussi accès à la fonction justificative de l'idéologie. La particularité de cet exercice réside dans le fait que c'est l'enseignant lui-même qui, à partir des images, des séquences de sa pratiques, justifie et donne à voir les motivations concrètes des choix qu'il fait en situation de classe. Ainsi, l'entretien d'autoconfrontation sert à rendre compte des pratiques réelles par l'enseignant lui-même (Jodelet, 1992).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons présenté aux enseignants observés les traces de leur comportement en activité d'enseignement et ensuite, nous leur avons demandé de les commenter. Nous ne l'appelons pas méthode d'autoconfrontation à part entière parce que certaines règles comme la présentation de la vidéo de la pratique enseignante n'ont pas été faites pour des raisons pratiques. Nous avons estimé que la présentation des dispositifs de prise de vidéo dans une classe perturberait les activités et nécessiterait des installations préalables. Ce que le contexte de notre recherche lié à la pandémie du Covid ne nous permettait pas de faire. Par ailleurs, l'usage des outils d'enregistrement de vidéo d'activités nous a semblé perturbant pour la posture d'observation directe mais discrète que nous avons voulue adopter. Le choix que nous avons fait pour cet outil de recueil de données répond à la question suivante :

Comment les enseignants verbalisent-ils leur pratique effective : à quel système représentationnel font-ils référence ?

4.1.3.2.4 Troisième élément de triangulation : l'entretien semi-directif

En tant que méthode de recherche, l'entretien se caractérise par le contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs. Son utilisation dans notre dispositif de recueil de données se justifie par sa pertinence dans l'étude de l'idéologie. L'usage de l'entretien est fondé sur la dimension discursive de l'idéologie (Grize, 1984 ; Jodelet, 1992 ; Rouquette, 1996).

L'entretien nous permet d'avoir accès à l'idéologie qui guide la pratique des enseignants à travers leur discours. À cet effet, Blanchet et Gotman (2012) affirment que « la valeur heuristique de l'entretien tient au fait qu'il saisit la représentation articulée à son contexte expérimental et l'inscrit dans un réseau de signification » (p.27). Selon ces mêmes auteurs, l'entretien permet de saisir les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie, les idéologies notamment. L'entretien nous permet en effet d'identifier les points de vue, les croyances, les attitudes et l'expérience des enseignants à travers leur discours (Kohn et Christiaens, 2014) : Les recherches de Grize (1984) ont mis en lumière la dimension cognitive et discursive de toute représentation. Grize affirme à cet effet que, si un orateur tient un discours sur un objet, c'est parce qu'il se fait une représentation de cet objet. Ainsi, dans le discours, le sujet ne peut exprimer que ce qu'il connaît ou ce qu'il pense connaître de cet objet. Le discours est donc porteur de représentation et donne à voir la connaissance que le sujet possède sur l'objet. Notre choix de l'entretien comme l'un des outils d'investigation dans cette recherche repose alors sur la triade théorique idéologie-représentation-discours.

Il existe plusieurs types d'entretiens. Mais nous avons opté pour l'entretien semi-directif. C'est une forme d'entretien non totalement ouvert, mais non totalement canalisé par un grand nombre de questions précises. Les échanges avec nos interlocuteurs ont été réalisés sous la guidance d'un questionnaire guidé par notre objet de recherche. Cette grille nous a servi de canevas pour orienter et centrer le discours des enseignants sur le thème central de notre recherche. Il nous a aussi servi d'outil de recadrage du discours des interlocuteurs chaque fois que ceux-ci semblent s'éloigner du sujet principal. L'usage de l'entretien semi-directif dans cette recherche cherche à répondre à la question suivante :

Dans quelle idéologie s'inscrivent les représentations de l'école et de l'APC chez les enseignants du secondaire au Bénin ?

À partir de ces considérations et de cette question, notre questionnaire de recherche se présente comme suit :

- Pourriez-vous vous présenter ? (Cette question a un objectif introductif. Elle permet d'installer un contrat de communication avec l'interlocuteur)
- Que représente pour vous l'école ? (Cette question nous permet d'appréhender les représentations de l'enseignant sur l'école).
- Qu'évoque pour vous l'APC ? (Cette question permet de recueillir les représentations de l'enseignant sur l'APC. Elle permet aussi de déceler le champ idéologique dans lequel se situe la pratique des enseignants).
- Pouvez-vous me dire comment se déroulent vos cours habituellement ? (Pour recueillir les pratiques déclarées par l'enseignant)
- Auriez-vous des choses à ajouter ? (Cette dernière question permet de lever les frustrations éventuelles, Rauzduel-Lambourdière, 2007).

L'ensemble de notre recueil de donnée repose sur le triangle méthodologique qui suit :

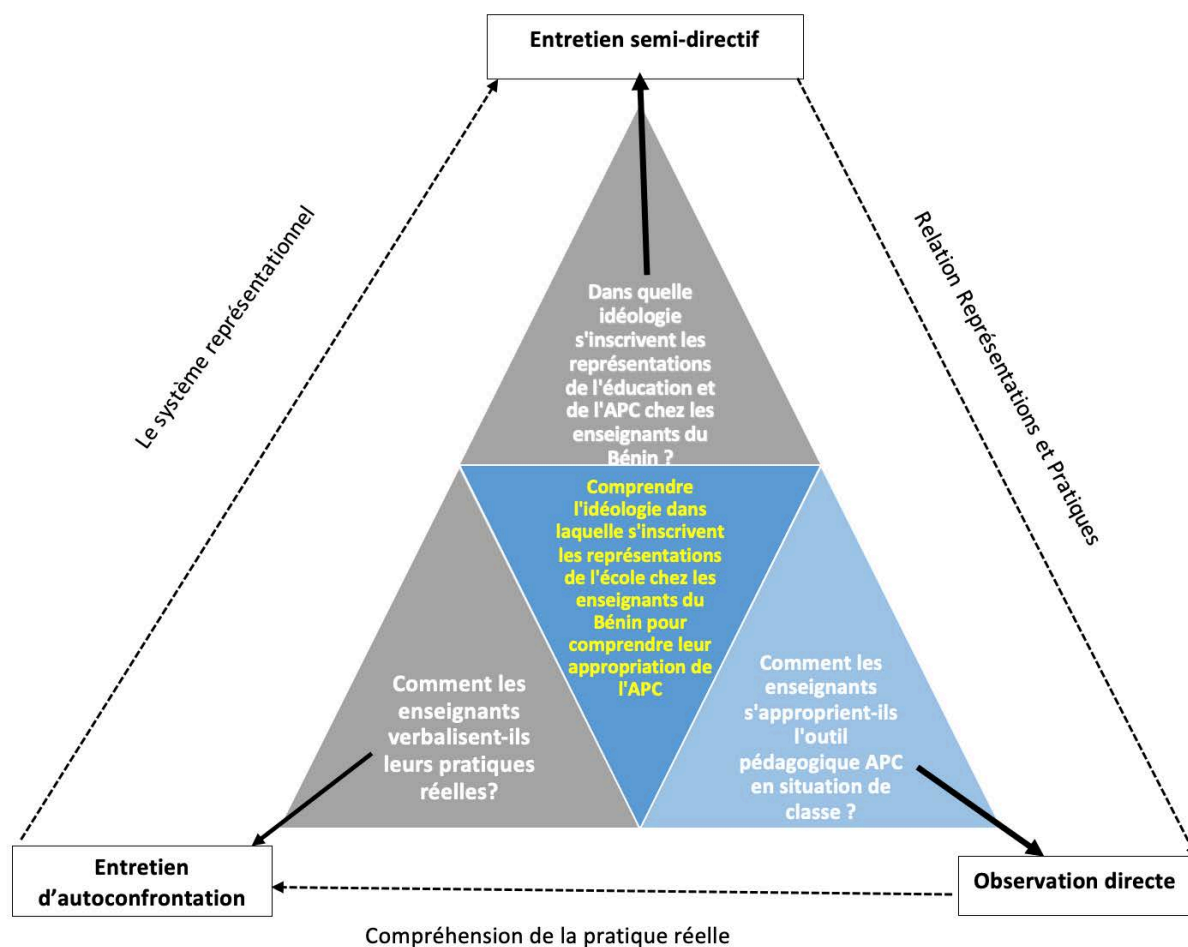


Schéma 5 : Triangle méthodologique pour appréhender l'influence du système de représentation des enseignants sur leur pratique réelle

4.2 TRIANGULATION ET TRAITEMENT DES DONNEES : MODALITES D'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

Le traitement de données s'inscrit lui aussi dans une dynamique de triangulation. Il prend en compte les trois composants de la méthodologie utilisée à savoir : traitement des données de l'observation, traitement des données de l'entretien les pratiques réelles et enfin celui des données de l'entretien semi-directif.

4.2.1 Traitement des données de l'observation

L'analyse des données de l'observation se réalisera en deux étapes : l'analyse des données centrées sur l'organisation spatiale de la classe et l'analyse des données centrées sur l'interaction verbale en situation de classe.

⇒ L'analyse des données centrées sur l'organisation spatiale de la classe

Selon Giordan (1998), l'organisation de la salle de classe est le reflet des activités qui s'y déroulent. Notre analyse de l'organisation spatiale des classes observées consiste à rendre

compte des dispositions spatiales des classes à la lumière des prescriptions du « Programme d'Étude de Français » (2021). Notre attention sera surtout portée sur les éléments de l'organisation de la classe qui favorisent la co-construction entre les acteurs de la classe.

⇒ *Les interactions verbales*

L'utilisation de la grille de Flander pour observer la pratique des enseignants notamment les interactions verbales est fondée sur les fondamentaux déjà expliqués de l'enseignement sous le modèle APC. Fondamentalement, enseigner sous le modèle pédagogique APC consiste à laisser l'initiative à l'apprenant et à l'encourager à construire le savoir. C'est pourquoi l'observation consiste à voir comment les enseignants s'approprient cette pédagogie dans leur pratique réelle en situation de classe. À l'aide de la grille de Flander, nous avons cherché à voir, dans l'interaction verbale entre l'enseignant et les apprenants, la part accordée à l'initiative de l'apprenant, à l'expression de ses idées dans la dynamique de la co-construction.

L'analyse de ces interactions verbales consiste à calculer le pourcentage de temps de cours accordé à chaque catégorie par les enseignants en situation de classe. Les enseignants observés sont codés de « enseignant ₁ » à « enseignant ₃₀ ». Lorsque le pourcentage du temps accordé aux catégories 4, 5, 6 et 7 est élevé, cela signifie que la méthode de l'enseignement est plus centrée sur l'enseignant « omniscient » qui ne laisse aucune autonomie aux apprenants. Ce qui est contraire à la pédagogie APC. Par contre, lorsque l'enseignement est centré sur l'apprenant et que l'autonomie lui est accordée pour développer ses compétences, comme le prescrivent les stratégies pédagogiques APC, les catégories 1, 2, 3, 8 et 9 ont le pourcentage du temps plus élevé. Chacune des classes a été observée pendant une durée de 30 minutes au minimum.

Enfin l'analyse des différentes postures des acteurs en situation de classe selon les catégories de postures identifiées par Bucheton (2013). Ces différentes postures sont en lien avec les prescriptions de l'APC en matière d'organisation de la relation pédagogique et la participation active des apprenants.

4.2.2 L'analyse de l'entretien sur la pratique réelle observée

Pour l'analyse des données de l'entretien sur la pratique, nous utilisons le modèle l'analyse thématique manuelle que propose Bardin (1993). Il consiste à catégoriser manuellement les différentes thématiques issues des propos des enseignants sur leur pratique.

Dans cette perspective, nous nous sommes intéressé en particulier aux éléments de « justification » de la pratique, les convictions et les croyances exprimées par les enseignants. Les valeurs et les évidences perçues dans le discours des enseignants sur leur pratique. Ce sont autant d'éléments qui se réfèrent à un certain univers idéologique chez les enseignants.

4.2.3 Traitement des données de l'entretien semi-directif

Après enregistrement, transcription et codage, nous avons soumis le résultat des différents entretiens à l'analyse du logiciel *IRaMuteQ* (Ratinaud 2003). Ce logiciel libre est une interface de "R" pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. Les étapes successives de lemmatisation et de segmentation opérées par *IRaMuteQ* nous permettent de réaliser deux analyses à savoir : la Classification Hiérarchique Descendante des données (CHD) et l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC). Nous préciserons les contours de cette analyse plus loin.

Notre démarche méthodologique de l'analyse tridimensionnelle des données est résumée dans le schéma suivant :

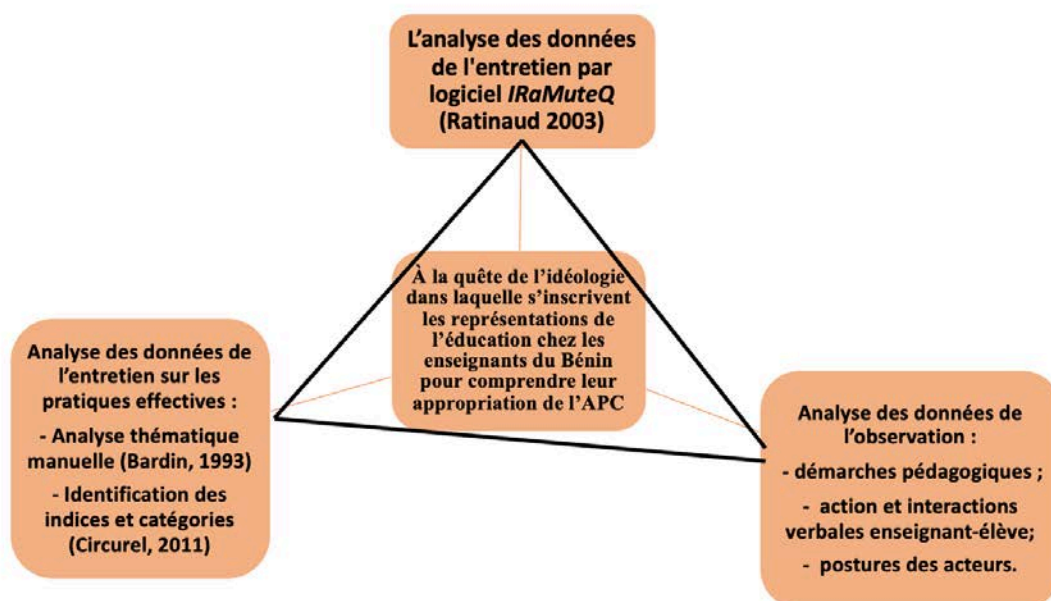


Schéma 6 : Analyse tridimensionnelle pour appréhender l'influence du système de représentation des enseignants sur l'école et l'APC

4.2.4 *Les données de la prescription : présentation du « Programme d'Étude de Français » (2018)*

Ce paragraphe répond à la question suivante : Qu'est-ce que les professeurs sont supposés enseigner dans le contexte de l'APC au Bénin ? : les contenus notionnels et les méthodes d'enseignement prescrits.

Le « Programme d'Étude de Français » est un document d'accompagnement de l'activité pédagogique des enseignants. Il a pour objectif d'aider les enseignants de français à conduire leur activité d'enseignement dans le respect des normes de l'APC telles que prescrites dans le programme de français dans l'enseignement secondaire au Bénin. Élaboré sous la direction du Ministère en charge de l'enseignement secondaire, « Le Programme d'Étude de Français » (2018) propose deux données essentielles de la prescription : les contenus notionnels à enseigner et un ensemble de démarches et stratégies à mettre en place pour l'enseignement de ces contenus.

4.2.4.1 *Les contenus notionnels prescrits*

Dans ce document, la compétence est définie comme « un savoir-agir » fondé sur la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources : capacités, habiletés, attitudes et connaissances » (p. 17). Autrement dit, chaque compétence se décompose en capacités et habiletés ; et les habiletés en savoir-faire ou savoir-agir. Le savoir-faire peut être de l'ordre intellectuel, psychomoteur, social, affectif et même stratégique. Dans cette perspective, le « Programme de Français » propose des compétences disciplinaires à *installer* chez les apprenants afin de développer chez eux les habiletés qui leur permettent de savoir communiquer. Ce sont des savoirs propres à la discipline scolaire du français dans l'enseignement secondaire. Elles permettent aux apprenants concernés de développer des capacités de communication orale et écrite.

Plus spécifiquement, **au premier cycle du secondaire** (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}), l'objectif du contenu enseigné est, selon le « Programme d'Étude de Français », d'aider l'apprenant à se familiariser avec une pratique de la langue française qui lui permet de s'exprimer avec une aisance à l'oral et à l'écrit. Il s'agit aussi, dans le même sens, de lui faire acquérir des connaissances et des méthodes de travail qui le rendent capable de lire et de produire des textes de types, de genres et de fonctions variés. Ces compétences visées sont structurées autour de trois Situations d'Apprentissage (SA), qui visent trois objectifs principaux :

- Communiquer oralement (écouter, parler)
- Lire (construire des sens des textes)
- Écrire (produire des textes)

Dans ce sens, trois types de textes, repartis dans les trois Situations d'Apprentissages (SA), sont proposés à l'étude des apprenants. Ces SA sont structurées en trois unités : l'unité 1 est relative à la production orale de texte ; l'unité 2 est relative à la lecture de texte ; l'unité 3 est relative à la rédaction de texte.

Classe de 6^{ème} :

- **SA1 : La lettre familière.** Unité 1 : Ce type de texte ne se prête pas au jeu de l'oralité ; unité 2 : Lire une lettre familière ; unité 3 : Rédiger une lettre familière.
- **SA2 : Le texte narratif.** Unité 1 : Produire oralement un texte narratif ; unité 2 : Lire un texte narratif ; unité 3 : Rédiger un texte narratif.
- **SA3 : Le texte descriptif.** Unité 1 : Produire oralement un texte descriptif ; unité 2 : Lire un texte descriptif ; unité 3 : Rédiger un texte descriptif.
- En plus des types de texte, un certain nombre d'ouvrages est proposé à l'étude des apprenants.

Nous schématisons l'ensemble des prescriptions relatives aux types de texte et aux ouvrages à étudier en français en classe de 6^{ème} dans le tableau ci-dessous.

N° de la SA	Structuration des Situations d'Apprentissages observées
1	Lire/Écrire une lettre familière
	Unité 1 : Inexistant ⁴⁷ Unité 2 : Lire une lettre familière Unité 3 : Écrire une lettre familière
2	Produire oralement, lire et rédiger un texte narratif
	Unité 1 : Produire oralement un texte narratif Unité 2 : Lire un texte narratif Unité 3 : Rédiger un texte narratif
3	Produire oralement, lire et rédiger un texte descriptif (description de lieu, d'objet, portrait)
	Unité 1 : Produire oralement un texte descriptif Unité 2 : Lire un texte descriptif

⁴⁷ Le programme d'Étude de Français parle de « inexistant » sans doute parce que ce type de lettre ne se prête pas au jeu de l'oralité. Nous avons gardé ce mot « inexistant » pour respecter ce qui est écrit dans le document de prescription

	Unité 3 : Rédiger un texte descriptif
	Étude des ouvrages au Programme – Lecture de Pourquoi le bouc sent mauvais et autres contes du Bénin de Raouf Mama. – Chevaux fabuleux de Béatrice LALINON GBADO – Le médecin malgré lui de Molière.

Tableau 10 : Tableau récapitulatif du contenu notionnel prescrit dans le Programme de français en 6ème (cf. Programme d'Étude de Français, 2021).

Les contenus à enseigner dans les autres classes sont structurés de la même manière que ceux des classes précédentes (produire oralement, lire et écrire).

Classe de 5^{ème}

- **SA1 : Produire oralement, Lire et écrire une lettre administrative**
- **SA 2 : Produire oralement, lire et écrire un portrait**
- **SA3 : Étude intégrale d'une œuvre au Programme (Le Pagne noir de B. Barnard Dadier)**
- **SA4 : Produire oralement, lire et écrire un texte narratif (évaluation, remédiation et consolidation)**

Classe de 4^{ème} :

- **SA1 : Produire oralement, Lire et écrire une lettre administrative (évaluation diagnostique, remédiation, consolidation).**
- **SA 2 : Produire oralement, lire et écrire un texte explicatif**
- **SA3 : Produire oralement, lire et écrire un texte argumentatif**
- **SA 4 : Lire et écrire un dialogue argumentatif**

Classe de 3^{ème}

- **SA1 : Lire et écrire un texte explicatif (évaluation, consolidation)**
- **SA2 : Lire et rédiger un article de journal.**
- **SA3 : Lire et rédiger un texte argumentatif**
- **SA4 : Lire et rédiger un dialogue argumentatif (évaluation et remédiation)**
- **SA5 : Le texte narratif (évaluation, diagnostic, remédiation, consolidation)**
- **SA6 : Le texte descriptif (évaluation, diagnostic, remédiation, consolidation)**
- **SA7 : Le texte injonctif (évaluation, diagnostic, remédiation, consolidation)**
- **SA8 : Lire l'image (enseignement systématique)**

Comme les SA de la classe de 6^{ème}, ces SA se divisent en 3 unités qui se déclinent en trois objectifs : produire oralement, lire et écrire les différents textes soumis à l'étude des apprenants.

Pour faciliter l'apprentissage des différents types de texte, le « Programme d'Étude de français » propose également que les enseignants précèdent les SA par « l'installation » des notions techniques et linguistiques en lien avec les types de texte à étudier.

Au Second cycle du secondaire (de la seconde en terminal⁴⁸), il faut d'abord noter que, à partir de la classe de Seconde, le système scolaire du Bénin organise les *curricula* de façon à accompagner l'apprenant dans la détermination de son orientation afin de « se mettre en mesure de réussir dans la voie qu'il aura choisie » (Programme d'Étude de Français, classe de Seconde, 2019, p.5). Pour cette raison, il existe à partir de la seconde, trois séries de l'enseignement général réparties en fonction de leur matière spécifique de la manière suivante :

- Série A1 : Lettres — Langues
- Série A2 : Lettres — Sciences Humaines
- Série B : Lettres — Sciences Sociales
- Série C : Sciences et Techniques
- Série D : Biologie — Géologie

Cependant, le Programme de français est pareil pour les 5 séries susmentionnées. Ce Programme s'inscrit dans la logique de la continuité. Il consiste à consolider et étoffer les acquis du 1^{er} cycle d'enseignement secondaire général. Nous résumons⁴⁹ le Programme de chaque classe comme il suit :

Classe de Seconde (A, B,C, D) général du secondaire :

<i>N^o de la SA</i>	<i>Titre de la Situation d'Apprentissage</i>	<i>Ressources/savoirs notionnels</i>
SA1	La communication Séquence 1 : Facteurs et fonctions Séquence 2 : L'énonciation	– communication verbale et communication non verbale, – les facteurs de la communication, les registres de langue, les fonctions du langage ; – signes, signifiant et signifié ;

⁴⁸ Le terme « Lycée » employé pour désigner l'ensemble des classes « seconde, première et terminale » existe au Bénin. Mais il n'est pas très courant dans l'enseignement secondaire général. Ce terme est par contre beaucoup plus utilisé pour l'enseignement technique.

⁴⁹ Le Programme complet de chaque classe du secondaire est présenté dans les documents annexes (p.)

		– énoncé, énonciation, situation d'énonciation ; – discours et récit ; – les marques de la présence de l'émetteur et du destinataire : présence ou absence d'indices de subjectivité/d'opinion ; – valeurs des temps verbaux.
SA2	La typologie des textes : Rappel et consolidation	– le texte descriptif ; – le texte narratif ; – le texte injonctif ; – le texte argumentatif ; – le texte explicatif.
SA3	Concevoir un projet argumentatif en vue de produire la dissertation et la contraction de texte Séquence 1 : Lire/Écrire un texte argumentatif Séquence 2 : La dissertation Séquence 3 : La contraction de texte	– Les articulateurs logiques – La structure du texte argumentatif : thèse, argument, exemple(s)/preuve(s) – le paragraphe argumenté – les stratégies argumentatives : convaincre/Persuader ; – les types d'argument – les types de raisonnement – comment réunir les idées ; – comment construire le plan ; – comment rédiger l'introduction ; – comment rédiger le corps du devoir ; – comment rédiger une transition ; – comment rédiger la conclusion.
SA4	Étudier/Comprendre la littérature africaine Séquence 1 : Généralités sur la littérature Séquence 2 : La littérature négro-africaine Séquence 3 : littérature négro-africaine écrite d'expression française Séquence 4 : Étude de la première œuvre au Programme	– la littérature : définition, caractéristiques, genres, fonctions ; – introduction sommaire sur la littérature négro-africaine écrite en prélude à l'étude des œuvres ; – bref aperçu sur le genre littéraire choisi ;

SA5	Étudier/Comprendre la littérature française Séquence 1 : La littérature française du XVI ^e siècle Séquence 2 : La littérature française du XVII ^e siècle	– aperçu sur le XVI ^e siècle français : traits caractéristiques et principaux auteurs ; – illustration avec l'étude de deux textes : l'un de Rabelais (« Tête bien pleine ») ; l'autre de Montaigne (« Tête bien faite »), objectif : faire découvrir les deux conceptions divergentes de l'éducation chez ces deux auteurs ; – aperçu sur le XVII ^e siècle français : traits caractéristiques et principaux auteurs ; – illustration avec l'étude de deux fables extraites des Fables de la Fontaine.

Tableau 11 : Tableau des Situations d'Apprentissage (SA) prescrites et des Ressources Associées (RA) en classe de Seconde A, B, C et D

Ce Programme de la classe de Seconde est composé de cinq Situations d'Apprentissage axées sur trois éléments que sont : l'étude des typologies de texte en lien avec les acquis des classes antérieures ; la lecture et la rédaction des types particuliers de textes (la dissertation et la contraction de texte) et l'étude de la littérature africaine.

Classe de 1^{ère} (A, B,C, D) général du secondaire

N° de la SA	Titre de la Situation d'Apprentissage	Ressources/savoirs notionnels
SA 1	L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 1 : La question de compétence de lecture	Types de questions possibles : – comment y répondre, – l'argumentation : stratégies argumentatives, types de raisonnement, types d'argument.
	Séquence 2 : La contraction de texte (le résumé de texte)	– les principes du résumé de texte – la technique du résumé de texte

	Séquence 3 : La dissertation/La discussion (rappel et consolidation)	– composition d'un sujet, – étude des types de consigne et démarches à suivre, – comment dégager le problème et la problématique d'un sujet, – comment réunir des idées, – comment construire le plan, – comment rédiger l'introduction, – comment rédiger le corps du devoir, – comment rédiger une transition, – comment rédiger la conclusion.
	Séquence 4 : Le commentaire composé	– les instructions officielles, – les outils d'analyse de texte (champ lexical, champ sémantique, termes appréciatifs/dépréciatifs, dénotation/connotation, figures de rhétorique, etc.), – comment dégager des centres d'intérêt pertinents : la lecture, méthodique/analytique, – comment identifier, analyser et interpréter les procédés formels, – comment bâtir un plan de commentaire composé, – comment rédiger l'introduction, – comment rédiger la conclusion, – comment rédiger le corps du devoir,
SA 2	Étudier/comprendre la littérature négro-africaine d'expression française Séquence 1 : Généralités	– définition de la littérature, ses caractéristiques, ses genres et ses fonctions (rappel/consolidation), – la littérarité d'un texte : les procédés stylistiques, registres de texte ou registres littéraires, – l'engagement de l'écrivain.

	Séquence 2 : Naissance et évolution	– naissance de la littérature négro-africaines (rappel)
	Séquence 3 : Étude d'une œuvre de la littérature négro- africaine.	– négritude et courants précurseurs (rappel), – détracteurs de la négritude.
	Étudier/Comprendre la littérature négro-africaine d'expression française	
SA 3	Étudier/Comprendre la littérature française Séquence 1 : le XVIIIe siècle	– aperçu sur le XVIIIe siècle,
	Séquence 2 : Étude de Candide de Voltaire	– bref aperçu sur le genre littéraire de l'œuvre, – installation des ressources prévues dans le canevas.

Tableau 12 : Tableau des Situations d'Apprentissage prescrites et des Ressources Associées en classe de Première A, B,C et D

Ce Programme de la classe de Première est composé de trois Situations d'Apprentissage axées sur trois éléments que sont : l'étude des différents types de sujets proposés en français au BAC (résumé de texte, la dissertation et le commentaire), la littérature africaine et la littérature française.

Classe de T^{le} (A, B,C, D) général du secondaire

Le Programme de la terminale est identique à celui de la 1^{ère}. En effet, le Programme de la terminale en français est conçu comme un creuset de renforcement et de consolidation des notions apprises en classe de 1^{ère}. Cependant certaines notions s'ajoutent dans le Programme de la terminale. Il s'agit entre autres de :

⇒ Connaissances notionnelles :

- classer les textes selon leur typologie, le registre, la tonalité, la fonction, les caractéristiques, l'intention de l'auteur, etc.
- conduire une recherche documentaire.

- produire un exposé oral (débat oral à l'examen du BAC, parler, écouter, tenir un rôle dans un échange verbal...)
- concevoir un projet argumentatif.
- lire/produire un texte complexe ou réaliser la lecture d'une œuvre.
- lire/écrire le texte argumentatif à registre polémique, réaliste...
- le théâtre : texte et représentation. Analyse des techniques théâtrales, des thèmes récurrents, des formes d'écriture à travers une œuvre, la mise en scène, etc.
- la poésie, la versification, formes poétiques, formes régulières...
- lire/produire une image
- élaborer un *corpus* de textes ou groupement de textes.

L'étude des ouvrages

⇒ Étude des œuvres

- la littérature africaine : *Les tresseurs de Cordes* de Jean Pliya : étude d'une œuvre théâtrale
- la littérature d'expression française : Étude d'une œuvre poétique : *Les Rayons et les Ombres* de V. Hugo.

4.2.4.2 Les démarches et stratégies prescrites

Le « Programme d'Étude de Français » propose en plus du contenu à enseigner des démarches et stratégies à mettre en œuvre dans toutes les classes.

4.2.4.2.1 Les démarches prescrites

Le « Programme d'Étude de Français » prescrit un certain nombre de démarches et stratégies à suivre par les enseignants dans leur activité. La démarche prescrite est celle qui « place l'apprenant dans une situation qui fait de lui l'acteur principal de la construction de ses propres compétences » (Programme d'Étude de Français, classe de 4^{ème}, 2021, p.14).

Trois démarches sont indiquées dans le « Programme d'Étude de français » : démarche d'enseignement (du côté de l'enseignant), démarche d'apprentissage (du côté de l'apprenant) et démarche d'évaluation (du côté des deux). Nous avons synthétisé les différentes étapes de la démarche prescrite dans le tableau ci-dessous :

Démarche d'enseignement (enseignant)	Activité de l'enseignant	Activité de l'élève	Démarche d'apprentissage (activité de l'élève)
1 — Introduction	– présente et précise les objectifs d'apprentissage à atteindre, – prends conscience des acquis antérieurs de l'élève à partir d'une mise en situation, – recueille les représentations de l'élève et s'assure que la tâche à accomplir est bien remplie.	– prendre connaissance de la Situation d'Apprentissage à l'aide d'un texte ou d'autres supports ou le problème est posé, – manifeste son niveau d'information par rapport à la situation-problème, – pose des questions et formule des hypothèses sur la situation.	1 — Introduction
2 — Réalisation	– propose à l'élève des activités qui l'impliquent, – observe et soutient l'apprenant qui éprouve de difficultés, – amène l'apprenant à observer et à découvrir,	– s'exerce à la résolution du problème, – s'initie à l'utilisation de la nouvelle notion, – réalise et résout le problème avec les moyens disponibles,	2 — Réalisation
3 — Retour et projection	– guide l'apprenant à faire un retour sur ce qu'il a appris et comment il l'a appris, – organise des activités d'évaluation, – organise des activités de consolidation et/ou d'enrichissement	– rend compte de ce qu'il a appris, – dit comment il a procédé pour construire ces nouveaux savoirs, – participe à des activités à court et à moyen terme.	3 — Retour et projection

	– suscite la réflexion de l'apprenant sur la Situation d'Apprentissage et son fonctionnement, – invite l'élève à réfléchir sur ce qu'il peut en faire, – invite l'élève à dire ou à envisager ce qu'il peut faire des savoirs qu'il a construits, – suscite chez l'élève des pistes de réinvestissement à court ou à moyen terme.		

Tableau 13 : Descriptif des démarches d'enseignement-apprentissage prescrites dans le Programme d'étude de Français (2021)

4.2.4.2.2 Les stratégies d'enseignement-apprentissage prescrites

Pour atteindre les objectifs des différentes démarches, le programme propose des stratégies à utiliser par les enseignants comme outils didactiques. Une stratégie est définie comme « la mobilisation, la coordination et la gestion intelligente des moyens humains, intellectuels, didactiques et pédagogiques à l'effet d'optimiser le savoir, le savoir-faire et le savoir-agir en situation de classe surtout » (Programme d'Étude de Français, classe de 6^{ème}, p.16). Il existe plusieurs sortes de stratégies. Parmi celles-ci, le Programme de Français prescrit trois catégories de stratégies d'apprentissage que sont : le travail individuel, le travail en groupe et le travail collectif. Le programme suggère aussi des stratégies d'enseignement que sont : le cours magistral, le travail individuel, le socioconstructivisme et l'enseignement interactif. Dans le contexte de la mise en œuvre de l'APC au Bénin, les inspecteurs, les formateurs et d'autres spécialistes de ce programme au Bénin insistent surtout sur la stratégie socioconstructiviste qui est plus en phase avec les théories didactiques de l'APC.

Ces différents contenus planifiés pour l'enseignement relèvent de la dimension de la didactique, en ce sens qu'elles précisent les différentes connaissances et savoirs à enseigner aux apprenants dans le sens de leur faire acquérir des compétences disciplinaires spécifiques⁵⁰. Le domaine de la didactique embrasse aussi bien les démarches que les stratégies à mettre en œuvre pour l'enseignement de ces contenus prescrits.

Les notes d'observation ont été prises sur une fiche d'observation dont un exemplaire est présenté ci-dessous. Tous les éléments pouvant favoriser l'identification de l'enseignant et de son collègue ont été masqués pour des raisons de confidentialité.

Fiche d'observation des enseignants en situation de classe

Fiche : n° 15

École visitée... CEG xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx..... Classe : Terminale A2

Nom et prénoms de l'enseignant : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Expérience professionnelle : 14 ans..... Diplôme professionnel : BAPES.... Académique : licence en linguistique

Organisation spatiale et matérielle utilisée	Étape de déroulement du cours observé	Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant
– Disposition des élèves : Frontale (élèves assis sur table-banc en face du professeur et du tableau) Matériels utilisés : corpus de texte photocopie et distribué aux élèves Stratégies utilisées : cours interactives, cours magistral.	L'Épreuve de l'expression écrite au BAC : Séquence 3 : la dissertation au BAC Activité 3 : – la dissertation : cas pratique	– donne les consignes de travail ; – circule auprès de chaque élève pour voir si les activités sont faites ; – explique le cours ; – donne les notions à retenir.	– travail individuellement pendant 10 minutes ; – répond aux questions de l'enseignant ; – pose des questions de compréhension ; – recopie les notions à retenir dans le cahier.

Éléments verbaux recueillis

– écoute-moi ! Ce n'est pas ça que je te demande ! Reste debout, tais-toi ! Tu es sourd ou quoi ! Toi au tableau ! C'est si compliqué ! Très bien, tu es intelligent ! Du silence ! Ce qu'il faut retenir est... ! Nous sommes série A ici hein ! Prenez-note rapidement ! Si quelqu'un ne participe pas, il faut le dénoncer ! Hé je n'aime pas ça ! Non ce n'est pas la réponse ! qui dit mieux !

Fiche 1 : Exemple de fiche de recueil de données d'observation

⁵⁰ La didactique en effet, définit précisément les connaissances (savoirs) à apprendre, mais aussi la manière de les enseigner. Elle définit également avec précision les savoirs (connaissances) à enseigner (<https://www.bienenseigner.com/la-difference-entre-pedagogie-et-didactique/>).

4.3 LES DISPOSITIONS PRATIQUES OU LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE SUR LES REPRESENTATIONS DE L'APC ET DE L'ECOLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU BENIN

Notre recherche a impliqué des enseignants de l'enseignement secondaire, en l'occurrence des enseignants de français. Ceux-ci sont pris dans leur milieu professionnel que sont les établissements d'enseignement secondaire, c'est-à-dire les Collèges d'Enseignement Général (CEG, les collèges et lycées).

4.3.1 *Les professeurs de français, au cœur des controverses sur l'APC : explication du choix de la population cible*

Le choix des professeurs de français dans l'enseignement secondaire au Bénin correspond d'une part aux critères de pertinence pratique et d'accessibilité dont parlent Arborio et Fournier (2010) : la notion de pertinence pratique évoque ici la valeur ajoutée de la recherche et interroge ce que cette recherche apporte de plus. Dans cet ordre d'idées, Tonato (2018) a déjà exploré le domaine de l'étude de français dans l'enseignement primaire au Bénin en contexte APC. Dans cette perspective, nous avons voulu nous focaliser sur l'étude de français dans l'enseignement secondaire comme suite et approfondissement de nos travaux précédents (Alabi, 2019).

Le choix d'étudier la pratique des enseignants de français se situe aussi dans une perspective réflexive. Nous-même, enseignant de français, cette étude nous donne des éléments de réflexion sur la pratique de l'APC et peut être mobilisée dans le cadre des études plus poussées pour diverses applications dans le domaine de l'amélioration des pratiques des enseignants en français. Dans cette même perspective, le choix du français nous permet de rester au cœur des différentes questions liées aux polémiques que génère la pratique de l'APC au Bénin. En effet, les détracteurs de l'APC avancent souvent que ce programme provoque la baisse de niveau des élèves Béninois en français (Hounpkè, 2015 ; Ayélo, 2015 ; Houéssou, 2015 ; Alabi, 2015).

Le choix porté sur le cours de français dans notre recherche est d'autre part lié à la dimension transversale de cette discipline. En effet, toutes les disciplines scolaires ont en commun le français comme langue principale d'enseignement au Bénin. Les habiletés acquises en français peuvent aider à la bonne compréhension des autres disciplines scolaires (Simard, Dufays, Doloz, et Garcia, 2010). Notre démarche s'inscrit donc dans une dynamique intégratrice qui ne cherche pas à hiérarchiser les disciplines scolaires. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'étude des pratiques enseignantes en français pourrait donner à voir,

par analogie, ce que pourrait être la pratique dans les autres matières dans la mesure où le français est commun à toutes ces disciplines.

Dans la perspective de la pertinence, Michelat et Simon conseillent, dans l'étude des idéologies, de s'appuyer sur la particularité des expériences sociales des individus en tant que révélateur de la culture telle qu'elle est vécue (Michelat et Simon, 1977). Partant de ce principe, nous avons orienté notre investigation sur 3 (trois) catégories d'enseignants.

- Anciens : plus de 20 ans d'expérience professionnelle (ayant connu une autre pédagogie avant l'avènement de l'APC)

- Catégorie intermédiaire : moins de 20 ans d'expérience professionnelle (ce sont en général ceux qui ont commencé leur carrière professionnelle avec l'APC ; formés dans le contexte dans l'ancien programme pédagogique, ils ont néanmoins commencé la profession d'enseignant en découvrant l'APC pour laquelle ils n'étaient pas forcément préparés).

- Nouveaux : ce sont ceux qui ont récemment commencé (moins de 10 ans). Ce sont des catégories d'enseignants qui ont commencé leur métier avec l'APC et ont bénéficié de certaines formations pour enseigner selon ces normes. Ils ne connaissent pas l'ancien programme pédagogique. Nous faisons l'hypothèse que les positionnements idéologiques par rapport à l'APC seront différents selon ces trois catégories d'enseignants.

4.3.2 Présentation du terrain de recherche : les établissements publics d'enseignement secondaire au Bénin

Dans une perspective holistique, nous avons choisi de rechercher des informations sur notre objet dans tout le Bénin. Le Dictionnaire encyclopédique Hachette (2000), définit la perspective « holistique » en épistémologie de recherche ou en sciences humaines, comme une démarche qui ramène la connaissance du particulier, de l'individuel à l'ensemble et du tout dans lequel il s'inscrit. Dans cette ligne d'idée, nous avons choisi dès le départ de nous intéresser à l'enseignement secondaire dans tous les départements du Bénin. Nous avons fait l'hypothèse que l'appropriation de l'APC pourrait dépendre des conditions particulières de chaque établissement scolaire. Chaque établissement ayant des conditions sociales particulières, nous postulons alors que ces conditions pourraient influencer la mise en œuvre de l'APC. La perspective holistique ouvre notre étude à un horizon plus large et à des approches de l'APC plus diversifiées.

Cependant, ne pouvant pas aller dans toutes les écoles du secondaire au Bénin, nous avons dû faire des choix. Le critère d'accessibilité a été déterminant dans le choix des écoles. Le critère d'accessibilité est relatif à la facilité d'accès qu'offre le terrain de la recherche

Arborio et Fournier (2010). Le fait d'avoir été professeur de français nous donne accès à un premier réseau de collègues facilement accessibles. Ce premier réseau constitue un premier échantillon que nous avons élargi progressivement par la technique de « boule de neige » (Combessi, 2007). Elle consiste à demander aux premières personnes du premier échantillon d'indiquer d'autres enseignants qu'ils pensent capables de nous aider dans notre recherche. La même question est adressée aux suivants, ainsi de suite (Combessi, 2007). Le tableau ci-dessous présente en guise de synthèse quelques caractéristiques sociologiques des collègues visités :

Département	Commune	Collège	Classes	Effectif
Atacorat	Natitingou	CEG 2 Natitingou	4 ^{ème}	64
			T ^{le} A2B	30
Atlantique	Abomey-Calavi	CEG Hêvié	1 ^{ère} C	25
			6 ^{ème}	65
			6 ^{ème}	55
		CEG le Plateau	2 ^{nde} D	47
		CEG Agassagodomè	Classe de 6 ^{ème}	48
	Allada	CEG Sékou	3 ^{ème} C	47
			4 ^{ème} E	43
	Kpomassè	CEG Dédomè	4 ^{ème} B	44
Borgou	Parakou	CEG Pèreère	Classe 6 ^{ème}	45 élèves
Collines	Dassa	CEG 1	T ^{le} A2	35
			3 ^{ème}	58
		CEG 2	T ^{le} A1	54
Couffo	Dogbo	CEG Dogbo 2	T ^{le} A2	16
			6 ^{ème}	54
			2 ^{nde} A2	32
Littoral	Cotonou	CEG du Lac	4 ^{ème}	60
			3 ^{ème}	56
Mono	Athiémé	CEG Athiémé	T ^{le} B	23
			5 ^{ème}	49
			T ^{le} A	24
Ouémé	Porto-Novo	Application	T ^{le} D	25
			6 ^{ème}	49
			T ^{le} C	25

Plateau	Sakété	CEG1 Sakété	Tle C	17
			2 nd e A2	20
Zou	Agbangnizoun	CEG Lissazounmè	1 ^{ère} A	24
			1 ^{ère} D	25
			4 ^{ème}	52

Tableau 14 : Critère descriptif des établissements secondaires (collèges et lycées) impliqués dans la recherche

4.4 LES EXIGENCES ETHIQUES OBSERVEES DANS LE RECUEIL DES INFORMATIONS SUR L'APC ET L'ECOLE

Pour mieux appréhender la dynamique qui guide notre approche de l'éthique dans la présente recherche, nous commençons déjà par expliciter notre approche de la notion « éthique » elle-même.

4.4.1 *Éthique de la recherche : approche notionnelle*

Étymologiquement, le mot « éthique » vient du latin « *ethica* » emprunté au mot grec « *êthikon*, dérivé de *êthikos*, moral ; et de *êthos*, mœurs, manière d'être » puis de « *logos* », science. Ainsi, étymologiquement l'« éthique » peut se définir comme la science de la morale et des mœurs. Elle se penche sur les finalités, les valeurs de l'existence, sur la notion de « bien » moral ou sur des questions de mœurs ou de morale (Le Robert, 2002). Ce terme semble se référer à la philosophie morale de Kant, qui est une philosophie pratique cherchant à répondre à la question : « que dois-je faire ? » (Labbé, 2021). En d'autres termes, l'« éthique peut être définie comme une réflexion sur les comportements à adopter pour rendre le monde humainement habitable. En cela, l'éthique est une recherche d'idéal de société et de conduite de l'existence »⁵¹.

Ce parcours du sens étymologique semble confondre « éthique » et « morale ». Ainsi, l'éthique serait l'« ensemble des règles de conduite partagées et typiques d'une société donnée ; ces règles sont fondées sur la distinction entre « le bon » et « le mauvais ». La morale serait l'« ensemble des principes à dimension universelle, normative, voire dogmatique ; fondée sur la discrimination entre « le bien » et « le mal ». En définitive, ainsi comme le dit Labbé (2021) en citant Ricœur (2010) : « la nuance entre éthique et morale se fait “selon que l'on met l'accent sur ce qui est estimé bon (pour l'éthique) ou sur ce qui s'impose comme obligatoire (pour la morale) (p.181).

Dans la même perspective, “déontologie” et “éthique” se confondent parfois dans certains domaines scientifiques. Le fait que ces deux termes s'emploient souvent ensemble (éthique et déontologie) amène parfois à cette confusion. Nous concevons avec Labbé (2021) que le sens propre de “déontologie” se rapporte à la théorie des devoirs, elle désigne souvent l'ensemble des règles morales qui régissent l'exercice d'une profession, par exemple la médecine. Labbé (2021) cite aussi Ardoino (1990), selon lequel la déontologie se différencie

⁵¹Cf. Définition de l'éthique, <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Ethique.htm>. La source de cette définition qui peut être consultée grâce au lien ci-dessus, ne présente ni l'auteur ni la date de la publication de cette définition que nous prenons à notre compte.

de l'éthique parce qu'elle est "limitée aux gestes professionnels souhaitables, acceptables ou répréhensibles, dans le cadre d'une profession" (*Ibid.*, p.181) alors que l'éthique dépasse amplement le seul champ professionnel.

Pour ce qui nous concerne, nous nous approprions la définition de Bourgeault et Caron (2000) qui définissent l'éthique comme une démarche rigoureuse de réflexion sur l'action humaine, ayant pour but de susciter une interrogation sur la finalité des gestes, sur les raisons et les valeurs qui en motivent les choix et sur leurs conséquences prévisibles, de manière à orienter des décisions qui soient respectueuses de la dignité humaine. En d'autres termes, l'éthique permet d'évaluer les décisions par rapport aux valeurs sous — jacentes à tout projet de recherche. Ainsi, dans sa pratique quotidienne, tout chercheur devrait pouvoir s'adonner à une telle réflexion.

Ainsi, plus qu'une règle morale ou des dogmes à respecter, la question éthique est pour nous une question de conscience, de responsabilité et de conviction. À la suite de Weber (1919), nous nous situons dans "l'éthique de la responsabilité" et "l'éthique de la conviction" : l'éthique de la responsabilité se caractérise par l'attention aux moyens que nous utilisons dans nos recueils de données dans une double perspective : en ce qui concerne leur efficacité pratique, opérationnelle d'une part, et en ce qui concerne les conséquences, d'autre part. Le souci d'efficacité encourage le pragmatisme en nous, et nous pousse à une démarche de compromis avec les personnes impliquées dans nos investigations (Hottois, 1996).

Pour weber (1919), une composante essentielle de l'éthique de la responsabilité est la capacité du chercheur à prévoir les conséquences et à anticiper quant aux effets des actions entreprises et des moyens utilisés. Conscient de la situation sociopolitique et la tension latente entre le syndicat des enseignants et le gouvernement au moment où notre recueil de données est en cours, nous avons pris des dispositions pratiques dans le sens d'une responsabilité éthique du chercheur que nous sommes. Il s'agit pour nous de rassurer nos interlocuteurs de notre neutralité politique. Dans cette visée, nous essayons avant la collecte de données, d'entrer en négociation avec eux pour trouver des compromis pour une recherche qui ne leur porte aucun préjudice. Dans cette perspective, passer par les autorités politiques et administratives pour trouver des enseignants pour participer à notre enquête ne serait pas rassurant pour ces derniers. C'est pourquoi nous les avons contactés directement. Après avoir identifié clairement les personnes et les établissements scolaires, nous entrons d'abord directement en contact avec l'enseignant en question : rien n'a été fait sans échange préalable dans la recherche de compromis avec les intéressés et sans qu'ils n'aient donné clairement leur consentement.

L'éthique de la conviction relève de la rationalité axiologique, c'est-à-dire qu'elle se soucie exclusivement de ne pas trahir une valeur. Ici, ce n'est pas l'efficacité qui prime, mais l'enracinement de l'action du chercheur dans une valeur qu'il respecte comme boussole de son action : l'éthique de la conviction ne considère que le respect total d'une valeur suprême, marginalisant tout le reste, de la situation concrète aux autres valeurs éventuellement menacées (Weber, 1919, Hottois, 1996). Notre recherche, nous l'avons déjà dit, se fonde sur notre vision anthropologique de la dignité de toute personne humaine. Pour nous, les personnes impliquées dans notre recherche possèdent une dignité que nous sommes invités à respecter. Ils ne sont pas des objets, mais tous des "Personnes" égales en dignité. Nous n'opérons donc pas une intrusion dans leur institution ou leur vie professionnelle dans un processus vertical, mais dans une démarche horizontale. Notre visite ne vise pas dans l'immédiat à changer leur pratique mais nous nous sommes mis dans une posture de « co-enrichissement » mutuel. Ils ont beaucoup à nous enseigner et nous aussi, nous avons peut-être aussi des choses nouvelles à leur apporter. Cela exige du chercheur que nous sommes, respect et humilité vis-à-vis des personnes impliquées dans notre recherche. Il s'agit aussi pour nous de la prise en compte du contexte sociopolitique dans lequel se réalise la recherche afin que l'intégrité, la réputation et l'honorabilité de nos interlocuteurs soient respectées et protégées.

4.4.2 Des principes éthiques spécifiques pour un contexte de recherche particulier

Rappelons que notre recherche s'est réalisée dans un contexte sociopolitique béninois marqué par une tension vive, mais discrète, entre les syndicats des enseignants et le gouvernement du Bénin. L'année scolaire semble se dérouler dans la quiétude, mais des motifs de méfiance et de discord existaient entre les enseignants et le gouvernement du Bénin. Entre autres problèmes, on peut citer les revendications des enseignants liés à l'éternel problème d'augmentation de salaire et l'amélioration des conditions de vie des enseignants. Il y a aussi le problème des enseignants recrutés sur concours par le gouvernement appelé les "Aspirants au Métier de l'Enseignement (AME)" : ceux-ci ne sont pas payés 12 mois sur 12 et pourtant le gouvernement leur exige un *quota* de 30 heures hebdomadaires au lieu de 20 heures accomplies par les autres enseignants. Les indemnités et le salaire promis par le gouvernement ne semblent pas être à la hauteur des promesses. Ni les aspirants ni les enseignants agents permanents ne sont capables de se faire entendre par des grèves.

En effet, le Parlement béninois a adopté le mardi 04 septembre 2018 à l'Assemblée nationale, la loi n° 2018-35 modifiant et complétant la loi n° 2001-09 du 21 juin 2002, portant exercice du droit de grève en République du Bénin. Cette loi plafonne le droit de grève à dix

jours au maximum par an (sept jours au cours d'un semestre et deux jours le mois), pour tous les personnels civils de l'État et des collectivités territoriales ainsi qu'aux travailleurs des établissements publics, semi-publics ou privés. Toute grève qui ne respecte pas les dispositions de cette loi serait illégale et ses auteurs sont passibles de révocation ou de licenciement de plein droit », précise le texte. « Toute grève de solidarité est également interdite ». De fait, ceux qui ont essayé de transgresser cette loi ont été licenciés par le gouvernement du Bénin et ont servi d'exemple aux autres qui seraient tentés par des velléités grévistes. Dans ce sens, des mesures sont prises pour décourager les travailleurs dit « indéliçats » qui passeraient outre les instructions de l'État. C'est dans ce sens que Bonaventure Ahitchémè, 21ème secrétaire général adjoint de l'Union Nationale des Syndicats de Travailleurs du Bénin (UNSTB), affirme « il y a beaucoup d'enseignants qui sont à la maison et d'autres sont en voie de perdre également leur travail » (Guidjimè, 2020, p.10). Cette situation sociopolitique délicate a provoqué la méfiance réciproque entre le gouvernement et les enseignants au Bénin. Un tel contexte exige prudence et circonspection de la part du chercheur que nous sommes. Le risque était grand que nous soyons assimilé à un agent du gouvernement. Certains ne voulaient pas répondre à nos questions, d'autres voulaient avoir la preuve de notre neutralité par rapport au gouvernement.

Cette situation révèle à quel point le chercheur que nous sommes a besoin d'une « boussole » éthique qui guide l'action et les décisions de recherche dans le sens du respect des acteurs rencontrés. Il existe des Codes de déontologie qui permettent au chercheur de mener ses investigations en toute responsabilité et dans le respect des personnes impliquées dans sa recherche. Il y a par exemple le Code de déontologie des psychologues de France (2021) qui donne des orientations éthiques aux chercheurs. En se basant sur l'ancienne version de ce Code dont les orientations restent dans la même vision que les premières versions, Labbé (2005) énumère quelques points qui restent communs à toutes les recherches menées sur des sujets humains :

- respect des droits de la personne (dignité, liberté, protection et anonymat) ;
- responsabilité du chercheur dans le choix et l'application des méthodes qu'il conçoit et met en œuvre ;
- probité du chercheur (honnêteté, justice, intégrité) ;
- qualité scientifique de l'étude ;
- respect du but assigné (les dispositifs méthodologiques mis en place par le psychologue répondent aux motifs de ses interventions, et à eux seulement. Le chercheur doit en plus prendre en considération les utilisations possibles qui peuvent éventuellement en être faites par des tiers) (p.66).

L'enseignement qui découle des orientations ci-dessus est qu'une part importante est faite au respect de la dignité des personnes impliquées dans la recherche. En effet, le chercheur doit s'assurer du consentement de ceux-ci, il doit aussi les informer de ses buts et objectifs. Les sujets peuvent exercer en toute liberté leur droit de se retirer à tout moment du protocole (Labbé, 2005). Par contre, l'obligation est faite au chercheur de :

- ne jamais accepter une demande immorale ;
- faire un compte-rendu compréhensible des résultats aux sujets concernés ;
- signaler aux autorités judiciaires chargées de l'application de la loi toute situation qu'il sait mettre en danger l'intégrité des personnes.

Ces orientations éthiques restent une source d'inspiration dans laquelle nous avons essayé de puiser autant que faire ce peut. De plus, nous nous sommes laissés éclairer par le « Nouveau Contrat de Déontologie lié à la Recherche-Action » proposé par Labbé (2005), à la lumière du code créé par Lac et De Zotti (1999). Ce Nouveau Code proposé se présente comme il suit :

4.4.3 Le code de déontologie lié à l'intervention dans l'organisation

- **Le libre choix des individus**, des groupes et des institutions de participer ou non au protocole.
- **Le respect de l'anonymat et de l'intégrité** des individus mais aussi des groupes de participants.
- **Le respect de l'équilibre organisationnel** et la prise en compte de son fonctionnement (respect de la hiérarchie, des horaires, des fonctionnements internes et des règlements intérieurs).
- **La limitation de l'intervention** aux éléments discutés lors de la présentation de la recherche.
- **L'explication de tous les objectifs** et autres éléments pouvant revêtir une certaine ambiguïté pour les participants.
- **La restitution des résultats** à l'ensemble des participants dans un premier temps pour accord de diffusion à leur hiérarchie.
- **La libre utilisation** par les participants **des résultats** restitués (et se limitant à l'appropriation de son identité).
- **L'honnêteté et l'objectivité** des chercheurs (y compris étudiants chercheurs et stagiaires).
- **Le droit du chercheur de refuser** toute intervention ne répondant pas à ces principes éthiques.
- L'obligation de la part du chercheur **d'assistance aux personnes en danger**.
- La possibilité **d'utiliser les données recueillies** à des fins d'enseignement et de publication, **dans le respect de l'anonymat des personnes**.
- **Le respect minutieux** de tous les éléments du **code** décrit ci-dessus **et présenté aux personnes concernées**.

Au regard de toutes ces sources, nous avons adopté des principes qui ont guidé nos investigations afin de mettre les personnes impliquées dans une situation de confiance, mais aussi pour les protéger. Parmi ces principes, nous pouvons entre autres citer :

– ***La liberté et le consentement des sujets impliqués dans notre recherche*** : les enseignants observés et interrogés l'ont été sur la base du volontariat. Nous avons procédé à des négociations soit individuelles soit institutionnelles auprès de chaque enseignant. Lorsque les négociations sont faites par le contact avec les autorités de l'école, nous insistons que les enseignants soient bien d'accord. Ainsi, seuls ceux qui ont accepté de nous recevoir sont présents dans notre enquête. D'autres enseignants ont été sollicités et ont décliné notre demande.

– ***La transparence vis-à-vis des personnes interrogées*** : pour établir le climat de confiance avec les personnes impliquées dans notre recherche, et pour éviter toute tromperie des acteurs du terrain de recherche, nous avons pris le soin de leur expliquer le but, l'objet global et les différentes méthodes que nous comptons utiliser pour notre enquête (enregistrement des entretiens, prise de photos...). Nous avons aussi expliqué notre indépendance par rapport au gouvernement, tout en présentant notre affiliation institutionnelle. Cette démarche a pour objectif de nous assurer du consentement et de la confiance des personnes qui participent à l'enquête, tout en leur laissant la liberté « de se retirer à tout moment du protocole » (Labbé, 2005, p.101, Alabi, 2019).

– ***Confidentialité*** : en tenant compte du contexte sociopolitique de notre recherche, le principe de confidentialité nous paraît d'une haute importance pour la protection et l'intégrité de ceux que nous avons interrogés. Pour cette raison, certains éléments des données personnelles des participants (nom et prénoms, classe tenue, ancienneté et établissement scolaire de service, organisation syndicale d'appartenance...) sont mis sous anonymat.

– ***L'humilité épistémique*** : le principe de l'humilité épistémique nous est inspiré par la célèbre affirmation attribuée à Socrate (470 – 399 av. J.-C) par son disciple Platon (427 – 348 av. J.C). « ce que je sais, c'est que je ne sais rien ». Il s'agit pour nous, de reconnaître la dimension incomplète et limitée de nos connaissances, afin d'être capable de nous améliorer à travers les informations que nous recevrons de nos interlocuteurs. C'est une forme de « doute méthodique » cartésienne ; une capacité non seulement à mettre en cause ce que nous croyons savoir, mais aussi un appel à reconnaître que nous ne sommes pas compétents dans tous les domaines et donc à nous limiter à notre domaine de recherche. Par exemple, après nos observations et entretiens, certains enseignants demandent notre avis sur leur pratique pédagogique après observation et attendent de nous des conseils pour améliorer leur travail. Le principe d'humilité épistémique nous amène d'une part à insister sur le fait que notre visite ne se situe pas dans l'objectif de porter un jugement sur leur pratique et que nous ne sommes ni mandaté ni compétent pour le faire ; puis d'autre part, à donner notre avis sous forme d'échange

dans une perspective de co-construction et non dans la perspective de donner des leçons de pédagogie.

- **L'anonymat** : ce principe s'inscrit dans la perspective de la protection des personnes impliquées dans la recherche et du respect de leur dignité et de leur liberté. Il consiste à faire en sorte que ces personnes ne courent aucun risque quant à leur sécurité ou à l'intégrité de leur vie par rapport aux informations qu'ils donneraient au chercheur que nous sommes. Comme le dit Labbé (2005) à ce sujet « nous devons protéger à tout prix l'intimité des personnes qui se présentent à nos entretiens (entretiens semi-directifs) ; certains de leurs dires, s'ils étaient dévoilés, pourraient influencer sur leur vie. » (p.71). Dans cette perspective notre point d'attention a consisté à réduire les risques de reconnaissance des enseignants interrogés. Ainsi nous avons été attentifs aux marqueurs d'identification directe tels les noms, prénoms, date de naissance, l'établissement où les enseignants exercent leur activité professionnelle, ou les classes gardées par ceux-ci. Par exemple nous avons utilisé les marqueurs neutres comme : enseignant 1, enseignant 2, classe 1, classe 2 etc., pour désigner les enseignants et les classes impliqués dans nos investigations. Même si toutes ces informations sont retenues dans notre « journal personnel de recherche », elles ne figurent nulle part dans l'analyse des données. Cependant, pour des principes de méthodologie, nous n'avons pas pu taire les noms des établissements qui se sont rendus accessibles à nos investigations. Mais nous avons obtenu des chefs d'établissements l'autorisation de nommer leur institution scolaire comme ayant participé à notre enquête.

- **Restitution** : Farnier (2015) propose trois définitions à la notion « restitution ». D'abord elle consiste à rétablir quelque chose dans son état premier, original : selon Farnier (*op.cit.*), la confrontation de la lecture du chercheur à celle de l'acteur est déjà en soi une manière de reconstituer la complexité du réel et du quotidien lors des « moments » de restitution. Ensuite, la restitution selon le même auteur est une manière « de rendre ce qui a été pris ou possédé ». En effet, Farnier explique que vues les stratégies déployées par « le chercheur pour assurer le recueil de ses données d'enquête, c'est bien souvent au moment de la restitution finale de son travail que l'objet de la recherche est exposé en détail et que les acteurs de terrain en prennent pleinement connaissance » (p.207). Elle est donc une manière de rendre aux acteurs ce que le chercheur leur a pris par sa recherche. Enfin, la restitution est une manière de « rendre sous une autre forme ce qui a été absorbé ». Ainsi, le chercheur recueille des données de terrain auprès des acteurs. Ces données recueillies sont ensuite transformées en connaissances scientifiques et diffusées sous une forme ou sous une autre de ces savoirs et constitue l'objectif même de tout le travail de recherche. Il y a là une forme de co-construction qui peut valoriser les

personnes qui ont participé à ces recueils de données. Pour notre part, la restitution est pour nous une forme de reconnaissance et de respect des personnes que Farnier appelle « le contre-don ». En effet, « les acteurs de terrain donnent leur temps, leurs informations, leur quotidien, ouvrent leur vie et parfois leur intimité » (Farnier, 2015, p.210). En réponse à ce don, il apparaît respectueux que le chercheur en guise de reconnaissance, revienne partager avec ses interlocuteurs les fruits de sa découverte. C'est, à ce moment-là, que la restitution des résultats de la recherche incarne « le contre-don » (*Ibid.*). Nous avons le souvenir de nos recherches pour l'obtention du Master. Quelques mois après notre passage, plusieurs enseignants des écoles visitées ont voulu nous rencontrer pour écouter les conclusions de nos résultats. En fait, n'étant pas en ce moment sur le territoire du Bénin, nous avons eu du mal à restituer nos résultats à tous les enseignants impliqués dans nos investigations. Pour prévenir une telle « défaillance éthique », nous envisageons la création d'un *forum* sur les applications *Télégram* et *WhatsApp* (très en vogue au Bénin) à partir des numéros de tous les enseignants rencontrés. Ce *forum* ne sera pas un simple creuset de restitution, mais une véritable plateforme de réflexion et d'échanges sur les pratiques enseignantes au Bénin.

**5 CINQUIEME PARTIE. DES REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES A LA
MISE EN ŒUVRE DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU
BENIN : ANALYSE DES DONNEES**

*« La théorie, c'est quand on sait tout et que rien ne fonctionne.
La pratique, c'est quand tout fonctionne et que personne ne sait
pourquoi. Ici, nous avons réuni théorie et pratique : Rien ne
fonctionne... et personne ne sait pourquoi ! »*

Albert Einstein

5.1 LA DESCRIPTION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET INTELLIGIBILITE DES DONNEES

Notre objectif dans ce chapitre est de présenter en amont de l'analyse des données, quelques éléments du contexte qui permettent d'appréhender les résultats. Ces éléments qui n'apparaissent pas directement dans l'analyse des données nous paraissent utiles, car ils peuvent faciliter l'intelligibilité des résultats que nous allons présenter. Les aspects de l'observation que nous relatons ici sont tirés du « journal de terrain » qui nous a accompagné tout au long de nos investigations. Selon Weber (1990) en effet, le journal de terrain est en lui-même un matériau de recherche qui participe à l'intelligibilité des analyses du chercheur.

5.1.1 Caractéristiques générales des écoles observées

Sur le plan matériel, les écoles visitées présentent différentes caractéristiques selon les zones :

Dans les zones rurales, nous avons constaté que les écoles sont en matériaux définitifs, les effectifs ne sont pas pléthoriques et les meubles sont bien disponibles (nous avons même trouvé des classes de 16 élèves). Pour la grande majorité de ces établissements visités, les cours se font dans de très bonnes conditions. Dans ces écoles, nous n'avons pas vu de classes sans professeur. Le *quota* horaire prévu par le ministère pour chaque matière est bien respecté. Pour rester fidèle au principe de confidentialité liée à nos engagements déontologiques, nous ne citerons pas nommément les collègues.

Matière	Nombres d'heures par semaine			
	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Français	6	6	6	6
Anglais	4	4	4	4
Histoire-Géographie	3	3	3	4
Mathématiques	5	5	6	6
SVT	4	4	4	5
PCT	4	4	4	4
EPS	2	2	2	2
LV2	----	----	4	4
Éducation Civique	3	3	3	3
TEF.	3	3	3	3
Totale d'heures /semaine	34	34	39	41

NB.

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre ; PCT : Physique, Chimie et Technologie, EPS : Éducation Physique et Sportive ; TEF : Technologie/Économie Familiale

Tableau 15 : Matières et horaires hebdomadaires définies par le MESTFP pour le premier Cycle

Matières		Fran.	Angl.	Philo.	H-G	LV2	Eco.	Math.	PCT.	SVT.	TEF.	EPS	EC.
2de	A1	5	4	4	3	4	--	2	3	4	3	3	3
	A2	5	4	4	4	4	---	3	3	4	3	3	3
	B	5	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3
	C	4	3	3	3	--	---	6	7	5	3	3	3
	D	4	3	3	3	--	---	6	6	8	3	3	3
1 ^{ère}	A1	5	4	4	4	4	---	2	3	4	3	3	3
	A2	5	4	4	5	4	---	3	3	4	3	3	3
	B	5	4	4	5	4	4	3	3	4	3	3	3
	C	4	3	3	3	---	---	7	7	5	3	3	3
	D	4	3	3	3	---	---	6	7	8	3	3	3
Tle	A1	6	4	8	4	4	---	2	2	4	3	3	3
	A2	6	4	6	5	4	---	3	2	4	3	3	3
	B	6	4	5	5	4	4	3	2	3	3	3	3
	C	3	3	4	3	---	---	9	8	5	3	3	3
	D	3	3	4	3	---	---	6	7	8	3	3	3

NB. Fran.= Français ; Angl.= Anglais ; H-G= Histoire et Géographie ; LV2 = Langue Vivante 2 (Allemand, Espagnol) ; Éco = Économie ; Maths = Mathématiques ; PCT : Physique, Chimie et Technologie ; SVT= Sciences de la Vie et de la Terre ; TEF= Technologie Économie Familiale ; EPS : Éducation Physique et Sportive ; EC. = Éducation Civique.

Tableau 16 : Matières et horaires hebdomadaires par matière définies par le Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle pour le Second cycle

Par contre, dans les zones urbaines ou proches des zones urbaines, nous avons remarqué des classes pléthoriques, des effectifs allant parfois jusqu'à plus de 72 apprenants par

classe ; des apprenants assis à trois ou à quatre sur des tables-bancs prévues pour deux élèves ; des salles de classe en forme de chapiteaux réalisées avec des matériaux précaires ; des cours dans certaines classes perturbées par les bruits venants de l'extérieur, des élèves plus distraits par ce qui se passe à l'extérieur de la classe que ce qui se passe à l'intérieur ; des apprenants suivant parfois les cours à genoux ou debout parce que n'ayant pas trouvé de place pour s'asseoir. Ce fait rend les interactions élève-élève et élèves-enseignant difficiles. Ces faits sont révélateurs des difficultés d'infrastructures que connaissent les écoles des zones urbaines ou proches de ces zones urbaines au Bénin. Pour résoudre les problèmes d'infrastructures ces élèves sont répartis en groupes qui s'alternent dans les classes. De fait, les cours se déroulent parfois à des heures peu favorables à la concentration chez les élèves et le *quota* horaire prévu pour chaque cours n'est pas totalement respecté. Cela s'explique en partie par la forte concentration de la population dans les zones urbaines ou périurbaines généralement pour des raisons professionnelles. Cette concentration de la population implique une demande de scolarisation plus forte. En effet, la population d'enfants à scolariser dans les zones urbaines et périurbaines est plus élevée que dans les zones rurales à cause de la concentration démographique. Ceci nécessite de plus grands investissements en matière d'infrastructures scolaires, de moyens pédagogiques et d'enseignants dans ces zones. Mais les investissements communs de l'État et des communautés locales n'arrivent pas encore à couvrir les besoins.

5.1.2 Immersion dans le contexte et environnement de la recherche

Dans l'ensemble, les autorités des établissements visités et les enseignants interrogés nous ont réservé un bon accueil (entendu que notre arrivée a été préparée par diverses négociations). En effet, dès le départ, nous avons, bien évidemment, respecté la dimension institutionnelle des établissements à visiter. Ainsi l'accès à ces institutions comme chercheur requiert des négociations préalables en accord avec les règles de déontologie (Labbé, 2014). Comme le dit Lapassade (2014), « avant de travailler dans une école, et, quelle que soit la méthode choisie pour enquêter, il faut négocier le droit d'y accéder en tant que chercheur » (p.8). En respectant les règles de déontologie (Labbé, 2005, Justras et Labbé, 2014), la négociation d'accès à notre terrain de recherche a été faite sous plusieurs aspects : négociations informelles en amont et négociations formelles en aval. Comme nous l'avons déjà exposé plus haut, notre recherche a eu lieu dans une période durant laquelle des réformes sont en cours dans le système scolaire du Bénin. Ces réformes sont à la base des mécontentements au niveau de certains corps enseignants. Ceci génère des relations délicates entre enseignants et autorités politiques. Les premiers contacts pour des négociations officielles par le biais des Directions

Départementales des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle se sont révélés difficiles : parfois ces dernières n'étaient pas disponibles ; d'autres fois, les rendez-vous ne sont pas respectés. Nous avons alors décidé d'aller par des contacts directs avec les enseignants en prenant appui sur nos réseaux de connaissance. À cet effet, notre statut d'enseignant du secondaire au Bénin a été bénéfique. Nous nous sommes, dans un premier temps, appuyé sur nos anciens collègues. Ceux-ci ont joué le rôle d'intermédiaire entre les autorités des collèges visités et nous. Pour que les démarches soient plus officielles, nous avons déposé, auprès des autorités des collèges une demande administrative préalablement rédigée. Nous avons expliqué dans cette demande l'objectif de notre travail. Quand notre demande est acceptée, nous allons rencontrer les Directeurs des établissements qui nous envoient dans les classes de leur choix selon la disponibilité des enseignants. De fait, quelques enseignants, informés de l'objet de notre recherche par le Directeur, ont essayé de mettre en place le dispositif de l'APC spécifiquement pour le temps de notre passage.

Afin de respecter les règles de transparence du terrain de recherche, nous avons pris le soin, après présentation, d'expliquer aux enseignants visités en classe le but de notre recherche (nous sommes doctorant en Sciences de l'éducation et notre visite est inscrite dans le cadre des recherches en vue de la thèse, nous n'avons pas l'objectif d'évaluer ni de juger leur activité), les différentes méthodes que nous comptons utiliser pour notre enquête (enregistrement des entretiens, prise de photos en activité pour l'entretien poste observation à la fin...). Nous avons insisté surtout sur notre neutralité politique pour rassurer les interlocuteurs. Cette démarche a pour objectif de nous assurer du consentement des personnes qui ont participé à l'enquête, tout en leur laissant la liberté « de se retirer à tout moment du protocole » (Labbé, 2005, p.101).

Nous avons observé, dans l'ensemble des écoles visitées, que le travail en groupe, une des stratégies importantes de la pédagogie prescrite en mode APC au Bénin, n'est que très rarement mise en œuvre dans les Situations d'Apprentissages observées. Sur toutes les 30 classes observées, un seul enseignant a pu disposer les élèves en groupe de travail comme le recommande les prescriptions pédagogiques de l'APC au Bénin. Nous soupçonnons qu'il aurait été informé de l'objet de notre visite par son Directeur d'école. En effet, dans la ligne des règles de transparence que nous expliquions dans le paragraphe précédent, notre accès aux écoles est subordonné à la rencontre physique des autorités hiérarchiques desdites écoles à qui nous expliquons préalablement le sujet et l'objet de notre recherche. Cette démarche s'inscrit dans la création de climat de confiance entre les acteurs du terrain et nous. Selon Doucouré (2021), la communication des objectifs de la recherche aux acteurs du terrain et l'assurance de leur

collaboration font partir intégrante de l'étape de construction d'une relation de confiance avec les enquêtés. Ayant été informé de notre visite, le Directeur aurait, peut-être, informé son enseignant. Les questions posées discrètement aux apprenants ont confirmé nos soupçons selon lesquels cette technique d'animation n'est pas du tout utilisée les autres jours dans cette classe.

Il faut, cependant, signaler que nos investigations ont eu lieu en pleine période de la Covid-19. Des enseignants ont d'ailleurs affirmé que la situation de pandémie de la Covid-19 avec l'exigence du respect de la « distance de sécurité » pour éviter la contamination, ne permettait plus de respecter certains types de stratégies d'enseignement-apprentissage prescrites. Ce qui nous amène à poser l'hypothèse selon laquelle la non-application de l'APC puisse tenir à d'autres facteurs que des problèmes d'infrastructures et/ou de moyens. L'observation plus fine des enseignants en situation de classe et l'analyse de leurs déclarations sur leur pratique nous donneront quelques pistes de compréhension à ce sujet.

5.2 PRESENTATION DES RESULTATS DE L'OBSERVATION DE LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS

A la lumière de notre Grille d'Observation et en nous appuyant sur les orientations du « Programme d'Étude de Français » (2021), nous avons cherché à voir si les modalités pédagogiques prescrites sont appliquées tant au niveau des contenus notionnels qu'au niveau des stratégies d'enseignement utilisées. Nous présentons, comme annoncé plus haut, les résultats de l'observation de la pratique des enseignants en suivant trois domaines essentiels que sont : le domaine didactique (enseignant-savoir), le domaine de la pédagogie (enseignant-savoir-élève) et le domaine relationnel (enseignant-élève).

5.2.1 *Les contenus d'enseignement et les stratégies utilisées (domaine didactique)*

Dans le domaine didactique, nous analyserons d'une part, les contenus notionnels enseignés en rapport avec la prescription ; et d'autre part, nous analyserons les différentes démarches et stratégies utilisées par les enseignants toujours en rapport avec la prescription.

5.2.1.1 *Analyse de l'observation des contenus notionnels enseignés dans les classes visitées*

L'enseignement secondaire général au Bénin comporte deux cycles : le premier cycle qui commence en 6^{ème} et fini en 3^{ème}. Le Second cycle commence en classe de Seconde et s'achève avec le BAC en Terminale. Notre analyse s'attachera respectivement aux deux cycles d'enseignement secondaire.

5.2.1.1.1 *Analyse des contenus notionnels enseignés au premier cycle du secondaire de l'enseignement général (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème})*

Nous présentons les données collectées sous forme de tableau comparatif qui met en lumière les classes observées, le contenu énoncé, les activités observées et nous les mettons en parallèle avec le contenu prescrit pour chaque classe. La présentation suit le niveau d'enseignement (les cours) de la Sixième (6^{ème}) en Troisième (3^{ème}) selon les éléments recueillis.

Nous rappelons que sur la base du principe de disponibilité qui a guidé notre recueil de données, nous n'avons pas choisi les classes à visiter. Nous nous sommes contenté de visiter les classes qui nous ont été proposées par les autorités compétentes de l'école visitée. Les données présentées ici sont celles du laps de temps de notre visite de classe.

⇒ **Observation du contenu notionnel enseigné dans les classes de 6^{ème}**

Sur le relevé de l'observation (Tableau 1, annexe 4, p.381), les classes de 6^{ème} observées sont les classes 2, 13, 14, 24 et 25. Ces cinq (5) classes de 6^{ème} ont été observées dans quatre (4) collèges différents. Le tableau des données collectées se présente alors comme suit :

Classes	Contenus observés	Contenus prescrits
Classe 2	Durée d'observation : 40 minutes Énoncés inscrits au tableau : SA₂ : Production orale, lecture et écriture d'un texte narratif. Unité₃ : Rédiger un texte narratif. Thème : le mariage Activités : Phase de préparation : installation des compétences linguistiques - les différents types de propositions subordonnées	SA₁ : La lettre familière. Unité₁ : Inexistant Unité₂ : Lire une lettre familière Unité₃ : Rédiger une lettre familière SA₂ : Le texte narratif Unité₁ : Produire oralement un texte narratif Unité₂ : Lire un texte narratif Unité₃ : Rédiger un texte narratif.
Classe 13	Durée d'observation : 40 minutes Énoncés inscrits au tableau : SA₃ : Produire oralement, lire et rédiger un texte descriptif Unité₃ : rédiger un texte descriptif Thème : les réjouissances Activités : Phase de préparation : installation des compétences linguistiques Étude du féminin des mots terminés par : « oux », « eur », « eux », « at », « in », « ain » ;	SA₃ : Le texte descriptif Unité₁ : Produire oralement un texte descriptif Unité₂ : Lire un texte descriptif Unité₃ : Rédiger un texte descriptif. - Étude des ouvrages au Programme
Classe 14	Durée d'observation : 35 minutes Énoncés inscrits au tableau : SA₁ : Lire et rédiger une lettre familière	

	Unité 3 : Produire à l'écrit une lettre familière. Activités Phase de préparation : installation des compétences linguistiques - les niveaux de langage, les facteurs de communication, analyse grammaticale des noms communs ; - les différentes parties d'une lettre familière ; - les différentes sorte de ponctuation ;	
Classe 24	Durée d'observation : 27 minutes Énoncés inscrits au tableau SA₃ : Produire oralement, lire et rédiger un texte descriptif Thème : l'amitié Évaluation formative. Situation d'évaluation : fais le portrait d'une personne que tu aimes bien.	
Classe 25	Durée d'observation : 33 minutes Énoncés inscrits au tableau SA₂ : Produire oralement, lire et rédiger un texte narratif Unité 2 : Lire un texte narratif Thème : la sécurité routière Activités - étude des schémas narratifs ;	

Tableau 17 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé en classe de 6^{ème}

⇒ **Synthèse de l'observation des contenus enseignés dans les classes de 6^{ème} visitées**

De notre observation des classes de 6^{ème}, deux éléments ont attiré notre attention :

- les énoncés de cours inscrits au tableau dans la classe correspondent à la prescription du Programme d'enseignement en classe de 6^{ème} au Bénin ;

- les enseignants des classes 2, 13, et 14 ont commencé leur activité par l'installation des compétences linguistiques comme le préconise le « Programme d'Enseignement de Français » (2021) ;

- l'enseignant de la classe 25 quant à lui est en phase de réalisation. La notion « les schémas narratifs » enseignée correspond bien au type de texte prescrit dans la SA₂ et il a écrit au tableau « le texte narratif ».

