



**HAL**  
open science

# Les difficultés de la mise en application de l'approche par compétences (APC) en classe de CM2 de français à Akpakpa à Cotonou au Bénin

Aimé Sossou Dhadho

## ► To cite this version:

Aimé Sossou Dhadho. Les difficultés de la mise en application de l'approche par compétences (APC) en classe de CM2 de français à Akpakpa à Cotonou au Bénin. Education. Université de Strasbourg, 2023. Français. NNT : 2023STRAG030 . tel-04611996

**HAL Id: tel-04611996**

**<https://theses.hal.science/tel-04611996>**

Submitted on 14 Jun 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université

de Strasbourg

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG



**ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET  
PERSPECTIVES EUROPÉENNES (ED519)**

*Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) -UR2310*

# THESE

présentée par

**Aimé SOSSOU DHADHO**

Soutenue le 19 juin 2023

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

**Discipline/Spécialité : Sciences de l'éducation**

**Les difficultés de la mise en application de  
l'approche par compétences (APC) en classe de  
CM2 de français à Akpakpa à Cotonou au  
Bénin.**

**Membres du Jury**

**Thèse dirigée par :**

**Mme Élisabeth REGNAULT**

Maître de Conférence HDR

Université de Strasbourg-France

**Rapporteurs :**

**M. Jean-Marie de KETELE**

Professeur des Universités émérite

Université de Louvain-Belgique

**Mme Clarisse NAPPORN**

Professeur des Universités

Université d'Abomey-Calavi-Bénin

.....  
**Autres membres du Jury**

**Marc TRESTINI**

Professeur des Universités

Université de Strasbourg-France

## **DÉDICACE**

**À mes feus parents Antoine SOSSOU, Justine LIMA repos éternel,  
A mes frères et sœurs et à tous ceux et celles qui ont joué un rôle particulier dans ma vie.**

## REMERCIEMENTS

Je voudrais témoigner de ma sincère gratitude d'abord à ma directrice de thèse, Madame Élisabeth Regnault, qui m'a accompagné, m'a motivé tout au long de ce parcours et qui, grâce à son grand sens de l'humain, m'a permis de me faire un creuset d'amis qui m'a porté et soutenu. Mes hommages à vous Sylvie Godiep et Benhammou Hakim pour cette belle amitié. Mes chaleureux remerciements aux membres de mes différents CST, à mon jury de soutenance pour leur accompagnement et pour avoir accepté d'évaluer ce travail. Merci pour leurs précieux conseils.

Mes remerciements à ma famille en particulier à mon cousin le Père Damien MEKPO, à mes amis de Soufflenheim qui m'ont soutenu dès mon arrivée en France en 2014 dans des circonstances douloureuses.

Mes remerciements aux autorités ecclésiastiques de mon diocèse d'origine, Cotonou, à mon diocèse d'accueil Strasbourg, en particulier à mes différents curés Paul Muller, François Martz, et René Philippe Rakoto.

Je remercie les membres des différentes communautés de paroisses dans lesquelles j'ai été envoyé en mission, en particulier le couple Jean-Claude et Marie-Odile GISS, pour leur sollicitude sans renouvelée à mon endroit.

Merci à tous mes enquêtés qui y ont pris part, aux directeurs de mon école doctorale (ED 519) et de mon laboratoire (LISEC).

Je ne saurais finir sans penser à tous ceux et celles qui m'ont aidé de différentes manières, pour que ce projet prenne corps et aboutisse.

# RÉSUMÉ

La présente recherche, qui est inscrite dans le champ de la pédagogie porte sur les difficultés de la mise en application de l'approche par compétences (APC) en classe de Cours Moyen 2 (CM2) de français à Akpakpa à Cotonou au Bénin. Pour l'aborder, nous avons élaboré un cadre conceptuel autour de la pédagogie par objectif, l'approche par compétences, la formation des enseignants à l'APC, les grands effectifs et les petits effectifs, l'enseignant expérimenté et des représentations sociales sur l'APC. L'objectif de notre thèse est de voir dans quelle mesure les différents contextes liés à la famille, à l'État et à l'enseignement conditionnent les représentations que les enseignants ont de l'APC et finalement sa mise en œuvre dans leurs pratiques. C'est pourquoi au plan méthodologique, nous avons privilégié une démarche hypothético-déductive avec la formulation de quatre hypothèses qui s'articulent autour de cinq macro-variables. Faisant l'objet d'un traitement d'étude de cas, les données collectées sont constituées de quinze observations de séquences de cours suivies de quinze entretiens-semi-directifs avec les enseignants de la classe de CM2. Nous avons aussi collecté des données auprès de cinq cent quarante six (546) apprenants. Les résultats montrent que les enseignants sont classés en trois groupes selon leurs typologies et leurs stratégies à savoir : les enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC, les enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie Pédagogie par objectif (PPO) et les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC). Leurs conditions de travail dans les salles de classe et celles des élèves influencent leurs typologies parce que la majorité se retrouve dans une pédagogie mixte avec des stratégies APC. La représentation positive qu'ils ont de l'APC ne les conduit pas à être dans une typologie APC. Ils sont pour la majorité dans une pédagogie mixte avec des stratégies APC.

**Mots-clés : Pédagogie par objectif, approche par compétences, formation des enseignants, grands effectifs et petits effectifs, enseignant expérimenté, représentations sociales.**

## ABSTRACT

This research, which is part of the field of pedagogical education, focuses on the difficulties of applying the competency-based approach (CPA) in the French CM2 class at Akpakpa in Cotonou, Benin. We developed a conceptual goal-based framework around pedagogy, competency-based approach, teacher training in APC, large and small staff, experienced teachers, and social representations of APC. The objective of our thesis is to see to what extent the different contexts related to the family, the state, and education conditions the representations that teachers have of the APC and finally its implementation in their practices. This is why, methodologically, we favored a hypothetico-deductive approach with the formulation of four hypotheses that revolve around five macro-variables. Subject to a case study treatment, the data collection consisted of fifteen observations of course sequences followed by fifteen semi-directive interviews with the teachers of the CM2 class. We also collected data from five hundred forty six (546) learners in the same class. The results show that teachers are divided into three groups according to their typologies and strategies, namely: teachers who are much closer to the APC typology, teachers who are much closer to the PPO typology, and teachers who are in a mixed intermediate typology (PPO + APC). Their working conditions and those of the students influence their typologies because the majority find themselves in a mixed pedagogy with APC strategies. The positive representation they have of the APC does not lead them to be in an APC typology. They are for the majority in a mixed pedagogy with the strategies of the APC.

**Keywords: Pedagogy by objective, competency-based approach, teacher training, large and small numbers, experienced teachers, social representations.**

## LISTE DES SIGLES

AFD	Agence française de Développement
APC	Approche par Compétences
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
CADBE	Charte africaine des Droits du Bien-être de l'Enfant
CEG	Collèges d'Enseignement général
CEPE	Certificat d'Études primaires élémentaire
CES	Collèges d'Enseignement secondaire
CESA	Continental Education Strategy For Africa
CEFEB	Certificat d'Études de Fin d'Enseignement de Base
CFPEEN	Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Éducation nationale CI Cours d'Initiation
CM	Cours moyen
CNE	Conseil National de l'Éducation
CNR	Conseil National de la Révolution
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernement de la Francophonie
CRES	Consortium pour la Recherche économique et sociale
CUA	Commission de l'Union africaine
CUESS Supérieur	Comité d'Unité des Enseignants du Secondaire et du Supérieur
DPE	Déclaration de Politique éducative

DPDM MCOT-2006	Direction de la Prospective et du Développement municipal de la Mairie de Cotonou
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'homme
EGE	États généraux de l'Éducation
ENI	Écoles Normales d'Instituteurs
FNUAP	Fond des Nations Unies pour la Population
INSAE	Institut National de la Statistique et de l'Analyse économique
JIR	Jeunes Instituteurs révolutionnaires
MEMP	Ministère de l'Enseignement maternel et primaire
NPE	Nouveaux Programmes d'Études
OCDE	Organisation européenne de coopération économique
OIT	Organisation internationale du Travail
ONG	Organisation non gouvernementale
OUA	Organisation de l'Unité africaine
PANF	Plan d'Action nationale sur la Famille
PPO	Pédagogie par Objectif
RGPH	Recensement général de la Population et de l'Habitat
UA	Union africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
USAID	Agence américaine pour le Développement international



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau : 1 Présentation du résultat des différentes évaluations des nouveaux programmes d'études. (NPE).....	45
Tableau 2 : comparaison entre pédagogies traditionnelles et pédagogies alternatives .....	56
Tableau 3 : comparaison entre pédagogies par objectifs et l'approche par compétences .....	77
Tableau 4 : Les arrondissements et quartiers d'Akpakpa .....	101
Tableau 5 : Les effectifs des populations par arrondissement au RGPH4 .....	102
Tableau 6 : Les établissements primaires publics d'Akpakpa en 2006 par arrondissement.....	102
Tableau 7 : liste des écoles dont les classes ont été observées .....	103
Tableau 9 : Fiche de renseignements sur l'identité des enseignants.....	109
Tableau 10 : Fiche de renseignements sur les classes .....	110
Tableau 11 : les conditions de vie scolaire et familiale des apprenants .....	110
Tableau 12 : Fiche de renseignements sur les écoles .....	111
Tableau 13 : Les 5 macro-variables .....	121
Tableau 14 : Typologies d'étude de cas .....	124
Tableau 15 : Les données sur la situation géographique des écoles et leurs contextes.....	127
Tableau 16 : Expériences professionnelles des enseignants.....	128
Tableau 17 : Les apprenants qui possèdent le manuel scolaire à domicile .....	130
Tableau 18 : L'encadrement des apprenants à domicile .....	132
Tableau 19 : Les difficultés des apprenants en lecture .....	135
Tableau 20 : La situation professionnelle des parents.....	137
Tableau 21 : Le retard et l'insuffisance de la subvention de l'État versée aux écoles.....	142
Tableau 22 : Les formations et visites pédagogiques reçues par les enseignants .....	145
Tableau 23 : Les effectifs des apprenants par classe .....	147
Tableau 24 : Nombre de mobiliers scolaires manquant par classe.....	148
Tableau 25 : Nombre de manuels scolaires manquant par classe .....	151
Tableau 26 : Nombre d'apprenants assis par table/banc .....	152
Tableau 27 : Les représentations des enseignants concernant l'APC.....	154
Tableau 28 : Les différentes phases observées.....	160
Tableau 29 : La disposition des apprenants dans la classe .....	167
Tableau 30 : La gestion des interactions entre enseignants/apprenants et entre apprenants.....	169
Tableau 31 : Les stratégies de travail des enseignants .....	171
Tableau 32 : tableau général du croisement des variables indépendantes explicatives avec la variable dépendante expliquée. ....	175
Tableau 33 : stratégies et typologies des enseignants dans les 3 groupes dont le besoin en mobiliers scolaires ne dépasse pas la moyenne manquant par classe.....	177

Tableau 34 : stratégies et typologies des 4 enseignants dans les 3 groupes dont le besoin en mobiliers scolaires dépasse la moyenne de 2 par classe. ....	178
Tableau 35 : stratégies et typologies des enseignants dans les 3 groupes dont le besoin en manuels scolaires est au-dessus de la moyenne manquant par classe.....	180
Tableau 36 : stratégies et typologies des enseignants dans les 3 groupes qui ont moins besoin de manuels scolaires par classe. ....	181
Tableau 37 : nombre d'apprenants dépassant 2 par table-banc dans les 3 groupes. ....	183
Tableau 38 : stratégies et typologies des 9 enseignants dans les 3 groupes dont le nombre d'apprenants assis par table-banc est 2.....	184
Tableau 39 : stratégies et typologies des 8 enseignants agents permanents de l'État dans les 3 groupes.....	185
Tableau 40 : stratégies et typologies des 6 enseignants contractuels de l'État dans les 3 groupes. ....	186
Tableau 41 : stratégies et typologies de l'enseignant communautaire .....	187
Tableau 42 : stratégies et typologies des 7 enseignants davantage expérimentés dans les 3 groupes.....	189
Tableau 43 : stratégies et typologies des 8 enseignants moins expérimentés dans les 3 groupes. ....	190
Tableau 44 : stratégies et typologies des 4 enseignants formées dans une école professionnelle dans les 3 groupes.....	191
Tableau 45 : stratégies et typologies des 11 enseignants recrutés sans formation initiale dans une école professionnelle dans les 3 groupes.....	192
Tableau 46 : stratégies et typologies des 6 enseignants ayant reçu une visite pédagogique dans les 3 groupes.....	194
Tableau 47 : stratégies et typologies des 9 enseignants n'ayant reçu aucune visite pédagogique dans les 3 groupes.....	195
Tableau 48 : stratégies et typologies des 8 enseignants avec petits effectifs dans les 3 groupes. ....	196
Tableau 49 : stratégies et typologies des 7 enseignants avec grands effectifs dans les 3 groupes ....	197
Tableau 50 : stratégies et typologies des représentations des 11 enseignants concernant l'APC dans les 3 groupes.....	199
Tableau 51 : tableau récapitulatif .....	200
Tableau 52 : Validation des hypothèses.....	208

# SOMMAIRE

DÉDICACE .....	2
REMERCIEMENTS .....	3
RÉSUMÉ .....	4
ABSTRACT .....	5
LISTE DES SIGLES.....	6
LISTE DES TABLEAUX .....	8
SOMMAIRE .....	10
Introduction.....	12
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTUALISATION, CONCEPTUALISATION, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES .....	15
CHAPITRE I : CONTEXTUALISATION .....	16
1.1 L'éducation scolaire dans le monde .....	17
1.2 L'éducation en Afrique Subsaharienne .....	22
1.3 L'éducation au Bénin .....	28
CHAPITRE II : CONCEPTUALISATION.....	52
2.1 La pédagogie par objectifs (PPO) (1950).....	53
2.2 L'approche par compétences (APC) (1970).....	62
2.3 La formation des enseignants à l'APC .....	78
2.4 Les grands effectifs et les petits effectifs de classe.....	80
2.5 L'enseignant expérimenté.....	82
2.6 Les représentations sociales.....	83
CHAPITRE III : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	86
3.1 Problématique.....	87
3.2 Hypothèse générale .....	94
3.3 Hypothèses spécifiques.....	94
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET TRAITEMENT DES DONNÉES .....	98
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE .....	99
4.1 Présentation du cadre de l'enquête.....	100
4.2 Échantillonnage .....	103
4.3 Techniques et outils de collecte des données.....	104

4.4 Thématiques de l'entretien semi-directif.....	112
CHAPITRE V : TRAITEMENT DES DONNÉES.....	113
5.1 Introduction.....	114
5.3 Traitement des données .....	125
5.4 croisement des micro-variables, à l'intérieur de la macro-variable indépendante explicative, concernant les conditions de travail des enseignants ainsi que la représentation des enseignants concernant l'APC avec la variable dépendante expliquée, les stratégies et les typologies.....	175
5.5 Croisement des conditions de travail des enseignants avec les stratégies et les typologies des 3 groupes.....	176
5.6 Croisement des représentations des 11 enseignants concernant l'APC avec les stratégies et typologies dans les 3 groupes .....	198
5.7 Récapitulation du croisement des conditions de travail des enseignants avec les stratégies et les typologies.....	200
5.8 Synthèse du croisement de la représentation des 11 enseignants concernant l'APC avec les stratégies et les typologies des 3 groupes .....	202
TROISIÈME PARTIE : VALIDATION DES HYPOTHÈSES, DISCUSSION, LES LIMITES, LES APPORTS DE LA RECHERCHE, LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES, LES RECOMMANDATIONS ET LES PERSPECTIVES FUTURES DE RECHERCHE .....	205
CHAPITRE VI : VALIDATION DES HYPOTHÈSES, DISCUSSION.....	206
6.1 Validation des hypothèses .....	208
6.2 Discussion .....	214
CHAPITRE VII : LES LIMITES, LES APPORTS DE LA RECHERCHE, LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES, LES RECOMMANDATIONS, LES PERSPECTIVES FUTURES DE RECHERCHE.....	228
7.1 Les limites de la recherche .....	229
7.2 Les apports de la recherche .....	230
7.3 Les difficultés rencontrées .....	232
7.4 Les recommandations .....	233
7.5 Les perspectives futures de recherche.....	235
Conclusion .....	236
Références bibliographiques.....	239
SITOGRAFIE .....	250
TABLE DES MATIÈRES .....	260
ANNEXE : LES ENTRETIENS .....	266

# Introduction

L'éducation est au cœur du développement du continent africain depuis les indépendances. Dans chaque pays, tous les gouvernements qui se succèdent mettent en œuvre des politiques pour une éducation de qualité et une réussite scolaire pour tous. Un peu partout entre les États et les organisations nationales, régionales, internationales non gouvernementales des partenariats définissent des cadres d'actions pour atteindre l'objectif d'une éducation de qualité pour tous. C'est l'exemple du plan d'action pour la seconde décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015) axé sur huit principaux points à savoir : éliminer les inégalités et assurer l'égalité, améliorer et faciliter la planification de l'éducation, former un nombre suffisant d'enseignants, revitaliser l'enseignement supérieur, faciliter l'éducation dans les situations difficiles et donner une éducation de qualité aux jeunes, disposer du matériel didactique et pédagogique avec l'élaboration d'un bon programme de formation, œuvrer pour la qualité de l'éducation, et assurer la protection de la petite enfance (ISU, 2012).

Le succès de ce plan passe par une amélioration réelle des conditions de travail des enseignants et des apprenants. Au cœur des problèmes qui gangrènent ce secteur figure entre autres les grands effectifs qui handicapent fortement l'apprentissage scolaire, la disponibilité des manuels scolaires dont les études ont prouvé les impacts négatifs sur la réussite de l'apprentissage (PASEC, 1999, Mingat & Suchaut, 2000 ; Pôle de Dakar, 2002 ; et UNESCO, 2004), l'absence des services de base (toilettes, eau potable, électricité) dans la plupart des écoles. À cela il faut ajouter la pénurie et, une forte proportion d'enseignants non formés par rapport aux diplômés (ISU, 2012), etc. En somme, l'Afrique reste confrontée à de nombreux défis relatifs à l'éducation que l'Institut des Statistiques de l'UNESCO résume en ces points :

- Absence individuelle de manuels scolaires tant en français qu'en mathématique.
- Les effectifs pléthoriques avec plus de 40 apprenants par classe dans certains pays.
- Les classes multigrades dans certains pays.
- L'absence des services de base dans les écoles.
- La pénurie et l'absence de formation des enseignants.

La question de la pédagogie dans l'enseignement est une notion qui ne peut pas être scrutée sans tenir compte des points ci-dessus. Et elle ne peut pas trouver d'ancrage dans l'enseignement sans que ne soient réunies les meilleures conditions pour sa mise en œuvre.

Depuis son indépendance en août en 1960, le Bénin a toujours œuvré pour la performance de son système éducatif. C'est ce qui justifie les diverses réformes que le secteur a connues. La toute première grande réforme après les indépendances fut celle de la loi promulguée en novembre 1975 par le Président Mathieu Kérékou qui a accédé au pouvoir en 1972. L'objectif de cette réforme était la redéfinition du rôle de l'école. Désormais, l'école doit contribuer au développement économique, social de l'homme, de tout être et participer à la sauvegarde des valeurs culturelles. Dans ce sens, la nouvelle pédagogie mise en œuvre faisait de l'enseignant un « animateur », un « conseiller » et un « éveilleur de conscience ». Il s'agissait d'un enseignement collaboratif. Mais la transmission de la connaissance était centrée sur l'enseignant (PPO). S'agissant de la méthode ou de la pédagogie utilisée dans les temps d'enseignement, voici ce qu'a écrit André Pierre Claver Okoudjou :

*« La méthode de l'école nouvelle rompt avec la méthode traditionnelle d'enseignement. Elle porte sur le maître, sur la classe et sur la méthode elle-même. Avec la méthode de l'école nouvelle, le maître cesse d'être celui qui sait et transmet un savoir, pour devenir un animateur du milieu social, un conseiller, un éveilleur de conscience. Le maître doit se mettre en question en permanence et accepter en même temps la remise en question de son savoir par les élèves » (CNE, 2014, p : 186).*

Malgré la volonté des gouvernants d'améliorer le système éducatif, les différents problèmes auxquels était confronté le secteur ne vont pas s'estomper, ils vont plutôt s'aggraver. C'est ce qui justifie la deuxième grande réforme scolaire de 1990 qui fera suite aux recommandations de la conférence nationale des forces vives de la nation de février 1990 à cause des difficultés rencontrées dans le système éducatif (Zomahoun, 2008). La nouvelle réforme est aussi une réponse aux conclusions issues des États généraux de l'Éducation (EGE) qui se sont tenus en octobre 1990. La pédagogie par objectif centrée autour de l'enseignant a été remplacée par la pédagogie de l'approche par compétences désormais centrée sur l'apprenant. Mais malgré toutes ces réformes, des difficultés persistent pour atteindre les objectifs que s'est fixés l'école. C'est pourquoi notre recherche est intitulée : les difficultés de la mise en application de l'approche par compétences (APC) en classe de CM2 de français à Akpakpa à Cotonou au Bénin.

Notre réflexion autour des difficultés de la mise en application de l'APC nous a conduits à nous demander comment les enseignants interprètent l'APC avec les difficiles conditions de travail qui sont les leurs. Comment mettent-ils en application l'APC avec les

difficiles conditions des apprenants ? Quelles stratégies utilisent-ils pendant les séquences de classe ? Quelles sont les typologies qui se dégagent de leurs pratiques de classe ? Les défaillances de l'État, dans la mise en place de meilleures conditions de travail, influencent-elles leurs pratiques de classe ? Les représentations qu'ils ont de cette nouvelle pédagogie agissent-elles sur leurs typologies et leurs stratégies ? Dans quelles typologies se retrouvent-ils ? C'est à ces interrogations que nous répondrons à partir de nos éléments de contexte et de concept.

Notre recherche repose sur une approche hypothético-déductive parce que le résultat d'analyse associe théories et pratiques ou expérimentations sur le terrain. Il s'agit en effet d'élaborer des hypothèses, d'en tirer des implications, de procéder par des enquêtes sur le terrain à l'observation des phénomènes afin de vérifier la véracité des prédictions puis, enfin de faire une nouvelle théorisation à partir des résultats d'enquête. L'exercice consiste à infirmer ou à confirmer les hypothèses.

Notre thèse est organisée autour de trois parties. Chaque partie est structurée en chapitres qui eux aussi sont organisés en petits points numérotés. Dans la première partie, nous avons traité de la contextualisation, de la problématique et des hypothèses. Cette partie est divisée en trois chapitres. Le premier chapitre traite de la contextualisation, le deuxième chapitre de la conceptualisation, et le troisième chapitre de la problématique et des hypothèses. La deuxième partie consacrée à la méthodologie et au traitement des données compte deux chapitres. Le premier chapitre est consacré à la méthodologie et le deuxième chapitre au traitement des données. Enfin, la troisième partie qui traite de la validation des hypothèses, de la discussion, des limites des apports de la recherche, des recommandations et des perspectives futures de recherche contient quant à lui, deux chapitres. Le premier chapitre traite de la validation des hypothèses et de la discussion et le dernier présente les limites, les apports de la thèse, les difficultés rencontrées, les recommandations et les perspectives futures de recherche.

**PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTUALISATION,  
CONCEPTUALISATION, PROBLÉMATIQUE ET  
HYPOTHÈSES**



## **CHAPITRE I : CONTEXTUALISATION**

## 1.1 L'éducation scolaire dans le monde

*« Les ressources qui feront les richesses du monde de demain proviendront non des champs, ni des usines, mais des œuvres de l'esprit » (UNESCO 1985, 11).*

Cette citation illustre bien l'importance de l'éducation scolaire, et de ses implications pour le monde. L'éducation scolaire est le ferment du développement d'une nation. Elle permet aux apprenants par l'apprentissage scolaire d'être instruits, d'acquérir des connaissances nouvelles, structurées pouvant les préparer à la vie d'adulte. Elle constitue un outil d'intégration, un vecteur de communication et de création de liens sociaux. Elle est un rempart contre l'ignorance. Elle ouvre l'esprit de l'apprenant aux savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre qui sont des valeurs fondamentales pour toute l'humanité. Elle est non seulement, le fer-de-lance du développement d'un pays, mais aussi elle permet d'entretenir la mémoire collective et de sauvegarder la culture d'une nation.

La problématique de l'éducation, en général, a depuis des siècles, fait l'objet de préoccupations majeures dans toutes les cultures et toutes les nations. Cette préoccupation a été suivie partout, par la mise en œuvre de politiques diverses pouvant aider à la scolarisation des enfants et des jeunes. Les politiques éducatives qui ont été élaborées varient d'une région à une autre, d'un pays à un autre, d'une zone à une autre et d'un continent à un autre. Après la reconnaissance des bienfaits de l'éducation et de ses enjeux, plusieurs pays ont été aidés par des organismes internationaux, des organisations non gouvernementales (ONG) internationales et nationales et ont consenti d'énormes efforts pour la scolarisation. Ces efforts, loin d'avoir atteint les objectifs souhaités, ont permis d'obtenir partout dans le monde, des résultats encourageants. Pour en mesurer le progrès, rappelons qu'il y avait en 1999, selon l'UNESCO, six cent quarante six millions (646 000 000) d'enfants scolarisés dans le monde contre sept cent deux millions (702 000 000) en 2009. Le rapport 2015 de l'UNESCO relève, quant à lui, qu'un grand progrès a été noté dans l'amélioration des taux de scolarité dans le monde, une situation due aux courageuses réformes qui sont intervenues dans le secteur de l'éducation, un peu partout dans le monde (UNESCO, 2017).

Malgré ce progrès remarquable, le rapport 2015 de l'UNESCO rappelle qu'il y avait dans le monde, en 2012, cinquante huit millions (58 000 000) d'enfants non scolarisés, et cent

millions (100 000 000) d'apprenants qui n'achevaient pas leur scolarité. Il indexe la précarité comme étant la cause du fort taux d'enfants non scolarisés, dans certaines régions du monde (UNESCO, 2015).

Quant au rapport de 2016, il indique qu'il y avait deux cent soixante trois millions (263 000 000) d'enfants et de jeunes, qui n'étaient pas scolarisés dans le monde. Parmi eux, soixante un millions (61 000 000) (6-11 ans) étaient en âge de fréquenter le primaire, soixante millions (60 000 000) (12-14 ans) en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et cent quarante deux millions (142 000 000) de jeunes (15-17 ans) en âge de fréquenter le second cycle du secondaire (UNESCO, 2016).

L'observatoire des inégalités dans le monde fait observer, quant à lui, dans un article intitulé, « *La scolarisation des enfants progresse dans le monde* » qu'il y avait en Afrique Subsaharienne, en 2000, deux millions quatre cent quatre vingt quatre mille cinq cent trente six millions (32 484 536) d'enfants non scolarisés contre quarante un millions quatre cent quatre vingt trois mille six cent soixante quatorze (41.483.674) en 2015. Le taux de scolarisation est passé de 60 % à 78 % en primaire et de 20 % à 33 % pour le secondaire. Ce progrès, bien qu'insignifiant, traduit la prise de conscience des enjeux de l'éducation par les dirigeants africains. Il est le résultat d'un long processus qu'il convient de rappeler.

### **1.1.1 L'éducation scolaire, un droit universel reconnu par l'Organisation des Nations-Unies**

L'éducation est un droit fondamental inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), en son article 26 du 10 décembre 1948, déclaration adoptée par 58 pays. L'éducation formelle y est perçue comme un droit inaliénable de chacun et de tous qui doit être sauvegardé et respecté.

*1 – Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé. L'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.*

*2 – L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit*

*favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux et religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.*

*3-Les parents ont, en priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. (DUDH, 1948).*

C'est dans ce sens que les Nations Unies ont rédigé des textes juridiques qui portent sur l'éducation dans le monde. Il s'agit de conventions, déclarations, recommandations, cadres d'actions et chartes, qui ont l'avantage de réaffirmer les grands principes éducatifs. Ces textes qui sont tantôt contraignants, tantôt non contraignants, montrent l'engagement de l'organisation des Nations-Unies à travers ses structures décentralisées, à travailler pour l'éducation dans le monde.

### **1.1.2 L'éducation, un instrument de lutte contre l'ignorance**

L'éducation scolaire est un instrument de lutte contre certains maux qui minent les sociétés. Savoir lire et écrire permet aux apprenants de prendre conscience de leurs droits, de leurs devoirs, et de s'affranchir de l'ignorance. Elle est un instrument de lutte contre la précarité et les exploitations de tous genres, tels que le trafic d'enfants et les violences qui leur sont faites, contre les maladies, les violences faites aux femmes. Elle permet d'ouvrir l'esprit de ceux qui sont scolarisés aux valeurs fondamentales de l'humanité. Par les savoirs qu'elle apporte, la scolarisation permet dans certaines catégories sociales, et dans les pays en voie de développement de réduire le taux de mortalité infantile, de lutter contre les mariages arrangés et précoces, contre les inégalités qui existent entre sexes.

À l'heure où la plupart des dirigeants de la planète, les chercheurs, les organismes internationaux tirent sur la sonnette d'alarme, pour alerter l'opinion publique sur le réchauffement climatique, l'éducation peut apparaître comme un instrument efficace de sensibilisation des populations sur le phénomène du réchauffement climatique et les enjeux environnementaux. Mais, il convient toutefois de rappeler que la scolarisation n'est pas le seul moyen par lequel les valeurs sociétales sont transmises. Les valeurs traditionnelles de chaque peuple sont aussi un moyen d'éducation dont il ne faut pas ignorer l'importance. La scolarisation ne concerne pas que les enfants, mais toutes les couches sociales, toutes les

catégories d'âges, car elles sont toutes concernées par l'évolution du monde (CONFEMEN, 2014).

### **1.1.3 L'éducation formelle, un droit fondamental**

Il convient de préciser que lorsque nous parlons d'éducation, il s'agit de l'éducation occidentale ou de l'éducation scolaire telle qu'importée en Afrique par les colons. Il s'agit d'éducation formelle. Par définition, l'éducation formelle désigne :

*« L'enseignement dispensé dans le système des écoles, lycées, collèges, universités et autres établissements d'enseignement organisé qui constitue normalement une "échelle" continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans (UNESCO, 2017, p. 6) ».*

Dans ce sens, la communauté internationale reconnaît l'éducation scolaire comme un droit fondamental, inaliénable et primordial. Elle est reconnue par la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, comme un droit inaliénable de chaque être (UNESCO, 1990, art.1 et art.5, 7-10). L'enfant qui naît a donc le droit d'aller à l'école. La scolarisation lui permet de découvrir le monde et ses réalités sociales, sa culture, ses structures économiques et politiques. L'éducation scolaire est essentielle à la construction d'une nation, d'une société qui aspire aux valeurs universelles de liberté, de tolérance, de justice, de paix, d'égalité, de fraternité, de solidarité, d'unité. Elle permet d'acquérir, des compétences, exploitées dans la vie courante de diverses façons. Elle est susceptible de conduire l'individu à une autonomisation.

L'éducation scolaire participe à la construction de la démocratie, à la diffusion des normes et valeurs sociétales, à la valorisation des libertés individuelles, à la promotion de la paix, qui est une aspiration profonde de chaque nation. Elle permet à celui qui en bénéficie d'être formé à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale, des autres disciplines scolaires et donc d'acquérir des connaissances qui lui seront utiles dans la vie. L'instruction scolaire apporte à l'apprenant, des informations qui prennent en compte la dimension intellectuelle, humaine, morale, et religieuse de sa personne ; autant de facteurs dont l'homme a besoin pour son développement et son épanouissement. Grâce à elle, l'apprenant, acquiert la notion de responsabilité, les codes communs, les normes et valeurs

sociétales. Toute chose qu'il peut aussi acquérir par le biais de l'apprentissage d'un métier, de l'éducation informelle (UNESCO, 1990, art.1 et art.5, 7-10).

Aujourd'hui, dans le monde, l'éducation formelle présente aux personnes scolarisées des avantages divers. Entre autres, en plus de la formation qu'elle permet d'acquérir, elle prépare l'apprenant à l'autonomisation et à une insertion dans la vie professionnelle. L'école constitue un véritable canal de sensibilisation des populations à l'hygiène alimentaire, à la planification des naissances, à la lutte contre diverses maladies. C'est un vecteur de promotion conduisant à une valorisation dans le traitement salarial pour ceux qui sont plus instruits. C'est ce qu'indique le rapport 2006, du consortium pour la recherche économique et sociale intitulé investir sur les gens *Éducation et Santé* (CRES, 2006).

#### **1.1.4 L'éducation scolaire, un facteur du développement durable**

L'éducation scolaire est présentée aujourd'hui comme un canal idéal qui permet d'atteindre les visées du développement durable. Selon la Commission des Nations Unies sur l'Environnement et le développement, que présidait le Premier ministre de Norvège, Madame Gro Harlem Brundtland, il faut entendre par développement durable.

*« Un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs »* (Brundtland, 1987 cités par Wolff, D. (2010 PP 3-6).

En effet, les visées du développement durable tournent autour de trois principaux pôles : l'efficacité économique, l'équité sociale, la qualité environnementale. L'éducation formelle, participe à la construction et à la promotion du vivre ensemble. Comme telle, elle apparaît comme un terrain propice pour la mise en place des objectifs du développement durable et de promotion de la paix dans le monde (UNESCO, 2000).

## 1.2 L'éducation en Afrique subsaharienne

### 1.2.1 Quelques repères historiques sur l'évolution de l'éducation en Afrique subsaharienne

En Afrique subsaharienne, même si l'avènement de l'éducation scolaire remonte au début de la colonisation dans les pays côtiers, c'est avec les indépendances en 1960 qu'il sera noté un grand intérêt pour la scolarisation. Les vingt premières années qui ont suivi les indépendances (1960-1980) ont été marquées par une très grande volonté des nouveaux dirigeants d'accroître le taux de scolarisation de leurs populations respectives. Cette période de construction des nations d'Afrique subsaharienne autour de valeurs communes a été fortement marquée par une demande croissante de scolarisation, qui malheureusement, a été freinée par la limitation des moyens dont disposèrent ces jeunes États. Ces premières années d'indépendances ont été qualifiées de moments « *euphoriques* » par Marie-France Lange (2000) dans sa recherche sur la naissance de l'école en Afrique. Une production qui nous montre la très grande volonté qui animait les responsables et la grande attente des populations.

En effet, l'indépendance, au début plus centrée sur le développement économique des nations africaines, a par la suite changé d'orientation, pour embrasser tous les domaines de la vie humaine. Plus essentiellement, c'est désormais le développement intégral de l'enfant qui est au centre des préoccupations éducatives du continent et de chaque pays. Ce développement prend en compte trois grandes dimensions à savoir : la dimension intellectuelle, psychologique et humaine. Cette visée de l'éducation ainsi développée met au centre l'aspect identitaire de l'homme africain avec un point d'orgue sur la culture, source de développement. Tous emballé dans l'effervescence des indépendances, chaque pays africain élaborera alors ses politiques éducatives.

Ainsi l'objectif, dans certains pays, fut la promotion de l'éducation à la base, du primaire jusqu'à l'université. Le processus fut long jusqu'à l'élaboration de politiques éducatives prenant en compte la formation des adultes. Son but est d'accorder aux adultes une éducation scolaire de base, capable de faire d'eux des responsables, des citoyens consciencieux du développement de leur pays. L'agriculture occupa une place de choix dans la nouvelle politique africaine. Diverses activités s'organisèrent pour faire découvrir et faire

aimer l'agriculture aux apprenants, mais aussi pour empêcher le déplacement des jeunes populations villageoises des campagnes vers les villes. D'où la préoccupation de chaque pays de rechercher l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des conditions de vie des enseignants. Toutes les couches sociales furent prises en compte dans ce vaste mouvement de démocratisation de l'école. Il sera ainsi créé des centres d'accueil pour la prise en charge éducative de la petite enfance, de même que la création de centres pour l'accueil des personnes handicapées (UNESCO, 1982). Cette euphorie pour le développement de l'éducation notée au lendemain des indépendances dans les pays africains a été profondément marquée par la volonté commune des dirigeants à travailler en synergie. C'est ce qui a poussé ces dirigeants à prendre certains engagements en faveur de l'éducation.

### **1.2.2 Quelques engagements de l'Union africaine (UA) sur l'éducation**

La volonté commune des dirigeants africains d'adopter une politique commune pour le développement de l'éducation sur le continent, a été marquée après les indépendances par l'organisation de la toute première rencontre sur la problématique de l'éducation formelle entre les pays membres de l'Organisation de l'Unité africaine (OUA) à Addis-Abeba, du 15 au 25 mai 1961. Une rencontre qui a eu un grand écho et qui a marqué le début de la mise en place d'une nouvelle politique éducative sur le continent. Au cours de cette rencontre, qui avait pour but de trouver des réponses coordonnées à la problématique de la scolarisation sur le continent, il a été souligné la très forte corrélation qui devrait exister entre l'éducation scolaire et le développement économique à laquelle aspirait le continent. Les dirigeants et les acteurs du secteur de l'éducation ont reconnu, à cette occasion, que le financement de l'éducation est un investissement à long terme.

En effet, le document, qui fut élaboré à l'issue du sommet, et qui soulignait l'ambition des dirigeants constitua pour l'Organisation africaine un véritable outil de marche pour le suivi de l'éducation sur une vingtaine d'années de 1961 à 1980. Ce rapport prévoyait de rendre à terme universelle gratuite et obligatoire la scolarisation. Il mettait un accent particulier sur la nécessité d'accorder au secteur éducatif des financements en vue de l'amélioration des conditions d'apprentissages à travers la construction d'infrastructures scolaires l'acquisition d'outils pédagogiques et didactiques, etc. C'est ce que l'on pouvait lire à la page 18 du chapitre V du rapport.



*« La conférence d'États africains sur le développement de l'Éducation en Afrique a soumis à un examen approfondi et détaillé diverses questions importantes. Elle a analysé de façon pénétrante, les exigences du développement économique et social de l'Afrique relatives à l'enseignement. Elle a étudié l'interaction entre l'éducation et l'économie et elle a affirmé que l'octroi d'une aide financière de grande envergure en vue de faciliter les progrès de l'éducation en Afrique constituera un investissement hautement productif tant pour les États africains que pour les institutions extérieures. Elle a pris acte de la nécessité d'améliorer les programmes et le matériel d'enseignement à tous les niveaux » (UNESCO, 1961, p. 18).*

Mais le sommet de 1961 n'a pas été la seule action forte. L'OUA avait adopté plusieurs conventions internationales qui s'inscrivirent dans la même dynamique. Il s'agit entre autres de la convention internationale des droits civils et politiques adoptée en 1976, la convention internationale sur les droits économiques sociaux et culturels adoptée dans la même année. Dans la Charte africaine des Droits de l'Homme et des Peuples adoptée en 1986, l'organisation reconnaît aux citoyens africains le droit à l'éducation (Article 17). De même, l'Union africaine s'était engagée à travers la Charte africaine des Droits du Bien-être de l'Enfant adoptée à Monrovia lors de l'assemblée du 17 au 29 juillet 1979 à protéger le droit des enfants dans leur pays sur tout le continent. La charte reconnaissait en son article 11 le droit de l'enfant à l'éducation, car elle développe chez l'enfant plusieurs valeurs fondamentales pour son épanouissement. Cette charte encourageait les États membres de l'union à assurer le rôle qui était le leur en rendant l'école accessible, obligatoire et progressivement gratuite à tous, au niveau des trois degrés d'enseignement. Elle exhortait à la création de conditions favorables, afin de rendre possible l'éducation et permettre une saine émulation intellectuelle des jeunes. De même, la charte insistait sur le droit des parents à choisir les établissements de leurs convenances, pour la scolarisation de leurs enfants. Enfin, elle attirait l'attention des États membres sur le fait qu'ils devaient offrir aux filles les conditions favorables d'un retour à l'école après la maternité. C'est ce qu'on peut lire à l'article 11.

*« 1. tout enfant a droit à l'éducation.*

*2. L'éducation de l'enfant vise à :*

*(a) promouvoir et développer la personnalité de l'enfant, ses talents ainsi que ses capacités mentales et physiques jusqu'à leur plein épanouissement ;*

*(b) encourager le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, notamment de ceux qui sont énoncés dans les dispositions des divers instruments africains relatifs aux droits de l'homme et des peuples et dans les déclarations et conventions internationales sur les droits de l'homme ;*

*(c) la préservation et le renforcement des valeurs morales, traditionnelles et culturelles africaines positives ;*

*(d) préparer l'enfant à mener une vie responsable dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de tolérance, de dialogue, de respect mutuel et d'amitié entre les peuples, et entre les groupes ethniques, les tribus et les communautés religieuses ;*

*(e) préserver l'indépendance nationale et l'intégrité territoriale ;*

*(f) promouvoir et instaurer l'unité et la solidarité africaines ;*

*(g) susciter le respect pour l'environnement et les ressources naturelles ;*

*(h) promouvoir la compréhension des soins de santé primaires par l'enfant.*

*3. Les États partis à la présente Charte prennent toutes les mesures appropriées en vue de parvenir à la pleine réalisation de ce droit et, en particulier, ils s'engagent à :*

*(a) fournir un enseignement de base gratuit et obligatoire ;*

*b) encourager le développement de l'enseignement secondaire sous différentes formes et le rendre progressivement gratuit et accessible à tous ;*

*c) rendre l'enseignement supérieur accessible à tous, compte tenu des capacités et des aptitudes de chacun, par tous les moyens appropriés ;*

*d) prendre des mesures pour encourager la fréquentation régulière des établissements scolaires et réduire le taux d'abandons scolaires ;*

*e) prendre des mesures spéciales pour veiller à ce que les enfants féminins doués et défavorisés aient un accès égal à l'éducation dans toutes les couches sociales.*

*4. Les États partis à la présente Charte respectent les droits et devoirs des parents et, le cas échéant, ceux du tuteur légal, de choisir pour leurs enfants un établissement scolaire autre que ceux établis par les autorités publiques, sous réserve que celui-ci réponde aux normes minimales approuvées par l'État, pour assurer l'éducation religieuse et morale de l'enfant d'une manière compatible avec l'évolution de ses capacités.*

5. *Les États partis à la présente Charte prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce qu'un enfant qui est soumis à la discipline d'un établissement scolaire ou de ses parents soit traité avec humanité et avec respect pour la dignité inhérente de l'enfant, et conformément à la présente Charte.*

6. *Les États partis à la présente Charte prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que les filles qui deviennent enceintes avant d'avoir achevé leur éducation aient la possibilité de la poursuivre compte tenu de leurs aptitudes individuelles.*

7. *Aucune disposition du présent article ne peut être interprétée comme allant à l'encontre de la liberté d'un individu ou d'une institution de créer et de diriger un établissement d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'enseignement dispensé dans cet établissement respecte les normes minimales fixées par l'État compétent » (CADBE, 1990).*

L'OUA considère, comme le prévoit la charte universelle des droits humains, que l'éducation est :

*« Un droit de l'homme fondamental et le plus puissant des instruments pour promouvoir le bien-être général, les avancées tant sociales que civiques, les progrès en matière de démocratie et de respect des droits de l'homme, ainsi que les efforts accomplis pour l'édification de la paix, et pour favoriser un environnement propice à l'essor du pluralisme et des connaissances, y compris scientifiques et techniques, et à l'accroissement de la diversité culturelle. En tant que telle, l'éducation est une condition nécessaire au développement durable, à la croissance économique et à la réduction de la pauvreté » (UNESCO, 2005).*

### **1.2.3 Les objectifs de l'organisation dans le domaine éducatif à l'occasion du cinquantenaire de l'Union africaine (UA) (agenda 2063)**

À la suite de ces dispositions et de plusieurs autres résolutions qui furent prises pour promouvoir l'éducation sur le continent, l'OUA, devenue Union africaine (UA), a dans la perspective de la célébration du centenaire de l'organisation en 2063, élaboré un plan dénommé *Agenda 2063*, dans lequel sont définis les objectifs qui devront être atteints à cette occasion. Ce projet élaboré en 2014 est défini comme :

*« Un cadre stratégique partagé pour une croissance inclusive et un développement durable et une Stratégie globale pour optimiser l'utilisation des ressources de l'Afrique au profit de tous les Africains<sup>1</sup> ».*

Ce document est le fruit de la réflexion de toutes les couches sociales, de plusieurs organisations. L'agenda 2063 traite des thématiques relatives à tous les secteurs d'activités. Il indique les objectifs que le continent africain à l'occasion de cette fête devrait atteindre. Ainsi, en 2063, l'Afrique sera le continent le plus peuplé, avec un fort pourcentage de jeunes qualifiés (70 %), dans les sciences et les nouvelles technologies. Ces jeunes constituent un potentiel de développement qui rendra possible la compétitivité selon la Commission de l'Union africaine (CUA).

*« Dans l'Afrique de 2063, au moins 70 % de tous les diplômés du secondaire poursuivront des études supérieures et 70 % d'entre eux obtiendront des diplômes dans les domaines de la science, de la technologie et de l'innovation, jetant ainsi les bases d'économies compétitives, bâties sur le capital humain, en vue de compléter ses richesses en ressources naturelles » (CUA, 2014, pp. 13-14)*

L'UA préconise dans l'agenda 2063 un accès de tous à une éducation de qualité avec à la pointe la création de dispositifs innovants ou de création de pôles d'excellence sur tout son espace de même que la création de grands centres universitaires consacrés aux e-learning et utilisant les nouvelles technologies (CUA, 2014). Le document met un accent sur la prospérité que doit atteindre chacun des secteurs d'activités. Cet ambitieux programme compte ainsi pouvoir offrir aux jeunes une formation professionnelle de qualité suivie d'une insertion professionnelle.

L'éducation est ainsi présentée comme un moteur de développement, et d'aide dans la lutte contre l'exode, contre l'immigration c'est-à-dire la tentation de partir de chez soi vers d'autres destinations à la recherche du bonheur d'un emploi ou à la recherche de meilleures conditions de vie. Elle offrira ainsi aux jeunes l'envie de rester chez eux, car le programme prévoit la création de milliers d'emplois et l'élévation de la qualification professionnelle à travers l'acquisition de compétences. Ainsi, les jeunes pourront contribuer grâce à leurs

---

<sup>1</sup>Premier rapport continental sur l'état de la mise en œuvre de l'agenda 2063 <https://au.int/fr/documents/20200208/premier-rapport-continental-sur-letat-de-la-mise-en-oeuvre-de-lagenda-2063>

savoirs au développement et au rayonnement de leurs pays et de l’Afrique. Il s’agit concrètement entre autres pour le continent de :

- *Augmenter le taux très faible actuel de scolarisation, tout en améliorant la qualité l’enseignement.*
- *Régler la pénurie d’enseignants qualifiés dans les nouvelles technologies (NT) et les sciences.*
- *Mettre à la disposition de l’éducation des infrastructures et du matériel pédagogique et didactique en nombre suffisant pour pallier le manque noté aujourd’hui.*
- *Assurer un enseignement de qualité qui vise le développement des compétences chez l’apprenant.*
- *Assurer la formation des enseignants par le développement de plusieurs dispositifs de formations.*
- *Offrir aux jeunes des formations qualifiantes.*
- *Rendre l’éducation accessible à toutes les couches de la société.*
- *Faire des universités des pôles d’excellences (CUA, 2014, PP 67-68).*

Pour atteindre les objectifs de l’agenda 2063, un plan intermédiaire dénommé Continental Education Strategy For Africa (CESA 16-25) a été mis en place.

Cette préoccupation majeure en faveur de l’éducation pour tous sur le continent porté par l’organisation est aussi celle du Bénin, un pays membre de l’Union africaine depuis 1963. Mais avant d’évoquer l’historique de l’éducation au Bénin, nous souhaitons procéder à la description de ce pays qui est notre terrain d’étude.

### **1.3 L’éducation au Bénin**

#### **1.3.1 Quelques éléments descriptifs**

Anciennement appelé Dahomey<sup>2</sup>, le Bénin est un pays de l’Afrique de l’Ouest qui a accédé à l’indépendance le 1<sup>er</sup> août 1960. Il est limité au nord par le fleuve Niger, au nord-

---

<sup>2</sup>Le nom de Dahomey signifierait « — ventre de Dan », selon une légende ; on raconte, en effet, qu’au XVIII<sup>e</sup> siècle un général qui assiégeait la ville de Canna fit vœu de sacrifier son roi Dan, s’il prenait la ville ; après ça, il exécuta son vœu en massacrant le souverain et plaçant dans son ventre ouvert la première pierre de son palais. Selon d’autres auteurs, le pays devrait plutôt s’appeler Dan-homé ou « ventre du serpent », et ce nom se rapporterait à la légende d’un serpent sacré, dont le culte était célébré à [Ouidah](http://www.cosmovisions.com/ChronoDahomey.htm#CRBYsWRkHL5PsDw6.99). En savoir plus sur <http://www.cosmovisions.com/ChronoDahomey.htm#CRBYsWRkHL5PsDw6.99> repéré le 03/03/2018.

ouest par le Burkina Faso, à l'ouest par le Togo, à l'est par le Nigéria et au sud par l'Océan Atlantique (Adam & Boko 1993). Il couvre une superficie de 114 763 km<sup>2</sup>. Sa population, estimée en juillet 2016 à dix millions sept cent quarante un mille quatre cent cinquante huit (10 741 458) habitants, est aujourd'hui passée à plus de onze millions (11 000 000) d'habitants. Son découpage actuel est le fruit de la colonisation (Philippe, 1998). La capitale politique du Bénin est Porto-Novo. Selon le découpage actuel, le Bénin compte 12 départements à savoir : Alibori, Atacora, Atlantique, Borgou, Collines, Couffo, Donga, Littoral, Mono, Ouémé, Plateau et Zou. Ces départements sont subdivisés en soixante dix sept (77) communes et en arrondissements. Les chefs lieu de département sont : Cotonou, Porto-Novo, Ouidah, Lokossa, Dassa, Abomey, Allada, Savalou, Parakou, Kandi, Djougou et Natitingou.

Situé dans la zone intertropicale, le pays est traversé par deux climats : un climat subéquatorial au sud comprenant quatre saisons à savoir une grande saison pluvieuse (avril juillet) et une petite saison sèche (août septembre), une petite saison pluvieuse (octobre-novembre) et une grande saison sèche (décembre-mars), et un climat humide (Adam & Boko 1993). Le deuxième climat appelé climat soudanien au nord est caractérisé par une saison sèche (octobre-mai), et par une saison pluvieuse (juin-septembre) (Adam & Boko 1993).

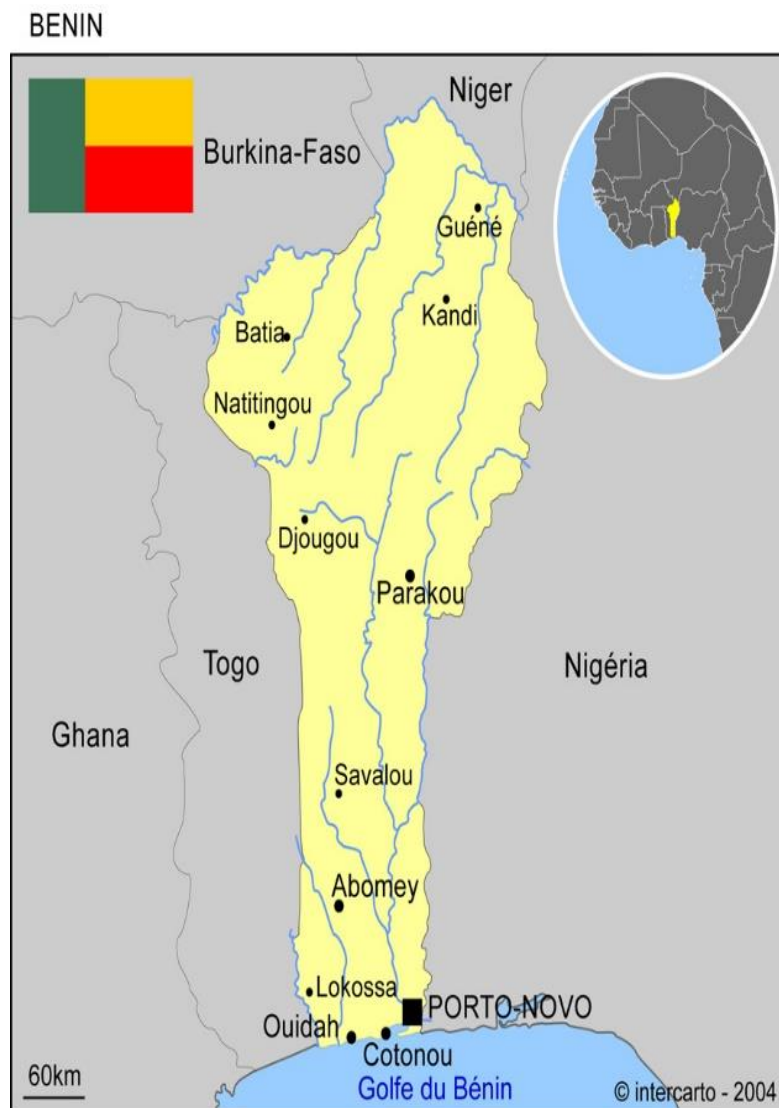
Le pays est arrosé par de nombreux cours d'eau répartis en deux bassins. D'une part, le bassin du Niger qui comprend le fleuve du Mékrou (410 km), de l'Alibori (338 km), et la Sota (250 km), au nord, et d'autre part, le bassin côtier, qui est plus arrosé (Adam & Boko 1993). Nous pouvons citer l'Ouémé (510 km), le Couffo (190 km), et le Mono (500 km) au sud, qui ont donné leurs noms aux départements qu'ils traversent. À ces différents fleuves s'ajoutent les lacs, Nokoué (138 km<sup>2</sup>), Ahémé (78 km<sup>2</sup>), et la lagune de Porto-Novo (35 km<sup>2</sup>) (Adam & Boko 1993).

La population béninoise est essentiellement rurale. C'est l'agriculture qui est sa principale source de revenus avec 80 % de ruraux, dont 48 % produisent pour nourrir la population (Adam et Boko, 1993). La pêche demeure une activité pratiquée par les populations des régions côtières telles que les Xlas, les Toffins... Ces populations pratiquent la pêche maritime traditionnelle. La pêche maritime industrielle est, quant à elle, pratiquée par de grands navires. Il y a aussi la pêche continentale. Elle est la principale source de revenus des populations riveraines des lagunes des lacs. Le secteur de l'élevage englobe à la fois le

petit bétail (ovin, caprin, porcin, volaille) pratiqué par tous les groupes socioculturels et l'élevage du gros bétail (bovin) pratiqué par les populations peules (Adam & Boko, 1993). L'artisanat contribue aussi à l'économie.

Enfin, le pays dispose également à une très faible échelle de ressources minières et énergétiques non encore exploitées (calcaire, pétrole, marbre, fer, kaolin, phosphate, sable de verrerie).

### 1.3.2 Carte géographique du Bénin<sup>3</sup>



<sup>3</sup>Carte géographique du Bénin repéré le 15/05/2018

<https://www.canalmonde.fr/r-annuaire-tourisme/monde/guides/cartes.php?p=bj>

### **1.3.3 Quelques données sur l'éducation au Bénin**

La première école primaire publique française au Bénin fut fondée à Porto-Novo en 1891 et la deuxième en 1902, Liotard étant gouverneur français de la colonie. Cette date est considérée comme le début de l'institution scolaire. L'enseignement était centré sur la France et sa culture avec pour objectif de la révéler comme nation forte, civilisée et puissante avec de grandes valeurs.

Le secteur de l'éducation a été marqué par de très nombreuses réformes avant et après l'indépendance. Nous pouvons citer entre autres avant l'indépendance la réforme de 1918 marquant l'introduction de l'enseignement secondaire dans le système éducatif, la réforme de 1924 consacrant le renforcement de l'enseignement technique en Afrique Occidentale Française, la réforme de 1945 à 1960 marquant le début de l'enseignement égalitaire entre Blancs et Noirs, la réforme de 1960 à 1970 qui marque le début de l'enseignement basé sur les valeurs socioculturelles dahoméennes.

À la suite des indépendances, trois grandes réformes ont marqué le système éducatif béninois. Elles traduisent la volonté des gouvernements successifs de continuer à lutter contre l'analphabétisme, permettre l'accès aux savoirs, faire reculer les barrières de l'ignorance et favoriser l'éducation pour tous. Ces trois grandes réformes sont : la réforme de 1970-1971 dite réforme Grosse-Tête/Dossou-Yovo, la réforme scolaire révolutionnaire de 1973 à 1990 dite « *École Nouvelle* », et celle des années 1990.

#### **1.3.3.1 La réforme Grosse-Tête/Dossou-Yovo (1970-1971)**

Il convient de rappeler que, dans les toutes premières années qui ont suivi les indépendances en 1960, l'école béninoise était régie par les textes coloniaux, tel celui du 22 août 1945 du gouverneur général qui avait pour but de réorganiser l'école primaire dans l'Afrique occidentale (MEMP, 2014).

La toute première réforme majeure a été initiée par Monsieur Edmond Dossou-Yovo ministre de l'Éducation d'alors. Appelée Grosse-Tête/Dossou-Yovo, du nom de l'inspecteur de l'Académie française de l'époque Grosse-Tête et du nom du ministre de tutelle Dossou-Yovo, la réforme a été initiée pour rester fidèle à l'appel de la réunion de Paris au cours de laquelle le secrétaire d'État français à l'éducation a appelé les participants à réduire les



dépenses consacrées au secteur. Elle est fondée sur l'ordonnance n° 71-28/CP/MEN portant loi d'orientation de l'Éducation nationale, suivie du décret n° 071-28/CP/MEN portant décentralisation de l'Enseignement des années 1970 à 1973. Cette réforme traite des questions relatives au cursus scolaire, au mode de sélection à l'entrée dans le système éducatif. Elle aborde également la question des différents ordres d'enseignement que l'on retrouve dans l'Éducation nationale. Désormais l'enseignement est régional et les examens sont départementaux. Cette réforme avait des objectifs précis pour chaque degré. Le cursus scolaire était réparti sur trois différents ordres d'enseignement à savoir :

- L'enseignement primaire élémentaire qui formera les enfants sur une période de six ans, de la classe de Cours d'Initiations (CI) à la deuxième année du Cours moyen (CM 2). La fin de la scolarité au primaire est marquée par l'organisation d'un examen national appelé Certificat d'Études primaires élémentaire (CEPE). La réussite à cet examen permet l'entrée dans l'enseignement secondaire.
- L'enseignement moyen secondaire qui a été prévu pour durer sept ans. Ce parcours scolaire prévoyait la réorientation des apprenants, dans trois différentes filières à savoir : la filière scientifique, technique et littéraire. La fin du secondaire était marquée par l'organisation par l'État d'un examen d'admissibilité soit dans le collège technique universitaire soit au second cycle des lycées. Il s'agit de l'examen du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC). Au bout de trois ans, cette phase d'étude à l'issue de laquelle est organisé le Baccalauréat permettait aux jeunes filles et aux jeunes garçons d'entrer dans l'enseignement supérieur.

La réforme Grosse-Tête/Dossou-Yovo avait essentiellement pour ambition au primaire d'améliorer les taux de rendement des apprenants, de mettre en place de nouvelles infrastructures scolaires pour désengorger les classes, d'assurer au mieux la formation des instituteurs et de revoir les curricula. Elle prévoyait la formation d'un nouveau type de citoyen capable par la formation de prendre part aux transformations et au développement du pays. Elle formait à l'autonomisation de l'apprenant. L'instruction civique y avait été introduite de même que l'alphabétisation. Elle avait également favorisé la création des Collèges d'Enseignement général (CEG), et les Collèges d'Enseignement secondaire (CES). C'est ce qu'évoquait André Pierre Claver OKOUDJOU lors d'un atelier dans une thématique consacrée aux réformes éducatives que le Bénin a connu depuis les indépendances à nos

jours. Les objectifs poursuivis par la politique éducative se répartissent entre les ordres d'enseignement. Ainsi, l'enseignement primaire a pour objectifs :

- i) le maintien du taux de scolarisation à 30 % au moins ;*
- ii) la planification des créations et des extensions d'écoles,*
- iii) la départementalisation des recrutements et des dépenses en matériel à savoir bâtiments, mobiliers, fournitures ;*
- iv) l'amélioration des rendements en corrigeant l'instabilité du corps enseignant, en luttant contre les classes surchargées et les redoublements trop nombreux ;*
- v) l'amélioration des programmes et méthodes en repensant les expériences en cours en français, mathématiques, étude du milieu et ruralisation ;*
- vi) la légalisation des rapports entre l'Etat et l'enseignement privé en vue de la prise en compte de ce sous-secteur d'enseignement par le système de planification nationale.*

(Conseil National de l'Éducation Ateliers [CNE], thématiques en préparation au Iie Forum national de l'éducation Vol 2, choix de communications 2014, p 179).

La réforme Grosse-Tête/Dossou-Yovo, intervenue dans les années 1970-1971 a fait l'objet de beaucoup de controverses. Partout, enseignants, étudiants, parents et élèves se posaient la question de sa justesse et de son utilité. Le Comité d'Unité des Enseignants du Secondaire et du Supérieur (CUESS) n'avait pas manqué de relever les incohérences et les conséquences qu'elle pourrait engendrer pour le secteur. Le comité le souligne en ces thèmes :

*« La précipitation avec laquelle cette réforme est entreprise augure assez de ce qu'elle sera : elle conduira l'éducation chez nous à un désordre préjudiciable à l'enseignement et à l'avenir de notre pays. Nous nous élevons solennellement contre cette réforme engagée avec cette précipitation et qui serait applicable dès septembre 1971. Nous nous abstiendrons de participer à toute commission de réforme convoquée à la hâte qui n'aboutirait à rien d'autre que d'escamoter les vrais problèmes et ils sont nombreux impliqués par la nécessaire réforme de notre enseignement » (MEMP, 2014).*

La réforme présentait à la fois des avantages et des inconvénients. En effet, la nouvelle politique de décentralisation et de démocratisation a permis une amélioration du taux de scolarisation. Ainsi de 25,5 % en 1965 le taux de scolarisation était passé à 30 % en 1971

(CNE, 2014). Il s'agissait d'une mise en application du principe de subsidiarité qui a permis à chaque département et à chaque district de s'engager aux côtés de l'État avec plus de responsabilités dans la lutte contre l'analphabétisme. Quant à la ruralisation de l'école, elle a permis l'introduction du travail manuel axé sur la pratique de l'agriculture, de l'artisanat, et du jardinage. Cette ruralisation a conduit à la démystification de l'école, car, désormais elle était plus ouverte à l'extérieur et on notait une plus grande productivité dans certaines écoles. Cette productivité favorisa la prise en charge des apprenants et la baisse du prix des produits agricoles dans certaines localités. L'entretien de l'environnement n'échappa pas à cette politique de ruralisation, car désormais, les élèves boisaient les périmètres dépourvus d'arbres et entretenaient leur cadre de vie (CNE, 2014).

La performance enregistrée par rapport aux résultats de cette réforme n'étant pas satisfaisante, les controverses qui vont naître vont conduire à la mise en place d'une nouvelle réforme ; celle de l'école nouvelle qui durera 17 ans.

### **1.3.3.2 La réforme de la période révolutionnaire de 1973 à 1990 appelée « École Nouvelle »**

Avec l'accession au pouvoir le 26 octobre 1972 du Président Mathieu Kérékou, il instaura le marxisme léniniste et l'école béninoise connut une nouvelle réforme majeure. Elle est basée sur le programme national d'édification de l'école nouvelle qui ambitionne de former un nouveau type de citoyen. Cette réforme a été conduite par le nouveau ministre de l'Éducation le capitaine Hilaire Badjogoumè, qui initia des concertations sur toute l'étendue du territoire national avec l'organisation d'un séminaire en 1973 sur l'éducation et les réformes nécessaires. L'objectif est de :

*« assurer la formation d'un homme politiquement conscient des problèmes de son pays, d'un patriote convaincu, décidé à participer au développement économique et social de son pays, d'un type d'homme nouveau intégré à son milieu, fier de servir et de défendre avec esprit de désintéressement les intérêts de son peuple, d'un citoyen nouveau libéré des complexes et réflexes d'étranger qui l'asservissent et l'éloignent de son peuple et de ses valeurs, dégagé des préjugés de caste et de sexe, physiquement équilibré »*(Conseil National de l'Éducation Ateliers thématiques en préparation au IIe Forum national de l'éducation Vol 2, choix de communications 2014, p 179).

Le nouvel élan que voulait donner le régime révolutionnaire au secteur de l'éducation s'inspirait du discours-programme du chef de l'État dans lequel on pouvait lire ce qui suit :

*« Il est impérieux d'instituer un système d'éducation démocratique et patriotique qui permette l'enseignement d'une science et d'une technique modernes au service des intérêts du peuple. Pour cela il faudra élaborer une réforme authentique de l'enseignement conforme aux exigences de la nouvelle politique. Cette réforme aura à mettre en place des structures, un enseignement à l'orientation et au contenu conformes aux nécessités d'un développement économique et national indépendant »*

(Revue perspective, vol. VII, n° 4, 1977, p : 497).

C'est dans cette perspective que la commission nationale de la réforme de l'enseignement avait fixé quelques principes directeurs des nouveaux objectifs de l'éducation au Bénin :

*« Il n'y a pas de problèmes scolaires à résoudre isolément ; il y a un problème de développement dont le problème scolaire est un élément important. » « L'école doit devenir le moteur de notre développement économique et social (...). Ce qui implique qu'elle doit viser à servir la collectivité tout entière et non une infime minorité de privilégiés. En ce sens, l'école doit apparaître comme le lieu par excellence de la recherche, de l'analyse, de la rencontre de toutes les volontés présentes dans le milieu en vue de transformer celui-ci et de le promouvoir. »*

*« Toutes les compétences intellectuelles et techniques disponibles dans la nation doivent être utilisées en plus des structures traditionnelles d'enseignement. »*

*« C'est l'image de l'école qu'il faut changer. À l'équation : école = diplôme personnel = salut individuel, il faut substituer dit Vincent Guézodjè celle-ci : école = un des moyens de transformation de la nation = salut collectif. »*

*« Le maître, dans l'École nouvelle intégrée, cesse d'être celui qui sait et transmet un savoir pour devenir un animateur du milieu social, un conseiller, un éveilleur de consciences. Il ne doit plus être considéré ou se considérer comme le seul détenteur du savoir et de la vérité (...) Dans ce cadre, le maître devra se remettre en question en permanence et accepter en même temps la remise en question de son savoir par les élèves. »*

*« La méthode de l'École nouvelle doit être essentiellement active et dynamique, portée par une pédagogie qui exploite judicieusement l'étude du milieu. Cette méthode devra viser à socialiser l'enfant pour l'intégrer dans son milieu et lui donner en même temps les moyens intellectuels et pratiques pour le transformer... »*

*« L'enseignement sauvegardera les valeurs culturelles nationales en les améliorant et en les dynamisant en ce qu'elles ont de fondamental et de compatible avec le progrès et le développement économique et social, en refusant l'aliénation rétrograde et l'acceptation sans condition de tout ce qui se présente sous le couvert de la modernité*

*(Revue perspective, vol. VII, n° 4, 1977, PP : 497-498).*

Le gouvernement du président Kérékou fait désormais de l'école, une institution démocratique et populaire, obligatoire et gratuite, publique et laïque dans son orientation. L'école n'est plus réservée à une élite ni à une ethnie ni à des privilégiés, mais à tous. La finalité de cette réforme est de libérer les Béninois encore sous l'emprise du colonialisme, de la domination étrangère, de l'aliénation culturelle, de l'exploitation de l'homme par l'homme. Elle vise à décoloniser l'enseignement, à former des citoyens, qui participent au fonctionnement, à la vie et au développement de l'économie nationale. L'école nouvelle a conduit la refonte des programmes, et du calendrier scolaire. Elle était occupée essentiellement par la formation de tous les citoyens en vue du développement harmonieux de la Nation marqué par une extension de l'éducation à tous les enfants du Bénin. (Hounkpè, 2015).

La mise en œuvre de cette nouvelle idéologie conduisit à la création de nombreuses écoles sur toute l'étendue du territoire national et à l'envoi dans les villages de nombreux « *Jeunes Instituteurs révolutionnaires (J.I.R.)* », mais sans formation de base, pour l'enseignement dans les écoles maternelles ou au primaire, sur concours ou sur étude de dossiers (Perrin, 1986). Le service militaire étant obligatoire, de nombreux jeunes furent à cet effet envoyés dans les écoles pour l'enseignement. Il s'agissait d'un service national patriotique décidé par le Conseil National de la Révolution (CNR), à ses conseils des 9 et 10 septembre 1974. Comme les J.I.R., ils étaient sans formation, et se sentaient contraints à l'exercice du métier d'enseignement. Conformément à la décision n° 830/MEPD/METS/DGM du 22/07/76, la tenue kaki devint l'uniforme scolaire (CNE, 2014).

Le financement de ce vaste programme national était principalement basé sur les ressources nationales du pays. L'État avait misé sur la production intérieure et sur l'apport des parents d'élèves. Tout le contenu de formation de la maternelle à l'université était désormais adapté aux projets de l'État. L'avènement de l'école nouvelle conduisit à la mise en place de nouvelles structures pour la gestion de l'école au niveau de chaque degré d'enseignement. Ainsi, dans l'enseignement maternel l'Etat mit en place des Centres d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant (CESE), suivi simultanément de l'ouverture de l'École Nationale des animateurs (ENA) de CESE. Ce nouveau dispositif permit une nette amélioration du nombre d'inscrits, car les effectifs étaient passés de 1981 à 1989, de trois mille sept cent soixante dix sept (3 779) à treize mille deux cent vingt huit (13 228) enfants inscrits. Quant à l'enseignement primaire, le nombre d'inscrits passa de cent quatre vingt dix sept mille huit cent cinquante et un (197 851) en 1972, à quatre cent quatre vingt deux mille quatre cent cinquante et un (482 451) en 1989. Le taux de scolarisation était de 58,99% dont 42,31 pour les filles (CNE, 2014).

Pour assurer la formation des enseignants, l'État avait ouvert au total sur toute l'étendue du territoire national six Écoles Normales d'Instituteurs (ENI). Elles étaient destinées à la formation des enseignants. De 1978 à 1989 au total neuf mille sept cent cinquante neuf (9 759) enseignants étaient sortis de ces écoles. Une nouvelle structure dénommée, Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Éducation nationale (CFPEEN) a été créé en 1977 pour s'occuper de l'encadrement des enseignants dans les écoles. L'évolution des effectifs scolaires fut aussi notée tant dans l'enseignement moyen général Niveau I et II que dans l'enseignement moyen technique professionnel et dans l'enseignement supérieur. Ainsi, de dix huit mille vingt six (18 026) en 1972 les effectifs passèrent à quatre vingt cinq mille sept cent cinquante trois (85 753) en 1988 dans les lycées et collèges. Dans l'enseignement technique et professionnel, les effectifs étaient passés de neuf cent trente neuf (939) en 1972, à 8522 en 1984. L'université vit, quant à elle, le nombre de ses inscrits passer de cinq cent quatre vingt (580) en 1972 à cinq mille six cent quatre vingt (5 680) en 1982 pour atteindre huit mille huit cent quatre vingt trois (8 883) étudiants en 1988 (CNE, 2014).

L'école révolutionnaire dite « *école nouvelle* » était supposée redonner de l'emploi aux jeunes, résoudre le problème de l'insuffisance alimentaire, et réussir l'éducation de masse. La nouvelle réforme accorda entre autres, une importante place à l'éducation physique, à une

éducation sociale basée sur la nutrition, l'alimentation et l'hygiène domestique. Elle prévoyait l'introduction des langues nationales dans les écoles.

La nouvelle pédagogie mise en œuvre faisait de l'enseignant un « animateur », un « conseiller » et un « éveilleur de conscience ». Il s'agissait d'un enseignement collaboratif. S'agissant de la méthode ou de la pédagogie utilisée dans l'enseignement, voici ce qu'a écrit André Pierre Claver Okoudjou :

*« La méthode de l'école nouvelle rompt avec la méthode traditionnelle d'enseignement. Elle porte sur le maître, sur la classe et sur la méthode elle-même. Avec la méthode de l'école nouvelle, la maîtresse cesse d'être celle qui sait et transmet un savoir, pour devenir une animatrice du milieu social, une conseillère, une éveilleuse de conscience. Le maître doit se mettre en question en permanence et accepter en même temps la remise en question de son savoir par les élèves » (CNE, 2014, p : 186).*

Les systèmes d'évaluation des connaissances avaient également subi des transformations. Le Certificat d'Études primaires élémentaire (CEPE) changea de dénomination et devint Certificat d'Études de Fin d'Enseignement de Base (CEFEB). Quant au Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC), il devint Certificat d'Études de Fin de l'Enseignement moyen général (CEFEMG) (CNE, 2014).

La réforme permit la suppression de la régionalisation de l'enseignement, la fin de la discrimination entre sexes, prévue par la réforme Grosse-Tête/Dossou-Yovo, et l'instauration de l'égalité des chances, entre apprenants, indépendamment de leurs origines. Après une dizaine d'années d'expérimentation, un séminaire bilan fut organisé par l'État pour une évaluation approfondie des réformes initiées. Les progrès majeurs y ont été salués, mais aussi les faiblesses de la réforme y ont été relevées. Ces faiblesses sont, entre autres, le changement du calendrier scolaire et universitaire, la modification de la durée des cycles d'études, l'insuffisance du matériel didactique, l'enrôlement sans formation des jeunes bacheliers dans l'enseignement, et l'incohérence des programmes d'enseignement et de formation, etc.

L'école béninoise va traverser des périodes très sombres, durant plus de 15 ans, après le début de cette expérience. Elle sera marquée par une paralysie totale de l'administration, de l'économie et de tous les secteurs d'activités avec l'imposition d'un Programme d'Ajustement structurel (PAS), imposé par les institutions financières internationales, mal accepté et mal vécu par la population. La sortie de cette crise passera par l'organisation d'une conférence

nationale du 19 au 28 février 1990 à l'issue de laquelle entre autres fut évoquée la réforme de l'enseignement.

### **1.3.3.3 La réforme scolaire de 1990 marquant le début de la réorganisation des programmes scolaires basés sur de nouvelles finalités éducatives**

La réforme scolaire de 1990 fait suite aux recommandations de la conférence nationale des forces vives de la nation de février 1990 et aux difficultés rencontrées (Zomahoun, 2008). Elle fait aussi écho aux conclusions issues des États généraux de l'Éducation (EGE) qui s'étaient tenus en octobre 1990. Elle est aussi une réponse à la « Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous » adoptée à Jomtien en 1990, renchérie par le « cadre d'action de Dakar » (UNESCO, 2000) à partir des indicateurs proposés par l'OCDE (2008). Cette réforme, la plus grande avait posé les fondements des nouvelles finalités de l'école béninoise. L'école ne formera plus des fonctionnaires de l'État, mais s'orientera plus tôt vers l'auto-emploi. C'est l'avènement d'une école libérale ouverte à la concurrence entre le secteur privé et le public. Les nouvelles priorités de l'école avaient été publiées par l'État en 1991 dans une Déclaration de Politique éducative (DPE). Elles étaient axées désormais autour de quatre grands points à savoir : l'organisation de la réforme institutionnelle, de la planification, de la réforme pédagogique et l'adoption d'une politique visant à mobiliser les ressources financières.

L'objectif de la réforme est de former :

*« un citoyen autonome intellectuellement et physiquement équilibré, capable d'entreprendre, de se prendre en charge et d'apprendre tout au long de sa vie, un citoyen respectueux de la personne humaine, de la vie, de la vérité, et de la démocratie, animé d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité, un citoyen gestionnaire de lui-même, gestionnaire de l'environnement et gestionnaire de la vie sociale »* (Actes du forum sur le secteur de l'éducation, p. 4 citée par Agbodjoghé, Attikléme & Atoun(2014)

Elle fut encouragée et soutenue par plusieurs organismes internationaux qui ont aidé le Bénin à s'inscrire dans le processus de globalisation et d'internationalisation de l'éducation.

En effet, l'Etat avait d'abord bénéficié du soutien de l'Agence américaine pour le Développement international (USAID) et de la coopération canadienne. Elles ont été ensuite suivies par le soutien de plusieurs autres structures dont le Fond des Nations Unies pour la



Population (FNUAP) et par l'ambassade du Royaume de Danemark. Cette réforme scolaire a été le résultat d'un long processus qui s'était appuyé sur plusieurs travaux institutionnels et organisationnels. Au nombre de ceux-ci : la réalisation d'études sectorielles, avec l'aide du Programme des Nations-Unis pour le Développement (PNUD) et l'UNESCO de septembre 1989, dans tous les ordres d'enseignement, la recommandation faite par la Conférence des Forces vives de la Nation de février 1990 sur la nécessité d'organiser les États généraux de l'Éducation au Bénin, le rapport des États généraux de l'Éducation (EGE) d'octobre 1990, qui avait permis d'établir le diagnostic suivant :

- Les incohérences entre les différentes composantes du système.
- Un dysfonctionnement du système tout entier c'est-à-dire :
  - L'inadéquation formation-emploi.
  - L'inadéquation du système avec les réalités du milieu.
  - L'incohérence entre méthodes et techniques.
  - La difficulté d'interpréter les thèmes de ces programmes.
  - L'inefficacité des approches méthodologiques.
  - Les échecs scolaires.
- La constitution béninoise qui décrit le rôle de l'état et l'importance de l'éducation.
- L'élaboration de plans d'action de la réforme éducative de 1991-1992.
- La rédaction du cadre conceptuel des nouveaux programmes intervenus en 1993 (MEMP, 2014).

Elle était également basée sur le « *Cadre d'action de Dakar* », qui s'était déroulé du 26-28 avril 2000, et qui réaffirmait l'adhésion de l'Afrique pour une Éducation pour tous (EPT), conformément à la grande conférence sur l'éducation qui s'était tenue à Jomtien en Thaïlande du 5 au 9 mars 1990 (UNESCO, 2000).

À Jomtien, les participants avaient rappelé que l'éducation est un bien universel auquel chaque homme a droit sans discrimination. Ils avaient souligné qu'elle est un facteur déterminant dans la construction d'un monde plus juste, équitable, prospère, solidaire, dans le respect des valeurs culturelles de chaque nation (article III). Elle est également un facteur déterminant dans le développement durable endogène. Les participants y avaient aussi évoqué les grandes déficiences de l'éducation et la nécessité pour tous de travailler en synergie pour faire évoluer la situation.

#### **1.3.3.4 Le forum sur l'éducation du 26-28 avril 2000 de Dakar basé sur la réforme d'un enseignement de qualité et sur l'acquisition de savoirs utiles.**

Le forum insiste sur le fait que la formation doit désormais conduire à la réussite à travers un réel apprentissage qui aboutira à l'acquisition de savoirs utiles (article IV). Celle-ci se basant sur une éducation fondamentale qui prendra en compte toutes les dimensions de l'enfance, en passant par l'adolescence jusqu'à l'âge adulte (article V). Les conditions pour une éducation pour tous devraient passer par la création de conditions qui prennent en compte l'alimentation des apprenants, leur santé dans une étroite collaboration avec les parents (article VI).

Toutes ces dispositions s'inscrivent dans la dynamique des objectifs qui avaient été définis en vue d'une EGT. Ces ambitions ne pouvaient être atteintes que, dans la mesure où des moyens financiers et humains sont mobilisés pour accompagner toutes les initiatives éducatives. Ce but ne pourra être atteint que grâce à l'élaboration d'une bonne stratégie de mobilisation de ressources qui tiendra compte du contexte de chaque nation (article IX) (UNESCO, 1990).

En effet, l'Organisation européenne de Coopération économique spécifie en six points les objectifs pour une Éducation pour tous (OCDE, 2008). Ces objectifs sont :

- *Objectif 1 : développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.*
- *Objectif 2 : faire en sorte que d'ici 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté, et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.*
- *Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes, et de tous les adultes, en assurant un accès équitable à des programmes adéquats, ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ».*

- *Objectif 4 : améliorer de 50 % les niveaux d’alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d’ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d’éducation de base et d’éducation permanente.*
- *Objectif 5 : éliminer les disparités entre les sexes dans l’enseignement primaire et secondaire d’ici 2005 et instaurer l’égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.*
- *Objectif 6 : améliorer sous tous ses aspects la qualité de l’éducation dans un souci d’excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d’apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne la lecture, l’écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante (OCDE, 2008) ».*

### **1.3.3.5 Les caractéristiques de la réforme scolaire de 1990**

La réforme scolaire de l’année 1990 s’appuie le socioconstructivisme développé par Vygotski (1934/1997), puis par Bruner (1960) et sur le cognitivisme (1960). Le socioconstructivisme est une théorie d’apprentissage qui privilégie les échanges et les interactions entre apprenants, et entre enseignants et apprenants. Le savoir y est construit ensemble. C’est un concept qui tient compte du contexte, du milieu dans lequel le savoir est construit. Il prend en compte les interactions entre apprenants d’une part, et d’autre part entre apprenants et enseignants, de même que le processus d’apprentissage de l’apprenant. Voilà pourquoi Lave (1988), Brown, Collins & Duguid (1989) soutiennent que le processus d’apprentissage résulte de l’art, de l’interprétation d’une expérience, d’un langage ou d’un phénomène dans leurs contextes sociaux culturels (Lave 1988, et Brown, Collins & Duguid, 1989).

Le socioconstructivisme permet de faire réfléchir l’apprenant, de susciter en lui l’envie d’apprendre, grâce aux interactions. Il s’agit d’un apprentissage qui est réalisé dans une dynamique, de co-construction, et de co-élaboration (Vygotsky, 1985). On y recherche ici grâce aux multiples interactions la capacité de l’apprenant à construire des compétences, qu’il pourra réutiliser dans des situations analogues. Vygotsky (1985) insiste dans le processus

d'apprentissage sur le rôle de la culture. L'homme selon lui est un être de relations. Sa vie dépend des interactions multiples qu'il crée. Il souligne ainsi l'importance du groupe, accompagné d'adultes dans l'apprentissage de l'enfant. Voilà pourquoi il affirme ce qui suit :

« *La vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* » (Vygotsky, 1985, cité par Brossard, 1992, p. 25).