- l'enseignant de la classe 24 est en phase « d'évaluation formative » qui consiste, par un exercice d'application, à « s'assurer de l'effectivité des apprentissages » ou à corriger les éventuelles lacunes, le cas échéant.

Conclusion, nous pouvons retenir de tout ce qui précède que les notions enseignées en classes de 6^{ème} observées correspondent à la prescription du « Programme de l'Enseignement de Français » dans les classes de 6^{ème} au Bénin.

⇒ **Observation du contenu notionnel enseigné dans les classes de 5^{ème}**

Sur le relevé de l'observation (Tableau 1 annexe, p.15), les classes de 5^{ème} observées sont les classes 12, 27, 29, et 30. Ces classes ont été observées dans quatre (4) collèges différents.

Le tableau des données collectées se présente alors comme suit :

Classes	Contenus observés	Contenus prescrits
12	Durée d'observation : 30 minutes Énoncés inscrits au tableau : SA1 : lire et écrire une lettre administrative. Unité₂ : lire une lettre administrative Thème : la beauté et la mode Activités : Phase de préparation : installation des compétences linguistiques - les types et les formes de phrase	SA₁ : Lire et écrire une lettre administrative Unité₂ : Lire une lettre administrative Unité₃ : Rédiger une lettre administrative SA₂ : Produire oralement, lire et rédiger un portrait
Classe 27	Durée d'observation : 40 minutes	Unité₁ : Produire oralement un portrait Unité₂ : Lire un portrait Unité₃ : Rédiger un portrait

	Énoncés inscrits au tableau : SA₂ : Lire et écrire une lettre administrative Unité 2 : Lire une lettre administrative Activités : Phase de préparation : installation des compétences linguistiques - les types et formes de phrases	SA₃ : Étude intégrale d'une œuvre au Programme Lecture suivie et dirigée de : « Le pagne noir » de Barnard B. Dadier
Classe 29	Durée d'observation : 25 minutes Énoncés inscrits au tableau : SA₃ : Produire oralement, lire et rédiger un portrait Unité 3 : rédiger un portrait Thème : la beauté et la mode Activités : Phase de préparation : installation des compétences linguistiques - les accords du participe passé employé sans auxiliaire et avec l'auxiliaire être ; - comparaison et métaphore ; - la subordonnée relative ; - les caractéristiques du portrait.	SA₄ : Produire oralement, lire et rédiger un texte narratif (consolidation) Unité 1 : Produire oralement un texte narratif Unité 2 : Lire un texte narratif Unité 3 : Rédiger un texte narratif.
Classe 30	Durée d'observation : 32 minutes Énoncés inscrits au tableau : SA₄ : Produire oralement, lire et rédiger un texte narratif Unité 3 : Produire à l'écrit un texte narratif Thème : la tradition Activités Phase de préparation : installation des compétences linguistiques - les niveaux de langage, les facteurs de communication, analyse grammaticale des noms communs ;	

	- le présent de narration et le passé simple de narration ; - les différentes sortes de ponctuation ;	

Tableau 18 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé en classe de 5^{ème}

⇒ **Synthèse de l'observation du contenu notionnel enseigné dans les classes de 5^{ème} visitées**

Notre observation des classes de 5^{ème} nous a permis de relever deux éléments que voici :

- nous remarquons une adéquation entre les contenus prescrits (colonne à droite du tableau 8) et les activités par les enseignants (colonne à gauche) ;

- comme il est prescrit dans le « Programme d'Étude de Français », les 4 enseignants observés en classe de 5^{ème} installent d'abord les notions techniques et des compétences linguistiques avant de passer à l'étude de type de texte : les types et formes de phrases chez l'enseignant 12 et 27, les accords du participe passé, les propositions subordonnées pour l'enseignant de la classe 29 puis les niveaux de langage, les facteurs de communication, l'analyse grammaticale des noms communs, l'étude des temps de narration et les ponctuations pour l'enseignant de la classe 30.

Au regard de ces éléments, nous retenons que le contenu des activités dans les classes de 5^{ème} observées correspond à la prescription du « Programme d'Étude de Français ».

⇒ **Observation du contenu notionnel enseigné dans les classes de 4^{ème} visitées**

Sur le relevé de l'observation (tableau 1, annexe 4, p. 381), les classes de 4^{ème} observées sont les classes 8, 19, 22,26 et 28. Ces classes ont été observées dans cinq (5) collèges différents.

Le tableau des données collectées se présente alors comme il suit :

Classes	Contenus observés	Contenus prescrits
Classe 8	Durée d'observation : Énoncé inscrit au tableau SA2 : Production orale et écrite d'un texte explicatif.	• SA1 : Lire et écrire une lettre administrative (évaluation diagnostique, remédiation, consolidation).

	Compétences disciplinaires 2 (CD2) : Rédiger un texte explicatif. Thème : la santé Notion enseignée Installation des compétences linguistiques : - les subordonnées de conséquences	Unité 2 : Lire une lettre administrative Unité 3 : Rédiger une lettre administrative • SA2 : Produire oralement, lire et écrire un texte explicatif
Classe 19	Durée d'observation : 41 minutes CD n° 3 : Communication écrite - j'évalue ma démarche de communication CD n° 2 : Lecture Unité 2 : Lire un dialogue argumentatif Activités Installation des compétences linguistiques : - la subordonnée comparative	Unité 1 : Produire oralement une lettre administrative Unité 2 : Lire une lettre administrative Unité 3 : Rédiger une lettre administrative • SA3 : Produire oralement, lire et écrire un texte argumentatif Unité 1 : Produire oralement un texte argumentatif
Classe 22	Durée d'observation : 32 minutes Énoncés inscrits au tableau : Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être.	Unité 2 : Lire un texte argumentatif Unité 3 : Rédiger un texte argumentatif • SA4 : Lire et rédiger un dialogue argumentatif
Classe 26	Durée d'observation : 30 minutes Énoncés inscrits au tableau : SA4 : Lire et rédiger un dialogue argumentatif Unité 2 : Lire un dialogue argumentatif Thème : la corruption Activités Installation des compétences techniques et linguistiques : - les formes de discours - les types de phrases (affirmative, interrogative, affirmative)	Unité 2 : Lire un dialogue argumentatif Unité 3 : Rédiger un dialogue argumentatif Étude intégrale des ouvrages au Programme : - « La secrétaire particulière » de Jean Pliya - « L'enfant et la Rivière » d'Henri Bosco

	Réalisation - les caractéristiques d'un discours argumentatif : les indices textuels	
Classe 28	Durée d'observation : 35 minutes SA (œuvre au Programme). Lire et étudier la première œuvre au Programme : Étude de <u>La secrétaire particulière</u> de Jean Pliya - lecture suivie de l'ouvrage <u>La secrétaire particulière</u>	

Tableau 19 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé en classe de 4^{ème}

⇒ Synthèse de l'observation du contenu notionnel enseigné dans les classes de 4^{ème} visitées

De notre observation des classes de 4^{ème}, certains éléments ont attiré notre attention.

Nous remarquons dans le tableau 19 ci-dessus, que les contenus notionnels enseignés par les enseignants des classes 8 et 26 semblent être en adéquation avec la prescription (colonne gauche). En effet, dans ces classes les enseignants abordent les types de texte proposés à l'étude après avoir renforcé la capacité linguistique des apprenants par les notions de grammaire et de conjugaison. Ceci outille les apprenants pour la construction des types de texte proposés dans le Programme d'Étude. Dans le même sens, l'enseignant 28 aborde quant à lui la Situation d'Apprentissage réservée à l'étude d'ouvrage au Programme.

Cependant, les enseignants des classes 19 et 22 ont une approche particulière du contenu enseigné. Dans la classe 19, l'enseignant semble enseigner selon la prescription : comme prescrit, il installe d'abord les notions techniques et les compétences linguistiques nécessaires avant de passer à l'étude du texte. On devine aussi que cet enseignant étudie l'Unité 2 (lecture d'un dialogue argumentatif) de la SA4 « Lire et rédiger un dialogue argumentatif ». Mais l'énoncé posé par celui-ci au tableau ne permet pas de percevoir directement son projet d'enseignement. Ce manque de précision peut avoir un effet négatif sur la compréhension des apprenants. Or ils sont censés connaître clairement le projet qui guide leur apprentissage. De son côté, l'enseignant de la classe 22, enseigne uniquement « les accords du participe passé employé avec l'auxiliaire être » sans lier cet enseignement à un projet de construction de texte. Selon la théorie et les principes APC, l'apprenant sait pourquoi il apprend

certaines notions quand il sait qu'elles sont directement liées à un projet de communication. Par exemple, l'apprenant ne doit pas apprendre la conjugaison ou la grammaire pour elles-mêmes, mais il doit les étudier pour savoir lire et savoir rédiger un texte. A partir de ce principe et selon la prescription (colonne gauche, tableau 6), nous pouvons dire que le contenu enseigné par l'enseignant 22, en le prenant tel que signalé au tableau, est bien loin de la prescription APC.

Au regard des éléments qui précèdent, nous pouvons retenir que 4 des 5 enseignants observés pour la classe de 4^{ème} enseignent un contenu en adéquation avec la prescription, alors qu'un enseignant semble enseigner un contenu qui n'est pas en parfaite harmonie avec la prescription. Nous signalons aussi que le contenu à enseigner n'est pas toujours clairement défini dès le départ par tous les enseignants de la classe de 4^{ème} observés. C'est le cas de l'enseignant de la classe 22.

⇒ **Observation du contenu notionnel enseigné dans les classes de 3^{ème}**

Sur le relevé de l'observation (tableau 1 annexe 4, p.381), les classes de 3^{ème} observées sont les classes 9 et 10. Ces classes ont été observées dans deux (2) collèges différents.

Le tableau des données collectées se présente alors comme il suit :

Classes	Contenus observés	Contenus prescrits
Classe 9	Durée d'observation : 30 minutes Énoncés inscrit au tableau - SA 2 : Lire et rédiger un article de journal Unité 2 : Lire un article de journal Thème : L'homme et sa santé Activités - les indices textuels d'un article de journal ; - les différentes parties d'un article de journal.	• SA1 : Lire et écrire un texte explicatif (évaluation diagnostique, remédiation, consolidation). • SA2 : Lire et rédiger un article de journal (enseignement systématique) Unité 2 : Lire un article de journal

Classe 10	Durée d'observation : 25 minutes Énoncés inscrit au tableau SA 2 : Lire et rédiger un article de journal Unité 3 : Rédiger un article de journal Thème : L'homme et sa santé Activités - les différentes étapes de la rédaction d'un article de journal (cours systématique) ; - les différentes démarches pour la rédaction d'un article de journal.	Unité 3 : Écrire un article de journal • SA3 : Lire et écrire un texte argumentatif (évaluation diagnostique, remédiation et consolidation) • SA4 : Lire et rédiger un dialogue argumentatif (évaluation diagnostique, remédiation et consolidation) • SA 5 : Le texte narratif (Évaluation diagnostique, remédiation et consolidation) • SA6 : Le texte descriptif (Évaluation diagnostique, remédiation et consolidation) • SA7 : Le texte injonctif (Évaluation diagnostique, remédiation et consolidation) • SA8 : Lire l'image (Enseignement systématique) Étude intégrale des ouvrages au Programme : - « Serment d'abstinence » de Laleye Abdel Hakim Amzat, « La naissance du Fâ, l'enfant qui parle dans le ventre de sa mère » de Mahougnon Kakpo « Le Cid » de Pierre Corneille.

Tableau 20 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé en classe de 3^{ème}

⇒ Synthèse de l'observation du contenu enseigné dans les classes de 3^{ème} visitées

De notre observation des classes de 3^{ème}, certains éléments ont attiré notre attention.

Nous remarquons sur le tableau 20 ci-dessus, que les contenus notionnels enseignés par les enseignants des classes de 3^{ème} observées (classes 9 et 10) semblent en adéquation avec la prescription (colonne gauche). En effet, dans ces deux classes les enseignants ont abordé les mêmes notions (SA2 : Lire et rédiger un article de journal). Le premier enseignant (classe 9) aborde la première unité (lire un article de journal) : dans cette perspective, elle enseigne aux apprenants à reconnaître un article de journal par les indices textuels et les différentes parties de ce type de texte. De son côté, l'enseignant de la classe 10 aborde l'unité 2 de la même SA : Rédiger un article de journal. Pour cela, il enseigne aux apprenants les différentes démarches et étapes de rédaction d'un article de journal. Ces différentes activités correspondent à la prescription et nous pouvons dire que les enseignants des classes de 3^{ème} observés enseignent un contenu en adéquation avec la prescription.

5.2.1.1.2 Analyse des contenus notionnels enseignés au Second cycle du secondaire de l'enseignement général (2^{de}, 1^{ère} et T^{le})

Trois niveaux d'enseignement général du Second cycle ont été pris en compte dans notre observation à savoir : la Seconde (2^{de}), la Première (1^{ère}) et la Terminale (T^{le}). Nous notons que, comme pour le 1^{er} cycle, nous n'avons pas choisi les classes, mais en conformité à notre principe de disponibilité, nous avons visité les classes qui étaient disponibles et que l'autorité compétente nous a proposées.

⇒ Observation du contenu notionnel enseigné dans les classes de Seconde (A, B, C et D)

Sur le relevé de l'observation (tableau 1 annexe 4, p.381), les classes de secondes observées sont les classes 4, 7, et 16. Ces classes ont été observées dans trois (3) collèges différents.

Le tableau des données collectées se présente alors comme il suit :

Classes	Contenus observés	Contenus prescrits (éléments essentiels)

Classe 4 Seconde A	Durée d'observation : 40 minutes Énoncés inscrits au tableau SA3 : Concevoir un projet argumentatif en vue de produire la dissertation et la contraction de texte Activités - étude des différentes étapes de la rédaction d'une dissertation ; - la place des consignes dans la réussite d'un sujet de dissertation.	SA1 : La communication Séquence 1 : Facteurs et fonctions Séquence 2 : L'énonciation SA2 : La typologie des textes : rappel et consolidation SA3 : Concevoir un projet argumentatif en vue de produire la dissertation et la contraction de texte. Séquence 1 : Lire/Écrire un texte argumentatif Séquence 2 : La dissertation Concevoir un projet argumentatif en vue de produire la dissertation et la contraction de texte Séquence 3 : La contraction de texte SA 4 : Étudier/Comprendre la littérature africaine Séquence 1 : Généralités sur la littérature Séquence 2 : la littérature négro-africaine orale Séquence 3 : La littérature négro-africaine écrite d'expression française Séquence 4 : Étude de la première œuvre au Programme. Séquence 5 : Étude de la deuxième œuvre au Programme SA5 Étudier/Comprendre la littérature française
Classe 7 Seconde A	Durée d'observation : 25 minutes Énoncés inscrits au tableau SA3 : Concevoir un projet argumentatif en vue de produire la dissertation et la contraction de texte Thème : la prison Activités - étude d'un texte de type argumentatif - la structure d'un texte argumentatif ; - les connecteurs logiques	Concevoir un projet argumentatif en vue de produire la dissertation et la contraction de texte Séquence 3 : La contraction de texte SA 4 : Étudier/Comprendre la littérature africaine Séquence 1 : Généralités sur la littérature Séquence 2 : la littérature négro-africaine orale Séquence 3 : La littérature négro-africaine écrite d'expression française Séquence 4 : Étude de la première œuvre au Programme. Séquence 5 : Étude de la deuxième œuvre au Programme SA5 Étudier/Comprendre la littérature française
Classe 16 Seconde D	Durée d'observation : 40 minutes SA1 : La communication Séquence 1 : Les facteur et fonctions de la communication Activités Cours systématique sur :	SA5 Étudier/Comprendre la littérature française

	- l'émetteur et sa fonction dans une situation de communication ; - le récepteur et sa fonction ; - les fonctions de la communication (expressive, conative, métalinguistique etc.)	Séquence 1 : La littérature française du XVI^e siècle Séquence 2 : La littérature française du XVII^e siècle

Tableau 21 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé dans les classes de 2^{de}

⇒ **Synthèse de l'observation du contenu notionnel enseigné dans les classes de 2^{de} visitées**

Les données observées dans les classes de 2^{de}, nous révèlent ce qui suit :

- comme on peut le voir sur le tableau 21 ci-dessus, deux enseignants sur les trois observés (ceux des classes 4 et 7) travaillent au moment de l'observation sur les notions en lien avec la SA 3 « *Concevoir un projet argumentatif en vue de produire la dissertation et la contraction de texte* ». Cette notion figure bien sur le contenu prescrit dans le Programme d'Étude de Français (2021) en classe de Seconde au Bénin. Les détails des notions réellement enseignées par les deux enseignants (étude des différentes étapes de la rédaction d'une dissertation, la place des consignes dans la réussite d'un sujet de dissertation sont en adéquation avec la SA enseignée ; ou encore, étude d'un texte de type argumentatif, la structure d'un texte argumentatif, les connecteurs logiques etc.) sont aussi en cohérence avec la Situation d'Apprentissage posée par l'enseignant au tableau.
- l'activité d'enseignement-apprentissage de l'enseignant de la classe 16 basée sur la séquence 1 de la SA 1 « la communication ». Ici également, les détails des éléments de cours observés (l'émetteur, le récepteur, les fonctions de la communication etc.) sont en cohérence avec la notion et la Situation d'Apprentissage annoncées et inscrites au tableau. Nous en concluons, à la lumière de ces différents constats, que le contenu enseigné par les enseignants des classes de 2^{de} observées correspond au contenu prescrit.

⇒ **L'observation du contenu des cours dans les classes de Première (A, B, C et D)**

Sur le relevé de l'observation (tableau 1 annexe 4, p.381), les classes de 1^{ère} observées sont les classes 17, 18, 20 et 23. Ces classes ont été observées dans deux (2) collèges différents.

Le tableau des données collectées se présente alors comme il suit :

Classes	Contenus observés	Contenus prescrits (éléments essentiels)
Classe 17 1 ^{ère} A	Durée d'observation : 47 minutes Énoncés inscrits au tableau SA3 : Étudier et comprendre la littérature française Séquence 2 : Étude de <i>Candide</i> de Voltaire, Activités - la structure de l'ouvrage, - comprendre le titre de l'ouvrage, - présentation globale de l'ouvrage, - le contexte d'émergence de l'ouvrage.	SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 1 : La question de compétence de lecture Séquence 2 : La contraction de texte (le résumé de texte) Séquence 3 : La dissertation/La discussion (rappel et consolidation) Séquence 4 : Le commentaire composé SA2 : Étudier/comprendre la littérature négro- africaine d'expression française Séquence 1 : Généralités Séquence 2 : Naissance et évolution Séquence 3 : Étude d'une œuvre de la littérature négro- africaine SA 3 : Étudier/Comprendre la littérature française Séquence 1 : Le XVIII^e siècle Séquence 2 : Étude de <i>Candide</i> de Voltaire
Classe 18 1 ^{ère} C	Durée d'observation : 40 minutes Énoncés inscrits au tableau SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 4 : Le commentaire composé Activité 3 : Les figures de style Activités - étude des figures de styles : la métaphore - étude du registre de langage : le registre soutenu	Séquence 1 : Généralités Séquence 2 : Naissance et évolution Séquence 3 : Étude d'une œuvre de la littérature négro- africaine SA 3 : Étudier/Comprendre la littérature française Séquence 1 : Le XVIII^e siècle Séquence 2 : Étude de <i>Candide</i> de Voltaire

Classe 20 1 ^{ère} D	Durée d'observation : 42 minutes Énoncés inscrits au tableau SA3 : Étudier/Comprendre la littérature négro- africaine d'expression française Séquence 3 : Étude d'une œuvre de la littérature négro- africaine. Lecture suivie et dirigée de <i>L'affaire BISSI il y a mieux que la neige</i> de Daté Atavito Barnabé-Akavi Activités - Étude du genre littéraire : nouvelle ; - lecture systématique de l'ouvrage commentée par le professeur au fur et à mesure.	
Classe 23 1 ^{ère} B	Durée d'observation : 40 minutes Énoncés inscrits au tableau SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 4 : Le commentaire composé (révision) Notions révisées - les étapes de la rédaction du commentaire - les outils d'analyse de texte : champ lexical, champ sémantique, termes appréciatifs et dépréciatifs.	

Tableau 22 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé dans les classes de 1^{ère}

⇒ Synthèse de l'observation du contenu enseigné dans les classes de 1^{ère} visitées

De notre observation des classes de 1^{ère}, certains éléments nous ont particulièrement interpellé.

Nous remarquons sur le tableau 22 ci-dessus, que les énoncés inscrits au tableau par les quatre enseignants observés en classe de Première correspondent aux Situations d'Apprentissage (SA) prescrites (colonne droite). Dans le même sens, les activités menées par les enseignants des classes 17,18, 20 et 23 sont en adéquation avec les SA inscrites au tableau : l'étude des genres littéraires, les figures de styles, les diverses sortes d'outils d'analyse de texte

correspondent bien à ce que le programme d'étude de français prévoit pour la classe de 1^{ère} toutes les séries. Ces remarques nous amènent à conclure que les connaissances notionnelles enseignées dans les Situations d'Apprentissage observées en terminale correspondent à ce qui est indiqué et prescrit dans le « Programme d'Étude de Français » en classe de Première de l'enseignement secondaire au Bénin.

⇒ **L'observation des classes de Terminale (T^{le} A, B,C et D)**

Sur le relevé de l'observation (tableau 1 annexe 4, p.381), les classes de T^{le} observées sont les classes 1, 3, 5, 6, 11,15, et 21. Ces classes ont été observées dans quatre (4) collèges différents.

Le tableau des données collectées se présente alors comme il suit :

Classes	Contenus observés	Contenus prescrits (éléments essentiels)
Classe 1 T ^{le} A ₁	Durée d'observation : 47 minutes Énoncés inscrits au tableau SA2 : Réalisation d'un exposé suivi de débat Activités observées - séance de lecture : distinction des différentes parties d'un exposé - les étapes de préparation d'un exposé (cours systématique)	SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 1 : La question de compétence de lecture

Classe 3 T^{le} A₂	Durée d'observation : 1h 10 minutes Énoncés inscrits au tableau SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 4 : Le commentaire composé Thème : La pandémie du Covid-19 Activités observées - étude des figures de style, - lecture d'un texte, - généralités sur le commentaire (cours), - les outils d'analyse de texte (cours systématique),	Séquence 2 : La contraction de texte (le résumé de texte) Séquence 3 : La dissertation/La discussion (rappel et consolidation) Séquence 4 : Le commentaire composé SA2 : Réaliser un exposé - rendre compte oralement de la lecture d'un texte/d'une œuvre. - parler/écouter. - tenir un rôle dans un échange verbal, - l'épreuve orale au BAC (instructions et techniques).
Classe 5 T^{le} C	Durée d'observation : 42 minutes Énoncés inscrits au tableau SA3 : Étudier/comprendre la littérature négro-africaine d'expression française Séquence 3 : Étude d'une œuvre de la littérature négro-africaine Activités observées - lecture suivie et dirigée de : <i>Une si longue lettre</i> de Mariam Bâ, - lecture systématique de l'ouvrage commentée par le professeur au fur et à mesure, - la structure d'un livre.	SA3 : Étudier/comprendre la littérature négro-africaine d'expression française Séquence 1 : L'évolution du roman négro-africain Séquence 2 : Étude du 1^{er} roman au programme Séquence 3 : Étude d'une pièce de théâtre Séquence 4 : Étude du deuxième roman au programme SA 4 : Étudier/Comprendre la littérature française Séquence 1 : Le XIX^e siècle et le XX^e siècle Séquence 2 : Étude d'une œuvre poétique, extrait de <i>Les Rayons et les Ombres</i> de Victor Hugo.

Classe 6 T ^{le} A ₂	Durée d'observation : 44 minutes Énoncés inscrits au tableau SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 3 : La dissertation/discussion Capacité : Réaliser le projet argumentatif Activités observées - rédaction proprement dite du corps du devoir d'une dissertation (cours systématique), - les différentes étapes et stratégies de production d'un corps du devoir d'une dissertation.
Classe 11 T ^{le} B	Durée d'observation : 33 minutes Énoncés inscrits au tableau SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 3 : La dissertation/discussion Activités observées - généralités sur la dissertation (cours systématique), - mise en route d'un exercice d'application.
Classe 15 T ^{le} A ₂	Durée d'observation : 40 minutes Énoncés inscrits au tableau SA 1 : La dissertation/La discussion (rappel et consolidation) Séquence 3 : La dissertation/la discussion Activités observées - la rédaction de l'introduction (généralités et cours systématique), - les caractéristiques d'une bonne introduction (cours systématique),

Classe 21 T ^{le} B	Durée d'observation : 40 minutes Énoncés inscrits au tableau SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 3 : La dissertation/la discussion Activités observées - généralités sur la dissertation (cours systématique).	

Tableau 23 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé dans les classes de T^{le}

Synthèse de l'observation des contenus enseignés dans les classes de T^{le} visitées

A la lumière des éléments observés dans les classes de T^{le}, nous retenons des éléments importants que nous résumons dans les lignes ci-dessous :

- nous remarquons sur le tableau 23 ci-dessus, que les énoncés inscrits au tableau par les sept enseignants observés en classe de Terminale (tableau 23, colonne gauche), correspondent aux Situations d'Apprentissage (SA) prescrites (colonne droite) : les enseignants des classes 3, 6, 11, 15 et 21 abordent la même SA1 « épreuve de français écrite au Bac ». Cette Situation d'Apprentissage est bien inscrite dans le Programme d'étude de Français. Par ailleurs le fait que les enseignants abordent les mêmes SA nous permet de deviner qu'ils se conforment à une prescription chronologique dans l'étude des différentes SA. En effet, ces classes ont été visitées dans la même période de l'année scolaire, entre novembre et décembre 2021. Dans le même ordre d'idées, les enseignants des classes 6, 11, 15 et 21 sont tous à l'étape de la séquence n° 3 intitulée « La dissertation/la discussion ». Cette séquence est bien une étape de l'évolution dans le programme de français en classe de Terminale.
- de son côté, l'enseignant 3 aborde la séquence 4 de la SA1. Ce qui est aussi en adéquation avec la prescription du « Programme d'Étude de Français » pour la classe de T^{le}. Les activités réalisées par ces enseignants en situation de classe correspondent à ce qui est annoncé au tableau. L'enseignant 5 aborde quant à lui, la SA3 « Étudier/comprendre la littérature négro-africaine d'expression française ». Ce qui correspond à la thématique proposée par le Programme d'étude de français en terminale au Bénin.

- les activités proposées par tous les enseignants observés en classe de Terminale sont en adéquation avec les SA inscrites au tableau et sont en adéquation avec les activités réalisées observées. Toutes ces activités sont, elles aussi, en cohérence avec le « Programme d'Étude de Français » en classe de Terminale au Bénin. Ces remarques nous amènent à conclure que les connaissances notionnelles enseignées dans les Situations d'Apprentissage en classe de Terminale correspondent à ce qui est indiqué et prescrit.

⇒ **Synthèse générale de l'observation des contenus enseignés dans les classes observées**

Nous avons observé au total trente classes de l'Enseignement Secondaire Général Public, de la Sixième en Terminale et dans toutes les séries du secondaire. Le principe de disponibilité a guidé toutes ces observations. Nous n'avons pas choisi les classes à visiter, mais les administrations respectives des établissements visités nous ont attribué les classes à visiter selon la disponibilité des enseignants. Le temps de visite des activités n'a pas été déterminé d'avance. Il correspond à celui de la durée des activités observées dans chaque classe. Cela explique les différences de la durée d'observation dans ces classes visitées.

Au terme du dépouillement et de l'analyse des données recueillies, nous nous rendons compte que :

- les enseignants observés dans leur majorité (28/30), posent au tableau des énoncés du cours, les activités à réaliser, et les capacités à développer. Cela est en adéquation avec le principe de l'APC qui recommande le caractère « explicite de l'enseignement ». Selon ce principe, l'apprenant sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait, et est associé au projet de l'enseignement. Seuls deux enseignants (2/30), tous en classes de 4^{ème} (classe 19 et 22), ont présenté leur cours avec quelques dysfonctionnements par rapport aux énoncés inscrits au tableau : dans la classe 19, l'enseignant, même s'il enseigne en adéquation avec le contenu prescrit, ne semble pas très clair sur les notions à enseigner aux enfants. L'énoncé du cours qu'il pose au tableau ne permet pas aux apprenants de percevoir directement dans quel projet d'apprentissage se situent les activités inscrites au tableau. Or, le projet pédagogique APC insiste pour que les apprenants soient au courant du projet éducatif qui sous-tend les apprentissages. Dans cette même perspective, l'enseignant de la classe 22 enseigne un contenu qui n'est lié à aucun projet de communication, ce qui ne correspond pas à la prescription. Ces deux enseignants ont donc présenté un enseignement un peu éloigné de ce principe d'explicité exigé dans la pédagogie APC,

- par rapport à la prescription, nous avons aussi remarqué que le contenu notionnel enseigné dans les différentes classes est globalement (29/30) conforme à ce qui est recommandé dans le Programme d'Étude de Français pour les différentes classes. De plus, nous avons remarqué que les activités réalisées et les notions enseignées sont bien en cohérence avec le *curriculum* exigé pour chaque classe selon le programme APC. Nous pouvons alors conclure à la lumière de tous ces éléments que, de façon globale, les contenus notionnels enseignés par les enseignants observés sont relativement proches de la prescription du Programme d'Étude de Français dans les classes du secondaire au Bénin.

5.2.1.2 Comment les enseignants procèdent-ils en contexte de l'APC pour enseigner les différents savoirs planifiés dans le programme : les démarches d'enseignement-apprentissage utilisées

Dans cette partie, nous nous attacherons aux démarches d'enseignement-apprentissage utilisées par les enseignants au cours de l'enseignement-apprentissage. Ces démarches conduisent à des stratégies spécifiques en fonction des objectifs à atteindre. Nous partirons des données présentées dans le tableau 1, de l'annexe 4, p.381. Ce tableau est un relevé des diverses observations de la pratique des enseignants.

5.2.1.2.1 Les démarches d'enseignement utilisées

Selon le Dictionnaire des Concept Clés de la Pédagogie (2014), la démarche est la manière de conduire une action, de progresser vers un but. Appelée aussi démarche pédagogique, la démarche d'enseignement est la manière de conduire les activités de l'enseignement-apprentissage dans le but de communiquer des savoirs précis aux apprenants. Dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC au Bénin, « le Programme d'Étude de Français » prescrit des démarches pédagogiques déclinées en 4 points à savoir : introduction, réalisation et retour et projection et évaluation.

A partir des informations relevées dans le tableau 1, annexe, p.381, et les données de la prescription, nous avons pu observer deux des quatre démarches prescrites :

- les enseignants introduisent les SA soit par les textes choisis à cet effet, soit par le rappel des cours antérieurs. Cette étape sert de tremplin pour l'entrée en profondeur dans la SA dans la phase de réalisation,
- la phase de réalisation est aussi respectée sur le plan théorique : comme nous l'avons étudié dans les paragraphes précédents, les enseignants après l'étude des textes ou le rappel des

cours précédents, abordent la nouvelle SA en conformité avec les prescriptions du « Programme d'Étude de Français ».

- pour ce que nous avons pu observer, les cours se terminent par la prise de note : les apprenants recopient dans leur cahier les synthèses que les enseignants écrivent au tableau ou leur dictent directement. Nous n'avons pas observé de façon claire et nette des séances en lien avec les démarches de retour et projection ou d'évaluation. L'analyse des activités des acteurs dans le domaine pédagogique nous permettra d'explicitier notre observation quant aux différentes démarches utilisées par les acteurs.

5.2.1.2.2 Les stratégies d'enseignement utilisées

Le relevé de l'observation du tableau, 1 annexe 4, p.381, et l'analyse des démarches nous ont donné à voir que les enseignants ont essentiellement utilisé trois stratégies d'enseignement à savoir : *les stratégies magistrales* (ils expliquent aux apprenants les notions importantes de leur cours et demandent aux apprenants de prendre note en dictant les notions à retenir) ; *les stratégies interactives* : les enseignants essaient d'établir une atmosphère de dialogue entre les apprenants et eux-mêmes. Ils essaient d'intéresser les apprenants en leur posant des questions et *vice versa*. Comme le révèle le tableau n° 1 (annexe), les enseignants expliquent le cours aux apprenants et leur posent des questions. Ceux-ci essaient de répondre au mieux. L'enseignant donne des directives et les apprenants essaient de rester dans la dynamique des directives de l'enseignant. La perspective de la co-construction et de la place centrale occupée par l'apprenant dans les activités pédagogiques n'est pas clairement observée. Avec leur fiche de cours, les enseignants que nous avons observés suivent visiblement un Programme et mettent tout en œuvre pour le terminer. Nous avons relevé que les activités observées semblent s'inscrire dans une allure de course contre la montre. Le facteur temps a un impact sur l'activité des enseignants. De ce fait, des étapes de la prescription sont sautées pour aller à l'essentiel. Ainsi, les enseignants observés utilisent plus fréquemment la démarche de cours magistral ; démarche, au dire des enseignants, moins chronophage que de faire participer les apprenants à la construction de la connaissance. De fait, les prescriptions en matière de stratégie et de démarche sont très peu suivies par les enseignants.

5.2.1.2.3 Synthèse de l'observation du domaine didactique

L'analyse de l'observation dans le domaine didactique nous a permis de parcourir les différents résultats de nos observations à savoir :

- des contenus notionnels enseignés dans les classes de l'Enseignement Secondaire Général Public en contexte de mise en œuvre de l'APC,
- les démarches et stratégies d'enseignement utilisées.

Il ressort de ces observations que :

- les contenus notionnels enseignés dans les classes observées sont relativement proches de la prescription du Programme d'Étude de Français ;
- les démarches prescrites ne sont pas, quant à elles, totalement suivies : si les enseignants s'efforcent de respecter les démarches d'introduction et de réalisation, celle de retour et projection est difficilement observable dans leurs activités d'enseignement. Les cours que nous avons observés ont tous fini par les séances de prise de note des synthèses que l'enseignant dicte ou recopie au tableau. Pour ce qui est des stratégies utilisées, les enseignants passent juste après la phase introductive à la stratégie du cours magistral : explication ou exposé du cours, questions de certains apprenants pour mieux comprendre et la prise de note des synthèses dans le cahier de cours. Les apprenants participent à la phase d'introduction par les réponses. Nos observations semblent donner à voir que les séances de cours sont divisées en deux étapes : une étape de lecture ou de rappel de cours précédents et une étape d'enseignement de nouvelles notions. Si la première étape est participative (les apprenants interviennent dans cette activité), la seconde étape destinée à la construction réelle du savoir est réservée à l'enseignant qui passe à la stratégie de cours magistral : les apprenants suivent et écoutent l'enseignant, posent des questions ou répondent à celles qui leur sont posées par les apprenants. Enfin les apprenants prennent note de la synthèse dans leur cahier. La stratégie de la co-construction et l'autonomie des apprenants sont peu mises en lumière. De même, les stratégies de retour et projection et d'évaluation des acquis ne sont pas observées dans les étapes de progression des cours. Les résultats de l'observation du domaine pédagogique nous éclaireront davantage.

5.2.2 Deuxième domaine d'observation, le domaine pédagogique : l'organisation spatiale de la classe, le matériel utilisé et l'activité des acteurs

Rappelons-le, le domaine pédagogique prend en compte l'activité de l'enseignant et de l'élève en situation de classe, l'organisation et la gestion des groupes de classe, le matériel et les conditions d'apprentissage. Toutes ces variables seront analysées à la lumière des prescriptions et des théories en lien avec l'APC.

5.2.2.1 *L'organisation de l'espace de classe, la disposition des apprenants et le matériel utilisé*

Barret et all (2016), à la suite des expériences faites en situations de classe, ont montré que l'organisation de l'environnement physique de la salle de classe et le matériel utilisé par les enseignants au cours de leur activité, ont une influence notable sur le rendement des apprenants et l'atteinte des objectifs pédagogiques. Ils se situent dans la même perspective que Fourcade (1972), qui pense, lui aussi, que l'organisation et l'utilisation de l'espace dynamisent ou limitent les interactions. Notre observation était focalisée sur l'environnement de la classe et le matériel utilisé afin de voir comment ces éléments favorisent la co-construction et l'autonomie de l'apprenant dans la construction de ces compétences. Ce sont là des principes fondamentaux de la théorie pédagogique APC.

Pour ce qui concerne l'organisation de l'environnement physique des classes visitées, nous n'avons pas trouvé une présentation particulière des classes qui soit une touche particulière de l'enseignant en vue d'un projet pédagogique particulier. Vingt-huit sur trente classes observées se présentent de la même manière à l'image de la photo 1 ci-dessous.

Nous voyons sur cette photo l'exemple des dispositions des élèves telles que nous les avons observées dans l'ensemble des classes visitées.



Photo 3 : Disposition des élèves au cours d'une situation d'enseignement-apprentissage (les apprenants face au tableau prennent note des notions que l'enseignant recopie au tableau à partir de sa fiche)

Le regard sur le tableau 1 (tableau 1 annexe 4, p.381), nous présente dans le relevé de l'observation les différentes dispositions des apprenants en situation de classe : dans la majorité des classes visitées, les apprenants sont disposés dans une position frontale (que nous appelons

aussi disposition ordinaire ou traditionnelle). Dans cette position, les apprenants assis en rangées, par groupe de 2 (parfois à trois ou à 4 quand il n'y a pas suffisamment de place), font face au professeur, à son grand bureau et au tableau (comme le montre la photo ci-dessus). Cette disposition est caractéristique de la posture centrale de l'enseignant. Avec cette disposition, l'enseignant est dans la position de l'unique modèle à suivre. Il a le regard sur l'ensemble de la classe et les élèves n'ont pas besoin de tourner la tête pour le voir. L'enseignant surveille facilement les apprenants dans cette position. De la même façon, les apprenants sont bien disposés pour recopier les leçons que l'enseignant recopie au tableau. Par contre, une telle disposition ne favorise pas l'échange entre les élèves. Cette disposition est idéale pour la transmission descendante de l'information. Elle permet aussi la concentration des élèves, car les sources de distractions sont moindres. Par contre, elle ne favorise pas les interactions et la communication entre élèves. Ce qui ne permet pas une mise en application de la prescription pédagogique de l'APC fondée essentiellement sur l'interaction élèves-élèves et l'interaction enseignant-élèves (Barret et al., 2016 ; Alabi, 2019).

Pour ce qui concerne la gestion de la classe, nous avons constaté que sur les 30 enseignants observés, seuls deux enseignants (4 et 29), ont disposé les apprenants en groupe de travail, disposition prescrite par l'APC du fait qu'elle favorise l'interaction entre les apprenants et le travail de groupe entre apprenants. Par contre, les 28 autres enseignants ont adopté une disposition traditionnelle (classique, ordinaire, frontale). Nous notons cependant que nos recueils de données ont été effectués en grande partie dans la période de la crise sanitaire liée au Covid-19 où le respect de la distance de sécurité était l'une des conditions *sine qua non* du déroulement des cours en situation de classe.

Sur le relevé de l'observation, nous notons les ressources et matériels utilisés par les enseignants. Ils sont presque identiques dans toutes les classes visitées : support de texte, *corpus* de textes photocopié, manuscrit ou directement écrit au tableau, la fiche pédagogique (ou fiche de cours) du professeur, des ouvrages au programme pour certains enseignants.

Nous supposons que l'étude de texte en début de chaque SA peut être un outil didactique efficace dans le contexte APC. Selon Quanquin (2008), le texte est un support indispensable et objet de l'apprentissage d'un savoir-faire complexe, dans une perspective d'individualisation c'est-à-dire d'adaptation à un apprenant spécifique, et enfin dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage, « il permet une représentation symbolique de la connaissance et la mise en œuvre de cette représentation dans l'environnement d'apprentissage » (p. 569). Dans ce sens, l'étude de texte peut être un outil didactique prépondérant dans l'apprentissage surtout en contexte APC. En travaillant sur les

représentations des apprenants, cet outil peut les aider positivement les apprenants dans la construction des connaissances. Par ailleurs, l'étude de texte en début des apprentissages peut aussi favoriser la participation active des apprenants et créer un contexte de collaboration apprenants-apprenants et enseignant-apprenants. Ce qui s'inscrit dans les prescriptions pédagogique APC. Cependant, l'usage de cet outil n'est pas spécifiquement lié à la mise en œuvre des prescriptions APC. Le texte est aussi utilisé dans d'autres contextes d'apprentissage autre que l'APC. C'est aussi le cas des autres matériels utilisés comme la fiche pédagogique (fiche de cours), les ouvrages au programme. Mais le fait que l'usage de texte soit si systématique au début de la majorité des cours semble renvoyer à une certaine activité normée.

5.2.2.2 L'activité des acteurs

Casalfiore (2000), s'inscrivant dans une vision behavioriste, définit l'activité de l'enseignant comme la gestion de l'apprentissage par une activité consistant à résoudre des problèmes en appliquant des comportements dont l'efficacité a été éprouvée. Analyser l'activité des enseignants dans cet angle, c'est analyser le comportement observable de ceux-ci en termes de nature et de fréquence dans un objectif précis. Dans cette perspective, nous avons focalisé notre observation sur l'impact de l'activité de l'enseignant sur les apprentissages des élèves (Goigoux, 2007). Si dans le domaine didactique nous avons focalisé l'observation sur la démarche de l'enseignant, notre observation ici analyse les conséquences des gestes et des choix de l'enseignants sur l'activité des élèves. Les tableaux suivants résument les différentes activités observées.

Démarche d'enseignement	Activités observées	Activité de l'enseignant prescrite
1 — Introduction Se résume en trois phase	– les enseignants introduisent leur cours par le rappel des activités précédentes, - le contrôle et la correction des travaux de maison, – présentent un <i>corpus</i> de texte à lire ou à travailler, – donnent des consignes à suivre.	– présente et précise les objectifs d'apprentissage à atteindre – prends conscience des acquis antérieurs de l'élève à partir d'une mise en situation – recueille les représentations de l'élève et s'assure que la tâche à accomplir est bien remplie
2 — Réalisation	– expliquent les consignent, - invitent les apprenants à la lecture, - posent des questions guidées sur le texte,	– propose à l'élève des activités qui l'impliquent – observe et soutient l'apprenant qui éprouve de difficultés

	- surveillent la réalisation des activités et circulant dans la classe, - commentent parfois les productions des apprenants ou les corrige, - corrigent et commentent la production des apprenants, - reformulent les propositions des apprenants ou proposent d'autres réponses, – expliquent les cours ou exposent les notions à retenir, – posent des questions et répondent aux questions des apprenants, - dictent la synthèse à retenir, - donnent des activités à faire à la maison.	– amène l'apprenant à observer et à découvrir.
3— Retour et projection	- nous n'avons pas trouvé dans les situations observées des parties de l'activité d'enseignement qui ressembleraient à l'étape « retour et projection » - l'ensemble des enseignants finissent leurs activités par les synthèses qu'ils donnent aux apprenants.	– guide l'apprenant à faire un retour sur ce qu'il a appris et comment il l'a appris, – organise des activités d'évaluation, – organise des activités de consolidation et/ou d'enrichissement – suscite la réflexion de l'apprenant sur la Situation d'Apprentissage et son fonctionnement, – invite l'élève à réfléchir sur ce qu'il peut en faire, – invite l'élève à dire ou à envisager ce qu'il peut faire des savoirs qu'il a construits, – suscite chez l'élève des pistes de réinvestissement à court ou à moyen terme.

Tableau 24 : Synthèse des démarches d'enseignement observées à la lumière des démarches prescrites

Démarche d'apprentissage (activité de l'élève)	Activité de l'élève observée	Activité de l'élève prescrite
1 — Introduction	– rappelle le cours et les activités précédentes, – lis le <i>corpus</i> texte proposé par l'enseignant, – répond aux questions de l'enseignant, - travaille parfois en binôme avec son voisin de table.	– prend connaissance de la Situation d'Apprentissage à l'aide d'un texte ou d'autres supports ou le problème est posé, – manifeste son niveau d'information par rapport à la situation-problème, – pose des questions et formule des hypothèses sur la situation.
2— Réalisation	– réalise les activités proposées par l'enseignant, – écoute les explications de l'enseignant, – pose des questions de compréhension – recopie dans son cahier la synthèse proposée par l'enseignant.	– s'exerce à la résolution du problème – s'initie à l'utilisation de la nouvelle notion – réalise et résout le problème avec les moyens disponibles.
3— Retour et projection	Cette phase n'a pas fait l'objet des activités des enseignants observés. Les activités observées finissent par la prise de note des synthèses que le professeur propose aux apprenants.	– rend compte de ce qu'il a appris – dit comment il a procédé pour construire ces nouveaux savoirs – Participe à des activités à court et à moyen terme.

Tableau 25 : Comparaison entre la prescription et les activités d'apprentissage observées

On voit d'après les tableaux 25 et 26, en lien avec le tableau 1 (annexe 4, p.381), que les enseignants observés ont une approche particulière des différentes activités prescrites.

Si les enseignants se conforment à la démarche prescrite, leurs activités sont personnalisées. Dans la démarche introductive, les enseignants proposent, comme prescrit, des textes pour introduire les apprenants dans les situations d'apprentissage. Par des consignes en lien avec les textes proposés, ils essaient de tester le niveau d'information des apprenants par rapport à la SA à aborder. Mais l'étude de texte ne débouche pas sur la formulation des hypothèses concrètes. Le dialogue entre les apprenants et l'enseignant est souvent réduit à des questions réponses. Certains enseignants introduisent directement leur cours soit par le rappel des activités de la séance précédente soit directement par les consignes de la nouvelle activité.

Nous avons constaté que d'autres enseignants, pour gagner du temps, donnent des travaux à faire par les apprenants à la maison avant le cours suivant. Dans ce cas, la correction des travaux de maison sert d'activité introductive pour la nouvelle SA. De fait, des séances de cours commencent très souvent par la résolution des exercices donnés par le professeur en vue de la nouvelle Situation d'Apprentissage. Théoriquement, la démarche introductive permet la mise en contexte progressive de l'apprenant dans la SA. Elle est en lien avec le principe de l'autonomisation progressive de l'apprenant. Ce principe de l'APC veut que l'apprenant obtienne une autonomie progressive en devenant peu à peu responsable de ses apprentissages (Gbénou, 2011). Les activités introductives permettent à l'apprenant de mieux s'imprégner du problème à résoudre afin de mieux participer à la co-construction. Mais, les démarches introductives adoptées par les enseignants observés nous semblent plus destinées à résoudre le problème de temps que d'explicitier la problématique d'autonomisation des apprenants.

Quant aux démarches de réalisation observées, elles suivent un fil conducteur commun à tous les enseignants malgré leur particularité respective. Les enseignants observés entrent presque tous dans la démarche de réalisation par un travail sur un *corpus* de textes choisi en fonction de la notion à enseigner. Après avoir expliqué les consignes, ils circulent dans la classe pour voir les différentes productions des apprenants qu'ils commentent, corrigent ou proposent d'autres réponses à la place. Pour la majorité des enseignants observés, les travaux sur les textes sont immédiatement suivis des cours magistraux : les enseignants expliquent ou exposent leur cours, puis demandent aux apprenants de prendre note de la synthèse des cours qu'ils dictent. Les apprenants posent parfois des questions de compréhension, parfois ce sont les enseignants qui les interrogent pour voir leur degré de compréhension du cours expliqué. La synthèse est ensuite dictée par l'enseignant ou recopiée au tableau selon les niveaux. Les apprenants prennent note de la synthèse. Certains enseignants comme celui de la classe 16 passent directement à l'exposé du cours sans l'étape de lecture de texte.

Comme nous venons de le décrire, certains enseignants font quelques efforts pour impliquer les apprenants par les *corpus* de textes qu'ils lisent et travaillent au début de chaque activité. Ce travail préalable est conforme à la prescription et permet aux enseignants de prendre conscience des acquis antérieurs de l'élève à partir d'une mise en situation, de recueillir les représentations de l'élève et de s'assurer que la tâche à accomplir est bien remplie. Le principe de l'APC qui est visé ici est celui de l'implication de l'apprenant. Selon les orientations pédagogiques de l'APC, l'enseignant doit mettre en place des outils et des conditions pour que l'apprenant adopte une démarche active de résolution de problèmes. Le principe APC stipule aussi que l'élève qui apprend est actif et l'enseignant a pour rôle de l'aider

à construire son savoir. Mais les activités proposées ne débouchent pas sur une réalisation concrète venant de l'apprenant. Ces activités ont la forme d'une préparation de l'apprenant pour comprendre ce que l'enseignant va lui expliquer, mais pas pour construire réellement lui-même sa connaissance. De fait, les séances d'enseignement finissent presque tous de la même manière pour les enseignants observés : à la fin du processus, c'est l'enseignant lui-même qui propose à l'apprenant ce qu'il doit retenir et noter dans son cahier. Une telle démarche n'est pas fondamentalement différente des pratiques pédagogiques qui avaient cours avant l'APC.

Enfin, comme nous l'avons déjà signalé, la partie prescriptive dite « retour et projection » n'a fait l'objet d'aucune observation parmi les activités des enseignants observés. Les cours que nous avons suivis finissent par les séances de prise de note et des exercices pour les cours suivants.

Au terme de l'analyse des activités observées dans la pratique des enseignants, nous pouvons noter que ceux-ci ont une approche personnalisée de la prescription des activités d'enseignement recommandées. En lieu et place d'une introduction « problématisante » qui permet d'introduire et d'impliquer les apprenants dans la résolution des situations-problèmes, les enseignants observés, préfèrent utiliser des *corpus* de texte pour mettre les apprenants dans le bain du travail. Mais, cela ne permet pas aux apprenants de s'impliquer comme il se doit dans la résolution de la situation problème. Seul l'enseignant reste maître et détenteur des savoirs à transmettre. Cela se remarque aussi au niveau des activités réalisées : malgré le travail sur les textes au départ de la SA, les enseignants finissent par exposer leur cours et dicter les notions à retenir comme dans la méthode dite magistrale. Dans cette forme d'activité pédagogique, l'enseignant garde le monopole des savoirs qui sont plus transmis que construits.

En somme, au regard de ce qui précède, nous pouvons dire à partir des organisations spatiales, du matériel utilisé et des stratégies et démarches d'enseignement-apprentissage observées que la pratique effective des enseignants observés n'est pas en totale adéquation avec la prescription. Nous verrons encore plus en profondeur les relations pédagogiques (enseignant-élève) qu'engendre cette pratique des enseignants.

5.2.3 Troisième domaine d'observation, le domaine relationnel : la posture et les interactions verbales en situation de classe

Notre analyse dans ce domaine prend en compte les postures des acteurs dans les relations pédagogiques et fait une focal cette fois sur les relations verbales que les enseignants établissent avec les apprenants.

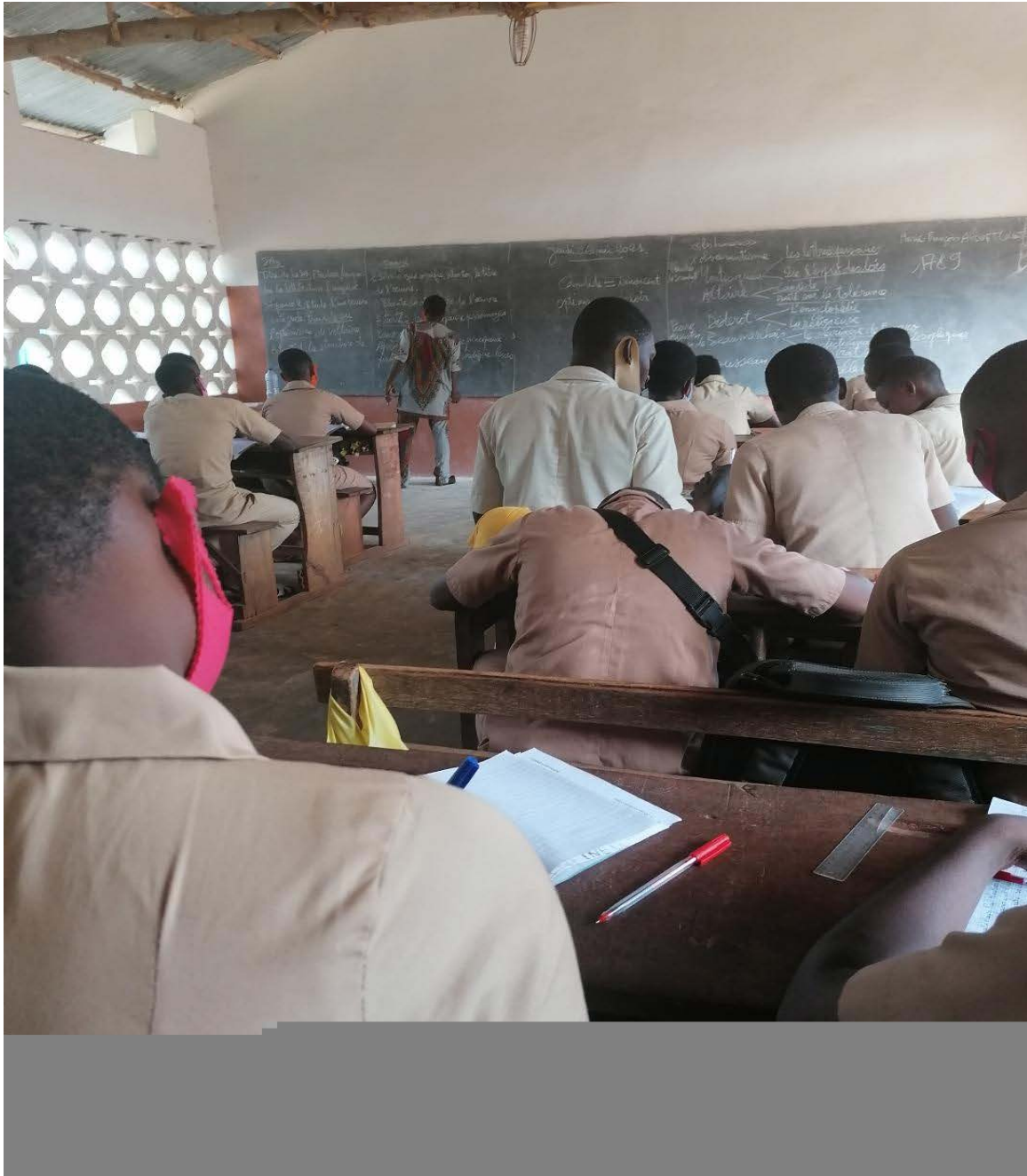


Photo 4 : Enseignant en situation de classe dans une posture de cours magistral (les élèves écoutent et recopient la synthèse donnée par le professeur)

5.2.3.1 La posture des acteurs

Pour l'analyse de ces postures, nous utilisons les catégories identifiées par Bucheton (2013). En effet, l'auteure a relevé chez les enseignants un jeu possible de 5 postures (contrôle, accompagnement, lâcher-prise, enseignement, magicien) traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement de l'enseignant dans son activité. Nous avons trouvé une correspondance entre les définitions de ces postures et les postures stratégiques que préconise

l'APC. Nous présentons dans le tableau ci-dessous ces postures en lien avec les prescriptions de l'APC.

Les catégories de posture de Bucheton	Caractéristiques	Élément de correspondance avec les prescriptions de la pédagogie APC
Posture de contrôle (avec sa variante de la posture de sur-étayage ou contre-étayage).	L'enseignant met en place un cadrage serré, il donne peu de paroles aux apprenants, il est la tour de contrôle, il agit en maître qui veut transmettre le savoir, il a peur de perdre du temps. Pour avancer, si la nécessité s'impose, il peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.	Posture de l'enseignant omniscient au centre de l'apprentissage (posture de cours magistral).
Posture d'accompagnement	L'enseignant donne le temps à l'apprenant de réfléchir, il patiente, il laisse l'apprenant trouver la réponse par lui-même, tout en le guidant vers la bonne réponse. Il aide l'élève à faire, mais ne le fait pas à sa place.	L'apprenant au centre de l'apprentissage découvre lui-même la connaissance des savoirs visés (en phase avec la prescription APC).
Posture de lâcher-prise	Met les élèves en autonomie complète, fait des travaux de groupe et laisse les élèves travailler, autorise les élèves à explorer des zones complexes.	Posture qui met l'apprenant en autonomie de la co-construction du savoir (en phase avec la prescription APC).
Posture d'enseignement	L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.	Une autre approche du cours magistral. L'enseignant omniscient, qui connaît tout et l'explique à ses apprenants qui le suivent attentivement ; il est au cœur de la relation pédagogique.
Posture dite du « magicien »	Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.	Posture interactive de jeu de rôle.

Tableau 26 : Les catégories de postures de Bucheton (2013) et leur correspondance dans les stratégies pédagogiques APC

En plus des postures de l'enseignant, Bucheton détermine aussi des catégories de postures des apprenants. Parmi ces postures, nous retenons :

La posture *première* qui décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage.

La posture *scolaire* caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

La posture *ludique-crétative* traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.

La posture *réflexive* est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir, mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.

La posture de *refus* : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.

D'autres recherches (Bucheton et Soulé, 2009) révèlent une dynamique d'enchâssement entre la posture de l'enseignant et celle des apprenants. Autrement dit, ces recherches ont établi une relation de cause à effet entre le choix de posture de l'enseignant et celle adoptée par l'apprenant. Ainsi, le choix réduit de postures chez les enseignants enfermerait les élèves dans un nombre, lui aussi, réduit de postures d'étude. En effet, les élèves savent rapidement décoder la grammaire implicite des postures possibles de leurs enseignants, la nature de leurs attentes, les changements d'étayage qu'elles manifestent et essaient de le rendre en retour à leur enseignant (Bucheton et Soulé, 2009).

Cette analyse éclaire les observations que nous avons faites : la posture adoptée par les apprenants semble dépendante du choix de posture de l'enseignant. En effet, lorsque celui-ci est installé dans une posture, les apprenants, comme un retour, lui renvoient une posture correspondante. Cette analyse met en lumière les postures observées chez les enseignants telles que présentées dans le tableau 2. Nos observations se résument dans le tableau ci-dessous.

Numéros des classes	N° : 1,3, 5,7, 9,12, 16,22, 23, 24, 25,27	N° : 2,6, 8,10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 28, 30	N° 4 et 29	N° 26
Postures enregistrées chez les enseignants	Postures d'enseignement : les enseignants formulent, structurent les savoirs, les normes et en font la démonstration pour expliquer et les apprenants écoutent et prennent note dans leur cahier (proche du cours sous forme d'exposé). C'est l'enseignant qui est à l'initiative.	Postures de contrôle : L'enseignant agit en maître qui veut transmettre le savoir sans perdre le temps. Pour avancer, il va jusqu'à répondre à la place de l'apprenant. La parole n'est donnée aux apprenants que pour poser des questions et répondre (cours magistral). L'initiative revient à l'enseignant.	Posture lâcher-prise : – le travail est confié à des groupes autogérés qui se relaient dans la découverte de la réponse ; – l'enseignant passe dans les groupes pour vérifier ou corriger.	Posture du « magicien » Par des jeux, des chants, des récits frappants, des blagues, l'enseignant capte l'attention des élèves.
Postures enregistrées chez les apprenants	Postures scolaires : les apprenants essayent de rentrer dans les normes scolaires attendues, tentent (apparemment) de se caler dans les attentes de l'enseignant.	– Postures scolaires – Postures de rejet : (n° 14) – Mélange du scolaire et du rejet : n° 10.	– Posture active et réflexive (n° 29) : les apprenants de la classe 29 travaillent et discutent entre eux pour trouver les réponses aux activités proposées – Posture de rejet : certains apprenants de la classe n° 4 sont distraits, désintéressés, dorment, ou vaquent à autre chose.	– Posture ludique : les apprenants semblent se prêter au jeu et prennent le cours à leur propre compte.

Tableau 27 : Récapitulatif des postures adoptées par les apprenants et les enseignants au cours des activités observées

Ce récapitulatif des postures adoptées par les situations d'enseignement observées donne une idée de la manière dont les enseignants gèrent leur activité pédagogique dans les situations de classe. Ainsi nous remarquons à la lumière des tableaux (2) et (6) ce qui suit :

– 12 enseignants observés ont adopté dans leur pratique effective la posture d'enseignement. Posture caractérisée par la place dominante de l'enseignant qui est à l'initiative des activités de l'enseignement : il explique les notes, formule la structure du savoir afin de mieux le transmettre. Dans cette condition, les apprenants l'écoutent et répondent à ses questions ou posent des questions de compréhension, d'où la posture scolaire de l'apprenant. Cette forme de pratique pédagogique est plus proche des cours magistraux que des normes « puérocentristes » prescrites par l'APC.

– 15 enseignants adoptent la posture de contrôle ; posture qui concentre toute l'activité sur l'enseignant ; celui-ci agit en maître qui transmet le savoir et cherche à le communiquer à tous les apprenants. Ces derniers écoutent l'enseignant, posent des questions de compréhension, répondent et prennent note ; d'où la posture, elle aussi, proche de la méthode des cours magistraux que des nouvelles normes APC.

– 3 enseignants ont par contre adopté des postures différentes comme : le lâcher-prise (ens⁵² 4 et 29), qui mettent l'apprenant au cœur de la construction du savoir comme le propose l'APC ; ou la posture interactive faite de jeu et de découverte (magicien) qui ne sont pas loin des postures proposées dans le modèle APC. Ces postures, surtout le lâcher-prise, mettent l'apprenant au cœur de l'apprentissage, restent dans la dynamique de l'autonomie de celui-ci dans la construction du savoir.

Au total, 27 enseignants sur 30 (soit dans 90 % des situations d'enseignement observées) adoptent dans leurs pratiques, des postures pédagogiques proches des cours magistraux qui ne relèvent pas de la prescription pédagogique de l'APC : les postures adoptées par la majorité des enseignants (90 %), sont orientées vers la centralité de l'enseignant qui détient le monopole de l'initiative du processus de l'acquisition du savoir ; alors que le modèle pédagogique de l'APC prescrit au Bénin, invite au contraire à une pédagogie démocratique, centrée sur l'apprenant et qui lui demande d'être actif et de participer à la construction du savoir. L'analyse des postures des apprenants s'inscrit dans la même dynamique comme nous le présente le tableau ci-dessous :

⁵² Code d'identification du variable enseignant (cf. variable illustratif tableau 34, p.239)

Les postures enregistrées chez les apprenants	Scolaire	Postures variables	Réflexive	Refus ou rejet	Ludique	Total
Nombre enregistré	22	3 (n° 4,6 et 10)	1 (n° 29)	3 (14,18, 20)	1 (n° 26)	30 Classes

Tableau 28 : Récapitulatif des postures observées chez les apprenants

On voit donc à travers ce tableau que la posture « scolaire » est celle qui semble dominer dans les situations d'enseignement observées (22/30). On peut y ajouter l'observation de postures de « rejet » (3 classes) ou « variable » (3 classes) qui rendent compte d'un défaut de participation active des apprenants à la construction du savoir. Par contre, nous n'avons observé que deux classes où les apprenants semblent participer activement au processus d'enseignement-apprentissage : la classe n° 29 où les apprenants adoptent une posture réflexive, ce qui veut dire qu'ils sont créatifs, discutent et réfléchissent avec l'enseignant. Ce qui est bien conforme à la prescription pédagogique sous le modèle APC au Bénin. C'est cet objectif de co-construction que l'enseignant de la classe n° 26 tente d'atteindre en intéressant les apprenants à son cours par les jeux. Cependant, nous avons noté que certains apprenants étaient distraits dans ce type de situation et qu'ils n'entraient pas dans le cadre pédagogique que l'enseignant leur propose.

Au total, sur 30 classes observées, seuls deux enseignants mettent les apprenants dans une posture de co-construction. Dans les autres classes, les apprenants sont limités soit à une posture scolaire : écoutent l'enseignant, répondent aux questions, posent parfois de questions et prennent note de la synthèse que l'enseignant propose, soit à une posture de « refus » : sont distraits, bavardent ou vaquent à d'autres occupations ; ou à une posture variable : une instabilité de posture qui ne favorise pas la dynamique de la construction chez l'apprenant. De l'analyse de ces différentes postures des élèves et des enseignants, nous déduisons une prédominance de la centralité de l'enseignant dans les activités au détriment du principe de la co-construction que propose le modèle APC.

Nous concluons ici, qu'au regard de ces éléments, la pratique des enseignants semble bien éloignée des pratiques prescrites. Les analyses faites à partir des données des interactions verbales enseignant-apprenants nous aideront à approfondir nos études.

5.2.3.2 L'analyse des relations verbales

Après la posture, nous avons aussi porté notre attention sur les relations verbales que les enseignants établissent avec leurs apprenants en situation de classe. Pour cela, nous avons utilisé la grille d'analyse des interactions de Flander (1960). Pour rappel, la grille d'analyse des interactions verbales de Flander est composée de plusieurs catégories d'interaction verbales en fonction de l'enseignant et de l'élève (cf. Grille de Flander, tableau 9, page 148). De plus, le tableau 2 annexe 4, p.391, contient l'ensemble du relevé de l'observation des interactions verbales entre enseignant et apprenants au cours des 30 SA dans les 30 classes observées.

Nous avons présenté ici les différentes catégories d'interaction verbale de Flander (catégorie : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10) puis avons cherché à voir quel pourcentage de temps recueille chaque catégorie d'interaction pendant le déroulement des SA. À noter que les professeurs et les élèves qui interagissent dans les SA sont numérotés de 1 à 30 en fonction de leur classe. Le professeur 1 correspond au professeur de la classe 1 sur le tableau 2, annexe 4, p.392. Les élèves 1 sont ceux de la classe 1 (cf. La grille de Flander présentée dans l'explication de la méthodologie, tableau 9, p.148) et ainsi de suite jusqu'au professeur de la classe 30. Nous rappelons que les observations ont été faites pendant une durée minimum de 30 minutes. Le temps record d'observation est celle de la classe 3 qui a duré 70 minutes parce que l'enseignant déclare que la séquence qu'il étudie est délicate et qu'il lui faut mettre assez de temps à cause du niveau de ses apprenants. Le récapitulatif de nos observations est présenté dans le tableau ci-dessus :

		Les différentes catégories de Flander (1960)		Pourcentage de temps occupé dans les échanges verbaux en situation de classe
Enseignant	Réponse	1	Accepte les sentiments de l'apprenant	Non répertoriée dans les échanges verbaux des séquences observées
		2	Encourage l'apprenant et fait son éloge	15, 1 min/40 (2,50 %) ; 26, 2min/30 (6,66%)
		3	Accepte et utilise les idées de l'apprenant	Observée uniquement chez l'Enseignant n° 8, 13 min/25 (52%) du temps de cours
	Question	4	L'enseignant questionne à partir de ses propres idées pour avoir une réponse de l'apprenant	Non répertoriée dans les échanges verbaux des séquences observées
		5	Cours magistral : exprime ses propres idées ou celle d'une autorité	1, 32min/40 (80%); 2, 18/40 (45%); 3, 40/70 (57%); 4, 32/40 (80%); 5, 24/42 (57,14%); 6, 36/44 (84%); 7, 21min/25 (81,81%); 9, 22/30 (73%); 10, 19/25 (76%); 11, 20/33 (60,60%); 12, 21/30 (70%); 13, 28/40 (70%); 14, 20/35 (57,14%); 15, 32/40 (80%); 16, 33/40 (82,5%); 17, 37/45 (82,22%); 18, 20/40 (50%); 19, 29/41 (70%); 20, 10/42 (23,80%); 21, 25/40 (62,5%); 22, 24/32 (75%); 23, 30/40 (75%); 24, 20/27 (74,07%); 25, 24/33 (72,72%); 26, 21/30 (70%); 27, 22/40 (55%); 28, 39/35 (82,85%); 29, 15/25 (60%); 30, 15/32 (46,87%).
	Initiative	6	Donne des directives	1, 4min/40 (10%); 2, 7/40 (17,5%); 3, 20/70 (28,57%); 4, 6/40 (15%); 5, 9/42 (21,42%); 7, 1/25 (4%); 9, 4/30 (13,33%); 10, 4/25 (16%); 11, 7/33 (21,2%); 12, 8/30 (26,66%); 13, 5/40 (12,5%); 14, 5/35 (14,28%); 15, 5/40 (12,5%); 16, 6/40 (15%); 17, 37/45 (82%); 18, 6/40 (15%); 19, 7/41 (17,07%); 21, 4/40 (10%); 22, 3/32 (9,37%); 23, 5/40 (12,5%); 24, 4/27 (14,81%); 25, 6/33 (18,18%); 26, 5/30 (16,66%); 27, 3/40 (7,5%); 28, 4/35 (11,42%); 30, 5/32 (15,62%)
		7	Critique ou justifie l'autorité, élève la voix, reprend l'apprenant afin de le ramener à l'ordre	Non répertoriée dans les échanges verbaux des séquences observées
Apprenant	Réponse	8	Répond aux questions de l'enseignant	1, 4/40 (10%); 2, 5/40 (12,5%); 3, 10/70 (14,28%); 4, 2/40 (4%); 5, 9/42 (21,42%); 6, 6/44 (13,63%); 7, 3/25 (12%); 9, 2/25 (8%); 10, 2/25 (8%); 11, 6/33 (18,18%); 12, 2/30 (6,66%); 13, 5/40 (12,5%); 14, 10/35 (28,57%); 15, 2/40 (5%); 16, 1/40 (2,5%); 18, 14/40 (35%); 19, 5/41 (12,20%); 20, 32/42 (76,19%); 21, 11/40 (27,5%); 22, 2/32 (6,25%); 23, 5/40 (12,5%); 24, 3/27 (11,11%); 26, 2/30 (6,66%); 27, 10/40 (25%); 28, 2/35 (5,71%); 29, 10/25 (40%); 30, 7/32min (21,87%)
	Initiative	9	L'initiative de la parole : exprime ses propres idées, réfléchit et partage les fruits de ses réflexions, lance un nouveau sujet, échange avec l'enseignant et ses camarades sur les réponses à retenir	Observée uniquement chez l'enseignant n° 8, 10min/25 (40%) du temps de cours
	Silence	10	Silence : zone de confusion ou de silence qui échappe à l'observateur	2, 10min/40 (25%); 6, 2/44 (4,54%); 8, 2/25 (8%); 13, 2/40 (5%); 22, 3/32 (9,37%); 25, 3/33 (9,09%); 27, 5/40 (12,5%).

Tableau 29 : Présentation des pourcentages des catégories d'interaction dans les échanges enseignant-élèves dans les classes observées.

Les catégories	Fréquence des catégories observées (nombre de fois où elles sont sollicitées dans les SA observées)	Cumul du temps (en minutes) pour chaque catégorie	Pourcentage de temps sur le temps total utilisé pour les 10 catégories
1— accepte le sentiment de l'apprenant.	0	0	0%
2— encourage l'apprenant et fait son éloge.	2	3	0,27 %
3— accepte et utilise les idées de l'apprenant	1	13	1,17 %
4 — questionne à partir de ses propres idées pour avoir une réponse de l'apprenant.	0	0	0%
5— cours magistral : exprime ses propres idées ou celles de l'autorité.	29	719	64,71 %
6— donne des directives	26	151	14,49 %
7— élève la voix, reprend l'élève pour le ramener à l'ordre.	0	0	0%
8— l'élève répond aux questions de l'enseignant.	27	172	15,48 %
9 — l'élève à l'initiative de la parole : il réfléchit, exprime ses idées et les partage avec ses camarades et l'enseignant.	1	10	0,90 %
10— zone de silence ou de confusion qui échappe à l'observateur.	8	33	2,97 %
Total du temps utilisé par les enseignants observés pour les 10 catégories.		1 101 minutes utilisées	

Tableau 30 : Tableau analytique des interactions verbales observées par catégorie en fonction de la fréquence et de la durée (par minute)

Catégories	5	8	6	10	3	9	2	1	4	7
Fréquence	29	27	26	8	1	1	2	0	0	0
Cumul de temps (En minutes)	719	172	151	33	13	10	3	0	0	0
Pourcentages	65,30%	15,62%	13,71%	2,99%	1,18%	0,90%	0,27%	0 %	0%	0%

Tableau 31 : Classement décroissant des catégories, des plus sollicitées aux non sollicités

Pour analyser les données de la relation verbale, nous avons calculé dans un premier temps le pourcentage de temps de cours accordé à chaque catégorie par les enseignants en situation de classe (tableau 2 annexe 4, p.392). Dans le tableau 30 ci-dessus, nous avons classé les catégories en fonction de leur fréquence, c'est-à-dire en fonction du nombre de fois où les enseignants les ont sollicitées dans les SA. Une catégorie sollicitée par le plus grand nombre d'enseignants est une catégorie fréquente. La catégorie qui enregistre le plus de temps de la mise en œuvre de la SA est celle qui domine dans la stratégie de l'enseignant et ceci se perçoit dans le plus grand pourcentage enregistré par cette catégorie. Dans ce sens, nous avons trié les différentes catégories (tableau 31) en partant des plus fréquentes et plus dominantes à celle qui sont moins sollicitées. L'enregistrement audio des séances a permis de vérifier en amont la justesse du temps attribué à chaque catégorie. Nous faisons l'hypothèse que, lorsque le pourcentage du temps accordé aux catégories 1 à 8 est élevé (donc plus fréquentes et plus dominantes), cela signifie que la méthode de l'enseignement est plus centrée sur l'enseignant « omniscient » qui ne laisse aucune autonomie aux apprenants (tableau 2, annexe 4, p.382). Ce qui est contraire à la pédagogie APC. Par contre, lorsque l'enseignement est centré sur l'apprenant et que l'enseignant lui accorde de l'autonomie pour développer ses compétences, comme le prescrivent les stratégies pédagogiques APC au Bénin, le pourcentage du temps est plus élevé dans la catégorie 9 (ce qui veut dire que cette catégorie est plus fréquente et plus dominante). La catégorie 9 signifie, en effet, que l'apprenant exprime ses propres idées, réfléchit et partage les fruits de ses réflexions avec ses camarades, lance un nouveau sujet, échange avec l'enseignant et ses camarades sur les réponses à retenir (Flander, 1960). Une telle posture va dans le sens de la pédagogie autonomisante et puero-centrique que prescrit le modèle APC au Bénin.

Les observations effectuées font état des constats suivants :

a— du côté des enseignants,

- les tableaux 30 et 31 laissent penser que la catégorie 5 « *cours magistral : l'enseignant fait cours, exprime ses propres idées ou opinions, ou celles d'une autorité, mais non celles de l'élève* » est la plus fréquente car sollicitée par 29/30 enseignants. De plus, nous remarquons que cette catégorie est dominante dans les SA, car les 29/30 enseignants lui accordent un temps dont le pourcentage est fréquemment supérieur à 50 % (exception faite des enseignants des classes 2, " 45 %", 20 "23%" et 30 "46%"). Ainsi, non seulement elle est fréquente, cette catégorie de stratégie domine dans la majorité des Situations d'Apprentissage exécutées par les enseignants observés (tableaux 30 et 31). Elle enregistre parfois un pourcentage de temps qui monte jusqu'à 84 % de la durée consacrée à la Situation d'Apprentissage. Dans ce sens, la leçon que nous retenons des tableaux 30 et 31 est que la catégories 5 « *cours magistral : l'enseignant fait cours, exprime ses propres idées ou opinions, ou celles d'une autorité, mais non celles de l'élève* » cumule plus de temps et donc de pourcentage dans l'ensemble des SA observées (64,71 %). Elle est aussi l'une des plus utilisées (29/30).

- à côté de la catégorie 5, nous avons aussi la catégorie 6 « *l'enseignant donne des directives : commandement et ordre que l'élève doit exécuter* », sollicitée par 26 enseignants sur les 30. Cette catégorie est aussi fréquente dans les SA du fait du nombre d'enseignants qui l'ont utilisée. Les temps accordés par les enseignants à ce type de catégorie varient généralement entre 10 et 26 % de la durée des SA, mais monte jusqu'à 82 % chez l'enseignant 17. A part chez cet enseignant, cette catégorie occupe moins de temps que la catégories 5 ; mais les deux catégories (5 et 6) se situent dans la même perspective, car le cours magistral (catégorie 5) appelle une certaine forme de directivité (catégorie 6). Ces deux catégories s'appellent et se renforcent mutuellement et dans le déroulement des SA observées, les enseignants passent de l'une à l'autre catégorie dans une même SA. Parfois dans la conduite des SA, certains enseignants sollicitent la catégories 2 « *l'enseignant loue ou encourage l'apprenant : fait l'éloge de l'élève ou l'encourage pour sa conduite ou ses activités. Les plaisanteries destinées à relâcher la tension sans viser un individu, les toussotements, les remarques telles que... continuez* ». Cette catégorie d'interaction est surtout observée chez les enseignants 15 (2,5 %) et 26 (6,66 %). La catégorie 3 « *accepte ou utilise les idées de l'élève* » est parfois utilisée par les enseignants mais pas de manière fréquente ni pour une longue durée. Elle est notamment observée au cours du déroulement de la SA chez l'enseignant n° 8 (52 %).

b— du côté des apprenants,

- les tableaux 30 et 31 nous donnent à voir que la catégorie 8, « *l'apprenant répond au maître, c'est le maître qui à l'initiative, la liberté d'exprimer ses propres idées est réduite* », reste

fréquente dans la majorité des SA observées 27/30. Le pourcentage du temps accordé à cette catégorie dans les SA varie entre 2,5 % et 35 %. Le pourcentage record de 82 % de temps relevé chez l'enseignant 17 fait figure d'exception sur les 27. La catégorie 9 « *l'apprenant a l'initiative de la parole : prend l'initiative, exprime ses propres idées, développe ses opinions ou sa pensée, pose des questions réfléchies, lance un nouveau sujet* » n'est observée que dans la SA exécutée par l'enseignant n° 8. Elle a été sollicitée pendant une durée de 10 minutes sur les 40 mn de la SA.

c— analyse des observations des catégories

- les différentes données qui précèdent amènent à penser que les enseignants sollicitent, plus majoritairement dans l'exécution de leur SA, les catégories 5 « *cours magistral : l'enseignant fait cours, exprime ses propres idées ou opinions, ou celles d'une autorité, mais non celles de l'élève* » et 6 « *l'enseignant donne des directives : commandement et ordre que l'élève doit exécuter* ». Dans le déroulement des SA, ces catégories ne sont pas à séparer mais s'appellent mutuellement. Mises ensemble, ces deux catégories en lien avec l'initiative de l'enseignant occupent une part importante de la durée des SA observées.
- du côté des apprenants, la catégorie « 8 » prédomine dans la part qu'ils prennent dans les échanges verbaux avec leur enseignant (27/30). Les pourcentages de temps évoqués plus haut (temps occupé par la 8 compris entre 2,5 % et 35 % contre un pourcentage compris entre 45 et 84 % pour la 5), donnent des indices de ce que les enseignants ont le monopole de l'initiative et que les apprenants se contentent simplement de « répondre et de poser des questions uniquement sur l'initiative de l'enseignant ». Même si, parfois, l'apprenant pose des questions, c'est toujours l'enseignant qui prend l'initiative et demande aux apprenants de le faire. La faible sollicitation de la catégorie 3 « *l'enseignant accepte et utilise les idées de l'élève* » ou de la catégorie 9 « *l'apprenant a l'initiative de la parole : prend l'initiative, exprime ses propres idées, développe ses opinions ou sa pensée, pose des questions réfléchies, lance un nouveau sujet* » se comprend alors dans cette dynamique de la prédominance de l'initiative de l'enseignant. Ceci explique le fait que les catégories 1, 2, 3 et 9 qui encouragent l'apprenant ou lui accordent l'espace d'initiative ; ces catégories sont quasi absentes des relations verbales enseignant-élèves observées.