Vygotsky (1985) soutient que le savoir que l'enfant acquiert par la collaboration en contexte produit en lui la capacité à les renouveler seul dans d'autres circonstances d'où l'importance du groupe et de la collaboration.

En effet, la réforme curriculaire entamée en 1990 avait entraîné dans les classes du Cours d'Initiation (CI) au Cours moyen deuxième année (CM2), une réduction des disciplines scolaires. Ainsi, des vingt deux (22) matières précédemment étudiées en classe dans l'ancien programme, on est passé au primaire à six (6) disciplines ou champs de formation à savoir : l'éducation artistique, l'éducation physique et sportive, l'éducation sociale, le français, la mathématique, la science et la technologique. Chaque champ de formation poursuivait, en effet, un objectif global (OG) subdivisé en modules. De même, chaque module fut divisé en unités correspondant à des objectifs terminaux (OT).

L'avènement de la nouvelle réforme avait conduit à l'abandon de la pédagogie par objectif pour une nouvelle pédagogie controversée appelée : pédagogie de *l'approche par compétences* (Audigier, Crahay et Dolz, 2006, Bouchard, 2007 ; Jonnaert, Barrette, Masciotra et Yaya, 2006 ; Roegiers, 2008). Nous reviendrons sur le concept dans la partie consacrée à la conceptualisation. Du fait de la nouveauté de cette pédagogie, les acteurs du secteur, les cadres et les parents, l'avaient qualifié de *Nouveau Programme d'Éducation* (NPE) (CNE).

L'implémentation de cette nouvelle réforme scolaire a été progressive. Elle avait connu plusieurs phases, celle de l'expérimentation, de l'extension, et de la généralisation.

#### **1.3.4 L'implémentation des Nouveaux Programmes éducatifs (NPE)**

La mise en application de la nouvelle approche pédagogique dans l'enseignement primaire avait débuté, par une première phase d'expérimentation avec 30 écoles publiques et privées, urbaines et rurales, toutes confondues sur toute l'étendue du territoire national. Selon le document du Ministère des Enseignements maternel et primaire (MEMP), intitulé

Médiathèque de l'Éducation, la phase d'expérimentation avait débuté en 1994 avec les classes de CI et CP, puis généralisée en 1999-2001. Pour les classes de CE1 et CE2, l'expérimentation avait débuté en 1995-1996, et s'était généralisée en 2002-2003. Celle de la classe de CM1 avait débuté en 1996-1997 et s'était généralisée en 2003-2004.

Enfin l'expérimentation avait débuté en ce qui concerne les classes de CM2 en 1997-1998 et avait fini par être généralisée en 2004-2005. Ces différentes expérimentations avaient connu une étape intermédiaire appelée phase d'extension. Plus concrètement, c'est à la rentrée scolaire de 1997 que l'expérience en cours a été élargie à cent cinquante (150) écoles sur toute l'étendue du territoire national. À partir des années 1999-2000, elle a atteint deux mille (2 000) écoles à la fois du public et du privé.

L'approche par compétences (APC) a donc été progressivement mise en application dans les écoles. L'objectif c'est de ne plus former l'apprenant par les contenus et les savoirs, mais plutôt par l'action (UNESCO, 2008). Désormais, l'enseignement doit rendre plus actif l'apprenant qui doit travailler dans la co-construction de l'acquisition du savoir. Il doit acquérir son savoir à partir des faits et des situations qui font sens.

En somme, l'APC était focalisée autour de trois points : le rôle plus actif de l'apprenant, l'enseignement qui n'est plus seulement basé sur les savoirs et les savoirs-faire, et enfin sur la traduction d'un savoir acquis avec la mise en valeur de l'action. Pour connaître les effets ou l'efficacité de la phase d'implémentation, des évaluations furent organisées par plusieurs structures.

#### **1.3.4.1 Les différentes évaluations de 2003 à 2019**

Diverses évaluations ont été commanditées par l'Etat, les structures internationales et par certains organismes. À l'issue de ces évaluations, des recommandations ont été faites aux acteurs de l'éducation. Toutes ces évaluations ont permis de se rendre compte des faiblesses et des avantages de l'APC. Le tableau ci-après nous en présente la synthèse.

**Tableau : 1 Présentation du résultat des différentes évaluations des nouveaux programmes d'études. (NPE)**

<b>Synthèse des évaluations après expérimentation de l'APC</b>				
<b>Structures évacuatrices</b>	<b>Années</b>	<b>Objets évalués</b>	<b>observations</b>	<b>Recommandations</b>
USAID/Consortium Louis Berger	2003	Mathématique et français	Redoublement élevé, non-association des parents, absence de performance des apprenants, absence de résultats de la formation des enseignants sur les apprenants	Évaluation personnalisée, intégrer dans la formation les critères d'évaluation, inciter par d'autres moyens les écoliers, effectuer des études longitudinales (Conseil National de l'Éducation, Ateliers thématiques en préparation au IIe Forum national de l'éducation 2014 Vol 2)

PASEC/ CONFEMEN	2004-2005	Français et Mathématique au CP et au CM1	Un faible niveau, taux d'échec scolaire élevé  Connaissance de base des élèves à 11 %, un système scolaire défaillant pour ce qui est de la transmission des compétences universelles, système non efficient	Faire des efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement au Bénin
Christian LANNOYE	Mai 2005	Pertinence et cohérence des NPE		Réévaluer les missions de l'école, de l'apprenant, de la pédagogie, actualiser les manuels, revoir la formation initiale.
Projet PAGE/DEP (direction de l'enseignement primaire)	2005-2006	Évaluation en fin primaire en expression écrite, en mathématique	Niveau moyen des apprenants insuffisant, faible taux d'acquisition des fondamentaux du primaire, non-maitrise de la lecture	
Ministère des Enseignements primaires et secondaires	Février 2006		Non-maitrise de la lecture par les apprenants, manque d'outils didactiques	élaborer des mesures correctives des nouveaux programmes d'enseignement (NPE),

			et de personnel enseignants, manque de qualification des enseignants, programme dense	tenir compte des recommandations contenues dans les différentes évaluations.
Projet ABE-LINK	2006-2007	CM1 en début d'année	Bas niveau des apprenants, meilleure réussite des apprenants en mathématique et en éducation artistique.  Faible niveau des apprenants en lecture (la moitié ne sait pas lire), en éducation sociale, éducation scientifique et technologique	
Évaluation longitudinale de la direction de la planification et de la prospective (DPP)	2007	Mesurer de l'efficacité interne du système éducatif	Faible taux de rendement, retard d'apprentissage. Non-maitrise des enseignants des NPE. Non-maitrise des stratégies d'évaluation.	Améliorer le système d'évaluation, corriger les nouveaux programmes, revoir la stratégie des luttes syndicales, repenser le redoublement.
DANIDA	2008	Évaluer l'efficacité des écoles jugées efficaces	L'efficacité de l'école dépend des directeurs d'école	
INFRE	2009	Évaluation des épreuves, des grilles d'appréciation et des guides d'administration	Les évaluations ont du sens pour les apprenants, la consigne est claire pour certaines	



			épreuves.	
--	--	--	-----------	--

(À partir du CNE, 2014, Vol 2)

Ces différentes évaluations ont permis aux acteurs du système éducatif de découvrir les avantages et les inconvénients des expérimentations. Elles permirent la préparation des mesures correctives. C'est ainsi que les programmes de français et de mathématique au CI et au CP connurent des corrections en 2006-2007. Cette correction avait pris en compte les démarches d'enseignement, les méthodes, les processus de transformation de l'information par l'enseignant, les stratégies d'évaluation des apprentissages dans toutes les disciplines de formation. Il en était de même des mesures correctives des programmes des classes de CE1, CE2 jusqu'en classe de CM2. Toutes ces transformations n'avaient pas suscité l'adhésion de tous.

#### **1.3.4.2 Une réforme scolaire controversée**

Les réformes intervenues dans l'éducation au Bénin ont suscité tant chez les enseignants que chez les parents beaucoup d'inquiétudes et d'oppositions. Parlant de controverses, nous ne faisons pas ici allusion aux polémiques suscitées par la notion de compétences. Nous y reviendrons plus tard dans la partie conceptualisation de notre travail. Ici, il s'agit des ressentis des acteurs du système éducatif face aux nouvelles réformes éducatives. Si les réformes éducatives entreprises ont été vivement souhaitées et les débuts d'expérimentations salués, leur mise en application a suscité par la suite beaucoup de critiques.

En effet, les parents et les enseignants avaient dénoncé la précipitation dans sa mise en œuvre caractérisée par le manque de planification et de préparation. Les enseignants avaient surtout pointé l'insuffisance du matériel didactique et pédagogique (cahiers d'activité, documents, guide de l'enseignant, etc.), le manque d'infrastructures, l'inadaptation du contenu des nouveaux programmes scolaires, l'insuffisance du personnel enseignant, le manque de formations de cadres, la densité des programmes scolaires, la précarité dans laquelle vivent les parents, les enseignants et les apprenants, les effectifs pléthoriques dans les classes qui ne facilitent pas l'apprentissage scolaire, l'éloignement des écoles. Mais ce n'était pas que cela. Il a été reproché aux enseignants leur très grand laxisme dans la mise en application des NPE, leur baisse de niveau, leur non-maitrise des principes de l'APC, leur non-appropriation des différentes mesures, leur très grande réticence pour une application

efficace des NPE, leur manque de motivation pour la réalisation de certaines activités telles que l'éducation physique et sportive, etc.

Quant aux parents, ils se sont plaints non seulement de ne plus pouvoir continuer par aider leurs enfants à la maison pour faire les devoirs, mais aussi de l'incapacité de leurs enfants à lire, à écrire et à parler couramment le français.

#### **1.3.4.3 Le cadre juridique et institutionnel du financement de l'éducation au Bénin**

Selon la loi n° 02003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation nationale en République du Bénin rectifié par la loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005, le financement de l'école est assuré par l'État et les collectivités locales.

##### *Article 11*

*« Le financement de l'école publique est assuré par l'État et les collectivités locales dans les conditions définies par l'article 97 de la loi n° 97-029 du 15 janvier 1999 portant organisation des communes en République du Bénin et les articles 19, 56 et 57 de la loi n° 98-007 du 15 janvier 1999 portant régime financier des communes en République du Bénin. Les entreprises publiques et privées, les partenaires au développement, les organisations non gouvernementales et les parents d'élèves peuvent y concourir ».*

L'école bénéficie aussi du soutien financier, technique et matériel des entreprises publiques et privées, des partenaires au développement, des organismes internationaux et des ONG. C'est le cas de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), de l'UNESCO, de l'USAID, de l'Agence française de Développement (AFD) qui a avec l'État un projet de construction et d'équipement de sept cent cinquante (750) classes et de trois cent soixante dix (370) latrines dans l'enseignement secondaire, qui a débuté en 2016 pour s'achever en 2020.

## Encadré 1 : Synthèse de la première partie

Dans cette première partie consacrée à la contextualisation, nous avons présenté l'enjeu de l'éducation dans le monde en Afrique Subsaharienne et en particulier au Bénin. En effet, un peu partout dans le monde l'éducation apparaît comme un droit fondamental. Ce principe est défendu par la Déclaration universelle des Droits de l'Homme ratifiée par la plupart des pays. L'éducation est présentée comme un instrument de lutte contre toutes les formes de discriminations, un instrument de développement intégral de l'homme et un levier de développement durable. Elle est d'autant plus importante que les leaders, les décideurs, les acteurs de l'éducation, les chercheurs doivent créer des conditions favorables pour permettre à tous d'en bénéficier. Voilà pourquoi les organisations nationales, régionales et internationales œuvrent et viennent en aide aux États pour les y aider. L'Afrique subsaharienne n'est pas en reste. Avec les indépendances en 1960, nous avons noté qu'il y a eu un grand intérêt pour la scolarisation des enfants et des jeunes. En effet, les vingt premières années qui ont suivi les indépendances (1960-1980) ont été marquées par une très grande volonté des nouveaux dirigeants d'accroître le taux de scolarisation des populations. Les autorités avaient visé dans leurs efforts trois grandes dimensions pour le développement de l'homme à savoir : la dimension intellectuelle, psychologique et humaine. Cette visée de l'éducation met au centre l'aspect identitaire de l'homme africain avec un point d'orgue sur la culture, source de développement. Cette volonté commune des dirigeants de l'Afrique subsaharienne avait conduit à adopter avec leurs pairs de l'OUA devenue UA, des politiques communes pour le développement de l'éducation sur le continent avec de nombreux engagements. Comme l'OUA, les pays de l'Afrique subsaharienne considèrent tel que le prévoit la Charte universelle des Droits Humains l'éducation comme « *Un droit de l'homme fondamental et le plus puissant des instruments pour promouvoir le bien-être général...* ». Entre autres, ils avaient contribué non seulement à l'adoption de la Charte africaine des Droits du Bien-être de l'Enfant, à Monrovia lors de l'assemblée du 17 au 29 juillet 1979, mais aussi, ils se sont engagés dans la perspective de la célébration du centenaire de l'organisation en 2063 à l'élaboration d'un plan dénommé *Agenda 2063*, dans lequel sont définis les objectifs qui devront être atteints à cette occasion par l'organisation.

Au Bénin, avec l'implantation de la première école primaire publique française à Porto-Novo en 1891 et de la deuxième en 1902, un accent a été mis progressivement sur l'importance de l'éducation. Après les indépendances trois grandes réformes ont marqué le système éducatif béninois. Elles traduisent la volonté des gouvernements successifs d'œuvrer contre l'analphabétisme, de permettre l'accès aux savoirs, de faire reculer les barrières de l'ignorance et de favoriser l'éducation pour tous. Ces trois grandes réformes sont : la réforme de 1970-1971 dite réforme Grosse-Tête/Dossou-Yovo, la réforme

scolaire révolutionnaire de 1973 à 1990 dite « *École Nouvelle* », et celle des années 1990 qui a favorisé l'abandon de la pédagogie par objectif centrée sur l'enseignant et favorisé l'avènement de l'APC centrée sur l'apprenant, une nouvelle pédagogie controversée.

## **CHAPITRE II : CONCEPTUALISATION**

Dans la partie conceptualisation, nous étudierons des concepts clés pertinents, qui ont un lien avec notre sujet. Il s'agit de la *pédagogie par objectif (PPO)*, car avant la nouvelle réforme curriculaire, les enseignants au Bénin ont été formés à cette pédagogie, l'*approche par compétences (APC)*, car c'est la nouvelle pédagogie dans l'enseignement, la formation des enseignants, car elle est importante pour la mise en application de l'APC, *les grands effectifs et les petits effectifs*, car c'est une problématique qui caractérise le système éducatif béninois, *l'enseignant expérimenté*, car c'est aussi important pour la mise en œuvre de l'APC, et des *représentations sociales*, car elles jouent dans les pratiques.

## **2.1 La pédagogie par objectifs (PPO) (1950)**

La pédagogie est l'ensemble des stratégies, des techniques, des dispositions que développe un enseignant pour atteindre ses objectifs d'enseignement à travers une pratique de classe adaptée. Elle repose sur la manière dont celui-ci transfère le savoir à ses apprenants. C'est l'art d'enseigner un savoir. Pour Altet (1997), la pédagogie est un savoir pensé autour des méthodes pour gérer l'enseignement et l'apprentissage des apprenants. La finalité de la pédagogie c'est de permettre l'apprentissage.

La pédagogie est basée sur un ensemble complexe de procédés, de méthodes, d'organisations ou de techniques que l'enseignant met en pratique ou en œuvre en classe, pour atteindre ses objectifs de cours et faciliter l'apprentissage des apprenants. Elle est à la fois constituée de lois, de principes, et de pratiques bien élaborées qui ont pour but de faciliter l'apprentissage. C'est un art mis en place par l'éducateur qui permet à celui-ci de conduire les apprenants vers un accomplissement de soi, vers la réalisation d'un désir, vers un devenir (Meirieu, 2005).

Pour Prost (1985) cité par Altet (2017, p. 1), la pédagogie est centrée sur l'élève. « *Dès l'origine, centrée sur les élèves, et les questions auxquelles il faudra répondre concernent les élèves, dans leur rapport aux savoirs : comment apprennent – ils, comment construisent-ils ou reconstruisent-ils les savoirs pour leur propre compte* »

Elle a pour but de s'occuper de l'efficacité de l'apprentissage. Voilà pourquoi elle se préoccupe dans son élaboration de répondre à la question de comment faciliter l'apprentissage à l'apprenant. C'est la manière de gérer, d'organiser le temps d'enseignement afin d'atteindre les objectifs fixés par les programmes scolaires et permettre la réalisation de l'apprentissage (Altet, 1997). C'est la pédagogie qui définit ou organise les relations de l'apprenant aux savoirs et voit par quel mécanisme celui-ci s'approprie les savoirs qui lui sont enseignés.

La pédagogie a pour acteurs principaux l'apprenant et l'enseignant entre qui il existe un contrat. Le pédagogue devient dans ce sens celui qui se préoccupe de l'apprentissage de l'apprenant et des méthodes qu'il juge efficaces à mettre en œuvre pour ainsi faciliter le processus pouvant aider l'apprenant à acquérir le savoir-être, le savoir-faire, les connaissances (Altet, 1997). Il est celui qui monnaie l'information et en facilite la compréhension aux apprenants. Cette pédagogie qu'il développe permet d'emmener les apprenants à acquérir des savoir être ou des aptitudes, des savoirs agir, des savoir-faire, des compétences à travers l'apprentissage scolaire. La pédagogie nécessite aussi de la part de l'enseignant, une compétence c'est-à-dire un savoir-faire, une aptitude, une disposition. Elle traite donc tant de la conduite des enseignants lors des temps d'enseignement que de l'assimilation qu'en fait l'apprenant pendant l'apprentissage. Elle est basée sur les échanges, les interactions multiples que crée l'enseignant avec la classe, mais aussi, sur la confiance réciproque entre apprenants et enseignants. C'est elle qui fait la réussite de l'apprentissage. Elle met dans son mode d'action le dialogue et est la source de la relation enseignement-apprentissage ou apprenant-enseignant.

*« La pédagogie ne naît pas du savoir, mais lui donne naissance par le jeu du dialogos, forme de présence qui unit le maître et son « élève ». (Morandi & La Borderie 2010, p.132).*

L'objet de la pédagogie, c'est l'activité autour de laquelle se retrouvent à la fois les enseignants et les apprenants (Morandi & La Borderie, 2010). Ces tâches autour desquelles se déroule l'apprentissage forge l'intelligence des apprenants par les nouvelles connaissances que ceux-ci acquièrent. Mais il importe de noter que l'option pédagogique peut varier d'une école à une autre, d'un pays à un autre, d'une région à une autre ou encore d'un contexte à un autre. Essentiellement basée sur des lois, des codes, ou un ensemble de règles prédéfinies ou constamment réinventées, la pédagogie est dynamique en ce sens qu'elle est liée à toutes les actions de l'enseignant pendant le temps d'enseignement.

*« La pédagogie est une discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles ».* (Agbegninou, d'Almeida, & Kibene, Toukene, 2016, p.7).

Plusieurs chercheurs ont abordé la notion de pédagogie dans l'éducation. De remarquables travaux ont donc été réalisés par les pédagogues, les éducateurs, les chercheurs, avec pour objectif de proposer la pédagogie la plus adaptée à l'apprentissage des élèves. Au nombre des pédagogies qui ont été expérimentées, nous avons celles dites de transmission, celles de la connaissance ou de l'empreinte qui sont désignées sous le vocable de pédagogies traditionnelles (Altet, 2017). L'apprenant est ici considéré comme celui qui reçoit ou qui s'approprie les connaissances structurées par l'enseignant. Ces pédagogies sont basées sur les théories béhavioristes et associationnistes (Altet, 2017). Nous avons aussi les pédagogies actives dans lesquelles l'enseignant joue le rôle de facilitateur ou de guide. Elles sont fondées sur les théories cognitivistes. L'apprenant interagit avec son environnement et avec ses pairs. Nous avons enfin les pédagogies centrées sur l'apprentissage qui placent les apprenants au cœur de l'apprentissage en leur créant des conditions favorables à l'apprentissage.

Les différentes pédagogies qui ont été expérimentées reposent sur plusieurs critères. Elles se basent ainsi sur la place de l'enseignant, de l'élève, sur le contenu, le savoir, les évaluations (Altet, 1997). Nous présenterons dans le tableau suivant un résumé des différentes approches pédagogiques. Notre but ici n'est pas celui de présenter un travail exhaustif de ces différentes pédagogies, mais plutôt de montrer en général comment elles ont évolué dans le temps et comment elles ont été différemment articulées. Leur répartition montre que les pédagogies ont connu une grande évolution. L'avènement des pédagogies nouvelles dans l'éducation est la manifestation du désir de rupture avec les pédagogies traditionnelles. Une comparaison entre ces deux pédagogies nous permet d'établir le tableau suivant.



**Tableau 2 : comparaison entre pédagogies traditionnelles et pédagogies alternatives**

<b>Pédagogies</b>	<b>Les pédagogies traditionnelles</b>	<b>Les pédagogies alternatives</b>
Place et rôle de l'enseignant	L'enseignant transmet à travers sa pratique pédagogique les savoirs ou connaissances à l'élève. Il exerce sur celui-ci un pouvoir, une autorité. Il domine l'élève. Il est le modèle que l'apprenant doit imiter, et le détenteur du savoir.	L'enseignant est un guide, un facilitateur. L'apprentissage est basé sur un rapport de confiance.
Place de l'élève	L'élève a le devoir d'apprendre les savoirs enseignés par l'enseignant. Il n'a ni de choix, de liberté, ni de volonté. Tous les savoirs qu'il reçoit à l'école doivent être maîtrisés sans qu'il ne comprenne forcément. Les connaissances qu'il acquiert sont comme des dogmes.	Respect de la liberté et de la volonté de l'élève.
Evaluation	L'élève subit une notation et un classement discriminant. Il n'a pas droit à l'erreur et l'enseignant peut faire usage de sanctions disciplinaires.	La notation a disparu et l'élève s'autoévalue. L'erreur est permise.
Méthode	L'élève se construit seul sans le groupe. Il fait ses exercices sans aides.	L'élève apprend à interagir avec l'enseignant et les membres de son groupe. Beaucoup d'activité, de créativité ; respect de l'autonomie. L'enseignement est basé sur le besoin et sur l'intérêt de l'enfant.
Rapport aux savoirs	Savoirs construits, structurés et transmis.	Les savoirs sont construits par l'élève à partir du tâtonnement expérimental, de l'environnement, du contexte social, de l'observation. On parle d'une co-construction de la connaissance.
Pédagogie	Centrée sur le contenu	Centrée sur les motivations, les intérêts de l'apprenant.

### **2.1.1 Définition générale de la pédagogie par objectifs (PPO)**

Encore appelée pédagogie de maîtrise, la pédagogie par objectifs (PPO) est une théorie d'enseignement traditionnelle qui consiste à découper les tâches en petites sections. Pour Cuq (2003), la pédagogie par objectif est comme une :

*Pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et au moyen de sa réalisation [...] un objectif global est fixé [...] et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global [...] ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme nécessaire et suffisant pour la réalisation du sous-objectif. La PPO entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif (Cuq 2003, p. 192).*

Cette pédagogie valorisée par Tyler (1950) est née aux États-Unis avec pour objectif de structurer ou d'organiser l'école sous le modèle de l'organisation du travail de Taylor. Son premier champ d'application fut d'abord dans la formation technique et professionnelle. Elle s'est progressivement étendue à l'enseignement. La PPO a ensuite dépassé les frontières américaines pour se retrouver sur les autres continents. Elle a d'abord été accueillie au Canada avant de s'étendre à l'Europe par la Belgique grâce à deux chercheurs, Delandschere et Henault.

### **2.1.2 L'objectif de la pédagogie par objectifs**

La pédagogie par objectifs permet de déterminer par avance les objectifs à atteindre dans les temps d'enseignements, de même que les stratégies pédagogiques et les évaluations à adopter (Nguyen & Blais, 2007). L'approche par objectifs s'articule autour de trois principaux concepts à savoir : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. L'objectif général est « *un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage* » (Hameline, 1991, p 98). Quant à l'objectif spécifique ou opérationnel, il est selon Mager (1971) « *issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires* ». Pour

Hameline (1991), quatre conditions sont nécessaires pour qu'un objectif soit opérationnel. Ces conditions sont les suivantes :

1. *« Son contenu doit être énoncé de la façon la moins équivoque possible ».*
2. *« Il doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ».*
3. *« Il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester »*
4. *« Il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage »* (Hameline, 1991, p. 100)

### **2.1.3 Une pédagogie de transmission centrée sur l'enseignant**

La PPO est basée sur l'approche traditionnelle de transmission du savoir, et de la connaissance. Transmettre, c'est donner, enseigner, apporter un savoir. Dans le cadre scolaire, il s'agit de communiquer des connaissances, des valeurs, des normes à des personnes en situation d'apprentissage. Pour caricaturer, dans la pédagogie de la transmission, l'apprenant est considéré comme un réceptacle vierge dans lequel l'enseignant dépose un contenu. L'apprenant subit. Comme nous l'évoquions dans les précédents paragraphes, la PPO place l'enseignant au cœur ou au centre de l'apprentissage. Son rôle principal consiste à monnayer, à diluer à ou à rendre le savoir accessible à l'apprenant. Il est supposé être le détenteur du savoir et il doit emmener, grâce à son expertise, l'enfant sur le chemin de la connaissance scolaire. Pour Braun cité par S. Belinga Bessala (2005, p. 66), l'enseignant *« assure l'instruction des élèves moyennant un corpus de savoirs académiques judicieusement structurés. Il transmet des savoirs et des savoir-faire aux élèves ou étudiants avec à la clé l'obtention de diplômes ».*

L'apprenant, quant à lui, a le devoir d'apprendre, d'assimiler le savoir scolaire, transmis par l'enseignant, afin de satisfaire aux exigences scolaires de l'apprentissage et aux attentes de l'enseignant. L'élève est passif dans ce processus. Son rôle c'est de reproduire ce

qui lui a été transmis, sans réflexion ni collaboration. L'enfant n'a pas de point de vue et l'apprentissage est basé sur un programme figé non dynamique. Il s'agit d'une pédagogie centrée sur les théories béhavioristes et comportementalistes.

#### **2.1.4 Une pédagogie béhavioriste ou comportementaliste**

L'approche par objectifs s'appuie sur le béhaviorisme qui, lui, est basé sur l'observation des comportements de l'apprenant. Ce courant pédagogique est né en 1913 grâce au travail du chercheur américain John B. Watson (1878-1958). Dans la pratique, comme nous l'énoncions plus haut, le béhaviorisme s'appuie sur le comportement, les manières d'agir, de procéder, sur l'attitude de l'enfant que l'on peut appréhender et analyser (Boutin, 2000). L'attitude ou le conditionnement de l'élève demeure un critère d'efficacité. C'est sur ces traits caractéristiques de l'agir humain que l'enseignant agit pour favoriser l'apprentissage.

Le béhaviorisme modèle le comportement de l'apprenant et privilégie dans le processus d'apprentissage, le découpage des tâches. Agir en orientant le comportement des apprenants au regard des objectifs visés est donc la méthode utilisée par le behaviorisme. Il s'agit d'un apprentissage conditionné basé sur le façonnement du comportement de l'enfant par l'enseignant. C'est pourquoi Skinner écrit qu'apprendre, « *c'est se comporter et afficher ce comportement* » (Boutin, 2000, pp.37-40).

L'apprentissage de l'apprenant est basé sur la modulation des comportements de celui-ci sur lesquels l'enseignant doit efficacement agir. Mais ce processus ne réussit que si les objectifs de l'apprentissage sont clairement définis, établis et organisés.

La pédagogie par objectif, à l'instar du béhaviorisme est une pédagogie essentiellement centrée sur la réflexion, les tâches et les exercices intellectuels. Les objectifs d'apprentissages qui y sont visés sont multiples.

Les études sur la théorie béhavioriste ont été prolongées par les travaux du chercheur russe Pavlov (1849-1936). Ses travaux ont ensuite été développés par le psychologue américain Skinner (1904-1990). Ce courant pédagogique invite l'enseignant à scénariser ses enseignements de manière à susciter l'attention de l'apprenant, à le motiver, à l'inciter à entreprendre, à lui donner l'envie et le désir d'apprendre, de progresser, de découvrir. Il est

celui qui doit créer les meilleures conditions à l'apprenant afin de susciter en lui l'envie d'apprendre. C'est un manager dans la réussite de l'apprentissage. L'enseignant devient celui qui pousse l'apprenant à la curiosité vers le savoir et l'apprenant est l'expert de l'apprentissage.

*Il lui revient d'agir sur le comportement de l'élève en recourant à un programme élaboré de telle sorte qu'il puisse être parcouru de façon progressive. Dans un tel contexte, l'enseignant doit se préoccuper d'inciter l'élève à avancer étape par étape et à maîtriser chacun des éléments dont est composé le programme avant de passer au suivant. Mais contrairement à ce qui est soutenu en général, les behavioristes ne rejettent pas la relation entre le maître et l'élève. Skinner va même jusqu'à dire que le recours à des programmes structurés et micro gradué laisse plus de temps aux enseignants pour entretenir un dialogue avec leurs élèves (Boutin 2000, p.37-40)).*

### **2.1.5 Une pédagogie basée sur la taxonomie de Benjamin Bloom (1956)**

Les principes de cette pédagogie ont été développés par Benjamin Bloom à travers sa taxonomie. La taxonomie de Benjamin Bloom (1956) scinde l'apprentissage disciplinaire en de petites unités. Bloom distingue en l'occurrence six parties ou phases, allant du plus simple au plus complexe.

Ces six parties qu'il propose dans l'apprentissage sont les suivantes : *la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse, et enfin l'évaluation*. Autour de chaque phase est utilisé un certain nombre de verbes pour atteindre les objectifs visés. Ces verbes visent à aider l'enseignant à atteindre les objectifs spécifiés d'enseignement.

Pour rendre cela possible l'enseignant utilise pendant la phase de connaissance par exemple les verbes tels que : *lister, nommer, mémoriser, répéter, distinguer, identifier, définir, réciter, citer, faire correspondre, décrire, formuler, étiqueter, écrire, énumérer*.

Il souligne à la phase de compréhension les verbes tels *qu'interpréter, donner un exemple, classer, expliquer, paraphraser, traduire, illustrer, observer, rapporter, discuter, démontrer*.

Quant à la troisième phase qui est celle de l'application, il emploie les verbes tels *qu'utiliser, exécuter, construire, développer, résoudre, manipuler, adapter, réaliser, faire*. Ensuite la quatrième phase qui est celle de l'analyse, les verbes tels *qu'organiser, comparer, rechercher, structurer, intégrer, discerner, catégoriser, tirer une conclusion, examiner, arranger, argumenter*, dans la partie synthèse les verbes tels que *planifier, composer, préparer, compiler, inventer, réorganiser, proposer, générer, imaginer, produire, assembler*. Enfin à l'évaluation les verbes tels que : *faire des hypothèses, tester, critiquer, juger, contrôler, justifier une décision, sélectionner, défendre, prédire, ratifier, choisir, recommander, persuader, débattre* (Meirieu, 2000).

En somme, la pédagogie par objectifs repose sur quatre principes que Tyler, cité par Daniel Hameline (1971), énumère dans les lignes suivantes.

*« 1) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible.*

*2) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.*

*3) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.*

*4) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage (Tyler 1979, cité par Hameline, 1971, p. 62) »*

### **2.1.6 Quelques critiques formulées contre l'approche par objectifs**

La pédagogie par objectifs a suscité de vives critiques de la part des praticiens et des chercheurs de l'éducation. Nous en énumérons quelques-unes dans les lignes suivantes. Selon Pelpel (2002), la PPO s'est renfermée,

*« Dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes*

*conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant »*  
(Pepel, 2002, p. 32).

Pepel (2002) reproche à la PPO de fonctionner selon un mode de cloisonnement, de conditionnement, de caricature basée sur des comportements ou des réflexes observables. Elle ne met pas au centre de l'apprentissage la construction des savoirs dans le processus d'apprentissage. Elle ne vise que des objectifs. À cela, il faut ajouter la multiplicité des objectifs qui ne permet ni à l'enseignant d'approfondir l'enseignement, ni à l'apprenant d'assimiler facilement les connaissances visées. Deronne (2012) fustige quant à lui, le mode d'évaluation qui n'est basé que sur la maîtrise des objectifs visés pendant les temps d'enseignement.

*« De trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents (Deronne, 2012, p. 12).*

## **2.2 L'approche par compétences (APC) (1970)**

Depuis plus d'une vingtaine d'années, le mot compétence a été introduit dans le monde de l'éducation après son usage en économie, mais aussi en linguistique (Van Link, 2016). La compétence est un terme polysémique qui renvoie à la mobilisation de plusieurs ressources. C'est un terme couramment utilisé qui n'est pas récent (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008).

Généralement, on dit d'un homme qu'il est compétent lorsqu'il est capable d'accomplir une tâche avec dextérité, efficacité de manière à obtenir des résultats satisfaisants. La compétence s'acquiert grâce à l'assimilation ou à la maîtrise des normes, des règles qui caractérisent un métier, une profession, etc. L'individu n'est compétent que s'il sait faire appel à ces normes préalablement acquises, dans des situations diverses pour résoudre un ou un ensemble de problèmes, mais aussi la capacité à s'adapter à toute situation nouvelle. Elle fait référence à un savoir agir, un savoir-penser, un savoir-faire acquis par le biais d'un apprentissage.

Elle suppose une « capacité d'action » qui présuppose des connaissances antérieures, un savoir-faire, un certain comportement, des aptitudes, des réflexes ou des automatismes, des

capacités intellectuelles et globales, qui en constituent les fondements. La formation des adultes fait beaucoup référence à la notion de compétences (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008).

### 2.2.1 Quelques définitions de la notion de compétences

De très nombreux auteurs ont traité de la notion de compétences. Ceux-ci ne donnent pas la même définition, mais on s'aperçoit après analyse qu'ils se rejoignent. Selon Boutin (2004), la notion de compétences varie d'une école de pensée à l'autre. Les constructivistes, les socioconstructivistes, les behavioristes ne lui donnent pas le même sens. Les béhavioristes lient la compétence à un comportement observable, tandis que les constructivistes la lient à une aptitude une capacité liée aux échanges et actions entre individus.

Boutin (2004) décrit la compétence comme étant quelque chose d'inaccessible. Elle est une aspiration profonde vers laquelle on tend.

*« Un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité ».* (Boutin, 2004, p. 25).

Perrenoud (1996), voit dans cette notion la capacité pour un apprenant de combiner à la fois habileté, agilité, capacité, réflexion pour faire face avec efficacité à toute situation nouvelle.

*« Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier de vrais problèmes »* (Perrenoud, 1996 cité par Brossard, 1999, p. 16)

Perrenoud (2004) renchérit sa définition de la compétence en ces termes *« La compétence équivaut à ce qui permet de maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant des ressources diverses, acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience ».*(Perrenoud, 2004, p. 3)

Cette conception stipule donc qu'être compétent, c'est être en mesure de pouvoir faire des choix, c'est pouvoir, c'est être à même de poser des actions efficaces. C'est pouvoir réaliser des tâches multiples. Lasnier (2000) rejoint Perrenoud dans sa définition. Mais, il ajoute que la compétence n'est éprouvée que *« dans des situations ayant un caractère commun ».* Autrement dit, pour qu'il y ait compétences il faut que la situation qui nécessite de la part de



l'homme le déploiement d'une compétence ait été déjà rencontrée et que de cette précédente situation l'individu ait acquis ou assimilé des ressources qu'il essaiera de réutiliser dans une situation nouvelle similaire à celle déjà rencontrée.

*« Une compétence est un savoir agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun »* (Lasnier, 2000, p. 481)

Tardif (2006, cité par Nguyen & Blais, 2007) et Lasnier (2000, p. 31), suggèrent qu'« *une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». Dans son développement, il souligne successivement le caractère combinatoire, intégrateur, contextuel et évolutif de la notion de compétence.

Allal (1999) quant à lui, ajoute à ces définitions la notion de diversité et d'affectivité dans la production de la compétence. Elle n'est pas qu'une résultante de l'intellect, mais elle touche l'homme dans son entièreté.

*« Un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations »* (Allal, 1999, p. 81).

La notion d'affectivité apparaît dans toutes les relations humaines et donc dans la vie quotidienne. Dans ce sens, l'éducation n'est pas seulement basée sur la capacité de l'apprenant à réfléchir, à mobiliser des ressources, mais elle s'appuie aussi sur les sentiments et les émotions qu'éprouve l'apprenant dans son environnement (Portelance, 2005).

Gillet (1991), précise qu'il faut entendre par efficacité le résultat que produit la compétence. Toute action humaine vise l'efficacité, et des objectifs à atteindre. L'économie mondiale, l'industrie, le commerce, tous les secteurs d'activités sont tous basés sur la rentabilité, le gain c'est-à-dire l'efficacité. Pour Gillet (1991), une personne compétente agit avec pertinence dans un contexte particulier en choisissant et en mobilisant à la fois autant des ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) que des ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.).

Le Boterf (1999) insiste dans la mobilisation des compétences sur la pertinence des savoirs personnels et sur les savoirs des réseaux qui ont été mobilisés pendant une situation d'apprentissage par l'apprenant. Il distingue dans ce sens, plusieurs types de compétences allant de celles disciplinaires à celles transversales. Ces savoirs constituent des ressources à la fois internes et externes qui parfois sont très complexes et imprévisibles. Il s'agit des savoirs théoriques, des savoir-faire procéduraux, des savoir-faire expérientiels, des savoir-faire sociaux et des savoir-faire cognitifs<sup>4</sup>.

*Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables* (Le Boterf, 1999, p. 38).

Il souligne également dans cette approche que la compétence doit répondre à des normes, des codes préétablis dont le résultat de l'action posée dépend. « *Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables* » (Le Boterf, 1999, p. 38).

Mais la compétence reste une capacité, un savoir agir, un savoir-faire, un savoir-être qui est mobilisé à l'intérieur de soi-même et qui est réutilisée efficacement face à une nouvelle situation. Ces multiples savoirs constituent une banque de données auxquelles l'individu fait appel ou fait habilement recours dans une situation problème. La compétence étant des ressources mobilisées, elle est immatérielle. Sa mobilisation nécessite des résultats de plusieurs expériences. Elle ne prend forme que dans l'agir.

*« La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes »* (Roegiers 2001, in Scallon, 2004, p.105)

---

<sup>4</sup>Compétence, gérer les compétences pour vos projets TICE, <http://eduscol.education.fr/bd/competence/superieur/competence/boite/pdf/t1.pdf> repéré ce 03/10/18

### 2.2.2 L'évolution de l'approche par compétences (APC) (1970)

L'approche par compétences (APC) est une pédagogie d'enseignement qui a émergé en Amérique du Nord dans les années 1970 dans le monde des entreprises (Chauvigné & Coulé, 2010). Dans le système éducatif, elle s'est d'abord progressivement répandue dans toute l'Amérique avant de s'étendre comme la PPO au reste du monde en passant par l'Australie, l'Europe jusqu'en Afrique, etc.

En Europe, l'APC a été développée et répandue grâce à l'OCDE et l'UNESCO telle que l'a recommandé le processus de Bologne (Chauvigné & Coulé, 2010). L'APC est définie, dans le dictionnaire de l'office québécois de langue française cité par Lossli (2006), comme une « *approche pédagogique axée sur le développement de compétences et l'acquisition de connaissances en vue d'apprentissages durables et transférables* », tandis que le dictionnaire de l'Éducation la définit comme étant « *un mode d'élaboration de programmes d'étude qui consiste à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession et à les formuler dans les programmes en objectifs* » (Legendres, 2005, p : 1554).

L'APC est caractérisée par un changement de finalité de l'apprentissage, du système d'évaluation du curriculum. Elle vise la rentabilité et la compétitivité par le développement des compétences (de Ketele, 2003). Les appellations pour désigner l'APC sont diverses. Elle est entre autres tantôt désignée par le vocabulaire de « *compétences de base* », de « *socles de compétences* », tantôt désignée par « *évaluation de compétences* » ou encore par « *compétences terminales* » (Hirtt, 2009).

Même si l'avènement de l'approche par compétences dans l'éducation est issu du monde de l'économie, son premier objectif est de rompre d'abord avec les méthodes traditionnelles d'enseignement en axant désormais l'apprentissage autour de la résolution des problèmes (Pochet, 1995). Ce changement de paradigme au profit des compétences en pédagogie vise non seulement le changement de postures de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage, mais aussi à former des citoyens capables de répondre aux besoins ou défis actuels. C'est pourquoi elle met au centre de son processus le développement de qualités ou d'aptitudes pouvant permettre la mobilisation de compétences diverses. Crahay (2006) retrace le parcours de l'APC en ces termes.

*Son parcours de diffusion serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise, reprise par l'OCDE qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs,*

*propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation (Crahay, 2006, p.100)*

Depuis son apparition dans le monde économique, l'APC est demeurée une norme qui se construit autour de la performance, de l'efficacité et de l'efficience de l'éducation. Contrairement à l'approche traditionnelle centrée sur le béhaviorisme autrement dit sur l'observation de comportements, l'approche par compétences se fonde sur les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes. Elle se base sur les méthodes actives centrées sur l'intégration de multiples interactions. Dans ce sens en mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage celui-ci devient le premier acteur de l'apprentissage. Désormais responsable de ses apprentissages, l'apprenant apprend à développer des compétences à partir des savoirs multiples qu'il acquiert à travers l'accomplissement de tâches diverses, habilement exécutées en collaboration avec la classe, avec ses pairs ou individuellement. Il n'est plus dans une relation de savant-apprenant ou maître-élève, mais plutôt dans un rapport d'apprenant-enseignant. L'enseignant plutôt que de demeurer dans un rapport de connaisseur avec celui-ci, est désormais un facilitateur, un accompagnateur, un guide, un éclaireur dans le processus d'apprentissage de ce dernier. Et ceci dans le but de la construction d'un savoir qui a du sens. En tant qu'accompagnateur, l'enseignant est chargé, de ce fait, de créer les conditions nécessaires pour faciliter l'apprentissage de l'apprenant. Cette pédagogie est le contraire de la pédagogie par objectifs (PPO) qui est basée sur les connaissances reçues de l'enseignant et sur les connaissances livresques. De même, elle s'organise autour de tâches spontanées et non sur des contenus comme dans la PPO.

### **2.2.3 Une pédagogie qui s'inspire des pédagogies actives centrées sur l'apprenant**

L'approche par compétences s'inspire des pédagogies de l'école nouvelle de Maria Montessori, de Célestin Freinet, de Décroly, Claparède. Les pédagogies actives souhaitent que l'apprenant prenne des initiatives, se montre entreprenant, créatif, persévérant, habiles dans ses tâches avec un esprit collaboratif. L'APC emmène celui-ci à développer par lui-même la capacité à aller chercher les informations qu'il lui faut pour les capitaliser et les utiliser dans des situations problèmes. Avec l'APC, l'apprenant apprend à faire usage des

nouvelles technologies comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs d'apprentissage, pour avoir accès à de nouvelles informations.

L'APC fixe pour l'apprenant un certain nombre de compétences, qu'il doit acquérir au terme d'un parcours, afin de satisfaire aux objectifs des activités auxquelles il est soumis. La compétence correspondrait à la capacité de l'apprenant à chercher l'information, à l'organiser, à l'ordonner, mais aussi à la capacité de celui-ci à s'adapter à des situations nouvelles. Il est question d'habileté. Dans ce cas, pour qu'on dise de l'apprenant qu'il est compétent, il faut que celui-ci soit capable de faire face à des situations de travail, en faisant preuve d'ingéniosité pour résoudre le problème ou l'équation auquel il est confronté. Cette aptitude et cette capacité d'action et de réflexion font acquérir, à l'élève, des qualités ou des mécanismes automatiques de réaction et de résolution d'équations. Dans la construction des compétences, il y a un changement qui s'opère par rapport à celui qui acquiert la compétence, mais aussi par rapport aux connaissances qui ont été capitalisées (Monchatre, 2010).

La construction des compétences reste un long processus qui nécessite, comme nous l'évoquons une réflexion, une agilité, une réactivité de la part de l'apprenant qui doit être capable de faire des choix opérationnels pouvant aboutir à des résultats tangibles.

De nos jours, l'acquisition des compétences par l'apprenant est devenue le seul but visé par les pratiques enseignantes. C'est pourquoi des évaluations sont réalisées suivant des grilles de compétences auxquelles les apprenants doivent correspondre. Mais Perrenoud (1995) ne partage pas cette vision de la pédagogie qui veut que, comme dans l'industrie, la compétence soit devenue un objectif que doivent atteindre les apprenants à l'école.

Pour Perrenoud (1995), la compétence étant limitée ou définie par rapport à une circonstance, à un contexte, elle est discriminatoire, car réservée à une catégorie d'apprenants. L'APC à l'école serait donc source d'inégalité. Elle est réservée à ceux qui suivent les cours dans de meilleures conditions de travail, entendu ceux qui bénéficient tant d'un bon cadre autant à la maison qu'à l'école. Une compétence acquise n'est pas vérifiable dans un autre contexte. Le développement des compétences tel qu'envisagé entraîne des clivages scolaires, sociaux.

*« Elle prépare ses meilleurs élèves à mobiliser des savoirs en situation d'exercice scolaire ou d'examen, c'est-à-dire dans un type très particulier de contexte »* (Perrenoud, 1995, pp. 24-25).

Ce point de vue de Perrenoud (1995) nous intéresse. Comment offrir une formation de qualité autour des compétences à tous les apprenants s'ils ne bénéficient pas tous des conditions d'apprentissages similaires et si à la base, il existe déjà des inégalités entre apprenants ? L'écart noté par rapport aux conditions de travail des apprenants n'offre pas à tous une égalité de chance de formation. En définitive, on le voit bien l'objectif de l'APC est de former des personnes capables de répondre aux défis de la mondialisation, des besoins du marché de travail, de former des personnes capables de satisfaire efficacement aux besoins de formation et aux besoins exprimés par l'économie mondiale.

*« Les unes à moderniser les finalités de l'enseignement, pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société ; les autres à mieux atteindre des objectifs de formation donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées »* (Perrenoud, 2000, pp. 6-22).

Cependant, il importe de noter qu'il ne suffit pas de posséder un savoir-faire, un savoir-être et un savoir agir pour être compétent. Il est déjà arrivé que les meilleurs élèves d'une classe échouent à des concours ou à des examens malgré que ceux-ci soient les meilleurs de leur classe. La compétence n'est donc ni liée à la connaissance ni au savoir acquis ni à une simple aptitude ou habileté même si ces éléments sont très importants dans le développement des compétences. Pour y parvenir, il s'agira de contextualiser le savoir en le rendant intelligible dans des situations diverses. Cette compétence ne s'exprime et n'est évaluée que dans un contexte. C'est le contexte qui permet de mobiliser le référentiel qu'il faut pour agir en homme compétent (Le Boterf, 1994). Mais l'APC est loin de faire l'unanimité au sein des chercheurs et des praticiens de l'éducation. Elle a suscité assez de controverses dans la communauté scientifique.

## 2.2.4 Quelques controverses autour de l'approche par compétences

L'avènement de la pédagogie par les compétences dans l'éducation a été diversement apprécié par les chercheurs et les praticiens de l'éducation. C'est ce qui justifie la multitude ou la diversité des discours autour de l'APC.

Certains dénoncent le détournement ou l'assujettissement des objectifs traditionnels de l'éducation au profit de l'économie avec un enseignement axé sur le développement de compétences. D'autres, par contre, reconnaissent à l'APC un rôle novateur dans l'éducation qui permet d'axer désormais l'enseignement sur la mobilisation de savoirs utiles en adéquation avec les besoins réels de l'apprenant (Chauvigné & Coulé 2010) et les besoins réels de la vie.

Avec cette nouvelle pédagogie, Perrenoud (1999) pose la question du statut de la connaissance et de la compétence dans cette nouvelle approche « *Faut-il enseigner des connaissances ou faut-il développer des compétences ?* » (Perrenoud, 1999).

### 2.2.4.1 Les défenseurs de l'approche par compétences

Nous n'allons pas pouvoir les énumérer tous dans cette partie. Il s'agit pour nous d'évoquer quelques arguments pour montrer l'existence de la controverse.

Parmi les défenseurs de l'APC, Perrenoud (1999) y voit une très bonne chose car c'est une pédagogie qui réconcilie les apprenants avec leur quotidien. L'enseignement n'est plus dépourvu de sens. Il renvoie à des réalités qui font sens à celui-ci, et qui peuvent motiver les élèves. Le but de l'apprentissage est de préparer l'apprenant à la vie sociale à travers des référents parlant. C'est une pédagogie appropriée pour aider les élèves avec de difficultés scolaires. Elle aide à retrouver la confiance en soi à travers l'identification de référents producteurs de sens.

*« Une partie des élèves en échec n'accrochent pas aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique qui constituent le menu principal des disciplines à la fin du primaire et durant le secondaire. Pour eux, les savoirs scolaires n'ont pas de sens aussi longtemps qu'ils restent déconnectés de leurs sources et de leurs usages*

*sociaux. L'approche par compétence établit des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales* » (Perrenoud, cité par Hirtt 2009, p. 23).

Pour Deneyer et al (2004), l'APC est la bienvenue parce qu'elle marque une grande révolution avec les méthodes traditionnelles d'enseignements. En effet, l'école pendant longtemps n'a fait que former des élèves qui ne répondaient pas aux besoins réels du monde du travail. Les élèves n'avaient pour responsabilité que d'apprendre par cœur même sans comprendre les savoirs transmis par l'enseignant. L'efficacité de leur apprentissage résidait dans leur capacité à répondre aux questions d'évaluation. Les connaissances acquises par ceux-ci ne leur servaient pas et devant les situations complexes, ils n'avaient pas les bons réflexes et ne parvenaient pas à réagir et à démontrer leur savoir faire. L'APC a le mérite donc de relever ce défi et de rompre avec les méthodes et les pratiques stériles d'enseignements. Désormais avec l'APC, les savoirs ne sont plus dépourvus de sens mais ils sont le reflet de la vie des élèves et sont porteurs de sens. Deneyer et al (2004) cité par Hirtt (2009) qualifient les savoirs acquis dans l'approche traditionnelle de *savoirs morts* tandis qu'ils qualifient ceux de l'APC de *savoirs vivants*. Il y a donc une très grande rupture entre les deux.

*« En entrant dans cette voie pédagogique [de l'APC], l'école répond à la nécessité de donner du sens aux apprentissages, à la constatation que l'élève n'est pas un contenant que l'enseignant a pour mission de remplir, mais une personne qui construit ses connaissances, en fonction de ce qu'il est (...). En adoptant une pédagogie par construction de savoirs et acquisition de compétences, l'école a l'espoir de réduire le volume des "savoirs morts" au profit des "savoirs vivants" » (Deneyer et al. 2004 cités par Hirtt 2009, p. 25)*

Teune (2004) quant à lui, voit dans l'avènement de l'APC une manière de finir ou de rompre avec la formation au rabais. L'école traditionnelle n'a pas réussi à former les apprenants à l'excellence et à la promotion individuelle. Cette école est un fourre-tout. Elle n'a pas permis de faire éclore les talents individuels que pouvait potentiellement posséder chacun. La pratique de l'APC est une occasion qui permettra de prendre chaque apprenant en charge en l'aidant à développer ses ambitions. Les talents endormis vont pouvoir s'exprimer ou être éveillés grâce au mécanisme de l'APC. Chaque apprenant pourra retrouver la juste place qui est la sienne en faisant valoir ses atouts, ses compétences, mais aussi ses interrogations, ses blocages. Voilà pourquoi Teune (2004) encourage la mise en œuvre de l'APC et voit en elle un moyen de contrer la formation au rabais.



*Une culture orientée vers le nivellement* ». L'auteur regrette que, dans l'école traditionnelle, « on ne fasse pas beaucoup de différences entre les élèves et l'on ne valorise pas vraiment l'ambition (...) On cherche maintenant un système d'enseignement dans lequel chaque élève sera apprécié à sa juste valeur ; dans lequel chaque élève est jugé sur ses capacités et ses moyens. Mais cela signifie que l'enseignement doit être individualisé ». D'où son mot d'ordre : « En avant vers l'enseignement axé sur les compétences (Teune 2004, cité par Hirrt 2009, p. 29)

Pour de Meerler (2006), l'APC offre aux apprenants l'occasion de développer des savoirs disciplinaires et transversaux multiples. Elle est le gage d'une vie professionnelle librement choisie et pour laquelle l'apprenant se prépare. Dans cette optique, l'enseignant n'a plus pour tâche d'enseigner. Il joue le rôle de guide, de veilleur, d'éclaireur vis-à-vis de chaque apprenant dans un rapport autre que celui de la relation enseignante-apprenants, maître-élève. (De Meerler 2006). L'APC est une pédagogie qui se trouverait à mi-chemin entre l'école et l'économie. L'école ne perd pas son statut et l'économie est prise en compte.

De Ketele (2000) prend aussi position en dressant un bilan négatif de la pédagogie traditionnelle qui n'a pas pu former des personnes dont le monde de l'entreprise a aujourd'hui besoin. Pour elle, avec la PPO, l'école a échoué. L'évolution à laquelle nous assistons dans le monde devrait pouvoir emmener l'école à changer ses pratiques et à s'adapter à l'économie. C'est ce rôle que joue l'APC qui a réussi à renverser la tendance, en calquant désormais ses formations sur les réalités du « monde socio-économique » dans lequel nous nous trouvons.

*« C'est en effet 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 »* (De Ketele cité par Hirrt 2009, p. 6)

Mais Perrenoud (2000) fervent défenseur de l'APC répond à de Ketele qu'il serait « réducteur de faire de l'intérêt du monde scolaire pour les compétences le simple signe de sa dépendance à l'égard de la politique économique » (Perrenoud 2000, cité par Hirrt 2009, p. 7).

Bosman et al (2000) n'ont pas manqué de souligner le radical changement que l'APC a pu apporter dans le monde de l'entreprise. L'école ne pouvant pas rester indifférente à ce qui se passe dans le monde, a bien fait de devoir changer ses orientations, ses pratiques. Elle

doit pouvoir servir le monde de l'entreprise en formant des apprenants avec des statuts particuliers que l'entreprise pourra exploiter.

Pour Fotso (2011), ce nouveau paradigme n'est pas une rupture avec l'approche traditionnelle par objectif longtemps utilisée dans l'enseignement. Pour lui, l'APC n'est qu'une continuité de la PPO.

#### **2.2.4.2 Les détracteurs de l'approche par compétences**

Boutin et Julien (2000) voient dans l'APC, une soumission de l'école au monde de l'entreprise ou de l'économie. Pour eux, la visée traditionnelle de l'école basée sur les connaissances a été sacrifiée au profit d'une formation axée sur les compétences, le marketing. L'école perd ainsi son autonomie puisque, désormais elle est influencée par le monde économique. Elle est devenue une industrie qui vise la rentabilité, le gain, le profit. Avec l'APC, l'école ne se préoccupe plus du développement intégral de l'apprenant, mais elle se soucie plutôt de former des individus pour la bonne marche de l'économie.

Dans l'apprentissage, l'élève devrait pouvoir retrouver les éléments de contexte qui lui parlent et font sens. L'école ne doit pas être à la merci des décideurs politiques, des bailleurs de fonds, des grandes distributions, des industriels. Même s'il est vrai que les apprenants seront appelés à travailler plus tard dans ces secteurs d'activités, l'école doit continuer par jouer le rôle qui est le sien.

*Les pouvoirs publics manipulent les « affaires éducatives » au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes, voire même de l'apprentissage... L'APC s'inspire d'une conception de l'apprentissage et de l'éducation qui vise avant tout la rentabilité et emprunte largement à l'idéologie du monde industriel. Elle recourt à la « modélisation » de la pensée et des comportements et néglige des visées plus larges sur les plans culturel et social ou encore, les réduit à des comportements observables (...) L'école se met ainsi au service du néo-libéralisme. (Boutin et Julien 2000 cité par Hirtt 2009, p. 8)*

Boutin et Julien (2000) dénoncent très clairement la stratégie ou les dispositifs qui ont été mis en place pour faire accepter l'APC. Une stratégie qui fonctionne à la manière de l'économie où on fait parfois miroiter les aspects extérieurs qui peuvent attirer en prenant soin de cacher les aspects obscurs. Tout s'apparente à une mise en scène qui vise à faire disparaître

le côté sombre de l'APC. Le grand paradoxe est que ce vaste mouvement de changement ou d'orientation pédagogique a été décidé et mis en place par un mécanisme d'exclusion des premiers membres de la communauté éducative chargée de l'interpréter à savoir les formateurs et les enseignants (Boutin et Julien 2000 cité par Hirtt 2009).

Crahay (2005, 2006) pense que certes l'école traditionnelle basée sur la transmission des savoirs est confrontée à des problèmes auxquels il faudrait remédier mais, pour lui l'APC est une « *mauvaise réponse à un vrai problème* ». Crahay (2005, 2006) ne partage pas les arguments qui sont avancés pour défendre et justifier l'avènement de l'APC. Il s'agit purement d'une « *illusion simplificatrice* », car le terme de compétence avancé pour répondre aux problèmes de l'école est loin d'être véritablement la réponse efficace et efficiente qu'il aurait fallu. L'APC est fondée sur des arguments fallacieux qui n'ont aucun fondement scientifique. C'est pourquoi Crahay (2005, 2006) poursuit en faisant remarquer que l'APC :

« *Fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie quand bien même ceux-ci sont en fait opposés* » (Crahay 2005, 2006 cités par Hirtt 2009, p.4).

Il dénonce le fait que les programmes scolaires soient aujourd'hui « *taillés sur mesure* » et donc détournés de leur rôle de formation. L'école pour cela se trouve dans une impasse. Il faudrait pour en sortir qu'elle retrouve impérativement son autonomie car l'introduction de l'APC dans l'enseignement s'apparente à une lèpre. Si rien n'est fait pour limiter et arrêter ses dégâts, elle risque d'éloigner l'école de sa vocation première. Crahay ne dénonce pas seulement la prise en otage de l'APC par l'économie, il fustige aussi le fait que les compétences qui sont construites dans l'APC soient exclusivement en vue de la résolution des problèmes inédits ou complexes que l'homme ne rencontre d'ailleurs pas très souvent. Les problèmes sont inédits parce qu'ils ne sont pas habituels. S'il est vrai que l'apprenant doit tout de même être capable d'y faire face, il est aussi vrai que ces situations étant plutôt rares l'apprentissage devrait plutôt se concentrer sur les situations habituelles, celles qui sont susceptibles d'être le plus fréquemment rencontrées. Il convient donc, avant de s'occuper de ce qui est extraordinaire de s'occuper d'abord de ce qui est ordinaire. Autrement, il faut privilégier l'utile au lieu de s'occuper d'abord de l'agréable. Claessens (2006) porte la même préoccupation et s'interroge en ces termes :

*« En fait, que signifie l'enseignement orienté sur les compétences ? En gros, que l'enseignement s'oriente vers la vie des entreprises » (Claessens 2006 cité par Hirtt 2009, p.15).*

Hirtt (2009) s'est aussi montré très virulent contre l'APC. À la suite de ses prédécesseurs, il pense que l'APC est orientée vers des objectifs économiques et abandonne les savoirs. Elle est à l'opposé du socioconstructivisme et enferme les pratiques enseignantes dans la bureaucratie. L'APC a créé des sources d'inégalité (Hirtt, 2009). Pour décrire de façon beaucoup plus pragmatique ce qui se passe actuellement dans l'apprentissage scolaire et la formation professionnelle où les savoirs ont totalement changé de statut avec l'APC, voici le tableau très sombre que Hirtt (2009) en dresse :

*« Dans l'approche par compétences, on n'apprend plus le français, l'anglais et la littérature, on apprend à communiquer.*

*Au cours de sciences on ne cherche plus à comprendre le monde naturel on apprend à étaler un peu de « culture scientifique » sur une affiche ou un site internet. On n'étudie plus l'histoire, on apprend à lire un document (accessoirement historique) et à le résumer ou à attirer un candidat-touriste par quelque beauté de l'architecture gothique.*

*En informatique, on n'initie plus l'élève à la logique formelle et à l'analyse de procédures (comme certains tentèrent de le faire aux premiers temps de l'informatique scolaire, avec leurs « tortues » et leurs langages logo) ; désormais on lui apprend seulement à « se débrouiller » dans l'environnement Microsoft [...].*

*Dans les cours de l'option « sciences appliquées » de l'enseignement secondaire francophone, par exemple, il ne s'agit plus d'apprendre de la physique, de la chimie ou de la biologie ; désormais tout se résume à deux « macro-compétences » éthérées. Premièrement : « mener à bien une démarche scientifique de résolution d'une situation concrète en y introduisant une réflexion sur les résultats obtenus et sur les conséquences pour la société » ; et deuxièmement : « concevoir, réaliser et présenter un projet technologique en tenant compte d'aspects économiques, sociaux, culturels ». (Hirtt 2009, pp.17-19).*

Il en conclut que *« les objectifs d'apprentissage ainsi formulés sont parfaitement creux (Hirtt 2009, p : 19).*

En somme, Hirtt dénonce une pédagogie que lui-même qualifie de « *dogmatique bureaucratique* ». Agbodjobé et al (2014) chercheurs béninois, quant à eux, dénoncent le flou qui entoure l'APC non seulement dans sa conceptualisation, mais aussi dans sa mise en application. Ils y voient une expérience, un changement de paradigme qui n'a guère tenu compte des réalités du Bénin qui sont très complexes.

#### **2.2.4.3 Les points de convergence**

Malgré ces nombreuses controverses, qui ne sont pas exhaustives, les chercheurs s'accordent pour reconnaître, à l'unanimité qu'avec l'APC :

- *Les contenus d'enseignement vont désormais plus loin que les savoirs et les savoir-faire.*

Avec l'évolution des nouvelles technologies, de l'économie et du contexte de mondialisation qui provoque de profondes mutations dans le monde, l'APC a été amenée à intégrer dans ses pratiques de nouveaux savoirs ou compétences transversales. La construction de la société n'est plus basée sur des détenteurs de simples connaissances mais, sur des personnes qui savent monnayer ou traduire en actions efficaces leurs savoirs.

- *L'élève est au centre de l'apprentissage*

L'APC rompt avec la pédagogie traditionnelle. Le statut de l'apprenant a changé. Il est invité à prendre une part active dans la construction du savoir. Le savoir qu'il construit se fait dans une approche de co-construction avec ses pairs. L'enseignant n'est qu'un guide. Son rôle est de stimuler l'apprentissage, de créer à l'apprenant des conditions favorables pour le bon déroulement de l'apprentissage.

- *La valorisation des savoir-agir en situation*

Désormais la responsabilité de l'enseignant est de faire en sorte que le savoir que les apprenants seront amenés à acquérir ait du sens. Le savoir doit être lié aux situations concrètes de la vie courante. Ces situations qui peuvent soit être simples soit se complexifier

représentent des occasions d'apprentissage. L'objectif n'est plus d'attribuer aux apprenants des notations qui stigmatisent, mais plutôt de faire découvrir par eux-mêmes leurs potentialités.

### 2.2.5 Comparaison entre la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences

En comparant ces deux approches pédagogiques, on s'aperçoit que dans la PPO les deux acteurs du processus d'apprentissage enseignants et apprenants sont liés par des rapports qui ne facilitent pas l'apprentissage. Dans la PPO, l'enseignant apparaît comme le détenteur du savoir. Son rôle essentiel consiste à fixer des objectifs d'apprentissage et à les atteindre au terme du temps d'enseignement. Mais dans l'APC, l'apprenant est le premier acteur de l'apprentissage. Il participe activement à travers les interactions de groupe, les interactions avec l'enseignant, à la construction du savoir. Cette pédagogie lui permet d'acquérir des compétences. L'enseignant est ici un guide, un facilitateur. Il crée dans le cadre de l'apprentissage des conditions pouvant aider l'élève à acquérir des connaissances. Dans la PPO, l'apprenant n'acquiert pas de compétences, ses connaissances sont partielles, livresques et circonstanciées tandis que l'APC permet à l'apprenant d'acquérir un savoir-faire, des attitudes, et des aptitudes (Chauvigné, Christian & al, 2010). Boukhris (2018) nous propose une comparaison présentée dans le tableau qui suit.

**Tableau 3 : comparaison entre pédagogies par objectifs et l'approche par compétences**

N°	PPO	APC
1	On se centre sur des connaissances et des habiletés mesurables	L'accent est mis sur le savoir-agir.
2	Les situations d'évaluation sont standardisées	Les situations d'évaluation sont contextualisées.
3	On liste de ressources prédéterminées	Les ressources varient selon l'apprenant et le contexte
4	L'approche est quantitative : « mesurer » est le verbe qui la qualifie	L'approche est quantitative et qualitative : « apprécier » est le verbe qui la qualifie

## 2.3 La formation des enseignants à l'APC

- *Définition générale du concept formation*

La formation est une notion importante qui peut être définie comme étant un ensemble d'actions, de méthodes, de procédées, de techniques par lequel on transmet un savoir, une connaissance. Elle permet à celui qui en bénéficie d'acquérir de nouvelles connaissances susceptibles de l'aider à rendre plus efficace son activité. Pour l'enseignant, elle lui permet d'acquérir des connaissances diverses sur la pédagogie, la gestion de classe. Elle est source de motivation et offre à l'adulte de nouvelles ressources qui l'aident à atteindre ses objectifs. La formation est un facteur d'efficacité puisqu'elle favorise l'accroissement des compétences, facteur de motivation, car elle contribue au bien-être des bénéficiaires, et enfin un outil de développement<sup>5</sup>.

Il existe plusieurs types de formations telles que la formation initiale, la formation professionnelle, la formation continue etc. Celles qui nous intéressent sont la formation initiale qui vise à préparer les futurs enseignants, et la formation continue qui s'adresse à toutes les catégories d'adultes qui sont soit actifs, salariés, indépendants, fonctionnaires ou demandeurs d'emploi en vue d'un renforcement de capacité par l'acquisition de nouvelles compétences. Selon, Sekiou cité par Halba, (2006) la formation est :

*« Un ensemble d'actions, de moyens, de techniques et de supports planifiés à l'aide desquels les salariés ont incité à améliorer leurs connaissances, leurs comportements, leurs attitudes, leurs habiletés et leurs capacités mentales, nécessaires à la fois pour atteindre les objectifs de l'organisation et des objectifs personnels ou sociaux, pour s'adapter à leur environnement et pour accomplir de façon adéquate leurs tâches actuelles et futures (Sekiou cité par Halba, B, 2006, pp. 99-123), »*

Pour Raymond Vatier cité par Barayandema (2005, p. 10), la formation professionnelle renvoie à : *« L'ensemble des actions capables de mettre les individus et les*

---

<sup>5</sup> Chapitre II, la formation, [file:///C:/Users/medha/Downloads/5385c02369634%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/medha/Downloads/5385c02369634%20(1).pdf) consulté le 22/12/2022

*groupes en état d'assurer avec compétences leurs fonctions actuelles ou celles qui leur seront confiées pour la bonne marche de l'organisation.*

Elle est une œuvre humaine qui profite à l'homme. Les compétences acquises par la formation permettent de se mettre au service d'un groupe, d'une société, d'une organisation. C'est dans cette perspective que Sadik (2005) affirme ceci :

*« Comme toute action éducative, la formation du personnel se dessine comme étant une action doublement stratégique. C'est une action sur les Hommes, pour les Hommes. La formation est ainsi un élément de promotion et d'ascension » (Sadik, 2005, p. 186).*

La formation apparaît comme un parcours, un processus nécessaire qui permet de se conformer au réel. Il permet de résoudre le décalage entre une situation réelle et une situation idéale. Par la formation, l'enseignant adapte et actualise ses connaissances par rapport aux exigences réelles du métier. Les besoins de la formation sont rendus nécessaires parce qu'il y a des compétences réelles présentes et des compétences attendues. (Parmentier, 2012).

Avec la mondialisation, source de mutations profondes dans nos sociétés, les différents secteurs d'activités tels que le secteur de l'éducation a plus que jamais besoin de s'adapter aux mutations, aux changements que connaît le monde. Les contenus, les pratiques d'enseignements doivent évoluer à la lumière de ces profonds changements, d'où l'importance de la formation pour rendre ses acteurs attentifs et aptes aux évolutions par l'acquisition de compétences sans cesse renouvelées ou actualisées. C'est pourquoi Akefli (2004), évoque cette nécessité et cette évolution en ces termes :

*« Notre système d'éducation et de formation s'inscrit dans un environnement en rapide évolution. Il est donc tenu de répondre non seulement aux besoins et attentes de notre société, mais aussi aux exigences et aux défis de la mondialisation. L'école de demain doit tenir compte des normes internationales du développement éducatif » (Akefli, 2004 cité par El gorani 2021, p. 625).*

Le fait que les contenus d'enseignements, les structures éducatives, les approches pédagogiques, les curriculums, l'orientation, l'évaluation et les outils pédagogiques soient sans cesse mis en questionnement fait de la formation continue un besoin absolu et un impératif. Le besoin de formation devient donc une obligation à laquelle on ne peut se soustraire.



## 2.4 Les grands effectifs et les petits effectifs de classe

Désignées encore sous les vocables de « classes pléthoriques », « classes surchargées », « classes à effectifs élevés », « classes de grandes tailles », « classes surchargées », « classes surpeuplées », « classes à larges effectifs », « classes nombreuses », ces notions renvoient généralement en pédagogie aux classes dont le nombre trop élevé constitue un handicap pour le bon déroulement de l'apprentissage. L'effectif constitue un réel problème pour le déroulement de l'apprentissage tant pour les apprenants que pour les enseignants. Cette situation rencontrée le plus souvent dans les pays en voie de développement est un énorme défi pour les acteurs de l'éducation et les États. Divers travaux de recherche ont été consacrés à cette thématique. De ces recherches ont émergé des définitions qui ne font pas l'unanimité. Ainsi pour certains, cette notion fait référence au nombre. C'est l'exemple de Anzieu et Martin (1997) qui la situent entre 25 et 50 personnes. C'est ce qu'a voulu rappeler Dioum (1995) lorsqu'il écrit que :

*« Dans la littérature spécialisée, il semble se dégager un consensus pour parler de grand groupe à partir d'un effectif de 45 à 50 élèves par classe. Plus précisément, le chiffre 45 est le plus souvent avancé pour marquer la limite supérieure d'une classe dite normale » dans les pays en voie de développement »* Dioum (1995) cités par Konsebo & Sylla (2015, p : 3).

Ce même auteur évoque la notion de grands groupes en ces termes : *« Le grand groupe commence dès que l'effectif de la classe gêne, stérilise ou paralyse la mise en oeuvre des techniques de classe qui ont été habituellement conçues pour des groupes de 25 à 35 élèves et qui constituent généralement l'essentiel de ce que les maîtres apprennent au cours de leur formation »*. (Alexandre, Dioum, & al, 1991, p. 7 citée, par Kaboré & al (2014, p.154). Mais le consensus est, selon lui, autour de l'effectif 50 qui devient le chiffre référentiel pour parler d'effectif pléthorique Dioum (1991) affirme qu'*« il y a un consensus pour parler de grands groupes à partir d'un effectif de cinquante élèves »* Dioum (1991) cité par Kaboré et al (2014, p.154).

Le nombre apparaît donc comme l'élément important autour duquel il a construit la notion de grands groupes *« On peut parler de grands groupes, à partir du moment où, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il*

*constitue un obstacle pour l'efficacité de la communication et des échanges* » (Dioum, 1992, p. 39-40). C'est ce qu'en pensent les auteurs suivants dont nous proposons la définition. Selon (DAH, 2002), *« on parle d'un grand groupe lorsque dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, le nombre d'étudiants peut devenir un obstacle à la communication »*. (Dah, 2002) cité par Konsebo & Sylla (2015, p. 3)

Pour d'autres chercheurs, fonder la théorie des grands groupes sur le nombre uniquement, ne permet pas de rendre totalement compte de ce qu'il implique. De Peretti (1987), suggère, qu'en plus du nombre, que soit pris en compte d'autres indices qui influencent aussi la pédagogie c'est-à-dire l'âge, le niveau des élèves, les pratiques pédagogiques en somme les conditions de travail. Dans notre recherche, les conditions de travail sont une variable importante.

*« La notion de grand groupe est si complexe qu'il n'est pas satisfaisant de se fonder sur la seule variable quantitative pour la cerner. Outre le nombre, il importe, si on veut définir le grand groupe, de considérer bien d'autres variables : l'âge et le niveau des élèves, la matière enseignée, les conditions d'enseignement »* (De Peretti 1987, cité par Konsebo & Sylla (2015, p. 3) ».

Champagne (1996), va plus loin et renvoie la définition de ce concept aux ressentis de chaque enseignant dans la pratique de classe. Il ne le limite pas seulement aux conditions de travail, aux éléments pédagogiques, mais il le ramène au niveau des impressions de l'enseignant. Il s'agit de tout ce que l'enseignant pense qui entrave le bon déroulement des séquences de classe. C'est pourquoi, le grand groupe est, selon lui,

*« ... comme celui qui est considéré tel par chaque enseignant, celui où il sent que les choses ne sont plus pareilles, celui qui fait augmenter de façon nette l'impression d'avoir des papillons dans l'estomac au moment de l'affronter »*. (Champagne, 1996 cités par Konsebo et Sylla (2015, p. 3)

Toutes ces définitions montrent la complexité de la notion de grand groupe. C'est pourquoi nous avons voulu nous positionner en adoptant la définition qu'en donne la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun le français (CONFEMEN) (1991) qui pense qu'*« On est en situation de grand groupe à partir du moment où dans une situation d'enseignement apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur réducteur, parmi d'autres, pour l'application des méthodes*

*habituelles d'enseignement et d'évaluation et pour l'efficacité et l'équité du système d'apprentissage* (CONFEMEN, 1991, cité par Konsebo & Sylla [2015, p. 4].

## **2.5 L'enseignant expérimenté**

L'expérience est une notion importante dans tous les domaines. Elle est un savoir issu d'une famille de situations soient sociales, professionnelles, comiques, humaines. Elle se construit progressivement autour de situations vécues et est importante dans l'enseignement. C'est un concept qui est étudié, depuis plus de trois décennies, dans l'enseignement. C'est un thème qui est, non seulement polysémique, mais aussi ambiguë et qui provient de plusieurs disciplines. Selon le dictionnaire Petit Larousse [2000], elle peut être définie comme une connaissance acquise par la pratique jointe à une réflexion, mais aussi comme mise à l'épreuve, comme tentative.

Épistémologiquement, le thème renvoie à la question des origines de la connaissance. Certains philosophes comme Aristote, Bacon et Lock s'y sont intéressés. L'expérience est un élément déterminant de l'identité de l'éducation des adultes parce que c'est sur elle que se construit l'apprentissage. Elle apparaît comme source de développement de compétences en psychologie [Mandeville, 1998]. L'expérience renvoie à trois significations pertinentes du point de vue de la formation et du développement de la compétence professionnelle : 1) l'expérience peut être conçue comme issue de l'activité matérielle ou symbolique 2) elle peut être relative à l'ensemble des connaissances et habiletés acquises par ces voies au cours d'une certaine période 3) elle peut être conçue comme événement ou occurrence qui laisse une impression sur quelqu'un (il s'y ajoute par ailleurs l'expérience scientifique dont nous ne parlerons pas) (Rogalski et Leplat 2015). Pour Fischer (2002, p. 30), « *L'expérience est fondée sur la perception sensorielle, mais elle n'est pas confinée à cela. L'expérience porte les empreintes de toute la personne. Elle contient des idées et des concepts, des pensées et des émotions et elle ne se confond donc pas avec la perception immédiate* ». Pour Demailly (2005, p. 524), l'expérience professionnelle est pour un individu ou un groupe professionnel donné :

*« Un ensemble de manières d'être, de penser et de faire qu'il s'approprie dans le cours même de son travail. Il s'agit de propriétés sociales qui ont été construites dans le feu de l'action, dans l'épreuve des événements de la vie professionnelle (et en partie extraprofessionnelle, car on sait qu'il est difficile de séparer le temps de travail et le temps*

*hors travail » ou encore « L'expérience se discute et s'explique, se réfléchit, elle est l'objet d'interactions dans lesquelles elle se construit et prend forme, s'amarre éventuellement aux fictions et aux mythes propres au groupe professionnel ou à ses routines » (Demailly, 2005, p.525).*

L'expérience est liée à l'âge, à la pratique. Un enseignant expérimenté appliquera-t-il davantage l'APC qu'un enseignant non expérimenté ?

## **2.6 Les représentations sociales**

Les toutes premières publications (entre 1830 et 1930) sur la notion de représentation sont le fruit des travaux d'éminents sociologues et anthropologues, dont Émile Durkheim, Lévy-Bruhl et Marcel Mauss. Mais c'est avec Serge Moscovici que s'est élaborée la théorie de la représentation sociale. Il l'a défini comme :

*« Une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent » (Moscovici, 1984, p. 132 citée de Carlos, 2015, p. 36).*

Il s'agit donc d'une connaissance, d'un savoir qui est construit par quelqu'un ou un groupe de personnes autour d'un objet. D'après Jodelet (1997), la représentation :

*« Est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques (Jodelet 1997, p. 36 citée par de Carlos, 2015, p. 36).*

Elle permet à l'individu d'appréhender son univers selon une vision, un regard donné. Elle transforme l'individu et peut avoir un impact sur lui, son milieu de vie. Abric (1997) définit la représentation comme :

*“Une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l’individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s’y adapter, de s’y définir une place Jean-Claude”* Abric (1997, p. 13 citée de Carlos, 2015, p ; 37) ».

Quant à Roussiau & Bonardi (2001, p. 19) : *« Une représentation sociale est une organisation d’opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultant de communications sociales, permettant de maîtriser l’environnement et de l’approprier en fonction d’éléments symboliques propres à son ou ses groupes d’appartenance* (Roussiau et Bonardi 2001, p. 19 citée par de Carlos, 2015, p.37) ».

Est-ce que la représentation de l’APC va influencer les pratiques enseignantes ?

#### Encadré 2 : Synthèse de la deuxième partie

Dans la partie consacrée à la conceptualisation, nous avons travaillé sur certains concepts qui ont un intérêt particulier avec notre sujet de recherche. Il s’agit de : la pédagogie par objectifs, l’approche par compétences, la formation des enseignants, les grands effectifs et les petits, l’enseignant expérimenté et les représentations sociales. Ces concepts qui éclairent notre sujet nous paraissent indispensables. Encore appelée pédagogie de maîtrise, l’approche par objectifs (PPO) est une pédagogie de transmission, d’enseignement traditionnel centré sur l’enseignant, qui consiste à découper les tâches en petites sections. Elle a été valorisée par Tyler (1950) et est née aux États-Unis avec pour objectif de structurer ou d’organiser l’école sous le modèle de l’organisation du travail de Taylor. La PPO s’articule autour de trois principaux concepts à savoir : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. Cette pédagogie a été pendant longtemps mise en œuvre dans le système éducatif de plusieurs pays tel que le Bénin. La pédagogie par objectif a suscité de vives critiques de la part des praticiens de l’éducation ce qui a favorisé l’avènement de l’APC.

L’approche par compétences est née pour corriger les faiblesses dénoncées dans la PPO. Elle est une pédagogie, d’enseignement centré sur l’apprenant qui a émergé en Amérique du Nord dans

les années 1970 dans le monde des entreprises (Chauvigné & Coulé, 2010). Elle vise la rentabilité et la compétitivité par le développement des compétences (de Ketele, 2003). L'avènement de la pédagogie par les compétences, dans l'éducation, a suscité beaucoup de controverses, mais malgré ces désaccords trois éléments dans ce changement de paradigme pédagogique font l'unanimité. Il s'agit de :

- Les contenus d'enseignement qui désormais vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire.
- L'élève est au centre de l'apprentissage.
- Il existe la valorisation des savoir-agir en situation.

En matière de pédagogie, la formation des enseignants est très importante, car la formation est « *l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétences leurs fonctions actuelles* ». (Vatier, cité par Barayandema, J. 2005, p.10)

Dans le métier de l'enseignement, la gestion des effectifs est un élément important dans les pratiques de classe. Les chercheurs ne s'entendent pas pour déterminer les grands et les petits effectifs. Ce qu'il convient de noter, c'est que pour certains, la notion de grands effectifs renvoie généralement en pédagogie aux classes dont le nombre trop élevé constitue un handicap pour le bon déroulement des classes. Anzieu et Martin (1997) la situent entre 25 et 50 personnes et Dioum (1995) entre 45 et 50. Pour d'autres chercheurs, fonder la théorie des grands groupes sur le nombre uniquement, ne permet pas de rendre totalement compte de ce qu'il implique. C'est le cas De Peretti (1987), qui suggère qu'en plus du nombre, que soit pris en compte d'autres indices qui influencent aussi la pédagogie c'est-à-dire l'âge, le niveau des élèves, les pratiques pédagogiques en somme les conditions de travail.

L'expérience joue un grand rôle dans l'enseignement. C'est pourquoi ce concept nous semble important. Elle est un savoir issu d'une famille de situations soit sociales, professionnelles, économiques, humaines. C'est un thème qui est, non seulement polysémique, mais aussi ambigu et qui provient de plusieurs disciplines. Nous distinguons plusieurs formes d'expériences : celle qui nous intéresse c'est l'expérience professionnelle.

Le dernier concept est celui de représentation sociale. La représentation sociale est une opinion, un avis que l'on se fait par rapport à un objet et provenant de la communication sociale. La question de la représentation sociale des enseignants concernant l'APC est importante parce qu'elle peut avoir une influence sur leurs pratiques de classes.