Par contre, le déroulement des Situations d'Apprentissage dans les classes 8 et 20 présente des résultats différents pour des raisons bien déterminées : l'enseignant de la classe 8 était en pleine correction d'exercice préalablement donnés aux apprenants. Dans cette condition, il n'a pas d'autres choix que d'écouter les réponses des apprenants et d'en tenir compte. Ce qui explique le fort pourcentage (52 %) de la catégorie 3. Dans la classe 20, le

professeur était à une séance de lecture guidée d'une œuvre (cf. Tableau 1, document annexe 4, p.381) où les élèves lisaient l'ouvrage à tour de rôle avec quelques interventions de l'enseignant. Ce qui fait que la part de l'intervention des apprenants était plus élevée (78 %).

5.2.3.3 Conclusion interprétative de l'observation des interactions verbales

Les constats qui précèdent amènent à penser que les enseignants observés consacrent plus de temps pour leur cours et sont dans une pédagogie plus descendante et magistrale que dans une approche de co-construction. Dans l'approche magistrale (catégorie 5 et 6), la pensée et les idées de l'enseignant sont prioritaires et l'apprenant a très peu d'espace de liberté d'expression et d'initiative. Or, les propositions béninoises sur le modèle APC invitent les enseignants à passer d'une posture du maître « sachant », posture plutôt directive (5, 6 et 7), à une posture de l'enseignant « médiateur » entre le savoir et l'apprenant. Cette dernière posture permet de révéler et développer les potentialités de l'élève (9). Les pratiques observées ne nous permettent pas de dire que les enseignants s'inspirent de cette prescription.

Cependant, certains paradoxes méritent d'être signalés. C'est le cas des résultats de la classe 4 et 29 : dans l'analyse précédente (Tableau 1 et 2, annexe 4, pp. 381 et 392), nous avons remarqué que dans ces classes, les apprenants sont disposés en groupe de travail (groupes de 8 et de 6 apprenants). Ces dispositions sont conformes à la prescription dans le sens où elles favorisent la co-construction. Mais, les résultats obtenus au niveau des interactions verbales dans la conduite de la Situation d'Apprentissage observée dans cette classe montrent que la catégorie 5 (*l'enseignant fait cours : exprime ses propres idées ou opinions, ou celles d'une « autorité », mais non celles d'un élève*) occupe 32 minutes (soit 80 % du temps de cours) ; et la catégorie 6 (*l'enseignant donne des directives : commandement et ordre que l'apprenant doit exécuter*) occupe 6 minutes (soit 15 %) du temps de cours ; et enfin la catégorie 8 (*l'élève répond à l'enseignant à l'initiative de celui-ci. La liberté de l'apprenant d'exprimer ses propres idées est réduite*) occupe 2 minutes (soit 5 %) du temps de cours. On note donc une absence de la catégorie 9 attendue dans ce type de disposition. Il en résulte que le fait que les apprenants soient disposés en groupe n'est pas un gage pour une pédagogie conduite dans la perspective de la co-construction des connaissances et donc dans la prescription de l'APC. Nous avons d'ailleurs constaté dans le tableau 6 que les apprenants de cette classe sont distraits, désintéressés, dorment, ou vaquent à autres choses pour montrer leur peu de participation à ce qui se fait.

C'est aussi le cas de la classe 29 où les apprenants adoptent une posture active. L'enseignant fait travailler les apprenants, ils discutent entre eux pour trouver les réponses aux

activités proposées. Mais dans, le décompte des pourcentages, nous remarquons que la catégorie 5 (*l'enseignant fait cours : exprime ses propres idées ou opinions, ou celles d'une « autorité », mais non celle d'un élève*) occupe plus de temps dans les échanges verbales 15 min/25 soit 60 % de la durée de la SA observée. La seconde catégorie en vue, dans les échanges de la conduite de cette SA, est la catégorie 8 « *l'enseignant donne des directives : commandement et ordre que l'apprenant doit exécuter* » 10 minutes/25 ce qui fait 40 % du temps total observé. On peut alors penser, à partir de ces remarques, que le fait que le cours soit interactif ne signifie pas forcément que l'enseignant pratique le modèle pédagogique APC.

5.2.4 Synthèse interprétative des résultats de l'observation

Les analyses qui précèdent constituent la première étape du processus d'élucidation de notre objet de recherche. Il s'agit, à cette première étape de la triangulation méthodologique, de répondre à la question suivante : « Comment les enseignants s'approprient-ils⁵³ l'outil pédagogique APC en situation de classe ? ».

5.2.4.1 Les outils d'observation utilisés

Pour répondre à cette question, nous avons utilisé le modèle d'observation et d'analyse proposé par Altet. Il s'agit du modèle appelé « Les processus interactifs contextualisés » proposé par Altet (1991, 2017). Il permet d'observer la complexité de la pratique des enseignants en triple dimension didactique, pédagogique et relationnelle. Ce modèle interactionniste et intégrateur nous a permis d'observer l'activité des enseignants par l'articulation de plusieurs types de variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation d'apprentissage. En effet, selon Altet (1991), la pratique enseignante est « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (cf. Altet, 2022, p.85). Autrement dit, la pratique enseignante est un processus d'interaction enseignant-élève dans une perspective multidimensionnelle et complexe (Altet, 2022). Le modèle des processus interactifs contextualisés nous a permis de considérer la pratique des enseignants observés dans sa dimension complexe et multidimensionnelle. Dans cette perspective, notre observation s'est focalisée sur les pratiques effectives des acteurs observés en situation de classe et sur l'articulation entre ce que fait l'enseignant et ce que font les élèves

⁵³ Nous parlerons ici de l'appropriation comme mise en application de l'injonction pédagogique de l'APC tout en sachant que l'appropriation dépasse largement cette approche très limitée de la notion. En effet, les enseignants du Bénin ayant leur propre expérience de la pratique éducative ; expérience inscrite dans un contexte et conduite par des valeurs spécifiques liées à leur culture, à leur univers représentationnel, leur appropriation de la nouvelle norme pédagogique ne saurait être une consommation passive qui transformerait radicalement leur pratique du jour au lendemain. Si leur appropriation peut être un simple conformisme assumé, elle peut aussi bien prendre l'allure d'un non conformisme assumé ou déguisé.

et les différentes postures que cela engendre de part et d'autre. Pour Altet (2022) en effet, « ce sont les interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant » (p. 87). Pour mieux articuler ces différentes dimensions, nous nous sommes inspiré des travaux des certains chercheurs que nous appelons « interactionnistes » comme Flander (1960) et Bucheton (2013).

5.2.4.2 Les résultats obtenus, la non appropriation de l'APC sur le plan des démarches et stratégies prescrites

Les résultats auxquels nous sommes parvenu à cette première étape, font état du fait que les contenus notionnels enseignés en français dans les classes observées, sont majoritairement proches de la prescription. « Comment les enseignants s'approprient-ils⁵⁴ l'outil pédagogique APC en situation de classe ? ». Si le « Guide d'Étude de Français » propose une démarche d'enseignement autonomisant l'apprenant, les enseignants observés optent pour leur majorité, pour une démarche centrée sur l'enseignant omniscient, acteur principal de la relation pédagogique. Nous avons peu observé de stratégies de co-construction. Mais, des stratégies de transmission avec la posture des apprenants qui écoutent l'enseignant, posent des questions, répondent aux questions de l'enseignant. Ceux-ci ne disposent pas réellement d'un espace d'initiative et de construction avec leurs pairs. A cette étape, nous pouvons confirmer l'hypothèse de la non appropriation du modèle pédagogique APC prescrite au Bénin, une non appropriation qui est partielle, puisque nos observations ont donné à voir une appropriation des notions à transmettre.

⁵⁴ Nous parlerons ici de l'appropriation comme mise en application de l'injonction pédagogique de l'APC tout en sachant que l'appropriation dépasse largement cette approche très limitée de la notion. En effet, les enseignants du Bénin ayant leur propre expérience de la pratique éducative ; expérience inscrite dans un contexte et conduite par des valeurs spécifiques liées à leur culture, à leur univers représentationnel, leur appropriation de la nouvelle norme pédagogique ne saurait être une consommation passive qui transformerait radicalement leur pratique du jour au lendemain. Si leur appropriation peut être un simple conformisme assumé, elle peut aussi bien prendre l'allure d'un non conformisme assumé ou déguisé.

5.2.4.2.1 *L'apport des résultats de « l'Évaluation des programmes d'étude et guides pédagogiques du Premier Cycle de l'Enseignement Secondaire Général élaboré selon l'Approche Par Compétences (APC) » (2018)*

Ces résultats obtenus sont en phase avec les travaux présentés par Attikleme, Tossa et Djihouéssi (2019) au Bénin sur l'« Évaluation des programmes d'étude et des guides pédagogiques du premier cycle de l'Enseignement Secondaire Général élaborés selon l'Approche Par Compétences (APC) » (2018). En effet, il ressort de leur recherche que « la plupart des contenus enseignés sont en adéquation avec ceux définis par les programmes et guides pédagogiques » (p.69). Au-delà de nos résultats, les auteurs de cette recherche soulignent, dans le document issu de leur investigation, des insuffisances au plan des connaissances académiques au niveau des enseignants, ce qui pourrait constituer de plus un « facteur limitant dans la construction des savoirs dans le temps et contribuer aussi à la réduction des apprentissages » (p.70).

5.2.4.2.2 *L'adéquation entre le curriculum prescrit et le curriculum réel*

Le *curriculum* prescrit est compris ici comme « les contenus d'enseignement et des programmes d'études » formellement définis par l'autorité en charge de l'éducation (Forquin, 2008). Il est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique. Le *curriculum* réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages. Il constitue à la succession d'expériences formatrices délibérément aménagées par les organisations scolaires (Perrenoud, 2010). Si nos observations relèvent que les enseignants mettent peu en pratique les stratégies et démarches prescrites, nous avons néanmoins observé que le *curriculum* d'enseignement est plutôt suivi dans l'ensemble des classes observées. Dans le même sens, le document issu des recherches et d'évaluation ci-dessus mentionné précise que le contenu appris par les apprenants est en adéquation avec le contenu réellement enseigné. Nous pouvons donc comprendre par-là un certain professionnalisme des enseignants, qui dans leur contexte, privilégient les méthodes les plus efficaces. Il faut rappeler que, à part quelques ajustements procéduraux, les prescriptions APC ne changent pas fondamentalement les contenus notionnels à enseigner (Alabi, 2019). Les

enseignants ne semblent donc pas avoir du mal à suivre la prescription en matière des contenus notionnels qui se situent dans une forme de continuité des programmes précédents.

Mais selon Altet (2022), la pratique enseignante n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais, cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne : les choix et les prises de décision notamment. La pratique enseignante recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle plus collective. Il pourra aussi s'agir du « pouvoir enseigner » tel que défini par un groupe professionnel. On peut évoquer Beillerot (1998) qui parle d'une double dimension de la notion de pratique (une dimension observable liée aux gestes, aux langages, aux relations, aux stratégies, aux démarches, en un mot, à l'activité observable) et une dimension non observable (liée aux objectifs et règles, aux visions, aux croyances). Nous proposons avec Beillerot que ce sont potentiellement des idéologies spécifiques qui sont invoquées (Beillerot, 1998 et Altet, 2022).

Ainsi, la particularité de notre recherche est qu'elle explore une dimension non observable de la pratique enseignante. Cette dimension non observable est liée aux valeurs de l'éducation, aux normes, autrement dit, à une certaine idéologie de l'éducation. Or, les travaux de psychologie sociale donnent à voir que cette dimension idéologique, collective ou sociétale ne s'obtient qu'à la lumière du discours des enseignants. Nous allons dès lors chercher à appréhender la manière dont les enseignants se représentent leur activité en classe et comment ils justifient le choix de leurs méthodes en les amenant à verbaliser au sujet des pratiques observées.

5.3 LE DISCOURS COMME LIEU DE COMPREHENSIBILITE DE LA PRATIQUE : ANALYSE DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS SUR LEUR PRATIQUE

Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'observation nous a donné à voir la dimension visible et palpable de la pratique des enseignants. Mais en tant que réalité complexe, la pratique des enseignants dépasse ce que l'on peut voir. Elle est de l'ordre de l'expérience et du vécu qui met en jeu des sujets humains qui savent exprimer leur vécu. Sofio (2007) affirme à cet effet que les pratiques ne peuvent être appréhendées qu'à l'aune des discours. S'il est important d'observer les pratiques, il est alors impérieux d'écouter les acteurs sociaux sur le sens qu'ils donnent à leur expérience dans la dynamique de la co-construction de l'objet avec eux. Comme nous l'avons mentionné, notre recherche s'inscrit dans une visée compréhensive. Dans une telle perspective, la recherche du sens que les acteurs sociaux attribuent à leurs actions reste fondamentale. Par ailleurs, nous avons déjà souligné le caractère complémentaire de l'observation et de l'entretien dans le processus de dévoilement de l'objet de la recherche (Beaud et Weber, 2003 ; Chauvin et Jounin, 2010). C'est pour toutes ces raisons que nous entreprenons à présent de nous appesantir sur le discours des enseignants afin d'y découvrir des facettes nouvelles de notre objet de recherche.

5.3.1 *Le discours des enseignants autour de leur pratique : analyse de l'entretien post activité*

Lorsque nous avons tenté, dans l'entretien post activité, de savoir les raisons de la pratique des enseignants, c'est-à-dire pourquoi ils enseignent dans telle méthode plutôt que dans telle autre, les raisons avancées par ceux-ci sont expressives. Pour appréhender le contenu du discours des enseignants sur leur pratique, nous avons procédé à l'analyse catégorielle manuelle. Dans cette perspective, nous avons opté pour l'analyse thématique manuelle que propose Bardin (1993). A cet effet, nous avons d'abord classé les réponses des locuteurs en catégories selon leur sens. Les propos tenus par les enseignants sur leur pratique sont ensuite retranscrits de façon synthétique mais en gardant l'essentiel de leur propos. Ceci nous a permis de repérer les éléments essentiels de justification utilisés par chaque enseignant. Nous avons aussi ajouté des éléments théoriques auxquels ces catégories de justification renvoient en commentaire. Cette démarche est présentée le tableau 32 ci-dessous.

Catégories de justifications	Synthèse des propos des enseignants	Commentaires
Des représentations particulières de l'APC qui conduisent à une pratique éloignée de ce qui est attendu.	- l'APC n'est pas pour notre pays car nous ne disposons pas des moyens qu'il faut ; - les effectifs pléthoriques dans nos écoles empêchent l'application de l'APC ; - APC est chronophage ;	La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les pratiques et les relations sociales (Flament, 1994, Flament et Rouquette, 2003). Elle est un système de prédécodage de la réalité.
Croyance culturelle de la dimension transmissive du savoir : l'enseignant (l'adulte) sait tout et l'apprenant (enfant) ignore tout. Il doit tout recevoir de l'adulte.	- on amène les apprenants de gré ou de force à garder l'essentiel ; - les apprenants sont convaincus que la réponse doit venir de l'enseignant, donc ils ne font rien ; - la réponse doit (qu'on le veuille ou non) venir des enseignants, les apprenants ne sont pas capables de le faire ; - c'est l'enseignant qui est le maître de la classe ; - les apprenants ont besoin d'être aidés ; - les apprenants sont paresseux ; - les apprenants ne sont pas capables de construire eux-mêmes ; - les apprenants n'ont pas les « prérequis » nécessaires pour construire la connaissance ; - plus de châtiment corporel pour discipliner les apprenants ;	Ces propos de justification des pratiques sont communs à plusieurs enseignantes et ils sont exprimés de différentes manières. Ils n'ont pas de fondements scientifiques particuliers car ils n'ont pas fait l'objet d'une étude. Mais ils circulent entre les enseignants jusqu'à devenir, à leur niveau, une évidence chez eux.
Vision de l'objet propre à un groupe donné : ici le groupe d'appartenance (mais non constitué) des enseignants du Bénin	- l'essentiel c'est le message, peu importe la méthode ; - la méthode APC fait souffrir l'enseignant ; - les sources de recherche d'informations sont très limitées pour les apprenants ;	Il s'agit ici d'éléments de représentation professionnelle de l'APC.

Tableau 32 : Résumé des catégories de justification émises par les enseignants et leur analyse

Nous avons relevé dans le discours des enseignants trois catégories de justification : — **La catégorie des représentations particulières de l'APC qui conduisent à une pratique éloignée de ce qui est attendu.** Ces représentations s'expriment chez les enseignants en des termes comme : « l'APC n'est pas pour notre pays, car nous ne disposons pas des moyens qu'il faut », « les effectifs pléthoriques dans nos écoles empêchent l'application de l'APC », « l'APC est chronophage » etc. Ces représentations semblent orienter leur pratique (Flament, 1994, Flament et Rouquette, 2003).

- **Croyance culturelle de la dimension transmissive du savoir :** cette catégorie de justification émise par les enseignants nous semble de l'ordre des représentations sociales comme le montrent leurs propos : « c'est l'enseignant qui est le maître de la classe », « les apprenants ne sont pas capables de construire eux-mêmes », « plus de châtiment corporel pour discipliner les apprenants », « la réponse doit (qu'on le veuille ou non) venir des enseignants, les apprenants ne sont pas capables de le faire », « les apprenants ont besoin d'être aidés » etc. Cette approche de la figure de l'apprenant qui ne connaît rien et que l'enseignant, comme le maître, doit assister et aider est plus proche de la pédagogie de transmission que de la pédagogie de co-construction. En effet, dans la dynamique de co-construction, l'APC propose une pédagogie centrée sur l'apprenant. L'enseignant comme médiateur doit aider l'apprenant à construire sa connaissance. Or, ces discours des enseignants montrent qu'ils sont dans une représentation de l'enseignement centrée sur l'enseignant qui donne toute la réponse à l'apprenant. Elle est proche d'une conception culturelle béninoise de l'adulte (enseignant) qui sait tout et l'apprenant (enfant) qui ignore tout et qui doit imiter et tout recevoir de l'adulte (Hounpkè, 2015).

- **Vision de l'objet propre à un groupe donné :** il nous semble, que cette catégorie de justification émise par les enseignants est de l'ordre des visions de la pratique propres à leur groupe et cela leur permet de rendre compte de leur pratique (Althusser, 1970, Piasser, 1999). Les propos de certains enseignants sont expressifs à ce sujet : « l'essentiel c'est le message, peu importe la méthode », « la méthode APC fait souffrir l'enseignant », « les sources de recherche d'informations sont très limitées pour les apprenants ». Cette conception de l'APC est spécifique au corps enseignant. Elle circule entre eux et chacun d'eux se l'approprie.

5.3.2 Conclusion interprétative de l'analyse du discours des enseignants autour de leur pratique

Selon Rabatel (2011), l'idéologie emprunte souvent la forme de discours de justification. Nous avons repéré dans le discours des enseignants (entretien post activité) trois

catégories de justification de leur pratique : les représentations particulières de l'APC conduisant à une pratique éloignée de ce qui est attendu, la croyance culturelle de la dimension transmissive du savoir et la vision de l'objet propre à un groupe donné (ici le groupe non constitué des enseignants). Ces différentes catégories remplissent chez les enseignants la fonction de « méconnaissance » (Althusser, 1970). C'est-à-dire, elles sont des lieux de défense de position, d'antagonisme, d'affrontement idéologique et enfin de résistance. Elle justifie le rejet de l'APC par les enseignants. Par exemple, sur les questions des effectifs pléthoriques, il faut souligner que toutes les écoles n'ont pas des effectifs pléthoriques. Et pourtant, cette justification est utilisée comme un argument universel et admis par tous les enseignants interrogés. Ces justifications permettent aux enseignants de donner du sens à leur pratique et leur permet d'établir une relation de causalité perçue entre leurs éléments de justification et la non mise en œuvre de l'APC.

Dans cette même dynamique, Rabatel (2011) soutient que les formes de justification idéologiques ont un double effet : évidence et vérité partagées. L'évidence est que les discours de justification sont présentés de façon à penser que l'élément justificatif avancé est une vérité qui n'a pas à être interrogé de façon critique, mais doit au contraire être accepté comme le cadre intersubjectivement partagé par tous. Il en va ainsi des éléments de justification comme « *c'est l'enseignant qui est le maître de la classe* », « *les apprenants ont besoin d'être aidés* », « *la réponse doit (qu'on le veuille ou non) venir des enseignants, les apprenants ne sont pas capables de le faire* ». Ces arguments sont posés par les enseignants comme des « axiomes », c'est-à-dire, des vérités générales reçues et établies comme telles qui échappent à toute interrogation critique. En même temps, ces discours font effet de vérité partagée par tous comme si tous les Béninois se reconnaissaient dans cette justification. Ce double effet d'évidence et de généralisation d'une « vérité » partagée permet aux enseignants de forger la trame solide par où passe la navette de la circulation idéologique des discours conformes (Rabatel, 2011). Le discours conforme est ici un discours qui plait ; discours identitaire qui rejoint les convictions profondes d'un groupe de personnes. Ceci nous éclaire sur la relation entre idéologie et représentations professionnelles. Comme nous le signalons dans la partie théorique et à la lumière des réflexions de Ratinaud (2003), c'est toujours parce qu'il représente un enjeu pour le groupe considéré qu'un objet devient objet de représentation.

En partant de ces trois catégories de justification, il nous semble que le groupe professionnel (non constitué) des enseignants pense la pratique professionnelle à partir des valeurs et des représentations inspirées de la tradition et de la culture ; l'action de l'enseignant se fonde sur une certaine norme quant à la façon d'enseigner, c'est-à-dire une culture

professionnelle (Ratinaud, 2003) ou « un rituel pratique » (Althusser, 1970). Ne sont-ce pas là les indices d'une pratique fondée et guidée par des convictions idéologiques ?

L'analyse du discours des enseignants nous aidera à approcher les représentations comme potentiels éléments de compréhension des logiques cognitives expliquant la non mise en œuvre de l'APC chez certains enseignants observés.

5.4 LES DECLARATIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'APC ET L'ECOLE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Le discours des enseignants recueilli constitue un *corpus* qui a été analysé par le logiciel *Iramuteq*. Selon les explications de Labbé, Starck, et al., 2012, qui se réfèrent à Ratinaud et Marchand (2012) et Marchand (1998) :

Le logiciel Iramuteq (Ratinaud, 2009) qui propose entre autres analyses, la méthode ALCESTE (...) réalise plusieurs étapes de traitement. Après une préparation du *corpus* consistant en sa lemmatisation (réduction des mots en formes réduites à leur racine) et sa segmentation, il opère en premier lieu une Classification Hiérarchique Descendante (C.H.D.) permettant à l'analyste de dégager des classes de discours distinctes qui, a posteriori, sont reliées statistiquement à des variables dites illustratives déterminées par le(s) chercheur(s). Ces classes de discours représentent des thématiques prégnantes dans l'ensemble du *corpus* (et donc pour le collectif interrogé) qu'il s'agira d'interpréter. Dans un second temps, le logiciel réalise une Analyse Factorielle des Correspondances (A.F.C.) permettant d'extraire la complexité du *corpus* recueilli et de la représenter sur un plan factoriel (Cf. Labbé 2022.p.84)

Au regard de ces explications qui précèdent, et pour accéder à la « quintessence » des enjeux du discours des enseignants, nous avons soumis notre *corpus* à deux analyses lexicales automatiques proposées par le logiciel *Iramuteq* comme expliqué ci-dessus : la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) et l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC).

La première analyse (CHD) permet d'accéder à la microstructure et aux thèmes généraux du *corpus* (Marengo, 2022). En effet, en soumettant le *corpus* à l'analyse du logiciel *Iramuteq*, on obtient des classes de discours distinctes qui sont *a posteriori* reliées statistiquement à des variables dites illustratives (elles sont présentées dans le paragraphe suivant). L'interprétation de ces classes de discours permet d'accéder aux thématiques prégnantes dans l'ensemble du *corpus*. La deuxième analyse (AFC)⁵⁵, comme l'explique Marengo (2022), « donne à voir la synthèse de l'information et facilite ainsi son interprétation. Cela permet d'entrevoir la macrostructure du *corpus* et d'identifier les principales tensions signifiantes dans la représentation sociale » (p.230).

Nous signalons que nous avons réalisé deux analyses lexicales automatisées dans le but de nous approcher de plus près les représentations des enseignants sur l'APC et sur l'école. Ainsi, une première analyse permet de dégager les tensions dans le discours des enseignants

⁵⁵ Marengo (2022) explique le mécanisme de l'AFC en affirmant « (AFC) est une méthode qui donne accès à l'identification et à la hiérarchisation des facteurs corrélés aux données placées en colonnes. Aussi, permet-elle d'étudier l'association entre deux variables qualitatives. Cette méthode basée sur l'inertie a comme objectif de représenter un maximum de l'inertie totale sur le premier axe factoriel, un maximum de l'inertie résiduelle sur le second axe, et ainsi de suite jusqu'à la dernière dimension » (p.230).litatitveua

sur l'école et l'APC et une autre analyse qui nous permet de nous focaliser spécifiquement sur les représentations des enseignants sur l'APC. Ces différentes analyses nous donnent à la fin de nous approcher des enjeux idéologiques sous-jacentes à leur pratique observée dans la partie précédente.

5.4.1 Description du corpus analysé

Nous avons préparé le *corpus* en faisant le choix d'y intégrer les variables illustratives et thématiques suivantes :

– **Variables illustratives** : nos échanges avec les enseignants ont été retranscrits et nous avons associé à chaque discours 6 variables dites illustratives qui sont : l'identification des enseignants (enseignant 1 ; enseignant 2 ; enseignant 3 etc.) ; l'ancienneté de l'enseignant par rapport au temps passé dans la profession (catégorie « ancien » pour les enseignants qui ont plus de 20 ans d'expérience professionnelle ; catégories intermédiaires pour ceux qui ont moins de 20 ans et catégorie, « nouveau » pour ceux qui ont moins de 10 ans). Comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, nous nous appuyons sur la particularité des expériences sociales des individus en tant que révélateur de la culture telle qu'elle est vécue (Michelat, 1975 ; Michelat et Simon, 1977). De la sorte, nous avons fait l'hypothèse selon laquelle les représentations des enseignants sur la prescription pourraient varier selon leur expérience professionnelle. C'est pour cette raison que nous avons pris en compte les variables basées sur l'expérience professionnelle des enseignants en fonction du nombre d'années passées en tant qu'enseignant. Nous avons aussi repéré la variable « diplôme professionnel » (deux essentiellement : CAPES pour les plus diplômés et BAPES pour les autres) et « diplôme académique » (licence ou maîtrise) et enfin la variable sexe. Le tableau suivant résume les différentes variables et leurs modalités telles que codées dans le *corpus*.

Variables (modalités)	Caractères dans le <i>corpus</i>
Enseignants (numéro d'identification)	*ens_1 ; *ens_2 ; *ens_3
Ancienneté (ancienne, intermédiaire, nouvelle)	*cat_anc ; cat_inter ; *cat_nouv.
Expérience professionnelle (nombre d'années dans le métier)	* exp_12 ; *exp_20 ; exp_3
Diplôme professionnel (CAPES, BAPES ou pas de diplôme professionnel)	*dplpr_capes/ *dplpr_bapes/ * diplpr_0
Diplôme académique (licence ou maîtrise)	*dpac_lice ; *dpac_mait
Genre (homme, féminin)	*sex_h/ *sex_f

Tableau 33 : Tableau descriptif des différentes variables illustratives et leur caractère

– **Variables thématiques** : comme vu dans la partie méthodologique, quatre thématiques ont été abordées au cours de l'entretien avec les enseignants : il s'agit de la thématique sur l'école (thématique 1), la thématique sur l'APC (thématique 2) ; la thématique sur la méthodologie en situation de classe (thématique 3) et une thématique libre laissant la possibilité à la personne interrogée d'aborder le sujet de son choix (thématique 4). Ces thématiques ont été codées dans le *corpus* afin de vérifier que les classes de discours ne sont pas influencées par la construction de notre grille d'entretien.

5.4.2 Les représentations de l'APC et de l'école chez les enseignants du Bénin : les grandes thématiques qui se dégagent du discours des enseignants

Suite aux différentes codifications à la lumière des variables illustratives et thématiques, les étapes successives de lemmatisation et une autre de segmentation sont opérées par le logiciel *IRaMuteQ* (Ratinaud 2009 et 2014). Le *corpus* final (9844 occurrences, 1172 lemmes) a été fractionné en 281 segments de textes dont 226 ont été utilisés pour l'analyse sur les 281 segments, soit 80,43 % du *corpus*. De ce *corpus*, le logiciel a dégagé 965 formes actives (mots les plus utilisés, fréquents) et 207 formes supplémentaires (les mots de liaison). L'observation du dendrogramme à partir de la Classification Hiérarchique Descendante des données (CHD) laisse voir 5 classes de discours qui se présentent comme il suit :

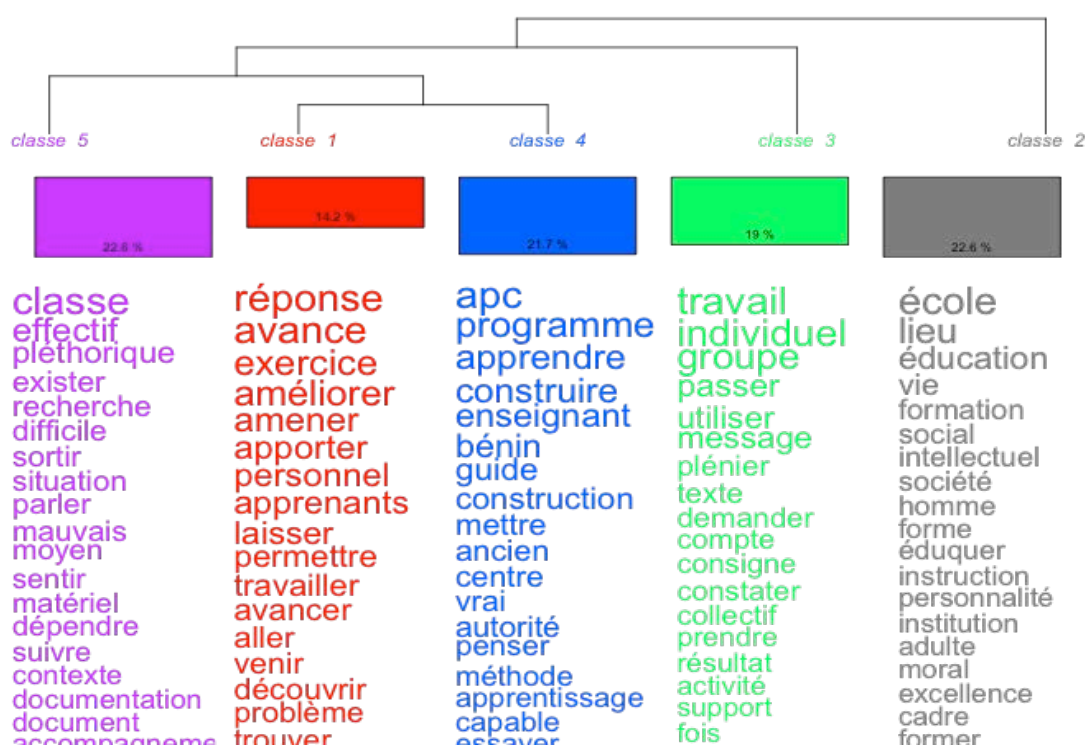


Figure 7 : Dendrogramme en phylogramme des entretiens voués à recueillir les représentations de l'école et de l'APC chez les enseignants

L'observation du dendrogramme nous donne à voir les différentes oppositions des classes : les classes 4, 5, 1 et 3 semblent plus homogènes et forment un univers sémantique lié aux caractéristiques de l'outil pédagogique APC. La classe 3 s'oppose aux classes 4,1 et 5. En effet, elle semble évoquer les différentes difficultés qui sont inhérentes à la mise en œuvre de l'APC. Par contre, la classe 2 s'oppose à toutes les autres classes. Elle est totalement éloignée des autres ensembles et forme une unité sémantique axée sur l'école et l'éducation. L'analyse progressive de chaque classe nous permettra de cerner les axes thématiques du discours des enseignants. Cette analyse se composera à chaque fois de deux étapes : d'abord la description factuelle de la classe et ensuite des réflexions interprétatives.

5.4.2.1 Analyses des 5 univers sémantiques du discours des enseignants dégagés par le logiciel Iramuteq.

Comme nous l'avons déjà expliqué, le Logiciel *Iramuteq* a regroupé les propos des enseignants que nous lui avons soumis en 5 univers sémantiques que constituent les 5 classes du dendrogramme ci-dessus. Nous tâchons à présent d'analyser chaque classe.

5.4.2.1.1 Description de la classe 2, nommée « école, lieu d'éducation et de formation holistique »

La classe 2 regroupe 51 segments sur les 226 classés, soit 22,57 % des segments classés. Cette classe est la deuxième plus importante, car contient un pourcentage le plus élevé des segments classés après la classe 5, qui est créditée du même taux de pourcentage. Les formes les plus répétées de cette classe sont entre autres : « école » ($\text{Chi}^2 = 137,77$), c'est le Chi^2 le plus élevé de tout le *corpus*, ce qui signifie que la forme « école » est la plus répétée de tout le *corpus*. Nous avons aussi d'autres formes comme : « lieu » ($\text{Chi}^2 = 108,7$), deuxième Chi^2 plus élevé du *corpus*, « éducation » ($\text{Chi}^2 = 69,97$), « vie » ($\text{Chi}^2 = 46,05$), « formation » ($\text{Chi}^2 = 28,05$), « social » ($\text{Chi}^2 = 27,23$), « intellectuel » ($\text{Chi}^2 = 24,79$), « société » ($\text{Chi}^2 = 23,23$). Au regard de ces formes, nous nommons cette classe « **école, lieu d'éducation et de formation holistique** ». Voyons ce que nous en dit le tableau des formes actives

CHD Profils							
1 Classe 1 32/226 14.16%	2 Classe 2 51/226 22.57%	3 Classe 3 43/226 19.03%	4 Classe 4 49/226 21.68%	5 Classe 5 51/226 22.57%			
num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	41	48	85.42	137.77	nom	école	< 0,0001
1	29	30	96.67	108.7	nom	lieu	< 0,0001
2	20	21	95.24	69.97	nom	éducation	< 0,0001
3	14	15	93.33	46.05	nom	vie	< 0,0001
4	14	20	70.0	28.25	nom	formation	< 0,0001
5	9	10	90.0	27.23	adj	social	< 0,0001
6	7	7	100.0	24.79	adj	intellectuel	< 0,0001
7	9	11	81.82	23.23	nom	société	< 0,0001
8	5	5	100.0	17.55	nom	homme	< 0,0001
9	6	7	85.71	16.49	nom	forme	< 0,0001
10	7	9	77.78	16.35	ver	éduquer	< 0,0001
11	4	4	100.0	13.97	nom	instruction	0.00018
12	3	3	100.0	10.43	nom	personnalité	0.00123
13	3	3	100.0	10.43	nom	institution	0.00123
14	3	3	100.0	10.43	nom	adulte	0.00123
15	3	3	100.0	10.43	nom	moral	0.00123
16	3	3	100.0	10.43	nom	excellence	0.00123
17	3	3	100.0	10.43	nom	cadre	0.00123
18	4	5	80.0	9.65	ver	former	0.00189
19	7	12	58.33	9.28	nom	maison	0.00231
20	18	46	39.13	9.07	nom	enfant	0.00260
21	4	6	66.67	6.86	ver	recevoir	0.00881
22	3	4	75.0	6.41	ver	acquérir	0.01136
23	3	5	60.0	4.1	nom	parent	0.04287
24	2	3	66.67	3.38	ver	vivre	NS (0.06583)

Tableau 34 : Tableau des formes actives

Nous remarquons dans ce tableau que cette classe qui semble s'orienter vers les questions de l'école et de la formation, comporte significativement des formes, plutôt liées à la famille, comme « parent », « enfant », « maison », « adulte », « moral », « vie ». Ce qui semble indiquer que les enseignants se représentent l'école dans une dimension sociale voire familiale. La présence de la forme « parent » nous fait penser à l'éducation familiale par les parents. Le graphe de la classe nous permet à nouveau d'observer les liens entre les formes sémantiques.

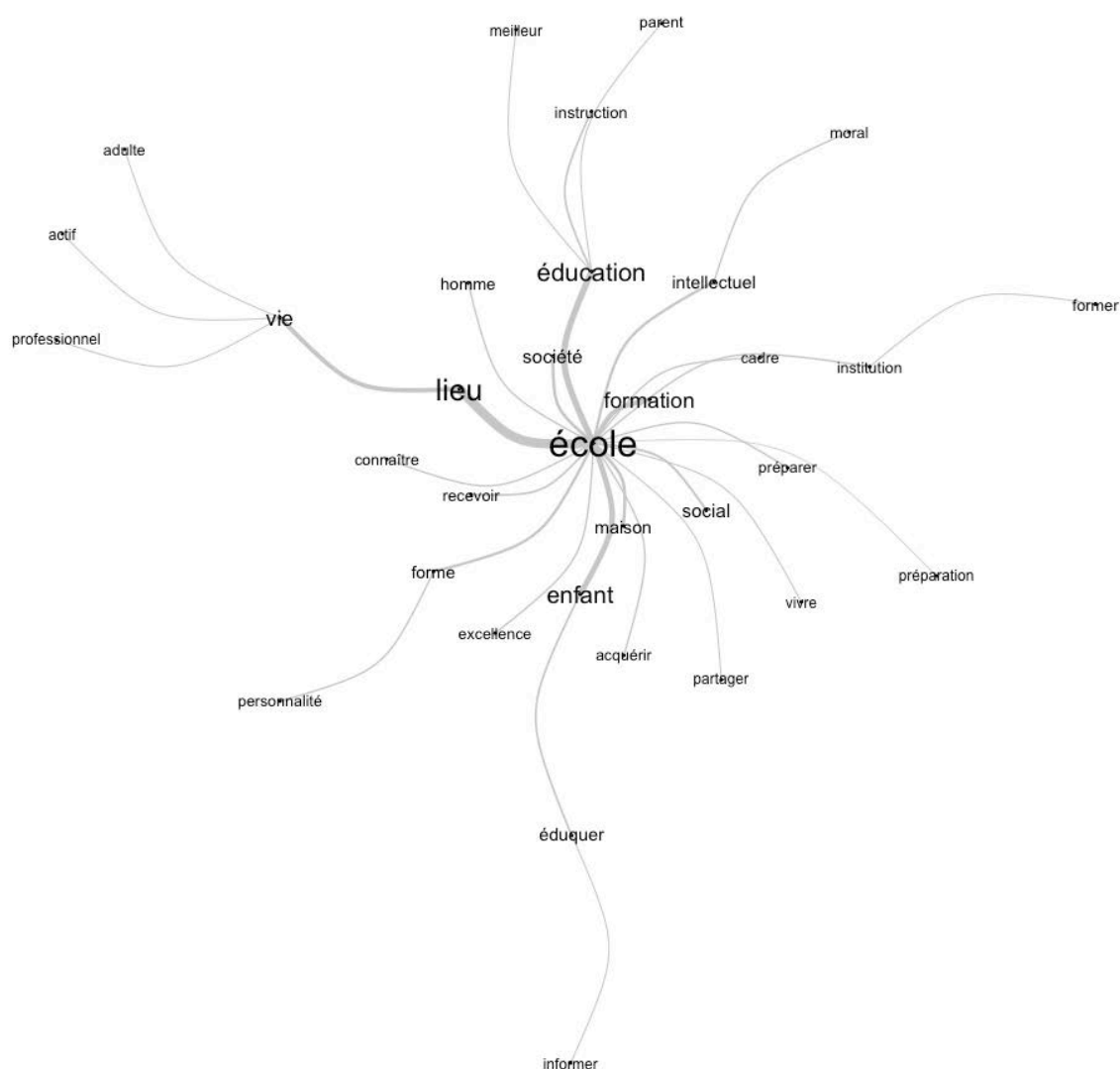


Figure 8 : Graphe de la classe 2

On constate sur le graphe de cette classe la forme « école », forme centrale, en cooccurrence significativement avec les formes « lieu », « vie », « éducation », « enfant », « maison », « société », « homme ». L'unité de sens qui semble se dégager de cette classe est probablement une représentation du rôle de l'école dans l'éducation en général comme l'exprime un des enseignants « l'école est un lieu d'éducation en ce sens qu'elle complète l'éducation reçue par l'enfant à la maison ». Ce graphe nous amène à penser que les enseignants associent les formes « lieu », « éducation », « formation » comme si l'un ne peut aller sans les autres. Ainsi, les enseignants semblent se représenter l'école avant tout comme un « lieu d'éducation et de formation » : éducation et formation à la vie en société, éducation et

formation humaine, éducation et formation de la personnalité, éducation et formation intellectuelle dans toute sa dimension. Dans cette perspective, l'enseignant n'est plus seulement celui qui donne des connaissances purement livresques. Il est un « éducateur » et même un parent chargé de l'éducation humaine et morale des apprenants. Comme un enseignant le dit : *« c'est un lieu où on donne des vertus, un lieu où on donne des orientations aux enfants pour ne pas se livrer à eux-mêmes, pour ne pas faire de bêtise dans la vie »*. Les enseignants ne semblent pas séparer le rôle de la famille et de l'école. Les enseignants parlent de l'école comme un lieu où on prépare les enfants à la vie future. Voyons ce que nous en disent les mots outils de cette classe.

33	17	22	77.27	41.74	pro_rel	où	< 0,0001
34	31	68	45.59	29.5	art_ind	un	< 0,0001
35	13	25	52.0	13.94	adv_sup	aussi	0.00018
36	8	16	50.0	7.42	pro_per	se	0.00646
37	32	106	30.19	6.64	art_def	la	0.00998
38	3	4	75.0	6.41	adv_sup	demain	0.01136
39	22	66	33.33	6.18	pro_dem	c	0.01288
40	6	13	46.15	4.39	ver_sup	dire	0.03611
41	43	165	26.06	4.27	art_def	l	0.03875
42	3	5	60.0	4.1	adv_sup	tant	0.04287

Tableau 35 : Tableau des mots outils classe 2

Les mots outils significatifs confirment la représentation de l'école comme un « lieu » (par l'usage fréquent du pronom relatif « où » qui désigne un lieu, un espace), les adverbes aussi, demain, tant, permettent de comprendre que l'école représente pour les enseignants « l'avenir » d'une société. Voyons ce que nous en disent les variables illustratives.

45	42	42	100.0	177.01	-*thematique_1	< 0,0001
46	23	66	34.85	8.05	*cat_nouv	0.00455
47	8	17	47.06	6.31	-*thematique_4	0.01200
48	6	12	50.0	5.46	*ens_9	0.01947
49	7	15	46.67	5.34	*exp_5	0.02083
50	7	15	46.67	5.34	*ens_19	0.02083

Tableau 36 : Variables illustratives de la classe 2

On voit sur ce tableau que les thématiques 1 (celle qui a trait à l'école) et 4 (celle qui a trait à l'éducation en général) sont significativement liées à cette classe. Ainsi pour les enseignants, école et éducation se rejoignent.

L'enseignant 9 dont le discours est significativement lié à cette classe affirme : *« l'école c'est le lieu où on se prépare à devenir des hommes de demain. Des hommes bien accomplis aussi bien intellectuellement que socialement. L'école, c'est la deuxième maison. On s'y prépare à avoir un travail, mais pas seulement cela, mais on y apprend aussi à savoir se comporter dans la vie et dans la société »*

5.4.2.1.2 *Analyse réflexive de la classe 2, nommée « école, lieu d'éducation et de formation humaine »*

En guise de conclusion, nous pouvons retenir du discours de classe 2, que les enseignants ont une représentation de l'école comme lieu d'une éducation universelle et de formation « complète » de la personnalité de l'apprenant. Ils font très peu référence à une formation « utilitaire » ou « adéquationniste » directement focalisée sur ce que l'apprenant doit apporter au monde du travail dans le futur (Boutin, 2004). Les enseignants interrogés ne semblent pas ignorer les enjeux pour le futur de l'éducation dans le sens où elle est « le lieu où on prépare l'enfant pour qu'il affronte l'avenir » ; le creuset qui permet à l'apprenant de « *développer certaines aptitudes dont il aura besoin dans la vie sociale* », ou encore l'institution qui « *prépare l'apprenant à cette vie sociale* » (Enseignant 13). Mais, ils mettent l'accent sur une éducation humaine, complète, dans laquelle la formation professionnelle est naturellement intégrée et non la seule priorité.

Il est intéressant de remarquer que dans cette classe qui focalise l'attention sur les représentations de l'école chez les enseignants, la forme « compétence » est absente. On peut comprendre par cette remarquable absence que les enseignants ne se représentent pas l'école comme le lieu exclusif d'acquisition de compétences. On peut donc penser que l'école n'est pas pour les enseignants le lieu de formation des compétences tel que l'envisage le modèle scolaire de l'Approche Par Compétences.

L'idée que les enseignants n'associent pas l'école à une perspective de développement de compétences, nous paraît importante quant à la représentation de l'APC et de l'école chez les enseignants. Dans les propos des enseignants, nous avons en effet retenu une vision de l'école comme lieu privilégié et exclusif d'éducation holistique. Éduquer en effet, c'est former l'homme en entier. Cela passe par la transmission des valeurs et des « modèles d'être Homme ». Autrement dit « Éduquer, c'est référer la vie de l'être éduqué à un modèle idéal d'homme » (Piqué et Carlet 2012, p. 57). Alors que la dynamique des compétences cherche à placer l'institution scolaire sous la guidance de la recherche de l'efficacité dans une logique utilitariste, les enseignants parlent quant à eux d'une l'école, comme « une institution » qui révèle à l'homme « la meilleure expression de ce qu'il est en vérité ». L'école est ainsi un creuset d'émancipation, le lieu de la socialisation qui permet à l'élève de découvrir son intégration dans un ensemble dont il n'est ni le principe ni le centre (Piqué et Cale, 2012). Dans cette perspective, l'école devrait être un cadre où l'élève apprend progressivement à découvrir ses qualités en les recevant aussi des autres, d'où l'importance de la transmission des savoir-faire et du savoir-être. La vision de l'éducation des enseignants interrogés, privilégiant la

transmission, rentre en contradiction avec la logique de l'auto-construction qui fait croire que « l'individu » peut, à lui seul, construire l'ensemble de ses savoirs, sans faire appel à une médiation et à l'éclairage d'une certaine « autorité ». Or, comme nous l'avons vu au cours de nos réflexions théoriques, dans le contexte culturel du Bénin, l'autorité est la seule garante d'une connaissance qui soit « totale » et non parcellaire (Piqué et Carlet, 2012). L'éducation n'est pas l'action d'un éducateur isolé sur un élève, mais l'action globale que la société exerce sur ses membres qu'elle a charge d'intégrer dans un ensemble social. Dans cette dynamique, l'enseignant africain n'est pas une personne isolée, il est investi d'une mission dite *sacrée* de « *former chez l'apprenant une personnalité tout en lui donnant la formation nécessaire pour qu'il soit un homme utile à sa société. Un homme qui pourra exercer de multiples fonctions dans la société* » (enseignant 7). Les savoir-faire, les valeurs morales et éthiques qui lui sont enseignées ne sont pas des compétences parcellaires, mais elles font partie d'un « patrimoine humain » qui lui est transmis pour l'avenir. En ce sens, et selon Arendt (2012), l'autorité en éducation n'est pas une entrave à la liberté, mais une condition de l'émancipation des jeunes (Bougeois et Robichaud, 2018). En effet, si l'éducation complète est assurée, les compétences viennent naturellement sans que l'on en fasse une priorité de l'éducation des apprenants. À cet effet, la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale au Bénin déclare que « l'école doit offrir à tous, la possibilité d'appréhender le monde moderne et de transformer le milieu en partant des valeurs culturelles nationales, du savoir, du savoir-faire, et du savoir-être endogène et du patrimoine scientifique universel ». Ce projet d'éducation est vaste et dépasse largement une focalisation sur les compétences. C'est sans doute dans cette perspective que nous semble se situer le discours des enseignants.

5.4.2.1.3 Description de la classe 3, nommée « entre injonction de travail collectif et réalités de transmission individuelle »

La classe 3 regroupe 43 segments sur les 226 classés, soit 19,03 % des segments classés. Les formes les plus utilisées de cette classe sont entre autres : « travail » (Chi2 = 90.97), « individuel » (Chi2 = 68.38), « groupe » (Chi2 = 62.37), passer « Chi2 = 35,02), utiliser (Chi2 = 31,72), « message » (Chi2 = 30.74), « plénier » (Chi2 = 17.33), « texte » (Chi2 = 16.87), « demander » (Chi2 = 14.94), « compte » (Chi2 = 12.94), « consigne » (Chi2 = 12.94), « constater » (Chi2 = 12.88), « collectif » (Chi2 = 12.88), « prendre » (Chi2 = 10.17) etc. Ces

différentes formes renvoient au champ lexical de la pratique en situation de classe. Un regard sur les formes actives nous donne le tableau ci-dessous :

CHD Profils AFC									
1 Classe 1 32/226 14.16%	2 Classe 2 51/226 22.57%	3 Classe 3 43/226 19.03%	4 Classe 4 49/226 21.68%	5 Classe 5 51/226 22.57%					
num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme			
0	23	31	74.19	70.97	nom	travail			< 0,0001
1	15	15	100.0	68.38	adj	individuel			< 0,0001
2	18	22	81.82	62.37	nom	groupe			< 0,0001
3	12	16	75.0	35.02	ver	passer			< 0,0001
4	12	17	70.59	31.72	ver	utiliser			< 0,0001
5	7	7	100.0	30.74	nom	message			< 0,0001
6	4	4	100.0	17.33	adj	plénier			< 0,0001
7	6	8	75.0	16.87	nom	texte			< 0,0001
8	7	11	63.64	14.94	ver	demander			0.00011
9	3	3	100.0	12.94	nom	compte			0.00032
10	3	3	100.0	12.94	nom	consigne			0.00032
11	5	7	71.43	12.88	ver	constater			0.00033
12	5	7	71.43	12.88	nom	collectif			0.00033
13	5	8	62.5	10.17	ver	prendre			0.00142
14	3	4	75.0	8.28	nom	résultat			0.00400
15	4	7	57.14	6.81	nom	activité			0.00905
16	3	5	60.0	5.57	nom	support			0.01825
17	3	5	60.0	5.57	nom	fois			0.01825
18	2	3	66.67	4.48	nom	niveau			0.03431
19	2	3	66.67	4.48	nom	cycle			0.03431
20	2	3	66.67	4.48	ver	aimer			0.03431
21	5	12	41.67	4.22	nom	exemple			0.04003

Tableau 37 : Les formes actives de la classe 3

Parmi les formes actives les plus significatives de cette classe, nous notons entre autres, les formes « travail », « individuel », « utiliser », « message », « plénier », « texte », « demander », « consigne », « constat », « résultat », « collectif », « activité », « prendre » etc. Ces formes évoquent la mise en œuvre des différentes stratégies et démarches de travail et confirment l'orientation du discours de cette classe vers la dimension pratique. C'est pourquoi nous nommons cette classe « *Entre injonction de travail collectif et réalités de transmission individuelle* ». Le graphe de cette classe se présente comme il suit :

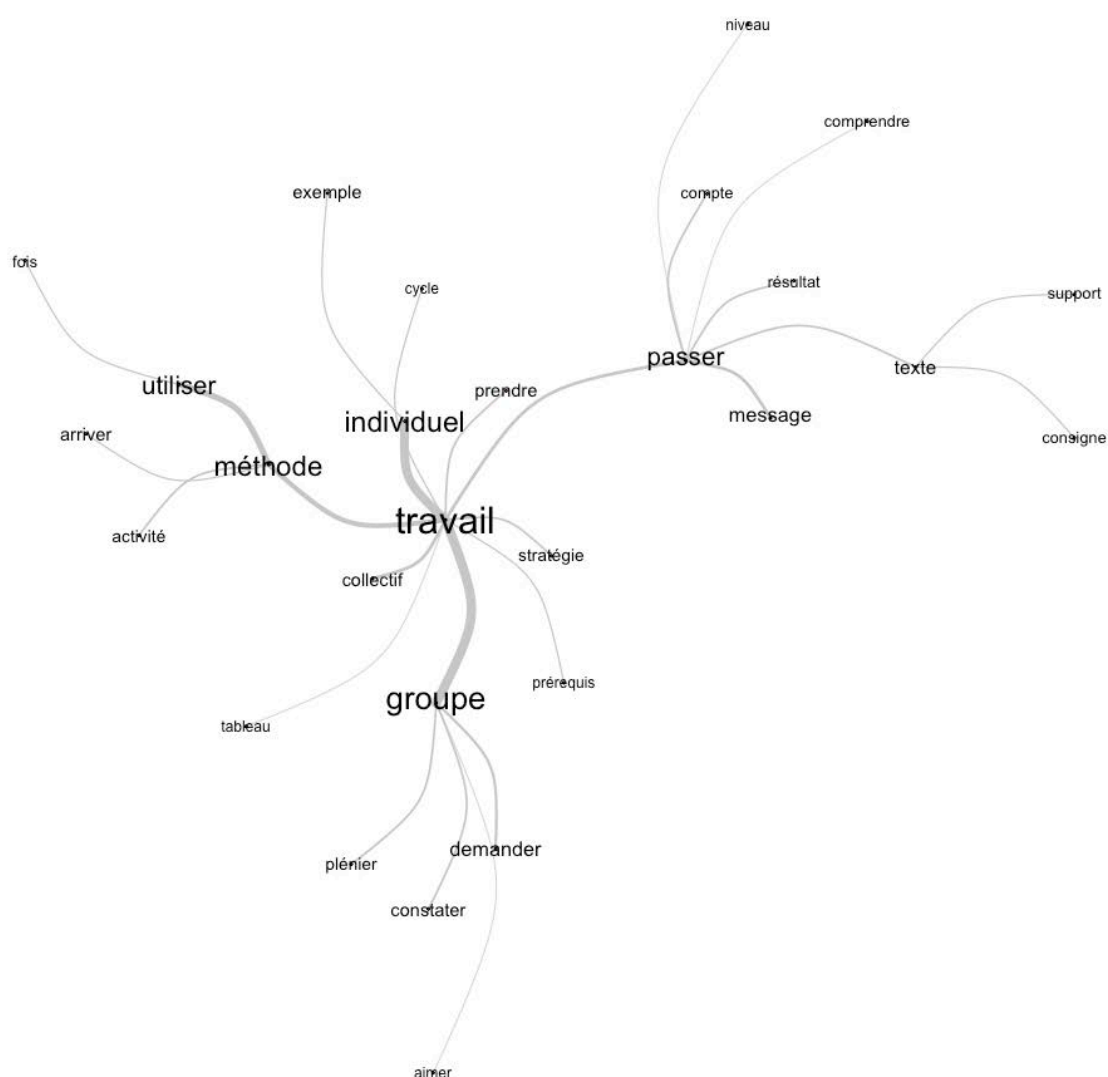


Figure 9 : Graphe de la classe 3

L'observation de ce graphe nous donne à voir des formes principales que sont « travail », « méthode », « utiliser », « travail », « individuel », « groupe ». On remarque d'une part la forme « travail » en cooccurrence avec les formes « méthode », « individuel » et « groupe », « utiliser » et d'autre part la forme « passer » à la fois en cooccurrence avec la forme « travail » mais aussi avec d'autres formes qui lui donnent sens comme « message », « consigne », « résultat » etc. Ces différentes relations des formes semblent confirmer l'hypothèse d'un discours tourner vers la mise en œuvre concrète de l'APC en situation de classe. Les différentes formes de cette classe font penser à la stratégie « phare » de la prescription pédagogique APC au Bénin à savoir : « travail en groupe » et « travail individuel ».

Ces stratégies de travail constituent le versant pratique et pédagogique de la dynamique de « l'autonomisation » de l'apprenant. Des indices des mots outils nous éclairent en ce sens :

28	3	3	100.0	12.94	pro_ind	toutes	0.00032
29	3	3	100.0	12.94	pro_per	m	0.00032
30	18	49	36.73	12.73	pro_per	je	0.00035
31	5	8	62.5	10.17	adv_sup	souvent	0.00142
32	30	110	27.27	9.46	art_def	le	0.00210
33	7	14	50.0	9.29	pro_ind	même	0.00229
34	4	6	66.67	9.08	pre	après	0.00258
35	23	82	28.05	6.8	pre	en	0.00911
36	3	5	60.0	5.57	adj_pos	mon	0.01825
37	10	29	34.48	5.16	pro_per	j	0.02312
38	11	35	31.43	4.13	art_def	du	0.04201
39	18	66	27.27	4.11	art_ind	des	0.04251
40	4	9	44.44	3.93	adv_sup	parfois	0.04741

Tableau 38 : Mots outils de la classe 3.

On voit dans ce tableau, l'usage des adverbes de temps « souvent », « parfois » ou des prépositions également en lien avec le temps ou la fréquence comme « après », « en », ou encore du pronom indéfini « même », qui nous mettent sur la piste d'une variation ou une succession de gestes dans un ensemble de stratégies ou démarches. Ces mots outils semblent nous focaliser sur les différentes étapes de l'activité des enseignants dans la mise en œuvre de l'APC. Les variables illustratives de cette classe se présentent comme il suit :

47	37	85	43.53	53.09	-*thematique_3	< 0,0001
48	23	74	31.08	10.38	*cat_inter	0.00127
49	6	13	46.15	6.59	*ens_4	0.01026
50	6	13	46.15	6.59	*exp_14	0.01026
51	6	13	46.15	6.59	*ens_6	0.01026
52	7	18	38.89	5.01	*exp_12	0.02522
53	4	10	40.0	2.99	*ens_14	NS (0.08391)
54	5	14	35.71	2.7	*dplac_mait	NS (0.10049)
55	6	18	33.33	2.6	*exp_11	NS (0.10697)

Tableau 39 : Tableau des variables illustratives de la classe 3

A la lecture du tableau des variables illustratives, nous notons que la variable illustrative « thématique 3 » qui questionne les stratégies et démarches d'apprentissage utilisées par les enseignants, est significativement liée à cette classe. Ce qui confirme la dimension discursive focalisée sur la mise en œuvre de l'APC en situation de classe. Les discours des enseignants 4, 14 et 6 sont caractéristiques de cette classe selon le tableau des variables illustratives. Ils nous éclairent davantage :

Enseignant 4 « les travaux en groupe génèrent souvent du bavardage. Celui qui passe et ne connaît pas le contexte peut penser que c'est l'enseignant qui ne maîtrise pas sa classe. Or, cela est lié à la paresse des apprenants. Donc, moi quand c'est comme ça, il m'arrive, même en présence du corps de contrôle de sursoir à certaines stratégies de l'APC comme le travail en groupe qui génère le bavardage, parfois même je sursois au travail individuel. Je

fais fi de cela et j'évolue normalement dans mon travail. L'essentiel pour moi est que les apprenants aient appris de ce que j'ai enseigné. »

Enseignant 14 *« Je tiens compte surtout du niveau des élèves que j'ai, de leurs lacunes ; c'est dans cette perspective que je trouve ce qu'il faut pour donner le message en utilisant certaines méthodes comme les moyens mnémotechniques, pour leur transmettre certaines notions pour qu'ils n'oublient pas. En situation de classe, souvent, je fais fi de tout ce qui est recommandé, et c'est l'animation qui me permet de mettre les apprenants en situation de s'intéresser à ce qui est enseigné. Je choisis aussi les textes qui les intéressent et leur permettent de s'intéresser à ce que je dis. Et c'est à travers cela que je passe le message, même si parfois, il y a des brebis galeuses qui ne suivent pas. Je tente de raconter aussi de petites histoires afin de les ramener à la réalité du cours. »*

Enseignant 16 : *« Pour moi, j'utilise l'approche participative. Je gomme les travaux individuels et en groupe, c'est des choses qui sont faites à la maison. Travailler en groupe pour moi c'est des pertes de temps car l'APC est chronophage. Donc, si tu dois suivre la nomenclature de la stratégie de l'APC, tu ne vas jamais avancer dans ton cours or, il y a une progression de cours à respecter jusqu'à la fin de l'année »*

Si ces propos d'enseignants, propos caractéristiques de la classe 3, relèvent de la prescription de travail en classe dans le modèle de l'APC, ils nous apportent des éléments de compréhension des résistances sur l'injonction au travail collectif en classe. Selon ces propos, l'activité des enseignants ne consiste pas en une mise œuvre « servile » des prescriptions, mais plutôt en une pratique guidée par le choix de l'enseignant. L'essentiel étant, selon leur propos, non la méthode, mais un contenu à transmettre car il y a un programme à suivre et à finaliser : *« si tu dois suivre la nomenclature de la stratégie de l'APC, tu ne vas jamais avancer dans ton cours or, il y a une progression de cours à respecter jusqu'à la fin de l'année »* (enseignant 16). De fait, les propos des enseignants ci-dessous révèlent que ceux-ci passent outre certains éléments de la prescription. Ils disent clairement qu'ils font *« fi de tout ce qui est recommandé »* (notamment la prescription de la méthode de travail en classe) et ceci parfois *« même en présence du corps de contrôle »*. Cette résistance assumée des enseignants par rapport à la prescription nous suggère quelques réflexions.

5.4.2.1.4 Analyse réflexive de la classe 3, nommée « pratique effective en situation de classe »

La description de cette classe 3 a focalisé notre attention sur les stratégies et démarches prescrites en contexte de l'APC dont celles du « travail en groupe » et « travail individuel ». Les discours caractéristiques de cette classe expriment un problème de choix entre deux modalités d'apprentissage et donc de démarche. La « démarche » consiste en un ensemble de procédures ou d'activités qui impliquent des orientations et des objectifs à atteindre (Le Petit Robert, 2022). Ainsi, cette classe décrit-elle les différentes procédures ou démarches pédagogiques que les enseignants sont censés mettre en pratique dans le but de transmettre selon le modèle de l'APC. Parmi ces démarches, les méthodes de travail en groupe et travail individuel prennent une place de choix dans la prescription pédagogique APC. Si ces deux méthodes sont évoquées par les enseignants, c'est en réalité pour exprimer leur réserve par rapport à la prescription méthodologique qu'elles constituent. De leur propos, les enseignants affirment « faire fi de tout ce qui est recommandé » pour se consacrer à l'objectif principal qui est le message à passer. Ceux-ci, ayant surtout le « programme » scolaire en point de mire, adaptent leur méthode à la réalité du contexte. Cette classe confirme les résultats de l'observation qui nous ont révélé des pratiques des enseignants éloignées de la prescription pour ce qui concerne les méthodes d'enseignement prescrites.

5.4.2.1.5 Description de la classe 5, nommée « les difficultés liées aux conditions de travail scolaire »

La classe 5, regroupe 51 segments sur les 226 classés, soit 22,57 % des segments classés. Les formes les plus utilisées de cette classe sont entre autres « classe » ($\chi^2 = 52,83$), « effectif » ($\chi^2 = 32,16$), « pléthorique » ($\chi^2 = 31,15$), « difficile » ($\chi^2 = 13,97$), « mauvais » ($\chi^2 = 13,03$). Dans cet univers sémantique, les difficultés liées aux effectifs dans une salle de cours sont relatées. La présence d'autres formes significatives comme « moyen », « matériel », « dépendre », « contexte », « document », « production » laisse entrevoir, en plus des difficultés d'effectifs, celles liées aux matériels et aux moyens nécessaires pour avancer dans le travail. Le tableau des formes actives de cette classe se présente comme il suit :

1 Classe 1 32/226 14.16%	2 Classe 2 51/226 22.57%	3 Classe 3 43/226 19.03%	4 Classe 4 49/226 21.68%	5 Classe 5 51/226 22.57%			
num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	18	21	85.71	52.83	nom	classe	< 0,0001
1	9	9	100.0	32.16	nom	effectif	< 0,0001
2	6	6	100.0	21.15	adj	pléthorique	< 0,0001
3	7	9	77.78	16.35	ver	exister	< 0,0001
4	9	14	64.29	14.87	nom	recherche	0.00011
5	4	4	100.0	13.97	adj	difficile	0.00018
6	4	4	100.0	13.97	ver	sortir	0.00018
7	5	6	83.33	13.03	nom	situation	0.00030
8	5	6	83.33	13.03	ver	parler	0.00030
9	5	6	83.33	13.03	adj	mauvais	0.00030
10	7	11	63.64	11.16	nom	moyen	0.00083
11	6	9	66.67	10.43	ver	sentir	0.00123
12	4	5	80.0	9.65	adj	matériel	0.00189
13	4	5	80.0	9.65	ver	dépendre	0.00189
14	7	12	58.33	9.28	ver	suivre	0.00231
15	4	6	66.67	8.86	nom	contexte	0.00881
16	3	4	75.0	6.41	nom	documentation	0.01136
17	3	4	75.0	6.41	nom	document	0.01136
18	3	4	75.0	6.41	nom	accompagnement	0.01136
19	3	4	75.0	6.41	nom	production	0.01136
20	3	4	75.0	6.41	nom	capacité	0.01136
21	3	4	75.0	6.41	ver	agir	0.01136
22	2	3	66.67	3.38	ver	adapter	NS (0.06583)

Tableau 40 : Tableau des formes actives de la classe 5

Parmi les formes de cette classe, nous retenons les formes « classe », « effectif », « pléthorique », « exister », « recherche », « difficile », « sortir », « situation », « mauvais », « moyen » etc. C'est pour cette raison que nous avons intitulé cette classe « **les difficultés liées aux conditions de travail scolaire** ». Le graphe de mot de cette classe nous éclaire à cet effet :

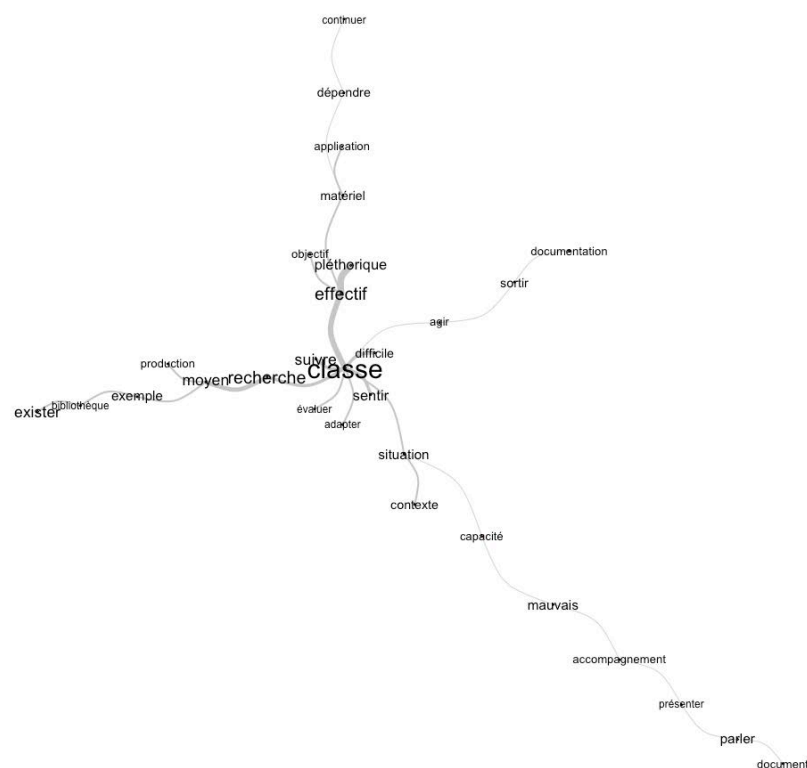


Figure 10 : Graphe de la classe 5

Ce graphe donne à voir le discours des enseignants tourné autour de la forme « classe » qui est significativement reliée aux formes « effectif », « pléthorique », « moyen », « recherche », « difficile » pour ne citer que celles-ci. Ce discours est relatif aux différentes difficultés auxquelles les enseignants font face dans les situations de classe au Bénin. Les mots outils significatifs relatifs à cette classe se présentent comme suit :

30	3	3	100.0	10.43	pro_per	eux	0.00123
31	4	6	66.67	6.86	adj_pos	nos	0.00881
32	38	134	28.36	6.32	art_def	les	0.01194
33	26	84	30.95	5.38	pro_per	il	0.02036
34	10	25	40.0	4.89	pro_per	s	0.02702
35	21	66	31.82	4.57	art_ind	des	0.03260
36	3	5	60.0	4.1	pro_ind	autres	0.04287
37	3	5	60.0	4.1	con	or	0.04287

Tableau 41 : Mots outils de la classe 5

L'usage des pronoms personnels « eux », « il », « s' », de l'adjectif possessif « nos », et des articles « les », « des », etc., nous suggère un discours projeté vers les autres, sans doute les autorités politiques en charge de l'éducation, auteurs de l'injonction d'un programme que les enseignants n'arrivent pas à exécuter du fait du manque de moyens. Voyons ce que nous en disent les variables illustratives :

45	3	5	60.0	4.1	*ens_27	0.04287
46	24	81	29.63	3.6	-*thematique_2	NS (0.05762)
47	5	11	45.45	3.47	*exp_19	NS (0.06262)
48	5	11	45.45	3.47	*ens_13	NS (0.06262)
49	24	85	28.24	2.51	-*thematique_3	NS (0.11343)

Tableau 42 : Tableau des variables illustratives de la classe 5

Ce tableau nous montre, entre autres, que le discours des enseignants 27 est le plus caractéristique de cette classe. Un enseignant affirme en effet, « *l'APC n'est pas une mauvaise méthode en soi si l'on a les moyens de créer les conditions favorables pour former les enfants. Cela appelle à la production des guides appropriés pour une meilleure exécution des tâches. Mais, dans le cas contraire, elle n'est pas assez bonne pour nous* ». La difficulté principale épinglée dans le discours de cette classe reste la question des moyens : moyens pour promouvoir une formation des enseignants adéquate au projet APC ; moyens pour produire les documents pédagogiques indiqués ; moyens pour construire les infrastructures suffisantes et adéquates, d'où le témoignage d'effectifs pléthoriques en classe.

5.4.2.1.6 *Analyse réflexive de la classe 5, nommée « difficulté liées aux conditions de travail scolaire »*

En somme, en guise d'interprétation, nous voyons dans cette classe de discours que les enseignants interrogés pointent du doigt les difficultés de moyens matériels, d'effectifs pour justifier leur réticence par rapport à l'APC. Ils ne semblent pas, *a priori*, rejeter l'APC en elle-même, mais pensent que les moyens ne sont pas disponibles pour la mettre en œuvre dans leur contexte. Dans cette perspective, nous réitérons ici des réflexions déjà menées dans la partie contextuelle. En effet, nous avons soulevé le fait que certains observateurs dénoncent le manque de moyens et d'infrastructures didactiques appropriés à la mise en œuvre de l'APC au Bénin. Un syndicaliste, Chadaré affirme à ce propos dans le journal *Fraternité* (2015) « *on a des effectifs pléthoriques à hauteur de 70 élèves par classe ce qui ne permet pas de mieux gérer tous les élèves avec les exigences de l'APC* ». D'autres acteurs pensent aussi que le Bénin n'a pas « *les moyens des Occidentaux* » pour eux, à peine 20 % d'enseignants sont formés à ce programme. Ils en viennent alors à dénoncer les politiques qui, depuis 2011, ont généralisé l'APC sans concertation avec les acteurs et sans avoir « le flair de voir si les conditions sociopolitiques, historiques, géographiques, économiques et culturelles de notre pays s'y prêtaient » (Gbéto, 2016).

5.4.2.1.7 *Description de la classe 1, nommée « APC, pédagogie de l'auto-construction des connaissances »*

La classe 1 regroupe 32 segments sur les 226 classés, soit 14,16 % des segments classés. Les formes les plus utilisées de cette classe sont : « réponse » (Ch2 = 31,21), « avance » (Ch2 = 31), « exercice » (Chi2 = 24,69), « améliorer » (Chi2 = 24,69), « amener » (Chi2 = 21,26), « apporter » (chi 2 = 19,49), « personnel » (Chi2 = 19,43), « apprenant » (Chi2 = 17), « laisser » (Chi2 = 15,95). Ces formes semblent suggérer l'idée d'un travail individuel au niveau de l'apprenant. Le tableau des formes actives de cette classe se présente alors comme il suit :

1 Classe 1 32/226 14.16%	2 Classe 2 51/226 22.57%	3 Classe 3 43/226 19.03%	4 Classe 4 49/226 21.68%	5 Classe 5 51/226 22.57%			
num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	7	9	77.78	31.21	nom	réponse	< 0,0001
1	5	5	100.0	31.0	nom	avance	< 0,0001
2	4	4	100.0	24.69	nom	exercice	< 0,0001
3	4	4	100.0	24.69	ver	améliorer	< 0,0001
4	6	9	66.67	21.26	ver	amener	< 0,0001
5	5	7	71.43	19.49	ver	apporter	< 0,0001
6	3	3	100.0	18.43	adj	personnel	< 0,0001
7	15	45	33.33	17.0	nr	apprenants	< 0,0001
8	5	8	62.5	15.95	ver	laisser	< 0,0001
9	11	30	36.67	14.42	ver	permettre	0.00014
10	5	9	55.56	13.22	ver	travailler	0.00027
11	5	9	55.56	13.22	ver	avancer	0.00027
12	7	17	41.18	11.04	ver	aller	0.00089
13	4	7	57.14	10.98	ver	venir	0.00092
14	4	7	57.14	10.98	ver	découvrir	0.00092
15	3	5	60.0	8.84	nom	problème	0.00294
16	3	5	60.0	8.84	ver	trouver	0.00294
17	4	8	50.0	8.77	nom	difficulté	0.00307
18	2	3	66.67	6.9	nom	erreur	0.00863
19	2	3	66.67	6.9	ver	attendre	0.00863
20	2	3	66.67	6.9	adj	pratique	0.00863
21	2	3	66.67	6.9	adj	seul	0.00863
22	2	3	66.67	6.9	ver	faciliter	0.00863
23	7	22	31.82	6.25	nom	cours	0.01239
24	2	4	50.0	4.3	nom	cas	0.03803
25	2	4	50.0	4.3	nom	état	0.03803
26	2	4	50.0	4.3	nom	pédagogie	0.03803
27	2	4	50.0	4.3	nom	dogmatisme	0.03803
28	6	21	28.57	3.96	nom	connaissance	0.04669
29	7	27	25.93	3.49	nom	élève	NS (0.06163)

Tableau 43 : Les formes actives de la classe 1

Ce tableau donne à voir les formes actives les plus significatives de cette classe parmi lesquelles nous pouvons noter les formes « réponse », « avance », « exercice », « améliorer », « amener », « apporter », « personnel », « apprenant », « laisser », « permettre », « travailler ». Ces formes confirment l'idée de l'autonomie de l'apprenant dans la progression vers les objectifs de l'apprentissage. C'est pour cette raison que nous nommons cette classe « **APC, pédagogie de l'auto-construction des connaissances** ». Le recours au graphe de cette classe nous présente la figure ci-dessous.

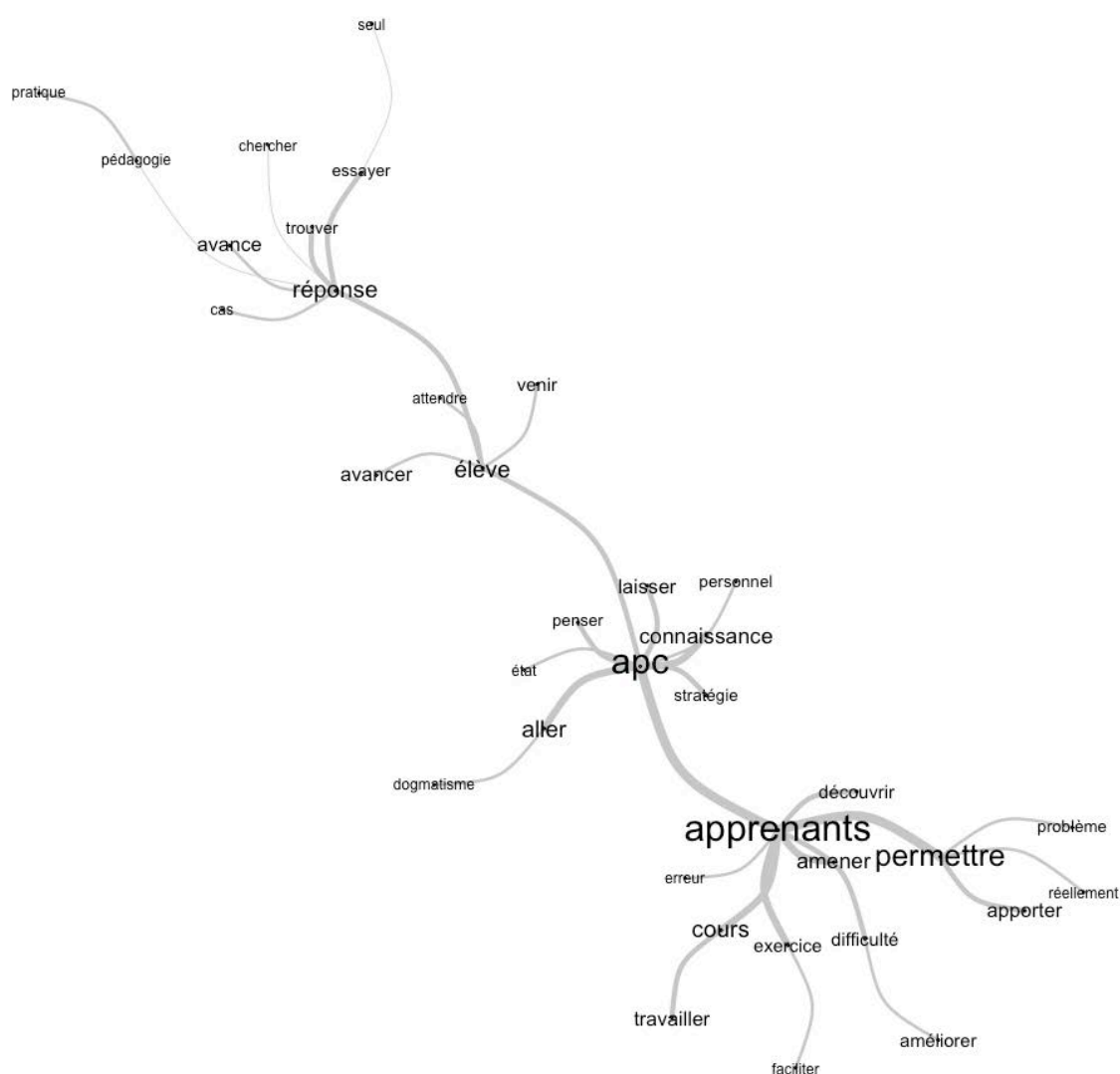


Figure 11 : Graphe de la classe 1

Ce graphe nous présente la tension entre quatre unités de sens qui tournent autour de quatre formes que sont « apprenants », « APC », « élève », « réponse ». Dans la première unité de sens, nous avons autour de la forme « apprenants », les formes « permettre », « amener », « découvrir », qui expriment l'idée de laisser l'apprenant aller à la découverte des connaissances par lui-même. La deuxième unité de sens donne à avoir autour de la forme « APC », les formes « connaissance », « laisser », « personnel », « aller », « laisser », « stratégie ». Cette unité de sens est aussi orientée vers une stratégie visant à « laisser l'apprenant aller de lui-même vers la connaissance ». La troisième unité de sens permet de voir gravir autour de la forme « élève », les formes « avancer », « aller », « venir » qui font penser à un mouvement vers un objectif que nous supposons être la connaissance. Enfin la quatrième

unité de sens donne à voir autour de la forme « réponse », les formes « trouver », « avance », « essayer », « chercher », ce qui inspire ici aussi l'idée d'une démarche personnelle et progressive vers la « réponse ». Ces différentes unités de sens expriment une logique d'autonomie de l'apprenant prônée par l'APC dans les apprentissages.