## **CHAPITRE III : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES**

Notre recherche s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive puisqu'avant notre enquête sur le terrain nous avons formulé des hypothèses qui ont ensuite été confirmées ou infirmées suite au traitement des données recueillies. Elle est différente de l'approche inductive ou la recherche dite enracinée qui consiste à élaborer les hypothèses après les enquêtes et le traitement des données recueillies (Mesly, 2015). Notre méthodologie est qualitative. À propos de la recherche qualitative les chercheurs s'accordent sur ses principes que Creswell restitue de la façon suivante « *Les écrivains conviennent que l'on entreprend la recherche qualitative dans un cadre naturel où le chercheur est un instrument de collectes de données qui rassemble des mots ou des images, leur analyse inductive, met l'accent sur la signification de participations, et décrit un processus qui est expressif et convaincant dans le langage* » (Creswell, 1998, p. 14).

La recherche qualitative offre donc l'occasion au chercheur de faire une recherche en immersion en allant au contact des problématiques en vue. Elle a pour but de permettre au chercheur d'être dans une approche compréhensive des réalités en vue. Elle joue un grand rôle dans l'élaboration et la validation des hypothèses (Sofer, 1999). Les données recueillies sur le terrain auprès des enquêtés. Dans notre cas, il s'agit des enseignants, dans leurs cadres de travail qu'est l'école ou la classe.

### 3.1 Problématique

Depuis son indépendance le 1<sup>er</sup> août 1960, le système éducatif béninois a été confronté à de nombreuses difficultés qui ont conduit les différentes autorités et les acteurs du secteur à initier des réformes. Il a essentiellement été marqué par les réformes entreprises avec l'avènement du régime socialiste scientifique du Président Mathieu Kérékou au pouvoir le 26 octobre 1972, et aussi par celles survenues suite à la conférence<sup>6</sup> des forces vives de la nation de février 1990.

*« La recherche constante d'une identité éducative conforme à ses réalités socio-économiques et culturelles a conduit le Bénin à réformer plusieurs fois son système éducatif depuis son indépendance en 1960. Les plus connues qui servent aujourd'hui*

---

<sup>6</sup> Une conférence initiée par le **Président** de la République Mathieu Kérékou **ain** de trouver une porte de sortie à la pire crise sociale, économique et institutionnelle que traversait le pays. Elle a réuni les fils et filles du Bénin, du nord au sud, de l'est à l'ouest, de même que les exilés politiques.



*de référence sont celles de Programme d'édification de l'école nouvelle (1975) et celle issue des États généraux de l'éducation (1990). Ces deux réformes se succèdent et semblent être l'expression de deux types de régimes politiques que le pays a connus au cours des trois dernières décennies : l'un militaro-marxiste de démocratie populaire (1972-1989) et l'autre dit de renouveau démocratique (1990 à nos jours). Bien qu'elles se soient développées dans des contextes politiques différents, les deux réformes ont fait l'objet de consultations populaires préalables à leur mise en œuvre<sup>7</sup> ».*

Il convient de rappeler que, pendant longtemps, le Dahomey aujourd'hui Bénin fut appelé « *Quartier latin de l'Afrique-Occidentale Française (AOF)*<sup>8</sup> ». Cette appellation lui a été attribuée par le philosophe français Emmanuel Mounier lors d'un voyage en 1947 en Afrique Noire. Les Dahoméens en étaient fiers, car la qualification était liée à la performance de leur système éducatif, qui a largement permis la formation de nombreux hauts cadres béninois qui se sont fait remarquer par la qualité de leur travail dans la vie professionnelle tant dans la sous-région que dans les organismes internationaux. Ils ont été nombreux à travailler dans les instances internationales.

Le Bénin du « Quartier latin » d'alors a perdu aujourd'hui de son rayonnement intellectuel. Son système éducatif est, de nos jours, confronté à de nombreuses difficultés qui lui ont fait perdre progressivement ce prestigieux titre. Les problèmes, liés à ce secteur, sont communs à tous les pays de la sous-région ouest de l'Afrique francophone (Niger, Togo, Burkina Faso, Cote d'Ivoire...) à quelques rares exceptions près.

En effet, plus de 50 ans après son indépendance, l'école béninoise est restée confrontée au manque d'infrastructures scolaires, aux problèmes récurrents du manque de formation des enseignants et à leur insuffisance dans les écoles, à l'inexistence de cadres, au manque de matériels didactiques et pédagogiques, au problème récurrent des effectifs pléthoriques dans les classes, au manque de formation des enseignants pour ne citer que ceux-

---

<sup>7</sup>Réseaux Ouest et Centre africains de Recherche en Éducation [http://www.rocare.org/adea/ROCARE-Benin\\_qualite\\_2003.pdf](http://www.rocare.org/adea/ROCARE-Benin_qualite_2003.pdf) repérée ce 20/09/2018

<sup>8</sup> Libre propos sur Emmanuel Mounier et l'Afrique, son Quartier latin : le Dahomey d'hier et le Bénin d'aujourd'hui <https://www.lextenso.fr/petites-affiches/PA200325301> repéré ce 20/09/2018

là. À cela s'ajoute la question de la mobilité scolaire, les difficiles conditions de vie économiques et scolaires des apprenants<sup>9</sup>...

C'est dans ce contexte que le Bénin va vivre l'une des plus graves crises de son histoire, qui a débuté progressivement en 1980 pour finir par se cristalliser, en 1988-1989, sous le régime du Président Mathieu Kérékou, avant l'avènement en février 1990 de la démocratie. Le secteur de l'éducation n'a pas été épargné par la crise. Mais avant d'y revenir, il convient de rappeler qu'au lendemain de l'indépendance du Bénin, les nouvelles autorités étaient animées par l'ambition de révolutionner l'école dahoméenne avec une politique axée totalement sur l'instruction des masses populaires une ambition qui se traduira par l'annonce de courageuses réformes.

En effet, l'accession du Président Mathieu Kérékou au pouvoir, en 1972, va entraîner une rupture systématique avec l'enseignement colonial. Elle est traduite dans la loi d'orientation du 23 juin 1975 qui reforme le secteur en ces termes.

*« Le modèle français traditionnel (6 ans, 4 ans et 3 ans) est remplacé par un nouveau modèle (5 ans, 3 ans et 3 ans) avec une refonte des programmes et du calendrier scolaire ; - l'accent est mis sur l'introduction d'activités pratiques ; les écoles doivent créer des coopératives afin de contribuer pour 20 % aux dépenses de fonctionnement ; - des cours professionnels sont introduits dans l'enseignement supérieur et les programmes de l'enseignement moyen sont développés ; - un projet de "Centre populaire de Mutation, de perfectionnement et d'initiation à la production" doit offrir des services éducatifs à ceux qui n'ont pas achevé leur scolarité ou qui n'ont jamais fréquenté l'école ; - l'introduction des langues nationales dans les programmes d'enseignement est proposée »<sup>10</sup>.*

---

<sup>9</sup> Ces énoncés proviennent de notre mémoire de Master 2 réalisé en 2016-2017, intitulé « *“Étude comparative de l'échec scolaire en primaire en zone urbaine au Bénin et au Togo : Cas de Cotonou et de Lomé. Place de l'approche par compétences. Entre global et local”* », sous la direction de Madame Élisabeth Regnault, maître de conférences à l'Université de Strasbourg.

<sup>10</sup>Denis Amoussou-Yèyè, Diagnostic du système éducatif-béninois [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_6/colloques2/39337.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_6/colloques2/39337.pdf) repéré le 20/09/2018

Cette nouvelle réforme ambitionne de former à la fois intellectuellement, humainement et manuellement les citoyens béninois. C'est ce qui explique la création de nombreuses coopératives scolaires avec pour objectif la promotion de l'autonomisation financière des écoles. Cette réforme scolaire qui, au début, avait connu un franc succès même si elle n'avait pas recueilli l'assentiment de tous s'est malheureusement, au fil de l'année, avérée très inefficace pour l'école béninoise. On a assisté à la déscolarisation des apprenants, à de nombreux échecs scolaires, à un écart entre l'offre de formation et le besoin du marché de travail. De même, il faut y ajouter la suppression progressive des mesures d'accompagnement ou des dotations, le départ de la fonction publique de dizaines d'enseignants et de cadres, etc.

*« En 1985, le taux de réussite au Brevet d'études du premier cycle (BEPC) est de 2 % et de 12 % au Baccalauréat. Ces faibles taux de réussite aux examens de fin de cycle confirment l'inefficacité du système<sup>11</sup> ».*

Aux difficultés précédemment énumérées, s'ajoute, entre autres, l'inadéquation des formations proposées avec les besoins réels du marché de travail, le taux très élevé de jeunes au chômage, la cessation du paiement des salaires, etc. Tous ces problèmes ont progressivement fini par mettre à mal très rapidement les objectifs de l'école nouvelle. Toutes les réformes engagées se sont révélées inefficaces.

La grande réforme scolaire, qui a suivi cette crise, fut le résultat de plusieurs mois de concertation. Elle fut marquée par les propositions issues de la conférence des forces vives de la nation de février 1990, suivies des recommandations des premiers États généraux sur l'Education (EGE). Une initiative soutenue par les acteurs du secteur éducatif béninois et par les bailleurs de fonds des organismes internationaux. Le diagnostic posé à l'occasion de ces deux évènements a permis de se rendre compte de l'urgence d'un changement de paradigme pédagogique. Il s'agit de l'abandon de la pédagogie par objectif au profit de l'APC.

En effet, pour rappel, la pédagogie par objectifs privilégie la construction du savoir en allant du plus simple au plus complexe. Cet apprentissage construit par étapes permet aux enseignants non seulement de définir au préalable les objectifs visés dans l'apprentissage, les différentes séquences d'apprentissage, mais aussi de suivre le niveau d'acquisition ou de

---

<sup>11</sup>Denis Amoussou-Yèyè, Diagnostic du système éducatif béninois [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_6/colloques2/39337.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_6/colloques2/39337.pdf) repéré le 20/09/2018

compréhension des élèves. Appelée « *taxonomie de Bloom*<sup>12</sup> » la PPO prend en compte six phases dans le processus d'apprentissage à savoir : *la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse, l'évaluation.*

Longtemps en vigueur dans toutes les écoles, la pédagogie par objectifs place entre autres l'enseignant au centre de l'apprentissage. Celui-ci est le détenteur du savoir. Elle est caractérisée par le principe du savant enseignant. Ce statut de connaisseur confère à l'enseignant, par rapport à l'apprenant, un pouvoir de domination. L'apprenant n'a pour rôle que d'apprendre les cours qui lui sont donnés. Cette approche ne privilégie ni le travail en autonomie, ni le travail collaboratif ou en groupe. L'enseignant ne favorise pas les interactions entre apprenants, mais les interactions entre lui et les apprenants. Pour l'enseignant, les objectifs d'apprentissage ne sont atteints que si l'apprenant est capable de lui rendre ce qu'il a enseigné à travers les évaluations.

Pendant de très nombreuses années, la PPO était en vigueur dans le système éducatif au Bénin. Les difficultés d'apprentissage des apprenants, leurs conditions de vie familiale, les faiblesses de l'État dans le domaine éducatif, les difficiles conditions des enseignants, le taux très élevé du chômage des jeunes, les nombreuses frustrations accumulées, pour ne citer que ceux-là, ont suscité de la part de la communauté enseignante des critiques contre la PPO. Face à la situation, une réflexion et une évaluation étaient devenues nécessaires. Cette évaluation fut réalisée avec l'aide des bailleurs de fonds. Un changement pédagogique conduira au choix d'une nouvelle pédagogie appelée « *Approche par Compétences (APC)* ». Recommandée par les organisations mondiales, elle a été présentée comme la nouvelle alternative pédagogique susceptible de résoudre les problèmes de l'école béninoise. Elle place l'apprenant au centre de l'apprentissage et rompt avec les méthodes traditionnelles d'apprentissages précédemment décrites.

*« L'Approche par Compétences place au premier plan une démarche fondée sur les résultats d'apprentissage, quels que soient le lieu et la forme d'acquisition ; par opposition à l'approche traditionnelle, basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée. Elle consiste essentiellement à définir les compétences*

---

<sup>12</sup> Concevoir des déroulés pédagogiques avec la taxonomie de Bloom <http://sydologie.com/2017/09/taxonomie-de-bloom-quest-cest/> repéré le 21/09/2018

*inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programme d'études<sup>13</sup> ».*

Mais il convient de noter, par contre, que, si les débuts de la mise en œuvre de l'APC ont suscité beaucoup d'engouements au sein de la communauté enseignante, elle a aussi engendré beaucoup de controverses au sein des enseignants, des cadres et des parents. Les uns ont dénoncé, dans la mise en œuvre de l'approche par compétences, le manque de préparation, l'inexistence de conditions favorables dans les écoles et les familles pour sa mise en œuvre.

En effet, après l'implémentation de l'APC dans les écoles et suite aux évaluations qui ont été réalisées, il ressort que cette nouvelle pédagogie n'a pas porté les fruits escomptés. De très nombreuses difficultés ont persisté et ont été relevées par les différents acteurs du secteur. Au nombre de ces difficultés qui ont été relevées, nous avons : le manque de matériels didactiques et pédagogiques, le manque de formation des enseignants, l'inexistence de cadres, les effectifs de classe très pléthoriques, les conditions de travail très difficiles des enseignants et des élèves, l'absence de motivation des enseignants, le manque de planification dans le secteur éducatif, etc., pour les enseignants et les cadres. Les parents, quant à eux, se plaignaient de la baisse du niveau des apprenants, du taux très élevé de redoublement, de la densité des nouveaux programmes scolaires issus des réformes, de leurs incapacités à aider leurs enfants pour les devoirs à la maison parce qu'ils ont eux-mêmes suivis, l'ancienne pédagogie basée sur les objectifs (Baba-Moussa et Napporn, 2013). Ces différentes critiques ont été confirmées par les diverses évaluations réalisées par les institutions internationales et nationales. Elles ont souligné que les apprenants ne savent pas lire, ni écrire, ni parler le français.

Aujourd'hui, malgré les efforts qui sont réalisés de part et d'autre, le niveau des apprenants nous interpelle. Voilà pourquoi, au regard des différents problèmes qui persistent encore dans ce secteur et confirmés par le bilan que dressent les différentes évaluations qui ont été réalisées, nous nous demandons comment les enseignants interprètent l'APC avec les conditions de travail qui sont les leurs. Peuvent-ils mettre en application l'APC, avec les difficiles conditions qui sont les leurs ? Comment la mettent-ils en application avec les difficiles conditions des apprenants ? Quelles stratégies utilisent-ils pendant les séquences de classe ? Quelles sont les typologies qui se dégagent de leurs pratiques de classe ? Les défaillances de l'État, dans la mise en place de meilleures conditions, influencent-elles leurs

---

<sup>13</sup> Guide pratique 2016 sur l'approche par compétences,  
[https://13.snuipp.fr/IMG/pdf/160928\\_guide\\_pratique\\_sur\\_l-apc.pdf](https://13.snuipp.fr/IMG/pdf/160928_guide_pratique_sur_l-apc.pdf) repéré ce 21/09/18

pratiques de classe ? Les représentations qu'ils ont de cette nouvelle pédagogie agissent-elles sur leurs typologies et leurs stratégies ? Dans quelles typologies se retrouvent-ils ?

Mis en œuvre depuis plus de vingt ans dans l'enseignement béninois et considérant qu'il s'agit d'une réforme collective mise en application partout en Afrique Subsaharienne et dans le monde, la question, qui se pose ici, n'est pas celle de savoir s'il ne faudrait pas abandonner l'APC. Il ne s'agit pas de se désolidariser des recommandations ou du mouvement international de réforme scolaire basés sur la construction des compétences même si l'APC est fortement critiquée par de nombreux acteurs. D'ailleurs, certains auteurs n'ont pas manqué d'appeler l'attention des acteurs du secteur, des partenaires sur l'aspect très réducteur que pourrait contenir cette approche et qui pourrait constituer un danger pour les apprenants (Crahay 2006 ; Rey & al., 2003).

L'objectif de la thèse est de savoir dans quelle mesure les conditions de vie familiale des apprenants, le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux enseignants dans la mise en œuvre de l'APC, les conditions de travail des enseignants, et les représentations des enseignants concernant l'APC influencent leurs pratiques de classe ou agissent sur leurs stratégies et leurs typologies. Autrement dit, comment ces différents éléments influencent les différentes étapes du déroulement des séquences de cours que sont : l'introduction, composée de la mise en situation, de la prise en compte des acquis antérieurs et de la proposition de nouvelles d'acquisitions, la réalisation composée des activités, des consignes et des synthèses, le retour et projection composée de l'objectivation, de l'évaluation formative et de la projection, les tâches multiples, la disposition des apprenants en classe, les différentes interactions composées des interactions entre enseignantes/apprenants, interactions entre apprenants et enfin les stratégies et typologies de travail.

La pratique régulière du métier d'enseignant fait acquérir à ces derniers des expériences, qu'ils utilisent en retour pour rendre plus efficaces leurs pratiques de classe. Mais une bonne formation et de meilleures conditions de travail peuvent leur éviter d'improviser, de tâtonner, d'être confrontés à certaines difficultés. Elle peut permettre de mieux définir, clarifier les objectifs d'enseignements, de choisir des démarches méthodologiques cohérentes, de mieux préparer les contenus de cours et de mieux aider les apprenants à acquérir les compétences qui sont visées dans chaque discipline, et enfin de mieux préparer les évaluations auxquelles les élèves sont soumis. Les réformes scolaires qui sont intervenues au Bénin et dans la sous-région dans l'éducation visent à sortir l'école des

problèmes auxquels elle est confrontée. Offrir désormais aux apprenants une meilleure formation qui permette aux apprenants d'acquérir des compétences pouvant donner accès à des opportunités professionnelles, faire de l'école un lieu réel de formation du citoyen béninois, un lieu où l'on apprend à travailler en autonomie, mais aussi en équipe, un lieu où les savoirs se co-construisent avec une participation active des apprenants, telles sont les objectifs que s'est fixés désormais l'école avec la pédagogie de l'APC.

Pour entreprendre notre enquête, nous avons élaboré une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

### **3.2 Hypothèse générale**

Notre hypothèse générale est la synthèse des quatre hypothèses spécifiques. Elle prend en compte les différentes variables que nous étudierons. Nous l'avons formulé de la façon suivante :

Les conditions de vie familiale des apprenants, le rôle et les conditions de travail que l'État offre aux enseignants dans la mise en œuvre de l'APC, les conditions de travail des enseignants et les représentations des enseignants concernant l'APC influencent leurs pratiques de classe, leurs stratégies et leurs typologies.

### **3.3 Hypothèses spécifiques**

- Hypothèse 1 : Les conditions de vie familiale des apprenants.

La notion de pauvreté est polysémique. Plusieurs thèmes sont utilisés pour qualifier les conditions de vie de certaines familles. Il s'agit de familles issues de milieux défavorisés, familles vivant dans la précarité, et en grande pauvreté, familles socialement défavorisées. Selon l'Institut National de la Statistique et des Études économiques (INSEE), « *un individu (ou un ménage) est considéré comme pauvre lorsqu'il vit dans un ménage dont le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté fixée conventionnellement* » (INSEE 2016 p. 4).

La pauvreté sévit dans les campagnes et dans les villes au Bénin. Ses conséquences sont nombreuses dans les ménages et en particulier chez les enfants. La pauvreté est un véritable frein aux droits des enfants à l'éducation. L'indice de pauvreté est axé sur trois

éléments essentiels à savoir : le revenu, la satisfaction des besoins fondamentaux, et les capacités fonctionnelles élémentaires (PNUD, 2009-2016).

*« Du point de vue monétaire, le seuil de pauvreté global est passé de 118 227 FCFA (1994-1995) par équivalent adulte à 129 890 FCFA (1999-2000) avec de fortes disparités entre le milieu rural (de 65 369 FCFA à 74 858 FCFA) et le milieu urbain (de 144 261 FCFA à 156 990 FCFA). La proportion de pauvres est passée ainsi de 28,9 % à 29,6 %... En milieu rural ce taux est passé de 30,4 % à 31,2 %. En milieu urbain, le taux est passé de 24,2 % à 24,6 % (avec pour Cotonou, 26,6 % en 1999-2000). Les départements les plus touchés sont le Borgou (48,5 %) et le Couffo (47,5 %). Les revenus des ménages quant à eux sont faibles selon les résultats des Enquêtes sur les Conditions de Vie des ménages ruraux (ECVR 1 & 2). En valeur nominale, le revenu annuel brut par équivalent adulte est passé de 121 600 FCFA en 1994-1995 à 132 939 FCFA en 1999 soit un accroissement relatif de 9,3 %.....(Plan d'Action nationale sur la Famille, PANF, 2009-2016, PP 21-22)*

Par rapport à ces éléments, les familles béninoises vivent dans la précarité. Leurs conditions de vie influencent l'organisation de toute la famille et touchent les enfants qui ne bénéficient pas de meilleures conditions pour aller à l'école. Les parents ont beaucoup de difficultés pour nourrir leurs enfants, leur offrir le matériel didactique, payer l'écolage, assurer leur transport, les encadrer à domicile... Ces conditions extérieures aux classes ont une influence sur les pratiques de classe des enseignantes. Elles agissent sur le niveau des apprenants tels que l'ont révélé les évaluations :

*« Les trois évaluations récentes des acquis scolaires au cycle primaire (PASEC12 2004/05, ABE LINK13 2006/07, PAGE-DEP14 2006) concordent et révèlent que le niveau moyen des élèves béninois est insuffisant : 30 % des élèves qui finissent le CM2 ne savent pas lire » (UNESCO, 2011, p. 50).*

C'est pourquoi notre première hypothèse est la suivante.

*Les apprenants n'intègrent pas l'APC en français parce qu'issus de familles défavorisées et analphabètes, ils ne bénéficient pas des conditions pouvant leur faciliter l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être et favoriser leur réussite scolaire.*



- Hypothèse 2 : le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux enseignants dans la mise en œuvre de l'APC

L'éducation est un droit fondamental de l'homme. La Déclaration universelle des Droits de l'Homme, adoptée en 1948, garantit, dans son article 26, que toute personne a le droit à l'éducation. L'État en est le premier garant. Il a le rôle de veiller à la scolarisation des enfants et de la jeunesse. Pour cela, il lui revient de créer les conditions favorables pour la scolarisation des enfants et de la jeunesse. Il en assure l'organisation et le financement. Il est dans ce sens celui qui doit mettre en place les infrastructures scolaires, assurer le recrutement et la formation initiale et permanente des enseignants, organiser le recrutement des enseignants, mettre à disposition des enseignants le matériel didactique et pédagogique adéquat, créer de bonnes conditions de vie et de travail tant aux apprenants qu'aux enseignants. Le constat malheureusement est autre. L'État, n'assume pas totalement ses responsabilités. Malgré les efforts de l'État avec le renforcement des ressources en faveur de l'école, l'école reste fortement marquée par des problèmes macroéconomiques.

*« En ce qui concerne l'offre, il est identifié par exemple que 20 % des enfants béninois sont scolarisés dans les écoles qui ne proposent pas les six niveaux du primaire, et que la continuité éducative n'est pas assurée dans près de 14,5 % des écoles. En outre, la distance à l'école la plus proche dépasse 30 minutes pour près de 28 % des enfants béninois âgés de 6 à 15 ans » (UNESCO, 2014, p.24).*

Le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux enseignants pour la mise en œuvre de l'APC nous ont amenés à formuler notre deuxième hypothèse de la façon suivante.

*L'État a une part de responsabilité dans les difficultés de la mise en œuvre de l'APC, à cause du manque de matériels didactiques et pédagogiques, d'infrastructures, de l'absence de formation des enseignants et de cadres de l'éducation pour l'accompagnement ou le suivi des enseignants.*

- Hypothèse 3 : Les conditions de travail des enseignants.

Le travail est l'un des facteurs les plus importants de la construction de la vie humaine. C'est une valeur qui permet de se s'assumer, de s'intégrer dans la vie et, dans la société. Il est gage de liberté et de responsabilité. Il joue beaucoup dans la construction du développement

personnel et identitaire de l'homme. Il entre en ligne de compte dans l'organisation de la vie sociale. Les conditions de travail dans chaque société et organisme sont des facteurs qui focalisent l'attention. Elles font parfois l'objet de beaucoup de tensions entre les employés et les employeurs. Les conditions de travail sont définies comme étant l'environnement du travail. Ce sont les facteurs internes et externes au métier qui font que les travailleurs sont en sécurité, épanouis, heureux et travaillent avec responsabilité. Pour les enseignants, il s'agit de tout ce qui est infrastructures scolaires, matériels didactiques et pédagogiques et de l'encadrement pédagogique, et rémunération. Il s'agit aussi de tout ce qui rend le travail agréable ou pénible.

Nous avons émis une hypothèse sur les conditions de travail des enseignants afin de savoir si elles influencent les stratégies et les typologies enseignantes. Selon Jobert (2002), professionnaliser « consiste à créer des conditions favorables au développement de compétences » (Jobert, 2002 p.253). Or dans le cas de ces enseignants, ces conditions peuvent être parfois défailtantes. Il est difficile aux enseignants de se montrer professionnels dans leurs pratiques de classe. La troisième hypothèse a donc été formulée ainsi :

*Le contexte et les conditions de travail des enseignants ne permettent pas d'interpréter les stratégies de la pédagogie centrée sur l'apprenant et de s'inscrire dans une typologie APC en classe.*

- Hypothèse 4 : La représentation des enseignants concernant l'APC

Dans la quatrième hypothèse, nous voulons savoir s'il existe un lien entre représentations des enseignants sur l'APC et les pratiques de classes. Nous nous focalisons sur les stratégies et les typologies. Nous avons donc formulé cette hypothèse de la façon suivante :

*Les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en application les stratégies de la pédagogie centrée sur l'apprenant et des difficultés à s'inscrire dans une typologie APC en classe de français, parce qu'ils ont une mauvaise représentation de cette nouvelle pédagogie.*

## **DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET TRAITEMENT DES DONNÉES**

## **CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE**

#### 4.1 Présentation du cadre de l'enquête

Nos enquêtes se sont déroulées dans les écoles primaires de la ville de Cotonou. Cotonou est l'une des trois grandes villes (Cotonou, Porto-Novo, Parakou) à statut particulier du Bénin. Elle est située entre le 6°20' et le 6°23' de latitude nord, et le 2°22' et le 2°30' de longitude Est. Capitale économique du Bénin, Cotonou est limitée au nord par le lac Nokoué (Commune de So-Ava), à l'ouest par la commune d'Abomey-Calavi, à l'est par la commune de Sèmè-Kpodji et au sud par l'océan Atlantique. Selon les statistiques, en 2013, Cotonou comptait 679 012 habitants, contre 665 100 en 2002. Adam, & Boko (1993).

La ville de Cotonou est organisée en arrondissements et en quartiers. Au total, elle compte 13 arrondissements et 140 quartiers et s'étend sur une superficie de 79 km<sup>2</sup>. La ville abrite la quasi-totalité des services administratifs, les institutions internationales, les représentations diplomatiques, les agences de coopération, etc. Sa situation géographique lui offre un climat équatorial, avec quatre saisons, à savoir une grande saison pluvieuse (mi-mars à mi-juillet), une petite saison sèche (mi-juillet à mi-septembre), une petite saison des pluies (mi-septembre à mi-novembre), une grande saison sèche (mi-novembre à mi-mars). Cotonou étant un grand pôle économique et source de grandes attractions, la ville est un lieu de grands brassages multiculturels. Les populations dominantes que l'on rencontre à Cotonou, sont les Fons et apparentés, estimés à 56,7 %, les Adjas et apparentés, estimés à 18,3 %, les Dendis et apparentés, estimés à (1,4 %), les Yoruba et apparentés, estimés à 11,5 % et plusieurs autres ethnies, estimées à 12,1 %. La population béninoise étant très croyante, plusieurs religions se côtoient dans la ville de Cotonou. Ainsi les catholiques viennent en première position avec 57,8 %, les musulmans avec 14,2 % d'adeptes, les adeptes du vodou qui occupent une population estimée à 2,3 %, les protestants méthodistes qui représentent les 4,2 %, les chrétiens dits célestes qui occupent les 4,4 % de la population, etc. Adam, & Boko (1993).

Dans le secteur éducatif, en 2006, Cotonou comptait au total 112 écoles primaires publiques, 282 écoles primaires privées, 20 collèges d'enseignement public, 158 établissements secondaires et techniques privés, et 36 établissements supérieurs. Cotonou est divisée en 2 régions scolaires à savoir la région scolaire 28 et 29. La région scolaire 28 est divisée en 2 circonscriptions scolaires, celle de Cotonou Gbégamey et de Cotonou Sikè. La région scolaire 29 compte elle aussi 2 circonscriptions scolaires, à savoir la circonscription

scolaire de Cotonou Akpakpa et la région scolaire de Cotonou Lagune. Chaque région scolaire est dirigée par un inspecteur, appelé chef de région pédagogique. Notre enquête n'a pas pris en compte, toutes les écoles primaires publiques de la ville de Cotonou. Nous avons pris en compte, dans notre échantillon, celles qui sont situées dans la zone d'Akpakpa.

En effet, Akpakpa est une grande agglomération de la ville de Cotonou qui rassemble plusieurs quartiers. Selon le découpage administratif de 2008, Apkakpa regroupe les 4 premiers arrondissements de la ville de Cotonou, avec une cinquantaine de quartiers. Le tableau ci-après nous renseigne l'organisation administrative de cette zone.

**Tableau 4 : Les arrondissements et quartiers d'Akpakpa**

<b>Arrondissements</b>	<b>Quartiers</b>
1er Arrondissement	Avotrou Aïmonlonfidé, Avotrou Gbègo, Avotrou Houézèkomè, Dandji, Dandji Hokanmè, Donaten, Finagnon, N'vènamèdé, Suru Léré, Tanto, Tchanhounkpanè, Tokplégbé, Yagbé,
2e Arrondissement	Ahouassa, Djèdjè-Layé, Gankpodo, Irédé, Kowégbo, Kpondéhou, Kpondéhou Tchémè, Lom-Nava, Minontchou, Sènadé, Sènadé Sékou, Yénawa, Yénawa Daho,
3e Arrondissement	Adjégounlè, Adogléta, Agbato, Agbodjèdo, Ayélawadjè, Ayélawadjè Agongomè, Fifatin, Gbénonkpo, Hlacoméy, Kpankpan, Midombo, Sègbèya Nord, Sègbèya Sud,
4e Arrondissement	Abokicodji Centre, Abokicodji Lagune, Akpakpa Dodomè, Dédokpo, Enagnon, Fifadji Houto, Gbèdjèwin, Missessin, Ohe, Sodjèatinmè centre, Sodjèatinmè Est, Sodjèatinmè Ouest

Au recensement de 2013, Akpakpa abritait, comme la montre le tableau ci-dessous, plus de 225 972 habitants.

**Tableau 5 : Les effectifs des populations par arrondissement au RGPH4**

<b>Les arrondissements</b>	<b>Total</b>	<b>Masculin</b>	<b>Féminin</b>
1 <sup>er</sup> Arrondissement	57 962	28 131	29 831
2e Arrondissement	61 668	29 426	32 242
3e Arrondissement	69 991	33 640	36 351
4e Arrondissement	36 357	17 764	18 593

Sources : INSAE. RGPH4-2013

Akpakpa compte plusieurs écoles publiques avec de grands effectifs non équitablement répartis. Le tableau suivant nous renseigne sur le nombre d'écoles et sur l'effectif des élèves par arrondissement au recensement de 2013.

**Tableau 6 : Les établissements primaires publics d'Akpakpa en 2006 par arrondissement**

<b>Les arrondissements</b>	<b>Écoles primaires</b>	<b>Effectifs</b>
<b>1<sup>er</sup> Arrondissement</b>	<b>12</b>	<b>9203</b>
<b>2e Arrondissement</b>	<b>14</b>	<b>10 009</b>
<b>3e Arrondissement</b>	<b>14</b>	<b>11 460</b>
<b>4e Arrondissement</b>	<b>08</b>	<b>9514</b>

Sources : Données socio-économiques DPDM MCOT-2006

## 4.2 Échantillonnage

Pour constituer notre échantillon, nous avons eu recours au service de Monsieur LALEYE Anatole, Directeur d'une école primaire publique, située à Akpakpa. C'est ce dernier qui nous a aidés à entrer en contact avec ses pairs afin de nous faciliter la collecte des données. Notre souhait était de nous rendre dans la quasi-totalité des écoles des 4 premiers arrondissements de la ville de Cotonou. Au départ, notre facilitateur a réussi à nous identifier 24 écoles. Ainsi dans la circonscription scolaire de Cotonou-Akpakpa qui regroupe le 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> arrondissement, nous avons prévu d'observer 11 Classes. Dans la circonscription scolaire de Cotonou-Lagune, qui regroupe le 3<sup>e</sup> et le 4<sup>e</sup> arrondissement, nous avons prévu d'observer 13 classes. Ces écoles sont situées en milieu populaire. Selon le découpage scolaire, elles font partie de la 28<sup>e</sup> et 29<sup>e</sup> région scolaire. Mais nos enquêtes ne nous ont pas permis d'atteindre nos objectifs. Nous n'avons finalement obtenu que 15 enseignants de CM2 en français dans notre échantillon.

**Tableau 7 : liste des écoles dont les classes ont été observées**

Établissements	Quartiers	Arrondissements	Enseignants
École primaire publique Adogléta	Adogléta	3 <sup>e</sup>	Enseignant 1
École primaire publique Adogléta	Adogléta	3 <sup>e</sup>	Enseignant 2
École primaire publique Enagnon	Enagnon	4 <sup>e</sup>	Enseignant 3
École primaire publique Enagnon	Enagnon	4 <sup>e</sup>	Enseignant 4
primaire publique Enagnon	Enagnon	4 <sup>e</sup>	Enseignant 5
École primaire publique Irédé	Irédé	2 <sup>e</sup>	Enseignant 6
École primaire publique Lac	Minontchou	2 <sup>e</sup>	Enseignant 7
École primaire publique Lac	Minontchou	2 <sup>e</sup>	Enseignant 8
École primaire publique Lac	Minontchou	2 <sup>e</sup>	Enseignant 9
École primaire publique Lac	Minontchou	2 <sup>e</sup>	Enseignant 10
École primaire publique René Pleven	René Pleven	4 <sup>e</sup>	Enseignant 11
École primaire publique Tchankpamè	Tchankpamè	1 <sup>er</sup>	Enseignant 12
École primaire publique Tchankpamè	Tchankpamè	1 <sup>er</sup>	Enseignant 13
École primaire publique Yénawa	Yénawa	2 <sup>e</sup>	Enseignant 14
École primaire publique Yénawa	Yénawa	2 <sup>e</sup>	Enseignant 15



### 4.3 Techniques et outils de collecte des données

Pour la collecte des données, nous avons fait de l'observation directe suivie d'entretien semi-directif.

#### 4.3.1 L'observation

*L'« observation est particulièrement adaptée pour recueillir des comportements qui ne sont pas facilement verbalisables ou qui le sont trop et/ou "l'on risque de n'accéder qu'à des réponses convenues de l'ordre de la désirabilité sociale » (Grinschpoun 2014, p.37)*

L'observation directe est un outil de base empirique. Puisque notre préoccupation est de comprendre dans quelle mesure les différents contextes liés à la famille, à l'État et à l'enseignement conditionnent les représentations que les enseignants ont de l'APC et finalement sa mise en œuvre dans leurs pratiques, l'observation s'avère un outil indispensable pour la collecte des données. L'objectif est d'appréhender la réalité vécue à la fois par les enseignants et les élèves. Il s'agit ici d'une observation systématique basée sur une grille d'observation. Cette observation s'est déroulée autour de plusieurs thématiques avec un objectif terminal, celui de recueillir des données précises. Selon De Ketele (1981) :

*« L'observation est un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération en fonction de l'objectif organisateur... » (De Ketele, 1980, p. 27).*

L'objet en considération, ici, concerne les pratiques de classe. Cet exercice a exigé, de notre part, afin d'atteindre les objectifs de la collecte de données fiables, une forte concentration, une présence d'esprit, une forte attention pendant l'observation. L'observation ne s'est pas détournée des thématiques autour de laquelle la grille a été élaborée. Cette phase de recherche est un moment de :

*« Concentration élective de l'activité mentale comportant une augmentation de l'efficacité sur un secteur déterminé et l'inhibition des activités concurrentes » (Lafon, 1963, p. 71 cité par De Ketele & Roegiers, 1996 p. 17).*

Cet effort de concentration est un acte d'intelligence qui fait appel à tout l'être, à tout le corps, pour ne rien manquer ou rater, c'est à dire à tous les cinq sens. Cette phase est d'autant plus importante qu'elle permet selon de Ketele & Roegiers (1996) de :

« *Apercevoir, percevoir, entrevoir, voir, regarder, considérer, examiner, découvrir, repérer, remarquer, surprendre, débusquer, dévisager, toiser, lorgner, épier, espionner, guetter, viser, suivre, surveiller* » (De Ketele & Roegiers, 1996, p. 17).

Dans la grille, l'observation s'est faite autour de 7 différentes étapes à savoir, l'introduction, la réalisation, le retour et la projection, l'évaluation, la projection, les stratégies, les interactions.

**Tableau 8 : Grille d'observation**

<b>Nom de l'enseignant observé</b>	
<b>Nom de l'établissement de l'enseignant observé</b>	
<b>1 – Introduction</b>	
Il s'agit d'observer si l'enseignant a procédé à une mise en situation de la classe au début du cours, et s'il a pris en compte les acquis antérieurs des apprenants	OUI : <input type="checkbox"/> NON : <input type="checkbox"/>
Nous avons observé si l'enseignant a annoncé aux apprenants l'acquisition de nouvelles propositions ou l'objectif du nouveau cours. Ensuite s'il a demandé aux apprenants ce qu'ils en savent. Enfin, nous avons observé s'il a clairement dégagé l'intérêt de la séquence de cours.	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>
<b>2 – Réalisation</b>	
Nous avons observé successivement, dans la partie réalisation, si l'enseignant a mis le texte dont il s'est servi au tableau, s'il en a ressorti l'idée générale et les règles qui seront étudiées (exemple : grammaire, orthographe). Aussi nous avons observé si l'enseignant dans la réalisation a transcrit les phrases qu'il a obtenues avec les apprenants au tableau, s'il a dégagé la ou les règles en les reliant à des situations réelles. Nous avons enfin observé s'il a fait un retour sur l'activité le livre même s'il en a la liberté et s'il a fait une correction collective au besoin. Il s'agit de la même observation pour	

toutes les disciplines.	
<b>3 – Retour et projection</b>	
Ici, nous avons observé si l’enseignant est revenu au terme de son cours sur comment s’est passé l’apprentissage avec ses apprenants. Il s’agit pour lui de demander à l’élève ce qu’il a appris, comment il l’a appris, les difficultés qu’il a rencontrées et comment il les a surmontées.	
<b>4 – Évaluation de l’apprentissage (orale et écrite)</b>	
L’évaluation orale est laissée à l’initiative de l’enseignant. Quant à l’évaluation écrite, nous avons observé si l’enseignant l’a réalisé avec les apprenants dans le manuel ou dans tout autre document.	Oral : OUI <input type="checkbox"/> NON Écrit : OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>
<b>5 – Projection</b>	
Dans la partie projection, nous avons observé si l’enseignant est revenu avec ses apprenants sur ce qu’ils feront de ce qu’ils ont appris. Elle permet à celui-ci de revenir sur la production de l’apprenant, en s’assurant qu’il n’a pas fait des erreurs afin au besoin de les corriger d’y remédier.	
<b>6 – Stratégies de travail de l’enseignant</b>	
Travail individuel	
Travail de groupe	
Travail collectif	
<b>7 – Gestion des interactions</b>	
Nombre d’interactions entre enseignants/apprenants	
Nombre d’interactions entre apprenants	

### 4.3.2 L'entretien semi-directif

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs inspirés de l'entretien d'explicitation puisqu'ils ont été réalisés directement après les observations. Le but des entretiens d'explicitation est d'explicitier les activités de l'enseignant tout en essayant de l'emmener à réfléchir sur ses actions pendant le cours. Ce type d'entretien est appelé, selon Pierre Vermersch entretien d'explicitation.

Pour Vermersch (1994), l'entretien d'explicitation est « *un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulation de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers.* » (Vermersch, 1994, p.17)

L'observation brute ne nous permettra pas de collecter objectivement toutes les données, mais aussi de tout observer. Il y a des éléments qui nous échapperont sans doute. Voilà pourquoi l'entretien semi-directif est apparu pour nous, comme un outil important, pour comprendre davantage les choix qui ont été faits par les enseignants observés, pendant les cours.

Il y a trois types d'entretien à savoir l'entretien libre, l'entretien dirigé et l'entretien semi-dirigé. De Ketele et Rogiers (1996), nous indique la spécificité de chacune des trois modes d'entretien :

Entretien dirigé (ou directif)	Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)	Entretien libre (ou non directif)
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewer	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

D'après De Ketele et Rogiers (1996, 72) dans Imbert-Berteloot (2010)

Nous avons choisi l'entretien semi-directif à cause des avantages qu'il présente pour notre recherche. L'entretien semi-directif est une technique indispensable à notre recherche, car il nous permettra de recueillir assez de données auprès des enseignants. Blanchet et Gotman (1992) notent que l'enquête par entretien est particulièrement pertinente parce qu'elle permet de mieux appréhender le choix et le discours des enquêtés. Il est d'autant plus important que notre recherche étant qualitatif parce qu'il permet d'analyser les différents sens que les acteurs donnent à leurs choix à leurs pratiques, ici à leurs pratiques de classe qui se retrouvent en face de ce qui est attendu d'eux, des exigences des pratiques en vue de bons résultats Quivy et Campenhoudt (1995). Dans son approche de définition, Lincoln (1995, pp. 275-289) définit l'entretien semi-directif comme « *une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant des paradigmes constructivistes* ».

L'entretien semi-directif est désigné sous le vocable d'entrevue semi-dirigée par Guibert et Jumel (1997). L'entrevue est marquée par des interrogations, des questionnements ayant pour seul objectif de faciliter l'expression de l'interviewé en l'orientant par rapport aux thématiques définies dans le guide d'entretien, sans obstruction et donc en autonomie. C'est un gage de liberté d'expression qui offre à l'interviewé de pouvoir donner son point de vue, d'explicitier ses choix dans notre enquête ses choix à partir de nos observations. L'entrevue dans notre recherche s'offre à celui-ci comme une étape d'auto-évaluation. L'entrevue devient ainsi le champ d'observation des ressentis de l'interviewé à travers non seulement ce qu'il dit et qui peut se manifester par des exclamations, des interrogations, mais aussi par ses silences et les expressions de visage.

L'entretien et l'entrevue ne sont pas exempts d'inconvénients. Ces méthodes aux de l'interviewé peuvent être sources d'inquiétudes. Celui-ci pourrait ne pas réussir à exprimer librement, car l'exercice pourrait devenir très stressé. Il pourrait ressentir l'exercice comme une inspection, un jugement extérieur et donc une menace. Il n'y a pas que ce risque. Le matériel d'enregistrement pourrait être défaillant et le cadre de l'entretien très bruyant comme c'est le cas avec les apprenants qui bavardent dans les classes ou cris pendant la récréation. Pour pallier à ces différents problèmes nous avons prévu de prendre note pour ne rien rater. Guibert et Jumel (1997) ont eux aussi invoqué les inconvénients éventuels de l'entretien. Pour eux l'interviewé pourrait être tenté de faire bonne mine, d'impressionner l'enquêté en dissimulant des informations, en les présentant de la plus belle manière pour plaire ou encore en tentant de cacher son ignorance. C'est d'ailleurs pour minimiser ce risque recommandent

de : « faciliter l'expression de l'interlocuteur, prévoir une progression dans l'ordre des thèmes abordés, d'être attentif à l'écoute, d'adopter une attitude de non-critique des réponses et se montrer sympathique. » (Guibert et Jumel, 1997, p.117).

### 4.3.3 Le guide d'entretien

Nous réaliserons nos entretiens à l'aide d'un guide d'entretien. Ils auront lieu après les observations. Pour le guide d'entretien, nous avons mis en place deux fiches de collecte, l'une concernant les renseignements sur l'identité de l'enseignant suivie de questions sur des thèmes définis, l'autre concernant les informations sur sa classe. Enfin, nous mettrons à sa disposition une fiche de recueils des données concernant les conditions de vie familiale des apprenants et une fiche de renseignements sur l'établissement.

**Tableau 9 : Fiche de renseignements sur l'identité des enseignants**

École.....Groupe scolaire.....				
Région scolaire.....				
Arrondissement.....				
Quartier.....				
Matière.....				
Nom	et	prénom	de	
l'enseignant.....				
Âge.....				
Année de recrutement.....				
Sexe : Masculin Féminin <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
École de formation.....				
Statut : APE contractuel communautaire <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
Stagiaire <input type="checkbox"/>				
Nombre	d'années	d'expérience	en	classe de
CM2.....				
Situation familiale : Marié (e) <input type="checkbox"/> célibataire <input type="checkbox"/>				
Avez-vous déjà suivi une formation cette année ?				
Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>	
Avez-vous reçu la visite de l'inspecteur pédagogique cette année ?				
Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>	

**Tableau 10 : Fiche de renseignements sur les classes**

Effectif	
Garçons	
Filles	
<b>Configuration de la classe</b>	
Nombre de tables/bancs au total	
Nombre de tables/bancs manquants	
Nombre d'apprenants par table/banc	
Nombre de mobiliers scolaires au total	
Nombre de manuels scolaires manquants	

Ce tableau nous a permis de récolter auprès des apprenants grâce aux enseignants, des informations sur leurs familles et leurs conditions de vie. Ils ont répondu dans ce tableau par oui ou non.

**Tableau 11 : les conditions de vie scolaire et familiale des apprenants**

Éléments d'évaluation	Oui	Non
Je vis avec mes parents		
Mes parents sont des fonctionnaires		

Mes parents m'ont acheté les livres de lectures, et d'activités en français		
À la maison je suis encadré par mes parents, ou par un maître ou un répétiteur qui m'aide à faire mes devoirs.		
Je peux lire facilement en français.		
Je peux écrire en français		

**Tableau 12 : Fiche de renseignements sur les écoles**

Nom de l'école	
Nom du directeur et ancienneté dans l'école	
Date de création de l'école	
Arrondissement, quartier	
Circonscription scolaire	
Région scolaire	
Effectif de l'établissement	Garçons : Filles : Total :
Nombre de salles de classe	
Nombre d'enseignants	Hommes : Femmes : Total :
Nombre d'enseignants en classe de CM2	Hommes : Femmes : Total :
Nombre d'enseignants contractuels	Hommes : Femmes : Total :
Nombre d'enseignants communautaires	Hommes : Femmes : Total :
Nombre d'enseignants formés dans une école	Hommes : Femmes : Total :



Assainissement	Électricité	<input type="checkbox"/>
	Eau	<input type="checkbox"/>
	Voie d'accès	<input type="checkbox"/>
École bénéficiant d'une cantine scolaire	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
	Année :	
Dotations 2018-2019	Oui	<input type="checkbox"/>
	Non	<input type="checkbox"/>
	Montant reçu de l'État... CFA autre.....CFA	

#### 4.4 Thématiques de l'entretien semi-directif.

1-Identité de l'enseignant.

2-Trajectoire professionnelle de l'enseignant.

3-Présentation de l'école.

4-Présentation de la classe

5-La formation à l'APC et sa mise en application.

6-Les difficultés de la mise en application de l'APC et suggestions.

8-Les conditions de travail.

9-Le rapport PPO et APC dans les pratiques de classe.

10-Les conditions de vie scolaire des apprenants.

11-Le niveau des apprenants en lecture et en français.

12-Conciliation entre le travail administratif et l'enseignement.

13-Les représentations sur l'APC.

## **CHAPITRE V : TRAITEMENT DES DONNÉES**

## **5.1 Introduction**

Cette cinquième partie relative au traitement de nos données d'enquêtes comporte plusieurs points. Les détails visent à aider le lecteur à comprendre comment nous avons procédé.

### **5.1.1 Méthode de traitement des données**

Après notre enquête, nous avons élaboré un protocole pour le traitement des données recueillies. Ce traitement a exigé, de notre part, un investissement à la fois humain et matériel. En effet, le traitement s'est déroulé en plusieurs étapes, le but étant de minimiser les erreurs et de maintenir la qualité requise tout au long du processus. Les étapes que nous avons suivies sont les suivantes :

#### **5.1.2 Vérification des différentes fiches de renseignements**

Nous avons d'abord procédé à la vérification manuelle de chaque fiche de renseignements. Qu'il s'agisse de la fiche de renseignements sur l'établissement, la classe, l'enseignant, et la fiche d'observation, nous avons vérifié si elles ont été toutes renseignées. Le but c'est de vérifier s'il n'y a pas eu manque d'informations qui pourraient affecter la qualité de notre analyse. Toute erreur susceptible de mettre à mal la qualité et l'intérêt du travail a été évitée dans cet exercice. Pendant le traitement, nous avons été amenés à reprendre contact avec certains enseignants pour compléter les informations manquantes sur leurs fiches.

#### **5.1.3 Vérification des enregistrements audio et codification des données recueillies**

Pour ce qui est de la vérification, nous avons d'abord transféré les enregistrements sur notre ordinateur et sur plusieurs supports de nous assurer de ne pas les perdre. Ensuite, nous avons numéroté chaque fichier, afin de le rendre facilement identifiable. Après cette identification, nous avons compté le nombre d'enregistrements. Le but c'est que tous les enregistrements soient au nombre et qu'aucun ne vienne à manquer et que tous aient les mêmes caractères (Pradel de Lamaze, 1977).

Toujours dans le souci de maintenir la qualité de la sauvegarde des données et de la pertinence des analyses, nous avons procédé à leur épurement. Certaines données recueillies ont finalement été supprimées parce qu'elles n'étaient pas utiles. Ensuite, pour respecter l'anonymat, nous avons supprimé tous les éléments pouvant conduire à l'identification des enquêtés. L'objectif, c'est de maintenir la confidentialité autour des personnes faisant partie de notre échantillon. Les enquêtés, qui ont été pris en compte dans l'échantillon, sont tous des enseignants, mais ils ne sont pas tous titulaires de la classe de CM2, classe cible de nos observations.

En allant sur le terrain, notre objectif était de n'observer que les enseignants titulaires de la classe de CM2. Malheureusement, quelques directeurs, qui ne se sentaient pas à l'aise dans l'exercice, n'ont pas souhaité être observés. Ils ont préféré faire appel à d'autres enseignants pour les remplacer. Nous précisons que ces enseignants, auxquels ils ont fait appel, intervenaient fréquemment en classe de CM2 pour remplacer ceux-ci lorsqu'ils étaient empêchés.

Pour faciliter le traitement des données, nous avons ensuite procédé au codage des réponses de nos enquêtes en explorant chaque élément de l'enquête à savoir les entretiens et les observations, les données sociales et administratives (Berg, 2003, cité par Andreani, Conchon, 2005). Cela a consisté à dépouiller, classer, ranger les données recueillies suivant notre grille d'analyse. Ce travail de codage a été réalisé avant la retranscription des enregistrements. Après le codage, nous avons procédé à la détermination des variables pouvant être prises en compte pour l'analyse.

#### **5.1.4 Retranscription**

Il existe aujourd'hui plusieurs types de logiciels qui sont utilisés dans la retranscription des données d'enquêtes. Ces logiciels aident à gagner ou à maximiser le temps. S'ils ont des avantages, ils ont aussi leurs inconvénients. Face à cette possibilité de recourir à des logiciels, pour la retranscription de nos entretiens, nous avons opté pour une retranscription manuelle à cause des difficultés que présentaient les logiciels. S'agissant des difficultés au niveau des logiciels, nous voulons en énumérer deux. D'abord, ces logiciels ont un coût, or, nous ne disposons pas suffisamment de ressources pour nous en procurer, ensuite nous ne savons pas en faire usage. Un logiciel de retranscription n'est bénéfique que lorsqu'on sait en faire usage. C'est pour contourner ces difficultés que nous avons opté pour une retranscription manuelle.

La retranscription manuelle présente plusieurs avantages. D'abord, elle nous a permis de réécouter les entretiens et de nous replonger dans le contexte des enquêtes. Ensuite, elle nous a permis de les retranscrire fidèlement. Cet exercice nous a non seulement permis de revivre l'enquête, mais aussi de mieux comprendre les réponses aux questions que nous avons posées.

La retranscription manuelle n'a pas que des avantages, elle présente aussi plusieurs inconvénients. D'abord, elle est très ardue et prend beaucoup plus de temps. Le va-et-vient entre l'écoute et la retranscription n'est pas aisé. L'exercice a été fastidieux pour nous parce que nous ne sommes pas rapides dans la saisie des mots sur ordinateur. Elle a sollicité beaucoup d'attention. Il a fallu, pour ce travail, un certain savoir pour ne pas dénaturer les résultats de l'enquête, et arriver à maintenir sa qualité et sa cohérence. C'est d'ailleurs ce qu'évoque Bardin (1977) lorsqu'elle nous rappelle que :

*« Le matériel verbal exige un savoir-faire beaucoup mieux que l'analyse de réponses à des questions ouvertes ou l'analyse de presse. Et l'ordinateur malgré la progression de ses possibilités (système expert, intelligence artificielle) se heurte là à une complexité difficilement programmable (Bardin 1977, p. 95) ».*

### **5.1.5 Technique d'analyse**

Entre la possibilité de faire un traitement d'un point de vue sémantique ou statistique (Andreani, Conchon, 2001), nous avons fait le choix de la première possibilité parce qu'il ne s'agit pas de manipulation de chiffres ni de comptage, mais d'une étude de contenus, des réponses, des propos, des idées, des mots qui ont été émis par nos enquêtés.

*« L'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (Bardin, 1997, p. 15-29).*

Le but de l'analyse de contenu n'est pas de produire un nouveau discours, mais de donner sens au discours qui existe, de le faire parler, de l'ouvrir sans le déformer. Autrement dit, elle permet le décodage d'un discours de façon à ce que le discours fasse sens. L'analyse de contenu a connu une expansion, depuis ses débuts aux États-Unis, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Selon Écuyer (1990)

*« L'objectif ultime de toute analyse de contenu est de déterminer la signification exacte du message étudié, que ce message soit un poème, un discours, un article de journal, un écrit scientifique, un roman, un récit de vie, un rapport verbal, un écrit relatif à une expérience intérieure, un fil, etc. » (Écuyer, 1990, p. 14).*

Elle est une méthode qui permet, à partir des documents et des éléments récoltés sur le terrain d'enquête, de procéder à des interprétations, afin d'en tirer le plus d'informations possible et ceci en se basant sur un ensemble de méthodes quantitatives et exhaustives, pertinent et cohérent. Bardin (1997) lui assigne deux fonctions à savoir une fonction heuristique, et une fonction administrative.

*« Une fonction heuristique : l'analyse de contenu enrichit le tâtonnement exploratoire, accroît la propension à la découverte. C'est l'analyse de contenu « pour voir ». Une fonction d'administration de la preuve. Des hypothèses sous forme de question ou d'affirmations provisoires servant de lignes directrices feront appel à la méthode d'analyse systématique pour voir vérifier dans le sens d'une confirmation ou d'une infirmation. C'est l'analyse de contenu « pour prouver » (Bardin, 1977, p. 33).*

L'analyse de contenus est la seconde lecture d'une communication à laquelle on donne sens à travers la catégorisation. Elle permet d'obtenir des outils de compréhension d'une situation à partir de données recueillies. Elle se fonde sur des types de discours variés. Bardin (1977) la présente comme *« un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages »* (Bardin, 1977, p. 42). Elle peut être utilisée dans plusieurs cas tels que, le traitement des données d'un entretien, des questions ouvertes d'un questionnaire, d'un document écrit ou oral, des données de l'observation globale et narrative. En choisissant de réaliser une analyse de contenu, nous avons procédé à un découpage en petites unités. Souvent utilisée dans les Sciences sociales, Bardin distingue trois phases dans l'analyse de contenu à savoir la pré analyse, l'analyse, le post- analyse.

- La pré analyse

La pré analyse permet d'opérer le choix des documents qui seront analysés, de formuler les hypothèses et de procéder à la sélection des indicateurs sur laquelle est basée l'interprétation finale, c'est-à-dire des objectifs, mais aussi de déterminer les techniques mises en place ou en œuvre. Cette phase est essentiellement basée sur la classification et sur l'organisation des documents qui sont rentrés dans la phase de l'analyse.

- L'exploitation du matériel

L'exploitation permet d'interpréter les éléments récoltés de manière à éviter de dénaturer les données initiales ou les données de base. (Robert & Bouillaguet, 1997). Il s'agit essentiellement des opérations de codage, de décompte ou d'énumérations des catégories. Cette étape, « *consiste essentiellement en opération de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées* » (Bardin, 1997, p. 132).

- Traitement, interprétation et interférence.

Cette dernière phase permet de donner sens aux données brutes. L'interprétation des résultats consiste à « *prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié* » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31). Il s'agit de donner sens aux résultats qui peuvent se baser sur des encadrés, des extraits de discours, des tableaux, et des verbatim.

#### **5.1.6 Les 5 macro-variables dont 4 indépendantes explicatives et une dépendante expliquée.**

Nous avons déterminé deux catégories de variables. Il s'agit des variables indépendantes explicatives et des variables dépendantes expliquées. Elles ont été déterminées en fonction de nos hypothèses. Les variables indépendantes explicatives constituent la cause

et les variables dépendantes expliquées constituent l'effet qui dépend de la variable indépendante. Nous avons ainsi déterminé 5 macro-variables. Les 4 variables indépendantes au nombre de 4 sont :

- *Les conditions de vie familiale des apprenants.*
- *Le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux enseignants dans la mise en œuvre de l'APC.*
- *Les conditions de travail des enseignants.*
- *La représentation des enseignants concernant l'APC.*

La dernière variable indépendante expliquée est la suivante :

- *Les stratégies et les typologies*

Nous détaillerons dans les lignes suivantes chacune des variables en commençant par la première.

- Les conditions de vie familiale des apprenants

Dans cette première macro variable concernant les conditions de vie familiale des apprenants, nous avons pris en compte des microvariables tels que : la possession du manuel scolaire à domicile, le défaut ou l'absence d'encadrement à domicile, la difficulté des apprenants à lire et la situation professionnelle des parents. Cette variable explicative n'a pas été confrontée avec la variable dépendante expliquée, car l'enquête porte sur les enseignants. Elle a d'influence immédiate sur les enseignants.

- Le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux enseignants dans la mise en œuvre de l'APC

Dans cette deuxième macro-variable qui concerne le rôle de l'État, nous avons pris en compte les microvariables suivants : l'absence d'infrastructures scolaires, le manque d'enseignants dans les écoles, le retard et l'insuffisance de la subvention octroyée par l'État aux écoles. Cette variable explicative n'a pas été, elle aussi, confrontée avec la variable dépendante expliquée, car l'enquête porte sur les enseignants. Elle n'a pas une influence immédiate sur les enseignants.



- Les conditions de travail des enseignants

Dans cette troisième macro-variable explicative, qui concerne les conditions de travail des enseignants, nous avons pris en compte les éléments tels que : la formation des enseignants, le nombre d'années d'expérience des enseignants dans le métier, les effectifs de classes, le manque ou l'insuffisance du mobilier scolaire, le nombre d'apprenants par table/banc, le défaut ou l'insuffisance de matériels didactiques et pédagogiques et les difficultés des enseignants à concilier le travail administratif et enseignement. Ces différentes microvariables explicatives ont été croisées avec la variable dépendante expliquée parce que la recherche porte sur les enseignants.

- Les représentations des enseignants concernant l'APC

Dans cette quatrième macro-variable qui concerne les représentations des enseignants, nous avons pris en compte leurs avis. Cette variable explicative a été croisée avec la variable dépendante expliquée parce que la recherche porte sur les enseignants.

- Les stratégies et les typologies

*1<sup>er</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie APC.*

*2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO*

*3<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)*

Cette cinquième macro-variable est la variable dépendante expliquée. Il s'agit des stratégies et typologies qui ont émergé lors de nos observations, pendant les différentes étapes de la séquence de cours à savoir : l'introduction, la réalisation, le retour et projection, les tâches multiples, la disposition des apprenants, les différentes interactions et les stratégies. Trois groupes d'enseignants ont émergé à savoir :

**Tableau 13 : Les 5 macro-variables**

<i>Première variable indépendante explicative croisée : les conditions de travail des enseignants.</i>						
Les microvariables	Variables dépendantes expliquées					
	Typologies			Stratégies		
Formation initiale	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Visite pédagogique	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Petits effectifs	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Grands effectifs	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Mobiliers scolaires	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Manuels scolaires	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Nombre d'apprenants par table/banc	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Agent permanent de l'État	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Agent contractuel de l'État	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Enseignant communautaire	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Expérience professionnelle	PPO	APC	PPO +APC	1	2	3
Défaut ou insuffisance de matériels didactiques et pédagogiques	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Difficulté à concilier travail administratif enseignement	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
<i>Deuxième variable indépendante explicative croisée : les représentations des enseignants concernant l'APC</i>						
Représentations de l'APC	Variables dépendantes expliquées					
	Typologies			Stratégies		
	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3

Légende : PPO : pédagogie par objectifs. APC : approche par compétences. Les chiffres 1,2 et 3 qui figurent dans la colonne des stratégies nous indiquent, le nombre de stratégies (travail individuel, travail en groupe et/ou travail collectif) que l'enseignant est susceptible de mettre en œuvre.

## 5.2 Étude de cas

Pour rappel, l'objectif de la thèse est de savoir dans quelle mesure les différents contextes et conditions liés à la famille, liés au rôle de l'État et aux conditions de travail des enseignants, aux représentations qu'ils ont de l'APC influencent ou agissent sur leurs stratégies et leurs typologies.

En partant de l'objet de notre recherche et de notre méthodologie, nous avons choisi de réaliser une étude de cas parce qu'il s'agit d'une part, d'une enquête qualitative, qui traite des représentations des enseignants et de l'observation de leurs pratiques enseignantes et d'autre part, d'une étude quantitative qui prend en compte les données liées aux conditions de vie familiale des apprenants, au rôle de l'État et aux conditions de travail qu'il offre aux enseignants, et aux conditions de travail des enseignants eux-mêmes.

L'étude de cas permet d'étudier, dans les détails, le phénomène sur lequel porte la recherche. Il s'agit d'inspecter les différentes interactions engendrées par l'objet d'étude dans son milieu naturel (Albarello, 2011). Elle offre au chercheur la possibilité d'avoir une lumière sur les questions qu'il se pose et qui ont orienté ses recherches. Ainsi, avec cette option, nous avons pu aborder les comment et les pourquoi puisque plusieurs facteurs de l'élément de recherche nous échappent. Pour rappel, il s'agit d'un choix essentiellement basé sur notre épistémologie et notre méthodologie.

Elle a pour but non pas de se limiter à du global, mais d'approfondir en détail l'objet d'étude. Celle-ci vise à donner de la valeur à la recherche parce qu'elle favorise selon Berg (2000), le recueil d'un maximum d'informations avec pour objectif de permettre au chercheur de comprendre le mode de fonctionnement du phénomène ou de l'objet étudié. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette méthodologie de recherche. Ainsi, selon Yin (1984), l'étude de cas est :

*« Une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans laquelle des sources d'informations multiples sont utilisées (Yin, 1984 p. 23).*

L'étude de cas porte essentiellement sur l'existant autrement dit, sur le monde réel et sur du concret ou encore sur un objet ou un phénomène dans son environnement ou milieu

naturel. Le phénomène et le contexte étant très liés pour une analyse efficace, il n'existe aucune frontière entre ces deux éléments qui s'imbriquent l'un dans l'autre.

Puisque le but de l'étude de cas est d'étudier le comment ou le pourquoi d'un phénomène ou d'un objet en situation, Mucchielli (1991) le qualifie de technique d'analyse situationnelle. Elle est véritablement une aubaine pour observer, analyser et valider le mode de fonctionnement du phénomène ou de l'objet étudié afin de produire du savoir ou de la connaissance. Contrairement à Yin, Albarello (2011) pense que l'étude de cas se caractérise par une multitude d'interactions entre plusieurs individus qui se situent dans le même contexte. C'est pourquoi tous les facteurs doivent être pris en compte dans le décryptage pour faire sens.

C'est une méthode d'analyse qui est beaucoup utilisée dans les études quantitatives, car elle permet au chercheur de recueillir suffisamment des données sur l'élément d'enquête, de faire ressortir les constances et les différences, bref de voir son mode de fonctionnement (Berg, 2000). Selon Yin (2003), l'étude de cas traite des individus, des regroupements grâce aux données d'enquêtes recueillies qui sont multiples et variées. Yin (2003, 2009) justifie la pertinence de l'étude de cas par le fait qu'elle est une approche méthodologique qui permet d'expliquer, de décrire ou d'explorer l'objet ou le phénomène étudié dans son milieu naturel ou dans son contexte.

Notre étude de cas se justifie, aussi, car nous avons peu d'enseignants. Nous ne pouvons pas établir de statistique sur 15 enseignants, mais uniquement sur les données contextuelles. En partant des travaux de Yin 2003 et 2009, celui-ci pose la validité de l'étude de cas en ces termes.

*« L'étude doit répondre à des questions de recherche du type "quoi", "comment" et "pourquoi" ; le chercheur ne peut pas manipuler le comportement des informants impliqués dans l'étude ; le chercheur traite des facteurs contextuels du phénomène étudié qui semblent pertinents ; les limites entre le phénomène étudié et son contexte ne sont pas claires » (Yin 2003, p. 72).*

L'utilisation de l'étude de cas exige dans une enquête de la part du chercheur, une rigueur méthodologique pour que soit validée la recherche. Sa fiabilité a été établie par de nombreux chercheurs (Eisenhardt 1989 ; Yin 1994 ; Yin 2003 ; Guba & Lincoln 1994). Elle est appropriée pour *« la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes »* (Woodside et Wilson, 2003).

Deux grands courants s'affrontent dans cette approche méthodologique. La première de Stake (1995) et Merriam (2009) est socioconstructiviste puisqu'on note une interaction authentique entre le chercheur et le cas. La deuxième approche représentée par Yin (2003 ; 2009) ou Eisenhardt (1989) s'inscrit dans une approche post-positiviste avec la mise en place d'un protocole de recueils mettant littéralement en valeur les résultats. Il existe plusieurs catégories d'étude de cas. Barlatier (2018) présente les typologies les plus utilisées dans le tableau ci-après.

**Tableau 14 : Typologies d'étude de cas**

	Yin (2003, 2009)	
Explicatif (explanatory)	Descriptif (descriptive)	Exploratoire (exploratory)
Étude de cas qui adresse une problématique visant l'explication de liens causaux présumés entre phénomènes complexes.	Étude de cas utilisée pour décrire un phénomène et son contexte.	Étude de cas qui explore un phénomène représentant un point d'intérêt pour le chercheur et qui vise la découverte de nouvelles causalités et/ou résultats.
	Stake (1995)	
Intrinsèque (intrinsic)	Instrumental (instrumental)	Collectif (collective)
Approche qui vise tout d'abord une meilleure compréhension du phénomène incarné dans le cas, pour un cas particulier ou unique pour le chercheur, sans chercher a priori à en généraliser les résultats (même si cela peut représenter une option selon Stake).	Approche qui vise essentiellement à résoudre un problème ou contribuer à la théorie. Ici, le cas est un accessoire, un instrument qui sert un objectif supérieur. Évidemment, le cas doit être analysé avec la rigueur nécessaire, mais il sert avant tout à la poursuite d'un intérêt externe au cas lui-même	Approche qui implique l'étude de plusieurs cas simultanément ou séquentiellement, afin de produire des résultats généralisables à une plus grande population.

Reproduction des différentes catégories d'étude de cas selon Yin (2003 ; 2009) et Stake (1995) réalisé par Barlatier (2018)<sup>14</sup>.

Celle que nous retenons est la première parce que notre étude permettra d'expliquer les phénomènes observés. Elle tient compte du contexte et nous permet d'atteindre notre objectif. L'étude est donc basée sur des objets dans leurs contextes réels. Après le choix de la

<sup>14</sup> Barlatier (2018) les études de cas [https://www.researchgate.net/publication/327911877\\_Les\\_etudes\\_de\\_cas](https://www.researchgate.net/publication/327911877_Les_etudes_de_cas) septembre, p : 7, recueilli le 7/10/2020

présentation de l'étude de cas, comme méthode de traitement, nous allons aborder le traitement général des données d'enquêtes.

### **5.3 Traitement des données**

Pour rappel, l'objectif de la thèse est de savoir dans quelle mesure les conditions de vie familiale des apprenants, le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux enseignants dans la mise en œuvre de l'APC, les conditions de travail des enseignants, et les représentations des enseignants concernant l'APC influencent leurs pratiques de classe ou agissent sur leurs stratégies et leurs typologies. Pour cela nous avons émis les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : les apprenants n'intègrent pas l'APC en français parce qu'issus de familles défavorisées et analphabètes, ils ne bénéficient pas des conditions pouvant leur faciliter l'intégration des savoirs, savoir faire, savoir être et favoriser leur réussite scolaire.

Hypothèse 2 : l'État a une part de responsabilité dans les difficultés de la mise en œuvre de l'APC, à cause du manque de matériels didactiques et pédagogiques, d'infrastructures, de l'absence de formation des enseignants, et de cadres de l'éducation pour un accompagnement ou un suivi des enseignants.

Hypothèse 3 : Les conditions de travail des enseignants ne permettent pas d'interpréter les stratégies et de s'inscrire dans une typologie APC en classe.

Hypothèse 4 : les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en application les stratégies de l'APC en français parce qu'ils ont une mauvaise représentation de cette nouvelle pédagogie.

Pour rappel, nous avons dégagé 5 macro-variables, en partant de celles qui sont le plus en amont, vers la variable dépendante. Ces macro-variables sont :

- Les conditions de vie familiale des apprenants qui sont des variables indépendantes explicatives non croisées.
- Rôle de l'État et les conditions offertes par l'État qui sont des variables indépendantes explicatives non croisées.
- Les conditions de travail des enseignants qui sont des variables indépendantes explicatives croisées.
- Représentations que les enseignants ont concernant l'APC qui est une variable indépendante croisée.
- Les stratégies et les typologies qui appartiennent à la variable dépendante expliquée.

Le traitement général des données a pris en compte les sous variables des macro-variables. Il s'agit pour ce qui est des conditions familiales des apprenants de : la possession du manuel scolaire à domicile, l'encadrement à domicile, la difficulté des apprenants à lire, et de la situation professionnelle des parents. S'agissant du rôle et des conditions offertes par l'État, il s'agit de : le manque d'enseignants dans les écoles, l'absence d'infrastructures scolaires, le retard et l'insuffisance de la subvention octroyée par l'État.

Quant aux conditions de travail des enseignants, nous avons : la formation des enseignants, les effectifs de classes, le manque ou l'insuffisance de mobiliers scolaires, le manque ou l'insuffisance des manuels scolaires et le nombre d'apprenants par table dans les salles de classe, le défaut ou l'insuffisance de matériels didactiques et pédagogiques et les difficultés à concilier le travail administratif et enseignement. Enfin, pour ce qui est des représentations, nous avons pris en compte l'avis des enseignants sur l'APC.

Avant de croiser les microvariables, nous présenterons d'abord la situation géographique des écoles et le profil des enseignants.

- La situation géographique des écoles

Les enquêtes se sont déroulées dans 15 écoles primaires toutes situées dans les quatre premiers arrondissements de la ville de Cotonou. Selon le recensement de 2013, le quartier le plus peuplé comptait 14 788 habitants répartis dans 4181 ménages, contre 3894 habitants répartis dans 848 ménages dans les zones moins peuplées. Avec une couverture en eau potable de 95 %, chaque quartier n'abritait qu'une seule infrastructure scolaire.

**Tableau 15 : Les données sur la situation géographique des écoles et leurs contextes**

Écoles	Arrondissement	Population totale	Population du quartier	Ménages totaux	Ménages par quartier	Couverture en eau potable	Écoles	Nombre de quartiers
1	Quatrième	36 357	14 788	9719	4181	99,1	1	11
2	Quatrième	36 357	14 788	9719	4181	99,1 %	1	11
3	Quatrième	36 357	14 788	9719	4181	99,1 %	1	11
4	Quatrième	36 357	14 788	9719	4181	99,1 %	1	11
5	Quatrième	36 357	14 788	9719	4181	99,1 %	1	11
6	Deuxième	61 668	4464	14 735	1189	98,6 %	1	10
7	Troisième	69 991	10 307	16 674	2377	99,1 %	3	13
8	Troisième	69 991	10 307	16 674	2377	99,1 %	3	13
9	Troisième	69 991	10 307	16 674	2377	99,1 %	3	13
10	Troisième	69 991	10 307	16 674	2377	99,1 %	3	13
11	Quatrième	36 357	14 788	9719	4181	99,1 %	1	11
12	Premier	57 962	3894	13 708	848	98,7 %	5	10
13	Premier	57 962	3894	13 708	848	98,7 %	5	10
14	Deuxième	61 667	11 405	14 735	2454	99,6 %	1	11
15	Troisième	69 991	10 307	16 674	2377	99,1 %	3	13



- Expériences professionnelles des enseignants

Pour ce qui est de l'expérience professionnelle, nous avons pris en compte le nombre d'années d'expérience de l'enseignant dans le métier.

Pour commencer, précisons d'abord que sur l'ensemble des 15 enseignants, il n'y a eu qu'une seule femme. Les enseignants n'ont pas été choisis en fonction de leur sexe. Nous avons travaillé avec ceux qui ont voulu participer à l'enquête. Le plus jeune enseignant recruté en 2016 a 3 ans d'expérience et le plus ancien recrutés, en 1986, à 33 années d'expérience.

Pour identifier les enseignants expérimentés, nous avons, à partir de nos données d'enquêtes, calculé la moyenne des années d'expérience en additionnant le nombre d'années d'expérience de l'ensemble des enseignants, que nous avons ensuite divisé par le nombre des enseignants. La moyenne qui se dégage à la suite de cette opération est 14. En tenant compte cette moyenne, nous avons qualifié les enseignants qui ont 14 ans et plus d'*enseignants expérimentés*, et ceux qui sont en dessous sont dits *moins expérimentés*.

Au total, dans notre échantillon, 7 enseignants sont dits expérimentés et 8 le sont moins. La moyenne d'âge de l'ensemble des enseignants est 44 ans. Dans cet effectif, 8 travaillent dans la fonction publique, 6 sont des contractuels et 1 est répétiteur ou communautaire. Pour rappel, l'enseignant communautaire a été recruté par le bureau de l'association des parents pour faire face au manque de personnel enseignant.

**Tableau 16 : Expériences professionnelles des enseignants**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Enseignants expérimentés ou moins expérimentés	Statut professionnel
1	M	55 ans	1986	33 ans	Expérimenté	APE
2	M	49 ans	1998	21 ans	Expérimenté	APE
3	M	43 ans	1999	20 ans	Expérimenté	APE
4	M	35 ans	2011	08 ans	Moins expérimenté	EC
5	M	59 ans	2011	08 ans	Moins expérimenté	EC
6	F	47 ans	1998	21 ans	Expérimenté	APE
7	M	55 ans	1997	22 ans	Expérimenté	APE
8	M	43 ans	2010	09 ans	Moins expérimenté	EC
9	M	49 ans	2004	15 ans	Expérimenté	APE

10	M	55 ans	1997	22 ans	Expérimenté	APE
11	M	38 ans	2009	10 ans	Moins expérimenté	APE
12	M	31 ans	2016	03 ans	Moins expérimenté	EC
13	M	43 ans	2010	09 ans	Moins expérimenté	EC
14	M	29 ans	2014	05 ans	Moins expérimenté	ACE
15	M	31 ans	2016	03 ans	Moins expérimenté	EC
				Moyenne d'expériences : 14 ans	Expérimentés : 7 Non expérimenté : 8	APE : 8, EC : 6, ACE : 1

Légende : APE : agent permanent de l'État ; EC : enseignant contractuel ; ACE : agent communautaire d'enseignement.

Nous n'avions pas cité de verbatim sur l'expérience des enseignants parce qu'il s'agit de données collectées par le biais de fiches de renseignements.

Pour rappel, notre recherche porte sur les variables explicatives concernant les enseignants (le contexte et les conditions de travail des enseignants, les représentations des enseignants sur de l'APC) parce que l'objectif de notre recherche porte sur ces derniers. Mais, pour infirmer ou confirmer toutes nos hypothèses, nous avons aussi vérifié, bien que n'ayant pas d'effets immédiats sur les enseignants, les autres variables explicatives (le contexte et les conditions familiales, le rôle de l'État et si les conditions offertes par l'État) agissent sur les stratégies et les typologies des enseignants.

### **5.3.1 Première macro-variable indépendante explicative non croisée : les conditions de vie familiale des apprenants.**

Dans cette partie consacrée aux conditions familiales des apprenants nous avons les microvariables ci-après : possession du manuel scolaire à domicile, encadrement à domicile, aptitude des apprenants à lire, et situation professionnelle des parents.

- Possession du manuel scolaire par les apprenants à domicile

Sur un effectif de 546 apprenants, seuls 286 possèdent le manuel de français au programme à domicile. La moyenne des apprenants qui possède le manuel de français à domicile est 19. En tenant compte de cette moyenne, nous avons noté que 7 classes sont dans la moyenne et les 8 autres sont en dessous.

Les enseignants, dont les apprenants possèdent le manuel scolaire à domicile, ont tendance à être dans des stratégies APC, par contre, ils sont dans une typologie mixte (APC+PPO). Quant aux enseignants dont les apprenants ne possèdent pas le manuel scolaire de français à domicile, ils ont aussi tendance à faire usage de diverses stratégies (soit TC uniquement, soit TG+TC, soit TI+TC, soit TI+TG+TC), à être dans une typologie mixte (APC+PPO).

**Tableau 17 : Les apprenants qui possèdent le manuel scolaire à domicile**

Classe	Effectif par classe	Les apprenants qui Possèdent le manuel scolaire à domicile	Stratégies	Typologies
1	34	24	TI+TG+TC	APC+PPO
2	35	08	TC	APC+PPO
3	23	04	TG+TC	APC+PPO
4	39	25	TI+TG+TC	APC
5	25	06	TI+TG+TC	APC
6	53	29	TI+TC	PPO
7	41	38	TI+TC	APC+PPO
8	52	42	TI+TG+TC	APC+PPO
9	59	00	TI+TC	APC+PPO
10	41	40	TI+TG+TC	APC+PPO
11	18	17	TI+TG+TC	APC+PPO
12	27	10	TI+TC	APC+PPO
13	24	15	TI+TG+TC	APC
14	45	28	TI+TG+TC	APC
15	30	00	TI+TG+TC	APC+PPO
	546	286	TC : 01 ; TG+TC : 01 TI+TC : 04 ;	APC+PPO : 10 APC : 4

			TI+TG+TC : 09	PPO : 1
--	--	--	---------------	---------

Les Verbatim suivants, concernant la possession du manuel scolaire par les apprenants à domicile, illustrent le tableau précédent, car les enseignants nous ont confié, lors des entretiens, que la plupart des familles vivent dans la précarité et n'ont pas les moyens d'acheter les fournitures scolaires à leurs enfants. Pour certaines familles, l'école étant désormais gratuite, ce n'est plus de leur responsabilité d'acheter le matériel scolaire aux enfants. C'est le rôle de l'état et de l'école.

### **Verbatim**

*Enseignant 5 : Tous les apprenants ne possèdent pas le manuel scolaire pour nous permettre de faire les exercices qui y sont prévus. Bien souvent, on constate même que certains apprenants déchirent des pages de livre. Ce qui fait que lorsqu'ils doivent y travailler les textes n'y sont pas. Certains directeurs dans la correction des fiches de leurs enseignants indiquent des pages d'exercices à ceux-ci. Mais puisque les enseignants n'ont pas eu suffisamment assez de temps pour les préparer, le jour de la séquence de cours ils s'aperçoivent que le texte ne correspond pas à la séquence en cours. Le texte qui est au tableau a été tiré du livre.*

*Enseignant 6 : Les apprenants de l'école sont issus de familles à revenus moyens. Les parents sachant que l'école est actuellement gratuite ne font plus aucun effort.*

*Enseignant 14 : La majorité de nos apprenants sont issus de familles très modestes qui éprouvent assez de difficultés pour subvenir aux besoins des apprenants. Plusieurs parents n'arrivent pas à honorer les petites souscriptions qui sont initiées par la circonscription ou par la direction de l'école en accord avec le bureau des parents d'élèves. Plusieurs familles n'arrivent pas à acheter les fournitures scolaires à leurs enfants.*

- Le défaut ou l'absence d'encadrement des apprenants à domicile

Sur un effectif de 546 apprenants, 251 bénéficient d'un encadrement à domicile, et 295 ne sont pas encadrés. La moyenne des apprenants qui sont encadrés à domicile est 17. Nous avons 8 classes qui dans cette moyenne et les 7 autres qui sont en dessous.

Les enseignants, dont les apprenants bénéficient d'un encadrement à domicile, ont tendance à être dans une typologie mixte (PPO+APC), par contre ils adoptent diverses stratégies (APC, PPO, APC+PPO). Quant aux enseignants dont les apprenants ne sont pas encadrés à domicile, ils ont aussi tendance à faire usage des stratégies APC et à être dans une typologie mixte (APC+PPO).

Pour les enseignants, le bas niveau des apprenants ne relève pas que de la responsabilité des apprenants, mais aussi des conditions économiques des parents. Les familles, pour la plupart, vivent dans la précarité et n'arrivent pas à offrir, à leurs enfants, de bonnes conditions d'étude. Elles n'ont pas les moyens de recruter des répétiteurs. Illettrés, pour la plupart et exerçant des activités génératrices de revenus dans le secteur libéral, certains parents rentrent à domicile très tard en soirée alors même que leurs enfants dorment déjà, parfois, sans avoir pris le dîner. Les devoirs de maisons ne sont pas faits et ils n'apprennent pas leurs leçons.