Le tableau ci-dessous donne à voir les variables illustratives les plus liées à cette classe de discours. Nous observons que les discours des enseignants 21 et 18 sont plus les caractéristiques de cette classe.

62	7	15	46.67	13.97	*ens_21	0.00018
63	7	15	46.67	13.97	*exp_16	0.00018
64	20	86	23.26	9.45	*cat_anc	0.00210
65	3	6	50.0	6.51	*exp_18	0.01070
66	3	6	50.0	6.51	*ens_18	0.01070
67	17	81	20.99	4.84	-*thematique_2	0.02775
68	1	2	50.0	2.13	*ens_17	NS (0.14419)
69	10	49	20.41	2.01	*dplpr_capes	NS (0.15626)

Tableau 44 : Variables illustratives classe 1

L'enseignant 21 affirme « *l'APC permet à l'apprenant d'apprendre par lui-même. D'apprendre même à partir de ses erreurs. En un mot, l'apprenant est au centre de l'apprentissage. Il construit lui-même ses savoirs.* »

L'enseignant 18 quant à lui affirme « *l'APC est une approche dont l'objectif est de faire faire. Un procédé qui amène l'apprenant à être le centre de sa connaissance* »

5.4.2.1.8 Analyse réflexive de la classe 1, nommée « APC, une pédagogie de l'autonomie de l'apprenant »

Au regard de tout ce qui précède, nous pouvons dire que le discours des enseignants dans cette classe est axé sur l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage. Cette classe est relative aux différentes démarches et stratégies prescrites. Ces propos des enseignants font écho aux principes de l'APC qui stipulent d'une part que l'enseignant doit « inscrire l'apprenant dans une dynamique de l'autonomie dans l'apprentissage : l'apprenant qui apprend est actif et l'enseignant a pour rôle de l'aider à construire son savoir » et d'autre part que « l'apprenant doit trouver lui-même quels sont les savoirs et savoir-faire à mobiliser et pouvoir les articuler pour résoudre la situation-problème posée par l'enseignant » (Roegiers 2006 ; Gbénou, 2011). On peut dire que la logique de l'autonomie consacre la « suprématie du faire » (*Learning by doing*, 1947) sur la transmission. Ce paradigme pédagogique, est basée sur la théorie selon laquelle la connaissance est le résultat d'une construction intellectuelle personnelle. C'est pour cette raison que le constructivisme met l'accent sur le rôle central de l'apprenant dans le processus d'appropriation des connaissances (Altet, 2018). Une telle approche change la

posture de l'enseignant : Selon Altet (2018), la logique de la construction s'inscrit dans la lignée de la pédagogie de l'apprentissage et de l'autonomie de l'apprenant. Dans cette perspective, l'apprentissage est le fait de l'apprenant. L'enseignant dans ce contexte est un facilitateur et un guide. Sa seule finalité consiste à aider « l'apprenant en train d'apprendre, à construire lui-même son savoir et à se l'approprier » (Altet, 2018, p.14).

5.4.2.1.9 Description de la classe 4

La classe 4 regroupe 49 segments sur les 226 classés, soit 21, 7 % des segments classés. Les formes les plus utilisées dans cette classe sont « APC » (Chi2 = 36.3), « programme » (Chi2 = 29.91), « apprendre » (Chi2=26.23), « construire » (Chi2=24.79), « enseignant » (Chi2=21.71), « Bénin » (Chi2=20.96), « guide » (Chi2=17.37), « construction » (Chi2 =14.71), « mettre » (Chi2 = 13.22), « ancien » (Chi2 = 11.99), « centre » (Chi2 = 11.99), « vrai » (Chi 2 = 10.98), « autorité » (Chi2 = 10.98). Ces formes sont organisées autour de « APC » qui a le Chi2 le plus élevé (36.3). A cette première étape, nous constatons que les formes de cette classe s'organisent autour de l'idée « *Une auto-construction facilitée par un guide : l'enseignant* ». Le tableau des formes actives de cette classe se présente comme il suit :

CHD / Profils x AFC									
num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme			
0	33	72	45.83	36.3	nr	apc			< 0,0001
1	18	30	60.0	29.91	nom	programme			< 0,0001
2	18	32	56.25	26.23	ver	apprendre			< 0,0001
3	10	13	76.92	24.79	ver	construire			< 0,0001
4	17	32	53.12	21.71	nom	enseignant			< 0,0001
5	8	10	80.0	20.96	adj	bénin			< 0,0001
6	7	9	77.78	17.37	nom	guide			< 0,0001
7	4	4	100.0	14.71	nom	construction			0.00012
8	10	18	55.56	13.22	ver	mettre			0.00027
9	7	11	63.64	11.99	adj	ancien			0.00053
10	7	11	63.64	11.99	nom	centre			0.00053
11	3	3	100.0	10.98	adj	vrai			0.00091
12	3	3	100.0	10.98	nom	autorité			0.00091
13	6	10	60.0	9.05	ver	penser			0.00263
14	18	49	36.73	8.35	nom	méthode			0.00385
15	7	14	50.0	7.05	nom	apprentissage			0.00793
16	3	4	75.0	6.82	adj	capable			0.00902
17	5	9	55.56	6.33	ver	essayer			0.01184
18	5	10	50.0	4.94	nom	condition			0.02622
19	6	14	42.86	3.94	ver	voir			0.04711
20	4	8	50.0	3.92	nom	rapport			0.04780
21	5	11	45.45	3.85	nom	chose			0.04979
22	2	3	66.67	3.62	ver	finir			NS (0.05697)

Tableau 45: Formes actives de la classe 4

Ce tableau nous présente les formes actives les plus significatives comme « APC », « programme », « apprendre », « construire », « enseignant », « Bénin », « guide » etc. Ces formes expriment l'idée d'une construction autonome chez les élèves dans le processus d'apprentissage. Les mots outils de cette classe donnent à voir le tableau suivant :

Ces différentes formes présentées, montrent la forme « APC » au centre, en lien avec les formes les plus significatives comme « apprendre », « programme », « méthode », « enseignant », « construire ». Ces formes laissent penser que les enseignants abordent dans cette classe l'élément central de la prescription pédagogique APC, telle qu'elle est présentée dans les orientations du Programme d'Étude de Français au Bénin : « l'autoconstruction » ou « l'autonomie dans l'apprentissage ». Comme l'affirme le guide du Programme d'Étude de Français (2021), les stratégies d'apprentissage de l'APC, consistent à « orienter l'apprenant dans l'organisation du travail à faire, dans l'analyse, dans la réflexion et la construction par lui-même ». En effet, selon les principes du modèle pédagogique de l'APC, l'enseignant ne doit rien faire à la place de l'apprenant, ce dernier doit, si possible, apprendre de « lui-même » et découvrir les connaissances à partir des activités que lui propose l'enseignant.

54	34	81	41.98	30.62	-*thematique_2	< 0,0001
55	3	5	60.0	4.42	*ens_7	0.03549
56	7	18	38.89	3.41	*exp_12	NS (0.06478)
57	46	197	23.35	2.52	*sex_h	NS (0.11255)
58	4	10	40.0	2.07	*exp_15	NS (0.15044)

Tableau 47 : Variables illustratives et thématiques de la classe 4

D'après le tableau des variables illustratives ci-dessous, le discours de l'enseignant 7 est le plus caractéristique de cette classe. L'enseignant 7 affirme en effet : « *l'APC est une approche qui met les apprenants au centre de la construction de leur savoir. Avec l'APC, l'enseignant devient un facilitateur, un guide, il aide les apprenants à construire eux-mêmes leur savoir. Elle donne aux apprenants l'occasion de se révéler, et de développer aussi des compétences. Avec l'APC, il y a possibilité pour l'enfant de construire. Il est vrai l'enseignant lui apporte quelque chose, mais l'apprenant est l'acteur principal de sa formation* ».

Notons ici que la variable et la modalité « thématique 2 » est significativement liée à cette classe de discours. Cela veut dire que la classe répond principalement à notre question concernant l'APC, ce qui est finalement peu étonnant au regard de son contenu. Il sera alors souhaitable d'en investiguer davantage la structure dans un second temps. Mais, avant, abordons l'analyse interprétative de la classe 4.

5.4.2.1.10 *Analyse interprétative de la classe 4, nommée « APC, une pédagogie de la construction des connaissances par l'élève »*

Les discours des enseignants dans cette classe semblent mettre l'accent sur ce que la prescription APC a de particulier sur le plan de la pédagogie : cette particularité étant que l'APC est une pédagogie d'« autoconstruction » et non de « transmission » (Gauthier et al, 2008, p.1). Selon cette théorie, la formation cognitive de l'enfant est optimisée par les expériences (actions) qu'il effectue. Les connaissances doivent alors être construites progressivement par l'élève, connaissances qui sont orientées vers « une logique de développement de compétences » (Roegiers, 2008). Une telle conception de la pédagogie change la posture des enseignants qui « doivent renoncer à enseigner “quelque chose” pour devenir plutôt des guides, des facilitateurs ou des accompagnateurs des élèves dans la construction cognitive de leurs propres savoirs » (Chall, 2000, cité par Gauthier et al 2008, p.2).

La figure de l'enseignant « guide, facilitateur » qui laisse faire, dans ce nouveau paradigme pédagogique, contraste avec celle de l'enseignant « autorité » dans la vision éducative traditionnelle béninoise. Dans les caractéristiques pédagogiques de l'éducation africaine en général et béninoise en particulier, la science est d'autant plus sacrée et prisée qu'elle ne peut être acquise qu'au bout d'un temps « d'initiation » grâce à la médiation de l'enseignant, adulte mandaté à cet effet. De fait, le savoir, dans sa clarté, ne peut être possédé qu'au bout de la traversée d'un long tunnel et durant ce temps, « il faut faire aveuglement confiance au maître (enseignant) et le mimer au maximum ». D'où l'importance du respect de « l'autorité » de l'enseignant seul garant et courroie de transmission de la science (Tidjani-Serpos, 1977). Il y a donc à ce niveau une dimension « communautaire et transcendantale » du savoir et du savoir-faire qui dépasse une simple construction individuelle qu'il faut souligner : dans le modèle traditionnel, l'enseignant assure, auprès de l'apprenant, la médiation d'un savoir et d'un savoir-faire qui le dépasse. Il initie son apprenant comme lui-même y a été initié. On voit ici une dimension sociétale et communautaire de l'acquisition des compétences que le constructivisme ne permet pas d'assumer. On se demande alors si, sur le plan épistémologique, on doit continuer à opposer le constructivisme et la dimension transmissive de la connaissance. C'est dans cette perspective qu'Acra et Caravita (1993) pensent que dans la dynamique de la construction des compétences à l'école en particulier « les marges nécessaires à la construction individuelle de connaissance sont très limitées » (p.85).

5.4.2.2 L'étude des principales tensions organisatrices des représentations de l'APC et de l'éducation chez les enseignants du Bénin : l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)

Les analyses précédentes des différentes classes de discours nous ont permis de repérer des thématiques centrales qui permettent de comprendre le discours des enseignants. Nous entamons à présent l'Analyse Factorielle des Correspondances qui permet d'entrevoir la « macrostructure »⁵⁷ du discours. Les facteurs nous donnent à voir une forme d'organisation du discours qui polarise et rend compte de l'organisation des pensées des enseignants sur l'école et l'APC. Ainsi, l'AFC représente les droites de régression calculées qui permettent de résumer et de simplifier la complexité du discours des enseignants par de grandes oppositions sémantiques (Marengo, 2022). Ceci nous permettra alors d'appréhender des tensions dans les prises de position des enseignants concernant l'APC et l'école. Dans cette perspective, l'AFC nous permet de repérer les différentes oppositions en jeu dans le discours des enseignants.

⁵⁷ La « macrostructure » est un modèle de résumé de discours proposé par Van Dijk et Kintsch1 (1978). Elle consiste à cerner l'essentiel d'un texte à travers des éléments importants comparés à celui des détails : c'est une représentation schématique du texte qui ne retient que les éléments généraux et essentiels tout en supprimant certains détails.

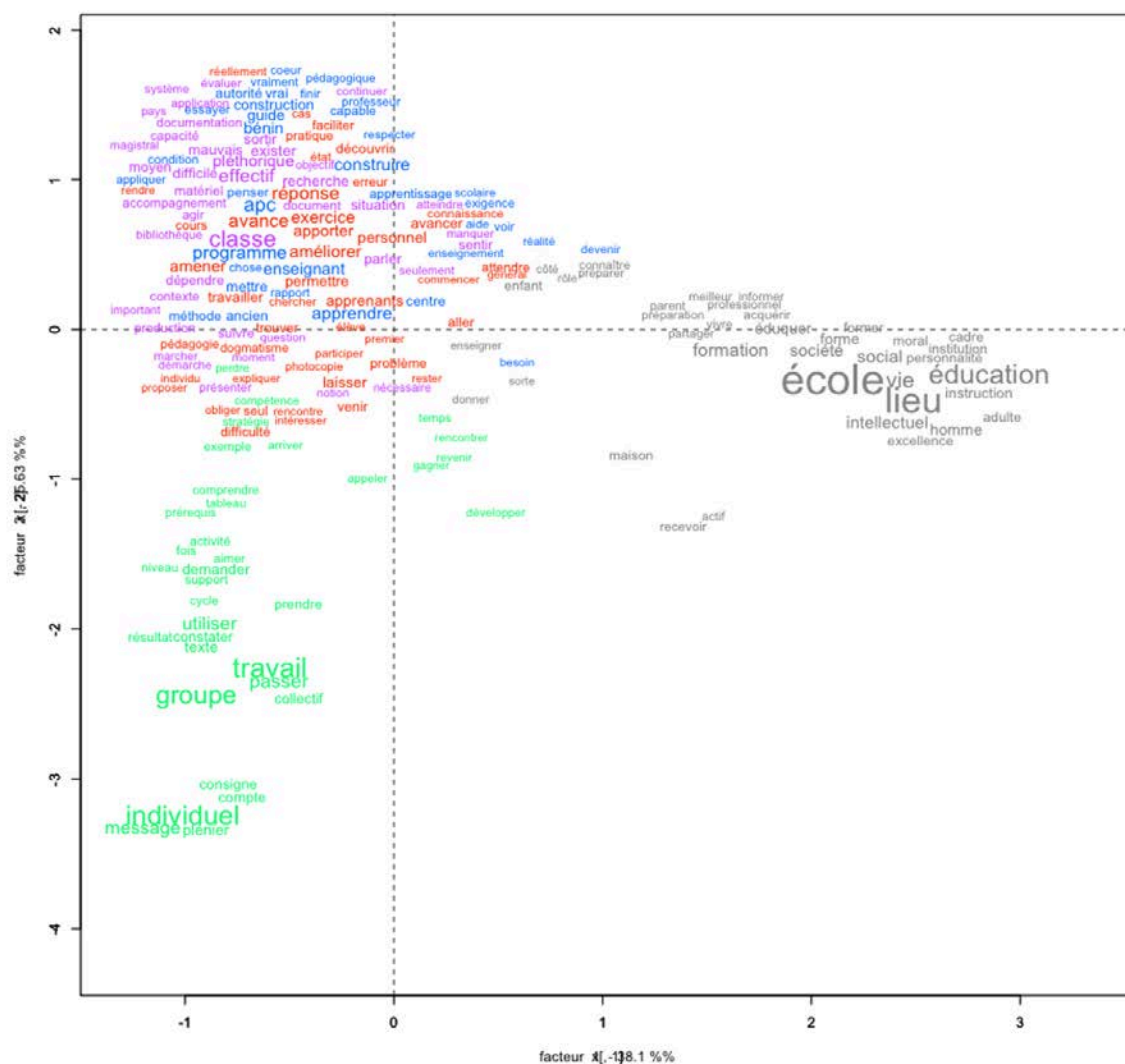


Figure 13 : Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) du discours des enseignants sur l'APC et l'école réalisée par le Logiciel Iramuteq

5.4.2.2.1 Description de la cartographie factorielle

L'observation de cette AFC nous permet de constater la répartition des formes fréquentes sur la carte factorielle de la façon suivante. Le premier facteur, horizontalement (38,1 % de la masse du *corpus*), sépare nettement d'une part les formes relatives au champ lexical de la vision de l'école chez les enseignants et de leur pratique effective en situation de classe et d'autre part les caractéristiques clés de l'outil pédagogique APC notamment la construction des connaissances et l'autonomie de l'apprenant et les difficultés de mise en œuvre de ces différentes caractéristiques dans la réalité. Le second facteur (25,63%), à la verticale, sépare les formes relatives au champ lexical de l'école sous le modèle APC d'une part, et la forme relative au champ lexical de l'école et de l'éducation dans la vision des enseignants d'autre

part. La première conclusion que nous tirons de cette observation est que les classes relatives au champ lexical de l'école et celle relative au champ lexical de la mise en œuvre des prescriptions méthodologiques APC, forment chacune une unité homogène et distincte.

5.4.2.2.2 *Les thématiques majeures et les oppositions repérées dans le discours des enseignants sur l'APC et l'école*

Le premier facteur horizontalement (38,1% de la masse du *corpus*) oppose les classes 3, 1, 5 et 4 de la figure 13 ci-dessus à la classe 2 (nous avons schématisé cette opposition dans la figure 14 du sous-titre suivant). Il nous présente deux représentations opposées et divergentes de l'école : une école, représentation de l'école orientée vers la formation des compétences d'une part, et une représentation de l'école orientée vers l'éducation d'autre part. Les deux visions impliquent deux conceptions différentes de la « mission » de l'enseignant : dans l'une, l'apprenant « construit » lui-même son savoir et travaille en « autonomie ». Dans ce cas, l'enseignant abhorre le rôle de *manager* et de médiateur. Dans l'autre vision, l'apprenant est un « enfant » à « éduquer » et à « former » aux « compétences sociales » (Morlaix, 2015). Ici, l'enseignant est un éducateur. Piqué et Carlet (2012) parlent de cette différence de vision du rôle de l'enseignant en termes de l'éveil de l'apprenant à la conscience de ses défauts.⁵⁸

Ainsi, l'enseignant est un adulte, un éducateur qui fait plus que développer les compétences. Au-delà de la recherche de l'efficacité de son élève, il apporte à celui-ci un supplément d'âme qui l'éveille à ces limites et ravive sa conscience de toujours apprendre des autres.

Le second facteur verticalement (25,63 % de la masse du *corpus*) oppose les classes 4,1, et 5 aux classes 3 et 2. Nous voyons donc que le discours des enseignants oppose d'un côté les principes pédagogiques de l'Approche Par Compétences, essentiellement basés sur l'autoconstruction des connaissances par l'apprenant (4,1 et 5) et de l'autre côté les difficultés de sa mise en œuvre dans les situations concrètes de la classe (3 et 2). On perçoit dans le discours des enseignants ce que Barrosso (2017) appelle « le mythe des réformes scolaires ». En effet, les modalités des réformes émanant souvent de l'arène politique et institutionnelle, se retrouvent la plupart du temps en déphasage important avec les réalités du contexte de leur

⁵⁸ Piqué et Carlet (2012) affirment alors : Le recours aux compétences ne peut avoir d'autres fonctions que de rendre possible la formation d'individus sans défauts, sans failles dès lors qu'ils maîtrisent ce que l'école leur a préparé, de favoriser l'action sur et l'intégration dans un monde sur lequel, toutefois, ils n'auront au final guère de prise. Là est bien l'essentiel : cette absence de défaut, ce paradigme du plein, qui vient d'être analysé, placent l'institution scolaire sous l'autorité de la recherche d'une efficacité. (p.58).

mise en œuvre. Il s'ensuit alors une forme de « désillusion permanente quant aux résultats obtenus » dans la mise en œuvre de ces réformes (Barrosso, 2017). Les propos des enseignants mettent ici en lumière le décalage entre les modalités de la réforme APC et les conditions de sa réalisation.

5.4.2.2.3 *Les tensions majeures dans le discours des enseignants : synthèse de la CHD et de l'AFC sur la représentation des enseignants sur l'école et l'éducation*

Après avoir repéré les différentes oppositions dans le discours des enseignants, nous proposons à présent de faire une synthèse de la CHD et de l'AFC pour d'une part visualiser schématiquement le positionnement de chaque classe de discours sur la cartographie factorielle et d'autre part, rendre compte des tensions les plus significatives à travers les facteurs 1 et 2 (le facteur 1, horizontalement 38,1% et le facteur 2, verticalement 25,63 % de la masse du *corpus*)

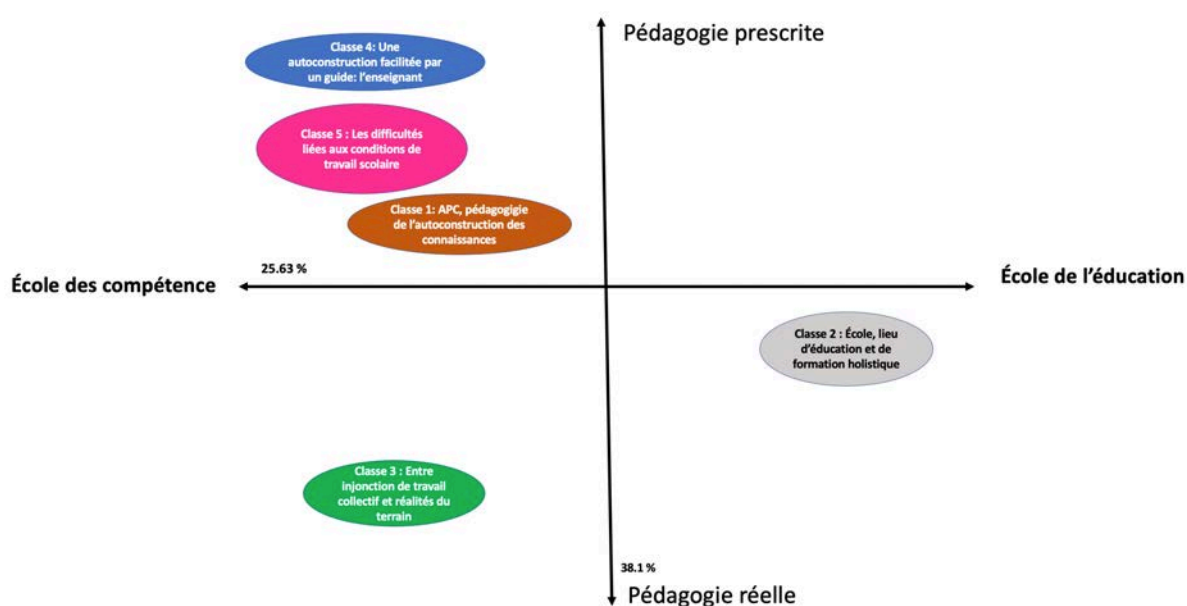


Schéma 7 : Synthèse de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) et de l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) du discours des enseignants sur l'APC et l'école

Cette synthèse de la CHD et l'AFC permet de repérer deux principes organisateurs du discours des enseignants interrogés.

Le premier facteur : entre l'école des compétences et l'école de l'éducation

Le premier principe (facteur 1, horizontalement 38,1 %) nous révèle une tension possible entre l'école de l'APC et l'école de l'éducation. Nous avons ainsi, à la lumière du

premier facteur, l'opposition de deux visions de l'école : la première est celle que nous avons appelée école des compétences. Elle est relative aux principes pédagogiques de l'APC. Il s'agit d'un modèle scolaire caractérisé par l'observance des normes *puérocentriques* essentiellement orientées vers l'autoconstruction des connaissances par l'apprenant. Le puérocentrisme est basé sur la centralité et l'autonomie de l'élève dans le processus de construction des savoirs (4, 5, 1 et 3) : ici, le rôle pédagogique de l'enseignant est celui d'un médiateur ou d'un *manager* qui régule les échanges entre les apprenants pour les accompagner progressivement vers le but fixé (Altet, 2018). Ce paradigme s'oppose à la perspective éducative dite du « dogmatisme ». L'apprentissage est ici un processus de construction personnelle (Altet, 2018). Un tel paradigme semble constituer une mise en cause du rôle traditionnel de l'enseignant habitué à enseigner dans une dynamique de transmission.

Cette première représentation de l'école est en tension avec une autre qui lui est contraire : l'école de l'éducation. Elle est fondée sur les normes « magistro-centristes » du fait qu'elle est centrée sur l'enseignant (classe 2). Dans ce modèle pédagogique dit traditionnel, l'enseignant, du fait de son savoir et de son statut d'adulte, est *de facto* investi d'une mission d'éducation qui, pour ainsi dire, complète l'éducation reçue des parents à la maison. A cet effet, nous avons remarqué le parallèle que les enseignants posent volontiers, dans leur discours, entre école et maison, élève ou apprenant et enfant ou encore entre enseignant et parent. Ainsi pour les enseignants, « *l'enseignant est un parent, de sorte que l'école est une autre image de la maison* », « *l'école est un lieu d'éducation en ce sens qu'elle complète l'éducation reçue par l'enfant à la maison* », « *l'école c'est la deuxième maison* » ou encore « *si on éduque les enfants uniquement sur le côté intellectuel alors qu'on laisse le côté social, cela ne peut pas avancer* », pour ne citer que ces propos. Le but visé par ce modèle d'école est d'initier l'enfant (l'élève) à la vie sociale dans toute sa dimension (Tsafak, 2001). Dans le modèle centré sur l'apprenant, l'enseignant doit renoncer à sa posture « d'autorité ». Il doit aussi renoncer, selon les orientations de l'APC, à tout ce qui rime avec cette forme d'autorité exercée sur l'apprenant. Par contre dans la pratique, les enseignants semblent s'attacher aux instruments de l'exercice de l'autorité sans laquelle, selon eux, l'activité pédagogique ne peut se dérouler dans de bonnes conditions. Pour les enseignants, l'usage de ces moyens de coercition par les enseignants consiste à aider l'apprenant à distinguer le ludique du sérieux, à un âge où le besoin de s'amuser est le primat de ses désirs. Ils permettent également aux enseignants d'ancrer durablement les enseignements dans l'esprit de l'élève. Cet usage s'inscrit dans l'idéologie selon laquelle les enfants ne peuvent se concentrer sur les activités scolaires sans contrainte et que les fautes doivent être sanctionnées pour éviter leur reproduction (Soré et Moyenga, 2019).

Le deuxième facteur : entre pédagogie prescrite et pédagogie réelle

Le deuxième principe (facteur 2, verticalement, 25, 63 %) révèle une potentielle tension entre la pédagogie prescrite et la pédagogie réelle. La pédagogie prescrite, est de l'ordre de la programmation et elle a une source institutionnelle. Elle a le statut d'une norme, d'un « devoir être », d'une injonction faite aux acteurs, et principalement aux enseignants. Elle est ici en lien avec les normes de l'APC que les enseignants sont appelés à s'approprier malgré les difficultés qui lui sont liées. Face à cette pédagogie prescrite, il y a la pédagogie réelle ou réalisée. Dans cette perspective, le discours des enseignants est axé sur les conditions de sa mise en œuvre et les difficultés qui lui sont liées. Ils pensent à cet effet que les autorités ne fournissent pas aux enseignants les moyens didactiques qu'il faut. Mais, en plus de ces facteurs matériels il existe aussi des facteurs idéologiques qui influencent le choix des enseignants. Perrenoud (1993) et Tardif (2003) pensent à cet effet, que l'enseignant dans la réalité de la classe, agit par sélection des tâches en fonction du contexte qui est le sien et en fonction de ses représentations de la tâche à accomplir.

Au final, la synthèse de la CHD et de l'AFC permet de relever que dans l'univers représentationnel des enseignants, les notions « école » et « éducation » vont de pair. Dans le même temps, ces deux notions se détachent de celle de « l'APC » et s'opposent à elle. Autrement dit, pour les enseignants, l'école ne constitue pas un lieu de formation aux compétences, mais un lieu de formation holistique pour l'avenir. Dans cette perspective, nous avons repéré trois thématiques qui constituent le résumé du discours des enseignants interrogés que nous présentons dans le schéma ci-dessous.

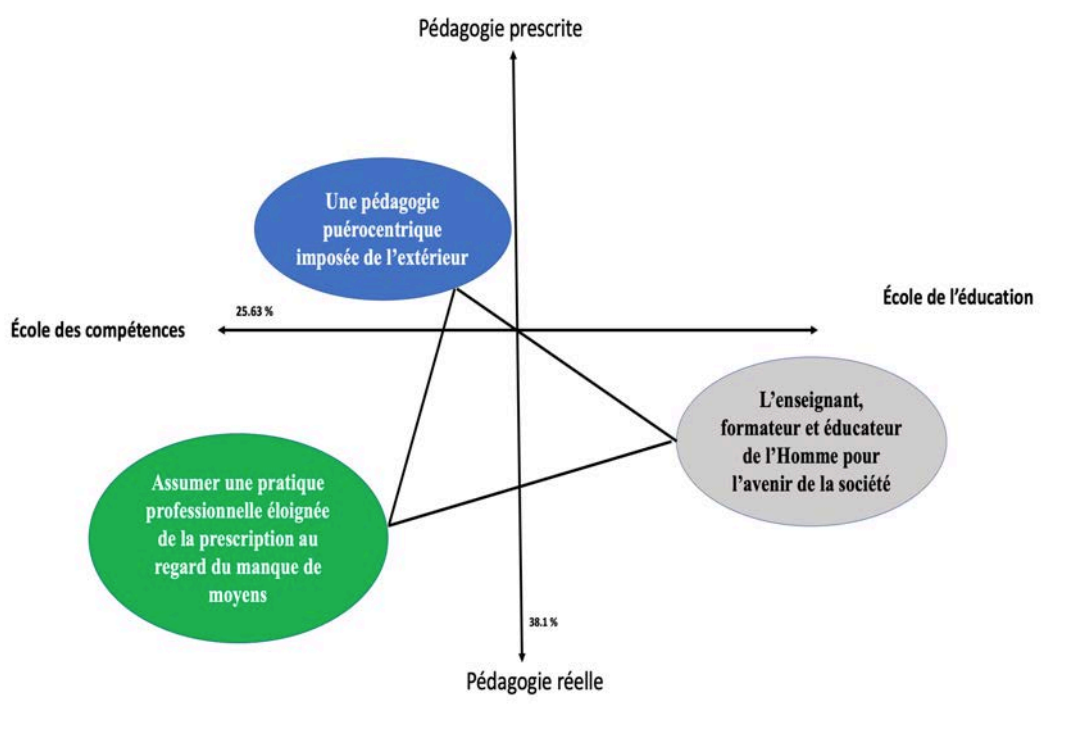


Schéma 8 : Principales tensions dans le discours des enseignants sur l'éducation et l'APC au Bénin

Il semble au final, que nous soyons en présence d'une représentation de l'APC comme une pédagogie centrée sur l'apprenant imposée de l'extérieur. Selon les enseignants interrogés, cette pédagogie serait incompatible avec le contexte socioéconomique du Bénin, d'où les difficultés de sa mise en œuvre. Ensuite, nous sommes en présence d'une représentation culturelle de l'enseignant comme un éducateur et un formateur de l'Homme pour l'avenir de la société : dans cette perspective, il est chargé de la transmission d'un ensemble de savoirs et de valeurs aux éduqués (élèves, apprenants). Ceux-ci sont considérés comme des êtres imparfaits, caractérisés par des manques, non raisonnables et non responsables. De fait, l'enseignant a la responsabilité d'envisager tout ce qui est nécessaire pour qu'ils puissent s'intégrer dans la société (Montandon et Sapru, 2002). Sa responsabilité peut parfois s'exprimer par l'usage des sanctions punitives, signe de cette autorité dont il est investi. Enfin, nous avons perçu la représentation de leur pratique réelle dans une dynamique de résistance passive mais, assumée par rapport à la prescription, au regard du manque de moyens. Ces différentes représentations, sont des constituants d'une idéologie particulière qui impactent leur appropriation de la prescription. L'analyse plus spécifique des représentations des enseignants sur l'APC nous permettra de nous approcher des dimensions idéologiques de l'appropriation de l'APC chez les enseignants du Bénin.

5.4.2.3 Analyse spécifique de la thématique 2 pour une meilleure compréhension de la structure du discours des enseignants sur l'APC

L'aspect surplombant des notions « éducation » et « école » sur celle de l'APC et des « compétences » nous amène à chercher de façon plus approfondie les représentations des enseignants sur l'APC, indépendamment des notions « école » et « éducation ». Pour atteindre cet objectif, nous avons isolé spécifiquement les réponses à la thématique 2 de notre guide d'entretien (celle qui est en lien direct avec l'APC). En soumettant les contenus discursifs uniquement en lien avec la thématique APC à l'analyse de logiciel *Iramuteq*, nous avons obtenu les classes de discours qui se présentent comme suit.

5.4.2.3.1 Les différentes thématiques en jeu dans le discours des enseignants sur l'APC

L'observation du dendrogramme à partir de la Classification Hiérarchique Descendante des données (CHD) du discours des enseignants laisse voir 7 classes de discours qui se présentent comme il suit.

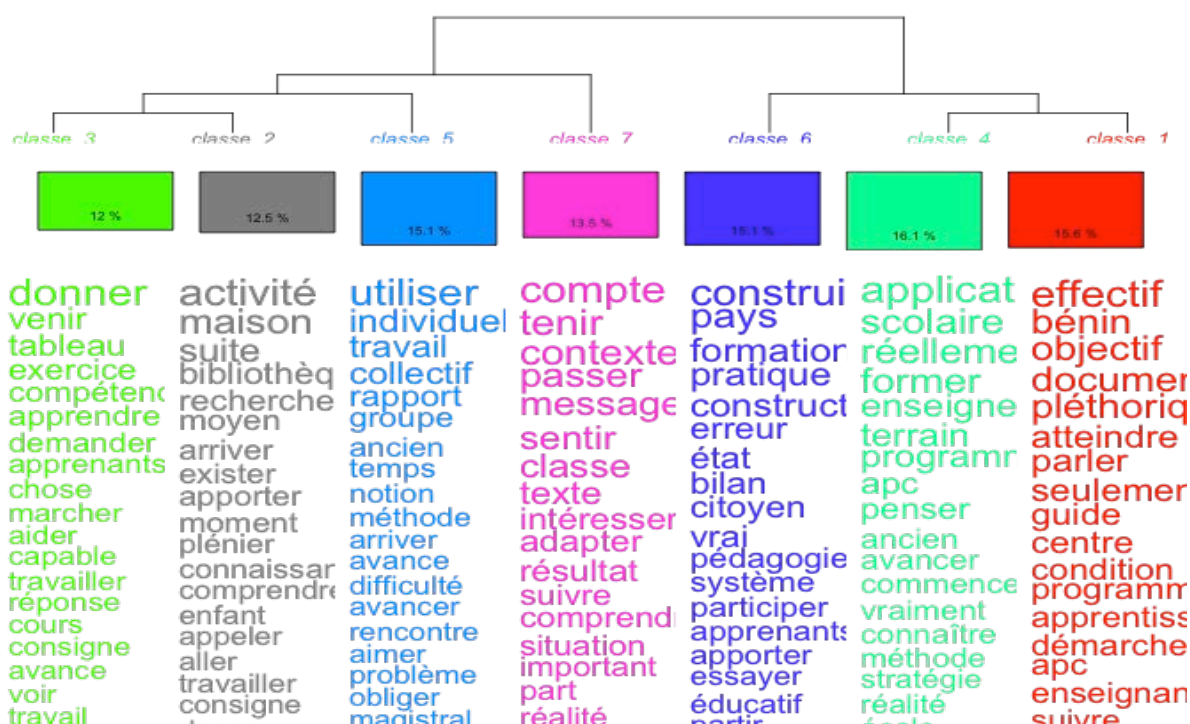


Figure 14: Dendrogramme en phylogramme du discours des enseignants sur l'APC

L'analyse de ces différentes classes nous permet de cerner en profondeur les représentations des enseignants sur l'APC.

5.4.2.3.2 Analyse des représentations des enseignants sur l'APC et sa mise en œuvre dans le contexte du Bénin

La présente analyse étant complémentaire à la première, car portant sur une partie du *corpus* du discours déjà analysé précédemment, nous essayerons d'aller directement aux points saillants qui nous aident à comprendre plus en profondeur les propos des enseignants sur l'APC et sa mise en œuvre au Bénin. Nous n'aborderons pas les détails concernant l'apport des variables illustratives. Nous ne nous attarderons que sur les nouveaux éléments de représentation plus visibles dans cette analyse que dans la précédente. Par contre, nous nous contenterons de signaler sans les approfondir les données des représentations déjà examinées dans les analyses précédentes.

- **La classe 1**, (15,62 %), donne à voir des formes entre autres comme « effectif », « Bénin », « document », « pléthorique », « atteindre », « parler », « condition », « APC » etc. Ces formes nous permettent d'entrevoir le champ lexical en lien avec les contraintes de la mise en œuvre de l'APC dans le contexte du Bénin. Par conséquent, nous avons nommé cette classe « *contraintes de la mise en œuvre de l'APC au Bénin* ». Cette classe s'exprime à travers le graphe ci-dessous :

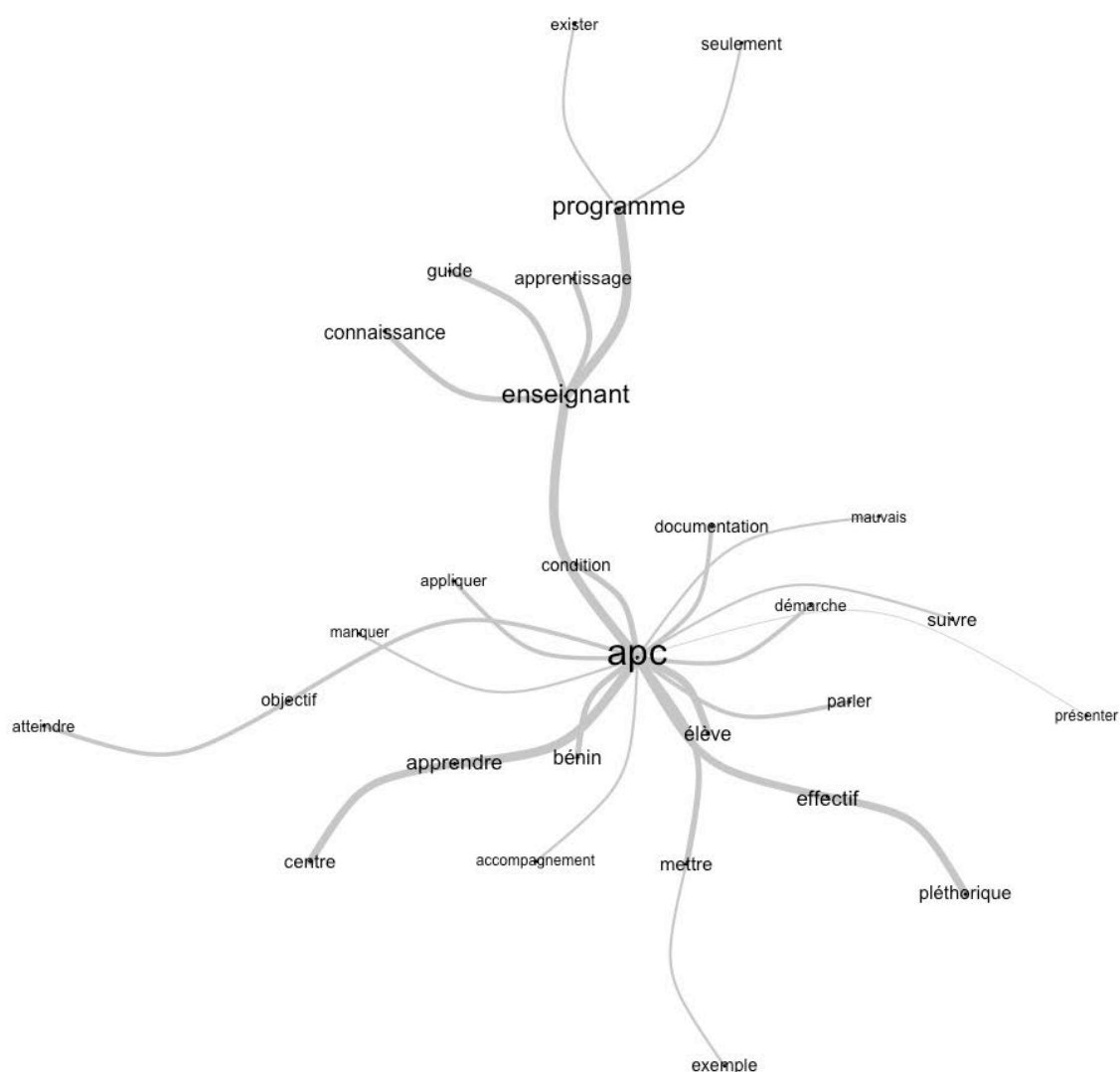


Figure 15: Graphe de la classe 1

Ce graphe permet de voir que la forme « APC » au cœur des réflexions est d'une part associée à la forme « enseignant » ; celui-ci associé aux formes « programme », « connaissance », « guide », « apprentissage ». D'autre part, la forme APC associée aux formes « documentation », « condition », « effectif », « pléthorique », « accompagnement » etc. Au regard des analyses précédentes, ces termes évoquent les obstacles liés à la mise en œuvre de l'APC. Le discours des enseignants semble confirmer cette hypothèse quand ils affirment : « Car, les contextes de sa réalisation n'ont pas tenu compte des réalités africaines. Par exemple, dans les classes à effectifs pléthoriques comment peut-on appliquer les méthodes de l'APC qui consistent à mettre l'apprenant au centre du savoir. Vous allez perdre une heure sans aborder la moindre notion dans une classe à ces effectifs » ; « L'APC est une

méthodologie bonne. Mais, les difficultés qu'on rencontre dans les classes et les conditions dans lesquelles elle est appliquée ne permettent pas d'atteindre les objectifs. L'effectif de la classe est 75 enfants ». Ainsi, les enseignants semblent attribuer ici les échecs dans la mise en œuvre de l'APC aux conditions matérielles et à l'effectif pléthorique dans les classes. Ces problèmes d'ordre matériel expliquent-ils à eux seuls les problèmes de l'APC au Bénin ?

- **La classe 4** (16,1 %). Elle est composée des formes telles que « application », « scolaire », « réellement », « former », « enseigner », « terrain », « programme », « APC », « penser », « ancien », « avancer », « connaître », « méthode », etc. Ces formes nous placent au cœur des représentations des enseignants sur l'APC : elle est avant tout pour eux “une méthode”, “un programme” avec un modèle pédagogique particulière. C'est pour cette raison que nous nommons cette classe ***“l'APC, une méthode, un programme”***

Les adverbes « réellement » (Chi2 : 20,65) et « vraiment » (Chi2 : 5,75), significativement utilisés expriment plusieurs idées : soit que l'énonciateur se refuse à franchir le pas d'affirmer une vérité, soit pour exprimer le degré d'adhésion du locuteur. Ils peuvent aussi exprimer la difficulté de l'énonciateur à admettre ou adhérer pleinement à une vérité ou une situation⁵⁹. Dans le même sens, le langage courant au Bénin, utilise ces adverbes dans le discours pour exprimer un besoin de vérité dans le contexte du doute. Dans cette même perspective, les formes « terrain » et « contexte » nous permettent d'envisager le questionnement des enseignants par rapport à l'adéquation ou à la pertinence de l'application de ce programme dans le contexte (ou terrain) du Bénin. Le graphe de classe se présente comme il suit :

⁵⁹Dictionnaire de la Langue Française en ligne.

[https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/reellement#:~:text=Adverbe%20%2D%20fran%C3%A7ais&text=Effectivement%2C%20v%C3%A9ritablement.&text=\(Quelquefois\)%20S%27emploi%20pour,Ce%20conte%20est%20r%C3%A9ellement%20plaisant.](https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/reellement#:~:text=Adverbe%20%2D%20fran%C3%A7ais&text=Effectivement%2C%20v%C3%A9ritablement.&text=(Quelquefois)%20S%27emploi%20pour,Ce%20conte%20est%20r%C3%A9ellement%20plaisant.)

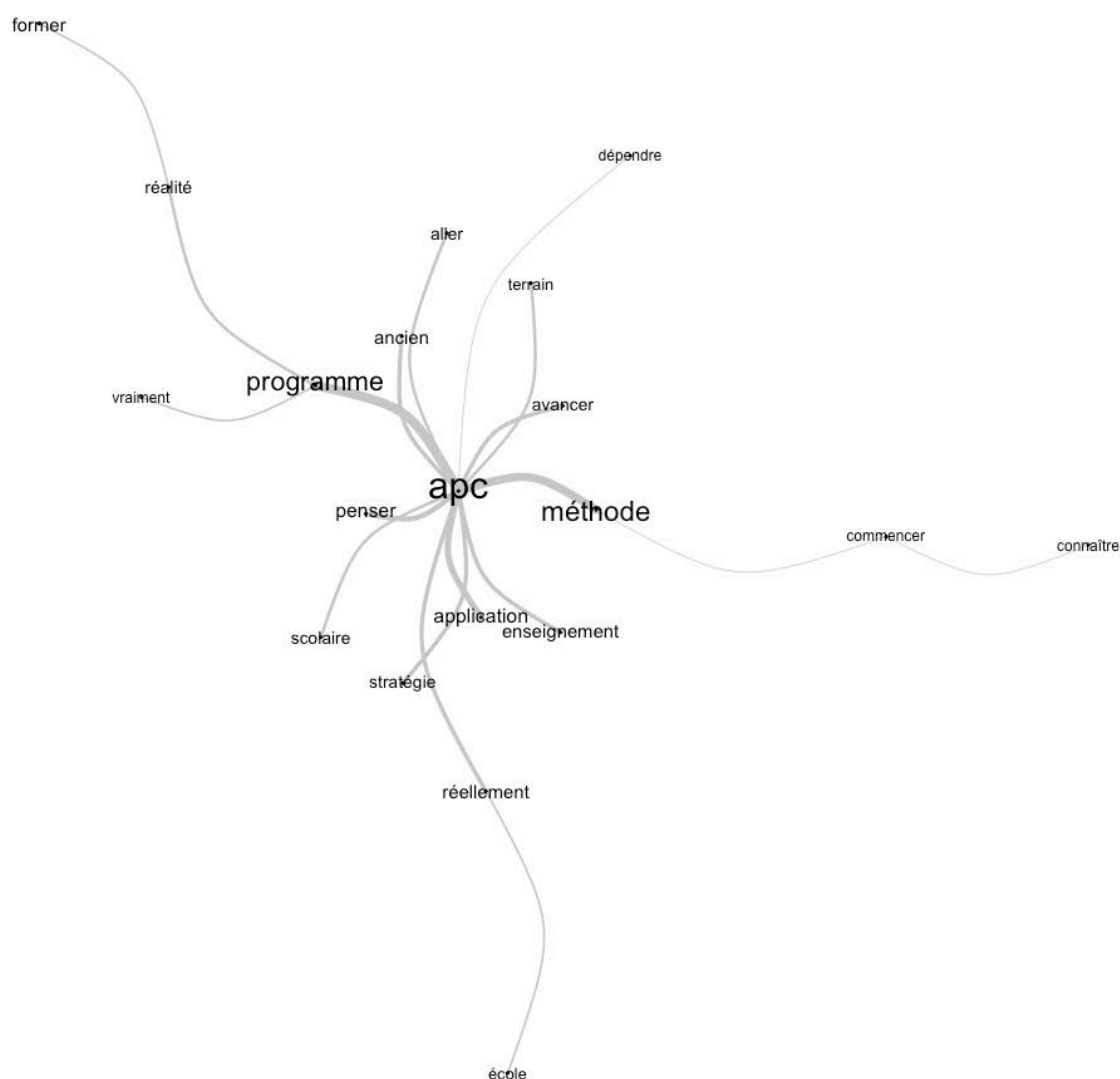


Figure 16 : Graphe de la classe 4

Ce graphe montre la forme « APC » souvent associée aux formes « méthode », « programme », « penser », « application », « enseignement » etc., mais aussi avec la forme « réellement ».

Un regard sur les segments les plus répétés nous donne essentiellement ce qui suit :
« Il y a certains paramètres réellement africains qui sont incompatibles avec cette APC qu'il faut régler d'abord avant de penser à sa réelle application sinon l'ancien programme serait mieux. » « Car pour travailler notre programme doit porter sur les réalités béninoises ; de plus, les enseignants ne sont pas réellement formés. Par ailleurs, il n'y a pas l'enseignement de nos langues maternelles à l'école », « Les conditions insuffisantes ne permettent pas réellement

« apprenant » associée aux formes « appeler », « système », « pratique », « améliorer », « pédagogie » qui exprime aussi le type de projet pédagogique que porte l'APC. L'analyse de la classe 6 rejoint celle déjà faite pour la classe 1 précédemment. On remarque d'ailleurs que les propos d'enseignants significativement liés à cette classe sont identiques (enseignants 7, 20 et 24). Cependant, l'élément nouveau qui s'ajoute ici est la logique de l'efficacité associée au paradigme de la « construction ». Il semble d'après les enseignants que le constructivisme, soit une pédagogie de l'efficacité. Il aurait pour finalité ultime « d'adapter l'élève aux besoins de la société » (Altet, 2018, p.13). C'est sans doute pour cette raison qu'un enseignant sur les 30 affirme que « *le citoyen à la fin de ses études pourra participer à la création de la richesse de son pays par l'auto emploi* ». Il pense en effet, que l'APC est introduite pour préparer les apprenants aux besoins du monde de l'emploi. En réalité, cette perspective de la relation APC et préparation à l'emploi est minoritaire dans le discours des enseignants (1 enseignant sur 30). En fait, la grande majorité des enseignants sont focalisé sur l'aspect méthodologique de l'APC au détriment de ses implications dans la vie active. Poursuivons nos analyses avec l'examen de la classe 7.

- **La classe 7 (13,5 %)** est caractérisée par les formes “compte”, “tenir”, “contexte”, “message”, “sortir” “texte”, “intéresser”, “adapter”, “résultat”, “suivre”, “comprendre”, “situation”, “réalité”. Ces formes évoquent sans doute le contexte de mise en œuvre de la prescription APC. C'est pour cette raison que nous avons intitulé la classe 7 « **contexte de mise en œuvre de l'APC** ». Le graphe de cette classe se présente comme suit :

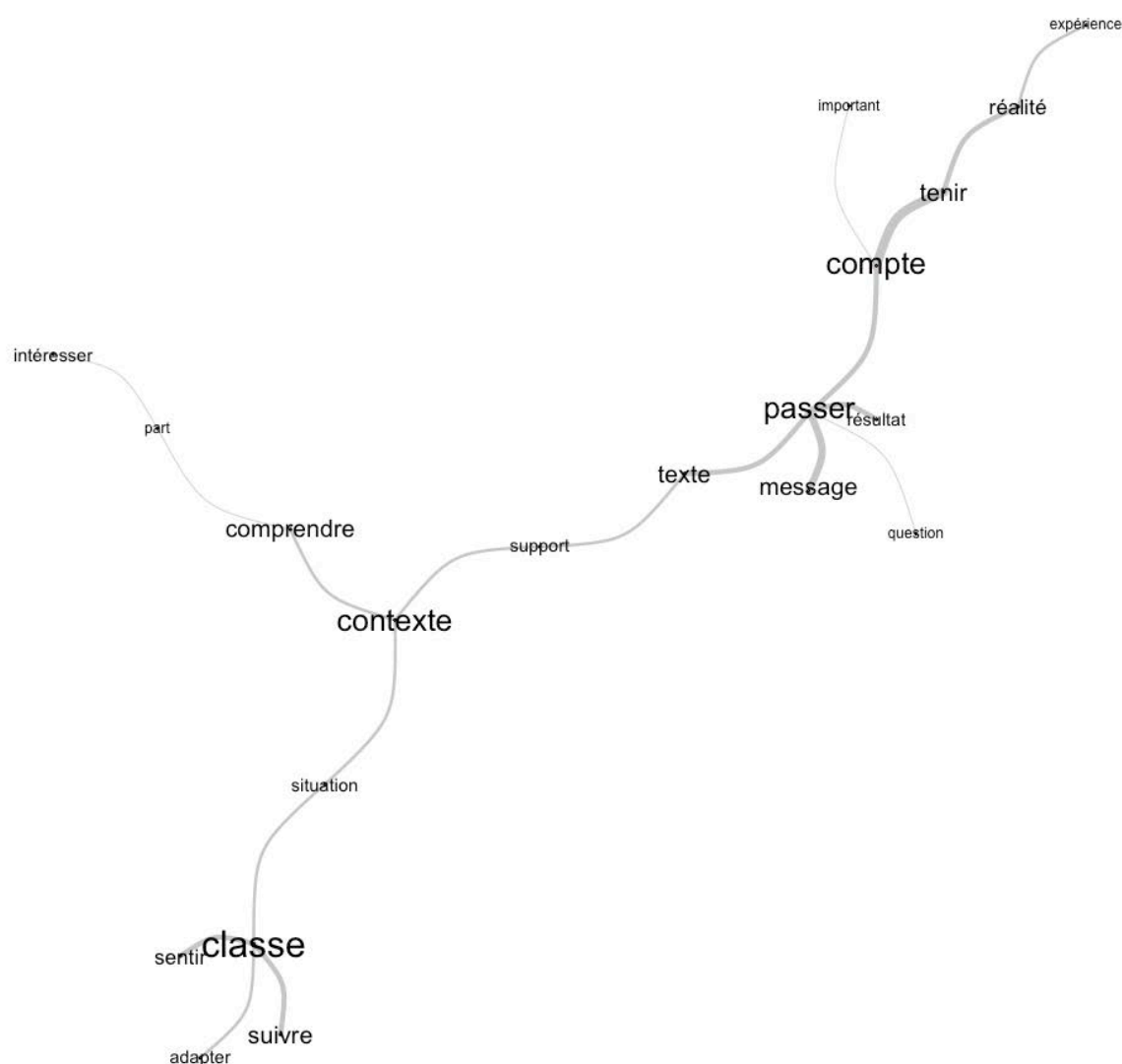


Figure 18 : Graphe de la classe 7

Le graphe de cette classe se présente comme une branche à quatre intersections, et chaque intersection est respectivement caractérisée par quatre formes binômes que sont : « classe, suivre », « contexte, comprendre », « passer, message » et « compte, tenir ». Ces formes en quatre binômes expriment une certaine affirmation de la centralité du contexte et la primauté du message dont l'enseignant serait détenteur. Parmi les discours caractéristiques de cette classe, nous pouvons noter : « *moi ma stratégie tient compte de l'environnement et du contexte. Le contexte dans lequel ils sont me sert de support et cela me permet de comprendre les apprenants qui donnent des réponses symptomatiques liées à leur environnement, à leur réalité et à l'expérience qu'ils vivent* » (Enseignant 21) ; « *Il faut donc tenir compte de chaque réalité. De plus, nos enfants n'ont pas été moulés dans le système APC. De fait, ils attendent*

que l'enseignant leur donne toutes les réponses et qu'ils notent simplement dans leur cahier. Alors qu'ailleurs, les enfants cherchent. Aujourd'hui, nos enfants n'ont plus le goût de la recherche » (Enseignant 1). Les enseignants semblent exprimer une pratique contextualisée qui tient compte de la particularité et de la situation de chaque classe pour discerner quelle forme de pédagogie à mettre en place pour que le message puisse passer.

Le discours des enseignants dans cette classe rejoint ce que Delacroix (2019) appelle la contextualisation pédagogique. Cette notion désigne ce que pratique le professeur sous la triple contrainte de la prescription, de l'environnement de son établissement scolaire et de la situation concrète de sa classe. Elle exprime le décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation concrète en situation. Les propos des enseignants semblent nous révéler une sorte de pratique contextualisée, déterminée par les moyens disponibles et la situation particulière de chaque classe. À propos de la situation particulière de chaque classe, un enseignant explique : « *Plusieurs méthodes sont possibles mais on s'adapte à la situation et au contexte de la classe* » (enseignant 13). L'analyse rejoint et complète celle de la classe 5 de l'analyse précédente. Si les deux classes se rejoignent par la mise en lumière des difficultés rencontrées, cette présente analyse va plus loin en insistant sur la capacité des enseignants à adapter leur choix à leur contexte. C'est ce que Weber (1919) appelait déjà « l'éthique de la responsabilité ». Cette éthique de la responsabilité se caractérise pour les enseignants, par leur capacité à adapter leur activité aux moyens disponibles.

- **La classe 5 (15,1 %)**, est caractérisée par les formes “utiliser”, “collectif”, “travail”, “individuel”, “rapport”, “groupe”, “ancien”, “temps”, “notions”, “méthode”, “difficulté”, “arriver”, “avancer”, “magistral”. Ces formes semblent en lien avec les stratégies du travail collectif et les éventuelles difficultés qui en découlent. C'est pour cette raison que nous l'avons intitulée “*les stratégies d'enseignement*”. Le graphe de cette classe se présente comme il suit :

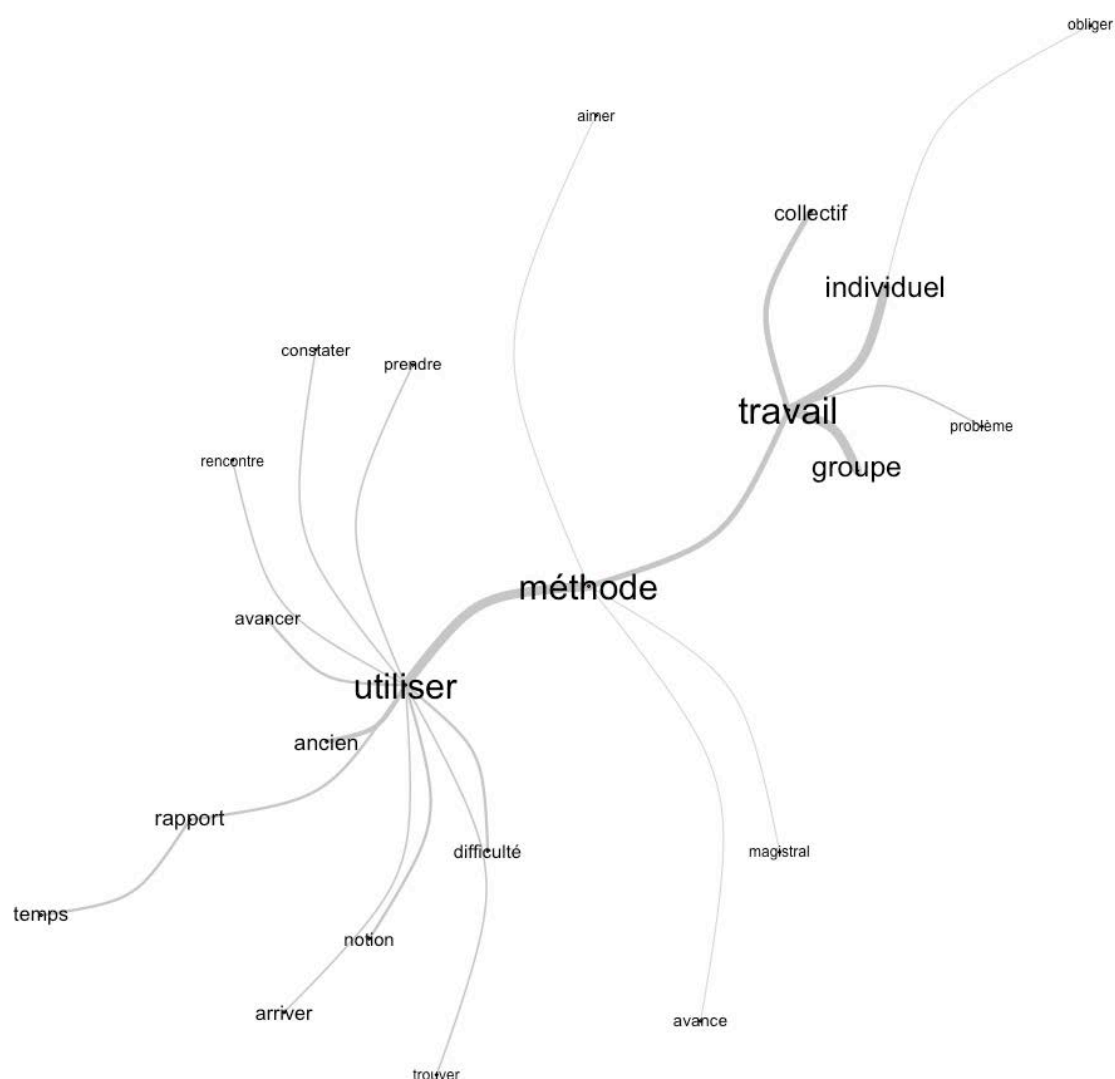


Figure 19 : Graphe de la classe 5

Sur ce graphe, on observe la forme « méthode » au centre des propos des enseignants. D'une part, utilisée avec la forme « travail » en lien avec les formes « groupe », « collectif », « individuel » et « problème ». Ce qui inspire l'hypothèse qu'il s'agit dans ces formes de la méthode pédagogique prescrite dans le modèle pédagogique APC et ses problèmes. D'autre part, la forme méthode en lien avec la forme « utiliser », celle-ci en relation avec « ancien », « difficulté », « avancer ». Au regard de ces différents liens, ces formes semblent suggérer l'idée de l'usage d'une méthode ancienne en temps de difficulté. C'est ce qu'expriment les textes caractéristiques de cette classe : « *Pour moi, j'utilise la méthode participative. Je gomme les travaux individuels et en groupe, c'est des choses qui sont faites à la maison. Travailler en groupe pour moi c'est des pertes de temps, car l'APC est chronophage. Donc, si tu dois suivre*

la nomenclature de la stratégie de l'APC, tu ne vas jamais avancer dans ton cours or, il y a une progression de cours à respecter jusqu'à la fin de l'année. » À la lumière des analyses précédentes, nous comprenons de ce discours des enseignants qu'il y a une méthode prescrite : méthode axée sur la construction, avec des stratégies spécifiques comme : travail en groupe, travail collectif, etc. Mais, il y a aussi une méthode réellement utilisée pour surmonter les difficultés de l'APC : c'est la méthode ancienne, celle du cours magistral qui permet d'avancer en évitant de perdre le temps. Poursuivons notre investigation par l'analyse de la classe 2.

- **La classe 2 (12,5 %)** est caractérisées par les formes “activité”, “maison”, “suite”, “bibliothèque”, “recherche”, “moyen”, “arriver”, “exister”, “moment”, “apporter”, “planifier”, “travailler”, “consigne”. On peut lire dans ces formes essentiellement verbales des dispositions ou dispositifs, des stratégies que les enseignants mettent en œuvre pour s'approprier l'outil pédagogique APC. Les formes “connaissance”, “comprendre”, “travailler”, “consigne” nous suggèrent l'idée d'une mise à contribution des apprenants dans les différentes activités pédagogiques. C'est pour cette raison que cette classe est intitulée ***“l'activité de recherche de l'apprenant”***. Le graphe de cette classe se présente comme suit :

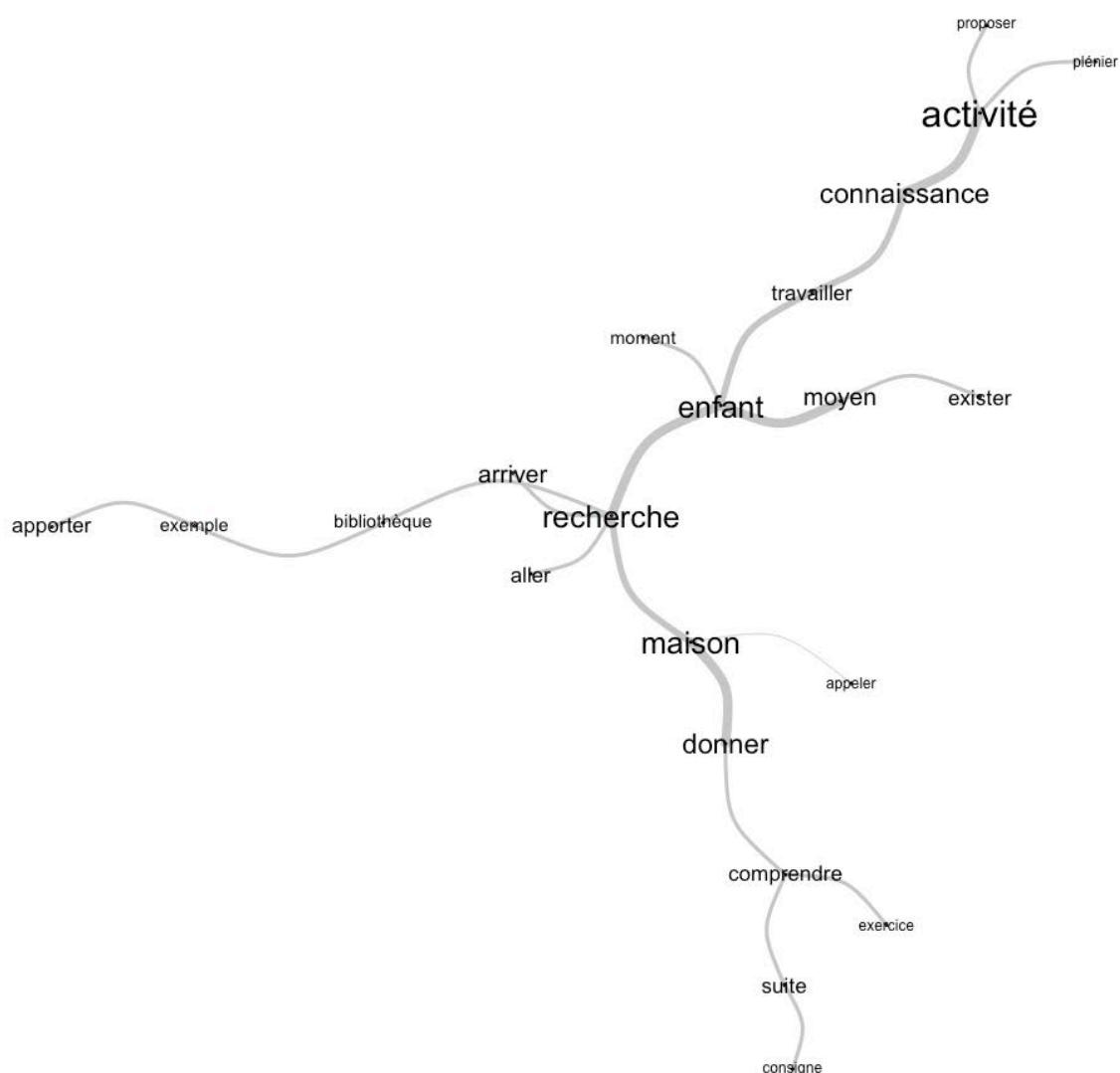


Figure 20 : Graphe de la classe 2

Les branches de ce graphe permettent d'observer la forte cooccurrence des formes « donner », « maison », « recherche », « enfant », « connaissance », « activité », « donner ». Ces formes cooccurentes sont aussi en lien avec d'autres formes qui les éclairent davantage. Il s'agit entre autres de : « consignes », « travailler », « bibliothèque ». Toutes ces formes nous suggèrent l'idée de la volonté de l'enseignant d'impliquer l'apprenant dans la construction de sa connaissance. Les segments de texte caractéristiques de cette classe sont expressifs à cet effet : *« vous savez que lorsqu'on met une activité au tableau et qu'une consigne l'accompagne, il faut que les enfants puissent prendre connaissance de la consigne, qu'ils comprennent cette consigne, qu'ils travaillent d'abord individuellement et par la suite le travail en groupe et enfin le travail en plénière »* (Enseignant 2), *« Et je leur pose la question*

par la suite s'ils ont compris. C'est comme ça que je procède. Mais, quand on donne le questionnaire et que les apprenants ne les traitent pas, cela empêche le bon déroulement du travail. » (Enseignant 15).

Les enseignants ne manquent pas de souligner leur difficulté à mettre réellement en œuvre cette stratégie de la construction des savoirs. L'un des textes caractéristiques de cette classe présente cette partie du discours d'un enseignant « *Du moment où les enfants n'ont pas des choses à apporter, ils ne peuvent nullement travailler en groupe. Ils vont partager quoi ? Je pense qu'il y a trop de lacunes dans l'APC* » (Enseignant 9). Ainsi les propos des enseignants dans la classe 2 décrivent ce que l'enseignant fait ou doit faire pour mettre les apprenants au cœur des activités pédagogiques. Poursuivons nos investigations par l'analyse de la classe 3.

- **La classe 3** (12 %), est composée des formes répétées comme “donner”, “venir”, “tableau”, “comprendre”, “apprendre”, “comprendre”, “demander”, “apprenants”, “chose”, “aider”, “capable”, “travailler”, “cours”. Ces formes évoquent les apprenants comme le but ultime des activités menées. C'est pour cette raison que nous avons intitulé cette classe « **une méthode centrée sur l'apprenant** » Le graphe de cette classe se présente comme il suit :

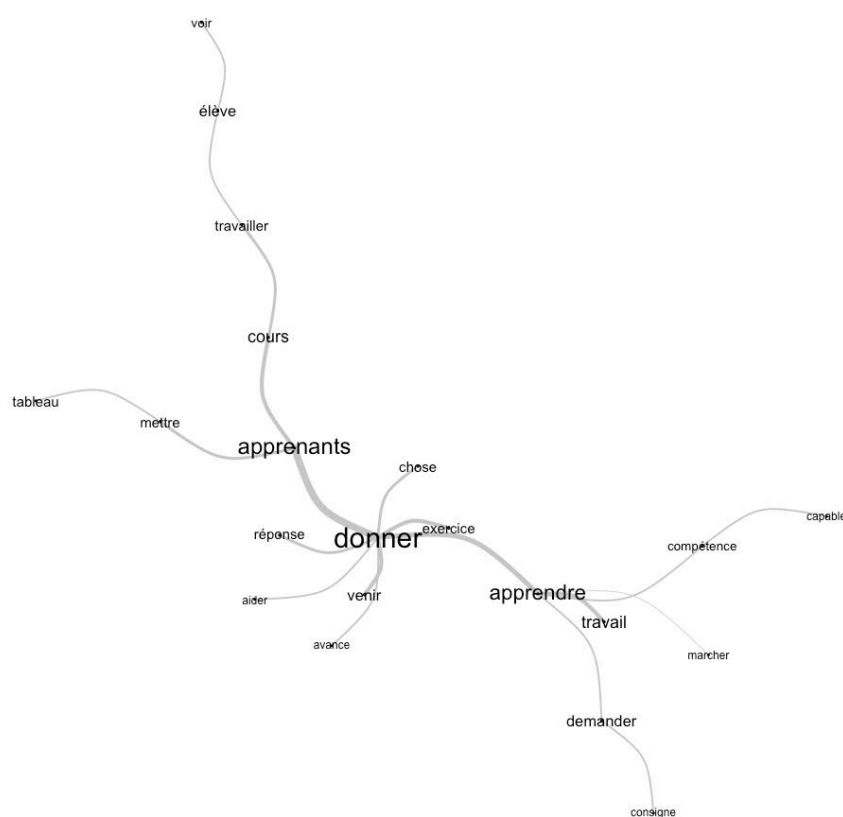


Figure 21 : Graphe de la classe 3

Ce graphe présente la structure de cette classe basée sur trois formes plus répétées que sont « apprenants », « donner » et « apprendre ». La forme « donner » est associée à d'autres formes comme « exercice », « réponse », « chose » ; la forme « apprenants » est associée aux formes « cours », « mettre », « tableau » ; quant à la forme « apprendre », elle est associée aux formes « compétences », « travail », « demander ». Toutes ces associations de formes nous paraissent en lien avec les activités des apprenants dans une forme de co-construction avec son enseignant. Les activités en situation de classe y sont décrites avec les difficultés rencontrées par les enseignants *« aujourd'hui, c'est difficile non seulement de contenir les élèves, mais aussi de maintenir une harmonie dans la classe. Car, pendant que vous vous consacrez à expliquer les choses au tableau, il y en a qui se consacrent à autre chose »* et parfois avec les oppositions des enseignants. En somme, la classe 3 met en lumière l'injonction de la co-construction de l'apprentissage en situation de classe. Une telle démarche censée donner la place centrale à l'apprenant ne reste pas sans difficulté dans sa mise en œuvre concrète.

Selon Guimelli (1999) que nous avons déjà cité plus haut, la fonction première des représentations est d'interpréter la réalité qui nous entoure d'une part, entretenant avec elle des rapports de symbolisation, et d'autre part, en lui attribuant des significations. Les différentes significations et interprétations de l'APC chez les enseignants peuvent alors être résumé dans les idées qui suivent : APC signifie pour les enseignants : 1) un programme scolaire à démarche d'enseignement basée sur l'auto-construction des savoirs ; 2) elle est aussi un programme exogène ; 3) enfin, un programme scolaire contraignant nécessitant de grands moyens pour sa mise en œuvre.

L'analyse de l'AFC nous aidera à approfondir ces ébauches de résultat.

5.4.2.3.3 Les thématiques majeures et les oppositions

repérées dans le discours des enseignants sur l'APC

Les différentes thématiques et oppositions en jeu dans le discours des enseignants se présentent schématiquement dans l'AFC ci-dessous.

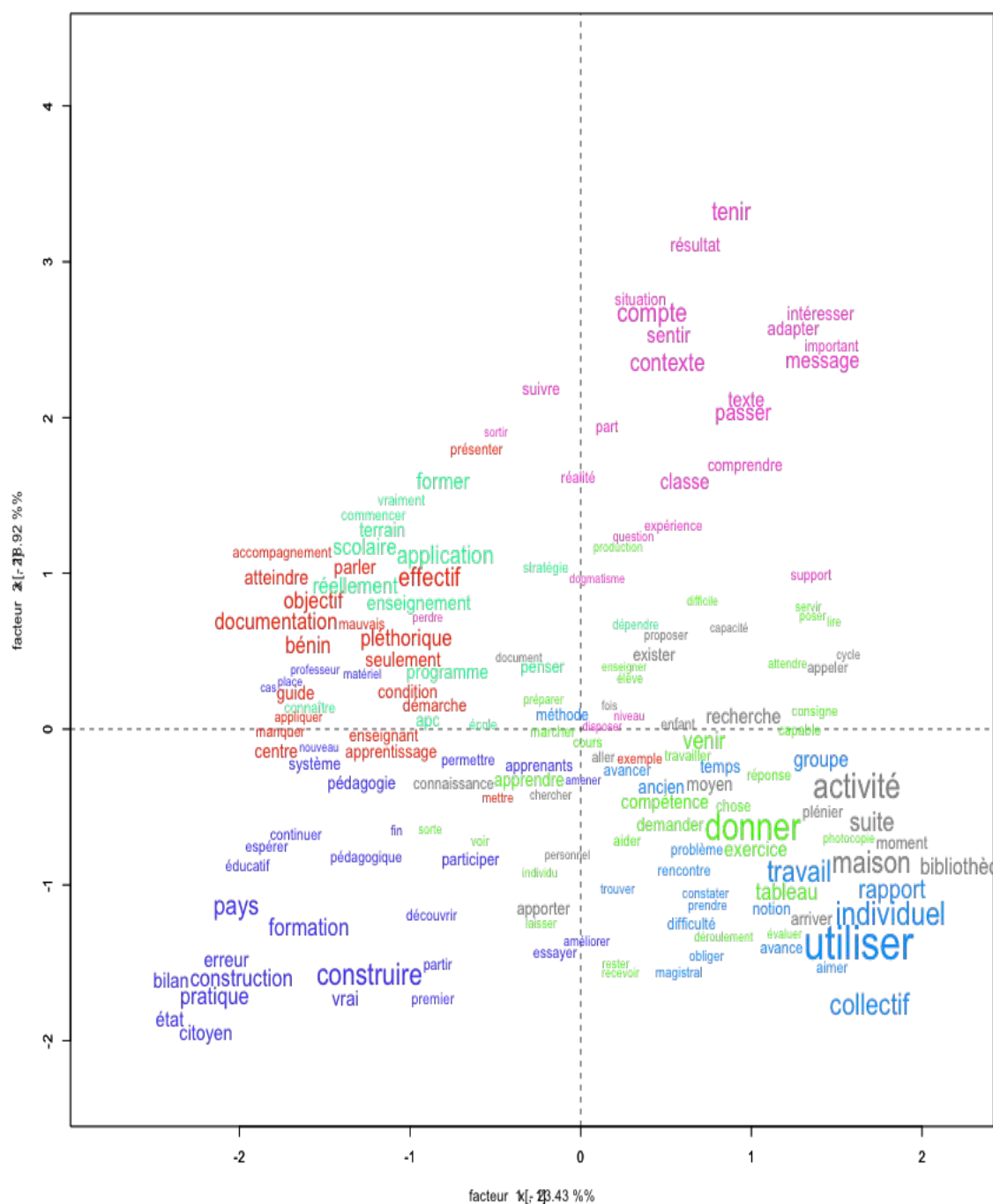


Figure 22 : Analyse Factorielle de Correspondance (AFC) sur la représentation de l'APC

L'observation de cette AFC nous permet de constater la répartition des formes fréquentes sur la carte factorielle de la façon suivante :

Le premier facteur (23,43 %), horizontalement, présente une opposition entre ce que les enseignants comprennent de l'activité demandée par l'institution et l'activité effective.