**Tableau 18 : L'encadrement des apprenants à domicile**

Classe	Effectif par classe	Les apprenants encadrés à domicile	Stratégies	Typologies
1	34	23	TI+TG+TC	APC+PPO
2	35	11	TC	APC+PPO
3	23	06	TG+TC	APC+PPO
4	39	14	TI+TG+TC	APC
5	25	13	TI+TG+TC	APC
6	53	18	TI+TC	PPO
7	41	29	TI+TC	APC+PPO
8	52	30	TI+TG+TC	APC+PPO
9	59	21	TI+TC	APC+PPO
10	41	22	TI+TG+TC	APC+PPO
11	18	04	TI+TG+TC	APC+PPO
12	27	20	TI+TC	APC+PPO
13	24	04	TI+TG+TC	APC
14	45	24	TI+TG+TC	APC
15	30	12	TI+TG+TC	APC+PPO
	546	251	TC : 01 ; TG+TC : 01 TI+TC : 04 ; TI+TG+TC : 09	APC+PPO : 10 APC : 4 PPO : 1

Les verbatim suivants, concernant l'encadrement des apprenants à domicile, illustrent le tableau précédent, car les enseignants nous ont confié lors des entretiens que la plupart des

familles vivent dans la précarité et donc les parents n'ont pas les moyens d'embaucher des répétiteurs pour l'encadrement de leurs enfants. Ils sont presque tous des artisans. La précarité fait que certains apprenants ne prennent pas le petit déjeuner avant les cours et même le déjeuner. Certains enseignants se substituent aux parents pour nourrir les apprenants sur fonds propres. Ils nous ont également rapporté que, pour certains parents, la scolarisation n'apporte rien à la vie de l'enfant et aller à l'école est inutile. Ils préfèrent envoyer leurs enfants en apprentissage ou les garder à la maison pour les travaux domestiques. Il y a aussi la démission de certains parents. En effet, selon les enseignants, ils ne manifestent aucun intérêt pour la réussite de la scolarité de leurs enfants.

### **Verbatim**

*Enseignant 3 : Nous sommes dans un quartier très pauvre et la plupart des parents d'élèves de notre école sont des artisans. Il y a des parents qui n'arrivent pas à donner le petit déjeuner, ou le déjeuner ou encore le dîner à leurs enfants. Moi je recense souvent ces cas et je suis contraint d'engager des dépenses personnelles pour nourrir ces enfants. Cette situation a malheureusement une forte conséquence sur les résultats scolaires de ces apprenants. Ces apprenants sont soit très timides et ne participent pas au cours, soit ils font des crises pendant les séquences de cours.*

*Enseignant 3 : mais aussi à l'absence de suivi de ceux-ci par les parents à domicile. Le contact permanent de l'apprenant avec les textes dans les livres aurait pu contribuer à l'amélioration du niveau de ces derniers, malheureusement ils ne sont pas encadrés par les parents. L'apprentissage se limite à l'école.*

*Enseignant 5 : L'autre aspect qui rend difficile le travail c'est que les apprenants arrivent très souvent en retard en classe. Il n'y a aucun suivi à domicile par les parents. Conséquences, les enfants n'apprennent pas les leçons. Ce qui fait que je suis obligé parfois de les garder au-delà de l'heure pour leur permettre d'apprendre les leçons.*

*Pour les parents ? L'école ne rapporte rien. Elle n'a aucun lendemain meilleur à cause des maux qui minent le secteur. Lorsque les parents sont convoqués par rapport à leurs enfants leurs réactions c'est de vous dire qu'ils préfèrent envoyer leurs enfants en apprentissage pour commencer par apprendre un métier. Les parents sont découragés. C'est la précarité dans laquelle vivent les parents qui justifient le manque de suivi des apprenants et le fait qu'ils viennent toujours en retard. Notre milieu ici concentre habituellement une grande population vivant dans la pauvreté. Ce qui fait que dans les salles de classe c'est parfois 150 apprenants.*

*Les effectifs ont diminué parce que les populations ont été déplacées. Les parents n'ont pas d'emploi, mais ils ont fait des enfants. Pour ces parents parce que le gouvernement a décrété la gratuité de l'école, le petit déjeuner des enfants est aussi gratuit.*

*Enseignant 5 : Tous les parents n'acceptent pas que leurs enfants viennent à l'école les samedis parce qu'ils les réquisitionnent pour les travaux domestiques ou pour qu'ils les aident dans leurs activités lucratives. Certaines*

mères de famille viennent s'excuser et expliquent que sans l'aide des apprenants l'autosuffisance alimentaire de la famille sera difficile puisque le père de famille ne s'en occupe pas.

*Enseignant 7 : Nous avons diligenté une enquête dans notre secteur ici à propos de l'encadrement des apprenants à domicile. Il en ressort que plusieurs parents ont totalement démissionné à propos du suivi scolaire des apprenants. Les apprenants en arrivant à domiciles après les classes ne voient pas leurs parents à domicile et ils sont du coup livré à eux-mêmes. Les parents vont vaquer à leurs activités génératrices de revenus. Bien souvent, les enfants s'endorment le soir avant le retour de leurs parents à domicile. Les enfants ne voient leurs parents qu'au petit matin. Il y a des parents qui n'arrivent pas à donner le petit déjeuner aux enfants parce qu'ils n'en ont pas. Il se pose un réel problème de relais de l'apprentissage après l'école. Pour résoudre ce problème, nous avons essayé d'organiser des rencontres avec les parents afin de les sensibiliser malheureusement, la sensibilisation n'a porté aucun fruit. J'organise des TD avec les apprenants dont les parents le souhaitent, malheureusement l'Etat l'a supprimé sous le prétexte que les enseignants rançonnent les parents d'élèves. Nous mettons tout en œuvre pendant les TD pour les mettre dans les conditions d'examen.*

*Enseignant 14 : Les parents ont aussi leurs parts de responsabilité dans l'échec dans des apprenants, car ceux-ci ne sont pas suivis à domicile et ne profitent pas de bonnes conditions de travail. Les programmes de séquences que nous suggère l'APC sont très denses. Nous avons enfin un défaut de matériel. Nous travaillons avec les moyens de bord.*

- La difficulté des apprenants en lecture

Sur un effectif de 546 apprenants, 535 ont déclaré savoir lire. La moyenne de ceux qui savent lire est 29 par classe. 7 classes sont dans la moyenne, mais les 8 autres sont en dessous.

Les enseignants, dont les apprenants savent lire, ont tendance à être dans des stratégies APC. En plus, ils ont tendance à être dans une typologie mixte. Quant aux enseignants dont les apprenants ne savent pas lire, ils ont aussi tendance à faire usage des stratégies APC et à être dans une typologie mixte (APC+PPO).

Les enseignants ont dénoncé, comme difficultés, l'incapacité des apprenants à lire et à écrire. Cette difficulté serait due, entre autres, à l'absence de suivi à domicile, précédemment évoqué, et aussi à la précarité dans laquelle vivent certains parents. Les enfants ne mangent pas à leur faim, ce qui les empêche de suivre correctement les cours. La peur de faire objet de railleries venant des pairs, entraîne un repli sur soi.

En français, ils ont par ailleurs des problèmes au niveau de la structure grammaticale, de la conjugaison, du vocabulaire, de la syntaxe. Toutes ces difficultés en français ne leur permettent pas de comprendre les séquences de cours selon les enseignants.

**Tableau 19 : Les difficultés des apprenants en lecture**

<b>Classe</b>	<b>Effectif par classe</b>	<b>Les apprenants qui savent lire par classe</b>	<b>Stratégies</b>	<b>Typologies</b>
1	34	32	TI+TG+TC	APC+PPO
2	35	30	TC	APC+PPO
3	23	17	TG+TC	APC+PPO
4	39	34	TI+TG+TC	APC
5	25	25	TI+TG+TC	APC
6	53	49	TI+TC	PPO
7	41	11	TI+TC	APC+PPO
8	52	47	TI+TG+TC	APC+PPO
9	59	53	TI+TC	APC+PPO
10	41	31	TI+TG+TC	APC+PPO
11	18	13	TI+TG+TC	APC+PPO
12	27	23	TI+TC	APC+PPO
13	24	23	TI+TG+TC	APC
14	45	21	TI+TG+TC	APC
15	30	27	TI+TG+TC	APC+PPO
	546	437	TC : 01 ; TG+TC : 01 TI+TC : 04 ; TI+TG+TC : 09	APC+PPO : 10 APC : 4 PPO : 1

Les Verbatim suivants, concernant les difficultés des apprenants en lecture, illustrent le tableau précédent, car les enseignants nous ont confié lors des entretiens que les apprenants éprouvent des difficultés en lecture pour plusieurs raisons à savoir : l'absence de suivi à domicile, la précarité dans laquelle ils vivent. Ils font beaucoup de fautes et n'arrivent pas à s'exprimer couramment en français parce qu'ils ont peur d'être blâmés. Les enfants rencontrent des problèmes en grammaire, en vocabulaire, en compréhension. Non seulement ils ne peuvent pas lire, mais aussi, ils n'arrivent pas à recopier les cours.

Enfin, il faut y ajouter la part de responsabilité de certains enseignants qui dans les classes précédentes (CI au CM 1) n'ont pas atteint les objectifs fixés, ce qui a entraîné une accumulation de retard dans le parcours scolaire des enfants. Nos résultats d'enquêtes contredisent, quant à eux, les déclarations des enseignants, car plus de 50 % des apprenants ont déclaré savoir lire.



## **Verbatim**

*Enseignant 3 : Le niveau de nos apprenants est très bas en français. Beaucoup n'arrivent pas à lire. Il nous faut donc renforcer le niveau des apprenants en français. Dans leurs productions écrites, plusieurs apprenants écrivent au son. Ils écrivent avec beaucoup de fautes.*

*Enseignant 3 : Nous sommes dans un quartier très pauvre et la plupart des parents d'élèves de notre école sont des artisans. Il y a des parents qui n'arrivent pas à donner le petit déjeuner, ou le déjeuner ou encore le dîner à leurs enfants. Moi je recense souvent ces cas et je suis contraint d'engager des dépenses personnelles pour nourrir ces enfants. Cette situation a malheureusement une forte conséquence sur les résultats scolaires de ces apprenants. Ces apprenants sont soit très timides et ne participent pas au cours, soit ils font des crises pendant les séquences de cours.*

*Enseignant 3 : Le bas niveau de nos apprenants en français est dû à l'absence de lecture et à l'absence de suivi de ceux-ci par les parents à domicile. Le contact permanent de l'apprenant avec les textes dans les livres aurait pu contribuer à l'amélioration du niveau de ces derniers, malheureusement ils ne sont pas encadrés par les parents. L'apprentissage se limite à l'école.*

*Enseignant 4 : C'est effectivement un devoir pour l'enseignant de veiller à la réussite de ses apprenants. Le grand problème des apprenants, c'est leur incapacité à s'exprimer en français. Le niveau très bas des apprenants fait que, non seulement ils n'arrivent pas à s'exprimer, mais aussi ils ont peur en commettant des fautes d'être blâmés par leurs pairs.*

*Enseignant 4 : Le grand problème des apprenants, c'est leur incapacité à s'exprimer en français. Le niveau très bas des apprenants fait que, non seulement ils n'arrivent pas à s'exprimer, mais aussi ils ont peur en commettant des fautes d'être blâmés par leurs pairs*

*Enseignante 4 : Les apprenants comme on le dit très vulgairement « jettent le français », c'est-à-dire qu'ils s'expriment très mal et ne font pas attention aux structures grammaticales, à la conjugaison, au vocabulaire, à la syntaxe...*

*Enseignant 14 : La première difficulté est celle qu'éprouvent nos apprenants à comprendre ou formuler la notion que l'enseignant veut aborder au début d'une séquence de cours. Les apprenants ont un problème de niveau qui les empêche de comprendre nos séquences de cours. Je dénonce le manque de maturité des apprenants. Ceux-ci commencent très tôt la scolarité.*

*Enseignant 14 : Le niveau des apprenants en français est très bas. Il ne s'agit pas que de la responsabilité des apprenants. Les enseignants ont aussi leur part de responsabilité. Il faut de leur part une prise de conscience du travail bien fait de la part de ces derniers, car la baisse du niveau des apprenants que nous dénonçons aujourd'hui résulte aussi d'une accumulation de failles de la classe de CI au CM2. Non seulement les apprenants ne peuvent pas lire en français, mais aussi ils n'arrivent pas à recopier les cours dans leurs cahiers même s'ils ont les textes en face d'eux au tableau.*

- Situation professionnelle des parents

Sur un effectif de 536 apprenants, seuls 21 apprenants ont déclaré avoir l'un ou les deux parents qui travaillent dans la fonction publique. Ce nombre est insignifiant pour dégager une moyenne. Les autres 515 apprenants soit plus de 50 % ont des parents qui travaillent dans le secteur libéral. Nous tiendrons compte de tous les enseignants pour dégager la tendance.

Nous pouvons dire qu'indépendamment de la situation professionnelle des parents des apprenants, les enseignants ont tendance à faire usage des stratégies APC et à être dans une typologie mixte (APC+PPO).

**Tableau 20 : La situation professionnelle des parents**

Classe	Effectif par classe	Les apprenants qui ont des parents APE	Stratégies	Typologies
1	34	00	TI+TG+TC	APC+PPO
2	35	01	TC	APC+PPO
3	23	00	TG+TC	APC+PPO
4	39	01	TI+TG+TC	APC
5	25	00	TI+TG+TC	APC
6	53	05	TI+TC	PPO
7	41	00	TI+TC	APC+PPO
8	52	02	TI+TG+TC	APC+PPO
9	59	00	TI+TC	APC+PPO
10	41	00	TI+TG+TC	APC+PPO
11	18	00	TI+TG+TC	APC+PPO
12	27	05	TI+TC	APC+PPO
13	24	03	TI+TG+TC	APC
14	45	00	TI+TG+TC	APC
15	30	04	TI+TG+TC	APC+PPO
	546	21	TC : 01 ; TG+TC : 01 TI+TC : 04 ; TI+TG+TC : 09	APC+PPO : 10 APC : 4 PPO : 1

Nous n'avons pas de verbatim sur la situation professionnelle des parents parce que nous ne l'avons pas évoquée avec nos enquêtés. Les données figurant dans le tableau, nous ont été fournies par les apprenants à travers une fiche. Ce qui en ressort est que la presque totalité de ceux-ci a une activité libérale.

Il s'agit de personnes exerçant des activités telles que la pêche, la vente de produits provenant de la contrebande telle que de l'essence, la vente de petits articles à la sauvette, la vente de légumes, de fruits, de journaux, des friperies la conduite de taxi moto. Il s'agit aussi de mécaniciens motos et autos, de pêcheurs, de vulcanisateurs, d'éboueurs, d'agriculteurs, de maraichers, de jardiniers, de gardiens, de tailleurs, etc. Ces petites activités ne garantissent pas aux familles des revenus stables. Il s'agit d'activités qui maintiennent dans la précarité.

Selon les enseignants, certains parents n'ont pas une représentation positive de l'école. Pour eux, l'école n'a pas beaucoup d'importance, car elle n'apporte rien aux apprenants ou à la vie. L'école les empêche d'obtenir la main-d'œuvre que constituent leurs enfants. La scolarisation de leurs enfants relève de la responsabilité de l'État parce que l'école est gratuite. Pour d'autres encore, il vaut mieux mettre les enfants directement en apprentissage.

### ***Verbatim***

*Enseignant 3 : Nous sommes dans un quartier très pauvre et la plupart des parents d'élèves de notre école sont des artisans. Il y a des parents qui n'arrivent pas à donner le petit déjeuner, ou le déjeuner ou encore le diner à leurs enfants. Moi je recense souvent ces cas et je suis contraint d'engager des dépenses personnelles pour nourrir ces enfants. Cette situation a malheureusement une forte conséquence sur les résultats scolaires de ces apprenants. Ces apprenants sont soit très timides et ne participent pas au cours, soit ils font des crises pendant les séquences de cours.*

### **5.3.2 Deuxième macro-variable indépendante explicative non croisée : le rôle de l'État et les conditions offertes par l'État**

Nous avons étudié dans cette partie, trois microvariables suivantes : le manque ou la pénurie d'enseignants dans les écoles, l'absence d'infrastructures scolaires, et le retard dans les subventions octroyées par l'État aux écoles.

Il y a d'autres microvariables telles que : l'absence de formation, le manque d'enseignants dans les écoles, le manque ou l'absence de mobiliers scolaires, le nombre

d'apprenants par table/banc. Elles ont été prises en compte dans la macro-variable, concernant les enseignants.

Pour infirmer ou confirmer l'hypothèse liée à cette macro-variable nous nous limiterons aux verbatim des enseignants sur chaque microvariable.

- Le manque d'enseignants dans les écoles

Selon les enquêtés, il y a une pénurie d'enseignants dans les écoles en début d'année scolaire. En effet, c'est à l'État que revient la responsabilité de doter chaque école d'enseignants en début d'année. De la classe de CI jusqu'au CM2, le ministère de tutelle doit mettre en début d'année 6 enseignants à la disposition de chaque école. Malheureusement, ce n'est pas le cas. Le ministère de tutelle ne met à la disposition des écoles que 3 ou 4 enseignants sur 6. Il revient à chaque directeur de combler le manque. C'est pour faire face à ce manque qu'en accord avec le bureau de l'association des parents d'élèves (APE), chaque directeur procède au recrutement d'enseignants dits « *communautaires* » pour combler le déficit.

Les enseignants communautaires sont encore appelés répétiteurs. Ils sont recrutés non seulement pour combler la pénurie, mais aussi pour collaborer avec le directeur. Sans formation avérée dans le secteur, ils sont rémunérés par le bureau de l'APE. Leurs contrats prennent fin dès qu'il devient impossible au bureau de payer leurs salaires. Ces salariés suppléent essentiellement aux directeurs lorsqu'ils sont absents ou occupés par le travail administratif. Ils ont aussi à charge les cours.

Dans les verbatim suivants, concernant le manque d'enseignants dans les écoles, ils nous ont confié qu'ils sont obligés de recruter des enseignants parce qu'il y avait un manque. Le nombre d'enseignants envoyé par l'État dans les écoles est en dessous des besoins réels. À défaut de recruter pour pallier ce manque, certains trouvent des solutions intermédiaires en différant leurs cours lorsqu'ils doivent répondre à d'autres obligations ou en réaménageant leurs temps scolaires.

## **Verbatim**

*Enseignant 3 : Ce que j'ai dû faire c'est que j'ai dû recruter un enseignant communautaire qui m'assiste. Cela permet une présence permanente auprès des apprenants en cas d'absence.*

*Enseignant 3 : Actuellement, nous avons un problème au niveau du personnel enseignant. Nous avons besoin de 6 enseignants pour couvrir nos 6 classes, mais nous ne sommes que 4 enseignants.*

*Enseignant 4 : Cette année, c'est le Directeur qui a pris en charge la classe de CM2. Cependant, j'assure les remplacements lorsqu'il est pris par une tâche administrative ou lorsqu'il doit répondre aux sollicitations de ses responsables hiérarchiques. C'est moi qui ai assuré par exemple, l'étape de l'imprégnation de la séquence de cours que vous venez d'observer.*

*Enseignant 5 : Sinon ailleurs mes collègues Directeurs n'y parviennent pas. Ils sont obligés d'embaucher d'autres personnes pour travailler à leur place afin qu'ils soient eux-mêmes beaucoup plus dévolus au travail administratif.*

*Enseignant 5 : Lorsqu'il y a un travail administratif à faire ou une sollicitation de mes supérieurs hiérarchiques, j'occupe les apprenants par des exercices. C'est pourquoi j'ai en stock assez de photocopies. Les apprenants réalisent les exercices sur feuille et je reviens, quelle que soit la distance de ma mission, contrôler si les exercices ont été faits. Ensuite, je ramène les feuilles à domicile et je corrige puis je ramène les feuilles dès le lendemain pour montrer aux apprenants qu'ils sont réellement suivis. Sinon un petit relâchement amène les apprenants à tout oublier. Même si nous avons réunion à la Circonscription scolaire, je viens toujours à l'école avant d'y aller pour montrer aux apprenants qu'ils sont vraiment suivis. Parfois, je suis obligé de programmer des séances de travail avec les apprenants avec l'accord des parents les samedis ou encore je viens à l'école pour terminer le travail administratif. Je suis aidé les samedis par l'enseignant de la classe de CI qui vient chaque samedi travailler avec la classe de CM2.*

*Enseignant 5 : Nous avons travaillé dans une classe multigrade appelée encore des classes jumelées. Nous avons les deux classes de cours moyens c'est-à-dire la classe de CM1 et de CM2. C'est le manque d'enseignants qui nous a conduits à cette situation. Avant on recrutait les répétiteurs, mais l'État nous l'a interdit. Depuis la rentrée, j'ai jumelé les deux classes et je travaille avec les apprenants »*

*Enseignant 6 : le monsieur que vous avez vu est un enseignant communautaire qui a été recruté par le bureau de l'association des parents d'élèves.*

*Il assure le rôle de suppléant en classe de CM2 lorsque je m'absente de la classe pour répondre à une sollicitation de notre autorité de tutelle ou pour assurer une tâche administrative.*

*Enseignant 6 : Le plus souvent, c'est lorsque je suis en pleine séquence de cours que les parents viennent sans prise de rendez-vous à la direction me voir. Ce qui fait que je suis parfois obligé d'interrompre bien souvent la séquence de cours. En y réfléchissant, et pour palier ce problème, j'ai dû faire une communication à l'endroit des parents en leur notifiant que je ne pouvais pas les recevoir au bureau qu'à partir de 11 h 30.*

*Malheureusement, les parents ne respectent pas cette tranche horaire et prétextent qu'étant dans un secteur libéral, ils ne pouvaient pas se soumettre à cette règle. De façon générale, ils apportent le petit déjeuner ou le déjeuner des apprenants entre 9 h et 11 h 30. Si je m'impose et je reste ferme à mon interdiction comment peuvent manger les apprenants ? Ces facteurs chronophages nous font perdre énormément le temps.*

*Enseignant 6 : Il y a un problème qu'il importe de noter. Lorsqu'en classe de CI un apprenant est bien encadré par un enseignant qui suit correctement les stratégies et les démarches d'enseignement celui-ci acquiert une bonne base. Malheureusement, l'absence d'enseignant dans les classes supérieures amène l'apprenant à perdre cette base qu'il a acquise. Ou encore, il perd cette base parce que dans les classes supérieures l'apprenant est encadré par des enseignants qui n'ont pas reçu la formation sur la mise en application de l'APC. L'apprenant qui continue dans les classes supérieures accumule finalement assez de tares. Le manque de personnels reste donc un problème qui doit être résolu.*

*Enseignant 14 : J'aide le Directeur en classe de CM2. Le Directeur est régulièrement non seulement sollicité par ses autorités hiérarchiques, mais aussi, il est souvent pris par les tâches administratives. Je fais donc régulièrement office de suppléant en son absence en classe de CM2. Je me charge aussi de la mise à jour du cahier journal, du cahier journal, du cahier de présence.*

- L'absence d'infrastructures scolaires

Dans les verbatim suivants, non seulement certaines écoles sont confrontées à une insuffisance de salles de classe, mais aussi celles qui existent sont bien souvent dans un état de délabrement. Ensuite, les apprenants et leurs enseignants sont soumis aux caprices des saisons parce que les toits de certaines classes étant troués, l'eau de pluie y pénètre. Aussi, les enseignants et les apprenants sont ils confrontés au problème de chaleur dans les salles de classe à cause de l'absence d'un bon système d'aération et d'éclairage. Cette absence d'éclairage et d'aération fait que les ampoules restent constamment allumées dans certaines classes engendrant ainsi une hausse des factures d'électricité. Les séquences de classe se déroulent dans une chaleur étouffante.

### ***Verbatim***

*Enseignant 2 : Actuellement, j'ai un problème de toiture au niveau de la classe de CMI et de la classe de CM2. Quand il va commencer par pleuvoir, ces salles vont ressembler à des lacs. Les apprenants sont souvent obligés de se déplacer et de s'entasser. Au niveau des autres salles de classe, nous sommes confrontés aux problèmes récurrents de la chaleur étouffante. L'enseignant et les apprenants transpirent beaucoup. Un autre problème c'est celui de l'éclairage des salles. Les ampoules sont toujours allumées sinon les salles de classe seront plongées dans l'obscurité à cause de leurs positions géographiques. Ces éclairages permanents engendrent des*

*frais auxquels je suis obligé de faire face en attendant l'arrivée tardive des subventions. Lorsque je n'y arrive pas, nous sommes privés d'électricité. Cette situation est due à la construction d'un module de classe qui accueille la maternelle. C'est ce bâtiment qui empêche sérieusement l'éclairage et l'aération de nos bâtiments.*

*Enseignant 6 : Les apprenants sont dans des conditions d'apprentissage déplorables. La salle de classe n'est ni bien aérée ni bien éclairée et il y a dans la salle une chaleur étouffante. Pour permettre l'aération de la classe, je me suis entendu avec le bureau de l'APE pour que des claustres soient placés dans la salle de classe et pour que les ampoules soient remplacées.*

- Le retard et l'insuffisance de la subvention de l'État octroyée aux écoles

L'État accorde chaque année une subvention aux écoles pour le fonctionnement de l'administration. Elle était de 900 000 FCFA ou 1374 € pour l'année 2018-2019. Au mois de mars lorsque nous étions sur le terrain pour le recueil des données, l'État n'avait versé que 220 000 FCFA soit 336 €. La subvention restante était de 680 000 FCFA soit 1038 €. Cette subvention sert à l'acquisition du matériel pédagogique et à la couverture des dépenses liées au fonctionnement de l'école tel que, le paiement des factures d'électricité et d'eau, les impressions et autres.

**Tableau 21 : Le retard et l'insuffisance de la subvention de l'État versée aux écoles**

Établissements scolaires	Subvention due aux écoles	Subvention reçue par les établissements	Subvention allouée restante
Établissement 1	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 2	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € Soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 3	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € Soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € Soit 75,56 %
Établissement 4	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 5	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 6	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 71	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 8	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 9	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 10	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 11	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 €	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 12	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 13	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
Établissement 14	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %

Établissement 15	900 000 FCFA ou 1374 €	220 000 FCA ou 336 € soit 24,44 %	680 000 FCFA ou 1038 € soit 75,56 %
------------------	------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

Les verbatim suivants, concernant le retard et l'insuffisance de la subvention de l'État versée aux écoles, illustrent le tableau précédent, car les enseignants ont dénoncé non seulement le retard dans la mise à disposition des subventions, mais aussi leur insuffisance. Pour faire face au retard, ils acquièrent le matériel dont ils ont besoin, à crédit, auprès des fournisseurs. Les dettes sont soldées lorsque les subventions sont versées. Quant au paiement des factures d'électricité et d'eau, ils éprouvent assez de difficultés pour y faire face faute de moyens financiers. Le retard de paiement des factures a pour conséquences, la coupure des compteurs d'eau et d'électricité. L'école reste pendant ce temps sans eau et sans électricité.

### **Verbatim**

*Enseignant 2 : Ces éclairages permanents engendrent des frais auxquels je suis obligé de faire face en attendant l'arrivée tardive des subventions. Lorsque je n'y arrive pas, nous sommes privés d'électricité.*

*Enseignant 3 : Nous avons reçu en début d'année une subvention de 225 000 FCFA qui ont servi à payer le matériel didactique et les cotisations statutaires auxquelles l'école est astreinte, mais aussi quelques factures d'électricité. Sur les 225 000 FCFA que nous avons reçus, nous avons déjà utilisé 220 000 FCFA. Actuellement, nous n'avons que 3000 FCFA dans le compte de l'école au trésor. Nous avons droit normalement à 900 000 FCFA. Nous tendons déjà vers la fin du second semestre, mais nous ne savons toujours pas à quel moment le reste de la subvention nous sera versé.*

*Enseignant 3 : Nous avons dû recourir aux parents d'élèves qui ont accepté le recrutement de 2 enseignants communautaires. Ils sont payés par le bureau de l'APE. Mais les parents d'élèves sont très réticents pour y participer.*

*Enseignant 5 : Cette année, la subvention promise par l'État est de 900 000 FCFA. Moi je n'ai particulièrement rien reçu en mains propres, mais le fournisseur m'a dit que l'État lui a versé une petite part de 220 000 FCFA. Nous n'avons pas de contact avec l'argent. Nous prenons juste les fournitures scolaires et ceux dont nous avons besoin. Nous faisons le point, nous signons, puis le président de l'APE signe aussi. Nous recevons seulement 132 000 FCFA pour le fonctionnement de la direction de l'école. C'est cet argent qui nous sert pour les déplacements (frais de carburant). C'est moi même qui m'arrange pour payer les factures d'électricité et d'eau en attendant leur remboursement.*

*Enseignant 7 : L'État a promis une subvention de 900 000fcfa à chaque école. Nous n'avons actuellement reçu que le quart de la subvention soit 225 000 FCFA, mais nous avons reçu 220 000 FCFA à cause des cotisations. Actuellement, les fournisseurs nous livrent du matériel à crédit pour nous permettre de fonctionner. Nous avons toujours fonctionné ainsi.*



*Enseignant 6 : L'État nous a promis une subvention de 900 000 F CFA, mais depuis le début de l'année nous n'avons reçu que 220 000 F CFA soit 1/4 de la subvention.*

### **5.3.3 Troisième macro-variable indépendante expliquée croisée : les conditions de travail des apprenants.**

Dans cette partie, nous traiterons successivement des données telles que : la formation des enseignants, les effectifs des classes, le manque ou l'insuffisance des mobiliers scolaires, le manque ou l'insuffisance des manuels scolaires, le nombre d'apprenants par table, dans les salles de classe, le défaut ou l'insuffisance de matériels didactiques et pédagogiques, les difficultés à concilier le travail administratif et l'enseignement.

- Les formations suivies ou reçues à savoir, la formation initiale, continue et les visites pédagogiques

Sur l'ensemble des 15 enquêtés, 4 ont été formés dans une école professionnelle et les 11 autres sur le tas, c'est-à-dire pendant leur carrière par leurs collègues enseignants. Depuis le début de la rentrée jusqu'à la date de nos enquêtes, 6 ont suivi une formation continue et ont accueilli une visite pédagogique. Les 9 autres n'ont ni suivi de formation continue ni reçu de visite. Pour rappel, la formation continue occupe une place importante dans la vie professionnelle. Elle permet d'acquérir des compétences et d'actualiser ses connaissances. Les entretiens nous ont permis de nous rendre compte que plusieurs parmi les enseignants ont été recrutés sans formation initiale. Ils ont acquis des compétences sur le terrain grâce au tutorat mis en place par leurs responsables ou leurs autres collègues.

**Tableau 22 : Les formations et visites pédagogiques reçues par les enseignants**

<b>Enseignants</b>	<b>Recruté avec ou sans formation initiale</b>	<b>Suivi ou non de formation Continue</b>	<b>Accueil ou non d'une visite Pédagogique</b>
1	Recruté sans formation initiale	Non suivi d'une formation continue	Accueil d'une visite pédagogique
2	Recruté sans formation initiale	Non suivi d'une formation continue	Accueil d'une visite pédagogique
3	Recruté sans formation initiale	Non suivi d'une formation continue	Accueil d'une visite pédagogique
4	Recruté sans formation initiale	Suivi d'une formation continue	Aucune visite pédagogique
5	Recruté sans formation initiale	Suivi d'une formation continue	Accueil d'une visite pédagogique
6	Recruté sans formation initiale	Non suivi d'une formation continue	Aucune visite pédagogique
7	Recruté sans formation initiale	Non suivi d'une formation continue	Aucune visite pédagogique
8	Recruté après une formation initiale	Suivi d'une formation continue	Accueil d'une visite pédagogique
9	Recruté sans formation initiale	Non suivi d'une formation continue	Accueil d'une visite pédagogique
10	Recruté sans formation initiale	Non suivi d'une formation continue	Aucune visite pédagogique
11	Recruté après une formation initiale	Non suivi d'une formation continue	Aucune visite pédagogique
12	Recruté après une formation initiale	Suivi d'une formation continue	Aucune visite pédagogique
13	Recruté sans formation initiale	Suivi d'une formation continue	Aucune visite pédagogique
14	Recruté sans formation initiale	Non suivi d'une formation continue	Aucune visite pédagogique
15	Recruté après une formation initiale	Suivi d'une formation continue	Aucune visite pédagogique
	Recruté après une formation initiale : 4 Recruté sans formation initiale : 11	Suivi d'une formation continue : 6 Non suivi d'une formation continue : 9	Accueil d'une visite pédagogique : 6 Aucune visite pédagogique : 9

Les verbatim suivants montrent que certains enseignants ont suivi une formation initiale, d'autres, par contre, ont été formés sur le tas. La formation initiale à l'APC n'a pas été systématique. Nombreux sont les enseignants qui ont été formés après avoir commencé leur carrière.

### **Verbatim**

*Enseignant 6 : Lorsque j'ai été recruté, j'ai suivi une formation initiale qui a duré 1 mois à l'école Centre d'Allada. Après cette formation, nous avons rejoint les classes. En 2002, nous avons suivi une formation en présentiel d'un mois afin de postuler au CEAP, suivi de quelques formations continues. En 2006, j'ai suivi une formation théorique qui m'a permis d'obtenir le CAP suivi de la pratique en 2007.*

*Enseignant 7 : Après notre réussite au concours de recrutement en août 1997, nous avons tous été réunis au CEG Sainte Rita où nous avons reçu une formation initiale de 4 semaines. Après cette formation, nous avons été mutés directement dans les écoles et nous avons reçu le reste de formation pendant que nous étions sur le terrain.*

*Enseignant 14 : Non, j'ai été formé sur le tas avec mes responsables hiérarchiques. Ma première directrice me prodiguait des conseils pour la préparation des fiches, mais j'éprouvais beaucoup de difficultés pour le faire. Je ne préparais pas l'intégralité des fiches. Je m'inspirais des fiches de ma directrice pour préparer les miennes que je lui soumettais ensuite. Les 5 années d'expériences que j'ai aujourd'hui dans l'enseignement, constituent pour moi un atout qui me permet de faire valoir des compétences dans l'enseignement.*

*Enseignant 14 : Non je n'ai pas été formé à la mise en application de l'APC. J'en ai une idée grâce à l'expérience que j'ai acquise sur le terrain. À partir de ces expériences je peux me permettre de vous dire que c'est une bonne pédagogie, mais difficile à appliquer. C'est une pédagogie très exigeante. L'enseignant ne peut rigoureusement pas la mettre en pratique, car elle nécessite assez de temps. Par rapport aux apprenants, l'APC permet de suivre leur évolution.*

- Les effectifs d'apprenants par classe

L'effectif total des apprenants est 546, dont 275 filles et 271 garçons. Selon les enseignants, le pourcentage élevé des filles s'explique non seulement par le fait que l'école est gratuite pour elles, mais aussi par le travail de sensibilisation qui est fait au niveau des familles. Les établissements, qui totalisent moins d'apprenants, sont les établissements 3 et 11. Ils comptent respectivement 23 et 18 apprenants. Selon le Directeur de l'établissement 3, les apprenants sont en nombre réduit parce qu'une grande partie des riverains a été déplacée

par l'État en vue de l'aménagement de la zone. Le Directeur de l'école 11 a, quant à lui, expliqué que c'est dû au fait que le quartier abrite plusieurs écoles et qu'il s'agit d'un vieux quartier.

Nous avons déterminé la moyenne d'apprenants par classe en additionnant le nombre total d'apprenants que nous avons ensuite divisé par le nombre de classes. La moyenne des apprenants par classe en CM2 étant 36, on note dans le tableau que 7 classes, à savoir les établissements 4, 6, 7, 8, 9, 10 et 14, ont des effectifs au-dessus de la moyenne, et les 8 autres à savoir 1, 2, 3, 5, 11, 12, 13 et 15, ont un effectif qui est en dessous de la moyenne. Nous avons ensuite considéré les classes avec 36 apprenants comme de grands effectifs et celles qui sont en dessous comme de petits effectifs. Au total, nous avons 8 classes constituées de petits effectifs et 7 constituées de grands effectifs.

Dans la catégorie des enseignants qui ont de petits effectifs (en dessous de 36), 3 parmi eux sont expérimentés et les 5 autres le sont moins. Tandis que, dans la catégorie des enseignants ayant de grands effectifs (supérieur ou égal 36), 4 sont expérimentés et les 3 autres le sont moins.

**Tableau 23 : Les effectifs des apprenants par classe**

Établissements	Effectif des apprenants par sexe en classe de CM2				
	Filles	Garçons	Total	Effectifs	Expériences
Établissement 1	17	17	34	Petits effectifs	Expérimenté
Établissement 2	14	21	35	Petits effectifs	Expérimenté
Établissement 3	10	13	23	Petits effectifs	Expérimenté
Établissement 4	20	19	39	Grands effectifs	Moins expérimenté
Établissement 5	12	13	25	Petits effectifs	Moins expérimenté
Établissement 6	28	25	53	Grands effectifs	Expérimenté
Établissement 7	20	21	41	Grands effectifs	Expérimenté
Établissement 8	35	17	52	Grands effectifs	Moins expérimenté
Établissement 9	30	29	59	Grands effectifs	Expérimenté
Établissement 10	18	23	41	Grands effectifs	Expérimenté
Établissement 11	09	09	18	Petits effectifs	Moins expérimenté
Établissement 12	13	14	27	Petits effectifs	Moins expérimenté
Établissement 13	14	10	24	Petits effectifs	Moins expérimenté
Établissement 14	19	26	45	Grands effectifs	Moins expérimenté
Établissement 15	16	14	30	Petits effectifs	Moins expérimenté

Total	275	271	546	Petits effectifs : 8 grands effectifs : 7
-------	-----	-----	-----	--

Nous n'avons pas assez de verbatim à ce propos, car les données relatives aux effectifs ont été renseignées sur une fiche. Mais les enseignants n'ont pas manqué de dénoncer les effectifs pléthoriques en général dans les salles de classe une situation rencontrée dans la majorité des écoles au Bénin.

### **Verbatim**

*Enseignant 9 : Avec l'effectif que nous avons (60), il nous est difficile de former les groupes de travail, car les apprenants sont 3 ou 4 par table. Lorsque vous demandez aux apprenants de travailler par table ils n'y parviennent pas.*

- Le nombre de mobiliers scolaires manquant par classe

Il manque en moyenne par classe 2 mobiliers (tables et bancs). Pour les enseignants, le mobilier n'est pas adapté et ne facilite pas la mise en application de l'APC. Ils sont dans des classes pléthoriques, ce qui ne favorise pas non plus la mise en œuvre des stratégies APC, à savoir le travail en groupe, le travail par pair ou par binôme. Selon eux, les effectifs pléthoriques génèrent une grande charge de travail.

**Tableau 24 : Nombre de mobiliers scolaires manquant par classe**

Enseignants	Effectif des apprenants par classe	Nombre de mobiliers scolaires manquants
1	34	2
2	35	1
3	23	0
4	39	0
5	25	4
6	53	10
7	41	1
8	52	10
9	59	9
10	41	0
11	18	0
12	27	0

13	24	0
14	45	0
15	30	0
	546	Total : 37 (nombre de mobiliers manquant par classe), soit en moyenne 2 par classe

Dans les verbatim suivants, concernant le manque ou l'insuffisance du mobilier, les enseignants ont dénoncé leur insuffisance dans les classes. Ils travaillent avec les moyens de bord.

**Verbatim :**

*Enseignant 2 : Oui, c'est dû à l'absence du matériel qui reste très insignifiant*

*Enseignant 6 : Ensuite, il faut que les enseignants aient le matériel adéquat pendant les temps d'apprentissage, mais aussi qu'ils soient sensibilisés au travail comme il le faut.*

*Enseignant 4 : Le grand problème auquel nous sommes confrontés dans la mise en place de l'APC, c'est l'absence ou l'insuffisance du matériel adéquat. Nous ne travaillons que par substitution. Il arrive que je me rende dans des dépotoirs d'ordures pour chercher du matériel. Bien qu'une préparation lointaine puisse aider à préparer le matériel nécessaire, je n'y parviens pas.*

*Enseignant 14 : Nous avons enfin un défaut de matériel. Nous travaillons avec les moyens de bord. Il est souhaitable que soient améliorées les conditions de vie des apprenants et les conditions de travail des apprenants pour que la mise en application de l'APC porte des résultats espérés.*

- Nombre de manuels scolaires manquant par classe

Il manque en moyenne par classe 13 manuels de français. Pour les enseignants, l'insuffisance de manuels scolaires ne permet pas à chaque apprenant d'en disposer pour suivre les séquences de cours et travailler en autonomie.

**Tableau 25 : Nombre de manuels scolaires manquant par classe**

Enseignants	Effectif des apprenants par classe	Nombre de manuels scolaires manquants
1	34	22
2	35	15
3	23	13
4	39	00
5	25	13
6	53	23
7	41	03
8	52	00
9	59	24
10	41	23
11	18	10
12	27	10
13	24	04
14	45	22
15	30	09
	546	Total : 191 (nombre de manuels scolaires manquant par classe), soit en moyenne 13 par classe.

Dans les verbatim suivants, concernant le manque ou l'insuffisance des manuels scolaires, les enseignants ont dénoncé leurs insuffisances dans les classes. L'État ne leur procure plus des dotations. Ils travaillent avec les moyens de bord.