Autrement dit, ce premier facteur oppose ce que les enseignants pensent de ce qui est demandé et leur ressenti réel *in situ* (Altet, 2014).

Le deuxième facteur (18, 92%) verticalement, présente une opposition entre les orientations pédagogiques prescrites par l'autorité et sa mise en œuvre en situation de classe. Nous nous référons ici aux analyses déjà faites plus haut, analyses selon lesquelles, les enseignants ne se présentent pas comme des « machines » à exécuter des ordres hiérarchiques, mais sont conditionnés par d'autres facteurs comme : leur appartenance professionnelle, les possibilités du contexte, et parfois par leur propre représentation insérée dans une certaine dimension idéologique. La synthèse de la CHD et de l'AFC nous permet de creuser cette analyse.

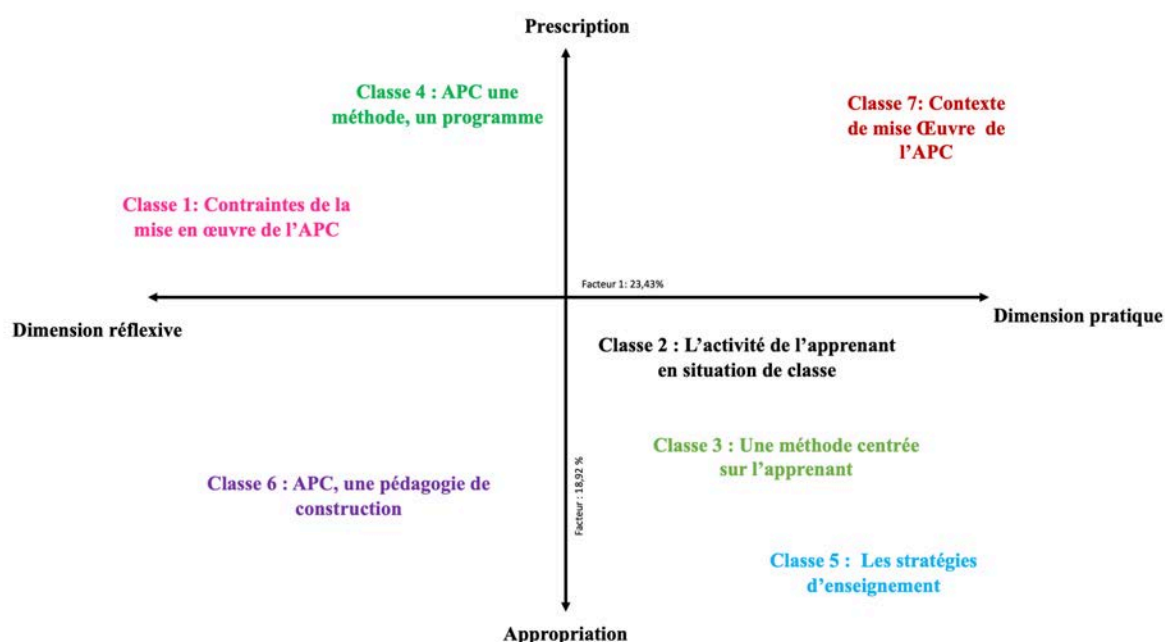


Schéma 9 : Synthèse de l'Analyse Factorielle (AFC) et de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) du discours des enseignants sur l'APC

5.4.2.3.4 Les principales tensions organisatrices du discours des enseignants sur l'APC à la lumière de la synthèse des CHD et AFC

Le discours des enseignants sur l'APC nous semble présenter deux tensions à la lumière des deux facteurs décrits ci-dessus :

- **De la dimension réflexive à la dimension pratique :** le premier facteur horizontalement (23, 43 %), présente, comme nous l'avons annoncé, une tension entre la représentation et l'agir, c'est-à-dire, entre une dimension réflexive et une dimension pratique de l'APC ou encore entre la cognition et l'action. Ainsi, le problème selon la majorité des enseignants, ne se situe pas au niveau du projet APC qu'ils apprécient comme un bon programme. Si leur propos confirme une certaine maîtrise de la théorie de l'APC, notamment la dimension constructive et active de l'apprentissage (classe 6), leur interrogation se porte sur le contexte du Bénin. Ils se demandent en effet, si le Bénin dispose des moyens nécessaires pour fournir aux enseignants les outils didactiques adéquats pour une pratique enseignante qui répond aux exigences de la prescription (classe 4). Car, selon eux, la contrainte principale à l'application pédagogie de l'APC au Bénin reste un problème de moyen (classe 1). Face à une telle inadéquation de l'environnement socioéconomique, les enseignants semblent opter pour une pratique contextualisée.

De fait, les propos des enseignants sur la dimension pratique du facteur 1 (classes 7,2, 3 et 5) semblent se présenter comme une image réfléchie de sa dimension réflexive. Selon Day (2001), la réflexion sur la pratique est essentielle pour bâtir, maintenir et développer les capacités de l'enseignant à penser et agir professionnellement tout au long de sa carrière. Le processus réflexif étant une dialectique entre la pensée et l'action, la théorie et la pratique. Selon cet auteur, la pédagogie implique un questionnement, une remise en cause et une validation interne en permanence, ce qui renforce l'appropriation et la responsabilité des acteurs. Ce facteur met en évidence la relation d'interdépendance entre la pratique et la représentation (Day, 2001).

- **De la prescription à une appropriation contextualisée :** le deuxième facteur présente une tension entre la prescription, dans le contexte du Bénin, et son appropriation en situation de classe. Selon Bonasio et Veyrac (2022), la prescription est l'injonction de faire, émise par une autorité, que l'on nomme par ailleurs « prescription officielle » ; elle est issue de l'institution de référence à laquelle appartient le travailleur et est porteuse d'une dimension hiérarchique. Dans notre recherche, il s'agit des prescriptions pédagogiques liées à l'APC. Mais, plusieurs contraintes font obstacle à la mise en œuvre de cette prescription. Parmi les contraintes qu'ils doivent gérer dans leur activité, les enseignants soulignent entre autres :
- la barrière de la langue française. L'enseignant (19) affirme « *mais en France par exemple, c'est déjà le français qui est leur langue, quand l'enseignant met la consigne au tableau, l'enfant sait déjà aussitôt ce qu'on lui demande. Mais ici, il leur faut de temps à penser tout le*

temps ». Pour cet enseignant, le fait que les activités pédagogiques se réalisent en français, langue étrangère, constitue un obstacle et une contrainte que l'enseignant doit surmonter car, il ne peut enseigner qu'en français. Il est fait état alors de différentes contraintes :

- Le peu de volonté politique : la responsabilité de l'État est aussi pointée comme obstacle et contrainte : après avoir instauré des normes difficiles à appliquer, celui-ci ne donne pas les moyens qu'il faut pour sa mise en œuvre. Par exemple, l'État ne donne pas les documents d'accompagnement nécessaires, mais « *tout ce qui existe (comme documents) c'est ce que les uns et les autres (les enseignants eux-mêmes) ont créé pour travailler, mais ces initiatives ne sont pas reconnues par l'État* ». Une sorte de délaissement des enseignants et de manque de reconnaissance de la part l'État politique.

- L'obligation de résultat : l'injonction faite aux enseignants comporte à la fois le respect des prescriptions méthodologiques mais aussi, le suivi strict du *curriculum* prescrit. Or, on sait que c'est à l'aune de la réussite des apprenants que les performances des enseignants et des établissements sont évaluées à la fin de chaque année. Au Bénin, les statistiques de réussite dans les établissements scolaires aux divers examens sont publiées à la fin de chaque année. Ainsi, les établissements publics qui ne donnent pas de pourcentages élevés aux examens officiels sont épinglés comme moins performants. Des proviseurs ou Directeurs d'établissements publics sont parfois relevés de leur fonction pour insuffisance de résultat. C'est pourquoi l'enseignant 1 affirme « *puisque'après tout c'est le résultat qui compte et non la méthode, le plus important c'est de passer le message* ».

Enfin, lorsque nous nous focalisons sur ce que disent les enseignants lorsqu'ils s'expriment sur les prescriptions théoriques de l'APC (dimension réflexive, facteur 1 de l'analyse factorielle, classe 1, 4 et 6, figure 27), nous percevons trois types de discours qui semblent nous renvoyer à un troisième facteur. Ce facteur peut être à l'origine d'une troisième tension qu'on peut nommer entre endogène et exogène (classe 1 et 4). Face à une réforme exogène qui ne semble pas cadrer avec la culture éducative du Bénin (classe 6), les enseignants semblent s'orienter vers un projet éducatif plus endogène (entre la classe 1 et 4).

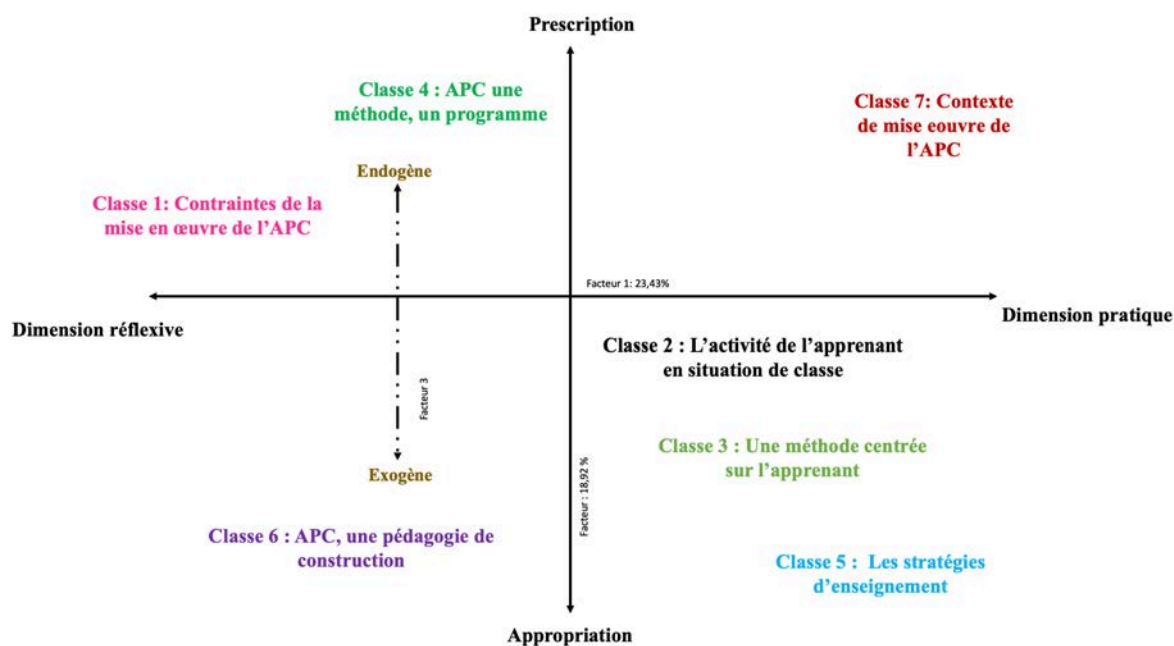


Schéma 10 : Synthèse de l'Analyse Factorielle (AFC) et de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) du discours des enseignants sur l'APC faisant ressortir le troisième facteur

En effet, face au constructivisme et sa méthode pédagogique centrée sur l'apprenant (classe 6), pédagogie qui contraste avec une vision éducative plutôt traditionnelle chez les enseignants, nous percevons une troisième dimension dans le discours des enseignants : un discours qui semble relatif à un projet éducatif « idéal pour eux », un projet éducatif inscrit dans la culture locale que nous nommons ici plus endogène (entre classe 1 et 4). Cet appel à l'authenticité culturelle est exprimé de diverses manières dans les propos des enseignants :

- par l'invitation à recourir aux langues du Bénin au lieu du français, langue étrangère qui ne permet pas aux apprenants de comprendre facilement les consignes : « *il n'y a pas l'enseignement de nos langues maternelles à l'école* » (enseignant 6), « *En France par exemple, c'est déjà le français qui est leur langue* » (enseignant 19). Ces propos des enseignants s'inscrivent dans la ligne de réflexion de Thiam et Chnane-Davin (2017) qui pensent que la définition d'une vraie Approche Par Compétence doit tenir compte de contexte de la réforme et des spécificités de situations linguistiques et culturelles.

- par un appel à la prise en compte des réalités historiques, culturelles et socioéconomiques du Bénin : « *il vaut mieux trouver un système pédagogique qui correspond à nous, à notre contexte, à notre pays* » (enseignant 19) ; « *il faut donc chercher un programme qui est ancrée dans notre histoire et dans les réalités de chez nous.* » (Enseignant 6) ; « *L'APC est un copier — collé et inadapté au contexte scolaire béninois* » (enseignant 29), « *L'APC dans son esprit est une bonne méthode. Mais, osons nous dire que ce n'est pas pour l'Afrique. Car, les*

contextes de sa réalisation n'ont pas tenu compte des réalités africaines » (enseignant 12). Les propos des enseignants rejoignent les réflexions de Ndoeye (2020) qui soutient que la duplication d'une réforme d'un pays à un autre se heurte au fait que sa simple reproduction sur les conditions et facteurs de succès ignore les déterminants contextuels. Or, précisément ces déterminants contextuels sont des facteurs indispensables pour espérer la réussite de ladite réforme dans le contexte d'accueil.

5.4.2.4 Conclusion interprétative de l'analyse du discours des enseignants sur l'école et l'APC

Les résultats ci-dessus permettent de repérer des dimensions idéologiques sous-jacentes aux discours des enseignants :

- Les analyses donnent à voir que l'outil pédagogique APC a été proposé de manière verticale. Cette verticalité décisionnelle n'a sans doute pas permis aux autorités de voir de manière globale et intégrale, dans le dialogue avec les enseignants, toutes les autres dimensions de la réforme, les moyens et les dispositions pratiques de la mise en œuvre dans la réalité.

- Cela engendre une situation d'injonction paradoxale caractérisée par plusieurs exigences faites aux enseignants : exigences de respecter la pédagogie APC prescrite, exigence de respecter le *curriculum* d'enseignement en vigueur et exigence aussi de résultats. Mais, les moyens n'accompagnent pas ces différentes injonctions.

- La figure de l'élève dans la représentation des enseignants est celle d'un être qui « ignore tout », faible, et « inconscient » que les enseignants auraient l'obligation de tirer vers la conscience, vers le « haut » (*ex-ducere*). Comme chez Platon dans le mythe de la Caverne, conduire les apprenants du monde de l'ignorance vers le monde intelligible (Platon, *La République*, Livre VII, 1876). Plusieurs enseignants ont répété que « *l'élève n'a pas de prérequis, que pouvait-il construire ?* ». On comprend qu'une telle représentation de l'élève chez l'enseignant du Bénin ne peut favoriser la dynamique de la co-construction ni celle de la centralité de l'apprenant qu'exige l'APC (Hounpkè, 2015). Les propos des enseignants sont assez expressifs : « *la réponse doit (qu'on le veuille ou non) venir des enseignants, les apprenants ne sont pas capables de le faire* », « *les apprenants ont besoin d'être aidés* »

- La figure de l'apprenant découle de la représentation de la relation enseignant-apprenants chez les enseignants eux-mêmes. Les enseignants attachent à leur profession une posture de l'autorité, mandatée pour être médiateur d'un « *plus que enseignement* ». Cette

vision fortement ancrée dans la culture béninoise de l'autorité⁶⁰, permet aux enseignants de penser leur rôle comme celui d'un adulte investi de la mission éducative, qui n'est pas seulement limitée à l'enseignement des connaissances livresques ou d'un savoir-faire, mais qui est plutôt une transmission des valeurs qui permettent à l'enfant de « devenir Homme pour demain ». Il existe chez les enseignants une représentation asymétrique de la relation pédagogique qu'une simple prescription pédagogique ne peut changer. Ce qui fait dire à Narpon (2016) qu'il faut encore du chemin pour que cette représentation de l'autorité de l'enseignant change au Bénin.

- Il y a aussi la prescription APC entendu chez les enseignants comme un programme exogène incompatible avec les réalités du Bénin. Un enseignant le dit autrement « *osons nous dire la vérité, l'APC n'est pas pour l'Afrique. Car les contextes de sa réalisation n'ont pas tenu compte des réalités africaines* ». Cela rejoint la conception même de l'école chez le Béninois. L'APC semble être perçue chez les enseignants comme une réforme venue « d'ailleurs ». On comprend pourquoi aucun des enseignants interrogés n'a défini l'école comme un lieu de formation des compétences⁶¹, une réforme pour les Béninois (et non avec les Béninois) : ce qui semble ressembler à une forme de « néocolonialisme pédagogique ».

- L'un des éléments qui renforcent cette représentation de l'école comme outil de colonisation est le français, langue étrangère et langue d'enseignement à l'école au Bénin. Historiquement, l'école moderne et avec elle la langue « française », a été imposée par le « colonisateur » dans le but de préparer les élites de collaboration qui, comme les agents techniques, contremaîtres, les surveillants, les employés, ou commis de direction, suppléeront à l'insuffisance numérique des Européens (Agbodjogbé, 2015). Mais, après la décolonisation le français est resté et demeure toujours la seule langue officielle parlée dans les administrations et écoles au Bénin. Dès l'entrée à l'école, l'enfant doit se confronter aux dures réalités de l'apprentissage de la langue française. Et cela ne se passe pas facilement. Car, toute langue a son système de pensée. En effet, selon Gallon (2018), qui cite Guillaume Gustave (1945), dans

⁶⁰ L'école africaine repose sur le message de l'ancêtre (autorité) : en imposant ses modèles, l'école occidentale a, ni plus ni moins, remplacé autoritairement ce message par le sien. Quand on connaît le poids de l'ancêtre dans les sociétés noires africaines, on mesure le choc culturel et psychologique subi par les populations, et l'on comprend mieux la distance à laquelle les Noirs africains tiennent, aujourd'hui encore, l'acte d'écrire, de lire ou l'école en général (cf. Glaser, 2016, p. 60)

⁶¹ Le défaut d'acceptation du modèle scolaire occidental s'exprime dans le nom donné au concept « école » dans les langues du Bénin : l'école est appelée en *Yoruba* « ilé iwé », et en *fon* « wéma hòmè ». Ces deux langues du sud Bénin, quoi que différentes, traduisent la notion « école » de la même manière : « la maison du papier », par référence au papier du « Blanc ». Et l'intellectuel est désigné comme « akôwé », celui qui écrit le papier du « Blanc ». Aller à l'école, étudier en français, est bien l'affaire des « Blancs » dans la mentalité béninoise. Les vraies réformes doivent changer cette perception.

une langue comme le français, « le mécanisme qui aboutit aux mots est la prolongation du mécanisme qui fonde la pensée, à savoir la prolongation du mouvement allant du général au particulier puis du particulier au général » (p.11). Toute langue est caractérisée par une structure particulière de pensée. Ainsi, le passage d'un système de pensée à un autre n'est pas aisé pour les enfants. Dans cette perspective, Berthelie (2005), pense que la langue est l'expression de l'identité culturelle et une manière spécifique d'appréhender le réel. De fait, apprendre une nouvelle langue, c'est acquérir une nouvelle identité ce qui peut être enrichissant. Mais, le fait que les apprenants du Bénin soient, dès l'entrée à l'école maternelle, contraints à renoncer à réfléchir dans leur « langue maternelle » pour n'apprendre à penser que dans « une langue étrangère » est souvent perçu comme une « acculturation » parfois difficile à surmonter dans le cadre de l'enseignement à l'école. Certains enseignants sont parfois obligés d'expliquer les consignes en « langue maternelle » avant de les reprendre en français pour que les apprenants puissent mieux comprendre. C'est l'un des problèmes que posent les apprentissages en français au Bénin. Thiam et Chnane-Davin, (2017) pensent que le fait d'enseigner en langue étrangère, surtout dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC, provoque des conséquences didactiques médiocres notamment au niveau de l'acquisition des compétences langagières et communicatives. Par ailleurs, il se peut aussi que les enseignants se demandent eux-mêmes, dans une perspective plus idéologique, quelle couleuvre les auteurs du programme scolaire, programme calqué sur le modèle étranger, veulent faire avaler aux apprenants en ne cultivant chez eux des compétences uniquement que par le canal de la langue française, langue étrangère. Cette interrogation peut donc aussi influencer leur appropriation de la prescription⁶².

⁶² Nous rapportons ici les propos de Jacques Attali au sujet de l'enseignement de français à l'école. Il affirme : « le français, parlé par 220 millions de personnes, est la cinquième langue au monde, derrière le chinois, l'anglais, l'espagnol, l'indien. Elle sera dans 40 ans la quatrième, parlée par près d'un milliard de personnes, si nous réussissons à maintenir notre enseignement du français en Afrique et en Asie, ce qui dépend évidemment de la langue de notre propre enseignement supérieur, en France et sur internet, alors que passer à l'anglais serait renoncé à faire connaître notre culture, notre civilisation, notre art de vivre qui constitue aussi un des atouts principaux de la marque France. Dans ce sens le rôle de l'État s'avère indispensable » (Cf. <https://www.attali.com/geopolitique/enseigner-en-francais/>). Par ces propos, l'écrivain semble montrer que le maintien du français comme langue d'enseignement dans les autres continents est non seulement outil d'expansion culturelle et civilisationnelle, mais aussi une stratégie de maintien de l'hégémonie de la langue française sur les autres langues de par le monde ; on pourrait dire une sorte de « néocolonialisme linguistique » et donc culturelle. Dans ce sens, les enseignants ont peut-être raison de se demander pourquoi nous devrions continuer le maintien du français comme l'unique langue d'enseignement à l'aire de l'ouverture et de l'intégration culturelle.

**6 SIXIEME PARTIE. LA PRATIQUE DE L'APC AU BENIN, ENTRE
RESISTANCE ET REJET D'UNE IDEOLOGIE IMPOSEE : ANALYSE DES
RESULTATS**

« *C'est dans la pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité.* »

Karl Marx / Thèses sur Feuerbach

6.1 IDEOLOGIE ET APPROPRIATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU BENIN : DISCUSSION DES ETAPES DE LA RECHERCHE

L'objectif au départ de ce travail consistait à identifier les obstacles à la mise en œuvre de l'APC dans le système scolaire du Bénin. Au début, nous pensions qu'il existerait un conflit idéologique entre les représentations de l'école chez les enseignants et la vision de l'éducation que sous-tend l'APC. Nous pensions que ce conflit idéologique serait à la base de l'écart entre la prescription et l'appropriation de la réforme pédagogique sous le modèle APC par les enseignants du Bénin. Pour cela, nous avons focalisé notre recherche sur l'enseignement secondaire. Suite aux différents résultats obtenus à partir d'une triangulation de méthodes d'investigation et d'analyse des données, nous entreprenons à présent une démarche d'analyse réflexive sur les différents résultats obtenus. Cela nous permettra de cerner plus en profondeur les enseignements de cette présente recherche.

6.1.1 *Idéologie, représentation de l'éducation et mise en œuvre de l'APC au Bénin : retour sur les questionnements de la recherche*

Au démarrage dans cette recherche, nous nous posons la question suivante : comment peut-on expliquer l'échec de la mise en œuvre des prescriptions pédagogiques inspirées par le modèle APC dans l'enseignement au Bénin ? La quête de réponse à cette question nous a conduit à explorer plusieurs hypothèses possibles. La revue de la littérature nous a permis de prendre connaissance des réponses déjà esquissées. Ainsi, Hounpkè (2015), situe les obstacles de mise en œuvre de l'APC dans les difficultés structurelles et de formation des enseignants du Bénin. Dans cette même perspective, Alladatin et Al (2021) pointent du doigt le manque de professionnalisation du métier de directeur d'établissement scolaire au Bénin. Selon eux, pour réussir les objectifs éducatifs, les directions d'établissements doivent avoir des connaissances, des compétences et des attitudes qui répondent efficacement aux impératifs de qualité. Malheureusement, dans certains pays comme le Bénin, l'évolution de la fonction de direction d'établissement tarde à se traduire par un renouvellement des modes de recrutement, ainsi qu'une formation et un accompagnement appropriés (Alladatin et Al, 2021). Agbodjogbé quant à lui, situe les difficultés au niveau d'un assujettissement paradoxal des enseignants à l'institution ; ceux-ci se contenteraient en effet, d'exécuter les prescriptions sans clairement révéler à l'autorité les failles de cette prescription surtout dans le domaine didactique

(Agbodjogbé, 2015). Les deux chercheurs évoquent aussi les contraintes matérielles comme freins à la mise en œuvre de l'APC au Bénin. Ces analyses rejoignent effectivement les réflexions de Brossais, Savourin et Chevallier-Rodrigues (2022), qui pensent que parfois les enseignants remettent en cause, non pas les prescriptions, mais les conditions professionnelles de leur mise en œuvre. Dans nos travaux, plusieurs enseignants interrogés n'ont pas manqué de souligner des problèmes liés aux conditions matérielles et environnementales de la mise en œuvre de l'APC au Bénin. Malgré leur bonne volonté, plusieurs enseignants ont en effet estimé qu'ils se sentent parfois démunis dans le cadre de leurs activités à cause de leurs conditions de travail.

Tout en reconnaissant l'existence des différentes problématiques exprimées par les personnes que nous avons interrogées, nous avons, à la lumière de nos expériences personnelles, pensé que le problème de l'APC au Bénin, n'est pas seulement d'ordre structurel, lié au manque de matériel voire au manque de formation des enseignants.

Tout d'abord, notre étude contextuelle a révélé que ces différents problèmes existaient avant l'avènement de l'APC au Bénin. Et, si cette réforme a sans doute amplifié certaines difficultés, il faut aussi reconnaître que les problèmes structurels, matériels et de formation des enseignants sont des problèmes récurrents du système scolaire du Bénin, et ce, de longue date.

Notre travail d'enquête et nos déplacements sur le terrain de recherche nous ont permis de constater l'existence des écoles bien équipées en matériels didactiques et en bibliothèque ; et l'existence de classes aux effectifs tout à fait raisonnables (17 élèves par classe par exemple) et ce, même dans les zones rurales du Bénin.

Dans le même ordre d'idées, des enseignants ont aussi reconnu que le gouvernement béninois prenait beaucoup de mesures au niveau de la formation des enseignants. Mais, ces efforts du gouvernement ne semblent pas aboutir à une appropriation de l'APC dans le système scolaire du Bénin. Au regard de tout cela, notre question de départ « *comment peut-on expliquer la non mise en œuvre des prescriptions pédagogiques de l'APC dans l'enseignement au Bénin ?* » reste posée. Nous avons alors cherché d'autres approches en réponse à ce questionnement fondamental.

6.1.2 Idéologie et pratique enseignante : retour sur les fondements théoriques et méthodologiques utilisées et les résultats obtenus

L'hypothèse théorique que nous avons posée afin de traduire cette question de départ est celle de l'existence d'un conflit cognitif d'ordre représentationnel voire idéologique par

rapport à la vision de l'éducation comme explication d'une non appropriation des prescriptions pédagogiques de l'APC au Bénin.

Nous nous sommes alors appuyé d'une part sur la théorie de l'idéologie développée par Dumont (1962), Lipiansky (1991) et surtout par Althusser (1970) ; et d'autre part sur les liens entre idéologie, représentations et pratiques mises en lumière entre autres par Abric (2011) et Flament et Rouquette (2003). Partant de ces points d'appui théoriques, nous avons fait l'hypothèse que le rapport des enseignants à l'APC dans leur pratique pourrait être lié à un enjeu professionnel, identitaire et idéologique.

Dans la théorie de l'idéologie élaborée par Althusser, nous avons été particulièrement interpellé par les concepts de « reconnaissance » et de « méconnaissance », « assujettissement » et de « rituel pratique ». La « reconnaissance » a lieu quand le sujet épouse et accepte « l'idéologie » d'un groupe donné. Dans ce cas, il « s'assujettit » aux pratiques voire aux « rituels pratiques » de ce groupe d'appartenance. Cet « assujettissement » au principe de ce groupe (d'appartenance), détermine son action et donc sa « pratique ». Ainsi, le sujet adopte les comportements et les pratiques du groupe idéologique auquel il se sent appartenir (Althusser, 1970 ; Lac, Mias, Labbé et Bataille, 2010). Par contre, une « méconnaissance », entraîne rejet et résistance face aux nouvelles pratiques, dans la mesure où les individus ne se reconnaissent pas dans les principes et valeurs sociales sous-jacentes à celles-ci. Comme le disent Famment et Rouquette, (2003), l'introduction de nouvelles pratiques peut faire un effet de brutalité dans le sens où les acteurs ne sont pas encore totalement imprégnés de nouvelles représentations et idéologies objets de nouvelles pratiques. En somme, nous avons posé l'hypothèse selon laquelle la représentation de l'éducation chez les enseignants s'inscrirait dans une idéologie différente de celle de l'APC. Ce qui expliquerait une pratique professionnelle différente de la prescription. C'est dans cette perspective que se situe notre question de recherche : « ***Dans quelle idéologie s'inscrivent les représentations de l'éducation chez les enseignants du Bénin et comment cette idéologie influence-t-elle l'appropriation des prescriptions pédagogiques centrées sur l'APC ?*** »

Pour répondre à cette question, nous avons eu recours aux méthodes d'observation, d'entretien, d'autoconfrontation et d'analyse des données dans une perspective de triangulation méthodologique. Cette question principale a été « décomposée » en des questions spécifiques qui nous permettent d'appréhender les différents aspects de notre objet de recherche. Les résultats obtenus se résument dans le tableau ci-dessous :

Questions	Méthodologie	Résultats	Remarques
<i>Question 1 : Comment les enseignants s'approprient-ils l'outil pédagogique APC en situation de classe ?</i>	Observation de trois dimensions de la pratique en classe : – didactique – pédagogique – relationnel	– les stratégies utilisées : cours magistral (ce qui est différent de la prescription), – démarches d'enseignement différentes des méthodes APC. – disposition frontale des apprenants favorisant plus la transmission que la co-construction, – adéquation du curriculum d'enseignement avec la prescription ⁶³ .	Confirmation de l'hypothèse préalable de la non mise en œuvre de l'APC au Bénin.
<i>Questions 2 : Comment les enseignants verbalisent-ils leur pratique effective : à quel système représentationnel font-ils référence ?</i>	– entretien post activité de classe, – analyse manuelle du discours des enseignants.	Les enseignants assument une pratique effective différente de la prescription. Raisons évoquées – l'APC est chronophage, fait souffrir l'enseignant, – l'État ne donne pas suffisamment de moyens matériels, – les apprenants n'ont pas les prérequis, attendent tout de l'enseignant, – les effectifs pléthoriques empêchent d'appliquer l'APC.	Présence dans la justification des : – propos à double effet et de vérités partagées par tous (donc qui ne méritent plus d'être vérifiés) – propos révélant le conflit entre la volonté et les possibilités : la volonté de l'effectuation de l'action se heurte aux principes de la réalité (Bonasio et Veyrac, 2022).
<i>Dans quelle idéologie s'inscrivent les représentations de l'éducation et de l'APC chez les enseignants du secondaire au Bénin ?</i>	– entretien semi-directif. 4 thématiques : thématique 1 (école), thématique 2 (APC), thématique 3 (méthodes utilisées en situation de classe), thématique 4 (levée de frustrations éventuelles : propos libres) – deux analyses lexicales :	– représentation de l'école : comme lieu d'éducation et de formation humaine complète par opposition au modèle focalisé uniquement sur la formation des compétences. Représentation de l'APC : – une pédagogie qui n'est pas adaptée aux réalités du Bénin, – une pédagogie calquée sur le modèle européen, – une pédagogie qui ne reconnaît pas l'autorité de l'enseignant et lui	Aucun des 30 enseignants interrogés n'a défini l'école en lien avec le développement ou l'acquisition des compétences. Ceci confirme l'hypothèse d'un conflit idéologique. Situation de l'injonction paradoxale relevée dans les propos des enseignants. Expression ici aussi du conflit entre la volonté d'action et les

⁶³ Le *curriculum* enrichit donc la notion de programme d'enseignement, en précisant, au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation et de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages (Demeuse et Strauven, 2006).

	– analyse 1 : générales des 4 thématiques, – analyse 2 : analyse de la structure de la thématique 2	arrache les outils de cette autorité (la punition des élèves) – une bonne pédagogie mais qu'on ne peut pas réaliser à cause des problèmes de : ▪ de moyens (injonction paradoxale) ▪ langue étrangère utilisée dans l'enseignement, ▪ les apprenants n'ont pas de prérequis et attendent tout de l'enseignant, ▪ pas de moyens pour faire les recherches, ▪ l'État et les parents ont démissionné de leur rôle.	principes de la réalité, d'où le renoncement à l'appropriation. Idée sous-jacente d'un programme idéal qui serait authentique, par opposition à l'APC qui serait extravertie et ne correspondrait pas aux réalités du Bénin ;

Tableau 48 : Récapitulatif de la méthodologie et des résultats obtenus

A la lumière du contenu du tableau ci-dessus, nous pouvons dégager plusieurs conclusions issues des différentes démarches et analyses réalisées au cours de cette recherche.

D'abord, les 30 enseignants de français visités au cours de nos recherches, utilisent la stratégie magistrale dans l'essentiel de leur cours. Les démarches d'enseignement-apprentissage prescrites dans le « Guide d'Étude du Programme » de Français ne sont pas suivies *in extenso*. Mais, notons par contre que le *curriculum* d'enseignement est en adéquation avec la prescription. Si les enseignants connaissent bien les prérequis théoriques de la prescription, nous avons constaté cependant que leur connaissance de l'outil APC semble parcellaire. Cette connaissance est plus focalisée sur l'aspect pédagogique. Or, l'APC est un enjeu éducatif qui dépasse largement la dimension purement méthodologique. Elle est un enjeu de formation d'un type d'homme capable de s'approprier les connaissances acquises pour ensuite réfléchir par lui-même. Altet (2018) parle à ce propos d'une pédagogie qui cherche à développer « les stratégies cognitives et métacognitives de l'élève » afin de l'aider à développer sa capacité d'apprendre et de réfléchir tout seul. De fait, nous nous demandons si le défaut de mise en œuvre de l'APC n'est pas aussi lié à la connaissance parcellaire qu'ont les enseignants de cet outil. Ce qui rejoint l'affirmation de Djihouéssi (2023) qui pense que « l'APC est une approche qui promeut le développement. Mais nous, nous y sommes allés sans connaître

réellement ce qu'est l'APC. Comment la mettre en œuvre si nous ne la connaissons pas réellement ? »

De leur côté, les enseignants interrogés assument leur pratique qui consiste à adapter leur enseignement en « fonction des réalités de leur contexte ». Cette adaptation située est donc propre à chaque enseignant de sorte que la prescription n'est plus leur priorité. L'organisation spatiale de la classe, la gestion des groupes et les différentes interactions observées, confirment le fait que les enseignants « s'approprient⁶⁴ » l'APC de manière libre et très différenciée. Il s'ensuit une pratique effective, distante de la prescription que les enseignants assument et justifient. Dans cette perspective, le fait que la volonté de mise en œuvre se heurte à des contraintes de terrain renforce la représentation négative des enseignants vis-à-vis de l'outil APC. Cela se traduit par les formules discursives typiques de renoncement à l'appropriation comme : « l'APC est une bonne méthode mais elle est chronophage et elle fait souffrir les enseignants, elle est difficile à mettre en œuvre, elle n'est pas compatible aux réalités du contexte du Bénin » ; c'est « parce que l'État ne donne pas les moyens qu'il faut » etc.

Le second enseignement retenu du discours des enseignants est celui recueilli lors des entretiens. Il nous présente une représentation de l'école totalement différente de la vision institutionnelle. Aucun des enseignants n'a défini l'école comme lieu d'acquisition de compétences. Tous, par contre, définissent l'école comme lieu de formation humaine, d'apprentissage à la vie, de formation à la fois intellectuelle, sociale et d'éducation aux valeurs. Ainsi pour les enseignants, l'école a pour mission principale de préparer le citoyen de demain dans toutes les dimensions : humaine, intellectuelle, sociale, morale etc. Elle ne saurait donc pas se limiter au seul aspect de développement des compétences en vue des objectifs socio-économiques. Cette représentation de l'école confirme l'hypothèse d'un conflit idéologique chez les enseignants. Autrement dit, la vision de l'école chez les enseignants est différente de la vision sous-jacente au projet de réforme APC. Ceci a sans doute une influence considérable

⁶⁴ Ici nous utilisons la notion « appropriation » au sens étymologique du terme. Elle vient du latin « *appropriatio* », qui est une « action de rendre quelque chose sa propre chose ou action d'assimiler une chose de sorte qu'elle fasse corps avec celui qui se l'approprie. Autrement dit, une « adaptation de quelque chose à un usage défini ou à une destination précise » Veschambre (2005). L'appropriation ne se réduit pas à l'application d'un modèle préexistant « reposant sur un schéma de causalité linéaire entre une conception préalable et une activité d'exécution ». Autrement dit, « s'approprier » un outil ne signifie uniquement pas se laisser dicter, par cet outil, ce que l'on doit faire sans possibilité d'interaction et de maîtrise de l'outil à son propre compte comme si le sujet en situation d'appropriation était dans un automatisme : « tel outil approprié donne tel effet ». Bien au contraire « les sujets en s'appropriant les objets prescrits, les transforment et construisent de nouvelles normes et règles adaptées à leur contexte d'usage et à leurs connaissances, savoir-faire, intérêts et motifs » (p.13). Ainsi, toute appropriation s'inscrit dans un jeu de maîtrise et de relation entre l'objet et le sujet. En effet, le sujet acteur de l'appropriation n'est pas un terrain « vierge ». Il entre dans le processus d'appropriation avec une certaine expérience, un savoir-faire préalable.

sur la manière dont les enseignants s'approprient l'APC dans leur pratique (Flament et rouquette, 2003). Tout ceci confirme la pensée de Duclos (2015). Selon cette auteure, l'élément déclencheur des résistances aux changements réside dans les facteurs idéologiques, c'est-à-dire, dans les univers de valeur, des idées et des représentations. En effet, le nouveau paradigme pédagogique prescrit (APC) se révèle en décalage avec la vision de l'éducation et « l'idéologie professionnelle » des enseignants (L'Haridon et Janner, 2016). Ne trouvant pas du répondant du sens qu'il donne à son activité professionnelle dans le nouveau paradigme, l'enseignant peut opter pour une pratique dans laquelle il se retrouve, peu importe que ce choix l'éloigne de la prescription ; cette situation pourrait donc expliquer la résistance au changement, qu'elle soit individuelle ou collective, observée chez les enseignants de notre étude.

Ces analyses nous inspirent une synthèse que nous présentons sous forme « d'arbre à problème » de l'APC au Bénin.

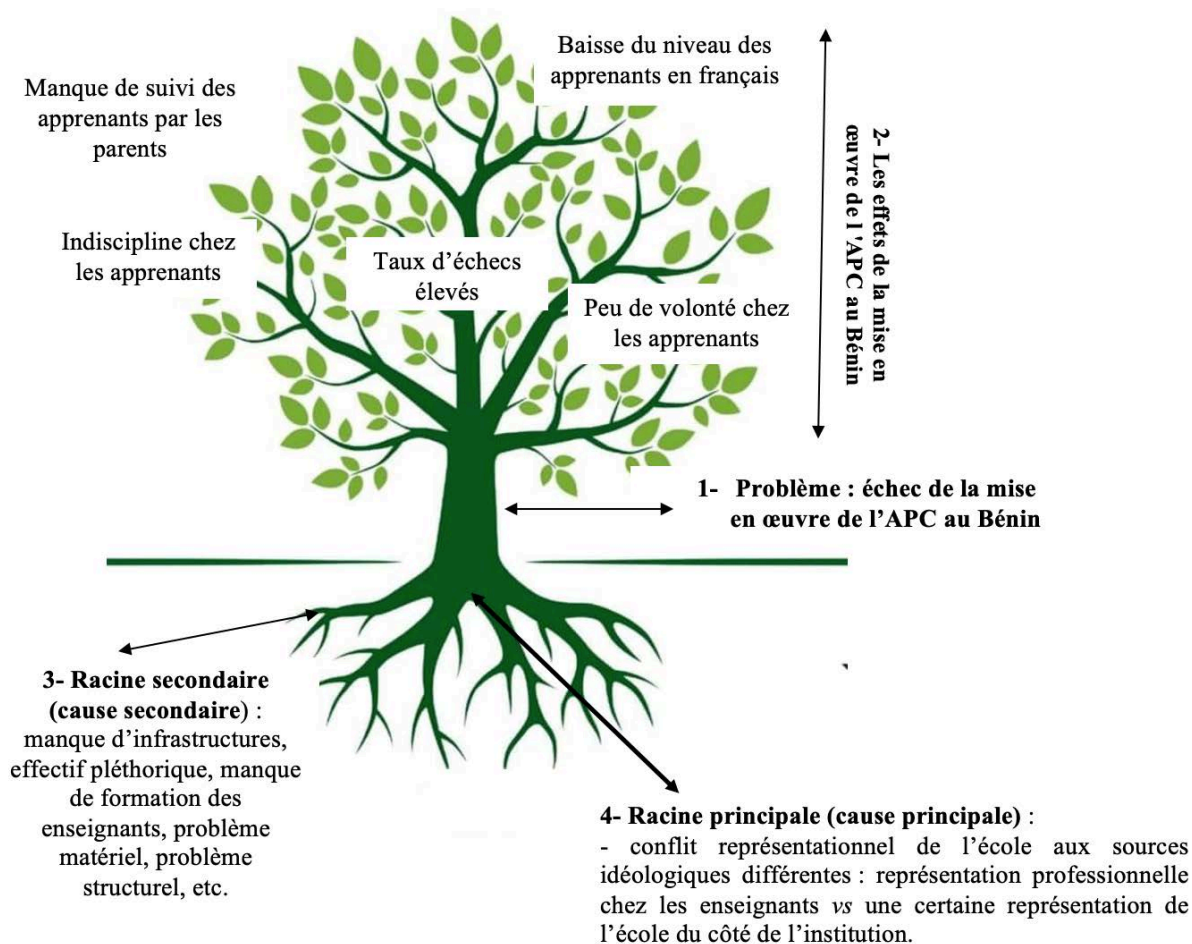


Schéma 11 : Arbre d'analyse des problèmes de la mise en œuvre de l'APC au Bénin à partir des représentations des enseignants sur l'école et l'APC

Nous avons pensé résumer la problématique centrale de ce travail et les résultats obtenus sous forme « d'Arbre à problèmes » qui pourrait devenir un « Arbre à solutions ».

Selon Daubier M. et Daubier S. (2022), « L'arbre à problèmes » est un outil d'analyse et de diagnostic qui schématise l'enchaînement des causes et des conséquences d'une situation problématique donnée. Il identifie aussi les différents liens existants entre elles pour mieux comprendre et mieux envisager les leviers à actionner dans la résolution du problème principal. Dans cette perspective, nous avons envisagé les problèmes de la mise en œuvre de l'APC sous forme « d'Arbre à problèmes ». Le n° 1 sur le schéma 11 en est le tronc, donc le problème principal : il s'agit de l'échec de la mise en œuvre de l'APC au Bénin. C'est le problème objet de notre recherche. Les numéros 3 et 4 répondent à la question de la cause. Les racines de « l'Arbre à problèmes » constituent les causes et donc la réponse à notre question de départ. On voit sous cet arbre, l'existence de deux types de racine : la racine principale (n° 4). Dans la réalité, la racine principale s'enfonce verticalement dans le sol et permet un ancrage singulièrement efficace de la plante dans le sous-sol. Elle est particulièrement redoutée par les jardiniers parce que difficile à déraciner. Il y a aussi les racines secondaires encore appelées des racines latérales (n° 3). Elles se développent autour de la racine principale. Elles participent à l'expansion du système racinaire et fournissent un support pour aider la plante à s'ancrer dans le sol de manière plus sécurisée. Il y a aussi les effets qui sont les feuilles et les branches de notre arbre. Ils n'ont pas été la question principale de notre thèse mais, sont omniprésents car, ce sont les effets qui révèlent le problème principal⁶⁵.

Pour en revenir au problème de l'APC au Bénin, nous pouvons dire qu'il y a une cause principale : celle du conflit de représentation de l'école résultant de deux idéologies différentes de l'école : une représentation professionnelle de l'école et de l'éducation chez les enseignants d'une part et une certaine représentation de l'école et de l'éducation émanant de l'institution politique d'autre part. Le groupe (non constitué) des enseignants à l'aune des expériences acquises au fil des activités professionnelles, s'est forgé une représentation particulière de l'école et de l'APC, confronté aux réalités du terrain et des fondements socioculturels du Bénin. Par contre, l'institution politique en charge de l'éducation, partant d'une certaine vision des objectifs politiques, opère une réforme scolaire sous le modèle de l'APC. Selon Djihouéssi (2023), « *En fait, les réformes ont souvent une allure politique. De fait, toutes les réformes ne produisent pas les bons résultats attendus. Parce qu'on veut faire plaisir à l'homme politique qui est là. Si bien que, dès qu'il finit son mandat, la réforme s'éteint* ». Pour expliquer la fonction des représentations professionnelles, Piasser (2013), explique : « étant en prise directe avec les pratiques, les représentations professionnelles peuvent constituer des grilles de

⁶⁵ <https://www.unige.ch/sciences/biologie/bioveg/crevecoeur/fiches-anatomie/anatomie-racine/racines-laterales/>

référence d'orientation et/ou de justification (*a priori ou a posteriori*) des conduites professionnelles. » (p.274). Les différentes représentations constituent donc la source d'orientation des conduites et comportements de chaque groupe (non constitué) face à l'objet considéré. Orientation de la politique éducative et des réformes des sujets appartenant au sérail institutionnel, guide des pratiques des enseignants et fondement de l'identité professionnelle de ceux-ci. Ainsi, les deux différentes représentations impliquent des pratiques éducatives différentes. Dans cette perspective, les enseignants ont souvent tenu des discours négatifs envers la réforme APC. Dans une étude faite pour recueillir les impressions des acteurs de l'école sur l'APC, Agbodjogbé, Amade-Escot et Attinklèmè (2013) ont remarqué que ce sont les enseignants de terrain qui ont tenu les discours les plus sceptiques et qui revendiquent une refondation de la réforme. Ce constat est en phase avec les résultats de cette thèse. Ce conflit idéologique, s'est encore exprimé dans les propos des enseignants que nous avons interrogés par la mise en cause de plusieurs principes de l'APC dont la posture dite de « médiateur » que la pédagogie APC assigne désormais à l'enseignant. Selon les enseignants, cette posture « dépouillerait » l'enseignant de toute son autorité par rapport aux apprenants. Ce qui non plus ne permettrait pas à l'enseignant de dérouler normalement son cours. Mise en cause également du principe sacrosaint de l'APC à savoir, la dimension constructive du savoir. Pour les enseignants, les apprenants ne disposant pas de prérequis, que peuvent-ils réellement construire ? Ils affirment à cet effet que la mise en application de l'APC dans ces principes serait chronophage ; ce qui serait un obstacle pour l'atteinte des objectifs du programme scolaire comme il est prévu dans le *curriculum* de chaque classe. Ces quelques mises en cause sont citées à titre illustratif, pour montrer que la vision des enseignants ne se situe pas dans la même vision éducative que celle sous-jacente à la réforme APC. Et ceci constitue l'obstacle principal à la mise œuvre de l'APC au Bénin. C'est du moins ce que semble exprimer les résultats obtenus.

De même qu'il y a des racines dites secondaires qui soutiennent et renforcent un arbre, de même notre « Arbre à problèmes » comporte des racines (ou causes) secondaires. Dans notre objet de recherche, il s'agit des causes secondaires qui se développent autour du problème principal. De même que les racines secondaires consolident la racine principale, participent à l'expansion du système racinaire et fournissent un support pour aider la plante à s'ancrer dans le sol de manière plus sécurisée, de même les causes secondaires consolident la cause principale. Ainsi, en est-il des problèmes de l'APC au Bénin. Autour de la cause principale déjà expliquée, il existe des causes secondaires qui renforcent et favorisent l'exaspération des difficultés de mise en œuvre de l'APC au Bénin. Ces causes ont pour noms, manque

d'infrastructures, à la base des effectifs pléthoriques dans certaines écoles du Bénin ; la formation inadéquate et insuffisante des enseignants qui impacte sur la qualité de l'enseignement donné en situation de classe. Mais, comment expliquer que dans les classes tenues par ces enseignants bien formés, et avec des effectifs et conditions de travail appropriés, les prescriptions de l'APC ne soient pas réellement mises en œuvre ? Il y a donc là, plus qu'une question de condition matérielle et de formation. La cause profonde, à la lumière de nos résultats, est représentationnelle et donc idéologique.

6.2 PRESCRIPTION INSTITUTIONNELLE ET ENGAGEMENT DES ACTEURS PROFESSIONNELS

La recherche de la cause principale de l'échec de l'APC au Bénin, nous a conduit à interroger le rapport des enseignants avec les normes pédagogiques prescrites dans le modèle APC et donc de leur appropriation par les enseignants du Bénin. Notre approche de la prescription est celle que Almudever (2022) appelle « prescription hétéronormées ». Il s'agit de la prescription conçue et décidée par l'institution politique et imposée aux enseignants qui ont l'obligation de l'appliquer en situation de classe. Mais, dès lors qu'on cherche à focaliser les réflexions sur le rapport qu'entretiennent les enseignants avec cette prescription, comme nous l'avons fait tout au long de cette thèse, on se rend compte qu'un autre problème, peut-être le plus profond, détermine l'appropriation que les enseignants font de l'APC : il s'agit de la représentation de l'école et des valeurs éducatives sous-jacente à la prescription APC. Certes, les enseignants écoutés et observés ne déclarent pas une « hostilité ouverte » à l'APC. Leur propos est souvent de type « l'APC est un bon programme, mais on ne peut pas l'appliquer... ». Certains enseignants semblent même apparemment s'engager à mettre l'APC en pratique. Mais Abric (1994) affirme à ce propos, « il ne suffit pas que l'individu soit engagé dans une pratique pour qu'il la reconnaisse comme sienne et se l'approprie. Encore faut-il qu'elle lui apparaisse comme acceptable par rapport au système de valeurs qui est le sien » (p.220). Ainsi, à l'épreuve de la pratique, nous avons constaté que les enseignants ne font pas de l'APC « leur chose ». De fait, pour plusieurs enseignants l'APC est « le programme des européens ». Pour parler dans la dynamique de l'idéologie développée par Althusser, la prescription APC au Bénin pose un problème de « *reconnaissance* » de la part des enseignants. La découverte que nous en faisons est le lien entre « *appropriation* » et « *reconnaissance* » dans le cadre de la relation idéologie et pratique développée par Althusser (1970). En fait, nous découvrons qu'il n'y a d'appropriation que de « *reconnaissance* » ; reconnaissance en tant qu'acceptation des valeurs sous-jacentes à la prescription.

Dans cette perspective Althusser (1970) avance que, les normes et les savoirs enseignées à l'école, ou les prescriptions reçues de tout autre institution sont construites dans des formes qui assurent « l'assujettissement » à une idéologie donnée et impliquent la maîtrise des pratiques bien précises. Mais, les destinataires de ces normes ou savoirs « doivent être à un titre ou à un autre “pénétrés” de cette idéologie, pour s'acquitter “consciencieusement” de la pratique à laquelle cela engage. Tout en acceptant à la suite d'Althusser que l'idéologie est un système de représentation (Althusser 1970), les résultats obtenus nous amènent à épouser la

thèse de Abric (1989) qui pense que les sujets n'abordent pas une situation de manière neutre et univoque. Les éléments du contexte (valeur, croyance, idéologie) véhiculent une représentation de la situation qui donnent une signification au comportement du sujet. Nous pouvons également rapprocher nos résultats aux réflexions de Morin (1989) qui relie le positionnement du sujet face à une situation, à son système de représentation. Celui-ci détermine alors son positionnement : "appropriation" ou "refus". A cet effet, il a identifié "un ensemble de principes organisateurs qui contribuent à l'élaboration du système de représentations dans lequel le bruit est placé" (p. 37). Il répertorie trois types d'engagements situationnels expliquant pourquoi le bruit était plus ou moins accepté. Il en arrive à la conclusion selon laquelle :

Dans l'évolution d'une situation nuisante, l'important n'est pas le champ strictement perceptif (le bruit est perçu et reconnu) mais le raisonnement normatif et socialisé qui, selon ses lieux d'ancrage et ses référents, conduit l'acteur à accepter ou non les inconvénients physiques du cadre où il doit agir (p.38).

Il en résulte alors que les représentations, ou les idéologies (système de représentation) engendrent les comportements ou les pratiques. Pour rejoindre la question de "l'appropriation" des prescriptions, nous pouvons alors dire qu'au regard des données recueillies et au regard des analyses qui précèdent, l'appropriation d'une pratique dépend du système de représentation du sujet. De sorte qu'une représentation positive des normes peut entraîner l'acceptation de la prescription et au contraire, une représentation négative des normes sous-jacentes à la prescription peut entraîner un refus d'"appropriation de cette pratique" (Gaymard, 2021).

Mais ; des études montrent aussi que si les représentations transforment les pratiques, les pratiques elles aussi peuvent bien être des facteurs de transformation des systèmes de représentation et donc de l'idéologie. En fait, "les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement" (Abric, 1994, p. 230) autrement dit, il existe une relation "bilatérale" entre pratique et représentation (Abric, 1994, Gaymard, 2021). Ceci constitue une bonne nouvelle pour l'avenir de l'APC au Bénin, et une limite pour notre recherche. Limite, parce que la quête des problèmes qui font obstacle à la mise en œuvre de l'APC au Bénin, nous a amené à ne considérer que le premier aspect de la relation idéologie-représentation-pratique. Notre objectif principal étant de montrer que la non appropriation de l'APC au Bénin s'enracine fondamentalement dans une "incompatibilité représentationnelle" qui implique une pratique différente de ce que propose l'APC, donc une absence d'"appropriation" du modèle APC. Mais, bonne nouvelle, parce que à la longue, "les pratiques progressives" peuvent finir par modifier les représentations des enseignants sur l'APC (Flament et Rouquette, 2003). Ceci nécessite des

réflexions pour déterminer les leviers à actionner dans ce sens. Peut-être que les réflexions sur la sauvegarde de “l'éthos professionnel” soutenues par Jorro (2009) seront bien à propos.

6.2.1 *De la pratique prescrite à la pratique réelle*

Les résultats issus des synthèses des AFC et CHD, nous ont révélé des tensions dans le discours des enseignants. Une tension entre “*les préoccupations et l'éthos professionnel des enseignants*” (Danvers, 2012) et les orientations de l'APC plutôt tendues vers l'idéologie néo-libéralisme. “L'éthos professionnel” comme l'explique Jorro (2009), est une quête identitaire particulière. Elle se base sur la recherche d'identité pérenne dans laquelle l'acteur peut s'identifier parce qu'elle renvoie à une façon d'être stabilisée et pour laquelle il devient possible de dire que l'identité répond au genre du métier visé (Jorro, 2009). La “conscientisation” des normes et des valeurs de la profession et de son milieu au fil des années, fait entrer celui-ci dans un processus de construction progressive “d'un positionnement”. Au bout du processus, le travailleur est lié aux valeurs et à la “culture professionnelle” du groupe professionnel auquel il s'identifie. C'est ce que Althusser (1970) désigne sous le thème de “reconnaissance” des “rituels pratiques” du groupe professionnel auquel le sujet professionnel s'identifie. Tout changement de paradigme visant à mettre en cause cet “ethos professionnel” entraîne “méconnaissance” (Althusser, 1970), résistance et rejet de la nouvelle norme pratique (Flament et Rouquette, 2003). Contrairement à cette quête constante de l'identité dans la pratique professionnelle, l'idéologie néo-libéraliste s'inscrit dans la déconstruction des valeurs identitaires au profit d'une vision du sujet en tant qu'entrepreneur de lui-même » ou « capital humain » que celui-ci parviendra à développer et à faire fructifier s'il sait s'adapter, innover⁶⁶. C'est dans cette dynamique que se situe la vision de l'APC qui cherche, par ses préconisations pédagogiques, à développer les compétences individuelles chez les apprenants afin de les rendre compétitifs⁶⁷ et dotés des capacités avérées pour agir et prendre des décisions efficaces.

L'appropriation de cette logique de rendement et de productivité qu'instaure l'APC à la fois chez les apprenants et chez les enseignants semble très difficile à intégrer pour les enseignants. En effet, leur discours nous a révélé qu'ils se situent plus dans un « ethos professionnel » qui s'enracine dans des idéaux de transmission, d'inculcation des valeurs humaines et citoyennes. Dans cette condition, la tension est forte chez eux ; entre l'idéal humaniste qu'ils veulent incarner dans leur profession et les choix pédagogiques prescrits peu

⁶⁶ <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Neoliberalisme.htm>

⁶⁷ Étymologiquement, le mot compétence vient du latin « *competentia* » savoir s'y prendre, avoir la capacité de (Danvers, 2009).

compatibles avec leur vision de l'école ; choix qu'ils sont censés être amenés à faire pour se soumettre à la prescription (Mottint, 2023). Ainsi, dans leur discours, les enseignants interrogés ont-ils insisté sur les réalités du contexte, la réalité de ce qui se passe en classe, différente de la prescription. Mais ils ont aussi insisté sur leur liberté pédagogique et leur responsabilité quant aux choix à faire en fonction de leur situation concrète en classe.

6.2.2 *La pratique de l'APC et la fabrique des citoyens compétents : une vision pédagogique prêt-à-porter*

Les analyses précédentes suscitent en nous une autre question sur la valeur universelle du socioconstructiviste qui constitue les fondements théoriques de l'APC (Acra et Caravita, 1993). Autrement dit, nous nous demandons si la perspective constructiviste de la pédagogie doit s'imposer comme une norme universelle, et ce, dans tous les contextes.

La dimension universelle voire « hégémonique » du « constructivisme » comme la seule approche théorique de la formation des compétences mérite d'être interrogée. Le fait que le constructivisme fonde la réussite de l'activité cognitive sur la dialectique « perceptions — idées — actions — fins » pose un problème pédagogique qu'on ne peut négliger. Cette dialectique qui s'inspire des philosophies pragmatistes et empiriste juge tout à partir des expériences individuelles. Dans cette dynamique, l'expérience est productrice de connaissance pour l'enfant. Ainsi la perception produit une représentation de l'objet chez l'enfant, cette représentation (idée) produit l'action qui conduit à l'invention (action) qui est l'objectif visé. Mais cette logique de connaissance pose des problèmes épistémologiques importants. D'abord, l'élève en situation d'apprentissage n'est pas un individu isolé. Il est dans un contexte d'interaction avec l'enseignant et avec ses pairs. Ces interactions orientent sa pensée et influencent sa perception de sorte qu'il serait très difficile d'avoir une construction individuelle de connaissance en situation de classe. La médiation de l'adulte et la transmission du savoir nous paraissent aussi importante dans l'acquisition des compétences que la construction. Ainsi le modèle africain de la transmission des connaissances ne s'oppose pas à la construction des compétences.

Dans son article intitulé « Épistémologies du Sud », de Souza Santos (2011) tire la sonnette d'alarme sur une vision du monde à sens unique, une « épistémologie » qui n'est vraie que parce qu'elle viendrait du Nord. Deux chemins de compréhensions ont été avancés par l'auteur : le premier chemin est celui de la compréhension et la connaissance du monde qui dépasse largement celle que le monde occidental propose. Ainsi donc, le monde occidental n'est pas le seul détenteur de la vérité. Ce qui implique que la transformation progressive du

monde peut emprunter des chemins différents que ceux qu'enseigne l'Occident. Le second chemin de compréhension est celui de la diversité du monde : diversité de penser, de sentir, d'agir et d'établir un lien avec le réel. Elle inclut des manières très différentes d'être, de penser, d'appréhender les relations des êtres humains entre eux et celles entre les humains et les non humains, la production des biens et des services, etc. Il n'existe donc pas une pensée unique, une vision universelle de la réalité. Ces deux chemins valent aussi pour la pensée de l'éducation. Car le socioconstructivisme dans le cadre de l'APC, est conçu comme la seule manière universelle de penser le projet éducatif. Une diversité d'alternatives existe et les propositions venant de l'Occident ne doivent pas être les seules approches d'appréhension du réel. Ainsi, les théories et concepts développés dans le Nord et repris dans tous les lieux de transmission du savoir ne doivent pas être les seules solutions de rechange. Ainsi en est-il du socioconstructivisme, théorie occidentale, qui est imposée comme seule alternative théorique dans l'éducation. Le discours des enseignants appelle à l'urgence, pour les pays du Sud, de mettre en lumière leur propre pensée de l'éducation en tenant compte des valeurs qui leur sont propres, de leur contexte spécifique et des projets éducatifs qui leur sont propres. Ce sera déjà une manière de partager leur « richesse épistémologique » avec le reste du monde. On comprend pourquoi les enseignants n'ont cessé de rappeler dans leur discours qu'il faut revenir à nos propres réalités en cessant de nous assujettir à une vision extravertie de l'éducation. Comme le dit l'enseignant n° 6 « *Il faut donc chercher un modèle qui est ancré dans notre histoire et dans les réalités de chez nous* ». Ou bien l'enseignant 12 qui affirme « *Mais, osons nous dire que l'APC n'est pas pour l'Afrique. Car les contextes de sa réalisation n'ont pas tenu compte des réalités africaines* »

Ces propos d'enseignants interrogent la manière quasi naturelle et sans questionnement par laquelle l'APC est adoptée dans les pays dits du Sud. Elle a pris une place stratégique dans la réforme des systèmes éducatifs (Marengo et Al, 2019). Il s'ensuit une sorte de « mondialisation » de cette approche. Elle est devenue un « label pédagogique » que tous les systèmes veulent appliquer du fait de son efficacité présumée (Thiam et Chnane-Davin, 2017). On assiste alors à une forme de « copier-coller » qui se transforme en une harmonisation générale des systèmes scolaires d'une part, et à l'uniformisation des normes et des valeurs éducatives d'autre part, comme si cette manière de penser l'éducation était la seule possible et transposable à tous les contextes (Lange et Henaff, 2015). Or la mise en œuvre des réformes aux niveaux nationaux et locaux fait intervenir différents acteurs (des syndicats d'enseignants, des associations de parents d'élèves et des entrepreneurs privés etc.) qui, peut-être pour des raisons idéologiques, culturelles ou simplement d'ordre pratique ne trouvent pas la réforme

pertinente. Maillons importants du dispositif de mise en œuvre de la réforme, ceux-ci peuvent stratégiquement adopter différents positionnements vis-à-vis de la réforme : soit, ils s'opposent et refusent la nouvelle réforme soit, ils adoptent une posture de résistance en contournant les normes proposées (comme nous l'ont dit les enseignants que nous avons interrogés). Finalement, la réforme proposée est difficilement comprise voire détournée de son objectif (Alabi, 2019).

Cette perspective de réflexion sur « l'épistémologie du Sud » engagée par de Souza Santos (2011), nous fait penser à Descartes qui affirme que « le bon sens est la chose du monde la mieux partagée » (Descartes, 1953), il n'y a pas un peuple plus intelligent que d'autres. L'Afrique comme l'Europe a beaucoup à apporter au monde dans le domaine de la réflexion et de la pensée rationnelle et même dans la théorie sur l'éducation. Il suffit de valoriser et théoriser les différentes expériences éducatives vécues par les enseignants. C'est pour cette raison qu'un philosophe Béninois appelle à « la responsabilité intellectuelle » (Hountondji, 2013). Selon ce philosophe, cette idée de responsabilité intellectuelle a traversé, depuis l'antiquité, toute l'histoire de la pensée occidentale, et est au cœur de la conscience des Européens. L'Afrique a besoin elle aussi, de cette prise de conscience, et de cette responsabilité intellectuelle qui lui permet de réfléchir à partir de ses propres richesses afin de partir de ce qu'elle possède de « rationnellement authentique » pour acter son propre développement et ensuite exporter son savoir rationnel au-delà des frontières de l'Afrique. C'est dans ce sens que Hountondji affirme :

Il nous faut développer aujourd'hui, en Afrique comme partout ailleurs, une pensée responsable au sens le plus littéral : une pensée qui puisse répondre d'elle-même et soutenir l'épreuve de la discussion. Surtout il nous faut, au-delà de la cooptation individuelle de tel ou tel savant africain dans le champ d'un discours entièrement géré et contrôlé par le Nord, mettre en place une stratégie ambitieuse d'appropriation du savoir par nos sociétés elles-mêmes. (Hountondji, 2013, p.177)

Pour ce penseur, l'Afrique pour être elle-même, doit sortir de l'extraversion intellectuelle et se réapproprier ses propres richesses culturelles pour bâtir le monde. Car pense-t-il, il y a de la pensée en Afrique certes, mais le vrai problème est de savoir que faire de cette pensée, comment, à partir d'elle et au besoin contre elle, penser ici et maintenant en toute lucidité, loin de toute complaisance romantique, au milieu du drame immense de nos sociétés africaine. Cette volonté de responsabilité doit transparaître dans les projets éducatifs au Bénin. Elle peut se traduire par la mise en place d'un système scolaire moins calqué sur le modèle extérieur et plus ancré dans les expériences concrètes porteuses de sens comme le suggèrent les enseignants interrogés.

C'est pour cette raison que nous faisons l'hypothèse que pour réussir les projets de réformes éducatives, les acteurs et auteurs de ces projets doivent travailler de façon endogène, c'est-à-dire rechercher le modèle éducatif qui fait sens pour les populations afin que les projets de réforme puissent répondre aux attentes des bénéficiaires. Cette démarche est « un processus de négociation et d'adaptation mené en amont de la mise en œuvre des réformes, de l'appropriation *ex post*, qui résulte des négociations, adaptations, et parfois hybridations intervenant après le lancement des réformes » (Lange et Henaff, 2015).

Cette logique d'hybridation suppose que d'autres théories et d'autres visions pédagogiques soient acceptées en dehors du socioconstructivisme qu'impose le « label » de l'APC. Il s'agit alors d'ajuster les pratiques enseignantes à des contextes spécifiques sans s'enfermer dans la « pensée pédagogique unique » du socioconstructivisme. Une telle articulation entre réforme et contexte d'exercice permet de tenir compte des réalités socioculturelles et économiques dans le processus de changement afin d'anticiper les éventuels obstacles possibles. Dans cette perspective, Boutin (2004), considérant l'APC comme une idéologie pédagogique qui tend à devenir une norme universelle, critique la « dynamique de l'efficacité » qu'elle impose aux enseignants. Il pense qu'il faut plutôt opter pour une action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects, au lieu de le soumettre à une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel (Boutin, 2004).

Par conséquent, la question n'est pas celle des compétences dont il faut armer l'enfant pour le rendre compétitif dans le monde économique, mais bien plus celle des savoirs et des valeurs qui leur seront nécessaires pour sortir le monde des crises économiques, climatiques, énergétiques, alimentaires, sociales, culturelles. Il s'agit des savoirs et des valeurs de l'éducation à transmettre aux jeunes pour accélérer la fin d'un ordre économique et social anarchique et inique, qui conduit l'humanité à la ruine. La réponse à une telle problématique selon Hirtt (2009) ne se trouve pas dans l'APC, mais « dans une solide formation générale et polytechnique ». Cette réflexion conforte la position des enseignants que nous avons interrogés pendant le recueil des données. Ceux-ci sont presque tous dans la dynamique de l'école considérée comme lieu de socialisation et de transmission des valeurs morales et humaines qui permettront aux jeunes de mieux assumer leur responsabilité dans la société de demain. Pour ce faire, la prise en compte des avis des enseignants nous paraît très important.

6.2.3 *La nécessité de la prise en compte des points de vue des acteurs dans les réformes du système éducatif*

Le constat que nous faisons après l'analyse du discours des enseignants est que l'imposition des réformes sans questionnement et sans mise en contribution des enseignants et des usagers de l'école ne résout pas les problèmes de l'éducation. Ainsi, au Bénin, l'introduction du nouveau programme d'enseignement (NPE/APC) ; programme que les béninois appellent plutôt « Nouveau Problème d'Enseignement » (NPE), ne marche pas parce que les acteurs de l'école en général et les enseignants en particulier ne sont pas convaincus du bien-fondé des réformes. Nous en concluons que la réussite d'un projet éducatif ne se réduit pas à une simple injonction pédagogique, c'est-à-dire au remplacement d'une idéologie éducative qui serait caduque par une autre qui serait meilleure. Nous pensons que, pour ne pas donner aux populations d'autres problèmes d'éducation, la réforme doit se fonder sur une étude approfondie du terrain avec une réelle mise à contribution des acteurs de l'éducation que sont les enseignants et les parents d'élèves et une prise en compte du contexte. La réforme éducative a besoin du consensus global accepté, consensus qui repose sur la formulation des questions de fond qui conditionnent l'adhésion de tous : quelle éducation pour qui, avec qui et pour quel projet de société et avec quels moyens ? (Lange 2003). Car la volonté politique d'avoir une école plus efficace « ne résiste pas à l'analyse de l'exclusion des enseignants et des familles, pourtant premiers acteurs de l'éducation et de la socialisation des enfants » (Lange 2003, p.149).

Le Bénin, depuis son indépendance, a connu des réformes qui n'ont pas tenu leurs promesses. Pour que l'APC ne devienne pas l'occasion d'une nouvelle désillusion pour les acteurs de l'éducation au Bénin (et c'est presque déjà le cas), nous pensons que de nouveaux états généraux de l'éducation seraient bienvenus. Organisés avec la participation de tous les acteurs de l'éducation, ils permettraient la mise en place des bases d'une réforme qui répond aux besoins réels d'éducation. Il ne s'agira pas de changer de modèle, mais de réfléchir à ce que le Bénin veut pour son éducation dans *son* contexte scolaire et avec *ses* moyens ; la question de l'APC sera sans doute au cœur de ces réflexions. Dans cette optique des pistes des réflexions comme celles-ci peuvent être examinées. Nous proposons alors une trilogie méthodologique pour reconquérir cette identité éducative au Bénin sans céder à l'égo ni à l'ethnocentrisme qui sont des postures de refermement aussi suicidaires que la colonisation :

- ***En finir avec le « mythe de l'ailleurs » dans le domaine de l'éducation et les réformes scolaires*** : nous appelons « mythe de l'ailleurs » l'attitude idéologique qui consiste à croire que tout ce qui vient « d'ailleurs » (pays du Nord) est bon à apprendre sans

questionnement. Cette idéologie a conduit les réformes éducatives au Bénin jusqu'à nos jours et est sous-jacente à la réforme APC. Rompre avec une telle idéologie consiste à proposer une réforme qui est inspirée des problèmes et des aspirations de la population. Ce qui conduit à une réforme horizontale (contraire d'une réforme verticale, qui émane directement du sommet de l'État sans la contribution des acteurs), c'est-à-dire qui part de la base et qui met à contribution les propositions et les différentes forces vives surtout celle des enseignants. Rompre avec « le mythe de l'ailleurs », cela consiste aussi à ce que les bailleurs de fonds et les organismes internationaux arrêtent d'imposer des programmes éducatifs « prêt-à-exporter » partout, sans différence de contexte, et cessent d'exiger que leur application conditionne le financement des projets de développement. Cette attitude hégémoniste des organismes n'est pas seulement envers l'Afrique, elle est mondiale et prône la mondialisation des systèmes éducatifs. Contrairement à cette tendance, il s'agira de se baser sur les conditions locales les plus favorables à la « mise en projet » et à l'accompagnement d'une réforme éducative respectueuse des réalités andogènes. Certes, il est nécessaire aussi de s'accompagner du recours à des propositions externes. Mais la prise en compte des ressources et des dynamiques éducatives locales restera déterminante, une sorte « d'intériorisation-extériorisation ».

- ***Donner du sens aux apprentissages*** : c'est bien là l'un des objectifs visés par le modèle pédagogique APC et les méthodes pédagogiques en lien avec l'éducation nouvelle. Il s'agit d'aider l'apprenant à comprendre ce qu'il fait et à l'associer à un objectif, à un projet. Pour Dewey (1930), au lieu de proposer des leçons à mémoriser par l'apprenant, leçons dont il ne comprend pas l'utilité, il s'agit de faire découler l'apprentissage des activités qui ont du sens pour lui. Pour cela, l'enseignant devrait sortir des manuels scolaires et offrir à l'apprenant un contenu vivant, venant de l'observation du milieu environnant. L'objectif de l'APC est alors d'aider l'apprenant à construire des compétences par l'élaboration d'un *curriculum* centré sur un socle de compétences attendues, qu'il a à construire au cours de sa formation en étant acteur, à l'aide des moyens d'apprendre centrés sur son environnement (Altet, 2018). On peut se demander s'il existe pour l'apprenant un outil d'apprentissage issu de son environnement qui soit plus déterminant que sa langue « maternelle ». Il nous semble que les autorités en charge de la réforme éducatives « récitent » une littérature de la réforme APC qui leur a été imposée sans y mettre vraiment le contenu qu'il faut. Le Bénin fait la littérature de l'APC sans faire réellement ce que l'APC demande (Djihouéssi, 2023). Le modèle APC commencera réellement quand la langue maternelle sera introduite dans toutes les écoles comme langue d'apprentissage. C'est à ce moment que l'apprentissage aura du sens pour l'apprenant. Pour l'instant, le Bénin est dans un « copier-coller » pédagogique désincarné qui n'a aucun sens ni

pour les enseignants, ni pour les apprenants. L'apprentissage dans le système éducatif actuel du Bénin, continue d'être du simple dressage et de la mémorisation des réalités extraverties, saupoudrées de quelques stratégies et démarches qui ne sont pas spécifiques à l'APC. Le vrai apprentissage APC allie cognition (pensée) et apprentissage (expérience). Le lien entre la pensée et l'action ne peut se faire que par le biais de la langue maternelle de l'apprenant. Pour l'instant le modèle APC au Bénin fait encore des enseignants, des répétiteurs et des apprenants, des machines à mémoriser. Au total, au Bénin, la pensée est déconnectée de l'apprentissage à cause de la langue étrangère d'enseignement, ce qui est contraire à la vision APC.

- ***L'option de l'interculturalité*** : à la suite de Lamarre (2019), nous définissons l'éducation interculturelle comme une éducation de « l'entre ». C'est-à-dire une éducation qui implique l'hospitalité entre deux ou plusieurs cultures. Elle implique la différence, mais elle doit être relation. Dans sa dimension herméneutique, l'éducation interculturelle peut être pensée selon le paradigme de « l'espace-tiers de l'hybridation » (Lamarre, 2019). Ni assimilation de l'autre à soi, ni renoncement à soi en se confondant avec l'autre. L'éducation interculturelle est une frontière : un mariage simultané du propre et de la culture étrangère. Elle se situe dans ce que Arendt (1995) appelle le pluralisme culturel. En effet, selon cet auteur, « il ne peut y avoir d'hommes au sens propre que là où il y a un monde, et il ne peut y avoir de monde que là où la pluralité du genre humain ne se réduit pas à la simple multiplication des exemplaires d'une espèce » (p.57). Autrement dit, c'est la diversité des sensibilités culturelles qui constitue une société plus harmonieuse. L'objectif stratégique de cette éducation interculturelle est selon Paulin Hountondji (1990), « d'entretenir avec les cultures propres, autant qu'avec les cultures exogènes, un rapport critique et libre, et de conduire aujourd'hui, en toute responsabilité et dans le nouveau contexte mondial, des mutations devenues inévitables et qui risqueraient, sans ce sursaut collectif, d'être conduites par des forces extérieures » (p.160).

Dans la perspective d'un projet de réforme interculturelle, nous proposons par exemple que le *curricula* d'enseignement soit maintenu mais que les cours soient données de la maternelle à l'enseignement supérieure dans une ou deux langues du Bénin. Les stratégies d'enseignement seront inspirées de la méthode traditionnelle et orientées vers différents efforts d'innovation. Le français sera toujours appris à l'école comme langue étrangère en option par les élèves comme cela se fait pour les autres langues étrangères : l'espagnol, l'anglais, l'allemand etc. Dans le sens inverse, les langues du Bénin pourront être étudiées en option par les élèves et étudiants européens comme manifestation de partenariat et signe d'interaction entre les deux peuples.

Dans cette même perspective, des coopérations de recherches communes entre les universités des pays dits du Sud et du Nord seront encouragées et systématisées. Ainsi des recherches communes seront menées sur des problématiques de société et de développement comme des études comparatives des deux contextes (Sud et Nord). Les États pourront à cet effet, s'inspirer des expériences réalisées par des groupes non politiques, des organisations à but non lucratifs et des personnes de bonne volonté. Ceux-ci n'ont pas cessé leurs franches collaborations dans le respect mutuel pour des projets d'éducation et de développement. Des écoles sont, non pas imposées, mais créées selon les besoins des populations. C'est le cas vécu du projet « École Trône de la Sagesse » au Bénin. On peut aussi signaler le travail de l'UNESCO dans le sens de la formation des jeunes à l'interculturalité. Cette Organisation, par ses programmes en direction des élèves, des étudiants et des enfants, travaille au développement des compétences interculturelles auprès de la couche juvénile. Il s'agit de développer chez ces derniers des attitudes et les comportements nécessaires pour améliorer les interactions entre les individus au-delà de leurs différences, que ce soit au sein de la société (âge, sexe, religion, milieu socioéconomique, opinion politique, origine ethnique, etc.) ou au niveau international. Un guide intitulé « Manuel de développement des compétences interculturelles, le cercles d'histoires » est conçu à cet effet. Ce manuel consacre l'adaptation innovante d'une tradition très ancienne, celle du récit, que l'on retrouve dans un très grand nombre de cultures. À l'aide de ce guide, les jeunes sont formés au renforcement de certains aspects clés des compétences interculturelles comme la conscience de soi, l'ouverture d'esprit, le respect, la réflexivité, l'empathie, la conscience d'autrui, en manifestant, en fin de compte, une plus grande humilité culturelle (Deardorff, 2020). Ces projets sont des creusets de véritables échanges et de travail collaboratif. Ces collaborations pleines d'espoir de l'interculturalité peuvent inspirer les politiques publiques. Nous souhaitons que nos autorités politiques quittent alors leur « monde des idées » pour toucher du doigt les problèmes du terrain dans le « monde intelligible », le monde des réalités (Platon, *La République*, Livre VII, 1876).

7 SEPTIEME PARTIE : A LA SOURCE DU PROJET DE RECHERCHE ET POSITIONNEMENTS EPISTEMOLOGIQUES

*« Une autobiographie sérieuse devrait
commencer par une théorie de la mémoire. »*

Pierre Baillargeon

« Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux », cette affirmation serait une ancienne maxime grecque gravée sur le fronton du Temple de Delphes et attribuée à Socrate. Plusieurs philosophes, à commencer par Socrate lui-même, l'ont reprise et lui ont donné diverses interprétations. Pour ma part, je⁶⁸ pense que cette maxime peut être aussi cernée sous l'angle épistémologique : on peut comprendre de cette maxime qu'il existe une relation entre le sujet connaissant et sa manière d'aborder son objet de connaissance. Autrement dit, pour cerner une pensée, il faut déjà chercher à connaître le penseur lui-même. Aussi, mes choix théoriques, méthodologiques et même le projet de thèse s'appréhendent-ils à la lumière de l'identité de « l'apprenti » chercheur que je suis. C'est dans cette perspective que, avant de conclure ma recherche, j'entends donner quelques éléments de mon parcours personnel, parcours qui a formé mon identité et mes convictions personnelles. Cette révélation de mon identité prendra, par endroit, des formes de récit de vie, car selon Bruner (2002), l'histoire que nous racontons est constitutive de la construction identitaire (Ciobanu-Gout, 2022). Dans cette construction identitaire, je ne pourrai pas cacher mes convictions religieuses en tant que prêtre. C'est dans cette perspective que je parlerai de « Dieu », non pas pour faire du « prosélytisme » mais pour assumer ma part d'humanité qui a parfois besoin des convictions et des idéaux pour avancer vers le but qu'on s'est fixé.

Le sujet, l'objet de recherche et la posture épistémologique

Le sujet qui s'engage dans une démarche scientifique est ainsi appelé à une démarche préalable d'introspection ou de réflexivité pour trouver d'abord en lui-même les motivations profondes de la démarche engagée. De la même façon, cette maxime enseigne aussi que les résultats des recherches scientifiques doivent être analysés en fonction du sujet qui les a produits. De fait, les résultats d'une recherche scientifique supposent une conception

⁶⁸ C'est en toute connaissance de cause qu'est utilisé le « je » au lieu de « nous » magistral dans cette explication de ma posture épistémologique. Ce « je » me permet d'affirmer et d'assumer ma présence comme « sujet-acteur » impliqué dans la recherche. Il permet aussi d'affirmer la dimension singulière et originale de ma démarche.

particulière d'un certain type de sujet (Derainne, 2020). En effet, toute recherche est unique parce qu'elle porte la marque d'un auteur unique, celui-ci bien impliqué dans sa recherche. Autrement dit, chaque recherche porte une part de singularité, non seulement parce que le sujet, les données et le cadre théorique sur lesquels elle est appuyée, sont spécifiques, mais aussi parce que chaque recherche fait ressortir, à côté des réponses servant à l'enrichissement du savoir collectif, le chercheur en tant que personne : ses réflexions, ses décisions et prises de position pour le déroulement de la recherche, son imaginaire, ses attentes et ses perspectives (Colcuc, 2017). La question qui se pose est de savoir comment passer de point de vue de l'acteur à celui de l'observateur ? C'est-à-dire « comment tenir dans ce balancement entre l'imprégnation de terrain quotidien et une mise à distance nécessaire à la recherche ? » (Paturel, 2008, p. 53).

Dans le passé, des chercheurs comme Durkheim (1895) proposent une posture de distanciation claire du chercheur par rapport à son objet afin de garantir l'objectivité de la recherche (Lavigne, 2004). Cette précaution consiste à se méfier d'un sujet trop présent qui pourrait, si on n'y prend pas garde, biaiser les résultats de la recherche (*Ibid.*). On proposait alors que, pour être objectif, une recherche devrait être menée de façon à être indépendante de la qualité ou de la complexion du chercheur, si bien qu'un individu quelconque occupant son point de vue devrait pouvoir tirer la même conclusion que lui. Cette conception d'objectivité signe la défaite de l'introspection : le for intérieur d'un individu n'étant pas accessible aux autres, il ne fait donc plus partie du domaine de la science (Derainne, 2020).

Bourdieu (1978) quant à lui, tout en reconnaissant la difficulté « d'être à la fois pris dans le jeu et de l'observer », semble toutefois récuser la posture du chercheur qui ne se sent pas pris en compte par son discours scientifique. Celui-ci se comporterait alors « comme une sorte de photographe qui ne peut objectiver que s'il est ou se met hors du jeu qu'il objective » (p.67). Il affirme alors que « l'objectivation n'a quelque chance d'être réussie que si elle implique l'objectivation du point de vue à partir duquel elle s'opère ». Ainsi la tâche de l'objectivation ne peut réussir que dans un équilibre entre l'immersion et « l'objectivisme du regard » que Bourdieu (1978) appelle « objectivation participante » (p.67). Partant de cette analyse de Bourdieu, j'ai assumé tout au long de cette recherche ma part de subjectivité tout en restant autant que faire se peut, « fidèle » à la méthodologie que j'ai choisie de suivre dans cette recherche pour assurer son intelligibilité.

De fait, l'explicitation de la posture épistémologique peut participer à cette intelligibilité. Pour ce faire, je commence par préciser les motivations du choix du sujet de thèse et l'approche théorique qui lui est liée. Mais pour comprendre tout ceci il incombe d'aller

aux sources de ce projet de thèse. Je m'inspirerai en grande partie des paronymes du projet théorisés par Boutinet (1998).

Le sujet au cœur du projet : mon projet de recherche comme reflet de mon vécu professionnel : mes premiers pas à l'école moderne, histoire d'une rencontre inattendue

Selon Boutinet, tout projet suppose un « su-jet », c'est-à-dire, un « auteur-sujet ». Autrement dit, le projet renvoie à un auteur « qui montre sa capacité à concevoir et à réaliser ses propres intentions » (Boutinet, 1998, p.86). Cet auteur a un vécu qui transparaît dans le projet ; comme le dit Boutinet (*op.cit.*) « le projet s'intègre dans un tra-jet : tout projet s'inscrit dans une trame historique, faite d'une suite d'expériences jetées par le sujet-auteur ».

Le chemin de ma vie a rencontré celui de l'école moderne au Bénin à l'âge de 7 ans. C'était un après-midi du mois de novembre, suite à une partie de football organisée sur un petit terrain du quartier par des enfants désœuvrés presque laissés à eux-mêmes. Mais la dizaine de spectateurs adultes présents autour du petit terrain en terre d'argile rouge nous donnait l'assurance que nous n'étions pas seuls. Pendant le match, le groupe de dizaines de spectateurs s'est élargi de deux spectateurs inattendus : il s'agit de deux prêtres missionnaires français qui se sont joints aux spectateurs ordinaires. Ceux-ci étaient visiblement plus intéressés par les joueurs que par le jeu. Et c'est en toute logique qu'ils improvisèrent quelques minutes de conversation avec les joueurs à la fin du match. Ce moment d'échange a été déterminant pour mon entrée à l'école. En effet, dans l'entrevue avec les prêtres missionnaires, j'étais le plus remarquable de tous mes coéquipiers, car, contrairement à ceux-ci, je savais dire au moins un mot en français : le mot « oui ». À toutes les questions des prêtres missionnaires je répondais « oui » sans savoir ce que je disais exactement. Mais cette réponse maladroite a eu le mérite d'attirer leur attention sur moi. À la fin, ils prirent mon adresse en se faisant aider par un interprète ; et deux jours après ils rencontrèrent mon père. Je ne sais pas exactement ce qu'ils ce sont dit. Mais trois jours après cette rencontre improbable, je foulais le seuil de « l'École Primaire Dagbao Sud », l'école dirigée par les prêtres missionnaires aidés par les religieuses, dans la ville de Sakété ; ville située dans le département du plateau au sud du Bénin.

Mes premiers pas à l'école moderne : des pas rassurants et déterminants

Étymologiquement le mot « éducation » vient du latin *ex-ducere*. Il signifie « conduire hors de ». Effectivement, c'était la première fois que je suis conduit hors de mon quartier de village pour aller loin de la maison. C'était aussi la première fois que je dois parcourir neuf (9) kilomètres hors de la maison pour une destination « inconnue ». C'était tout un mystère. Je ne

me rappelle plus exactement qui m'y a conduit. Je me rappelle cependant toutes les appréhensions qui furent miennes ce jour de mes premiers pas à l'école « étrangère ». L'aspect mystérieux de cette école dont j'allais fouler le seuil, s'exprimait aussi par le grand portail de fer rouge dont son seuil était couvert. Ce portail mystérieux semblait cacher un monde inconnu que seuls les « initiés » pouvaient connaître.

Le portail une fois franchi, cette école me procura une joie énorme : c'était une maison qui rassure par son environnement matériel. Cette école était dans l'ensemble bien fleurie, j'y ai vu des enfants qui semblent heureux d'être là. Contrairement à l'ambiance morose de la maison, cette école respire la joie de vivre. Elle m'a rempli du désir d'y rester pour toujours.

Mais ma plus grande joie venait de l'institutrice chargée du Cours d'Initiation (CI = grande section maternelle). Dans cette classe de CI où j'ai fait mes premiers pas à l'école, certains de mes condisciples avaient 10 ans et même 11 ans. Mais cette institutrice était un génie et une mère dont la personnalité m'a marqué pour toujours. J'admire encore la force de caractère de la « maîtresse⁶⁹ » (Madame **Gandji** c'est son nom) qui réussissait à maintenir le silence et la discipline malgré le nombre que nous étions⁷⁰. C'est une enseignante qui avait de la vision et était plus mère qu'enseignante. Le châtiment corporel était autorisé à cette époque, mais Madame Gandji savait faire respecter l'ordre quand il le fallait et encourager les bons apprenants si nécessaire. Le travail de groupe n'était pas promu au primaire à cette époque, mais elle essayait déjà de nous faire travailler en groupe pour que la connaissance soit bien partagée (le retour sur cet événement me remplit d'émotion !). Cette institutrice n'était pas sous la pression des prescriptions pédagogiques institutionnelles. Mais elle avait des normes qu'elle nous amenait à respecter par des moyens qui n'ont rien de méchants, mais qui faisaient de nous des coopérateurs de notre apprentissage individuel et collectif. Sa méthode s'inspirait surtout de l'éducation traditionnelle. Elle est fondée sur le respect de l'autorité ou de l'adulte comme dans les coutumes. Elle ne cessait de répéter : « quand un grand parle, un enfant doit se taire ». Dans ce sens, la qualité de l'écoute et de concentration était de mise. Les premières leçons de la journée commencent toujours par cinq minutes de silence pour se concentrer. Tout apprenant qui perturbe ce moment « sacré » de silence était puni par de petites corvées ou « sévèrement grondé ». Après le moment de silence, il y avait le moment d'écoute. La maîtresse dit aux apprenants le programme des activités de la journée et le contrat de conduite était tacitement ratifié.

⁶⁹C'est ainsi qu'on appelait l'institutrice du primaire

⁷⁰ Nous dépassions la soixantaine

En matière pédagogique, cette institutrice avait l'art d'innover : certains cours comme les cours de mathématiques se déroulaient toujours en bilingue (français et langue locale). La pédagogie différenciée n'était pas encore en vogue à cette époque, mais notre institutrice savait prendre chaque apprenant selon ses difficultés d'apprentissage. Certains apprenants sont parfois invités à passer la journée du samedi chez elle pour être suivis individuellement. Un autre atout de madame Gandji était l'apprentissage par les chants traditionnels. Ses leçons d'histoire se faisaient généralement à travers des chants en langue béninoise et par des proverbes béninois. J'avoue que depuis ce temps, il m'est difficile de m'exprimer en des occasions solennelles sans utiliser des proverbes. J'ai souvent l'impression que plus j'utilise les proverbes, plus les gens me comprennent.

Pour moi, tout est parti de cette rencontre avec cette enseignante exceptionnelle et c'est à ses contacts que j'ai appris la discipline, la tolérance et surtout l'entraide. Ayant à charge une classe d'un effectif pléthorique, elle utilisait la méthode de l'explication par les pairs. Elle nous mettait en groupe de travail afin que ceux qui ont compris la leçon aident les autres à mieux comprendre. Cette institutrice a beaucoup marqué ma vie d'enfant, je puis dire qu'elle est à la base de mes motivations à devenir enseignant qualifié ; le souvenir de sa méthode de travail guide mes recherches et mes prises de position sur le plan de la pratique professionnelle, notamment la pratique enseignante.

De cette expérience qui est fondatrice de ma vision sur l'éducation, je retiens que toute réforme qui ne part pas de l'enseignant ne pourra atteindre ses objectifs. L'enseignant est, pour moi, le maillon sensible de toute réforme de sorte que les études sur la qualité ou les échecs des réformes doivent s'interroger sur le positionnement des enseignants par rapport à cette réforme. De plus je pense que, à partir de l'expérience de madame Gandji, la pédagogie ne doit pas être une méthode figée instituée que chaque enseignant est tenu de respecter pour se conformer à une prescription. Elle doit être un procédé dynamique qui s'inspire du contexte historique et social des apprenants, de la vision de l'enseignant, de la culture de celui-ci et de ses élèves, des ressources psychologiques, matérielles et intellectuelles dont dispose l'enseignant. Des expériences qui précèdent, je tire aussi ma vision personnelle de l'éducation.

Le sujet au cœur du projet : les données anthropologiques de ma vision personnelle sur l'éducation, source de mon engagement

Selon Boutinet (1998), le projet exprime une intention et une conviction plus ou moins abstraite qui est produite par un sujet concret. Cela veut autrement dire que, les convictions personnelles de l'auteur habitent ses prises de décision. À cet effet, Hegel (1807 ; Kojève et Al,

1947) pense que le sujet se réalise, se forme, se transforme et, en fin de compte, se transcende par ses œuvres. Boutinet (1998) affirme, en écho à Hegel (*op.cit.*), que les choix (de projet) opérés confortent l'image de soi et donne du sens au trajet du sujet en réduisant la dissonance cognitive produite par les tensions entre l'individu et son environnement. Ceci nécessite une prise de recul pour une analyse objective du parcours en vue d'une décision conforme à la vision personnelle qu'on s'est faite au fil du temps.

L'événement de la rencontre providentielle avec les prêtres missionnaires et mon inscription inattendue à l'école primaire ne m'ont pas laissé indifférent. Très tôt, je me suis laissé façonner par la générosité débordante de ces hommes qui ont quitté leur pays pour partager, avec d'autres frères et en toute humanité des convictions qu'ils portaient en eux-mêmes, bravant toutes les hostilités et difficultés liées à cet engagement. Dès les premiers instants de ma scolarité, j'avais déjà eu envie de faire comme eux et cette envie ne m'a jamais quitté : m'engager pour la cause des enfants et surtout travailler à reculer les frontières de l'ignorance en faisant en sorte que l'accès à l'éducation de qualité soit égal pour tous. Je reste, à cet effet, marqué par la vision de l'éducation dans cette école *Dagbao Sud* dirigée par les prêtres missionnaires. La vision éducative dans cette école était essentiellement basée sur une anthropologie particulière : l'homme, quel qu'il soit est « *Imago Dēi* » (Image de Dieu). De cette vision de l'homme, on peut tirer deux conséquences en terme de représentation :

D'une part, chaque homme et tous les hommes sont images de Dieu. Ils possèdent tous les attributs de Dieu que sont l'intelligence, la raison, la volonté, la beauté... de fait, tous les hommes sont égaux en dignité et en humanité.

D'autre part, égaux en dignité, les hommes ont besoin d'accroître et de perfectionner, de jour en jour, la capacité à tendre vers cet idéal commun. L'éducation est le moyen par lequel l'homme développe son intelligence, sa raison et sa puissance à maîtriser et à dominer le monde autour de lui. S'il en est ainsi, le droit à l'éducation est un droit universel qui ne doit faire assertion de personne. Toujours selon cette idéologie, l'image de Dieu est également déposée en chacun des hommes. Il n'existe aucune différence de race, de sexe, de religion ou d'appartenance géographique. Tous ont besoin d'être éduqués de la même manière. Comenius dit à cet effet, que

Ce ne sont pas seulement les enfants des riches et des gens importants qu'il faut admettre dans les écoles, mais tous les enfants, à égalité, ceux des riches et ceux des pauvres, ceux des nobles et ceux des roturiers, les garçons et les filles, qu'ils habitent des villes, des villages ou des hameaux. (...) Car c'est en tous que l'image de Dieu doit être restaurée. (La pampédie, II, 19 ; trad. Unesco.).

Cette vision de l'homme et de la valeur de l'éducation a marqué ma vision et mon engagement humain. Je partage entièrement cette vision coménusienne de l'éducation selon laquelle, la finalité de l'éducation consiste à former l'homme ; l'école devrait être selon moi, un « atelier d'humanité » (*officina humanitatis* selon l'expression de Comenius, cf. Krotky, 1984). Dès lors, pour moi, le but de l'éducation dépasse une simple formation à l'emploi (Krotky, 1984). Selon les réflexions qui précèdent, une éducation uniquement orientée vers la seule perspective de formation des jeunes à l'emploi est une éducation dont le projet originel a été réduit. Chercher à former les apprenants dans le but unique de les doter des compétences qui leur permettraient de répondre plus tard aux besoins des entreprises est, pour moi, une vision réductrice de l'éducation, une idéologie de l'utilité au détriment de la vision de formation universelle et totale de la personne humaine. Elle constitue une façon de mettre une pression supplémentaire sur l'école et par ricochet sur les enseignants. Je porte en moi la conviction et le sentiment que la société actuelle demande trop à l'institution-école : éducation humaine, morale, citoyenne, intellectuelle... et aujourd'hui, préparer à l'emploi. Tout ceci détourne l'école de son but principal qui est avant tout un projet de formation de « l'Homme et de tout l'Homme ». De cette formation universelle peut découler des aptitudes à tel ou tel emploi sans que ceci soit d'abord le but principal de l'éducation. Cette conviction décrite, oriente mes engagements en faveur de l'éducation.

Mes engagements en faveur de l'éducation

C'est tout naturellement, au nom de cette égalité de tous les hommes à l'accès à une éducation équitable que je me suis engagé comme prêtre de l'Église catholique. J'ai ressenti comme un appel à me mettre au service de l'éducation. L'éducation des plus pauvres est en particulier ma priorité. À la suite des prêtres missionnaires qui m'ont montré le chemin de l'école, je me suis engagé à mon tour, à faire en sorte que l'inégalité de l'accès à une bonne éducation se réduise de jour en jour. C'est dans cette perspective que se situe le projet « école pour tous », qui a connu sa réalisation concrète dans la construction et la mise en service de l'école « Trône de la Sagesse » au Bénin. Cette initiative éducative a consisté à monter un projet d'éducation dans le village « Doji-alixo » dans le Sud du Bénin, à soixante (60) kilomètres environ de la capitale Cotonou. Dans ce village, l'école primaire la plus proche était à cinq (5) kilomètres dans la brousse. Seule école du village, celle-ci faisait avec des effectifs très pléthoriques du fait du manque d'infrastructures et du manque d'enseignants. La grande majorité des apprenants à cette époque n'arrivaient pas à finir leur scolarité du fait de la distance et du manque de suivi : non seulement les enfants doivent aller tout seuls à l'école en parcourant

près cinq (5) kilomètres à pied, mais ils doivent aussi étudier dans un effectif de près de quatre-vingt-dix (90) apprenants pour une seule classe et un seul enseignant. L'objectif de ce projet est de reculer les frontières de l'ignorance, réduire l'inégal accès à l'éducation entre pauvres et riches et permettre une vraie démocratisation de l'école. Pour y arriver, j'ai monté le projet, créé une association, trouvé autour du projet des personnes acquises à la cause dudit projet, convaincu des personnes de bonne volonté à adhérer au projet, montré ma capacité à manager et à conduire un projet jusqu'au bout et surtout mobilisé les fonds en convaincant patiemment les donateurs. L'initiation, la mise en œuvre et la réalisation de ce projet « école pour tous » est, pour moi, le résumé de ce que je suis et de ce que l'école a produit en moi et surtout des convictions qui me font agir. Hegel a dit que nos œuvres nous font vivre et nous font exister. Je suis dans ce cas précis d'accord avec lui, car ce projet réalisé m'a donné un supplément de confiance en moi. Ce qui me donne plus de joie, c'est que, j'ai réussi à convaincre, à créer un projet et à mettre ensemble des personnes qui ne se connaissaient pas au départ et qui se sont retrouvées unies autour de ce projet. C'est déjà là une raison pour dire que l'école unit des personnes de diverses couches sociales et les fait grandir ensemble. La joie de voir des enfants d'origines familiales modestes aller à l'école autant que les autres enfants de leurs âges, me donne plus de motivations à continuer mon combat pour une éducation équitable pour tous. C'est dans cette perspective que j'inscris mes études en Sciences de l'éducation et de la formation.

Marqué par les différentes rencontres qui ont jalonné mes premiers pas à l'école, devenir enseignant qualifié et compétent (comme ma maîtresse de la grande section maternelle) a été toujours pour moi un projet professionnel fondamental. Dès la classe de troisième, je m'exerçais déjà à ce métier en aidant les enfants de mon quartier et voisinage en difficultés scolaires à faire leurs exercices et à comprendre les leçons. Ce travail de cours de soutien à domicile a continué jusqu'en classe de terminal et même pendant mes études universitaires ; ce qui m'a permis de m'orienter facilement dans le métier de l'enseignement dès mes premières années d'études supérieures. Ces études supérieures ont été elles aussi, toutes orientées vers l'éducation.

Les sources d'inspiration de mes études supérieures

Mieux me former pour donner le meilleur de moi-même en tant qu'enseignant de quelque niveau que ce soit, tel fut le *leitmotiv* qui a guidé mes études supérieures, car j'étais convaincu de mon choix de devenir enseignant ou travailler dans le secteur de l'enseignement. C'est dans cette perspective que j'ai entrepris des études en philosophie, sanctionnées par la

soutenance d'un mémoire intitulé « Éducation et extraversion dans *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane ». À une époque où les cultures occidentales sont de plus en plus mises en question en Afrique parce que certains penseurs africains les jugent trop matérialistes sans ouverture sur la « Transcendance » alors que, les cultures africaines seraient fondées dans leur ensemble sur des valeurs spirituelles, les questions que je pose dans ce travail sont les suivantes : faut-il rejeter en bloc sans discernement tout ce que les cultures occidentales ont apporté aux peuples africains à travers la colonisation ? L'Afrique ne tomberait-elle pas dans l'erreur d'ethnocentrisme, si elle s'inscrit dans une dynamique de rejet total des apports culturels occidentaux ? Existe-t-il une culture parfaite qui n'ait besoin de l'enrichissement des autres ? Par exemple, le système scolaire moderne est l'un des apports de l'Occident à travers la colonisation. Peut-on le rejeter en bloc sans préjudice à la marche de l'Afrique vers le développement véritable ?

À l'opposé des idéologies du rejet, je pense avec l'auteur de *L'Aventure ambiguë* (Cheikh Hamidou Kane, 1961) que l'Afrique doit repenser son développement en s'appropriant les richesses objectivement acceptables dans les cultures de l'Occident sans perdre de vue les valeurs authentiquement africaines. Il ne s'agit pas d'un retour au passé, mais d'un recours au passé. Les Africains doivent s'inspirer de l'héritage de leurs ancêtres tout en gardant les richesses de la rencontre avec l'Occident. C'est dans cette même perspective que je pense l'éducation au Bénin : trouver un bon système éducatif au Bénin consiste à s'inscrire dans une dialectique à la fois d'ouverture et d'authenticité. Cette vision permet de trouver un bon mélange entre les valeurs éducatives endogènes et l'apport du système éducatif reçu du colonisateur. Il s'agit de penser en toute objectivité un projet éducatif authentique, contextualisé et qui est respectueux des valeurs socioculturelles de l'Afrique sans rejeter les divers enrichissements extérieurs. À mon avis, c'est de cette démarche de responsabilité intellectuelle que germera un système scolaire capable de répondre au mieux à ce double besoin d'authenticité et de progrès dans l'éducation au Bénin.

En qualité de prêtre, j'ai été appelé à étudier la théologie. Toujours intéressé par la problématique de l'éducation, j'ai choisi l'option de la théologie qui me permet d'approfondir mes réflexions sur le versant théologique de l'éducation. L'option sociale de la théologie appelée Doctrine Sociale de l'Église m'a donné l'opportunité de réfléchir sur la question de l'éducation au cœur d'une réflexion à la fois théologique et sociale. Mon mémoire de Master intitulé « L'enseignement de la paix dans les écrits pontificaux de Jean-Paul II et son implication dans le dialogue islamo-chrétien », m'a permis de réfléchir au lien intrinsèque entre le trinôme : développement-paix-éducation. Les conclusions auxquelles je suis parvenu

sont qu'il n'y a pas de développement sans une paix véritable. Mais la paix se réalise par l'éducation. Dans ce sens, la famille constitue le laboratoire à la paix, car elle est le premier creuset de l'éducation à la paix. Elle est la première école des valeurs, où l'on apprend l'utilisation correcte de sa propre liberté et le respect des libertés d'autrui. Après la famille il y a l'école. L'école est le lieu de la diversité culturelle et de l'ouverture à l'altérité comme celui par qui je me découvre pour mieux me connaître. Cependant les inégalités sociales, l'accès inéquitable à l'éducation, les discriminations de toute sorte sont autant de problèmes qui mettent l'éducation à la paix à rude épreuve. Mais l'accès équitable à l'éducation passe par une formation adéquate des enseignants. Ainsi, faire mes études en Sciences de l'éducation est né d'un désir profond qui plonge ses racines dans mon parcours scolaire.

À l'occasion de mon Master en Sciences de l'éducation et de la formation, j'ai déjà abordé la thématique des représentations et de l'idéologie en lien avec les réformes éducatives dans le contexte du Bénin. La présente thèse est un approfondissement du travail commencé en Master II. À la lumière des différentes expériences vécues, je tente de donner ma part d'explication des échecs successifs des réformes scolaires au Bénin. En essayant de garder une posture neutre : ni du côté des enseignants, encore moins du côté de l'institution. Dans cette posture, j'essaie de comprendre ces échecs afin qu'à partir de ces derniers, des voies de solution puissent être amorcées.

Du point de vue épistémologique, le concept « idéologie » très utilisé en philosophie politique, me permet de faire le lien entre les Sciences de l'Éducation et ma formation philosophique. Ce concept a plusieurs sens et parfois un sens négatif. Mais je l'appréhende ici dans sa compréhension étymologique « *ideo-logos* » ; l'étude de l'origine des idées. Je me questionne sur l'origine des idées des personnes et sur la manière dont ces idées influencent-elles leurs décisions. Dans le cadre de cette recherche, je questionne l'idée, « la vision », des enseignants du Bénin sur l'éducation et comment ces idées (visions) influencent leur acceptation ou leur résistance aux réformes. Dans le même temps, je questionne l'idée de l'éducation que véhicule l'Approche Par Compétences dans sa version pédagogique. L'autre défi que je poursuis est l'étude de « l'idéologie » pour elle-même : c'est-à-dire ; l'étudier en tant que concept « opérationnalisable ». Des chercheurs comme Michelat Guy et Michel Simon (1977) ont fait des études dans ce sens et je m'inscris dans leur perspective.

Pourquoi une thèse en Sciences de l'éducation et de la formation ?

Suite à mes études supérieures, j'ai passé une bonne partie de mes activités professionnelles comme enseignant du secondaire. En effet, professeur de français, de

philosophie puis Directeur des études et Directeur de collèges Catholiques⁷¹ au Bénin, j'ai observé, au cours de mes activités professionnelles les différentes mutations auxquelles le système scolaire béninois est soumis. Cette observation a été pour moi une source de réflexion grâce aux divers échanges avec mes collègues. Après discernement, je me suis rendu compte que deux problèmes majeurs minent le système éducatif du Bénin : d'une part la formation des enseignants en dessous des besoins réels de formation ; et d'autre part le manque d'implication réelle des enseignants dans les projets de réformes éducatives au Bénin.

Le problème formation des enseignants n'est pas un problème nouveau. Je puis dire que certains de mes collègues et moi-même sommes devenus professeurs au collège sans une formation professionnelle *ad hoc*. Or les connaissances académiques aussi solides soient-elles ne permettent pas *de facto* d'être un enseignant qualifié sans une formation professionnelle conséquente. Il faut dire que l'État béninois, contrairement au passé, accorde une place de choix à la formation des enseignants par la mise en valeur des Écoles Normales de Formation des Instituteurs (ENI), des Écoles Normales Supérieures (ENS) et des Écoles Normales Supérieures de l'Enseignement Techniques (ENSET). Qu'elles soient publiques ou privées, ces écoles sont la preuve de la volonté de l'État béninois de mettre un accent particulier sur la formation des enseignants pour un système éducatif assez performant. Mais, en réalité, peu d'enseignants s'inscrivent dans ces écoles de formation car, la formation est onéreuse et entièrement laissée à la charge des enseignants. Ainsi, faute de moyens, la majorité des enseignants béninois continuent-ils à enseigner sans une formation professionnelle de qualité. Ces derniers se contentent des formations données « sur le tas » à l'occasion des rassemblements périodiques des enseignants. Il apparaît donc, à mon avis, que la première réforme et la plus fondamentale doit d'abord s'opérer dans le secteur de la formation des enseignants. Car, mes expériences m'ont convaincu que, pour préparer un professionnel enseignant capable de s'engager dans une démarche pragmatique, la formation sérieuse et solide est « l'un des défis les plus urgents et les plus sensibles pour l'école béninoise » (Hounkpè 2013, p.158). Ainsi, tant que les enseignants ne sont pas professionnellement préparés, les réformes du système scolaire aussi pertinentes soient-elles ne peuvent porter leurs fruits.

Il s'agit alors pour moi d'entrer, par l'intermédiaire de ma thèse, dans une perspective d'autoformation qui me donne accès à des connaissances dans le domaine de l'éducation. Une fois ma thèse soutenue, ces connaissances pourront être réinvesties dans la formation des

⁷¹Les collèges catholiques au Bénin encadrent des apprenants de la 6^{ème} en terminal du secondaire de l'enseignement général et technique.

enseignants au Bénin. Je fais l'hypothèse que les recherches réalisées pendant la thèse pourront enrichir mes connaissances et pourront me donner les outils intellectuels et la « reconnaissance » nécessaire pour participer à la formation des enseignants au Bénin, mais aussi, à la poursuite des recherches en ce sens. Cependant, la formation professionnelle des enseignants ne suffira pas si ceux-ci ne sont pas réellement impliqués dans le projet de réformes.

De l'implication du chercheur à la distanciation

Au regard de mon implication, affirmer que ma démarche est scientifiquement « pure » au sens d'Ardoino (1990), serait totalement inexact. J'ai la pleine lucidité que ma distanciation par rapport à mon terrain de recherche est faible et j'assume entièrement cette subjectivité. Cependant, j'ai tenté de maintenir tout au long de cette recherche une posture de vigilance scientifique accrue. Elle consiste à me « libérer des pesanteurs et des allants de soi » (Ardoino, 1990) d'un terrain que je connais. Certes, ma posture de praticien-chercheur doublement impliqué, a, sans doute, été utilisée positivement à mon propre compte. Car cette posture a favorisé la proximité avec le terrain ; proximité qui a alors été riche d'intérêt. En effet, une « trop grande distance entre le chercheur et son terrain peut être vécue par les acteurs comme une violence symbolique » (Labbé, 2005, p. 39). Mon appartenance au milieu social de l'enseignement a été un atout au sens où elle a permis d'éviter cette violence symbolique. Un chercheur extérieur à ce milieu socioprofessionnel pourrait se trouver dans « une forme de violence, qui est en quelque sorte une “intrusion”, toujours un peu arbitraire qui tente “de porter au jour la représentation que l'enquêté se fait de la situation” » (*Ibid.*). Comme le suggère Bourdieu (1978) « l'objectivation du rapport subjectif à l'objet fait partie des conditions de l'objectivité » (p.68). En reconnaissant ma double posture de praticien-chercheur, j'ai pu garder la vigilance scientifique nécessaire en adoptant une posture paradoxale de « proximité-distanciation ». Proximité pour éviter une intrusion violente sur le terrain et distanciation pour éviter une trop grande subjectivité.

Plusieurs moyens ont été utilisés à cet effet pour assurer cette distanciation par rapport au terrain. D'abord, il existe d'abondantes littératures scientifiques sur la pédagogie et l'approche par compétences. Elles m'ont fourni des outils appropriés pour me mettre à distance du terrain de recherche. Cette mise à distance a été surtout assurée par l'application et la fidélité à la méthode de recherche. J'affirme donc avec Popper (1985) que je ne fonde pas la validité scientifique de ce travail sur la rationalité pure de la pensée dont il émanerait. Je situe cette validité scientifique plutôt dans la démarche de recherche mise en place, démarche qui s'appuie

sur un *corpus* théorique éprouvé et sur des méthodologies qui rendent ce travail intelligible (Popper, 1985, cité par Ratinaud, 2003).

Pour finir, je signale que la méthodologie utilisée est dans une approche dite « multiréférentielle ». Cette approche « se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de référence distincts, supposés, reconnus explicitement non réductibles les uns aux autres, c'est-à-dire hétérogènes » (Ardoino, 1993, p. 15 ; Ratinaud, 2003). Je ne me situe alors ni du point de vue de l'institution ni du point de vue des enseignants. Mais avec Doise (1993, p.15), je voudrais affirmer que « les problématiques de la psychologie sociale se fondent sur quatre niveaux : le niveau idéologique, le niveau positionnel, le niveau interindividuel et le niveau situationnel ». Le niveau interindividuel assure une certaine neutralité au chercheur dans ses prises de position par rapport à l'objet traité. C'est donc dans cette visée de neutralité qu'il faut situer mes réflexions dans ce travail.

CONCLUSION

*« L'éducation est l'arme la plus puissante que
vous puissiez utiliser pour changer le monde. »*

Nelson Mandela

Dans une approche plurielle, notre recherche a pris en compte le point de vue de 30 professeurs de français de l'enseignement secondaire, rencontrés dans des établissements scolaires situés dans tous les départements du Bénin au sujet de l'éducation et de leurs pratiques. À cet effet, trois étapes de recueils de données ont été suivies : les entretiens semi-directifs avant le cours, l'observation des enseignants en situation de classe et les entretiens sur la pratique observée afin de permettre à chaque enseignant observé « d'intelligibiliser » sa pratique. Les données de l'observation ont été analysées par l'outil dit « des processus interactifs contextualisés » (Altet, 2017). Cet outil permet d'examiner les pratiques observées dans une triple dimension que sont : didactique, pédagogique et interrelationnelle. Les discours sur les pratiques ont été analysés grâce au modèle de l'analyse thématique catégorielle manuelle proposée par Bardin (1993). Quant aux éléments discursifs de l'entretien, ils ont été examinés grâce au logiciel *Iramuteq* qui a procédé à deux analyses successives : une Classification Hiérarchique Descendante (C.H.D.) puis une Analyse Factorielle de Correspondance (A.F.C.) du discours des enseignants interrogés. Deux analyses du *corpus* du discours des enseignants ont été soumises au logiciel. Une première analyse de l'ensemble du *corpus* du discours des enseignants, et une seconde analyse plus fine de la structure du discours des enseignants relative à l'APC (thème 2). Les deux analyses ont été faites selon les mêmes modalités.

Si l'observation nous a permis de vérifier et de confirmer l'hypothèse de la non mise en œuvre réelle de l'APC, l'analyse du discours réflexif des enseignants sur leur pratique a permis d'appréhender d'une part, les motivations qui guident leur pratique et d'autre part, la fonction justificatrice de leur discours, ce qui permet d'approcher l'idéologie sous-jacente à leur pratique. Par ailleurs, les analyses issues d'*Iramuteq*, spécifiquement par la CHD, nous donnent accès à l'univers représentationnel des enseignants sur l'APC et l'école. Elles nous permettent ainsi d'accéder aux différentes tentions présentes dans leur discours, et nous conduit à l'univers idéologique de leur propos grâce aux différents facteurs repérés sur l'AFC. Le

schéma ci-dessous résume ces différentes démarches de recueil de données et d'analyses effectuées.



Schéma 12 : Récapitulatif des différentes démarches de recueil et d'analyses de données

Au terme de notre démarche réflexive à la recherche des obstacles de la mise en œuvre de l'APC au Bénin, nous découvrons que deux représentations de l'école et de l'APC sont en jeu et influencent l'appropriation de cette réforme au Bénin.

Idéologie professionnelle vs une idéologie politique de l'école et de l'APC

Pour comprendre les tendances en jeu dans la mise en œuvre de l'APC au Bénin, il est bon de se référer, une fois encore, à la notion des « représentations professionnelles » déjà évoquée dans nos considérations théoriques. Ainsi selon Piasser (2013), les représentations professionnelles sont des représentations portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique. Il s'agit, ici, du milieu professionnel de l'enseignement en général et de l'enseignement secondaire en particulier. Ces représentations professionnelles sont partagées par les enseignants et constituent un processus composite grâce auquel ils évoluent, comprennent et exercent leur métier d'enseignant dans le contexte spécifique du Bénin. Notre approche de la théorie des représentations sociales nous a permis de mettre en lumière le lien structurel entre le concept idéologie et représentations sociales et celui entre représentations sociales et représentations professionnelles. Cette approche théorique des représentations professionnelles rejoint fort bien ce que Lassard, Kamanzi et Larochelle (2008) appellent idéologie professionnelle. Selon ces auteurs,

L'idéologie professionnelle est donc un ensemble complexe d'idées et de croyances à propos du travail effectué par un groupe et de la situation de ce dernier au sein du monde du travail et de la société en général. Elle est partagée par le groupe professionnel ; elle constitue un élément identitaire significatif ; elle est construite par le groupe dans ses rapports avec d'autres groupes et est transmise aux membres par un processus de socialisation ; elle a une dimension normative, véhiculant une vision idéale du travail qui sert de justification aux revendications du groupe ou de fondement à la résistance à des évolutions perçues comme contraires aux valeurs et aux intérêts du groupe. En ce sens, l'idéologie professionnelle est une référence, un outil symbolique que les acteurs peuvent utiliser en fonction de l'évolution de la situation afin d'y maintenir ou d'y améliorer leur position (p.96).

Nous pouvons donc poser, à la lumière, des réflexions de Lassard, Kamanzi et Larochelle (2008), qu'au dessus des représentations professionnelles (niveau groupal), il existe une « idéologie professionnelle » surplombante au niveau sociétal (Rouquette 2018 ; Labbé, 2022). De fait, la représentation qu'ont les enseignants de l'école et de l'APC sert d'élément d'orientation de leur conduite et des choix qu'ils opèrent à la lumière des expériences accumulées dans leur profession.

Mais à l'opposé de cette représentation professionnelle (ou de l'idéologie professionnelle de l'éducation chez les enseignants), il y a une certaine représentation politique de l'école et de l'éducation qui émane des sujets appartenant à la sphère institutionnelle. Nous ne l'appelons pas « représentation professionnelle » parce que cette représentation ne répond pas aux critères théoriques définis précédemment. C'est pourquoi nous pensons qu'il s'agit d'une manière particulière, propre aux politiques, de se représenter l'école et l'éducation. Nous l'appelons alors « idéologie politique de l'éducation et de l'école ». Celle-ci est portée par l'institution politique chargée de définir les orientations scolaires et éducatives au Bénin. S'il revient aux autorités politiques de déterminer les normes et orientations éducatives et scolaires, plusieurs recherches s'accordent pour dire que les projets éducatifs ne sont pas idéologiquement neutres. Dans cette perspective, Boissinnot (2018) pense que les politiques éducatives ont longtemps été pensées comme participant des politiques globales et des idéologies qui les sous-tendaient. Cela se remarque aujourd'hui encore quand, pendant les élections, les groupes politiques proposent dans leur programme électoral, « leur projet d'école ou d'éducation » souvent contradictoires les uns aux autres. Car, la pratique en éducation est nécessairement motivée par la vision ou la conception qui l'inspire. Comme le dit Van Zanten (2004), « définir les finalités de l'école implique des prises de positions politiques et idéologiques » (p.22). En plus de cela, il y a aussi l'influence des organismes supranationaux qui orientent les choix des instances politiques de décision en introduisant des idéologies qui sont souvent déconnectées de leur contexte. À cet effet, Van Zanten (2004), indexe des

organismes comme l'OCDE, qui imposent aux pays de nouvelles visions de l'école exprimées en termes d'émergence de deux nouvelles missions assignées à l'école : l'efficacité et la centralité de l'élève. L'objectif affiché est d'introduire dans les systèmes scolaires une conception libérale de l'éducation. Dans cette même perspective, Diop (2022) pense que l'enchâssement des politiques publiques nationales d'éducation dans le nouvel ordre imposé par les instances supranationales conduit en Afrique à une tendance réformatrice néolibérale. Celle-ci oblige à une homogénéisation des politiques d'éducation et à de nouvelles logiques de gouvernement de l'école pour la quasi-totalité des pays africains. Cette tendance marque le triomphe actuel de la fabrique exogène des réformes éducatives en Afrique. Cette nouvelle idéologie, imposée aux systèmes éducatifs, est souvent déconnectée des problématiques éducatives réelles des pays. La réforme APC au Bénin s'inscrit dans cette idéologie éducative émanant de l'institution politique.

De fait, nous avons appréhendé au cours de notre investigation une opposition entre deux représentations au sujet de l'école et de l'APC. L'une professionnelle, est celle des enseignants, elle est fondée sur les réalités de l'expérience. L'autre est institutionnelle, fondée sur une certaine idéologie de l'école. Celle-ci est extérieure à la sphère professionnelle mais ancrée dans une vision politique parfois orientée par une idéologie néolibérale. La représentation des enseignants porte sur la connaissance des situations rencontrées dans l'exercice de leur métier et sur la « culture » de l'éducation au Bénin. Or la représentation institutionnelle est politique, ce qui n'est pas toujours en phase avec les réalités du terrain. Ces deux représentations étant différentes, elles conduisent à des approches différentes de l'école et de l'éducation. L'institution politique a porté la réforme APC avec toutes ses implications pédagogiques que nous avons définies tout au long de cette recherche. Mais en avait-elle réellement les moyens ? Ce projet de réforme rejoint-il vraiment les aspirations des populations ? Les possibilités de mise en œuvre en situation de classe ont-elles été examinées ? Les acteurs enseignants sont-ils réellement impliqués ? La vision éducative véhiculée par ce projet trouve-t-elle des échos dans la culture éducative au Bénin ?

À l'épreuve de la réalité, le projet institutionnel se confronte aux exigences du terrain et de la pratique. En effet, les enseignants, maillons indispensables de la mise en œuvre du projet institutionnel, semblent faire la part des choses entre prescriptions et possibilités qu'offre le terrain de la pratique. En lieu et place d'un suivi mécanique de la prescription, ils ont plutôt opté pour une « pédagogie de l'essentiel » assumée : si les méthodes et stratégies APC ne sont pas respectées, les enseignants mettent leur point d'honneur dans le respect du *curriculum* d'enseignement prescrit. Le Rapport d'évaluation des programmes d'étude et des guides

pédagogiques du premier cycle de l'Enseignement Scondaire Général élaborés selon l'Approche Par Compétences (2018) confirme à cet effet que les contenus appris par les apprenants sont en adéquation avec les contenus enseignés. Ce qui montre le suivi par les enseignants du *curriculum* prescrit contrairement aux stratégies et démarches pédagogiques prescrites qu'ils n'appliquent pas. Nous avons donc découvert qu'il y a dans l'attitude des enseignants une forme de résistance passive qui culmine dans un recours à l'essentiel : « le message à passer ». Enthoven, Letor et Dupriez (2015) saisissent cette forme de résistance sous l'angle de l'autonomie professionnelle et affirment :

Si les normes bureaucratiques définissent le cadre de l'activité d'enseignement, l'acte d'enseigner est généralement peu prescrit par des textes administratifs. Il demeure un acte créatif, recréé en fonction des particularités de chaque situation de classe. C'est ce qui fait de l'acte d'enseigner un exercice professionnel irréductible à une somme d'opérations prescrites. La prescription ou standardisation s'arrête donc le plus souvent « aux portes des classes ». Cette logique professionnelle caractérisée par une relative autonomie dans le travail enseignant se justifie également par la nécessaire prise en compte des environnements singuliers des écoles, voire des classes (p.96).

Cette situation, décrite ci-dessus, nous permet d'une part, de mettre en évidence la conscience professionnelle des enseignants par rapport au souci d'une bonne instruction des apprenants, et d'autre part, de nous interroger encore une fois sur la pertinence des méthodes pédagogiques prescrites. Car les enseignants n'ont pas eu besoin des méthodes APC prescrites avant de faire acquérir les connaissances nécessaires aux apprenants. Au regard de ces différentes analyses, nous pensons que la réforme APC au Bénin, est plus politique que pédagogique. La visée étant politique, des démarches scientifiques semblent n'avoir pas été totalement réalisées pour que cette visée politique des réformes rejoignent les réalités professionnelles du terrain : d'où un écart entre la prescription et les conditions de son appropriation concrète sur le terrain. Djihouéssi (2023) pense à cet effet que toutes les réformes éducatives au Bénin, depuis 1976, sont davantage axées sur les objectifs politiques que sur le désir d'apporter un changement réel au système éducatif du Bénin. De fait, « ces réformes manquent souvent de scientificité, de technicité et de cohérence avant, pendant et après leur mise en œuvre ». Selon lui, l'absence de ces trois données contribuent à l'échec des réformes non seulement au Bénin, mais aussi dans toute l'Afrique. En effet, une réforme éducative ne peut se réduire aux seules intentions, ou aux seules décisions politiques. Elle dépend aussi de l'action de tous les individus, groupes ou organisations qui sont concernés par sa conception, sa mise en œuvre et qui, à tous les niveaux, font des choix, adaptent, traduisent, neutralisent aussi, et parfois altèrent le sens, la trajectoire et les effets de cette politique de réforme (Pons, 2020). Ainsi, la pertinence et la scientificité d'une réforme pédagogique consistera donc à

prendre en compte, non uniquement les décisions politiques, mais l'ensemble des relations, des pratiques et des représentations qui peuvent concourir à la réalisation pragmatique de la réforme. Cela n'a pas été le cas de la mise en œuvre de l'APC au Bénin. C'est du moins la première conclusion que nous tirons de la présente recherche. L'autre conclusion que nous tirons c'est la relation entre représentation, contexte et pratique professionnelle.

Représentation, pratique et contexte socioprofessionnels : pour une réforme éducative qui se pense à partir de la place singulière de l'enseignant sujet-acteur

Si les représentations professionnelles orientent les attitudes et les pratiques professionnelles, il semble que la mise en œuvre des pratiques professionnelles s'adapte à l'évolution du contexte professionnel considéré (Netto, 2011). Ainsi, la pratique professionnelle n'est pas une simple application des connaissances ou une mise œuvre d'une culture professionnelle. Elle n'est pas, non plus, une simple mise en pratique des prescriptions institutionnelles comme nous venons de le relever. Bien au contraire, elle est une action consciente orientée, organisée et potentiellement efficace (Trinquier, 2013). Mais cette action exige aussi, de la part du professionnel, un esprit de créativité, du fait que rien ne peut être prévu complètement à l'avance, ni traité selon une typologie déjà codifiée (Robertis, 2013). Dans ce sens, les réalités du contexte restent parfois déterminantes dans le choix des acteurs éducatifs que sont les enseignants.

Les résultats obtenus nous permettent de dire que les enseignants interrogés ne se positionnent pas comme des « robots » mécaniques, sujet à appliquer machinalement des méthodes imposées verticalement de l'extérieur de leur activité professionnelle. Nous comprenons, à la lumière des analyses faites, qu'il existe, en plus de la dimension professionnelle, une dimension contextuelle de leur activité. Et cette dimension détermine leur comportement face aux prescriptions pédagogiques. Ainsi, leur métier s'exerce dans un cadre professionnel bien précis (celui de l'enseignement). Par conséquent, ce cadre professionnel dispose des règles en lien avec des formations antérieures déterminées par des compétences particulières⁷². Comme le dit Piasser (2013) « même si les contextes professionnels présentent une très grande variabilité de cas, il n'en demeure pas moins que les conduites censées correspondre à telle ou telle situation appartiennent à un répertoire limité connu par chacun » (p.274). Autrement dit, chaque secteur professionnel à son *modus operandi* (mode d'agir) particulier à la profession. De plus, l'activité de l'enseignant s'exerce dans un contexte bien déterminé. D'autres variables sensibles de l'environnement de la mise en œuvre d'une réforme

⁷² <https://www.emploi-ge.fr/activite-professionnelle/>

sont donc à prendre en compte : situation socioéconomique qui implique la disponibilité ou non des moyens à utiliser pour réaliser les objectifs de la prescription ; des *habitus* socioculturels, nés des données historiques voire idéologiques, qui impliquent les valeurs et la vision de l'éducation singulière. A partir de ces considérations, il nous semble qu'un projet éducatif doit dépasser une simple transposition ou un simple copie-coller méthodologique (comme le disent les enseignants), pour devenir un réel projet éducatif contextualisé. Ce dépassement doit alors amener, comme le pensent Étienne, Ragano et Talbot (2018), à penser la profession de l'enseignant autrement qu'un simple agent de mise en œuvre des prescriptions. Il convient alors de lui faire toute sa place véritable d'enseignant-sujet-acteur pris dans les composants du contexte particulier qui est le sien. La réforme APC au Bénin est passée à côté de cette précaution indispensable et cela peut aussi expliquer son échec dans le contexte du Bénin. N'est-ce pas là un appel à l'originalité ou à l'authenticité des projets éducatifs ?

Réformes éducatives et exigence d'authenticité

Comme nous l'avons découvert dans l'analyse du discours de ceux-ci, la représentation négative de l'APC chez les enseignants est centrée entre autres sur leur réticence par rapport à une forme d'extraversion qui ne semble pas répondre à la soif de l'authenticité éducative exprimée par les enseignants. Ainsi plusieurs composants de l'éducation typiquement béninoise ont été évoqués par ceux-ci : l'autorité de l'enseignant-éducateur, le respect de l'adulte, les sanctions punitives dont le châtiment corporel, l'usage de la langue maternelle, etc. La « méconnaissance » (par opposition à la reconnaissance = acception, Althusser, 1970) de l'APC par les enseignants, est comme le rejet d'une réforme pédagogique extravertie, parce qu'inspirée d'un modèle pédagogique différent de la vision éducative de ceux-ci. En réalité, nous avons perçu dans les représentations des enseignants de l'école et de l'APC, une quête d'authenticité et d'andogénéité. Il s'agit de sortir des projets éducatifs classiques, c'est-à-dire des « prêt-à-exporter » pédagogiques (Bauté, 2004), pour s'engager dans des projets éducatifs qui intègrent les valeurs éducatives locales ; autrement dit, un projet éducatif par le milieu et pour le milieu, selon l'expression de Kizerbo (1992). Dans cette perspective, nous nous inspirons des réflexions de Desportes (2020) qui définit un projet éducatif endogène et intégratiste, comme un projet issu de la synthèse des problématiques éducatives internes et des apports externes. Dans cette perspective, nous paraphrasons Colin (1988, p.179) cité par Desportes (2020) pour dire que l'éducation est considérée comme endogène si le mécanisme qui oriente les facteurs de l'intérieur et ceux de l'extérieur sont contrôlés et réglés de l'intérieur.

« Si les facteurs internes et externes sont contrôlés de l'extérieur, il est interprété comme exogène ».

L'un des facteurs extérieurs évoqué par les enseignants constitue la langue d'enseignement à l'école. Nous avons déjà souligné que les enseignants ont relevé les difficultés de l'enseignement en français, langue étrangère. En effet, si la langue est outil de communication, elle véhicule aussi une culture. Selon Rauzduel-Lambourdiere (2007),

La langue est le fondement de la personnalité et la question de l'adéquation entre la langue maternelle et celle des apprentissages est essentielle. Le langage apparaît comme fondamental pour la construction de la personnalité et pourrait être à la base des capacités intellectuelles, notamment celles permettant de faire l'acquisition de connaissances, dans la perspective des recherches sur la cognition (p.51)

Cette affirmation rejoint la préoccupation des enseignants dans les difficultés qu'ils rencontrent en situation de classe. Car, ils sont parfois obligés de retraduire les consignes en langue maternelle alors que le cours se déroule normalement en français. En fait, comme notre auteur vient de le souligner, la langue est le fondement de la personnalité, être au monde, c'est penser et c'est parler. La langue est la base de l'apprentissage de la cognition. Cela veut dire que la langue introduit la personne dans une société humaine. Elle l'aide à prendre sa place dans son groupe social puisque l'acquisition de la langue lui permet de communiquer avec autrui comme un « je » individuel en relation avec « autrui ». De plus, en apprenant les codes de la langue, il s'entraîne à l'exercice de la pensée au sein de ce groupe avec lequel il a appris à penser sa relation au monde. Cette perspective distingue deux réalités à savoir : la pensée et l'apprentissage. La pensée est « consubstantielle » à l'intégration des codes de la langue maternelle. Les codes de la langue maternelle sonnent l'ossature et marquent pour toujours l'activité cognitive. La langue comme la pensée sont une caractéristique humaine. Comme le dit Boysson-Bardies (2003), « le langage parlé est le moyen de communication central et spécifique de l'espèce humaine » (p.7). Mais l'apprentissage est une initiation. Comme le définit le Dictionnaire Larousse, l'apprentissage est un « *ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience* »⁷³. Il s'ensuit alors que les élèves béninois apprennent dans une langue étrangère (le français) mais ils pensent dans leur langue maternelle. Ce fait complexifie leur apprentissage et explique les difficultés des enseignants. En fait les élèves béninois qui étudient en français, langue étrangère, n'apprennent pas. Ils mémorisent comme le ferait un animal qu'on dresse afin de

⁷³<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage/4748#:~:text=1.,Faire%20l'apprentissage%20du%20malheur.>

pérenniser la relation maître-élève. Leur apprentissage déconnecté de la pensée, n'est sujet à aucune innovation personnelle. Dewey, (2018) enseigne à cet effet :

le savoir-faire acquis en dehors de la pensée est coupé de toute signification des fins auxquelles il est destiné. Il laisse par conséquent l'homme à la merci de ses habitudes routinières et du contrôle autoritaire de ceux qui savent ce qu'ils veulent et qui ne sont pas trop scrupuleux sur les moyens de l'obtenir. Le savoir coupé de l'action réfléchie est un savoir mort, un poids écrasant pour l'esprit. Parce qu'il singe la connaissance et, de ce fait, secrète le poison de la vanité, il est un des obstacles les plus puissants au développement ultérieur de l'intelligence (p.237)...

L'apprentissage sans la pensée est donc du dressage. Seul celui qui associe la pensée à l'action apprend réellement. Or il n'y a de pensée que celle inscrite dans la langue maternelle. Ainsi, les élèves du Bénin n'apprennent pas, mais ils singent la connaissance car leur apprentissage est coupé de la pensée. Ce mécanisme était bien compris par Georges Hardy, Inspecteur du système scolaire en Afrique noire. C'était clair dans sa représentation que son projet scolaire qui imposait le français comme langue unique d'éducation était destiné à se servir de l'école pour pérenniser ses conquêtes. Ce projet était formulé ainsi en 1917 :

Le moyen le plus sûr « pour transformer les peuples primitifs de nos colonies », « c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années de suite, en un mot, de lui ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions.

Hardy dit ouvrir les écoles pour que « l'esprit » autrement dit « la pensée » de l'enfant indigène se forme aux intentions du colonisateur. Cette vision de l'école affichée par Hardy peut être rapprochée de ce que Beauvois appelle « tentative "pédagogique" de l'embrigadement idéologique ». Pour ce jeune inspecteur de l'enseignement dans l'AOF, l'éducation ne pourrait se concevoir autrement que dans la langue française. C'est la condition *sine qua non* pour que le projet de conquête et l'assujettissement en douceur des peuples indigènes se poursuivent. Mais dans ce projet, il y avait aussi une volonté d'expansion culturelle. Car la langue est le vecteur de la culture. Rauzduel-Lambourdiere (2007), pense ainsi que :

Si la langue est indispensable pour être au monde, elle n'est donc pas seulement « l'élément culturel par excellence », mais une partie de la culture, puisque c'est dans la langue que se donne la culture. On pourrait alors aller jusqu'à dire que la langue c'est la culture, que la culture c'est la langue, la culture toute entière étant dans la langue, puisque la réalité passe obligatoirement par la représentation qu'on s'en fait, et que celle-ci est inséparable d'un symbole la désignant dans la réalité. Certains chercheurs ont pu penser que le langage et la pensée étaient dissociables, mais aujourd'hui on est plutôt tenté de prendre au sérieux l'hypothèse SAPIR-WHORF selon laquelle c'est la langue qui donne sa forme à l'expérience.

Cette réflexion de Rauzduel-Lambourdiere trouve son écho dans les analyses de Crubellier (1978) qui avance qu'une culture est une manière collective de vivre le monde, un type d'insertion, un style de vie. Ainsi il n'est pas de société sans langue et il n'existe pas de langue qui ne véhicule pas une culture. Les cultures sont diverses comme les langues. Pour ce même auteur, il n'y a pas d'éducation qui n'exprime un système culturel, qui ne vise à le fortifier ou le pérenniser ; et il n'est pas de culture qui ne s'enseigne, qui ne soit contrainte à s'enseigner sans risque de suicide. De la sorte, tout problème éducatif est un problème de la médiation culturelle par la langue.

Dans le sens du lien culture éducation, nous avons souligné le cas de la transmission du savoir aux jeunes dans la culture du Bénin par la médiation de l'autorité. Le savoir dans l'éducation traditionnelle au Bénin ne se construit pas, il se reçoit d'une autorité mandatée à cet effet. On comprend pourquoi les enseignants pensent, au sujet de l'APC, que « Aujourd'hui, les théories de l'éducation arrachent surtout tout le pouvoir à l'enseignant ; le rendent pratiquement esclave de ses apprenants ». Ceci rejoint les réflexions de Koné (2000) qui pense que l'école dans le style et la culture africaine reposent sur le message de l'ancêtre (autorité). Mais en imposant ses modèles, l'école occidentale a remplacé autoritairement ce modèle par le sien (sans doute par ignorance en ce moment de la culture africaine). Quand on connaît le poids de l'autorité dans les sociétés noires africaines, on mesure le choc culturel et psychologique subi par ces populations (Glaser, 2016). On comprend pourquoi certains africains gardent encore de la distance par rapport à l'école, signe d'un modèle éducatif exogène. Sa représentation d'outil de « déstructuration » des sociétés africaines lui « colle à la peau » (*Ibid.*). On comprend alors le défaut d'acceptation déjà souligné plus haut et qui s'exprime dans une manière particulière de désigner l'école occidentale dans les langues locales du Bénin comme la « chose du Blanc ». Aller à l'école, étudier en français, écrire ou lire des livres en français est bien l'affaire des « Blancs » dans la mentalité béninoise. Les vraies réformes doivent changer cette perception. Celles-ci doivent rejoindre les aspirations profondes et le désir d'apprendre. Il s'agit du projet d'une école centrée sur la conquête de l'identité africaine en général et de l'identité béninoise en particulier. Car selon Ki-Zerbo, (2003), « sans identité, nous sommes un objet de l'histoire, un instrument utilisé par les autres, un ustensile » (p.10).

Une aube nouvelle semble, cependant, s'annoncer sur le Bénin depuis le 13 février 2024 avec l'installation des membres du nouveau Conseil National de l'Éducation (CNE). Après avoir créé le Comité de pilotage de la réforme sur la qualité et le contrôle de la qualité dans les enseignements maternel, primaire et secondaire au Bénin par le Decret N° 2021-478

du 22 septembre 2021, Comité ayant pour mission l'orientation, la préparation des actions de la réforme ainsi que la supervision, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre, le Bénin vient de mettre en place la CNE. Les membres du CNE ont été nommés par décret N° 2023-435 en date du 26 juillet 2023. L'actuel gouvernement du Bénin considère l'installation de ce Conseil comme un acte majeur dans le processus d'une réforme en profondeur du système éducatif du Bénin. Il assigne à cette nouvelle instance éducative, la mission de régulation, d'anticipation, de réflexion prospective et d'impulsion des transformations structurelles et qualitatives du système éducatif. Autrement dit, il est attendu que le CNE apporte de profondes mutations dans le système éducatif béninois. Selon le Président Patrice Talon, Président de la République du Bénin, aucune réforme, qu'il « s'agisse des programmes, du déploiement du personnel enseignant, de la carte scolaire ou universitaire, des affectations budgétaires, des accréditations ou des contrôles des établissements publics ou privés, plus rien ne sera décidé et mis en œuvre par qui que ce soit, sans les sachants de cette institution »⁷⁴.

Nous espérons que ce Conseil pourra insuffler une dynamique d'authenticité aux réformes du système scolaire du Bénin. Pour y parvenir, la « culture » ou les valeurs éducatives typiquement béninoises, la langue d'enseignement, la formation de citoyens authentiques, intellectuellement et moralement équilibrés, prêts à participer au développement économique, social et culturel du Bénin doivent avoir une place de choix dans le cahier de charge de ce CNE. En clair, il s'agit de donner du sens aux orientations, ô combien nobles, de la loi N°2003-17 du 11 novembre 2003 déjà citée portant « Orientation de l'Éducation National en République du Bénin ». Cette loi à notre sens, demeure encore d'actualité, malgré sa modification par d'autres lois plus récentes.⁷⁵

⁷⁴ <https://presidence.bj/actualite/discours-interviews/174/allocution-s.e.m.-patrice-talon,-president-republique,-occasion-installation-conseil-national-education>.

⁷⁵ Loi N° 2005-33 du 06 octobre 2005 portant modification de la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'Éducation Nationale en République du Bénin, ou encore la loi N° 2022-01 du 25 janvier 2022 portant loi-cadre sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels en République du Bénin ;

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). Pratiques sociales et Représentations sociales. Abric J-C (Ed), *Pratiques sociales et représentations*, pp. Paris, PUF.
- Abric, J.-C. (1996). Les Représentations sociales: aspects théoriques. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF (1ère édition).
- Acra, M., & Caravita, S. (1993). Le constructivisme ne résout pas tous les problèmes. *ASTER* N° 16. 1. *Modèles pédagogiques* 1, pp. 77-101.
- ADEA. (2011). *Triennale de l'éducation et de la formation en Afrique : une occasion pour jeter un regard critique sur l'éducation et la formation*. Ouagadougou : ADEA.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation : une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, 22(2), 213-228
- Adamczewski, G. (1987). De l'Éducation à l'Éducation Permanente. *Recherche et Formation*, N°1, pp. 116-12, O.,
- Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Affognon, G. M. (2018). *Perspectives historiques et enseignement des mathématiques : cas du Vecteur géométrique en classe de 4ème* (thèse de doctorat). Université d'Abomey-Calavi (UAC, Bénin).
- Afolabi, L. (2015). *Apprentissage et problématisation scientifiques en Sciences de la vie au Lycée : cas de débats sur l'expression de l'information génétique en classe de terminale D* (Thèse de Doctorat). Université d'Abomey-Calavi (UAC, Bénin).
- Agbodjogbé, B., Attiklème, K., & Atoun, K. (2015). L'implémentation des Nouveaux Programmes par Compétences au Bénin: une analyse des contenus enseignés. *Questions Vives*, n°22, (pp. 1-15).
- Agbodjogbé, B., Amade-Escot, C., & Atitiklèmè, K. (2013). La réforme des curriculums par Compétences au Bénin. Récupéré sur *Éducation et socialisation*: <https://journals.openedition.org/edso/419>
- Agbojogbé, B. D. (2013). *L'implémentation des Nouveaux Programmes par Compétences au Bénin: des textes officiels aux pratiques d'enseignants: analyses didactiques en éducation physique et sportive et en sciences de la vie et de la terre en classe de 5ème*. (Thèse de doctorat). Université le Mirail-Toulouse II: Sciences de l'Éducation.
- Aïtondji, G. (2007). A quand la fin du Préjudice aux écoliers. *La croix du Bénin*, n°915, p.2, août-septembre, 2007.
- Alabi, E. (2019). *De l'idéologie de la compétence à la "pédagogie par compétences"; Réflexion à partir des représentations de l'éducation chez les enseignants du secondaire au Bénin*. (Mémoire Master 2). Université Jean-Jaurès.
- Alladatin, J., Bernachez, J., Bergeron, D. (2021). Portrait du niveau de scolarité et de formation des chefs d'établissements scolaires du cycle primaire au Bénin : les enjeux en lien avec les compétences et aptitudes attendues. Dans *Annals of the university of Craiova, Psychology – Pedagogy, Year XX*, no 43, Issue 1.
- Alexandre, D. (2017). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris: ESF éditeur.
- Allabi, A. (2015). Approche par compétence (APC): des inspecteurs parlent des difficultés de Mise en œuvre. Récupéré sur *quotidien la Nation*: <http://www.lanationbenin.info/index.php/societe-2/education-3/151-education/9550->

[approche-par-competece-apc-des-inspecteurs-parlent-des-difficultes-de-mise-en-oeuvre.](#)

- Almudever, B. (2022). Approprier ou s'approprier ? Se saisir de l'objet de la prescription pour se ré-approprier le sens de la pratique et développer le collectif du travail. Dans R. Bonasio, & H. Veyrac, *Appropriations de nouvelles prescriptions. Activité en éducation scolaire* (pp. 174-181). Toulouse, France: Octorès.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, pp. 123-139.
- Altet, M. (2014). *Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Altet, M. (2018). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Altet, M. (2018b). 50 ans de Sciences de l'éducation : témoignages et perspectives , *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, n°40, pp. 115-127.
- Altet, M. (2022). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, vol. 138, pp. 85-93.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État. Dans Louis Althusser, *Positions* (1964-1975), Paris: les éditions sociales, 1975 , pp. 67-125.
- Arborio, A.-M. (2007). L'observation directe en sociologie: quelques réflexions méthodologiques à propos des travaux de recherches sur le terrain hospitalier. Récupéré sur *Association de «recherches en soins infirmiers" 3/n°90/* pages 26-34: <http://www.Cairn-info/revue-recherches-en-soins-infirmiers-2007-3-pages-26-hm>.
- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Colloque AFIRSE/AIPELF. Alençon : Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*.
- Arendt, H. (2012). *Qu'est-ce que la politique ?* Paris: Éditions du seuil.
- Attenoukon, S. (2015). La formation pratique des enseignants: le cas du système béninois. Récupéré sur *Chronique internationale*: <http://www.researchgate.net.3208>
- Attiklème, K. (2021). Études didactiques de classes dans le secondaire au Bénin en Sciences Mathématiques : contraintes, marge de manœuvre et perspectives. Dans *Apprendre*. Agence Française de Développement (AFD): Université d'Abomey Calavi (UAC).
- Attiklème, K., Tossa , J., & Djihouéssi, C. B. (2018). *Évaluation des Programmes d'Étude et des Guides Pédagogiques du Premier Cycle de l'Enseignement Secondaire Général Élaborés selon l'Approche Par Compétences (APC)*. Cotonou: Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle.
- Ayélo, J. C. (2015). *Historique et mise en application de l'Approche par compétences dans l'enseignement primaire au Bénin: du Béninois nouveau prôné au type d'homme formé*. Université Abomey-Calavi (Bénin): Thèse de doctorat unique, faculté des lettres, arts et sciences humaines.
- Baba-Moussa, A. R. (2012). Les réformes de l'éducation en Afrique. Quelle articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle? Réflexion à partir du cas béninois. *Écoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*. (pp. 113-124). Bruxelles: De Boeck.
- Baba-Moussa, A.R. (dir.). (2018). *Évaluation du dispositif national de mise en œuvre de l'APC et aide à la définition d'un cadre pédagogique national*. Cotonou : Ministères en charges de l'éducation en République du Bénin.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse du contenu*. Paris: PUF
- Barret, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barret, L. (2016). The holistic Impact of classroom spaces on learning in *specify subject*. *Environment and behavior*, n°49, pp. 425-451.
- Barrosso, J. (2017). Réformes scolaires. Dans A. Van Zanten, & P. Rayou, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 730-733). Paris: Presse Universitaire de France.

- Bautier, E., Bonnery, S., & Clément, P. (2017). L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (pp. 73-93).
- Beaud, M. (2006). *Comment parvenir à rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Paris: La découverte (édition).
- Beauté, J. (2004). *Courants pédagogiques*. Lyon: Érasme.
- Beauvois, J.-L. (2005). *Les illusions libérales individualisme et pouvoir social*. Grenoble: PUG (Presse Universitaire de Grenoble).
- Bedin, V. (2019). *Analyse critique d'un exemple de "problématique", grille d'analyse (notes de cours)*. M2 REEF UE 1003R Écriture scientifique "la problématique" dans un mémoire de recherche, Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Beillerot, J. (s.d.). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression? *Cahiers Pédagogiques*, Dossier "analysons nos pratiques 2".
- Benadusi, L., & Consoli, F. (2008). Compétences et employabilité. *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 103-112). Paris: PUF.
- Bénin Présentation. (2018, Avril). Le contexte économique du Bénin. Récupéré sur *banquemondiale.org*: <http://www.banquemondiale.org/fr/country/beninoverview>.
- Bénin. (2003). *Loi n°2003-17 du 11 novembre portant orientation de l'éducation Nationale en République du Bénin*.
- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et Représentations sociales, les adolescents français et italiens face à la diversité. Récupéré sur *Revue européenne des Sciences sociales*, n°49-2: <http://www.journalopenedition.org/ress/996>.
- Berthelie, R. (2005). Langage(s) Culture(s) Personne(s). *VST - Vie sociale et traitements*, no<(sup> 87), 42-51. <https://doi.org/10.3917/vst.087.0042>
- Bidouzo, S. (2009). Le rôle de l'école, d'hier à demain. *La Croix du Bénin*, p. 5, n°1020, du 13 novembre.
- Bkouche, R. (2020). Culture et enseignement, quel rapport. Récupéré sur *université de lille-1*: <https://culture.univ-Lille1.fr>.
- Blanchard, M et Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. Paris : La découverte, Séries « Repères »
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Nathan.
- Bonasio, R. Veyrac, H. (dir). (2022). Appropriations de nouvelles prescriptions – *Activités en éducation scolaire*. Toulouse : Octares, 216 p.
- Bordes, V. (2012). Éducation non formelle. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n°28.
- Borgès, C., & Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et "travail curriculaire" dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, pp. 29-57.
- Boterf, G. (1995). *De la compétence :essai sur un attracteur étrange*, Paris : les éditions d'Organisation.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information? Récupéré sur *Journal.Openédition/Étude de communication/35*: <http://www.journalsopenedition.org/edc/2265>;
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1994). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: PUF, 4^{ème} édition.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales* vol.23 / Sur l'art de la littérature, pp. 67-69.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens Pratique*. Paris: Minuit.
- Bourgeault, G., & Caron, L. (2000). Éthiques : méthodes et interventions-De quoi parle-t-on?

- Dans g. Bourgeault, & L. Caron, *Méthode et intervention en éthique appliquée*. Saint Laurant: Éditions Fidès.
- Bourocher, J. (2019). Injonction paradoxale. Dans A. Vandeveldde-Rouge éd, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 365-367). Toulouse: Érès.
- Bourque, G., & Duchastel, J. (1995). Texte, discours et idéologie(s). *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 73, fasc. 3/ *Langues et littératures modernes*, pp. 605-619.
- Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et Représentations sociales: le champ de la protection de l'enfant. *L'harmattan/la revue internationale de l'éducation familiale* n°24, pp. 123-135.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétence en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexion*, n° 81, (pp. 25-41).
- Boutinet, J.-P. (1998). Tensions et Paradoxes dans les conduites de projet. *Cahiers de l'Actif* n°266-267.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Anthropologie du Projet*. Paris: PUF.
- Boysson-Bardies, B. (2003). Chapitre premier. *Le langage est humain*. Dans Boysson-Bardies, *Langage, qu'est-ce que c'est* (pp. 7-27). Paris: Odile Jacob.
- Brassard, A. (1998). *Une autre façon de regarder la résistance au changement dans l'organisation*. Collection gestion des paradoxes dans les organisations. Tome 1: Changement organisationnels, Cap Rouge Qc: Presses Inter Universités, pp. 512-532.
- Breton, H. (2022). Se former par la description de l'expérience sensible : l'agentivité en Mersion et visée. *TransFormations- Recherches en Éducation et Formation des Adultes* n°24/2, pp. 47-58.
- Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É. & Savournin, F. (2022). Chapitre 5. Espaces inclusifs en collège vus par des élèves. Dire son expérience en photographies. Dans : *Géraldine Suau* éd., *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s): Recherches en éducation* (pp. 77-88). Nîmes: Champ social.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp. 63-73.
- Bru, M. (2015). *Ressources pour la conception méthodologique en pédagogie*. Paris: PUF.
- Buffault, B., & AL. (2011). Pédagogie par objectif. Récupéré sur http://cueep.univ-lille1.fr/pédagogie/La_PPO.htm:
- Bucheton, D (2013). Les gestes professionnels des enseignants ont-ils un effet sur les apprentissages des élèves ? *Le café pédagogique*. <https://www.cafepedagogique.net>.
- Buisson, F. (1911). *L'éducation, sa nature et son rôle*, Paris : PUF, Coll "Quadrige".
- Busino, G. (1992). V. Le groupe. Dans G. Busino, *La sociologie sens dessus dessous* (pp. 105-122). Genève: Librairie Droz.
- Buxton, M. (1984). The influence of William James on John Dewey's work, récupéré sur *Journal of pennsylvania*, vol.45, n°3 (jul-sept): <https://www.jstor.org/stable/2709235>.
- Cahour, B., Licoppe, C., & Créno, L. (2018). Articulation fine des données vidéo et des entretiens d'auto-confrontation explicite : Étude de cas d'interventions en covoiturage. Récupéré sur *PUF le travail humain/Cairn info/ 4 vol 81*; p.269-305: <https://www.Cairn.info/reveu-travail-humain-2088-4-pages-269-hm>.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Récupéré sur research Gate:<https://www.researchgate.net/publication/>
- Calafat, G., Lavergne, C., & Monnet, É. (2013). Philosophie et Sciences sociales : les enjeux de la conversion. *Philosophie et Sciences Sociales*. Hors-série n°13, pp. 725.
- Canet, R. (2000). Comment penser les rapports entre idéologie et savoir ordinaire dans le cadre de la sociologie de la connaissance et des idéologies? *Document de travail de la chaire mondialisation, citoyenneté et démocratie*, dirigé par Bourque Gilles et Gille Duchastel, n°2002.

- Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. Récupéré sur *Hal Open Science*: <https://shs.hal.science/halshs-00603919/document>.
- Charmillot, M. (2007). *Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme*. Québec : Les éditions Sciences et bien commun.
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarche compréhensive : la place du terrain dans la compréhension de l'objet. *Raisons éducatives*, pp. 187-203.
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'Approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie à l'université. *Revue française de pédagogie*, pp. 15-28.
- Chauvin, S., & Jounin, N. (2010). L'observation directe. *Serge Paugam (Dir), L'enquête sociologique*. Paris: PUF.
- Chevrollier, C. (2014). Les courants pédagogiques, *Cadre de santé formatrice, IFAS du CHU de Dijon*.
- Chiffot, M.(2008). De la relation pédagogique. Dans, *L'enseignement philosophique*, 58^{ème} année, p. 63-73
- Ciobanu-Gout, V. (2022). Accompagner l'initiative entrepreneuriale par le récit biographique.
- Cohen-Azria, Reuter, Daunay, Delcambre, et Lahanier-Ruter, (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- Colcuc, B. (2017). L'implication du chercheur dans son sujet d'étude ce qu'être « un chercheur" veut dire. *Conférence: journée internationale des jeunes chercheurs. Metz*.
- Combessie, J.-C. (2007). L'entretien semi-directif. *La méthode en sociologie* (pp. 24-32). Paris: La découverte.
- Conseil National de l'Éducation au Bénin. (2014). *Ateliers thématiques en préparation au II ème Forum national de l'éducation*. Cotonou-Bénin: Star Éditions.
- Contry, M. (2018). Population de la France. Récupéré sur *Info*: <https://countrysimeters.info/fr/France>.
- Coovi, B. D. (2019). *Synthèse de l'étude comparative des deux rapports d'évaluation portant sur l'APC*. Grand-Popo/Bénin: Institut National d'Ingénierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs.
- Cora, B. (2011). *L'approche par compétences un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec: Institut national de santé publique au Québec.
- Country, M. (2018). Population du Bénin. Récupéré sur *countrysimeters.info*: <https://countrysimeters.info/fr/Benin>.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incompréhension de la logique de la compétence Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Crinon, J. (2017). École Élémentaire. Dans A. Van Zanten, & P. Rayou, *Dictionnaire de l'éducation* (2ème édition) (pp. 234-237). Paris: PUF.
- Crubellier, M. (1978). Éducation et culture : une direction de recherche, dans *Histoire de l'éducation*, n°1, pp. 39-48.
- Danvers, F. (2009.). S'orienter dans la vie: une valeur suprême ? *Dictionnaire de Sciences humaines*. Villeneuve d'Ascq: PUF du Septentrion.
- Daubier, M., & Daubier, S. (2022). Outil 19. L'arbre à problèmes - L'arbre à solution. Dans M. Daubier , & S. Daubier , *Pro en Agilité : 66 outils, 10 plan d'action, 12 ressources numériques* (pp. 58-59). Paris: Vuibert.
- Deardorff, K.D. (2020). *Manuel de développement des compétences interculturelles, le cercle d'histoires*. Paris : les éditions UNESCO.
- Day, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. Récupéré sur *Carrefour de l'éducation*: <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0040>.
- De Carlos, P. (2015). *Le savoir historique à l'épreuve des Représentations sociales: l'exemple*

- de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3. Cergy-Pontoise: École doctorale de droit et de Sciences humaines de Cergy-Pontoise, Val-d'Oise.
- Déchénou, A. (2010). La ronde de l'excellence. *La Croix du Bénin*, p.5, n°1074, novembre 2010.
- Delacroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? Récupéré sur *Contextes et didactiques*: <http://journals.openedition.org/ced/1295>; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.125>.rossesb
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). Introduction. Dans M. Demeuse, & C. Strauven, *Développer un curriculum d'enseignement ou formation: Des options politiques au pilotage* (pp. 9-28). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Derainne, L. (2020). L'observateur observé : critique littéraire de quelques formules fondant la réflexivité en Sciences humaines. *Sphères*, n°5, pp. 5-16.
- Desbrosses, S. (2017). Représentations sociales: théorie du noyau central. Récupéré sur *psychoweb*: <http://www.psychoweb.fr>
- Descartes, R. (1953). Discours de la méthode. *Bridoux Andre, Descartes, Oeuvres et lettres*. Paris: Gallimard.
- Desportes, C. (2020). Le développement endogène, telle la vie d'un végétal. Penser le territoire comme acteur de développement. Récupéré sur *L'Afrique en mouvement, en question : Les Rencontres des Jeunes Chercheurs en Étude Africaines*: <https://jcea.hypotheses.org/1164>.
- Dessus, P. (2001). Analyser les tâches de l'enseignant et des élèves. Récupéré sur *Documents sur les Sciences de l'éducation, inspiré Université Grenoble Alpes : espe-rtd-reflexepro.u-ga.fr*.
- Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? "quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de la pédagogie*, pp. 139-158.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique, *Revue française de la pédagogie*. PP. 59-66
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Dewey, J. (2018). Chapitre XII. La pensée dans l'éducation. Dans J. Dewey, *Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et Éducation* (pp. 237-248). Paris: Armand Colin.
- Dieng, S. A., Goza, N. A., Gbénou, P., Bipout, J-C, Randrainba, Y., Rogiers, X., (2010). *Les pratiques de classe dans l'APC : la pédagogie de l'intégration au quotidien dans la classe*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dioffo, A. (2019). *L'éducation en Afrique* (nouvelle édition à partir du texte de 1964). Québec: Éditions Sciences et bien commun (esbc) p. IX-XV.
- Diop, A. (2022). *Normes et réformes éducatives à l'épreuve des résistances*. Paris: Académia-Bruylant.
- Direction de la Préparation et du suivi de l'Exécution de la Loi de Finances, (2021). *Le Bénin en marche vers l'implantation de la budgétisation sensible, Genre dans le processus budgétaire*. Cotonou : Direction Générale de Budget (DGB).
- Djihouéssi, C. B. (2019). *Synthèse de l'étude comparative des deux rapports d'évaluation portant sur l'APC*. Cotonou: Institut National d'Ingenierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs INIFRCF.
- Djihouéssi, C. B. (2023). Entretien sur la mise en œuvre de l'Approche Par Compétences au Bénin. *Réalisation de Alabi Éric Maxime*.
- Djima, F. (2019). *Pratique d'autoformation des enseignants du secondaire au Bénin* (Thèse Sciences de l'éducation). Cotonou: Université Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Doise, W. (1985). Les Représentations sociales: définition d'un concept. *Connexion*, n° 45.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Paris: Delachaux et Nestlé.
- Doucouré, B. (2021). Crédibilité du chercheur, relation de confiance et éthique en recherche.

- qualitative : l'implexité à la croisée des chemins. *Recherches qualitatives*, 40 (1), pp. 46-60.
- Doumergue, M., & Kalampaliskis, N. (2020). Méthodes mixtes dans une recherche en psychologie sociale sur le don de gamètes. Dans A. Schweizer, M. del Rio Carrel, & M. Santiago-Delfosse, *Les méthodes mixtes en Psychologie* (pp. 181-196). Paris: Dunod.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer d'école*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2014). *Sociologie de l'école. Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 65-77). Paris: Dunod.
- Duchesne, S. (2000). Pratique de l'entretien dit "non-directif". *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Myriam Bachr (dir), Paris, PUF, coll. Curapp., pp. 9-30.
- Duclos, A.-M. (2015, Avril). La résistance au changement: un concept désuet et invalide en éducation. *Psychologie et éducation*, pp. 33-45.
- Duflo, E. (2010). *Le développement humain, lutter contre la pauvreté* (tome 1). Paris: Seuil.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le libellio d' AEGIS*, vol.7, n°4, pp. 47-58.
- Dumont, F., (2001). Les idéologies. *Recherches sociologiques, mémoire de Ferdinand Dumont*, N°2, pp. 276-278.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Galet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, vol 13, n°2, pp. 157-176.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans le contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefour de l'éducation*, 16, pp. 182-206.
- Elders, L. J. (2012). *Éducation et instruction selon Saint Thomas d'Aquin*. Paris: Les presses Universitaires de l'IPC.
- Équipe IDAP. (2012). Entretien d'autoconfrontation (EAC): méthode, buts et analyse, Récupéré sur *Pour mener une auto confrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral*. : [Http:// www.hal.archives-ouvertes.fr/hal-01682166](http://www.hal.archives-ouvertes.fr/hal-01682166).
- Enthoven, S., Letor, C., and Dupriez, V., Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension, *Revue française de pédagogie*, 192 | 2015, 95-108.
- Étienne, R., Ragano, S., et Talbot, L., (2018) "Les méthodes pédagogiques suffisent-elles à elles seules à inspirer le travail enseignant ?", *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 40 | 65-77.
- Fabre, M. (2014). *La pédagogie et les pédagogies. Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 501-512). Paris: DUNOD.
- Farnier, C. (2015). La restitution comme une épreuve de la recherche. Dans L. Vidal, *Les savoirs des Sciences sociales* (pp. 203-224). IDR éditions.
- Feertchak, H., & Gamby-Mas, D. (2009). Valeurs et idéologie. Le cas des valeurs démocratiques. *La pensée sociale, perspectives fondamentales et recherches appliquées* (pp. 33-57). Toulouse: Erès.
- Fenstermacher, G. D. (1986). « Philosophy of research on teaching: Three aspects ». In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. New York : MacMillan, p. 37-49.
- Fischer, G. (2020). Les notions fondamentales de la psychologie sociale. Dans G. Fischer, *Le groupe social* (chapitre 3) (pp. 75-112). Toulouse: Dunod.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin/.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited : strategy of validation or alternative? *Journal for the theory of social Behavior*, 22(2), 175-197.
- Fonds de la Recherche Société et Culture. (2002). *Éthique de la recherche sociale*. Québec:

- Fonds de recherche sur la société et la culture.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presse universitaire de Rennes.
- Fourcade R.,(1972). *Pour une pédagogie dynamique*, Paris : ESF.
- Fumat, Y. (2009), Les Sciences de l'éducation sont-elles des sciences ? *Éducation et socialisation*, n°26, (pp 17-34).
- Gallon, S. (2018). Fait de pensée, fait de langue, fait de discours, fait de style : les quatre fées du langage. Dans L. Himy-péré, J.-F. Castille, & L. Bougault, *Le style, décapeur du réel* (pp. 35-66). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gauthier , G. (2003). Critique du constructivisme en communication, Questions de Communication. Récupéré sur *Questions de communication questionsdecommunication.revues.org/7502*.
- Gauthier, C., Boissonnette, S., & Richard, M. (2008). Passer du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan. *Les actes de la recherche* 7.13, pp. 271-239.
- Gaymard, S. (2021). Chapitre 5. La question des pratiques, comportements, et leur place dans l'évolution de la représentation sociale. Dans : S. Gaymard, *Les fondements des représentations sociales: Sources, théories et pratiques* (pp. 159-188). Paris: Dunod.
- Gbénou, S. C. (2011). *Théorie et pratique de l'approche par compétences* (formation des enseignants). Porto-Novo: Bibliothèque Nationale (Bénin).
- Gbéto, C. (2016). Christian Gbéto sur le système éducatif béninois. Récupéré sur *Groupe de presse le Matinal*: <http://quotidien-lematinal.info/christian-gbeto-sur-le-systeme-educatif-beninois-lecolebase-de-tout-developpement-est-malade/>
- Gbéto, J. (2019). *Journal l'investigateur. Boycott de l'évaluation des enseignants : même le professeur de fâ, Kapko n'a rien vu venir* . Cotonou.
- Géhin, E. (1975). Dumond Ferdinand, les idéologies. *Revue française de sociologie*, pp. 276-278.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!*. Paris: Editions Belin.
- Glaser, A. (2016). *Arrogant comme un Français en Afrique*. Paris: Fayard.
- Gnahoui, D. (2017). Mise en œuvre de l'APC au Bénin, le rapport validé sous réserve. *Educ'Action Bénin*, n° du 11 septembre 2017.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. Récupéré sur *Éducation et didactique*: <http://journals.openedition.org/educationdidactiques/232>.
- Graber, M., Megard, c.-L., & Gakuba, T.-O. (2010). Les étudiants d'Afrique subsaharienne. Récupéré sur *éditions Ies.*: <http://.openedition.org/6540>.
- Grize, J.-B. (1984). Une représentation des activités du discours. *Information Médias théorie*, volume 6, n°2-3, pp. 358-372.
- Guidjimé, E. (2020). Deux ans après la révision de la loi encadrant l'exercice du droit de grève : Encore des revendications des enseignants en souffrance. *Éduc'Action*, spécialiste des questions éducatives.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris Cedex 14: Presse Universitaire de France.
- Hadj Taieb, P., & Rouissi, M. (2008). Psychologie sociale. Récupéré sur *Cours pour*: <http://www.docplayer.fr>
- Hall, S., Jaquet, C., & Lindner, K. (2012). Signification représentation, idéologie: Athuser et les débats poststructuralistes. *Presses de Sciences PO , Raisons politiques* n°48, pp. 131-162.
- Hardy, G. (2005). *Une conquête morale de l'enseignement en AOF*. Paris: l'Harmattan.
- Hassani, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie: quels changements dans les pratiques des enseignants. L'école: enjeux institutionnels et sociaux, in *Revue algérienne d'anthropologie et des sciences sociales*, pp. 11-27.

- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique* n°39, (pp. 1-34). Récupéré sur www.ecoledemocratique.org.
- Hottois, G. (1996). Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction. *Laval théologique et philosophique*, 52 (2), pp. 489-498.
- Houéssou, F. (2015). Système par compétences au Bénin: 15 ans d'application laborieuse. Récupéré sur *quotidien Fraternité Bénin*: <http://fraternitébj.info/société/article/système-e-proche-par-compétences-au-Bénin>.
- Houndenou, D. (2009). Enseignement maternel et public au Bénin. Récupéré sur *Éducation Center Globe*: <http://didierhondenou.centerblog.net/6463039-Enseignement-maternel-public-au-Bénin>.
- Hountondji, P. (2013), *Combats pour le sens, un itinéraire Africain*, Cameroun : Langaa RPCIG, 2013.
- Hounkpè, A. D. (2015). Les réformes curriculaires au Bénin : identifier les défaillances structurelles pour plus d'efficacité. *Pensée plurielle* n°38, (pp. 143-161).
- Hounkpè, D. A. (2008). L'éducation dans les couvents vodouns au Bénin. Récupéré sur *L'éducation en débats: analyse comparée vol 5*: <https://www.unige.ch/fapse/erdie/files/5214/4239/8954/1-Hounkpe.pdf>.
- Hountondji, P. (1990). Recherche et extraversion : éléments pour une sociologie de la science dans les pays du périphérique. *Afrique et Développement*, vol.15, n°3/4, Actes de la sixième Assemblée générale des Codesria, pp. 148-159.
- Houssaye, J., & AL. (2009). *Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Hultman, K. E. (1995). Scaling the wall of resistance. *Training and Développement*, Vol.49 (10), pp. 15-18.
- IDAP, E. (2012). Entretien d'Autoconfrontation (EAC) : méthode, buts, analyse des données. Récupéré sur *Hal, connaissance partagée*: [http:// WWW.hal.archives-ouvertes.fr](http://WWW.hal.archives-ouvertes.fr)
- INSAE. (2018, Août). Population Béninoise: indicateurs récents. Récupéré sur *Les statistiques au service de la nation*: <https://www.insae-bj.org/statistiques/indicateurs-recents/43-population>.
- Janner-Raimondi, M., & Tavignot, P. (2016). La notion de changement en éducation: entre approche plurielle et regards croisés. *Le changement à l'école, sources, tensions, effets*, pp. 15-40, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Jarro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et Apprentissage*, vol.3, n°1, pp. 13-25.
- Jonnaert, P. (2000, automne). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : une trompe l'œil épistémologique? *Journal of Science, Mathematics and technology Education*, I(2).
- Jonnaert, P., Barrette, B., Masciotra, D. (2004). Contribution au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'éducation*, vol.30, n°3, p. 667-696.
- Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Les collections Persée*, pp. PP. 14-41.
- Jodelet, D. (1991). L'idéologie dans l'étude des Représentations sociales. *Idéologies et Représentations sociales*. Fribourg, Suisse: Les éditions Delval.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. *Les représentations sociales*. Paris: PUF (7ème édition).
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et monde de vie*. Chicoutimi, Québec: Les classiques des Sciences sociales/ par Nikos Kalampaliskis.
- Justas, F., & Labbé, S. (2014). Éthique professionnelle. In A. Jorro (dir), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles: De Boeck, pp.106-108.
- Kalampaliskis, N. & Apostolidis, T. (2016). La perspective sociogénétique des représentations

- sociales. In G. Le Monaco, S. Delouvée, P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (pp. 69- 84). Bruxelles, De Boeck.
- Kane, C. H. (1961), *L'aventure ambiguë*, Paris : Julliard.
- Kanz, H. (2012). L'éducation selon Kant. Récupéré sur *Encyclopédia de lagora pour le monde durable*: http://www.agora.qc.ca/documents/emmanuelkant_et_leducation_par_heinrich_kanz.
- Ki-Zerbo, J. (1992). La Nature des autres : pour un développement endogène en Afrique. *Actes du colloque du Centre de Recherche pour le Développement Endogène (CRDE)*. Bamako-Paris,: Karthala, Dakar,Codsria.
- Ki-Zerbo, J.(2003). *A quand l'Afrique ?* Paris : éditions de l'Aube, seuil
- Kohn , L., & Christiaens, W. (2015). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apport et croyances. *Reflet et perspectives de la vie économique*; 4/Tome LIII, pp. 67-82.
- Kojeve, A., & Al. (1947). *Commentaire de la phénoménologie de l'Esprit. Introduction à la lecture de Heguel*. Paris: Guallimard.
- Kponon, A. (2017). Mise en œuvre de l'Approche par les compétences au Bénin, le rapport de l'étude validé sous réserve. Récupéré sur *périodique Educ'actions Bénin*: http://www.education.org/primaire/actualite/164_mise_en_oeuvre_de_l_approche_par_les_compетенces_au_benin_le_rapport_de_l_etude_valider.
- Krotky, E. (1984). *La pensée éducative de Comenius*. Récupéré sur *Revue des études slaves*, Tome 56,fascicule 4, pp. 625 628 :[https:// www.persée.fr/doc/slave_0080_2557_1984_num_56_4_5445](https://www.persée.fr/doc/slave_0080_2557_1984_num_56_4_5445).
- L'Haridon, A., & Janner, M. (2016). Dissection des résistances au changement prescrit : la réforme de l'enseignement de la technologie. *Jean-Luc Rinaudo et Patricia Tavignot (Coord.) Le changement à l'école, Sources, tensions, effets, pp. 129-147*/Édition L'Harmattan ; Paris.
- Labbé, S. (2005). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise : le cas de 5 recherches-actions menées dans le milieu industriel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Toulouse 2 Mirail.
- Labbé, S. (2014). Apparition du « modèle de la compétence » et controverses. Cours de DHEPS non publié.
- Labbé, S. (2021). *Des engagements professionnels, Contribution à l'étude des professionnalisations, Tome 3 (HDR)*. Toulouse : Université de Toulouse-Jean Jaurès.
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, pp. 133-145.
- Lac, M., & Ratinaud, M. (2005). La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel. *Journal International des Représentations sociales* vol.2 ; n° 1.
- Lamarre, J.-M. (2019). L'éducation interculturelle : une éducation aux frontières. *Recherches en éducation*, n° 36.
- Lange, J.-M. (2016). Éducation à la responsabilité et à la durabilité : rupture et continuité épistémologiques et didactiques. *Rinado Jean-Luc ; Tavigot Patrica (coord.), Le changement à l'école ; source, tensions, effets* (édition Harmattan), pp. 85-104.
- Lange, J-M. (2000). « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », dans *Éducatifs, société, Revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*, 165 : 51-59.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. *Cahiers d'études africaines*, 169-170.
- Lange, M.-F., & Henaff, N. (2015). Internationalisation et transformation des systèmes éducatifs du sud. Politique, Acteurs et Système éducatifs, entre internationalisation et mondialisation. *Revue du Tiers-Monde* 2015/3 n° 223.

- Lapassade, G. (2014). La méthode ethnographique. *Récupéré sur GnU/FDL* : <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/etngrin.htm>
- Lapoujade, D. (1996). Pour une pratique de la pensée. *Psychologie, empirisme et pragmatisme chez William James*, Paris : Université Nanterre.
- Larrue, J. (1992). Au carrefour de la psychologie sociale, des idéologies, et des représentations sociales. *Archive de sciences sociales des religions*, n° 78, pp. 199-210.
- Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle, L., (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*. Volume 40, numéro 1, p. 93–118.
- Lavigne, C. (2004). A qui appartient l'objet du chercheur ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap (surdité). *Nouvelle revue de psychologie* n° 2/4, pp. 23-39.
- Le Petit Robert. (2002). *Dictionnaire pratique de la langue française*. Paris : Éditions France Loisirs.
- Lefebvre, M. (2011). Former les doctorants à la rédaction d'un article de recherche : un enjeu pour la valorisation de leurs travaux. Denecker et Durand-Barthez (dir) *La formation des doctorants à l'information scientifique et technique*. Villeurbanne : enssib.
- Lefeuve, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignements. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école*. Thèse doctorale en Sciences de l'éducation et de la formation. Toulouse : Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.
- Lefeuve, G., & Brossais, E. (2018). L'appropriation de la prescription en éducation : un objet de la recherche à double enjeu, scientifique et social. Dans E. Brossais, & G. Lefeuve, *L'appropriation de la prescription en éducation, le cas de la réforme du collège* (pp. 7-21). Toulouse : Octares.
- Lescouarch, L. (2008). Pratiques pédagogiques. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Puf.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schiwimmer, M., & Abdoulaye, A. (2008). Les politiques et les pratiques éducatives : un couplage problématique ; une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, n° 25, pp. 155-194.
- Lianawati, E., & Pou, E. (2018). Théories des Représentations sociales-Une introduction. <https://www.researchgate.net/publication>.
- Lipiansky, A. (1991). Identité française : représentations, mythes, idéologies. *Garenne-Colombes* : Éditions de l'Espace Européen.
- Lo Monaco, G., Delou  e, S., & Rateau, P. (2016). Les Représentations sociales : *Théories, méthodes et applications*. Belgique : Deboeck Supérieur.
- Macherey, P. (2006). *La péjoration de l'idéologie, de Napoléon au jeune Marx*. *Idéologie : le mot, l'idée, la chose*, n° 2.
- Maître, J. (1975). Sociologie de l'idéologie et entretien non directif, note de lecture. *Revue française de sociologie*, n° 16-2, pp. 248-256.
- Malderieux, S. (2007). Préface de « *Le pragmatisme* » de William James. Paris : PUF.
- Mannheim, K. (1929). *Idéologie et utopie*. Franckfort-sur-le Main : Vittorio Klostermann. Traduire de l'Allemand par Evard Jean-Luc.
- Mansour, A. (2012). Approche par compétences. *REPER  S-IREM* n° 88.
- Marcherey, P. (2006). *La Péjoration de l'idéologie, de Napoléon au jeune Marx* (Conférence). Groupe d'études « la philosophie au sens large ».
- Marengo, N., Vidaller, V., Labbé, S., & Alabi, E. (2019). Compétences transversales et/ou transférables : regard des médias. *Partir des compétences transversales pour lire autrement le travail*, Hors-série, n° 13. Éducation Permanente AFPA.
- Marengo, N. (2022). *Vers une professionnalisation endogène des acteurs de l'orientation et de*

- l'insertion à l'université : le cas d'une recherche participative instituante* (Thèse). Université de Toulouse Jean Jaurès.
- Martineau, S., & Buyese, A. (2016). Rousseau et l'éducation : apports et tensions. *Récupéré sur Phronesis* : <http://doi.org/10.7202/1038136> ar
- MEA. (2014). *Ministères en charge de l'éducation et de l'alphabétisation. Rapport d'état du système éducatif au Bénin*. Dakar-Cotonou : UNESCO-IIPE.
- Meirieu, P. (1997). Praxix pédagogique et pensée et de la pédagogie. *Revue française de la pédagogie*, ps.25-37, volume 120.
- MEMP (Bénin). (2016). *Performance du système éducatif béninois*. (p. 104). Dakar :
- MEN. (1990). *Actes des États Généraux de l'Éducation*. Cotonou, Bénin.
- MEN. (2007). *Actes du forum sur le secteur de l'éducation*. Cotonou, Bénin.
- MEN. (2013). Atelier préparatoire du deuxième forum sur l'éducation. *Récupéré sur* <https://facebook.com/ateliers.forum> : le 10-01-2018.
- Marmoz, L (1978). Notes de synthèses : La notion de Sciences de l'éducation (France, 1967-1977), *Revue française de pédagogie*, volume 43, pp. 104-113;
- MESTFP. (2018). *Annuaire statistique 2016-2017. Cotonou, Bénin : Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle*.
- MESTFP. (2018 b). *L'approche par compétences dans l'enseignement secondaire général en République du Bénin : état des lieux et perspectives*. Porto-Novo : Journées pédagogiques nationales de réflexion et de concertation des enseignements année 2018-2019.
- Michelat, G., & Simon, M. (1977). *Classe, Religion et comportement politique*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques et éditions sociales.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*. N°16-2. pp. 229-247
- Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des Sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n° 3, pp. 53-69.
- Ministères en Charge de l'Éducation au Bénin. (2018). *Plan sectoriel de l'éducation post 2015, (2018-2030)*, Tome 1. Cotonou : Secrétariat technique permanent du plan décennal de développement du secteur de l'Éducation.
- Minois, G. (2006). *Les grands pédagogues, de Socrate aux cyberprofs*. Paris : Audibert.
- Ministère de l'Éducation Nationale, F. (2015). La rémunération des enseignants. *Récupéré sur Education.gouv.fr*: <http://www.education.gouv.fr/cid101179/la-remuneration-des-enseignants.html>
- Ministères des Enseignements Secondaire Technique et de la Formation professionnelle (MESTFP). (2019). *Annuaire statistique 2018-2019*. Cotonou : Éducation 2030/Unicef.
- Ministère de l'Agriculture, de l'Élevage et de la Pêche et Ministère de l'Économie numérique et de la communication (2019). *Stratégie Nationale pour l'e-Agriculture au Bénin 202-2024*. Cotonou : Ver 0.5
- Molinier, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales, Fondements, historiques et*
- Moliner, P., et Guimelli, C. (2015). Les approches théoriques (chapitre 2). *Les Représentations Sociales*, éditions PUG, pp. 21-33.
- Montandon, C., & Sapru, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre de la famille et l'apport des approches interculturelles. *Pourquoi les approches interculturelles en*
- Moreno, G. (2017). Les éléments de la théorie socioculturelle de Vygotsky et l'apprentissage des langues. *Récupéré sur Moreno* : <https://hypothese.org/9712>.
- Morin, M. (1989). Psychologie sociale appliquée et bruit au travail. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1, 31-51.

- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefour de l'éducation*, pp. 183-200.
- Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse. Son Image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale. *Serge Moscovici, Psychologie sociale*. Paris, France : Presse Universitaire de France (PUF).
- Moscovici, S. (1986). *L'étude des Représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Nestlé.
- Moscovici, S. (1991). La fin des Représentations sociales ? In *Aebischer Verena, Deconchy Jean-Pierre Lipianski Marc, Idéologies et Représentations sociales*, Fribourg, les éditions Delval, pp. 65-84.
- Moscovici, S. (2001). Pourquoi une théorie des représentations sociales. Récupéré sur *research gate/Fondation maison des sciences de l'homme* : <http://www.researchgate.net/publication/274374730>.
- Mottint, O. (2023). Les enseignants en proie au désenchantement. *L'École démocratique*, pp. 12-15.
- Napporn, C. (2016). La relation maître-élève et la question de l'autorité. Récupéré sur *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 72/mis en ligne le 01 septembre 2018 ; consulté le 13 octobre 2019 : <http://journals.openedition.org/ries/5508> ; DOI : 10.4000/ries.5508.
- Ndaye, V. (1997). Behaviorisme vs cognitivisme : quelle approche pour l'apprentissage humain ? *Éducation scientifique*, n° 1 (pp. 1-14).
- Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives : attentes et conduite du changement. Récupéré sur *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83 : <http://journals.openedition.org/ries/9292> ; doi.org/10.4000/ries.9292.
- Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des Représentations sociales et professionnelles (Thèse)*. Toulouse : Université Toulouse 2 Le Mirail (UTL2 Le Mirail).
- Noudjénoumè, P. (2004). *Les frontières maritimes du Bénin*. Paris : L'Harmattan.
- OCDE. (2004). *Le financement de l'éducation-investissement et rendement*. (p. 20). Paris : UNESCO.
- ODEC. (2018, septembre). Bénin : Le contexte économique. Récupéré sur *Expert-comptable-international.info* : <http://www.expert-comptable-international.info/fr/pays/benin/economie-3>.
- Oké E. (2012). *Étude des activités d'enseignants et d'élèves en classe de physique par l'analyse des interactions verbales : Étude de cas en 3ème et 2nde (Thèse de doctorat)*. Institut de Mathématiques et de Sciences Physiques, Université d'Abomey-Calavi.
- Orivel, F. (2006). *Les économistes et l'éducation. Traité des Sciences et des pratiques de l'éducation*, 31-41. Paris : DUNOD.
- Parrini-Alemanno, S. (2007). Les processus communicationnels dans les représentations sociales de la santé mentale. *L'information psychiatrique*, 83, 801-805. <https://doi.org/10.1684/ipe.2007.0258>.
- Paturel, D. (2008). L'implication au cœur d'un processus de recherche. *Pensée plurielle* n° 19, pp. 51-61.
- Peirce, C. S. (1992), Reasoning and the Logic of Things. *The Cambridge Conferences Lectures* of 1898, Cambridge, Harvard University Press.
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché. La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale* vol.9, n° 1.

- Perrenoud, P. (1999). *Métier de l'élève et sens du travail*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd.
- Perrenoud, P. (2010). Curriculum et travail réel. Dans P. Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluation* (pp. 227-258). Genève : Librairie Droz.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*. Paris : Esf éd.
- Piaget, J. (1971). Inconscient affectif et inconscient cognitif. *Raison présente*, n°19, pp. 11-20.
- Piaser, A. (1999.). Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignants, inspecteurs. Thèse doctorale dirigée par Bataille M. Toulouse : Université de Toulouse 2.
- Piaser, A. (2013). Représentations professionnelles. Dans A. Jarro (Dir), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 273-276). Toulouse : Deboeck Supérieur.
- Piqué, N et Carlet, J-P. (2012). La logique des compétences à l'école et l'oubli du sujet. Dans *Rue Descartes 2012/1* (n° 73), pages 52 à 65, Éditions Collège international de Philosophie
- Platon(384 et 377 avant J. -C), La République, dans *Œuvres complètes trad. Luc Brisson et Georges Leroux* (2008), Paris : Éditions Gallimard,
- Pons, X., "Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie ? Une réflexion sociologique", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83 | 2020, 33-43.
- Pourtois, J. — P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). n° 65, pp. 14-28.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H.(2004). *L'éducation implicite*, Paris : PUF.
- Quanquin, V. (2008). Le texte dans l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire : analyse et description. *Huitième Congrès Mondial de Linguistique Française — CMLF'08* (pp. 559-572). Paris : Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde.
- Rabatel, A. (2011). Deux modes de représentation idéologique people du pouvoir, lors du premier anniversaire de la présidence de N. Sarkozy. *Simesn, Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, n°30, 147-167
- Rabecq, M. (1957). Comenius, Apôtre de l'éducation. *Le Courrier, UNESCO*, n° 11, pp. 4-15.
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). Introduction à la théorie des Représentations sociales. *La théorie des Représentations sociales : orientations conceptuelles, champ d'application et méthode*. CES Piscologia, vol -6 ; n° 1.
- Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet : contribution à la modélisation des pensées sociales et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'internet d'enseignants du secondaire*. Toulouse : Thèse doctorale université Toulouse 2.
- Rauzduel-Lambourdière, N. (2007). Langage, Langue et culture. *Recherche et source en éducation et formation*, pp. 48-59.
- Rey (del), A. (2010). L'école des compétences, Paris: La découverte.
- Rey (del), A. (2013). *De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La découverte.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O. (2012). Perrenoud Philippe. Quand l'école prétend former à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? *Revue Française de pédagogie*, 179.
- Richardot, S. (2016). Représentations sociales et éducation. Dans Lo Monaco G., Délouvée S., et Rateau P., *Les représentations Sociales, théories, théories, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 343-355.
- Ricœur, P. (1974). Science et idéologie. Récupéré sur *Revue philosophique de Louvain*, 4ème

- série, tome 72, n° 14 : https://www.persée.fr/doc/phlou_0035_3841_1974_num_72_14_5492.
- Ricœur, P. (1984). L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social. *Les cahiers du Christianisme*, n° 2, (pp. 53-64).
- Robinet, N. (2012). Vers un monde d'injonctions paradoxales ou l'étai de l'encadrement. *Psychologues et psychologies*, n° 221, pp. 12-15.
- Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien pp. 51-84 dans La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation-UNESCO, Alger : Ministère de l'Éducation nationale
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. *Formation et profession*, 23(1), 82-85.
- Roegiers, X. (2011). Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire: La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action. De Boeck Supérieur. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* N° 7 (pp. 2-28). Genève : Bureau International d'éducation (BIE) — UNESCO.
- Roegiers, X., & Ketele, J.-M. (2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roessingh, H. (2018). *Pourquoi faut-il réintroduire l'écriture cursive à l'école ?* Paris : PUF.
- Rouquette, J.-L. (1996). *Représentations et idéologie. Des attitudes aux attributions*, Tome 2 (pp. 163-173). Grenoble : PUF de Grenoble.
- Rouquette, J.-L. (2000). Représentations sociales pratiques sociales : une analyse théorique. Dans Granier C. ; Rouquette J-L ; (coord.) *Représentations sociales et éducation*, Montréal :Éditions nouvelles, pp. 133-142.
- Rouquette, J.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des Représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des Représentation Sociales*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Rousseau J-J. (1762). *Émile ou de l'éducation*, présenté par André Chartrak, 2009 : Paris : Flammarion.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. Récupéré sur *La lettre de l'enfance et de l'adolescent*, n° 80-81 : [https:// www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-ladolecence-2010-2page-23.htm](https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-ladolecence-2010-2page-23.htm)
- Rufin, F. (2004, septembre). Les courants pédagogiques. Récupéré sur Cadre de santé.com : <https://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Les-courants-pedagogiques>.
- Saussure, F. (1877). Ferdinand de Saussure. Récupéré sur *Courant philosophique* : www.histophilo.com/ferdinand_de_saussure.php.
- SCRP Bénin. (2011). *Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté* (SCRP: 2011-2015). Cotonou : gouvernement du Bénin.
- Simard, C., Dufays, J. — L., Doloz, J., & Garcia, G.-D. C. (2010). Vers un enseignement intégré du français. Dans C. Simard, J.-L. Dufays, J. Doloz, & G.-D. C. Garcia, *Didactique du français langue première* (pp. 353-360). Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.
- Sofio, S. (2007). Des discours aux pratiques, comment approcher la réalité des rapports de sexe ? Genre et professions artistiques au XIXe siècle. *Société et Représentations* (n° 24), pp. 177-193.
- Soglo, E. (2009). Regard d'un ancien sur l'éducation. *La croix du Bénin*, p. 3-5, n° 1023, décembre 2009.
- Soré, Z., & Moyenga, P.-M. (2019). La sanction à l'école au Burkina-Faso : entre interdiction, surveillance et innovation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37-44.
- Sossa, B. (2018). *Des pratiques d'enseignement des mathématiques au Bénin : contraintes et*

- marges de manœuvre dans des études de cas en seconde scientifique* (thèse de doctorat). Université d'Abomey-Calavi (UAC) : Institut de Mathématiques et Sciences Physiques (IMSP), Université d'Abomey-Calavi.
- Sousa Santos (de), B. (2011). *Épistémologies du Sud*. Études rurales, 187, 21-49. <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>
- Spaëth, V. (2001, n° 132.). L'enseignement du Français en AOF. Le Français aujourd'hui, pp. 78-86.
- Talbot, L. (2007). Les compétences des enseignants du premier degré. *Lemaître Denis et Hatano Maude (Dir), Usages de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, Vol.16 (No.3).
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- Thiam, O., & Chnane-Davin, F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 16, 117-137.
- Tidjani-Serpos, N. (1977). De l'école coranique à l'école étrangère ou le passage tragique de l'Ancien au Nouveau dans « L'Aventure ambiguë » de Cheikh Hamidou Kane. *Présence Africaine* 1, N° 101-102, pp. 188-206.
- Tonato, P. C. (2018). Apprentissage du français dans l'enseignement primaire au Bénin : Nécessité de respecter le dispositif pédagogique. Dans K. G. éd, *Langues, formations et pédagogie : le miroir africain* (pp. 45-64). *Observatoire européen du plurilinguisme*.
- Tonoukouen, N. (2009). Nouveaux programmes d'étude : avant la croisade et la mise en branle de la machine de guerre. *La croix du Bénin*, p.14 ; n° 975 du 2 janvier.
- Tremblay, r. R., & Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : Outielis/Méthodes*. Montréal : Les éditions chenelières.
- Trinquier, M.-P. (2013). Représentation des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves. *Revue Française de pédagogie*, pp. 103-1016.
- Trinquier, M.-P. (2013). Pratiques Professionnelles. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 221-224.
- Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? *Éducation et sociétés*, n° 16 (2), (pp. 77-97).
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les Sciences de l'Éducation*. Paris : Harmattan.
- UNESCO au Bénin. (2011). *La question enseignante au Bénin*. Dakar : UNESCO.
- UNESCO, & IIEP. (2015). Recrutement et formation des enseignants : questions et opinions. Récupéré sur *Gestion des enseignants : iiep.unesco.org*.
- UNESCO. (2012). *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous*. Paris : UNESCO.
- UNICEF, B. (2016). Le profil du Bénin. Récupéré sur *Unicef Bénin* : https://www.unicef.org/benin/overview_5943.html
- Valence, A. (2010). Les représentations et la psychologie sociale quels ancrages historiques ? Dans : , A. Valence, *Les représentations sociales* (pp. 9-26). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- van Zanten, A. (2004). Les politiques éducatives entre le dire et le faire. *Sciences Humaines*, 153, 22-22. <https://doi.org/10.3917/sh.153.0022>
- Vidal, E., & Labbé, S. (2018). Accompagner vers l'emploi un nouveau paradigme pour la formation. Le conseil en évolution professionnelle, rupture ou continuité. *Afpa, Éducation Permanente. Hors-série 2018 premier trimestre* (pp. 41-50).

- Vidal, E., & Labbé, S. (2019). Quelle université pour l'approche par compétences. Quelle reconnaissance des compétences transversales. *Afpa Éducation Permanente*, N° 2018/2019. 1. (pp. 73-81).
- Vincent, G. (1980). *L'école Française*. Lyon : PUF.
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*. Université de Québec de Chicoutimi : Les classiques des sciences sociales/<http://classiques.uqac.ca/>.
- Yzerbyt, V., & Klein, O. (2019). *Psychologie Sociale*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Zarifian, P. (2004). Contrôle des engagements et productivité sociale. *Multitudes*, no<(sup>17), 57-67. <https://doi.org/10.3917/mult.017.0057>

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau statistique des effectifs de certains établissements de l'enseignement secondaire au Bénin en comparaison aux statistiques nationales.....	29
Tableau 2 : Récapitulatif de l'histoire des réformes éducatives et leur vision au Bénin et de leur idéologie sous-jacente	42
Tableau 3 : Synopsis des stages en formation initiale dans les ENS selon Attenoukon (2015).....	48
Tableau 4 : Synthèse des divers niveaux et catégories de la formation professionnelle et du recrutement des enseignants du secondaire au Bénin (source : Attenoukon, 2015, Djima, 2019).....	49
Tableau 5 : Statistique des enseignants du secondaire général ayant un diplôme professionnel en 2018 (source, MESTFP, 2019).	50
Tableau 6 : Approche pédagogique (socio) constructiviste versus approche cognitiviste (Gauthier et al, 2008).....	69
Tableau 7 : Caractéristiques du système central et du système périphérique d'une représentation sociale (source Abric, 1994).	105
Tableau 8 : Architecture des modalités d'expression de la pensée sociale et de la « pensée professionnelle ».....	125
Tableau 9 : Les catégories de l'analyse de l'interaction verbale dans une situation d'apprentissage selon Flander (1960).	148
Tableau 10 : Tableau récapitulatif du contenu notionnel prescrit dans le Programme de français en 6ème (cf. Programme d'Étude de Français, 2021).....	158
Tableau 11 : Tableau des Situations d'Apprentissage (SA) prescrites et des Ressources Associées (RA) en classe de Seconde A, B, C et D.....	161
Tableau 12 : Tableau des Situations d'Apprentissage prescrites et des Ressources Associées en classe de Première A, B,C et D	163
Tableau 13 : Descriptif des démarches d'enseignement-apprentissage prescrites dans le Programme d'étude de Français (2021)	166
Tableau 14 : Critère descriptif des établissements secondaires (collèges et lycées) impliqués dans la recherche	171
Tableau 15 : Matières et horaires hebdomadaires définies par le MESTFP pour le premier Cycle.....	182
Tableau 16 : Matières et horaires hebdomadaires par matière définies par le Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle pour le Second cycle.....	182
Tableau 17 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé en classe de 6ème.....	188
Tableau 18 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé en classe de 5ème.....	191
Tableau 19 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé en classe de 4 ^{ème}	193
Tableau 20 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé en classe de 3 ^{ème}	195
Tableau 21 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé dans les classes de 2 ^{de}	198
Tableau 22 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé dans les classes de 1 ^{ère}	200
Tableau 23 : Tableau comparatif du contenu d'enseignement prescrit et le contenu d'enseignement observé dans les classes de T ^{le}	204
Tableau 24 : Synthèse des démarches d'enseignement observées à la lumière des démarches prescrites.....	212
Tableau 25 : Comparaison entre la prescription et les activités d'apprentissage observées.....	213
Tableau 26 : Les catégories de postures de Bucheton (2013) et leur correspondance dans les stratégies pédagogiques APC	217
Tableau 27 : Récapitulatif des postures adoptées par les apprenants et les enseignants au cours des activités observées	219
Tableau 28 : Récapitulatif des postures observées chez les apprenants	221
Tableau 29 : Présentation des pourcentages des catégories d'interaction dans les échanges enseignant-élèves dans les classes observées.	222
Tableau 30 : Tableau analytique des interactions verbales observées par catégorie en fonction de la fréquence et de la durée (par minute)	223
Tableau 31 : Classement décroissant des catégories, des plus sollicitées aux non sollicitées.....	224
Tableau 32 : Résumé des catégories de justification émises par les enseignants et leur analyse.....	233

Tableau 33 : Tableau descriptif des différentes variables illustratives et leur caractère.....	238
Tableau 34 : Tableau des formes actives	241
Tableau 35 : Tableau des mots outils classe 2	243
Tableau 36 : Variables illustratives de la classe 2	243
Tableau 37 : Les formes actives de la classe 3	246
Tableau 38 : Mots outils de la classe 3.	248
Tableau 39 : Tableau des variables illustratives de la classe 3	248
Tableau 40 : Tableau des formes actives de la classe 5	251
Tableau 41 : Mots outils de la classe 5	252
Tableau 42 : Tableau des variables illustratives de la classe 5	252
Tableau 43 : Les formes actives de la classe 1	254
Tableau 44 : Variables illustratives classe 1	256
Tableau 45 : Formes actives de la classe 4.....	257
Tableau 46 : Les mots outils de la classe 4.....	258
Tableau 47 : Variables illustratives et thématiques de la classe 4	259
Tableau 48 : Récapitulatif de la méthodologie et des résultats obtenus	295

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Pyramide du système scolaire béninois (source : Ministères en charge de l'éducation et de l'alphabétisation, 2014).....	22
Figure 2 : Nouvelle structuration du système éducatif proposée par le PSE post 2015 (2018-2030).....	25
Figure 3 : Système de l'activité de l'enseignant et processus de transmission du savoir.....	61
Figure 4 : Explication de l'influence du comportement social par le monde extérieur (la situation sociale ou les comportements des autres (Hadj Taeib et Rouissi, 2008, p.34).....	95
Figure 5 : Structure des représentations sociales pour l'approche structurale (repris de Labbé, 2021)	104
Figure 6 : Hiérarchie des formations cognitives, (Rouquette, 1998 ; Ratinaud, 2003)	113
Figure 7 : Dendrogramme en phylogramme des entretiens voués à recueillir les représentations de l'école et de l'APC chez les enseignants.....	239
Figure 8 : Graphe de la classe 2	242
Figure 9 : Graphe de la classe 3	247
Figure 10 : Graphe de la classe 5	251
Figure 11 : Graphe de la classe 1	255
Figure 12 : Graphe de la classe 4	258
Figure 13 : Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) du discours des enseignants sur l'APC et l'école réalisée par le Logiciel Iramuteq.....	262
Figure 14 : Dendrogramme en phylogramme du discours des enseignants sur l'APC.....	268
Figure 15 : Graphe de la classe 1	270
Figure 16 : Graphe de la classe 4	272
Figure 17 : Graphe de la classe 6	273
Figure 18 : Graphe de la classe 7	275
Figure 19 : Graphe de la classe 5	277
Figure 20 : Graphe de la classe 2	279
Figure 21 : Graphe de la classe 3	280
Figure 22 : Analyse Factorielle de Correspondance (AFC) sur la représentation de l'APC	282

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Niveaux de relations entre idéologie, représentations et pratiques (Alabi, 2018 ; cf. Flament et Rouquette, 2003).....	134
Schéma 2 : Représentation schématique de la stratégie de triangulation.....	141
Schéma 3 : Dispositif de l'organisation spatiale de la salle de classe pour favoriser la co-construction centrée sur l'apprenant où l'enseignant joue le rôle de médiateur/facilitateur entre le savoir et les apprenants	146
Schéma 4 : Structuration de la grille d'observation visant à appréhender la pratique réelle des enseignants en situation de classe (cf. Altet, 2017).....	149
Schéma 5 : Triangle méthodologique pour appréhender l'influence du système de représentation des enseignants sur leur pratique réelle.....	153
Schéma 6 : Analyse tridimensionnelle pour appréhender l'influence du système de représentation des enseignants sur l'école et l'APC	155
Schéma 7 : Synthèse de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) et de l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) du discours des enseignants sur l'APC et l'école.....	264
Schéma 8 : Principales tensions dans le discours des enseignants sur l'éducation et l'APC au Bénin	267
Schéma 9 : Synthèse de l'Analyse Factorielle (AFC) et de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) du discours des enseignants sur l'APC	283
Schéma 10 : Synthèse de l'Analyse Factorielle (AFC) et de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) du discours des enseignants sur l'APC faisant ressortir le troisième facteur.....	286
Schéma 11 : Arbre d'analyse des problèmes de la mise en œuvre de l'APC au Bénin à partir des représentations des enseignants sur l'école et l'APC.....	297
Schéma 12 : Récapitulatif des différentes démarches de recueil et d'analyses de données.....	326

LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : Des élèves dans une classe en forme de chapiteau (Alabi, 2019).....	27
Photo 2 : Des élèves en surnombres, assis parfois à 3 sur des tables-bancs conçues pour deux (Alabi, 2023)	28
Photo 3 : Disposition des élèves au cours d'une situation d'enseignement-apprentissage (les apprenants face au tableau prennent note des notions que l'enseignant recopie au tableau à partir de sa fiche)	209
Photo 4 : Enseignant en situation de classe dans une posture de cours magistral (les élèves écoutent et recopient la synthèse donnée par le professeur)	216

LISTE DES IMAGES

Image 1 : La carte de l'Afrique de l'Ouest montrant la position géographique du Bénin (Bénin Center Blog, 2014).....	13
Image 2 : Drapeau tricolore du Bénin avec la signification des trois couleurs(Bénin Center Blog, 2014)	13
Image 3 : La carte administrative de la république du Bénin (Bénin Center Blog, 2014).....	14

LISTE DES ACRONYMES

ACRONYMS	DEFINITIONS
AEGIS	Revue d'Analyse Économique et Gestionnaire des Institutions et des Stratégies. C'est un programme de recherche dirigé par Hervé Dumez
AFC	Analyse Factorielle des Correspondances
ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AFD	Agence Française de Développement
AFIRSE	Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
AFPA	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
AIE	Appareil Idéologique d'État (Althusser, 1970)
AIPELF	Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française
ALCESTE	Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte (Logiciel)
AME	Aspirant au Métier d'Enseignant (catégorie d'enseignant au Bénin)
ANAPES	Agence Nationale pour les Prestations aux Établissements scolaires Publics
AOF	Afrique-Occidentale Française (Dont le Bénin faisait partie à l'époque coloniale)
APC	Approche Par Compétences (ou Approche Pédagogiques par les Compétences)
ASLA	Association Suisse de Linguistique Appliquée (Confère Revue VALS-ASLA)
BAC	Baccalauréat
BAPES	Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
BAPET	Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
BIE	Bureau International d'éducation
BWT	BéninWebTV
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CAPET	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
CD	Compétences Disciplinaires (Composante de l'Enseignement-Apprentissage)
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEG	Collège d'Enseignement Général (de la Sixième en Terminale en Bénin)
CEP	Certificat d'Études Primaires (1 ^{er} examen après les études aux cours primaire)
CESE	Centre d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant
CHD	Classification Hiérarchique Descendante
CI	Cours d'Initiation (Grande section de la maternelle au Bénin)
CIEP	Centre International d'Études pédagogiques
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
CODESRIA	Council for the Development of Social Science Research in Africa
COFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
CP	Cours Préparatoire
CQM	Certificat de Qualification aux Métiers
CQP	Certificat de Qualification Professionnelle
CRDE	Centre de Recherche pour le Développement Endogène
CREFI	Centre de Recherches en Éducation, Formation et Insertion (de Toulouse)
CSTB	Confédération Syndicale des Travailleurs du Bénin

DDESTFP	Direction Départementale des Enseignements Secondaire Technique et de la Formation Professionnelle
DESG	Direction de l'Enseignement Secondaire Général
DGB	Direction Générale de Budget
DHEPS	Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales
DIPIQ	Direction de l'Inspection Pédagogique, de l'Innovation et de la Qualité
DOI	Digital Object Identifier
DSRP	Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (Bénin, 2011- 2015)
EAC	Entretien d'Autoconfrontation
EFTS	Éducation Formation, Travail et Savoirs (Laboratoire)
EGE	États Généraux de l'Éducation
ENI	Écoles Normales d'Instituteurs
ENSET	Écoles Normales d'Enseignements Secondaires et Techniques
EPA	Écoles Primaires d'Application
EPS	Éducation Physique et Sportive
EPT	L'Éducation Pour Tous (c'est engagement global pris par l'UNESCO visant à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes, à l'occasion Forum Mondial sur l'Éducation (Jomtien 1990))
ESG	Enseignement Secondaire Général
ETFP	Enseignement Technique et la Formation Professionnelle
FCFA	Franc des Colonies Françaises d'Afrique
FDL	Free Documentation License
FMI	Fonds Monétaire International
GP	Guide Pédagogique
GV	Gouverneur
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
IBE	International Bureau of Education (UNESCO)
IDAP	Interactions Didactiques et Agir Professoral
IDR	Interdisciplinary Scientific Research
IIEP	International Institute for Educational Planning (Unesco)
IIEPE	Institut International de Planification de l'Éducation (Unesco)
IMSP	Institut de Mathématiques et Sciences Physiques (Bénin)
INIFRCF	Institut National d'Ingenierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs
INJEPS	Institut National de la Jeunesse pour l'Éducation Physique et Sportive
INSAE	Institut National de Statistique et de l'Analyse Économique
IPD	Inspections Pédagogiques Déléguées
IREDU	Institut de Recherche en Éducation (Sociologie et Économie de l'Éducation) de l'Université de Bourgogne.
IREM	Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques
JP	Journées Pédagogiques (dans le cadre de la formation des enseignants du Bénin)
JR	Journées de Réflexion (dans le cadre de la formation continue des enseignants)
LDD	Laboratoire de Didactique des Disciplines
MEA	Ministères en charge de l'Éducation et de l'Alphabétisation
MEMP	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
MEN	Ministères en charge de l'Éducation Nationale
MESTFP	Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle

NC	Noyau Central
NPE	Nouveau Programme d'Enseignement
OCDE	Organisation pour la Coopération et le Développement Économique
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernemental
PAG	Programme d'Action du Gouvernement
PAS	Programme d'Ajustement Structurel
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PPO	Pédagogie Par Objectif
PSE	Plan Sectoriel de l'Éducation
RA	Ressources Associées (mise en œuvre de l'APC en situation de classe)
REEF	Recherches et Expertises en Éducation et Formation (Université Toulouse)
REPERE	Représentations et Engagements Professionnels, leurs Évolutions : Recherche et Expertise
RS	Représentations sociales
SAPIR et WHORF	Nom de la théorie selon laquelle une langue donnée affecte et reflète les actions et les pensées de ses locuteurs
SCRP	Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté (Bénin 2011-2015)
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
TAD	Théorie Anthropologique du Didactique
UAC	Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
UMR	Unité Mixte de recherche
UNA	Université Nationale d'Agriculture (de Porto-Novo au Bénin)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNIPAR	Université de Parakou (Bénin)
UNSTB	Union Nationale des Syndicats des Travailleurs du Bénin
UNSTIM	Université Nationale des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques
UP	Unité Pédagogique
VALS	Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz (Revue Suisse)
VUEF	Vivandi Universal Édition Française

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	4
Remerciements	6
Introduction	7
1 Première partie. Analyse contextualisée de la situation de l'école au Bénin	10
1.1 DES JALONS GEOGRAPHIQUES ET SOCIOECONOMIQUES POUR CONNAITRE LE BENIN	11
1.1.1 Le Bénin en Afrique et dans le monde : quelques repères géographiques	11
1.1.2 La pression démographique et l'accroissement de la population scolarisable	14
1.1.3 L'impact de la démographie dans le financement des besoins de l'école	15
1.1.4 Un faible investissement dans le secteur de l'éducation dû aux ressources économiques limitées	17
1.1.5 Analyse globale du système scolaire du Bénin	19
1.1.5.1 Regard sur la structure du système scolaire du Bénin	19
1.1.5.2 La place et le rôle des écoles privées dans le système scolaire au Bénin	22
1.1.6 Les projets d'amélioration de la qualité et de l'offre de l'éducation au Bénin : le plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030)	23
1.1.7 Focal sur l'enseignement secondaire, terrain de notre recherche	26
1.1.7.1 La problématique des effectifs pléthoriques	26
1.1.7.2 Le manque d'enseignants	28
1.2 DES REFORMES AU RYTHME DES CHANGEMENTS DE VISIONS POLITIQUES : QUELQUES DONNEES HISTORIQUES DE L'ECOLE AU BENIN	30
1.2.1 L'éducation et l'enseignement en Afrique et au Bénin avant la colonisation : la famille comme l'épicentre du modèle éducatif	30
1.2.1.1 Les caractéristiques de l'éducation traditionnelle africaine et béninoise	31
1.2.1.2 Les grands principes de la transmission de la connaissance au Bénin	32
1.2.2 Quelques données historiques sur le processus d'instauration, d'adoption et d'enracinement de l'école moderne au Bénin	33
1.2.2.1 Historiques des premières écoles sur les côtes africaines	33
1.2.2.2 La période coloniale et l'institution de l'école formelle (1903-1960)	34
1.2.3 La gestion de l'héritage éducatif colonial et la volonté du changement	36
1.2.3.1 L'école béninoise après l'indépendance : à la recherche d'un système éducatif stable et cohérent	36
1.2.3.2 La période révolutionnaire et « l'École Nouvelle Unité de production »	37
1.3 LE RENOUVEAU DEMOCRATIQUE ET LES VOLONTES DES REFORMES	40
1.3.1 Un contexte économique et politique qui incite aux réformes scolaires	40
1.3.2 Les fondements de l'adoption de l'APC dans le système scolaire du Bénin	41
1.3.3 Le processus de l'adoption de l'APC dans le système scolaire du Bénin	43
1.3.4 Le recrutement et la formation des enseignants du secondaire dans le contexte de l'APC au Bénin	45
1.3.4.1 Le recrutement des enseignants du secondaire au Bénin dans le contexte de l'APC	45
1.3.4.2 La formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire au Bénin	46
1.3.4.3 La formation continue des enseignants du secondaire	48
2 Deuxième partie. De l'éducation à l'installation des compétences : un perpétuel changement conceptuel	52
2.1 DE « L'EDUCATION » A « L'APPROCHE PAR COMPETENCES » : QUELQUES CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES	53
2.1.1 « Éducation » et « École »	53
2.1.1.1 Qu'est-ce que « l'Éducation » ?	53
2.1.1.2 Vers une définition de l'école	56
2.1.2 De « l'éducation » à « l'enseignement »	57
2.1.3 De l'enseignement à la pédagogie	59
2.1.4 L'activité de l'enseignant dans le système éducatif	60
2.1.5 L'activité et la figure de l'enseignant dans le contexte socioculturel du Bénin	62

2.1.5.1	Le rapport au savoir	63
2.1.5.2	Le rapport à l'enseignant	63
2.2	LES FONDEMENTS THEORIQUES DE L'APC ET SES ENJEUX PEDAGOGIQUES A L'HEURE DES REFORMES SCOLAIRES.....	65
2.2.1	Regard sur quelques courants pédagogiques sources d'inspiration de l'APC	65
2.2.1.1	Jean Amos Comenius (1592-1671), précurseur de la pédagogie active	65
2.2.1.2	James William et la philosophie du pragmatisme	66
2.2.1.3	De William James à Dewey : la pédagogie de l'expérience	67
2.2.1.4	Les autres sources pédagogiques à l'origine de l'APC	68
2.2.2	L'APC et la théorie du constructivisme	68
2.2.3	APC : généalogie et approche conceptuelle	72
2.2.3.1	Quelle conception de la compétence dans les langues du Bénin ?	72
2.2.3.2	Approche conceptuelle de la notion "compétence"	73
2.2.3.2.1	Des compétences réelles et des compétences virtuelles	75
2.2.3.2.2	Les origines de la notion des « compétences »	75
2.2.4	L'introduction de la notion des compétences dans le système scolaire et son corolaire dans le changement des pratiques pédagogiques	77
2.2.5	Que comprendre du paradigme pédagogique APC ?	78
2.2.5.1	Le paradigme de l'enseignement selon le modèle des compétences	78
2.2.5.2	Les termes clés pour comprendre les principes de l'APC	81
2.2.6	La mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement secondaire au Bénin à travers les guides pédagogiques	84
2.3	QUELQUES CONTROVERSES ET DEBATS SUR LA PRATIQUE DE L'APC.....	86
2.3.1	L'APC : une pédagogie qui suscite polémiques et débats	86
2.3.2	Injonction institutionnelle et vécu des enseignants	88
3	Troisième partie. La théorie des représentations sociales dans les Sciences de l'éducation et la psychologie sociale	90
3.1	LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET LES REPRESENTATIONS SOCIALES DANS LA DISCIPLINE DES SCIENCES DE L'EDUCATION.....	91
3.1.1	Regard rétrospectif sur le contexte d'émergence de la discipline des Sciences de l'éducation	91
3.1.1.1	Les Sciences de l'éducation une Science pluridisciplinaire	92
3.1.1.2	Des Sciences de l'éducation et de la formation et la théorie des représentations sociales	93
3.1.2	Qu'est-ce que la psychologie sociale : une tension entre la psychologie et la sociologie ?	94
3.1.3	Le domaine et l'objet de la psychologie sociale	94
3.1.4	La théorie des représentations sociales	95
3.1.4.1	Origine et élément de définition des représentations sociales	96
3.1.4.1.1	Un point historique du concept « représentation sociale »	96
3.1.4.1.2	L'apport de Moscovici dans l'éclosion de la théorie des représentations sociales	97
3.1.4.1.3	Les conditions sociales de la production des représentations sociales	98
3.1.4.2	Les approches théoriques sur l'étude des représentations sociales	101
3.1.4.2.1	Le modèle sociogénétique	101
3.1.4.2.2	Le modèle structural	103
3.1.4.2.3	Le modèle sociodynamique : les représentations sociales en tant que principe générateur des prises de position	106
3.1.4.2.4	Le modèle dialogique	107
3.1.4.2.5	L'étude des représentations professionnelles ou l'approche toulousaine	107
3.2	ETUDE DES LIENS ENTRE IDEOLOGIE, REPRESENTATION ET PRATIQUE : DES JALONS POUR COMPRENDRE L'APPROPRIATION DE L'APC DANS LE CONTEXTE DU BENIN.....	110
3.2.1	L'idéologie : généalogie et évolution du concept	110
3.2.2	Idéologie et représentation sociale	111
3.2.3	Quelques positionnements théoriques sur l'idéologie et les représentations sociales	113
3.2.4	Idéologie, représentation et la place du discours	115
3.2.5	L'étude de la relation idéologie-représentation à travers quelques auteurs	116
3.2.5.1	Idéologie et représentation : dans la vision de Lipiansky	116
3.2.5.2	L'idéologie comme formation discursive polémique d'un groupe qui cherche à s'imposer (Dumont)	117
3.2.5.3	L'idéologie comme représentation du monde déterminée selon Althusser (1970)	118

3.3	<i>PRATIQUES PROFESSIONNELLES, PRATIQUES ENSEIGNANTES ET IDEOLOGIE.....</i>	<i>120</i>
3.3.1	La notion de pratique : approches notionnelles.....	120
3.3.2	Représentations et pratiques	121
3.3.2.1	Pratiques professionnelles et représentations professionnelles.....	122
3.3.2.2	Des représentations professionnelles à l'idéologie	123
3.3.3	Le cas particulier de la pratique enseignante au Bénin	125
3.3.4	Idéologie professionnelle et résistance au changement	127
4	Quatrième partie. Itinéraire d'investigation pour appréhender les problèmes de la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement secondaire au Bénin.....	129
4.1	<i>LES PROBLEMES LIES A LA MISE EN ŒUVRE DE L'APC AU BENIN : OBJET DE RECHERCHE, ANCRAGE THEORIQUE ET OUTIL D'INVESTIGATION.....</i>	<i>130</i>
4.1.1	Comment expliquer les problèmes de la mise en œuvre de l'APC au Bénin ? : vers la problématique de la recherche.....	130
4.1.1.1	État des lieux des réflexions sur la réforme APC au Bénin à partir de quelques travaux de recherche	130
4.1.1.2	Dans quelle idéologie s'inscrit le modèle pédagogique APC ? Orientations théoriques de la recherche.....	133
4.1.1.3	Relation idéologie, représentations sociales et pratiques professionnelles	134
4.1.1.4	De l'idéologie à la pratique : les réflexions de Althusser (1970).....	135
4.1.1.4.1	Reconnaissance/méconnaissance, « rituel pratique » et appartenance identitaire : la théorie d'Althusser appliquée à la représentation professionnelle de l'APC chez les enseignants du Bénin	136
4.1.1.4.2	Les représentations professionnelles de l'APC et de l'école chez les enseignants du Bénin : question de la recherche.....	137
4.1.2	Ancrage théorique, visée et outils d'investigations sur l'APC et l'école au Bénin	138
4.1.2.1	L'ancrage épistémologique : la visée compréhensive de la recherche.....	139
4.1.2.2	Visée compréhensive et l'approche qualitative.....	140
4.1.3	Modalités d'investigations pour comprendre les problèmes de mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement secondaire au Bénin : l'approche triangulaire	141
4.1.3.1	La triangulation et l'appréhension multidimensionnelle de l'objet.....	141
4.1.3.2	Les stratégies et étapes en vue de comprendre les problèmes de mise en œuvre des réformes pédagogiques sous le modèle de l'APC au Bénin : notre choix méthodologique.....	143
4.1.3.2.1	Première stratégie d'investigation : l'observation directe des enseignants en situation de classe à travers la relation pédagogique	144
4.1.3.2.2	Présentation du modèle d'observation	145
4.1.3.2.3	Deuxième élément de la triangulation : l'entretien sur la pratique observée avec des photos prises en activité.....	150
4.1.3.2.4	Troisième élément de triangulation : l'entretien semi-directif	151
4.2	<i>TRIANGULATION ET TRAITEMENT DES DONNEES : MODALITES D'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES</i>	<i>153</i>
4.2.1	Traitement des données de l'observation.....	153
4.2.2	L'analyse de l'entretien sur la pratique réelle observée.....	154
4.2.3	Traitement des données de l'entretien semi-directif.....	155
4.2.4	Les données de la prescription : présentation du « Programme d'Étude de Français » (2018)	156
4.2.4.1	Les contenus notionnels prescrits	156
4.2.4.2	Les démarches et stratégies prescrites.....	164
4.2.4.2.1	Les démarches prescrites.....	164
4.2.4.2.2	Les stratégies d'enseignement-apprentissage prescrites	166
4.3	<i>LES DISPOSITIONS PRATIQUES OU LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE SUR LES REPRESENTATIONS DE L'APC ET DE L'ECOLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU BENIN.....</i>	<i>168</i>
4.3.1	Les professeurs de français, au cœur des controverses sur l'APC : explication du choix de la population cible.....	168
4.3.2	Présentation du terrain de recherche : les établissements publics d'enseignement secondaire au Bénin	169
4.4	<i>LES EXIGENCES ETHIQUES OBSERVEES DANS LE RECUEIL DES INFORMATIONS SUR L'APC ET L'ECOLE</i>	<i>172</i>

4.4.1	Éthique de la recherche : approche notionnelle	172
4.4.2	Des principes éthiques spécifiques pour un contexte de recherche particulier.....	174
4.4.3	Le code de déontologie lié à l'intervention dans l'organisation.....	176

5 Cinquième partie. Des représentations professionnelles à la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement secondaire au Bénin : analyse des données.....180

5.1	LA DESCRIPTION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET INTELLIGIBILITE DES DONNEES.....	181
5.1.1	Caractéristiques générales des écoles observées.....	181
5.1.2	Immersion dans le contexte et environnement de la recherche.....	183
5.2	PRESENTATION DES RESULTATS DE L'OBSERVATION DE LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS.....	186
5.2.1	Les contenus d'enseignement et les stratégies utilisées (domaine didactique).....	186
5.2.1.1	Analyse de l'observation des contenus notionnels enseignés dans les classes visitées.....	186
5.2.1.1.1	Analyse des contenus notionnels enseignés au premier cycle du secondaire de l'enseignement général (6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 4 ^{ème} , 3 ^{ème}).....	186
5.2.1.1.2	Analyse des contenus notionnels enseignés au Second cycle du secondaire de l'enseignement général (2 ^{de} , 1 ^{ère} et T ^{le}).....	196
5.2.1.2	Comment les enseignants procèdent-ils en contexte de l'APC pour enseigner les différents savoirs planifiés dans le programme : les démarches d'enseignement-apprentissage utilisées.....	206
5.2.1.2.1	Les démarches d'enseignement utilisées	206
5.2.1.2.2	Les stratégies d'enseignement utilisées	207
5.2.1.2.3	Synthèse de l'observation du domaine didactique.....	207
5.2.2	Deuxième domaine d'observation, le domaine pédagogique : l'organisation spatiale de la classe, le matériel utilisé et l'activité des acteurs.....	208
5.2.2.1	L'organisation de l'espace de classe, la disposition des apprenants et le matériel utilisé	209
5.2.2.2	L'activité des acteurs	211
5.2.3	Troisième domaine d'observation, le domaine relationnel : la posture et les interactions verbales en situation de classe	215
5.2.3.1	La posture des acteurs.....	216
5.2.3.2	L'analyse des relations verbales	222
5.2.3.3	Conclusion interprétative de l'observation des interactions verbales	227
5.2.4	Synthèse interprétative des résultats de l'observation	228
5.2.4.1	Les outils d'observation utilisés.....	228
5.2.4.2	Les résultats obtenus, la non appropriation de l'APC sur le plan des démarches et stratégies prescrites.....	229
5.2.4.2.1	L'apport des résultats de « l'Évaluation des programmes d'étude et guides pédagogiques du Premier Cycle de l'Enseignement Secondaire Général élaboré selon l'Approche Par Compétences (APC) » (2018)	230
5.2.4.2.2	L'adéquation entre le curriculum prescrit et le curriculum réel	230
5.3	LE DISCOURS COMME LIEU DE COMPREHENSIBILITE DE LA PRATIQUE : ANALYSE DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS SUR LEUR PRATIQUE.....	232
5.3.1	Le discours des enseignants autour de leur pratique : analyse de l'entretien post activité.....	232
5.3.2	Conclusion interprétative de l'analyse du discours des enseignants autour de leur pratique...	234
5.4	LES DECLARATIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'APC ET L'ECOLE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	237
5.4.1	Description du corpus analysé	238
5.4.2	Les représentations de l'APC et de l'école chez les enseignants du Bénin : les grandes thématiques qui se dégagent du discours des enseignants	239
5.4.2.1	Analyses des 5 univers sémantiques du discours des enseignants dégagés par le logiciel Iramuteq.	240
5.4.2.1.1	Description de la classe 2, nommée « école, lieu d'éducation et de formation holistique »	240
5.4.2.1.2	Analyse réflexive de la classe 2, nommée « école, lieu d'éducation et de formation humaine »	244
5.4.2.1.3	Description de la classe 3, nommée « entre injonction de travail collectif et réalités de transmission individuelle »	245
5.4.2.1.4	Analyse réflexive de la classe 3, nommée « pratique effective en situation de classe »	250
5.4.2.1.5	Description de la classe 5, nommée « les difficultés liées aux conditions de travail scolaire »	250

5.4.2.1.6	Analyse réflexive de la classe 5, nommée « difficulté liées aux conditions de travail scolaire »	253
5.4.2.1.7	Description de la classe 1, nommée « APC, pédagogie de l'auto-construction des connaissances »	253
5.4.2.1.8	Analyse réflexive de la classe 1, nommée « APC, une pédagogie de l'autonomie de l'apprenant »	256
5.4.2.1.9	Description de la classe 4	257
5.4.2.1.10	Analyse interprétative de la classe 4, nommée « APC, une pédagogie de la construction des connaissances par l'élève »	260
5.4.2.2	L'étude des principales tensions organisatrices des représentations de l'APC et de l'éducation chez les enseignants du Bénin : l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)	261
5.4.2.2.1	Description de la cartographie factorielle	262
5.4.2.2.2	Les thématiques majeures et les oppositions repérées dans le discours des enseignants sur l'APC et l'école	263
5.4.2.2.3	Les tensions majeures dans le discours des enseignants : synthèse de la CHD et de l'AFC sur la représentation des enseignants sur l'école et l'éducation	264
5.4.2.3	Analyse spécifique de la thématique 2 pour une meilleure compréhension de la structure du discours des enseignants sur l'APC	268
5.4.2.3.1	Les différentes thématiques en jeu dans le discours des enseignants sur l'APC	268
5.4.2.3.2	Analyse des représentations des enseignants sur l'APC et sa mise en œuvre dans le contexte du Bénin	269
5.4.2.3.3	Les thématiques majeures et les oppositions repérées dans le discours des enseignants sur l'APC	281
5.4.2.3.4	Les principales tensions organisatrices du discours des enseignants sur l'APC à la lumière de la synthèse des CHD et AFC	283
5.4.2.4	Conclusion interprétative de l'analyse du discours des enseignants sur l'école et l'APC	287
6	Sixième partie. La pratique de l'APC au Bénin, entre résistance et rejet d'une idéologie imposée : analyse des résultats	290
6.1	IDEOLOGIE ET APPROPRIATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU BENIN : DISCUSSION DES ETAPES DE LA RECHERCHE	291
6.1.1	Idéologie, représentation de l'éducation et mise en œuvre de l'APC au Bénin : retour sur les questionnements de la recherche	291
6.1.2	Idéologie et pratique enseignante : retour sur les fondements théoriques et méthodologiques utilisées et les résultats obtenus	292
6.2	PRESCRIPTION INSTITUTIONNELLE ET ENGAGEMENT DES ACTEURS PROFESSIONNELS	301
6.2.1	De la pratique prescrite à la pratique réelle	303
6.2.2	La pratique de l'APC et la fabrique des citoyens compétents : une vision pédagogique prêt-à-porter	304
6.2.3	La nécessité de la prise en compte des points de vue des acteurs dans les réformes du système éducatif	308
7	Septième partie. À la source du projet de recherche et positionnements épistémologiques	312
	Conclusion	325
	Bibliographie	336
	Liste des tableaux	354
	Liste des Figures	356
	Liste des schémas	357
	Liste des photos	358
	Liste des images	358
	liste des Acronymes	359
	Table des matières	362
	Annexes	369
	Résumé (1595 signes, espaces non compris/ 1864 espaces compris)	413
	Title and Abstract (1595 characters, spaces not included / 1864 spaces included)	413

ANNEXES

ANNEXE 1 : HISTOIRE DES REFORMES PEDAGOGIQUES AU BENIN DEPUIS L'INDEPENDANCE

JUSQU'A L'ADOPTION DE L'APC

Le Bénin a connu différents programmes d'études depuis l'indépendance jusqu'au renouveau démocratique, en 1990. De 1960 (année de son indépendance) à 1975, le pays s'est doté de programmes d'études calqués sur le système éducatif français. A l'enseignement primaire, en 1975 puis en 1987, leur réécriture a donné lieu à des « Programmes officiels » qui détaillaient simplement les intitulés des documents précédents. A l'enseignement secondaire, les programmes d'études réécrits en 1977, après la mise en application du Programme National d'Édification de l'École Nouvelle, ont été ensuite révisés par discipline et introduits progressivement à la rentrée 1986-1987 à partir de la 1^{ère} année Niveau I et de la 1^{ère} année Niveau II. Suite aux recommandations de la Conférence des Forces Vives de la Nation en 1990 et à celles des États Généraux de l'Éducation la même année, le Bénin décide d'entreprendre une réforme de son système éducatif. La dimension pédagogique de cette réforme est essentiellement basée sur l'élaboration, la mise à l'essai et la stabilisation de Nouveaux Programmes d'Études (NPE) s'appuyant sur la Pédagogie par Objectifs (PPO). Cette vaste entreprise ne sera lancée qu'en 1993. Elle a transité, en 1991, par l'élaboration et l'application de Programmes d'Études dits « programmes intermédiaires » qui reprenaient, en les détaillant, les anciens programmes alors en vigueur.

L'année 1993 marque le début de l'élaboration des Nouveaux Programmes d'Études. Après une phase d'expérimentation de cinq (05) ans, les NPE fondés sur la Pédagogie par Objectifs (PPO) sont entrés en vigueur dans toutes les classes de Cours d'Initiation (CI) du Bénin à la rentrée scolaire 1999-2000, puis dans les classes de Cours Préparatoire (CP) à la rentrée 2000-2001. Conçus d'abord dans une approche par objectifs au niveau 1 (CI et CP), le choix d'une Approche par les Compétences (APC) a été fait à partir du CE1. Il s'est agi de développer des activités d'apprentissage axées sur des savoirs intégrés, nécessaires à la résolution de problèmes de vie courante et donnant du sens aux apprentissages. Ce sont donc des NPE fondés sur l'APC qui ont été généralisés et mis en œuvre dès la rentrée d'octobre 2001 pour les CE1. Cette généralisation s'est poursuivie, année après année, jusqu'en 2004 pour les CM2, niveau de classe qui n'a donc jamais connu la généralisation des NPE fondés sur la PPO. En 2005, les programmes d'études du CI et CP (sous-cycle 1), jusque-là encore axés sur les objectifs, ont été réécrits afin de les alléger et pour les rendre cohérents avec ceux des autres sous-cycles axés sur les compétences. Ces programmes d'études intégrant tous les six champs de formation sont entrés en vigueur au CI et CP à la rentrée scolaire 2009. C'est donc seulement depuis 2009 que les programmes des six cours de l'école primaire se réfèrent tous à une même conception des apprentissages, l'approche par les compétences.

Les élèves ayant suivi les NPE, dans leur phase expérimentale à l'enseignement primaire, ont commencé à intégrer les établissements d'enseignement secondaire général, à la rentrée scolaire 1998-1999. Mais aucune structure d'accueil n'était prévue pour leur prise en charge dans les classes de sixième (6^e) expérimentales. C'est seulement à la rentrée scolaire 2001 — 2002 que le pays a amorcé une réforme des programmes d'études visant à assurer l'articulation primaire-secondaire. Ces NPE, ont été mis en expérimentation dans quatre-vingt-huit (88) établissements publics d'enseignement secondaire général du premier cycle et ont atteint la classe de troisième (3^e) en 2004-2005. Dans la même logique, depuis la rentrée 2002-2003, ces programmes d'études conçus selon l'APC, ont été mis en expérimentation dans quelques disciplines (Histoire-Géographie, Sciences de la Vie et de la Terre, Économie Familiale et Sociale) au second cycle dans cinquante-deux (52) établissements publics d'enseignement secondaire général.

Les programmes en question sont parvenus à leur phase expérimentale dans les classes terminales à la rentrée scolaire 2008-2009 et leur généralisation a été effective jusqu'en classe de troisième (3^e) cette même année. Le processus de leur généralisation est achevé depuis l'année scolaire 2011-2012.

L'année 2011 marque l'élaboration de « Mesures correctives apportées aux programmes d'études de français et de mathématiques au CE1/CE2 et CM1/CM2 ». En 2013, le processus de révision des programmes par compétences au secondaire a démarré dans toutes les disciplines d'enseignement de la classe de sixième (6^e) et s'est poursuivi, promotion par promotion, pour atteindre la classe de troisième (3^e) en 2016.

(Baba-Moussa, dir, 2018, p.23)

Annexe 2 : Exemple de fiche pédagogique d'enseignement-apprentissage de français dans le contexte de l'APC

SITUATION D'APPRENTISSAGE (SA) :

Énoncé : produire oralement, lire et écrire un texte de type explicatif

Unité 2 : lire un texte explicatif

Thème : la santé

Classe : 4e

Durée : 8 heures

Objectif (compétence à acquérir) : à l'issue de cette SA, l'apprenant sera en mesure d'identifier un texte explicatif et d'en construire le sens.

Éléments de planification

Contenus de formation

Compétences

Compétences transversales

- Compétence transversale n° 1 : exploiter l'information disponible.
- Compétence transversale n° 5 : gérer ses apprentissages ou un travail

Compétences transdisciplinaires

Compétence transdisciplinaire n° 4 : pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité.

Connaissances et techniques

Grammaire de texte : La structure du texte explicatif ;

Grammaire de phrase : – Les subordonnées de cause et de conséquence ;

– valeurs des temps simples de l’indicatif

Orthographe : accord du participe passé employé sans auxiliaire

Conjugaison : Les temps simples et composés de l’indicatif (suite).

Vocabulaire : le sens des mots.

Stratégies objets d’apprentissage

- Repérage des indices du texte explicatif ;
- Détermination de l’objet de l’explication ;
- Formulation de l’intention de lecture.

Stratégies d’enseignement/apprentissage/évaluation

Stratégies d’enseignement/apprentissage

- Stratégies sociales (mettre l’apprenant dans un groupe de travail).
- Stratégies cognitives (analyser la situation, construire le sens...).
- Stratégies compensatoires (intuition, demande d’aide).

Stratégies d’évaluation

- Stratégies formatives informelles, interactives avec l’enseignant(e) (oralement l’enseignant cherche les faiblesses de la production avec les apprenants. Il les aide à corriger ces faiblesses. (Toute la classe participe aux débats sans exclure l’enseignant).
- stratégies formatives informelles, interactives entre les élèves (les apprenants cherchent ensemble les faiblesses de leur production, ils discutent entre eux pour l’améliorer en remédiant aux faiblesses. Ici l’enseignant n’intervient pas.)
- stratégies formatives formelles (l’enseignant conçoit, au cours de l’apprentissage, un ou deux items en vue de diagnostiquer les lacunes de ses apprenants et d’y remédier).

Évaluation :

(4 critères minimaux sont retenus pour l’évaluation finale de la lecture. Pour l’évaluation au cours de l’apprentissage, voir les critères du programme)

- Qualité de l’anticipation du contenu du texte.
- Adéquation de la forme de la lecture choisie avec l’intention de lecture.
- Pertinence des stratégies de lecture.
- Qualité de la compréhension.

Matériel

- Texte prévu
- Documents de référence suggérés
- Programme d'étude de la quatrième

Déroulement

Situation de départ

Aujourd'hui, dans nos villes et campagnes, des jeunes (filles et garçons) mènent une vie sexuelle précoce et dangereuse. Ces comportements s'expliquent par de multiples raisons et engendrent de graves conséquences. Malheureusement, ces jeunes ne mesurent pas toujours la gravité de leurs actes. Certainement, toi aussi, tu as fait le même constat. Voici un texte extrait du magazine *Amour et Vie* qui aborde ce sujet.

Tu es invité (e) à le lire.

Pour ce faire :

- Exprime ta perception de la tâche à accomplir ;
- Analyse la situation de lecture ;
- Construis le sens du texte ;
- Réagis par rapport au texte ;
- Evaluate ta démarche de lecture ;

INTRODUCTION

Capacité 1 : exprimer sa perception initiale du problème posé et de la tâche à accomplir

Consignes

- 1— Lis attentivement la situation de départ et dégage le problème qu'elle pose.
- 2— Identifie la tâche à accomplir.
- 3— Dis ce qu'est un texte explicatif.

Résultats attendus

REALISATION

Capacité 2 : analyser la situation de lecture

2-1 Enseignement/apprentissage/évaluation des ressources de la langue

La préparation de cet enseignement est laissée à l'initiative du professeur. Toutefois, celui-ci devra tenir compte des notions prévues dans la rubrique « Éléments de planification » pour préparer les activités correspondantes.

2.2 – Précision de l'intention de lecture — Hypothèses ou anticipation — Choix de forme(s) de lecture.

Consignes :

- 1— Donne les intitulés (titre, auteur).
- 2— Dis ce qu'évoque pour toi le titre de ce texte (A partir de ce titre, devine le contenu)
- 3— Choisis une forme de lecture en tenant compte de la longueur du texte et du temps disponible.

Texte : La débauche sexuelle

On pourrait se demander ce qui pousse les jeunes à la débauche sexuelle. C'est d'abord l'influence des mauvaises fréquentations, le mimétisme, la mauvaise conception du sexe par certains jeunes qui reçoivent de fausses informations glanées çà et là. Sur ce point, le rôle des parents est complexe et délicat.

Mais le plus inquiétant est que certains jeunes, malgré tous les conseils et sacrifices consentis par les parents, trouvent un malin plaisir à s'adonner aux activités sexuelles de façon incontrôlée. Le pire est qu'ils sont peu ou pas du tout disposés à adopter les comportements à moindre risque. Dans ce contexte, le multi partenariat sexuel est l'un des comportements à risques les plus observés au niveau de ces jeunes. Même s'il est vrai que des raisons économiques et financières peuvent être avancées, ce dont ils doivent se convaincre est que l'abus en toute chose est toujours nuisible. Et les conséquences qui peuvent découler de ces comportements non recommandés ne sont souvent pas perçues par les jeunes.

En effet, l'abandon précoce de l'école du fait de la survenue d'une grossesse non désirée, les avortements provoqués, les bébés jetés dans les fosses et sur les tas d'ordures à cause de la paternité non identifiée ou non acceptée de la grossesse, le suicide au niveau des jeunes, les infections sexuellement transmissibles constituent les conséquences fâcheuses d'une sexualité incontrôlée. D'où l'impérieuse nécessité pour les jeunes de suivre les conseils des parents, d'éviter les mauvaises compagnies, le mimétisme, les ambitions disproportionnées (Extrait du Magazine *AMOUR ET VIE* volume 8, No3 PP 4 et 5)

Capacité 3 : construire le sens du texte

Activité :

Consignes A :

- 1— Dis de quoi il s'agit dans le texte.
- 2— A partir des explications données par l'auteur, dis ce que tu entends par « débauche sexuelle ».
- 3— Identifie ses causes et ses conséquences.

Consignes B :

- 1— Trouve dans le texte un synonyme du mot « attitude ».
- 2— Relève dans le texte tous les mots ou expressions qui renvoient à la débauche sexuelle.
- 3— Indique le temps verbal dominant et justifie son emploi.
- 4— Indique dans les intentions suivantes celle qui correspond au texte que tu étudies :
 - Raconter une histoire ;
 - Expliquer un phénomène ;
 - Défendre un point de vue ;
- 5— Énumère les caractéristiques de ce type de texte.

Capacité 4 : réagir par rapport au texte.

Consignes :

- 1— Dis ce qui, selon toi, pousse les jeunes à la débauche sexuelle.
- 2— Propose quelques solutions pour éviter ce vice.

RETOUR ET PROJECTION

Capacité 5 : évaluer sa démarche de lecture.

Consignes :

- 1— Dis ce que tu as appris au cours de cette S.A
- 2— Cite les éléments qui t'ont facilité la lecture du texte.
- 3— Signale les difficultés rencontrées au cours de la construction du sens de ce texte et les solutions apportées.
- 4— Identifie d'autres domaines de réinvestissement des savoirs construits.

Annexe 3 : Rapport d'analyse automatique 1 (représentations des enseignants sur l'APC et l'école)

1	V2	V3	V4	V5	V6
***	nb classes		5	***	
**	classe	1	**		
****	32	226	14.16	****	
7	9	77.78	31.21	réponse	2.313193e-08
5	5	100.00	31.00	avance	2.582541e-08
4	4	100.00	24.69	exercice	6.743974e-07
4	4	100.00	24.69	améliorer	6.743974e-07
6	9	66.67	21.26	amener	4.006675e-06
5	7	71.43	19.49	apporter	1.009873e-05
3	3	100.00	18.43	personnel	1.760600e-05
15	45	33.33	17.00	apprenants	3.746781e-05
5	8	62.50	15.95	laisser	6.519893e-05
11	30	36.67	14.42	permettre	1.464390e-04
5	9	55.56	13.22	travailler	2.776656e-04
5	9	55.56	13.22	avancer	2.776656e-04
7	17	41.18	11.04	aller	8.918257e-04
4	7	57.14	10.98	venir	9.206267e-04
4	7	57.14	10.98	découvrir	9.206267e-04
3	5	60.00	8.84	problème	2.946935e-03
3	5	60.00	8.84	trouver	2.946935e-03
4	8	50.00	8.77	difficulté	3.070377e-03
2	3	66.67	6.90	erreur	8.636323e-03
2	3	66.67	6.90	attendre	8.636323e-03
2	3	66.67	6.90	pratique	8.636323e-03
2	3	66.67	6.90	seul	8.636323e-03
2	3	66.67	6.90	faciliter	8.636323e-03
7	22	31.82	6.25	cours	1.239786e-02
2	4	50.00	4.30	cas	3.803137e-02
2	4	50.00	4.30	état	3.803137e-02
2	4	50.00	4.30	pédagogie	3.803137e-02
2	4	50.00	4.30	dogmatisme	3.803137e-02
6	21	28.57	3.96	connaissance	4.669458e-02
7	27	25.93	3.49	élève	6.163174e-02
3	9	33.33	2.84	essayer	9.221932e-02
2	5	40.00	2.81	réellement	9.373361e-02
2	5	40.00	2.81	chercher	9.373361e-02
14	72	19.44	2.43	apc	1.191629e-01
3	10	30.00	2.16	penser	1.416377e-01
3	10	30.00	2.16	stratégie	1.416377e-01
*****	*	*	*	*	*
16	62	25.81	9.54	d	0.002014918
3	5	60.00	8.84	juste	0.002946935
22	110	20.00	6.02	ne	0.014184371
12	49	24.49	5.49	je	0.019088634
25	134	18.66	5.48	les	0.019257795
13	55	23.64	5.37	ce	0.020469394
8	29	27.59	4.93	j	0.026323134
2	4	50.00	4.30	me	0.038031368
2	4	50.00	4.30	ma	0.038031368
8	31	25.81	4.01	leur	0.045232050
8	31	25.81	4.01	nous	0.045232050
19	98	19.39	3.89	pas	0.048525683
4	12	33.33	3.83	aujourd'hui	0.050245085
3	8	37.50	3.72	eux_mêmes	0.053849303
6	22	27.27	3.45	devoir	0.063318677
5	18	27.78	2.98	car	0.084076368
2	5	40.00	2.81	sans	0.093733609

2	5	40.00	2.81	or	0.093733609
7	29	24.14	2.73	pouvoir	0.098756485
6	24	25.00	2.60	quand	0.107115984
5	19	26.32	2.52	ça	0.112256247
13	66	19.70	2.35	des	0.125115611
6	25	24.00	2.24	aux	0.134515868
5	20	25.00	2.12	sur	0.145240231
5	20	25.00	2.12	avec	0.145240231
19	108	17.59	2.01	à	0.156674090
*	*	*	*	*	*
7	15	46.67	13.97	*ens_21	0.0001859106
7	15	46.67	13.97	*exp_160	0.0001859106
20	86	23.26	9.45	*cat_anc	0.0021099144
3	6	50.00	6.51	*exp_180	0.0107021644
3	6	50.00	6.51	*ens_18	0.0107021644
17	81	20.99	4.84	-*thematique_2	0.0277569011
1	2	50.00	2.13	*ens_17	0.1441962919
10	49	20.41	2.01	*dplpr_capes	0.1562636420
**	classe	2	**		
****	51	226	22.57	****	
41	48	85.42	137.77	école	8.184790e-32
29	30	96.67	108.70	lieu	1.889811e-25
20	21	95.24	69.97	éducation	6.020555e-17
14	15	93.33	46.05	vie	1.155395e-11
14	20	70.00	28.25	formation	1.064925e-07
9	10	90.00	27.23	social	1.808171e-07
7	7	100.00	24.79	intellectuel	6.401596e-07
9	11	81.82	23.23	société	1.436362e-06
5	5	100.00	17.55	homme	2.805836e-05
6	7	85.71	16.49	forme	4.903641e-05
7	9	77.78	16.35	éduquer	5.261462e-05
4	4	100.00	13.97	instruction	1.854749e-04
3	3	100.00	10.43	personnalité	1.238101e-03
3	3	100.00	10.43	institution	1.238101e-03
3	3	100.00	10.43	adulte	1.238101e-03
3	3	100.00	10.43	moral	1.238101e-03
3	3	100.00	10.43	excellence	1.238101e-03
3	3	100.00	10.43	cadre	1.238101e-03
4	5	80.00	9.65	former	1.891226e-03
7	12	58.33	9.28	maison	2.319380e-03
18	46	39.13	9.07	enfant	2.600482e-03
4	6	66.67	6.86	recevoir	8.814302e-03
3	4	75.00	6.41	acquérir	1.136815e-02
3	5	60.00	4.10	parent	4.287488e-02
2	3	66.67	3.38	vivre	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	préparation	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	professionnel	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	partager	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	meilleur	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	informer	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	actif	6.583642e-02
3	6	50.00	2.65	connaître	1.032455e-01
3	6	50.00	2.65	préparer	1.032455e-01
*****	*	*	*	*	*
17	22	77.27	41.74	où	1.040865e-10
31	68	45.59	29.50	un	5.586214e-08
13	25	52.00	13.94	aussi	1.891071e-04
8	16	50.00	7.42	se	6.463744e-03
32	106	30.19	6.64	la	9.984530e-03
3	4	75.00	6.41	demain	1.136815e-02
22	66	33.33	6.18	c	1.288505e-02
6	13	46.15	4.39	dire	3.611192e-02
43	165	26.06	4.27	l	3.875786e-02

3	5	60.00	4.10	tant	4.287488e-02
4	8	50.00	3.57	là	5.875986e-02
45	180	25.00	3.00	être	8.339983e-02
*	*	*	*	*	*
42	42	100.00	177.01	-*thematique_1	2.174705e-40
23	66	34.85	8.05	*cat_nouv	4.555426e-03
8	17	47.06	6.31	-*thematique_4	1.200048e-02
6	12	50.00	5.46	*ens_9	1.947647e-02
7	15	46.67	5.34	*exp_5	2.083716e-02
7	15	46.67	5.34	*ens_19	2.083716e-02
**	classe	3	**		
****	43	226	19.03	****	
23	31	74.19	70.97	travail	3.621945e-17
15	15	100.00	68.38	individuel	1.351532e-16
18	22	81.82	62.37	groupe	2.840850e-15
12	16	75.00	35.02	passer	3.269517e-09
12	17	70.59	31.72	utiliser	1.778817e-08
7	7	100.00	30.74	message	2.945779e-08
4	4	100.00	17.33	plénier	3.141905e-05
6	8	75.00	16.87	texte	4.012084e-05
7	11	63.64	14.94	demander	1.112476e-04
3	3	100.00	12.94	compte	3.217723e-04
3	3	100.00	12.94	consigne	3.217723e-04
5	7	71.43	12.88	constater	3.329556e-04
5	7	71.43	12.88	collectif	3.329556e-04
5	8	62.50	10.17	prendre	1.424426e-03
3	4	75.00	8.28	résultat	4.006451e-03
4	7	57.14	6.81	activité	9.054195e-03
3	5	60.00	5.57	support	1.825291e-02
3	5	60.00	5.57	fois	1.825291e-02
2	3	66.67	4.48	niveau	3.431653e-02
2	3	66.67	4.48	cycle	3.431653e-02
2	3	66.67	4.48	aimer	3.431653e-02
5	12	41.67	4.22	exemple	4.003758e-02
3	6	50.00	3.84	comprendre	5.010099e-02
14	49	28.57	3.70	méthode	5.442142e-02
5	13	38.46	3.38	arriver	6.592307e-02
4	10	40.00	2.99	stratégie	8.391536e-02
2	4	50.00	2.54	tableau	1.112999e-01
2	4	50.00	2.54	prérequis	1.112999e-01
*****	*	*	*	*	*
3	3	100.00	12.94	toutes	0.0003217723
3	3	100.00	12.94	m	0.0003217723
18	49	36.73	12.73	je	0.0003590121
5	8	62.50	10.17	souvent	0.0014244258
30	110	27.27	9.46	le	0.0021011380
7	14	50.00	9.29	même	0.0022997415
4	6	66.67	9.08	après	0.0025843733
23	82	28.05	6.80	en	0.0091176914
3	5	60.00	5.57	mon	0.0182529142
10	29	34.48	5.16	j	0.0231296840
11	35	31.43	4.13	du	0.0420168874
18	66	27.27	4.11	des	0.0425127735
4	9	44.44	3.93	parfois	0.0474127569
6	17	35.29	3.16	vous	0.0755753540
19	75	25.33	2.90	faire	0.0886866988
2	4	50.00	2.54	ma	0.1112999392
2	4	50.00	2.54	chaque	0.1112999392
2	4	50.00	2.54	non	0.1112999392
23	98	23.47	2.22	pas	0.1365082927
*	*	*	*	*	*
37	85	43.53	53.09	-*thematique_3	3.180848e-13
23	74	31.08	10.38	*cat_inter	1.275572e-03

6	13	46.15	6.59	*ens_4	1.026431e-02
6	13	46.15	6.59	*exp_14	1.026431e-02
6	13	46.15	6.59	*ens_6	1.026431e-02
7	18	38.89	5.01	*exp_12	2.522851e-02
4	10	40.00	2.99	*ens_14	8.391536e-02
5	14	35.71	2.70	*dplac_mait	1.004934e-01
6	18	33.33	2.60	*exp_11	1.069745e-01
**	classe	4	**		
****	49	226	21.68	****	
33	72	45.83	36.30	apc	1.694227e-09
18	30	60.00	29.91	programme	4.521927e-08
18	32	56.25	26.23	apprendre	3.024230e-07
10	13	76.92	24.79	construire	6.397249e-07
17	32	53.12	21.71	enseignant	3.178909e-06
8	10	80.00	20.96	bénin	4.698617e-06
7	9	77.78	17.37	guide	3.075899e-05
4	4	100.00	14.71	construction	1.254247e-04
10	18	55.56	13.22	mettre	2.775619e-04
7	11	63.64	11.99	ancien	5.359990e-04
7	11	63.64	11.99	centre	5.359990e-04
3	3	100.00	10.98	VRAI	9.197526e-04
3	3	100.00	10.98	autorité	9.197526e-04
6	10	60.00	9.05	penser	2.630767e-03
18	49	36.73	8.35	méthode	3.858732e-03
7	14	50.00	7.05	apprentissage	7.933560e-03
3	4	75.00	6.82	capable	9.027277e-03
5	9	55.56	6.33	essayer	1.184476e-02
5	10	50.00	4.94	condition	2.622161e-02
6	14	42.86	3.94	voir	4.711809e-02
4	8	50.00	3.92	rapport	4.780550e-02
5	11	45.45	3.85	chose	4.979276e-02
2	3	66.67	3.62	finir	5.697336e-02
2	3	66.67	3.62	vraiment	5.697336e-02
2	3	66.67	3.62	respecter	5.697336e-02
2	3	66.67	3.62	professeur	5.697336e-02
2	3	66.67	3.62	exigence	5.697336e-02
2	3	66.67	3.62	coeur	5.697336e-02
2	3	66.67	3.62	aide	5.697336e-02
*****	*	*	*	*	*
5	6	83.33	13.80	mieux	0.0002036851
5	6	83.33	13.80	avant	0.0002036851
48	180	26.67	12.94	être	0.0003210704
12	24	50.00	12.68	bon	0.0003693588
4	5	80.00	10.24	lui_même	0.0013734384
4	5	80.00	10.24	très	0.0013734384
20	55	36.36	9.23	une	0.0023834615
14	34	41.18	8.96	savoir	0.0027634602
44	165	26.67	8.95	l	0.0027790478
6	11	54.55	7.35	lui	0.0066895798
11	27	40.74	6.56	plus	0.0104315984
16	47	34.04	5.34	au	0.0208449427
22	74	29.73	4.20	que	0.0404921123
21	70	30.00	4.13	qui	0.0420635255
4	8	50.00	3.92	sa	0.0478055035
4	8	50.00	3.92	eux_mêmes	0.0478055035
5	11	45.45	3.85	ces	0.0497927585
2	3	66.67	3.62	quelque	0.0569733650
2	3	66.67	3.62	quelqu_un	0.0569733650
8	22	36.36	3.09	cette	0.0785774102
3	6	50.00	2.91	vouloir	0.0879826455
4	9	44.44	2.86	son	0.0907953056
7	20	35.00	2.29	avec	0.1300333069
4	10	40.00	2.07	parce_que	0.1504489679

15	52	28.85	2.04	qu	0.1530296618
*	*	*	*	*	*
34	81	41.98	30.62	-*thematique_2	3.138587e-08
3	5	60.00	4.42	*ens_7	3.549243e-02
7	18	38.89	3.41	*exp_126	4.78859e-02
46	197	23.35	2.52	*sex_h	1.125546e-01
4	10	40.00	2.07	*exp_151	1.504490e-01
**	classe	5	**		
****	51	226	22.57	****	
18	21	85.71	52.83	classe	3.632546e-13
9	9	100.00	32.16	effectif	1.417512e-08
6	6	100.00	21.15	pléthorique	4.247605e-06
7	9	77.78	16.35	exister	5.261462e-05
9	14	64.29	14.87	recherche	1.154456e-04
4	4	100.00	13.97	difficile	1.854749e-04
4	4	100.00	13.97	sortir	1.854749e-04
5	6	83.33	13.03	situation	3.073454e-04
5	6	83.33	13.03	parler	3.073454e-04
5	6	83.33	13.03	mauvais	3.073454e-04
7	11	63.64	11.16	moyen	8.351470e-04
6	9	66.67	10.43	sentir	1.238259e-03
4	5	80.00	9.65	matériel	1.891226e-03
4	5	80.00	9.65	dépendre	1.891226e-03
7	12	58.33	9.28	suivre	2.319380e-03
4	6	66.67	6.86	contexte	8.814302e-03
3	4	75.00	6.41	documentation	1.136815e-02
3	4	75.00	6.41	document	1.136815e-02
3	4	75.00	6.41	accompagnement	1.136815e-02
3	4	75.00	6.41	production	1.136815e-02
3	4	75.00	6.41	capacité	1.136815e-02
3	4	75.00	6.41	agir	1.136815e-02
2	3	66.67	3.38	adapter	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	bibliothèque	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	évaluer	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	présenter	6.583642e-02
2	3	66.67	3.38	continuer	6.583642e-02
5	12	41.67	2.65	exemple	1.038208e-01
3	6	50.00	2.65	application	1.032455e-01
3	6	50.00	2.65	objectif	1.032455e-01
*****	*	*	*	*	*
3	3	100.00	10.43	eux	0.001238101
4	6	66.67	6.86	nos	0.008814302
38	134	28.36	6.32	les	0.011943293
26	84	30.95	5.38	il	0.020363609
10	25	40.00	4.89	s	0.027025416
21	66	31.82	4.57	des	0.032600908
3	5	60.00	4.10	autres	0.042874878
3	5	60.00	4.10	or	0.042874878
2	3	66.67	3.38	rien	0.065836422
2	3	66.67	3.38	ailleurs	0.065836422
22	75	29.33	2.94	on	0.086323294
10	29	34.48	2.70	falloir	0.100123651
3	6	50.00	2.65	mes	0.103245538
29	106	27.36	2.62	la	0.105285629
27	98	27.55	2.46	pas	0.116750480
*	*	*	*	*	*
3	5	60.00	4.10	*ens_27	0.04287488
24	81	29.63	3.60	-*thematique_2	0.05762362
5	11	45.45	3.47	*exp_190	0.06262296
5	11	45.45	3.47	*ens_13	0.06262296
24	85	28.24	2.51	-*thematique_3	0.11343970

Annexe : 4. Tableaux analytiques des différents domaines d'observations en situation de classe

Tableau 1 : Relevés des activités d'enseignement-apprentissage observées

Enseignants	Classes et effectifs	Contenu notionnel enseigné	Synthèse des données de l'observation relevées sur relation pédagogique					
			Disposition des apprenants	Posture de l'enseignant	Activité de l'enseignant	Posture des apprenants	Activités des apprenants	Ressources matérielles
Enseignant 1	Tle A ₁ : effect. 54	SA2 : Réalisation d'un exposé suivi de débat Les étapes de préparation d'un exposé (cours systématique)	Disposition frontale : en deux rangées. Assis à deux sur une table-banc face au tableau.	Posture enseignement : L'enseignant tente de montrer aux apprenants les normes d'un bon exposé.	– écrit un <i>corpus</i> de texte au tableau, – invite les apprenants à la lecture, – pose des questions guidées sur le <i>corpus</i> de texte, – explique les étapes d'un exposé, – dicte le résumé à retenir.	Posture scolaire : suivent l'enseignant sans participer et sans poser de question.	– répondent aux questions de l'enseignant, – écrivent au tableau, – recopient la synthèse donnée par l'enseignant dans le cahier.	– support de texte – fiche de cours – tableau – pas d'ouvrage.
Enseignant 2	6 ^{ème} . effect. 54	SA 2 : Production orale et écrit d'un texte narratif. Unité 3 : Rédiger un texte narratif. Thème : la mariage	Disposition frontale : - assis à deux sur des tables-bancs disposées en deux rangés. - ils sont disposés face au tableau et face au professeur.	Posture contrôle : l'enseignant synchronise les activités et fait en sorte que tous les apprenants suivent.	– écrit le <i>corpus</i> de texte au tableau, – lance l'activité de lecture, – explique les consignes de l'activité de rédaction de l'introduction, – circule pour vérifier si les activités sont faites par tous, – rectifie les travaux des apprenants, – propose une synthèse.	Posture scolaire : exécutent l'activité proposée par l'enseignant et ne lui posent de question que pour comprendre les consignes et les explications.	– travaillent individuellement (5 min), – posent des questions de compréhension, – recopient les consignes – recopient la synthèse proposée par l'enseignant dans son cahier.	– des <i>corpus</i> de textes écrits au tableau : thème le mariage – fiche de cours, – ouvrage au programme
Enseignant 3	Tle A : effect : 16	SA ₁ : L'épreuve écrite de français au BAC : Séquence 4 : le commentaire composé Thème : La pandémie du Covid-19	Disposition frontale : – assis sur table-banc à deux par table-banc. – les tables-bancs sont	Posture enseignement : - l'enseignant explique aux apprenants les différents types d'épreuve de	– demande si les apprenants ont fait les exercices donnés sur le commentaire de texte, – explique aux apprenants le processus de rédaction d'un commentaire de texte, – dicte la synthèse à retenir.	Posture scolaire : – écoutent l'enseignant et prennent des notes.	– écoutent les explications de l'enseignant, – répondent aux questions du professeur, –	– fascicule de cours que tient le professeur et d'où il dicte le cours, – le tableau est utilisé pour

			disposées en deux rangées face au tableau	français au BAC et indique les normes de chaque épreuve		– posent des questions pour comprendre	recopient la synthèse finale.	écrire les mots difficiles et les noms propres.
Enseignant 4	Sde A : Effet : 32	SA3 : Concevoir un projet en vue de produire la dissertation et la contraction de texte.	Les apprenants sont installés en groupes de 8 ou 6 par groupe	Posture lâcher-prise : l'enseignant a confié les activités à réaliser aux groupes constitués.	– présente le support de texte, – explique les consignes de travail : production d'une introduction, – supervise les activités en passant dans les groupes, – pose des questions et distribue les tours de parole par groupe, – reformule la proposition des apprenants.	Postures variables : – certains élèves cherchent, d'autres sont distraits	– travaillent et échangent en groupe – présentent à la classe le résultat des travaux en groupe – recopient les productions au tableau – posent des questions, – recopient la production proposée par l'enseignant dans leur cahier.	– support de texte photocopie par tous les élèves – des supports de textes écrits au tableau – tableau tracé en compartiment en nombre de groupe de la classe.
Enseignant 5	Tle C Effect : 17	La littérature africaine : « une si longue lettre » de Mariama Bâ.	Disposition frontale face au tableau dans un laboratoire	Posture enseignement : une lecture ponctuée de l'explication de l'enseignant.	– distribue des tours de lecture, – explique à chaque étape la pensée de l'auteur, – insiste sur des idées à retenir.	Posture scolaire : – écoutent l'enseignant et prennent des notes. – exécutent les consignes, – posent des questions pour comprendre.	– lisent le texte sous la conduite du professeur, – recopient quelques explications du professeur.	– le cours se déroule au laboratoire – le professeur et quelques élèves disposent de l'ouvrage en étude
Enseignant 6	Tle A Effect. 35	SA1 : L'épreuve de français au BAC. Capacité 3 : Réalisé le projet argumentatif. Production du corps de devoir	Disposition frontale des élèves	Posture contrôle : l'enseignant synchronise les activités et donne des activités que	– demande la lecture du <i>corpus</i> de texte, – explique les processus de rédaction du corps du devoir d'une dissertation, – lance la production d'un paragraphe de texte	Posture scolaire et rejet : – sont à l'écoute de l'enseignant	– copient une production au tableau, – recopient la production de l'enseignant,	– <i>corpus</i> de textes copiés au tableau – fiche de cours tenue par le professeur

				tous doivent faire ensemble.	argumentatif en binôme (idée, argument, exemple), – circule dans la classe et passe de table en table pour vérifier la production des apprenants, – réprimande les apprenants qui ne travaillent pas, – commente la production des apprenants, - propose une production à noter dans le cahier.	– prennent note sur ordre de l’enseignant (posture scolaire) – certains apprenants ne sont pas intéressés (posture rejet)	– certains font autre chose quand le professeur est en dialogue avec les autres – certains semblent moins intéressés – certains bavardent	
Enseignant 7	2de A Effect.20	SA3 : concevoir un projet argumentatif en vue de produire la dissertation et la construction de texte	Disposition frontale des élèves	Posture enseignement : – l’enseignant explique le texte argumentatif, – il donne les étapes clés de sa construction	– rappel le cours passé, – explique les étapes, d’un texte argumentatif, – pose des questions pour voir si les apprenants suivent, – propose des notes de synthèse que les apprenants recopient dans leur cahier.	Posture scolaire : – les apprenants recopient la synthèse de l’enseignant, – ils posent des questions.	– répondent aux questions de l’enseignant ; – recopient la synthèse dictée par le professeur sur l’ordre de celui-ci.	– documents photocopiés et remis aux apprenants.
Enseignant 8	4 ^e Effect. 60	SA. 2 : Production orale et écrite d’un texte explicatif. Compétences disciplinaire 2 : Rédiger un texte explicatif. – apprentissage de certaines notions grammaticales.	Disposition ordinaire : assis parfois à trois sur des tables-bancs prévues pour deux et font face au tableau et au professeur.	Posture de contrôle : l’enseignant passe son message à travers des travaux à exécuter en binôme par les apprenants au même moment.	– rappelle le cours passé, – annonce les activités de la journée, – lance la lecture du texte reçu, – lance le travail individuel (production d’un texte argumentatif), – vérifie la production des apprenants en passant chez certains apprenants, – explique le processus de rédaction d’un texte argumentatif, – donne la parole à tour de rôle aux apprenants pour partager leur production,	Posture scolaire : Suivent attentivement l’enseignant	– font les activités proposées, – recopient leur production au tableau, – produisent un texte argumentatif individuellement, – recopient la synthèse proposée par l’enseignant.	- textes photocopiés et distribués aux apprenants.

					– livre ensuite la synthèse en insistant sur les concepts et normes à retenir.			
9	3 ^e ; Effect. 56	SA. 2 : L'article de journal Unité 2 : Lecture d'un article de journal Thème : l'homme et sa santé	Disposition ordinaire : assis parfois à trois sur des table-bancs prévues pour deux.	Posture d'enseignement : l'enseignant a la maîtrise de la communication et explique aux apprenants ce qu'ils doivent comprendre de la production d'un article de journal.	– invite à la lecture silencieuse, – explique les procédés d'écriture d'un article de journal, – reformule les réponses des apprenants, – donne les réponses à retenir par ceux-ci, – refuse les réponses qui ne sont pas justes.	Posture scolaire : Les apprenants participent aux activités, mais ne vont pas plus loin que ce que l'enseignant propose.	– lisent les documents sous la direction de l'enseignant, – recopient ce que l'enseignant ordonne de recopier, – répondent aux questions de l'enseignant, – proposent des réponses que l'enseignant analyse.	– documents photocopiés aux apprenants, – cahiers d'activité,
10	3 ^e Effect. 58	SA2 : L'article de journal Unité 3 : Rédiger un article de journal.	Disposition ordinaire (les apprenants assis face au tableau, il n'existe pas de groupe de travail)	Posture contrôle : harmonise les activités et les fait avancer collectivement.	– recopie la situation de départ au tableau, – donne des activités individuelles, – circule dans la classe et passe chez certains élèves pour vérifier que les activités sont faites, – échange avec certains élèves sur les productions proposées au tableau, – explique le processus de rédaction d'un article de journal, – donne la synthèse à retenir,	Mélange de postures scolaire et de rejet : –certains apprenants essayent de suivre les consignes de l'enseignant et font les activités, — d'autres apprenants ne se montrent pas intéressés.	– travaillent individuellement, – recopient leurs productions au tableau, – certains bavardent et ne suivent pas, – tous recopient les productions indiquées par le prof dans les cahiers.	Les consignes sont recopiées au tableau.
11	Tle B Effect. 23	SA 1 : Épreuve de français au BAC. Séquence 3 : Dissertation/discussion	Disposition ordinaire des apprenants ; face au tableau,	Posture contrôle : – organise les activités, synchronise le	– explique les consignes de travail aux apprenants, – corrige la production des apprenants,	Posture scolaire : le monopole et l'initiative totalement	– travaillent individuellement – écrivent leur production au tableau,	– <i>corpus</i> de textes recopiés au tableau – fiche de cours utilisée

		Activité 4 : Généralité sur la dissertation.	deux par bancs face au tableau.	travail dans la classe.	– dicte les éléments de synthèse à noter dans le cahier.	détenus par l'enseignant.	– répondent aux questions de l'enseignant, – recopient la synthèse dans les cahiers.	uniquement par le professeur.
12	5 ^e Effet. 49	SA1 : lire et écrire une lettre administrative. Activité : les types de phrase	Disposition ordinaire, c'est-à-dire frontale	Posture d'enseignement : – l'enseignant monopolise la parole, – il expose et dicte l'objet de son cours.	– demande aux apprenants ce qu'ils savent d'une lettre administrative, – envoie des apprenants au tableau pour écrire les définitions de leur camarade, – explique ensuite ce qu'est une lettre administrative, – demande aux apprenants de prendre note dans leur cahier de cours.	Posture scolaire : – écoutent l'enseignant attentivement – posent des questions pour comprendre – recopient	– proposent des définitions d'une lettre administrative, – suivent les explications du professeur sur les types de phrases, – répondent aux questions du professeur, – prennent note dans leur cahier de cours.	– tableau, – fiche de cours gardée pas le professeur, – <i>corpus</i> de textes distribués aux apprenants.
13	6 ^e Effet. 55	SA3 : Produire oralement, lire et rédiger un texte descriptif Unité 3 : rédiger un texte descriptif Thème : les réjouissances	Disposition ordinaire, frontale : des élèves assis sur 3 rangées de tables-bancs Face au tableau	Posture contrôle – l'enseignant, par des exercices, tente de faire passer le message et s'efforce pour que tous suivent à la fois.	– propose un exercice, – lance le travail, individuel (produire un texte descriptif), – après le temps de travail individuel (8 min), demande des possibilités de réponse aux apprenants, – propose lui-même des exemples de texte descriptifs, – explique le cours.	Posture scolaire : suivent attentivement l'enseignant et prennent note.	– répondent aux questions de l'enseignant, – écrivent la synthèse de l'enseignant dans le cahier. –	– tableau – fiche de cours de l'enseignant lui-même.
14	6 ^e Effet. 67	SA3 : Produire à l'écrit une lettre familière Thème : Réjouissance - les niveaux de langage ; - les facteurs de communication ; - analyse grammaticale des noms communs ;	Les élèves en disposition frontale : du fait de leur effectif pléthorique, ils sont disposés	Postures contrôle : propose une activité et s'efforce pour que tous les apprenants	– recopie l'activité au tableau : il s'agit de proposer une lettre privée à un ami pour décrire la fête de fin d'année dans leur école, – l'enseignant circule chez quelques apprenants pour	Posture de rejet : des apprenants ne suivent pas, – la plupart vaquent à d'autres	– font les activités proposées par le prof – recopient dans la réponse corrigée par le professeur,	– petit tableau à chevalet – fiche de cours de l'enseignant – salle de classe ouverte ce qui

		- les différentes parties d'une lettre familière ; - les différentes sortes de ponctuations ;	sur les tables-bancs qui sont en quatre rangées. Certains sont à trois sur des tables-bancs conçues pour deux	participent à l'activité.	voir comment l'activité est faite, — désigne après 10 min des élèves pour écrire leur production au tableau, — corrige la production des apprenants, — refuse certaines propositions,	activités ou dorment.	— certains sont distraits, — d'autres ne suivent pas et dorment.	fait que la classe est bruyante.
15	Tle A Effect.24	SA1 : L'épreuve de l'expression écrite au BAC. Activité 3 : La dissertation	Disposition frontale : Les élèves assis en deux rangées de tables-bancs face au tableau et face à l'enseignant	Posture contrôle : l'enseignant a organisé son cours de façon à vite aller sans perdre le temps.	Écrit les activités au tableau, — donne 10 min pour réaliser l'introduction d'une dissertation à la lumière des consignes qu'il a données, — circule dans la classe pour vérifier les productions, — félicite les apprenants proches de la bonne réponse, —corrige les productions, - demande de noter la production corrigée.	Posture scolaire : Donnent l'impression de suivre l'enseignant,	— exécutent l'activité — posent des questions — répondent aux questions de l'enseignant — notent la production corrigée par l'enseignant.	— tableau pour les consignes — <i>corpus</i> de textes distribués aux apprenants
16	Sde D Effect.47	La communication Séquence 1 : la communication facteur et force	Disposition traditionnelle : les apprenants face au tableau et face à l'enseignant	Posture enseignement : cours magistral	— explique le cours, — anime la classe pour que les élèves suivent, — dicte les notions et concepts à retenir sur la communication.	Posture scolaire : les apprenants montrent en apparence qu'ils suivent le cours du professeur	— écoutent attentivement les explications du professeur — répondent aux questions — prennent note à la demande du professeur	— tableau —photocopie de textes — des exercices déjà faits. - a la maison — fiche de cours
17	1 ^{er} A Effect. 24	SA3 : La littérature française (étudier, comprendre la littérature française) Séquence 2 : Étude de Candide	Disposition classique de la classe : les apprenants assis sur des tables-bancs face au tableau	Posture contrôle : l'enseignant organise le cours de façon interactive pour passer son message	— écrit des consignes au tableau, — pose des questions aux apprenants, — fait des blagues pour intéresser les apprenants, —explique les notions prévues,	Posture scolaire : se montrent disciplinés, attentifs et intéressés	— écoutent le professeur, — posent des questions, —répondent aux questions du professeur,	—le tableau et la fiche de cours du professeur

					– répond aux questions des apprenants, – dicte la synthèse que les apprenants doivent retenir dans leur cahier.		– notent les synthèses dans leur cahier.	
18	1 ^{er} C Effect.25	Étude des figures de style	Disposition traditionnelle : les apprenants face au tableau et face à l’enseignant	Posture contrôle : l’enseignant essaie d’organiser son travail collectif pour atteindre ses objectifs	– donne des consignes, — ordonne la lecture des textes, — explique les figures de style, – pose des questions – répond à des questions posées.	Posture de rejet : la majorité des apprenants ne semble pas très impliquée.	– certains dans leur coin bavardent, – certains ne lisent pas le texte proposé, — d’autres font autre chose, – certains répondent au professeur juste par nécessité.	– tableau – documents photocopiés –
19	4 ^e effect. 52	CD n°3 : Communication écrite J’évalue ma démarche de communication CD n°2 : Lecture Unité 2 : Lire un dialogue argumentatif - la subordonnée comparative.	Disposition ordinaire : les apprenants disposés en quatre rangées face au tableau à raison de deux par table-banc	Posture contrôle : dirige et synchronise les activités au niveau des élèves.	– écrit les consignes au tableau, – lit les consignes et met les apprenants au travail, – circule pour voir ceux qui travaillent, – réponds aux activités, – donne des travaux à faire à la maison, – dicte la synthèse à retenir dans le cahier de cours.	Posture scolaire : les élèves suivent l’enseignant et prennent note.	– recopient les consignes, – travaillent individuellement, – donne des approches de réponse aux activités, – répondent aux questions de l’enseignant, – recopie la synthèse proposée par l’enseignant,	– tableau – ouvrage au programme – fiche de cours du professeur.
20	1 ^{ère} D Effect. 25	Étude intégrale d’une œuvre : L’Affaire BESSI : il y a mieux que la neige de Daté Atavito Barnabé-Akayi Genre : Nouvelle Lecture suivie et dirigée	Disposition traditionnelle : les apprenants face au tableau et face à l’enseignant.	Posture de contrôle : dirige et synchronise les activités au niveau des élèves.	– explique le contexte de l’ouvrage, – dirige la lecture, – distribue des tours de lecture au niveau des élèves, – pose des questions,	Posture de refus : les élèves ne suivent pas l’enseignant.	– certains dorment, – des sorties de classe répétées, – des élèves bavardent avec leur camarade,	– 3 ouvrages pour 25 élèves.

					– répond aux questions lui-même, – donne des pistes de compréhension de l'ouvrage.		– aucun élève ne répond aux questions de l'enseignant.	
21	Tle B Effect.23	SA1 : Épreuve de français au BAC ; Séquence 3 : Dissertation/discussion Activité 4 : Généralité sur la dissertation.	Disposition traditionnelle : les élèves disposés à deux sur des tables et bancs en deux rangés face à au tableau.	Posture de contrôle : l'enseignant s'éveille à passer le même message au même moment chez les apprenants.	– donne des consignes à suivre, – explique les consignes aux apprenants, – passe au niveau des apprenants pour voir l'évolution des activités personnelles demandées, – corrige les productions des apprenants, – donne la synthèse à mettre dans le cahier.	Posture scolaire : les apprenants suivent l'enseignant et répondent à ses consignes.	– travaillent individuellement à partir des consignes, – certains écrivent la production au tableau sous l'ordre de l'enseignant, – répondent aux questions de l'enseignant, – retiennent dans le cahier la production proposée par l'enseignant.	– le tableau – le <i>corpus</i> de textes écrits au tableau, – la fiche de cours de l'enseignant.
22	4 ^e Effet. 36	Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être.	Disposition traditionnelle : les apprenants assis à deux sur des tables-bancs face au tableau et face à l'enseignant.	Posture d'enseignement : l'enseignant enseigne aux apprenants des concepts clés sur l'analyse grammaticale.	– écrit les consignes au tableau, – pose des questions aux apprenants, – explique les notions à retenir, – recopie la synthèse au tableau.	Posture scolaire : suivent attentivement l'enseignant, – répondent au professeur ou posent de questions.	–répondent aux questions du professeur, – posent des questions, – recopient la synthèse du professeur.	– tableau, – des textes copiés au tableau, – synthèse du professeur copiée au tableau pour les élèves.
23	1 ^{er} B Effect. 27	SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC Séquence 4 : Le commentaire composé (révision)	Disposition ordinaire : les apprenants assis à trois face au tableau sur des tables en brique d'un laboratoire.	Posture d'enseignement : l'enseignant profite des exercices pour expliquer les	– explique le processus – décortique chaque étape de la méthodologie du commentaire, – pose des questions aux apprenants pour voir s'ils ont compris.	Posture scolaire : se montrent intéressés par le cours.	– suivent leur enseignant, – posent des questions, – recopient la synthèse au fur et mesure qu'elle est	– le tableau, – la fiche de cours, – un support de texte écrit au tableau.

				étapes du commentaire.			dictée par le professeur.	
24	6 ^e Effect.65	SA4 : Lire et rédiger un dialogue argumentatif Unité 2 : Lire un dialogue argumentatif Thème : la corruption - les formes de discours - les types de phrases (affirmative, interrogative, affirmative) Réalisation - les caractéristiques d'un discours argumentatif : les indices textuels	Ordinaire : les élèves sont disposés en deux et trois par tables-banc sur quatre rangées, tous face au tableau.	Posture d'enseignement : le professeur apprend les notions et les concepts relatifs au texte narratif aux élèves.	– écrit le texte et les consignes au tableau, – met tous les apprenants au travail, – pose des questions, – met les apprenants sur les pistes de la bonne réponse, – donne les notions à retenir.	Posture scolaire : les élèves suivent le professeur et répondent aux questions.	– lisent un texte, – répondent aux questions, – travaillent individuellement, – recopient la synthèse à la demande de l'enseignant.	– le tableau – la fiche du professeur
25	6 ^e Effect.48	SA2 : Produire oralement, lire et rédiger un texte narratif. Unité 2 : Lire un texte narratif Thème : la sécurité routière	Disposition traditionnelle : les apprenants assis à deux sur des tables-bancs face au tableau et face à l'enseignant.	Posture enseignement : l'enseignant est dans la méthodologie du cours magistral.	– invite les apprenants à lire le texte, – pose des questions, – explique la leçon, – dicte les notions à retenir sur la lecture d'un texte narratif.	Posture scolaire : suivent attentivement le professeur.	– lisent le texte – répondent aux questions, – prennent note, – posent des questions.	– le tableau – la fiche de cours.
26	4 ^e . effect. 45	Étude des temps composés de l'indicatif.	Ordinaire : les élèves sont disposés en deux et trois par table-banc sur quatre rangées, tous face au tableau.	Posture de magicien : le cours s'est déroulé sous forme de jeu de question-réponse.	– pose des questions sur les temps, – la bonne réponse est suivie d'un encouragement de l'enseignant, – clôture la séance par la synthèse qu'il a dictée.	– posture ludique : les apprenants ont l'air d'aimer le jeu.	– demandent la parole, – sont pressés de répondre, – taquent le camarade qui a mal répondu, – encouragent et félicitent les meilleurs par des applaudissements.	– tableau, – fiche pédagogique avec une série de questions, – fiche de cours.
27	5 ^e Effect. 52	SA 1 : Lire et écrire une lettre administrative Unité 2 : Lire une lettre administrative	Ordinaire : les élèves sont disposés en deux ou en trois	– Posture d'enseignement : l'enseignant enseigne aux	– explique comment faire l'analyse grammaticale, – précise les différentes étapes de l'analyse,	Posture scolaire : les élèves sont	– répondent aux questions de l'enseignant et prennent note.	– tableau – fiche avec une série de questions

		Comment faire une analyse grammaticale.	par table-banc sur quatre rangées, tous face au tableau.	apprenants des concepts clés sur l'analyse grammaticale.	– dicte les notions essentielles à retenir.	apparement attentifs.		– fiche de cours.
28	4 ^e Effect. 49	SA (œuvre au programme). Lire et étudier la première œuvre au programme : Étude de la secrétaire particulière de Jean Pliya Consolidation : Apprendre à faire l'analyse logique	Disposition traditionnelle : les apprenants assis à deux sur des tables-bancs face au tableau et face à l'enseignant.	Posture de contrôle : l'enseignant s'éveille à passer le même message au même moment chez les apprenants.	– demande la lecture d'un extrait du livre étudié, – pose des questions pour vérifier la connaissance des apprenants sur l'analyse logique, – dicte ensuite le cheminement à suivre pour faire une analyse logique, – donne des exercices à faire à la maison pour le cours prochain.	Posture scolaire : suivent attentivement le professeur.		– tableau, – fiche de cours, – l'ouvrage la secrétaire particulière de Jean Pliya.
29	5 ^e effect. 50	SA3 : Produire oralement, lire et rédiger un portrait Unité 3 : rédiger un portrait Thème : la beauté et la mode - les accords du participe passé employé sans auxiliaire et avec l'auxiliaire être ; - comparaison et métaphore ; - la subordonnée relative ; - les caractéristiques du portrait.	En groupe de travail : l'enseignant a divisé la classe en 6 îlots de groupe de travail.	Lâcher-prise : le travail est confié à des groupes autogérés qui se relaient dans la découverte de la réponse.	– donne des activités à faire, – distribue la parole à tout de rôle aux différents groupes, – corrige les mauvaises réponses, – fais la synthèse des travaux.	Posture active (réflexive) : les apprenants travaillent et discutent pour trouver la réponse à retenir.	– échangent et discutent sur la question de l'enseignant, — organisent les réponses, – confrontent les idées.	– tableau, – fiche avec une série de questions, – fiche de cours, – des groupes de travail.
30	5 ^e Effect. 55	SA4 : Produire oralement, lire et rédiger un texte narratif Unité 3 : Produire à l'écrit un texte narratif Thème : la tradition - les niveaux de langage, les facteurs de communication, analyse grammaticale des noms communs ; - le présent de narration et le passé simple de narration ;	Disposition traditionnelle : les élèves sont disposés en deux et trois par tables-banc sur quatre rangées, tous face au tableau.	Posture de contrôle : l'enseignant synchronise de façon à faire passer le même message à ses élèves	– pose des questions sur le cours précédent, – donne des consignes de travail, – envoie les apprenants au tableau, – retient à la fin une synthèse pour tous les apprenants.	Posture scolaire : – répondent aux questions de l'enseignant, – suivent les orientations de celui-ci.	– suivent les consignes de travail de l'enseignant, – travaillent individuellement, – certains recopient leur production au tableau,	– tableau – fiche de cours du professeur.

		- les différentes sorte de ponctuation.						– participent à la construction de la réponse, ' — recopient la synthèse dans leur cahier.	

Tableau 2 : Relevé de l’observation des interactions verbales entre enseignant et apprenants

Classes	Séquences de cours observées	Les catégories d’interactions verbales définies par Flander appliquées à l’observation de classe										Temps d’observation
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Professeur 1	SA2 : Réalisation d’un exposé suivi de débat Les étapes de préparation d’un exposé (cours systématique)					32 min (80%)	4 min (10 %)					40 minutes
Élèves 1									4 min (10%)			
Professeur 2	SA ₂ : Production orale, lecture et écriture d’un texte narratif. Unité 3 : rédiger un texte narratif.					18 min (45 %)	7 min (17,5%)				10 min (25 %)	40 minutes
Élèves 2									5 min (12,5 %)			
Professeur 3	SA ₁ : l’épreuve écrite de français au Bac : Séquence 4 : le commentaire composé Thème : la pandémie du Covid-19					40 min (57,14 %)	20 min (28,57 %)					70 minutes
Élèves 3									10 min (14,28 %)			
Professeur 4	SA3 : concevoir un projet en vue de produire la dissertation et la contraction de texte					32 min (80%)	6 min (15 %)					40 minutes
Élèves 4									2 min			

									(5%)			
Professeur 5	La littérature africaine : « une si longue lettre » de Mariama Bâ					24 min (57,14 %)	9 min (21,42 %)					
Élèves 5									9 min (21,42 %)			42 min
Professeur 6	SA1 : l'épreuve de français au BAC. Capacité 3 : réalisé le projet argumentatif. Production du corps de devoir					36 min (81,81%)				2 min (4,54 %)		44 min
Élèves 6									6 min (13,63 %)			
Professeur 7	SA3 : concevoir un projet argumentatif en vue de produire la dissertation et la contraction de texte					21 min (84%)	1 min (4 %)					25 min
Élèves 7									3 min (12 %)			
Professeur 8	SA. 2 production orale et écrite d'un texte explicatif. Compétences disciplinaires 2 : rédiger un texte explicatif - les subordonnées de conséquences.			13 min (61,90%)						2 min (8%)		25 min
Élèves 8									10 min (40 %)			
Professeur 9	SA. 2 : L'article de journal Unité 2 : Lecture d'un article de journal Thème : l'homme et sa santé					22 min (73,33 %)	4 min (13,33 %)					30 min
Élèves 9									4 min (13,33 %)			
Professeur 10	SA2 : L'article de journal Unité 2 : lecture d'un article de journal					19 min (76 %)	4 min (16 %)					25 min
Élèves 10									2 min (8 %)			
Professeur 11	SA 1 : épreuve de français au BAC.					20 min (60,60 %)	7 min (21,21 %)					33 min

Élèves 11	Séquence 3 : dissertation/discussion Activité 4 : généralité sur la dissertation								6 min (18,18 %)			
Professeur 12	SA1 : lire et écrire une lettre administrative. Activité : les types de phrases					21 min (70 %)	8 min (26,66 %)					31 min
Élèves 12									2 min (6,66 %)			
Professeur 13	Communication écrite Titre de la situation : rédiger un texte descriptif (le portrait)					28 min (70 %)	5 min (12,5%)				2 min (5 %)	40 min
Élèves 13									5 min (12 %)			
Professeur 14	SA3 : produire à l'écrit une lettre familière Thème réjouissance					20 min (57,14 %)	5 min (14,28 %)					35 min
Élèves 14									10 min (28,57 %)			
Professeur 15	SA1 : l'épreuve de l'expression écrite au BAC. Activité 3, la dissertation					33 min (82,5 %)	5 min (12,5 %)					40 min
Élèves 15									2 min (5 %)			
Professeur 16	La communication Séquence 1 : la communicati- on facteur et force					33 min (82,5 %)	6 min (15 %)					40 min
Élèves 16									1 min (2,5 %)			
Professeur 17	SA3 : la littérature française (étudier, comprendre la littérature française)					37 min (82,22 %)	8 min (17,77 %)					45 min
Élèves 17	Séquence 2 : étude de Candide											
Professeur 18	Étude des figures de style					20 min (50 %)	6 min (15 %)					40 min
Élèves 18									14 min (35 %)			
Professeur 19						29 min	7 min					

	CD n°3 : Communication écrite					(70, 73 %)	(17,07 %)					41 min
Elèves 19	J'évalue ma démarche de communication CD n°2 : Lecture Unité 2 : Lire un dialogue argumentatif - la subordonnée comparative.								5 min (29,26 %)			
Professeur 20	Étude intégrale d'une œuvre : l'Affaire BESSI : il y a mieux que la neige de Daté Atavito Barnabé-Akayi					10 min (23,80 %)						42 min
Elèves 20	Genre : nouvelle Lecture suivie et dirigée								32 min (78, 04 %)			
Professeur 21	SA1 : épreuve de français au BAC ; Séquence 3 : Dissertation/discussion Activité 4 : généralité sur la dissertation					25 min (62,5 %)	4 min (10 %)					40 min
Elèves 21									11 min (27,5 %)			
Professeur 22	Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être					24 min (75 %)	3 min (9,37 %)				3 min (9,37 %)	32 min
Elèves 22									2 min (6,25 %)			
Professeur 23	SA1 : L'épreuve écrite de français au BAC					30 min (75 %)	5 min (12,5 %)					40 min
Elèves 23	Séquence 4 : Le commentaire composé (révision)								5 min (12,5 %)			
Professeur 24	SA2/ produire oralement, lire et rédiger un texte narratif Unité 1 : produire un texte narratif					20 min (74,07)	4 min (14,81%)					27 min
Elèves 24									3 min			

									(11,11 %)			
Professeur 25	SA2/ produire oralement, lire et rédiger un texte narratif Unité 2 : lire un texte narratif					24 min (72,72 %)	6 min (18,18 %)				3 min (9,09%)	33 min
Élèves 25												
Professeur 26	SA4 : Lire et rédiger un dialogue argumentatif Unité 2 : Lire un dialogue argumentatif					21 min (70 %)	5 min (16,66)				2 min (6,66%)	30 min
Élèves 26	Thème : la corruption - les formes de discours - les types de phrases (affirmative, interrogative, affirmative) Réalisation - les caractéristiques d'un discours argumentatif : les indices textuels								2 min (6,66)			
Professeur 27	SA 3 : produire oralement, lire et écrire un texte argumentatif Consolidation : comment faire une analyse grammaticale					22 min (55 %)	3 min (7,5 %)				5 min (12,5 %)	40 min
Élèves 27									10 min (25 %)			
Professeur 28	SA (œuvre au programme). Lire et étudier la première œuvre au programme :					29 min (82,85 %)	4min (11,42 %)					35 min
Élèves 28	Étude de la secrétaire particulière de Jean Pliya Consolidation : apprendre à faire l'analyse logique								2 min (5,71 %)			
Professeur 29	SA ₃ : Produire oralement, lire et rédiger un portrait Unité 3 : rédiger un portrait Thème : la beauté et la mode					15 min (60 %)						25 min
Élève 29									10 min (40%)			

	- les accords du participe passé employé sans auxiliaire et avec l'auxiliaire être ; - comparaison et métaphore ; - la subordonnée relative ; - les caractéristiques du portrait.											
Professeur 30	SA4 : Produire oralement, lire et rédiger un texte narratif Unité 3 : Produire à l'écrit un texte narratif Thème : la tradition - les niveaux de langage, les facteurs de communication, analyse grammaticale des noms communs ;					15 min (46,87 %)	5 min (15,62 %)				6 min (18,75 %)	33 min
Elèves 30	- le présent de narration et le passé simple de narration ; - les différentes sortes de ponctuations.								7 min (21,87 %)			

Ce tableau représente le relevé de l'observation de l'interaction verbale entre les enseignants et leurs apprenants en fonction de la durée d'observation. Il se fonde sur les catégories d'interaction selon le modèle défini par Flander (1960). Ce tableau met en lumière la durée d'observation par classe et le pourcentage de temps que les enseignants observés accordent à chaque catégorie d'interaction. L'intérêt de ce tableau est de pouvoir nous rendre compte de l'espace d'intervention et d'initiative que les acteurs (enseignant-apprenants) disposent dans leurs échanges en situation de classe. En effet, plus les apprenants ont l'espace d'intervention et d'initiative considérable, plus ils occupent la place centrale dans l'interaction. Cela est un indice de la centralité de l'apprenant dans l'interaction. Ce type d'interaction est proche des prescriptions pédagogiques APC. Par contre une trop grande place accordée à l'enseignant révèle une pédagogie éloignée du modèle APC. Les résultats présentés ici révèlent qu'en dehors des classes 20 et 30, toutes les autres classes montrent une utilisation très dominante (plus de 80 % du temps d'observation parfois) de la catégorie 5 : l'enseignant « fait cours, exprime ses propres idées ou opinion, ou celles d'une « autorité », mais non celle d'un apprenant ». Cette prédominance de la catégorie 5 nous fait penser à une pédagogie éloignée des prescriptions APC.

**Annexe 5 : Des textes
officiels**

RÉPUBLIQUE DU BÉNIN
Fraternité-Justice-Travail

PRÉSIDENCE DE LA
RÉPUBLIQUE

LOI N° 2022 - 01 DU 25 JANVIER 2022

- portant loi-cadre sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels en République du Bénin.

L'Assemblée nationale a délibéré et adopté en sa séance du mardi 11 janvier 2022

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

CHAPITRE I
DES DEFINITIONS, DE L'OBJET ET DU CHAMP D'APPLICATION

Article 1^{er} : Au sens de la présente loi, les termes ci-après se définissent comme suit :

- Apprentissage : mode d'acquisition de connaissances et de compétences par l'expérience, la formation, l'influence d'une organisation, d'un individu et la volonté d'apprendre ;
- apprentissage par alternance : mode de formation dont la théorie s'acquiert dans un centre et la mise en pratique en entreprise ;
- assurance-qualité : dispositif permettant d'évaluer l'efficacité interne et externe des établissements de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ;
- bilan de compétences : action de formation professionnelle ayant pour but de permettre au salarié d'analyser ses capacités professionnelles et personnelles, dans le but de définir un projet professionnel ou personnel et/ou un projet de formation. Il est réalisé par un prestataire extérieur à l'entreprise, selon des étapes bien précises
- branche professionnelle : regroupement d'entreprises d'un même secteur d'activités et relevant d'un accord ou d'une convention collective ;

- certification : processus de délivrance par une instance officielle, d'un diplôme ou titre authentifiant les compétences et savoir-faire d'un apprenant par rapport à une norme de référence ;

- compétence professionnelle : capacité à mettre en œuvre des résultats d'apprentissage ou des acquis d'expérience dans une situation ou un environnement représentatif d'un métier ;

- développement des compétences ensemble du champ évolutif de la formation professionnelle technique, incluant des dispositifs formels et non formels d'acquisition de compétences ;

- dispositif de formation : ensemble d'éléments articulés ayant pour finalité la production de compétences individuelles et collectives ;

- éducation de base : éducations formelle et non formelle organisées sur une période de quinze (15) ans, de la maternelle jusqu'à la fin du second cycle du secondaire et visant à doter tout apprenant d'un socle de connaissances et de compétences de base permettant de comprendre et d'interagir avec son environnement ;

- éducation classique : éducation qui est organisée et structurée sur la base des normes d'accès et des programmes scolaires conçus par progression des degrés d'études et sanctionnée par un titre scolaire ;

- éducation non formelle : éducation qui englobe toute activité d'apprentissage organisée et systématiquement menée en dehors du système scolaire ;

- emploi : regroupement de tâches rémunérées, assorties de conditions de sécurité sur le lieu de travail et d'une protection sociale ;

- enseignement technique : système de diffusion et d'acquisition de compétences techniques, technologiques et scientifiques permettant de déboucher sur un emploi ou des activités professionnelles ;

- enseignement technique et professionnel : formation initiale de préparation à l'exercice d'une profession, dispensée généralement dans les lycées techniques professionnels et dans les universités ;

- établissement de formation professionnelle et technique : structure publique ou privée assurant une formation professionnelle et technique initiale, continue et l'appui à l'insertion ;



- formation par alternance : système de formation qui intègre une expérience de travail pour la personne concernée. L'alternant se forme alternativement en entreprise privée ou publique et dans un centre de formation ou établissement d'enseignement agréé ;

- formation à l'entrepreneuriat : processus d'apprentissage ou d'acquisition de compétences techniques nécessaires à la création, à la gestion et au développement d'une entreprise ;

- formation professionnelle : processus d'acquisition des compétences requises à l'exercice d'un métier ou d'une profession ,

- formation professionnelle continue : ensemble des activités de formation dispensées en entreprise ou dans un établissement. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail ainsi que de favoriser la promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de qualification professionnelle ;

- formation professionnelle par alternance post-éducation de base dispositif conçu et mis en place au profit des jeunes ayant achevé l'éducation de base, des diplômés sans emploi du second cycle du secondaire et du supérieur, désireux d'acquérir des compétences professionnelles en vue d'exercer un métier ;

- formation professionnelle par apprentissage dual : dispositif de formation s'effectuant en entreprise et dans un établissement public ou privé de formation professionnelle ou dans tout autre organisme habilité ;

- formation professionnelle par apprentissage traditionnel rénové : dispositif de formation professionnelle à l'intention des déscolarisés précoces et des nonscolarisés. se déroulant en milieu professionnel ou dans un centre de formation professionnelle et d'apprentissage ;

- insertion professionnelle : processus qui conduit une personne à trouver une place reconnue sur le marché du travail ;

- métier : ensemble d'emplois et d'activités liés entre eux par une même technicité, concourant à une finalité économique ou de production ;

- partenariat de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels : mode de gestion par lequel l'État associe, pour résoudre les problèmes de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, notamment les promoteurs des écoles et centres de formation professionnelle

privés agréés, les organisations professionnelles, les comités des parents d'élèves et d'apprenants, les formations syndicales des enseignants et formateurs, les organisations non gouvernementales, ainsi que les partenaires bilatéraux et multilatéraux ;

- politique de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels manière concertée de conduire l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Elle relève d'une volonté et d'une anticipation et est construite à partir de choix comme une vision, des objectifs, des stratégies et des moyens humains et financiers ;

- profession : ensemble d'emplois qui ont en commun certaines fonctions principales :

projet d'établissement : modalités particulières de mise en œuvre des orientations, des objectifs et des programmes nationaux :

- qualification professionnelle : titre reconnu par une autorité ou un organisme professionnel, attestant la capacité de l'impétrant à exercer un métier ou à occuper un poste de travail déterminé :

- secteur formel : secteur de l'économie regroupant des entreprises constituées et fonctionnant conformément aux lois et règlements :

- secteur non formel : partie de la force de travail qui échappe à la Législation et à la réglementation en vigueur ;

- stage : période de formation pratique ou de perfectionnement dans une entreprise. Il permet la mise en pratique des acquis d'apprentissage en milieu professionnel :

- validation des acquis de l'expérience : mode de certification de la qualification professionnelle au même titre et avec les mêmes effets que la formation initiale, permettant à toute personne engagée dans la vie active, de faire reconnaître ses compétences développées ou connaissances acquises par l'expérience.

Article 2 : La présente loi-cadre a pour objet de fixer les principes, les objectifs fondamentaux et le cadre de mise en œuvre de l'action de l'État, pour un enseignement et une formation techniques et professionnels de qualité, en vue de servir de socle à l'emploi et au développement durable.



Article 3 : La présente loi-cadre s'applique :

- aux établissements publics d'enseignement et de formation techniques et professionnels :
 - aux établissements privés d'enseignement et de formation techniques et professionnels agréés par l'État ;
 - aux centres de formation sectoriels et centres de formation en entreprise :
 - aux dispositifs formels et non formels d'acquisition de compétences :
 - au co-pilotage des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels.
- Elle n'est pas applicable aux établissements soumis à un régime particulier par la loi ou relevant de l'application d'accords internationaux.

- CHAPITRE II DE L'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS ET DES FORMATIONS

Section 1

De la typologie des enseignements et des formations

Article 4 : L'enseignement et la formation techniques et professionnels comprennent :

- l'enseignement technique et professionnel ;
- la formation professionnelle initiale et continue ;
- la formation par alternance ,
- les stages ;
- l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;
- l'accompagnement à l'insertion professionnelle.

Article 5 : L'enseignement technique et professionnel comprend :

- l'enseignement secondaire technique et professionnel ;
- l'enseignement supérieur technique et professionnel.

Article 6 : La formation professionnelle comprend :

- la formation professionnelle initiale et continue ;
- la formation professionnelle par apprentissage ;
- la formation professionnelle par stage.



Article 7 : La formation par alternance comprend '

- une phase théorique ;
- une phase pratique.

Elle est obligatoire dans les établissements et centres d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Elle varie selon les dispositifs de formation.

Les modalités de cadrage de la formation par alternance sont définies par voie réglementaire.

Article 8 : Les stages ont pour but de faire découvrir à l'apprenant le monde du travail, de mettre en pratique ses connaissances et ainsi, d'acquérir une expérience professionnelle.

Article 9 : Le système d'information et de veille est destiné à assurer l'efficacité interne et externe, la maturité vocationnelle, les choix éducatifs et professionnels des apprenants de la formation à la vie professionnelle.

Article 10 : L'orientation scolaire et professionnelle est un processus d'aide à l'apprenant dans le choix d'une filière d'études ou de débouchés professionnels, en fonction de ses aptitudes, goûts et intérêts.

Article 11 : L'accompagnement est le dispositif par lequel les structures publiques et privées prennent en charge le formé pour son insertion professionnelle.

Section 2

Des modalités d'organisation des enseignements et des formations

Article 12 : L'organisation des enseignements et des formations concourt au développement des compétences à travers

- les actions de formation ;
- les bilans de compétences ;
- les actions de formation pour apprentissage.

Article 13 : Les modalités d'organisation de l'enseignement technique et professionnel, de la formation professionnelle initiale et de la formation par apprentissage sont définies en relation avec le secteur privé et fixées par décret pris en Conseil des ministres.

Ce décret fixe en particulier, les modalités d'organisation des formations des apprenants en milieu de travail et de leurs stages dans les entreprises ou ateliers



Dans ce cadre, toute entreprise publique, toute entreprise ou tout atelier du secteur privé productif participe à la mise en œuvre des stages ou de l'apprentissage par alternance.

Article 14 : Les programmes d'enseignement et de formation s'inscrivent dans le cadre d'un continuum pédagogique entre l'éducation de base qui s'étend de la maternelle en terminale et les phases postérieures d'éducation. Ils intègrent l'acquisition de compétences dans les domaines :

- de l'entrepreneuriat ;
- du numérique ;
- de l'anglais fonctionnel.

Article 15 : L'enseignement et la formation techniques et professionnels sont assurés par les établissements, les centres d'enseignement et de formation, les centres de formation intégrés dans les entreprises, les ateliers et toute autre structure de formation professionnelle.

- **Article 16 :** L'enseignement et la formation techniques et professionnels s'effectuent par :

- la voie technologique qui permet aux apprenants d'acquérir les compétences scientifiques et technologiques, en vue de leur permettre de poursuivre leurs études pour exercer un métier ou une profession ;
- la voie professionnelle qui permet aux apprenants d'acquérir les compétences professionnelles pour l'exercice d'un métier ou d'une profession.

Article 17 : Les établissements privés qui interviennent dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels sont agréés par l'État.

Les établissements privés agréés de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels sont des personnes morales de droit privé poursuivant une mission de service public. Ils sont gérés par leurs promoteurs et soumis au contrôle des pouvoirs publics.

Les modalités d'octroi et de retrait des agréments sont définies par décret pris en Conseil des ministres.

Article 18 : Les établissements de formation mettent en place des mécanismes de formulation d'offres de formation en réponse aux demandes exprimées, en lien avec les besoins du marché du travail.

Les programmes de formation sont établis pour satisfaire les besoins réels de compétences tant dans le secteur public que dans le secteur privé. 

Article 19 : Les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels fonctionnent de façon continue. Ils mettent en place des programmations permettant l'accès de tous aux offres de formations initiale et continue sans discrimination. Les modalités de fonctionnement de ces structures de formation sont définies par voie réglementaire.

Article 20 : Les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels fonctionnent sur la base de projets d'établissement élaborés selon le principe de la gestion axée sur les résultats, par le responsable d'établissement à l'endroit du supérieur hiérarchique.

Section 3

De l'orientation scolaire et professionnelle, du système de veille et d'information et de l'accompagnement à l'insertion professionnelle

Article 21 : Il est mis en place des structures ou mécanismes spécialisés pour assurer l'orientation scolaire et professionnelle des apprenants.

Article 22 : Des commissions de veille et d'information sont mises en place pour suivre le parcours des apprenants de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels en collaboration avec le secteur privé.

Article 23 : Les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels favorisent l'accompagnement à l'insertion professionnelle des apprenants en fin de formation.

Article 24 : Les modalités de création et d'organisation des structures d'orientation, du système de veille et d'information scolaires et professionnelles, de l'accompagnement et de l'insertion professionnelle, définies en collaboration avec le secteur privé. Sont fixées par décret pris en Conseil des ministres.

Article 25 : L'État met en place des structures d'accompagnement et d'insertion des personnes formées.

-CHAPTRE II DU ROLE DES ACTEURS

Article 26 : Les principaux acteurs de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels sont :

- l'État ;
- les collectivités territoriales ;
- les entreprises publiques et privées

- les promoteurs d'établissements privés du secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ;
- les organisations professionnelles ;
- les enseignants ;
- les parents d'élèves ;
- les élèves ou apprenants.

Section 1

Du rôle de l'État

Article 27 : L'État, à travers les ministères, élabore et met en œuvre une politique nationale en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels.

Dans ce cadre, il

- définit et met en place les dispositifs de formation orientés vers la satisfaction des besoins du marché du travail et de l'économie :
- accorde une priorité au financement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels :
- assure une répartition des ressources affectées à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels, en donnant priorité à la rationalisation de la gestion, à l'accès, à l'équité et à la qualité de la formation technique et professionnelle :
- instaure des mécanismes de financement, avec le concours du secteur privé et des partenaires techniques et financiers :
- contrôle et évalue les politiques éducatives et de formation, en vue d'assurer la cohérence de l'ensemble du sous-secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels :
- élabore la stratégie de développement et de modernisation de l'apprentissage pour la professionnalisation des corps de métiers :
- met en place les dispositifs d'adaptation et d'aménagement nécessaires pour les personnes en situation de handicap :
- promeut l'initiative professionnelle en milieu scolaire et des formations adaptées au marché du travail ;
- accompagne la mise en place et le fonctionnement des branches professionnelles des différents secteurs économiques :



- élabore des stratégies d'incitation à l'apprentissage par alternance et aux stages, en relation avec le secteur privé et les organisations professionnelles ;
- implique le secteur privé dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des dispositifs de formation :
- contribue aux charges induites par l'implication du secteur privé ;
- accorde des facilités aux promoteurs d'établissements privés d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Ainsi qu'aux entreprises intervenant directement dans la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle continue, dans les conditions prévues par les textes en vigueur.

Article 28 : L'État accorde, suivant des dispositions réglementaires, le statut d'établissement d'utilité publique à des établissements du secteur privé de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

Article 29 : Les politiques mises en œuvre par l'État, pour l'éducation, sont orientées pour que les apprenants dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels atteignent, à terme, soixante-dix pour cent (70%) de l'effectif des apprenants post-éducation de base.

Article 30 : L'État et les collectivités territoriales coordonnent leurs politiques pour assurer la couverture quantitative et qualitative en infrastructures d'accueil, en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels, conformément aux besoins du marché et aux avantages comparatifs des localités.

Section 2

Du rôle des collectivités territoriales Article 31 : Les

collectivités territoriales

- contribuent à la conception des politiques et au pilotage du sous-secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ;
- assurent l'expression des besoins de compétences dans le cadre de la mise en œuvre de leurs politiques de développement local et de la mise en œuvre des investissements :
- accompagnent la mise en place et la mise en œuvre des programmes d'appui à l'insertion professionnelle des apprenants en fin de formation dans les structures de formation de leurs ressorts territoriaux ;

- affectent une part des ressources locales au financement des besoins de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels dans leurs ressorts territoriaux, conformément à la législation en vigueur.

Section 3

Du rôle du secteur privé et des promoteurs d'établissements de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels

Article 32 : Les entreprises privées et les promoteurs d'établissement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels :

- contribuent à la conception et à la mise en œuvre des politiques de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, aux plans administratif, pédagogique et financier ;
- contribuent à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des dispositifs de formation ;
- participent à toutes les étapes de formulation, de mise en œuvre et de certification des offres de formation ;
- assurent, en liaison avec les pouvoirs publics, la formulation des besoins en compétences et en niveaux de certification ;
- concluent avec l'État ou les collectivités territoriales, des accords de partenariat.

Article 33 : Les promoteurs d'établissements privés de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels mettent en œuvre les dispositifs de formation définis par l'État, en association avec le secteur privé.

Article 34 Les promoteurs ainsi que les organisations non gouvernementales contribuent à l'atteinte des objectifs de l'État en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels.

Section 4

Du rôle des organisations des personnels, des enseignants, des parents d'élèves et des élèves ou apprenants

Article 35 : Les organisations des personnels sont l'ensemble des personnes morales qui concourent au fonctionnement, au Développement et au rayonnement des établissements de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.



Elles siègent aux différentes instances de concertation et de gestion instituées au niveau des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

Il s'agit des représentants des enseignants désignés par le collectif des enseignants et des représentants syndicaux.

Article 36 : L'enseignant est le principal garant de la qualité de la formation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. L'État assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

Article 37 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 38 : L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

Il est en outre soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce ses fonctions.

Article 39 : Les organisations des parents d'élèves sont associées, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels.

Elles sont consultées pour et/ou informées des innovations pédagogiques et des offres de formation.

Article 40 : Les organisations des élèves ou des apprenants sont associées, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels.

L'élève ou l'apprenant a droit aux enseignements prescrits par les programmes ou modules de formation. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

L'intégrité physique et morale des élèves ou apprenants est garantie dans le système éducatif.



Article 41 : Les élèves ou apprenants doivent accomplir les tâches inhérentes à leurs études dans le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement fréquenté.

CHAPITRE IV

DU CADRE INSTITUTIONNEL DE MISE EN ŒUVRE ET DE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

Section 1

Du cadre de concertation

- **Article 42** : Il est créé un cadre national de concertation pour la promotion de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

Article 43 : La contribution annuelle de l'État au fonctionnement du cadre national de concertation pour la promotion de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels est inscrite au budget de l'État. Elle est mise à disposition conformément à la législation en vigueur.

- **Article 44** : Les attributions, l'organisation et le fonctionnement du cadre national de concertation pour la promotion de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, sont définis par décret pris en Conseil des ministres.

Section 2

De l'administration de l'enseignement et de la formation techniques et Professionnels

Article 45 : L'administration de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels est organisée à deux niveaux : central et départemental.

Section 3

Des établissements de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels

Article 46 : Les établissements publics de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels jouissent d'une autonomie en matière de gestion administrative et financière dans les conditions définies par voie réglementaire.

Article 47 : Les attributions, l'organisation et le fonctionnement des établissements publics de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels sont fixés par voie réglementaire.



Section 4

Des programmes et des certifications de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels

Article 48 : Tout curriculum de formation en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels est élaboré suivant une méthodologie consensuelle. avec une implication effective et active des acteurs du monde professionnel.

Article 49 : Tout diplôme d'État et tout certificat de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels s'inscrit dans un cadre national de certification professionnelle défini par voie réglementaire.

Le diplôme ou la certification s'obtient aussi bien par les évaluations de fin de formation que par la validation des acquis de l'expérience.

Article 50 : Tout programme de formation à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels est élaboré de concert avec les structures organisées ou les branches professionnelles du secteur privé concerné.

Section 5

Du financement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels

Article 51 : L'État peut accorder un dégrèvement d'impôts dans les conditions définies par la loi de finances, aux acteurs économiques, qui contribuent à couvrir les dépenses des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels et ceux qui contribuent à la mise en œuvre de programmes de stage et de formation.

Outre le dégrèvement d'impôts, l'État peut apporter toute forme d'accompagnement aux acteurs économiques et promoteurs qui contribuent au développement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

Les modalités de cet accompagnement sont déterminées selon le cas par voie réglementaire.

Article 52 : L'apport visé à l'article 51 ci-dessus peut porter sur des dons en matériels techniques aux établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels et surtout à ceux qui contribuent à la mise en œuvre de programmes de stage et de formation.

4

Article 53 : Il est créé une ligne budgétaire dénommée Fonds d'appui au financement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. Les modalités de gestion du Fonds, les appuis financiers accordés par l'État aux établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels et les mesures incitatives de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels sont déterminés, selon le cas, par la loi ou par décret pris en Conseil des ministres.

CHAPITRE V DES DISPOSITIONS FINALES

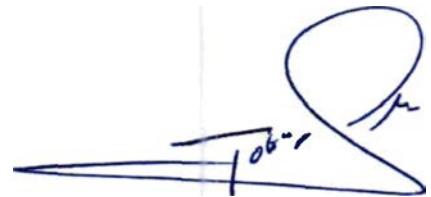
Article 54 : Des textes réglementaires fixent, en tant que de besoin, les modalités d'application de la présente loi-cadre.

Article 55 : La présente loi-cadre abroge, en ce qui concerne l'enseignement et la formation techniques et professionnels, les dispositions antérieures contraires de la loi n° 2003-17 du 1 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale.

Article 56 : La présente loi-cadre sera exécutée comme Loi de l'État.

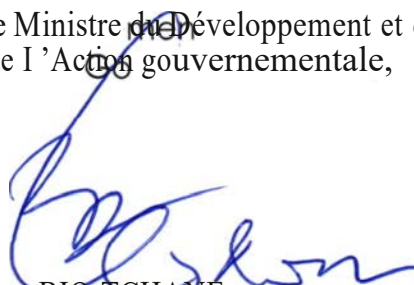
Fait à Cotonou, le 25 janvier 2022

- Par le Président de la République,
Chef de l'État, Chef du Gouvernement,



Patrice TALON

- Le Ministre du Développement et de la
Coordination de l'Action gouvernementale,



Abdoulaye BIO TCHANE
e.d'État
Ministr

Le Garde des Sceaux, Ministre de
la Justice et de la législation,



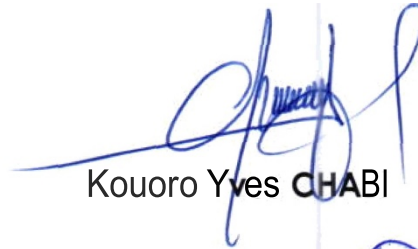
Séverin Maxime Quenum

Le Ministre de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche Scientifique,



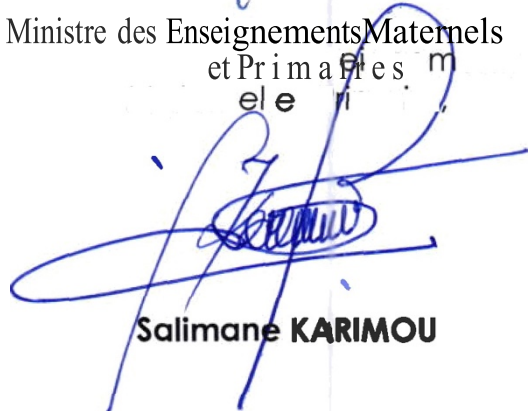
Eléonore YAYI LADEKAN

Le Ministre des Enseignements
Secondaire, Technique et de la Formation
Professionnelle,



Kouoro Yves CHABI

Le Ministre des Enseignements Maternels
et Primaires,
et de la Formation Professionnelle,



Salimane KARIMOU

AMPLIATIONS : - PR 6 - AN 4 — CC 2 — CS 2 - CES 2 - HAAC 2 — HCJ 2 — MJL 2 — MDC 2 - MESTFP 2 - MESRS 2 — MEMP 2
- AUTRES MINISTRES 18 — SGG 4 - JORB 1.

Titre : Du kplon à la « salle du papier » : Étude des dimensions idéologiques et représentationnelles de l'appropriation de l'Approche Par Compétences dans les écoles au Bénin

Mots clés : APC, Enseignants, Éducation, École, Idéologie, représentations

Résumé : Cette recherche s'intéresse à la mise en œuvre de l'Approche Pédagogique par Compétences (APC) au Bénin. En adoptant ce modèle pédagogique, les autorités politiques s'inscrivent dans la logique où la formation scolaire doit être pensée en réponse aux besoins en matière d'emploi (Labbé, 2021). Mais vingt ans après son adoption dans le système scolaire du Bénin, des voix s'élèvent pour affirmer l'échec de ce projet pédagogique. L'objectif, au départ, de cette thèse, est dans une perspective heuristique. Il consiste à identifier les problèmes majeurs de la mise en œuvre de l'APC au Bénin. Sa spécificité est orientée vers la vision de l'éducation chez les enseignants et les pratiques qui en découlent. Elle interroge l'idéologie de l'éducation qui sous-tend la pratique des enseignants au Bénin et questionne la manière dont celle-ci pourrait influencer leur appropriation de l'outil pédagogique APC. Sur le plan de la démarche d'investigation, elle s'inscrit dans une perspective de triangulation méthodologique. Elle comporte trois stratégies complémentaires que sont : l'observation des enseignants en situation de classe, des entretiens sur les activités d'enseignement accomplies pour susciter la dynamique de "coanalyse observateur/observé" et l'entretien semi-directif avec chaque enseignant pour recueillir les représentations de ceux-ci sur le modèle pédagogique prescrit. En effet, chaque stratégie est censée révéler un aspect particulier du même objet de la recherche (Hille, 2015). Les résultats obtenus confirment une pratique effective distante de la prescription. En effet, l'appropriation de l'injonction chez les enseignants se heurte à des contraintes de terrain renforcées par une représentation négative vis-à-vis de l'outil pédagogique APC.

Title: From kplon to the "paper room": Study of the ideological and representational dimensions of the appropriation of the Competency-Based Approach in schools in Benin

Key words: APC, teachers, education, school, Ideology, representations

Abstract: This research focuses on the implementation of the Competency-Based Pedagogical Approach (APC) in Benin. By adopting this educational model, the political authorities are part of the logic where educational training must be designed in response to employment needs (Labbé, 2021). But twenty years after its adoption in the Benin school system, voices are being raised to affirm the failure of this educational project. The initial objective of this thesis is from a heuristic perspective. It consists of identifying the major problems in the implementation of APC in Benin. Its specificity is oriented towards teachers' vision of education and the practices that result from it. It questions the ideology of education which underlies the practice of teachers in Benin and questions the way in which this could influence their appropriation of the APC educational tool. In terms of the investigative approach, it is part of a methodological triangulation perspective. It includes three complementary strategies which are : observation of teachers in a classroom situation, interviews on the teaching activities carried out to generate the dynamic of "observer/observed co-analysis" and the semi-directive interview with each teacher to collect their representations on the prescribed educational model. Indeed, each strategy is supposed to reveal a particular aspect of the same object of research (Hille, 2015). The results obtained confirm an effective practice distant from the prescription. Indeed, the appropriation of the injunction among teachers comes up against constraints