**Verbatim :**

*Enseignant 5 : Avant l'État nous faisait des dotations de manuels scolaires chaque année. Maintenant, nous n'en recevons plus. Cela perdure depuis trois ans. Les apprenants n'ont pas de manuels scolaires. Et les parents ne prennent pas sur eux la responsabilité d'en acheter pour leurs enfants. C'est pourquoi je prends sur moi la responsabilité de mettre les exercices au tableau à mes apprenants. Lorsque je recommande à certains enseignants de mettre les textes au tableau, ils trouvent que c'est difficile.*

*Avant c'était la société « Tundé » qui avait en charge l'édition des manuels scolaires, mais depuis cela a été confié à d'autres opérateurs économiques et tout a changé. Tantôt, des pages manquent ou c'est des photocopies des anciens manuels déjà déchirés qu'ils utilisent pour leurs éditions.*



- Nombre d'apprenants assis par table/banc

La moyenne des apprenants à occuper une table/banc est 3. Il y a 9 classes dans lesquelles les apprenants sont assis 2 par table/banc.

**Tableau 26 : Nombre d'apprenants assis par table/banc**

Enseignants	Effectif des apprenants par classe	Nombre d'apprenants assis par table/banc
1	34	2 ou 4
2	35	2 ou 3
3	23	2
4	39	2
5	25	2 ou 3
6	53	3
7	41	2
8	52	2
9	59	3 ou 4
10	41	2
11	18	2
12	27	2
13	24	2
14	45	2
15	30	3
	546	Moyenne : 3 (nombre d'apprenants par table)

Dans les verbatim suivants, concernant le nombre d'apprenants par table dans les salles de classe, les enseignants ont dénoncé les effectifs pléthoriques qui les empêchent de développer les stratégies de travail recommandées par l'APC. Les apprenants sont plusieurs à occuper une table/banc (3,4 ou 5). Les manuels scolaires de français, étant en nombre insuffisant, ils sont trois ou quatre autour d'un manuel. Ils travaillent avec les moyens de bord.

### **Verbatim :**

*Enseignant 5 : La mise en œuvre des recommandations de l'APC est très difficile. La question du manque de mobilier où 4 ou 5 apprenants sont assis reste un très grand problème. Cela complique le travail en groupe. Nos mobiliers ne sont donc pas adaptés aux méthodes de l'APC.*

*Enseignant 9 : Avec l'effectif que nous avons (60), il nous est difficile de former les groupes de travail, car les apprenants sont 3 ou 4 par table. Lorsque vous demandez aux apprenants de travailler par table ils n'y parviennent pas.*

- Le défaut ou l'insuffisance de matériels didactiques et pédagogiques

Les enseignants nous ont confié ne pas disposer de matériels didactiques ou pédagogiques. Ils travaillent avec un matériel déjà usagé qui leur appartient, et le plus souvent, acquièrent le matériel dont ils ont besoin à crédit ou avec un financement personnel.

- Les difficultés à concilier le travail administratif et enseignement

Pour rappel, tous les Directeurs d'écoles sont titulaires de la classe de CM2. Selon eux, concilier le travail administratif et l'enseignement est très difficile. Les charges administratives telles que : accueillir les parents, suivre les enseignants qui sont sous leur responsabilité (avec la vérification des fiches), coordonner les activités pédagogiques de l'école, répondre aux sollicitations des autorités de tutelle, participer aux réunions et aux formations, bien organiser les séquences de remédiation en classe et suivre la progression des apprenants sont des tâches lourdes à porter. Ces différentes charges nécessitent qu'ils y consacrent assez de temps d'où l'importance du recrutement d'enseignants communautaires pour aider la direction. C'est ce qu'illustrent les verbatim ci-après.

### **Verbatim :**

*Enseignant 3 : Je suis à la fois le Directeur de l'école, le titulaire de la classe de CM2 et aussi responsable d'unité pédagogique. C'est difficile pour moi de concilier toutes ces charges.*

*Enseignant 3 : En tant que responsable d'unité pédagogique (RUP), je suis en charge de la formation pédagogique de l'ensemble des enseignants de deux écoles. Il s'agit du suivi des enseignants, de leur formation de proximité et du suivi des séquences de cours. Au-delà de ces tâches, je participe à d'autres séances de formation en tant que Directeur.*

*Enseignant 5 : C'est très difficile d'être à la fois titulaire de la classe de CM2 et d'assurer le travail administratif.*

*Enseignant 6 : C'est extrêmement difficile pour moi de concilier parfois mes responsabilités de titulaire de classe et le travail administratif.*

*Enseignant 6 : Il faut ajouter à cela l'obligation du suivi des enseignants de l'établissement et aussi la participation aux rencontres d'ordre pédagogiques qui sont organisées dans notre CS. Avec les autres enseignants de la zone, nous faisons l'appropriation le mercredi soir et l'interprétation le vendredi soir.*

### **5.3.4 Quatrième macro-variable indépendante expliquée croisée : les représentations des enseignants concernant l'APC**

Il a été difficile de faire émerger les représentations des enseignants concernant l'APC parce que nous n'avons pas évoqué la question avec tous les enseignants. Nous avons plus focalisé nos entretiens sur le déroulement de la séquence de classe.

Pour traiter de la représentation des enseignants concernant l'APC, nous sommes retournés une seconde fois sur le terrain. Parti pour recueillir l'avis de 6 enseignants, nous n'avons finalement pu rencontrer que 3 qui étaient disponibles. Au terme de nos entretiens, nous n'avons pas pu obtenir de nouvelles données. Au total, nous avons traité que de la représentation de 11 enseignants. Le discours était identique aux premiers entretiens : ils sont favorables à l'APC, mais ils ont déploré leurs conditions de travail de même que celles des apprenants.

**Tableau 27 : Les représentations des enseignants concernant l'APC**

<b>Enseignants</b>	<b>Avis</b>	<b>Verbatim</b>
2	Favorable	<i>L'APC en elle-même n'est pas une mauvaise pédagogie. C'est la manière de la mettre en pratique qui souffre de beaucoup d'imperfections. Il s'agit de comment aider les apprenants à construire eux-mêmes le savoir. Il nous manque beaucoup de moyens.</i>  <i>Actuellement, j'ai un problème de toiture au niveau de la classe de CMI et de la classe de CM2.</i>

		<p><i>Quand il va commencer par pleuvoir, ces salles vont ressembler à des lacs. Les apprenants sont souvent obligés de se déplacer et de s'entasser. Au niveau des autres salles de classe, nous sommes confrontés aux problèmes récurrents de la chaleur étouffante.</i></p> <p><i>L'enseignant et les apprenants transpirent beaucoup. Un autre problème c'est celui de l'éclairage des salles. Les ampoules sont toujours allumées sinon les salles de classe seront plongées dans l'obscurité à cause de leurs positions géographiques.</i></p> <p><i>Je pense que la baisse du niveau des apprenants en français auquel vous faites allusion est un vrai constat ; mais, je pense que, la faute revient aux parents parce qu'après les cours à l'école, il n'y a aucun suivi à domicile.</i></p>
3	Favorable	<p><i>Je suggère pour la réussite de la mise en application de l'APC dans les classes que l'on puisse revoir les effectifs pléthoriques dans les classes. Il faut les revoir à la baisse.</i></p> <p><i>Actuellement nous avons un problème au niveau du personnel enseignant. Nous avons besoin de 6 enseignants pour couvrir nos 6 classes, mais nous ne sommes que 4 enseignants. Le problème de manque d'enseignants se note dans presque toutes les écoles sur toute l'étendue du territoire national. La norme actuelle que chaque école dispose de 4 enseignants sur un besoin réel de 6 enseignants. Lorsqu'une école a 6 enseignants, 2 lui sont enlevés pour combler un vide ailleurs. Nous avons dû faire recours aux parents d'élèves qui ont accepté le recrutement de 2 enseignants communautaires. Ils sont payés par le bureau de l'APE. Mais les parents d'élèves sont très réticents pour y participer.</i></p>
4	Favorable	<p><i>L'APC est une réforme salutaire qui aide beaucoup les apprenants dans le processus d'apprentissage</i></p> <p><i>Le grand problème auquel nous sommes confrontés dans la mise en place de l'APC, c'est l'absence ou l'insuffisance du matériel adéquat.</i></p> <p><i>Le grand problème auquel nous sommes confrontés dans la mise en place de l'APC, c'est l'absence ou l'insuffisance du matériel adéquat. Nous ne travaillons que par substitution. Il arrive que je me rende dans des dépotoirs d'ordures pour chercher du matériel. Bien qu'une préparation lointaine puisse aider à préparer le matériel nécessaire, je n'y parviens pas.</i></p>
5	Favorable	<p><i>Avec l'APC, désormais les apprenants peuvent directement venir en tenue de sport.</i></p> <p><i>La mise en œuvre des recommandations de l'APC est très difficile. La question du manque de mobilier où 4 ou 5 apprenants sont assis reste un très grand problème. Cela complique le travail en groupe.</i></p> <p><i>Nos mobiliers ne sont donc pas adaptés aux méthodes de l'APC.</i></p> <p><i>Notre milieu ici concentre habituellement une grande population vivant dans la pauvreté. Ce qui fait que dans les salles de classe c'est parfois 150 apprenants.</i></p>

	<p><i>Oui dans la PPO c'est par des questions multiples que les apprenants eux-mêmes devaient deviner l'objectif du cours, ce qui constituait une perte de temps, mais avec l'APC, c'est l'enseignant qui le définit clairement. Cela permet aux apprenants de savoir là où l'enseignant le conduit. Il en est de même pour le sport. Avec la PPO lorsque les apprenants avaient sport, ils venaient à l'école avec leurs tenues de sport, mais l'uniforme scolaire kaki portée dessus, et c'est lorsque l'enseignant disait qu'il y avait sport qu'ils enlevaient la tenue kaki. Mais avec l'APC, désormais les apprenants peuvent directement venir en tenue de sport.</i></p>
--	--

6	Favorable	<p><i>Pour que sa mise en application soit une réussite au Bénin, il faut impérativement une bonne formation des enseignants</i></p> <p><i>Avant le grand problème de la PPO, c'était le dogmatisme qui était dénoncé, mais avec l'APC, les enseignants donnent la parole aux apprenants qui travaillent en groupes. On prône le socioconstructivisme...</i></p> <p><i>L'APC n'est pas une mauvaise pédagogie.</i></p> <p><i>Les apprenants sont dans des conditions d'apprentissage déplorables. La salle de classe n'est ni bien aérée ni bien éclairée et il y a dans la salle une chaleur étouffante. Pour permettre l'aération de la classe, je me suis entendue avec le bureau de l'APE pour que des claustres soient placés dans la salle de classe et pour que les ampoules soient remplacées.</i></p> <p><i>Pour que sa mise en application soit une réussite au Bénin, il faut impérativement une bonne formation des enseignants. Ensuite, il faut que les enseignants aient le matériel adéquat pendant les temps d'apprentissage, mais aussi qu'ils soient sensibilisés au travail comme il le faut. Il y a un problème qu'il importe de noter. Lorsqu'en classe de CI un apprenant est bien encadré par un enseignant qui suit correctement les stratégies et les démarches d'enseignement celui-ci acquiert une bonne base. Malheureusement, l'absence d'enseignant dans les classes supérieures amène l'apprenant à perdre cette base qu'il a acquise. Ou encore il perd cette base parce que dans les classes supérieures l'apprenant est encadré par des enseignants n'ont pas reçu la formation sur la mise en application de l'APC. L'apprenant qui continue dans les classes supérieures accumule finalement assez de retard. Le manque de personnel reste donc un problème qui doit être résolu.</i></p> <p><i>Il faut que les enseignants aient le matériel adéquat pendant les temps d'apprentissage, mais aussi qu'ils soient sensibilisés au travail comme il le faut.</i></p>
---	-----------	--

8	Favorable	<p><i>Il faut avouer que l'APC n'est pas une mauvaise chose</i></p> <p><i>C'est les conditions de sa mise en application qui sont déplorables ou qui sont à dénoncer. On ne peut pas mettre en œuvre l'approche par compétences avec un effectif de 150 élèves devant soi, car il s'agit de la mise en œuvre d'un certain nombre de techniques de stratégie de travail.</i></p>
10	Favorable	<p><i>Avec l'APC, ce n'est plus à l'enseignant de faire certaines choses. On laisse le soin à l'apprenant de faire travailler son imagination.</i></p> <p><i>Au fait l'APC moi j'ai comme l'impression que le programme est en train d'être échoué parce que le gouvernement n'a pas respecté les principes de l'APC.</i></p> <p><i>Mais nous ce n'est pas que ça ; il y a l'effectif pléthorique, il y a le manque d'enseignants.</i></p> <p><i>Au fait l'approche par compétence ; moi je peux dire que ce n'est pas adapté hein parce que quand je prends le contenu du programme. Le contenu du CI-CP on apprend déjà aux enfants supérieurs inférieurs ; on les évalue sur ça. Donc moi je vois que le programme est un peu dense, trop dense au CI-CP. C'est une partie que j'ai prise comme ça hein. J'ai remarqué que supérieur inférieur ensemble au CI-CP. Alors que ce signe-là, nous a connu ça au collège hein. Signe inférieur supérieur là, c'est au collège même en 6<sup>ième</sup> -5<sup>ième</sup> vers la fin de l'année.</i></p>
11	Favorable	<p><i>L'APC met l'enfant au cœur du savoir. L'apprentissage au niveau des élèves est désormais actif.</i></p> <p><i>Pour moi, il faut d'abord commencer par revoir le programme, car il est à mon avis très dense.</i></p>
12	Favorable	<p><i>La mise en application nécessite la disponibilité de matériel, car l'apprenant est appelé à construire lui-même son savoir. La nouvelle approche impose à l'enseignant d'accompagner l'apprenant dans la construction du savoir. Le dogmatisme est banni.</i></p> <p><i>À mon avis pour favoriser la mise en application de l'APC, il faut que les enseignants et les apprenants soient dotés de matériels adéquats. Ce qui pourra faciliter aux uns et aux autres l'apprentissage scolaire</i></p>
13	Favorable	<p><i>L'existence d'une cantine scolaire aurait pu aider à solutionner la prise en charge alimentaire des élèves. Malheureusement, nous attendons. Tout cela fait que les enfants ont plusieurs soucis, ceux relatifs à la faim, aux fournitures scolaires.</i></p>
14	Favorable	<p><i>À partir de ces expériences je peux me permettre de vous dire que c'est une bonne pédagogie, mais difficile à appliquer. C'est une pédagogie très exigeante.</i></p> <p><i>Il est souhaitable que soient améliorées les conditions de vie des apprenants et les conditions de travail des apprenants pour que la mise en application de l'APC porte des résultats espérés.</i></p> <p><i>Nous avons enfin un défaut de matériel. Nous travaillons avec les moyens de bord. Il est souhaitable que soient améliorées les conditions de vie des apprenants et les conditions de travail des apprenants pour que la mise en application de l'APC porte des résultats espérés.</i></p> <p><i>C'est une pédagogie très exigeante. L'enseignant ne peut rigoureusement pas la mettre en pratique,</i></p>

		<i>car elle nécessite assez de temps.</i>
--	--	---

Au total, 11 enquêtés nous ont donné leurs opinions sur la pédagogie de l'approche par compétence. Tous sont favorables à l'APC et ont salué cette réforme. L'APC n'est donc pas une mauvaise chose, ont-ils clamé. Cependant, ils ont estimé que l'engouement suscité par la réforme n'a pas atteint la promesse des fleurs. C'est pourquoi ils souhaitent que les conditions de travail, de vie sociale et scolaire des enseignants et des apprenants soient impérativement améliorées. Ils ont, entre autres, suggéré que l'État doit :

- Résoudre le problème des grands effectifs dans les salles de classe par la construction d'infrastructures scolaires.
- Mettre à la disposition des enseignants et des apprenants le matériel didactique et pédagogique adéquat.
- Assurer le recrutement, la formation initiale et continue des enseignants.
- Adapter le curriculum de formation au contexte béninois.

Les difficiles conditions de travail, évoquées dans le tableau suivant, les poussent à utiliser souvent la pédagogie par objectif (PPO) qu'ils maîtrisent davantage, car ils ont été formés à cette pédagogie et l'ont déjà utilisée.

### **5.3.5 Cinquième macro-variable dépendante expliquée croisée : les stratégies et les typologies de mise en œuvre de l'APC dans les différentes étapes observées.**

Dans cette partie, nous aborderons les stratégies qui ont émergé dans les différentes étapes lors de nos observations à savoir : l'introduction, composée de la mise en situation, de la prise en compte des acquis antérieurs et de la proposition de nouvelles acquisitions, la réalisation : elle est composée des activités, des consignes et des synthèses, le retour et projection, composée de l'objectivation, de l'évaluation formative et de la projection, les tâches multiples, la disposition des apprenants en classe, les différentes interactions



(interactions enseignantes/apprenants, interactions entre apprenants) et les stratégies de travail.

Dans le tableau ci-dessous issu de l'observation des différentes étapes, les résultats se présentent de la façon suivante : mise en situation : 12 enseignants sur 15, prise en compte des acquis antérieurs et proposition de nouvelles acquisitions :13 enseignants sur 15, activités, consignes et synthèses : 14 enseignants sur 15, objectivation :7 enseignants sur 15, évaluation : 6 enseignants sur 15 et projection :14 enseignants sur 15, les taches, la disposition des apprenants, les différentes interactions et les stratégies.

**Tableau 28 : Les différentes phases observées**

Enseignants	Expériences	Introduction		Réalisation	Retour et projection		
		Mise en situation	Prise en compte des acquis antérieurs et proposition de nouvelles acquisitions	Activités, consignes et synthèses	Objectivation	Evaluation	Projection
1	33	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
2	21	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
3	20	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
4	08	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
5	08	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
6	21	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
7	22	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
8	09	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
9	15	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
10	22	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
11	10	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
12	03	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
13	09	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
14	05	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
15	03	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
		Oui : 12 Non 3	Oui : 13 Non : 2	Oui : 14 Non : 1	Oui : 07 Non : 08	Oui : 06 Non : 09	Oui : 14 Non : 01

- Introduction

Dans la partie introduction, nous avons la mise situation, la prise en compte des acquis antérieurs et la proposition de nouvelles acquisitions. Nous avons observé ce qui suit au niveau de ces deux étapes :

- La mise en situation

Sur les 15 de l'échantillon (tableau 26), 12 enseignants ont observé les recommandations de l'APC contre 3 qui ne les ont pas suivies.

Les verbatim suivants montrent que certains enseignants ont reconnu n'avoir pas fait la mise en situation. Ceux-ci s'en sont justifiés. D'autres ne l'ont pas reconnu. Ils ont aussi tenté de se justifier. De leurs arguments il ressort que c'est soit :

- Un choix délibéré ;
- Un oubli ;
- Un manque ou une contrainte de temps.
- Une possible mauvaise observation de notre part.

**Verbatim :**

*Enseignant 3 : Vous avez raison. Mais pour moi il s'agit d'un choix. C'est parce qu'il ne s'agit pas de la lecture oralisée que je suis allé directement à la mise en situation.*

*Enseignant 4 : Vous faites bien de souligner que je n'ai pas fait l'étape de la mise en situation comme il est recommandé. Je voudrais rappeler que nous avons une contrainte de temps qui ne nous permet pas de trainer sur chaque étape de l'apprentissage. Et étant donné que les apprenants éprouvent beaucoup de difficulté en expression écrite, j'ai préféré consacrer plus de temps sur l'étape de la réalisation elle-même*

*Enseignant 6 : Non je l'ai fait. Il pourrait s'agir d'une mauvaise observation de votre part. Je n'ai pas trainé sur cette étape à cause de l'insuffisance de temps. Mais en général, il faut dire que je respecte les trois grandes étapes du déroulement des séquences à savoir l'introduction, la réalisation, le retour et projection. Ce cours est prévu pour deux séquences. Il n'est donc pas terminé.*

*Enseignant 10 : J'ai fait la mise en situation. En fait, nous ne commençons pas la séquence de cours avec la mise en situation. Nous débutons avec le rappel de la leçon précédente... c'est ainsi que j'ai fait la mise en situation. Et la mise en situation m'a permis de déboucher sur la leçon du jour. En voulant introduire la leçon, j'ai appelé l'attention des apprenants sur le message que véhiculent les panneaux d'interdiction.*

*Enseignant 4 : Je n'ai pas clairement dégagé l'intérêt du cours parce que pour moi, il s'agit d'une option. Je n'ai pas choisi de procéder ainsi. Mon objectif était de me consacrer au projet d'écriture. L'objectif ici était de*

*dénoncer un cas de violation des droits de l'enfant. Je n'ai pas montré l'intérêt de la séquence de cours. Cette partie a été escamotée.*

*Enseignant 14 : Je n'ai pas défini aux apprenants comme le prévoit l'APC l'intérêt de la séquence de cours. Il s'agit tout juste d'un malheureux oubli.*

- La prise en compte des acquis antérieurs et la proposition de nouvelles acquisitions

Dans notre échantillonnage, 13 enseignants sur 15 ont observé cette étape (tableau 26). Selon les 2 enseignants qui n'ont pas observé cette étape, il s'agit soit de :

- ✓ Un choix
- ✓ Un oubli.

#### **Verbatim :**

*Enseignant 4 : Je n'ai pas clairement dégagé l'intérêt du cours parce que pour moi, il s'agit d'une option. Je n'ai pas choisi de procéder ainsi. Mon objectif était de me consacrer au projet d'écriture. L'objectif ici était de dénoncer un cas de violation des droits de l'enfant. Je n'ai pas montré l'intérêt de la séquence de cours. Cette partie a été escamotée.*

*Enseignant 14 : Je n'ai pas défini aux apprenants comme le prévoit l'APC l'intérêt de la séquence de cours. Il s'agit tout juste d'un malheureux oubli.*

- La réalisation de la séquence de cours

La réalisation comporte un certain nombre d'éléments tels que l'organisation des activités, les consignes et la synthèse. Cette séquence a été observée par 14 enseignants (tableau 26). Seul l'enseignant 5 ne l'a pas observé.

- Le retour et la projection

Dans cette partie, nous avons 3 étapes à savoir l'objectivation, l'évaluation et la projection. 14 enseignants ont observé les recommandations de l'APC et une personne ne l'a pas suivi.

- L'objectivation

L'objectivation est une étape qui permet à l'enseignant de vérifier le niveau d'acquisition des nouvelles connaissances enseignées, de s'enquérir des difficultés rencontrées par les apprenants pendant l'apprentissage, puis d'y remédier. Elle permet à l'apprenant de restituer avec ses mots les connaissances acquises. Ce temps de paroles contribue à la construction du savoir. Pour l'enseignant, c'est l'occasion de faire sa propre auto-évaluation. 7 enseignants ont observé les recommandations de l'APC et 8 ne les ont pas suivies pendant la séquence de classe (tableau 26). Les verbatim de la catégorie objectivation montrent que plusieurs enseignants n'ont pas respecté cette recommandation APC. Certains ont accepté la remarque, mais d'autres l'ont rejetée. Ils ont tous tenté de se justifier. Selon plusieurs enseignants, c'est essentiellement dû soit à :

- ✓ Un oubli
- ✓ Un choix délibéré.

C'est ce qu'illustrent les verbatim suivants.

### **Verbatim**

*Enseignant 2 : Oui, vous avez raison, mais lorsque la séquence n'est pas difficile je préfère laisser certaines étapes. On n'est pas obligé de suivre rigoureusement le canevas comme l'a prévu le guide. L'enseignant peut moduler le canevas prévu. Il peut rompre avec certains éléments. Il faut éviter la routine. Aujourd'hui, c'est parce qu'il n'y avait pas assez de difficultés.*

*Enseignant 3 : Pendant la phase dédiée aux difficultés que les apprenants auraient pu rencontrer et comment ont-ils pu les surmonter, je l'ai oublié. Je reconnais qu'elle est importante malheureusement cela m'a échappé. C'est surtout parce que je tenais à rester dans le temps.*

*Enseignant 4 : Non il ne s'agit pas d'un choix. Je n'ai pas fait l'étape consacrée au retour et à l'objectivation parce que j'ai oublié cette partie. Je ne me suis pas attardé sur cette partie parce que les apprenants n'ont pas exprimé qu'ils ont rencontré des difficultés.*

*Enseignant 5 : Effectivement, je reconnais que je n'ai pas cherché à savoir comme le prévoit le déroulement de la séquence les difficultés que les apprenants ont rencontrées et comment sont-ils arrivés à les surmonter. C'est vrai que les apprenants sont en permanence en difficulté et j'aurais dû y veiller. J'ai juste préféré insister sur la compréhension. Demander les difficultés qu'ils ont rencontrées n'aurait eu aucun effet et risquerait de les embrouiller.*

*Enseignant 6 : Oui, vous avez raison. Je n'ai pas pris en compte les difficultés éventuelles des apprenants parce que je me suis dit qu'ils n'en auront certainement pas. Mais aussi je me suis dit que puisque nous reviendrons une seconde fois sur la séquence cela ne valait pas la peine. Nous essaierons de revenir sur leurs difficultés à la dernière séquence.*

*Enseignant 9 : Oui vous avez fait une observation juste. C'est dû à l'émotion. Cette partie m'a échappée. Je reconnais que c'est très important.*

*Enseignant 10 : C'est peut-être parce que je n'ai posé la question qu'à deux apprenants ? Sinon je l'ai fait. Selon ce qui nous a été enseigné, l'objectivation se fait avec un seul apprenant.*

*Enseignant 14 : Vous avez fait une très bonne remarque. Je n'ai pas défini aux apprenants comme le prévoit l'APC l'intérêt de la séquence de cours. Il s'agit tout juste d'un malheureux oubli.*

- L'évaluation

6 enseignants ont observé les recommandations de l'APC et 9 ne les ont pas suivies (tableau 26). Qu'elle soit formative ou sommative, l'évaluation de l'apprentissage permet en général à l'enseignant de vérifier le degré d'acquisition ou d'assimilation des connaissances acquises par les apprenants. Elle peut être écrite ou orale. Ne pas procéder à l'évaluation ne permet pas à l'enseignant d'apprécier s'il a atteint son objectif. Même si chaque enseignant choisit la forme d'évaluation (écrite ou orale), elle doit prendre en compte les notions abordées pendant la séquence et être accessible aux apprenants.

Dans les verbatim suivants illustrant cette observation, les enseignants, qui n'ont pas observé cette étape, ont évoqué plusieurs raisons pour se justifier. Ainsi pour eux il s'agit de :

- ✓ Un choix
- ✓ Une observation qui n'est pas juste
- ✓ Un manque de temps.

## **Verbatim**

*Enseignant 2 : Oui pendant la séquence comme vous l'avez constaté au moment de l'évaluation j'ai demandé aux apprenants de construire deux phrases dans lesquelles les sujets sont inversés. J'ai mis l'accent sur l'évaluation orale.*

*Enseignant 3 : C'est vrai vous avez raison, mais dans ce cas j'ai choisi de faire un concours du meilleur lecteur*

*Enseignant 4 : En fait, je n'ai pas fait une évaluation telle que vous l'évoquiez. Cependant, je peux affirmer que j'en ai fait à travers la production individuelle écrite des apprenants. Cette évaluation a été faite pendant le déroulement de la séquence et a pris en compte toutes les notions. Ce n'était pas possible pour moi de faire une autre évaluation parce que la durée impartie au cours ne le permettait pas*

*Enseignant 5 : L'évaluation était sur l'ardoise.*

*Enseignant 6 : C'est l'évaluation de fin de la séquence que vous n'avez peut-être pas observée. Sinon pendant la réalisation le fait de poser des questions aux apprenants pour qu'ils répondent est une évaluation formative. C'est vrai qu'à la fin de la séquence je devais évaluer l'apprentissage, mais puisque l'heure était avancée et que les apprenants devaient aller en récréation, je n'ai pas pu poursuivre. C'est à cause du temps*

*Enseignant 8 : j'ai fait l'évaluation. En fait, j'ai fait une évaluation écrite en prenant soin d'effacer le mot débarcadère qui était écrit au tableau. J'ai ensuite fait une phrase contenant le mot débarcadère en leur demandant d'écrire le mot sur une ardoise. Par contre, nous n'avons pas fait d'évaluation orale.*

*Enseignant 9 : Oui c'est parce que j'ai constaté que je dépassais déjà la durée impartie à cette séquence.*

*Enseignant 10 : Oui, vous avez fait une bonne observation en soulignant que je n'ai pas fait l'évaluation, mais il faut dire que juste après la phase de réalisation, j'ai fait une petite évaluation formative. Ce qui a fait que pendant l'étape consacrée à l'évaluation je ne l'ai plus fait parce que je ne disposais pas suffisamment de temps. Normalement à chaque étape du déroulement du cours il faut faire une petite évaluation.*

*Enseignant 14 : Je n'ai pas procédé à une évaluation écrite parce qu'un collègue m'a dit que je n'étais pas obligé de faire les deux évaluations à la fois.*

- La projection

14 enseignants ont observé les recommandations de l'APC et une seule personne ne les a pas suivies (tableau 26). La projection est une étape qui permet à l'enseignant de se rendre compte auprès des apprenants si l'apprentissage fait sens. La projection consiste à demander aux apprenants ce qu'ils vont faire de ce qu'ils ont appris.

Le verbatim suivant illustre la raison pour laquelle le seul enseignant n'a pas réalisé la projection. Il a évoqué 2 raisons essentielles à savoir :

- ✓ Une liberté de choix
- ✓ Un manque de temps.

**Verbatim :**

*Enseignant 2 : Je l'ai fait ainsi à cause du manque de temps. En réalité, la projection consiste à demander aux apprenants ce qu'ils vont faire de ce qu'ils ont appris. Je savais bien que cette question est réservée pour la fin, mais j'ai préféré l'avancée avant de procéder à l'évaluation formative. Je pense que chaque enseignant est libre de procéder comme il le souhaite. L'essentiel c'est de faire construire le savoir par les apprenants et d'arriver à se justifier lorsque vous êtes interpellé sur les raisons de vos choix.*

- Les tâches multiples

Aucun des 15 enseignants n'a mis en place des tâches multiples. Nous n'avons pas cité de verbatim ici parce que nous n'avons pas formulé des questions à ce sujet. Cependant, ils n'ont pas manqué de signaler que les difficiles conditions dans lesquelles ils travaillent constituent de sérieux handicaps pour le bon déroulement des séquences de classe.

- La disposition des apprenants en classe

Pendant la séquence, 13 enseignants ont fait adopter aux apprenants la disposition frontale et 2 ont fait adopter à leurs apprenants la disposition en petits groupes. Nous avons

remarqué que la disposition des apprenants, pendant le temps d'apprentissage, n'est pas fonction du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, ni fonction de la formation professionnelle initiale reçue par les enseignants.

**Tableau 29 : La disposition des apprenants dans la classe**

Enseignants	Effectif des apprenants	Disposition
1	34	Frontale
2	35	Frontale
3	23	Ilots/groupes
4	39	Ilots/groupes
5	25	Frontale
6	53	Frontale
7	41	Frontale
8	52	Frontale
9	59	Frontale
10	41	Frontale
11	18	Frontale
12	27	Frontale
13	24	Frontale
14	45	Frontale
15	30	Frontale
		Frontale : 13, Ilots : 02

Les verbatim suivants illustrent le tableau ci-dessus et évoquent les raisons pour lesquelles plusieurs enquêtés ont fait adopter une disposition frontale à leurs classes. Pour eux, c'est dû à :

- ✓ Un manque d'espace.
- ✓ Un manque de praticabilité.



### **Verbatim :**

*Enseignant 1 : Normalement, il y a une disposition qu'il faut adopter dans la salle de classe, malheureusement nous n'avons pas assez d'espaces, ni assez de mobiliers. C'est pourquoi nous avons toujours gardé la disposition traditionnelle frontale et il y a 4 ou 5 apprenants sur la même table et banc. Ce qui rend très difficile la mise en œuvre des différentes stratégies d'enseignement. La mise en pratique du travail individuel est facile, par contre le travail en groupe est difficile. Les mobiliers aussi ne sont pas adaptés et ils sont insuffisants.*

*Enseignant 2 : La disposition frontale actuelle des tables et bancs fait parfois croire que nous mettons encore en pratique la pédagogie traditionnelle. Mais le problème ici est que lorsque les apprenants se mettent en groupe, ils font dos au tableau. Je préfère vraiment les voir travailler par paire parce que lorsque les groupes sont formés j'ai du mal à circuler. La disposition en groupe est très handicapante pour la vue du tableau.*

*Enseignant 5 : Normalement, il y a une disposition qu'il faut adopter dans la salle de classe, malheureusement nous n'avons pas assez d'espaces ni assez de mobiliers. C'est pourquoi nous avons toujours gardé la disposition traditionnelle frontale et il y a 4 ou 5 apprenants sur la même table et banc. Ce qui rend très difficile la mise en œuvre des différentes stratégies d'enseignement. La mise en pratique du travail individuel est facile, par contre le travail en groupe est difficile. Les mobiliers aussi ne sont pas adaptés et ils sont insuffisants.*

*Enseignant 14 : J'ai laissé les apprenants dans la disposition traditionnelle parce que ces derniers suivent mieux les cours. Toute autre disposition ou la disposition en groupe ne permet pas aux apprenants de bien suivre la séquence de cours. La disposition en groupe favorise le bavardage et la distraction de plusieurs des apprenants. Enfin, la disposition en groupe ne permet pas aux apprenants d'avoir le tableau en face d'eux.*

- Les différentes interactions

Il s'agit des interactions enseignantes/apprenants et des interactions entre apprenants.

- Interactions enseignantes/apprenants

Les interactions enseignantes/apprenants ont été multiples. La moyenne des interactions entre enseignants et apprenants est 76 par classe. Au total, 7 enquêtes sont au-dessus de la moyenne et 9 enquêtés en dessous.

- Interactions entre apprenants

Nous n'avons pas pris en compte les interactions entre apprenants parce qu'elles ont été inexistantes. En guise d'interactions entre apprenants, il y a eu le feu roulant. Le feu roulant consiste à faire répéter un mot, une expression, une phrase à un apprenant. Celui-ci appelle à son tour un autre apprenant pour qu'il reprenne le même exercice. Toutes les enquêtés ont fait usage de cette stratégie.

**Tableau 30 : La gestion des interactions entre enseignants/apprenants et entre apprenants**

Enseignants	Effectif des apprenants par classe	Interactions enseignants/ Apprenants	Interactions entre Apprenants
1	34	89	Feu roulant
2	35	83	Feu roulant
3	23	97	Feu roulant
4	39	70	Feu roulant
5	25	133	Feu roulant
6	53	74	Feu roulant
7	41	81	Feu roulant
8	52	59	Feu roulant
9	59	60	Feu roulant
10	41	54	Feu roulant
11	18	54	Feu roulant
12	27	87	Feu roulant
13	24	73	Feu roulant
14	45	69	Feu roulant
15	30	63	Feu roulant
		Moyenne : 76, Nombre au-dessus : 6 Nombre en dessous : 9	Tous les 15 enseignants

Les verbatim ci-après illustrent le tableau concernant la gestion des interactions entre enseignants/apprenants et entre apprenants. Les interactions entre apprenants étaient inexistantes parce que pour les enseignants, c'est :

- ✓ Non approprié c'est-à-dire que la leçon ne s'y prête pas ;
- ✓ Une faute, une erreur, un oubli ;

- ✓ Le grand effectif en est la raison.

### **Verbatim**

*Enseignant 3 : J'aurais privilégié aussi les interactions entre apprenants s'il y avait eu le travail en groupe. Si c'était une leçon de grammaire ou de conjugaison, le feu roulant aurait été dominant entre apprenants. Lorsqu'il s'agit de la lecture, il n'y a pas de feu roulant, par contre on en fait usage pour faire l'exercice structural du début de la séquence. En général la stratégie dominante en français c'est le travail collectif et individuel.*

*Enseignant 4 : Vous avez remarqué que les interactions dominantes sont celles entre moi et les apprenants. J'avoue que c'est une faute. Normalement, l'enseignant devait laisser plus la parole aux apprenants. L'enseignant ne doit intervenir que pour aider, recadrer.*

*Enseignant 6 : Vous avez fait une bonne observation. Je reconnais avoir plus privilégié les interactions entre les apprenants et moi et non entre apprenants. Sinon les deux interactions sont souvent utilisées dans mes temps d'enseignements.*

*Enseignant 9 : Oui c'est à cause des raisons que je vous ai avancées dans votre précédente question à savoir que les effectifs sont pléthoriques.*

*Enseignant 10 : C'est parce que la leçon ne s'y prête pas. Toutes les séquences de cours ne s'y prêtent malheureusement pas.*

*Enseignant 12 : Je n'ai pas fait le travail de groupe à cause de la tricherie. C'est pour éviter que les élèves se recopient que j'ai préféré passer au travail collectif. En conjugaison je préfère privilégier le travail collectif.*

*Enseignant 14 : Le choix de la stratégie de travail est fonction de la matière et des consignes. Je n'ai pas insisté sur le travail de groupe parce que la leçon ne s'y prêtait pas donc pas.*

- Les stratégies de travail

Les enseignants ont utilisé plusieurs stratégies à savoir :

- **Le Travail individuel**  
Il permet aux apprenants de travailler en autonomie. Il favorise la réflexion personnelle.

- **Le Travail en binôme/paire ou en groupe**

Cette stratégie permet aux apprenants de travailler ensemble, de co-construire le savoir. Si le travail en binôme permet à deux apprenants de travailler ensemble sur une tâche, le travail par paire permet à un apprenant qui comprend d'aider celui qui est en difficulté dans une situation d'apprentissage. Le travail de groupe a pour but de favoriser la coopération et le dialogue entre apprenants. Elle génère entre ceux-ci de multiples interactions et favorise

l'apprentissage en groupe sous le regard de l'enseignant. Pour Meirieu (1984) cité par Robo (1997)

*« Un groupe est constitué de relations plurielles d'échanges articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître »*  
(Meirieu, 1997, cité par Robo, 1997, p. 4)

- **Le Travail collectif**

Il permet aux apprenants de mettre en commun leur travail avec l'enseignant. C'est l'heure de la mise en commun, de la correction des exercices avec l'enseignant. Lors de nos observations, nous avons noté ce qui suit dans le tableau.

**Tableau 31 : Les stratégies de travail des enseignants**

Enseignants	Effectif des apprenants par classe	Stratégies de travail
1	34	TI+TG+TC
2	35	TC
3	23	TG+TC
4	39	TI+TG+TC
5	25	TI+TG+TC
6	53	TI+TC
7	41	TI+TC
8	52	TI+TG+TC
9	59	TI+TC
10	41	TI+TG+TC
11	18	TI+TG+TC
12	27	TI+TC
13	24	TI+TG+TC
14	45	TI+TG+TC
15	30	TI+TG+TC
		TC : 01 ; TG+TC : 01 TI+TC : 04 ; TI+TG+TC : 09

Pour récapituler, nous avons ceci selon le tableau (29):

- Travail collectif (TC) : 1 enseignant.

- Travail de groupe et travail collectif (TG+TC) : 1 enseignant
- Travail individuel et travail collectif (TI+TC) : 4 enseignants.
- Travail individuel, travail de groupe et travail collectif (TI+TG+TC) : 9 enseignants.

Tous les enseignants ont privilégié les interactions entre enseignants et apprenants. Un enseignant a fait usage uniquement du travail collectif (TC), un enseignant a fait usage du travail en groupe et du travail collectif. 4 enseignants ont fait usage du travail individuel et du travail collectif, et enfin 9 ont utilisé comme stratégies le TI+TG+TC.

En faisant usage des trois stratégies, l'enseignant permet aux apprenants d'apprendre à travailler en autonomie, de co-construire le savoir avec leurs pairs en groupe, mais aussi d'interagir avec la classe et l'enseignant. La raison majeure pour laquelle plusieurs enseignants ont évité le travail en groupe est l'effectif pléthorique.

Les verbatim suivants montrent pourquoi les enseignants n'ont pas fait usage de certaines stratégies. Ainsi, pour le travail individuel illustré par les verbatim suivants, certains enseignants n'en ont pas fait usage pour les raisons ci-après :

- Un manque de temps.
- Un manque de motivation des apprenants pendant le TI.
- L'effectif pléthorique ne le permet.

### **Verbatim :**

*Enseignant 5 : Oui, c'est un bon constat, mais je leur avais donné assez de données de temps. Le problème aussi c'est que lorsque vous laissez les apprenants travailler individuellement, ils mettent trop de temps. Ils ne travaillent pas et ils passent le temps à nettoyer leurs ardoises. Comme ils sont nombreux sur la même table, ils attendent que l'un d'entre eux commence par écrire d'abord avant de s'y mettre. Malheureusement, nous n'avons pas assez de temps et nous ne pouvons pas trainer davantage sur un exercice. Cette pression sur les apprenants est nécessaire sinon lorsqu'ils ont des exercices tant que vous ne les interrompez pas pour passer à la correction aucun d'eux ne s'en soucie.*

*Enseignant 10 : En fait au cours d'une séquence de cours vous ne pouvez pas faire travailler les apprenants plusieurs fois individuellement ou en groupe, car le temps dont on dispose est insuffisant. La durée consacrée à la séquence d'aujourd'hui n'était que 1 h. Donc c'était impossible pour moi de faire travailler suffisamment les apprenants tant individuellement qu'en groupe. C'est donc pour rester dans le temps imparti à la séquence que j'ai plus privilégié le travail collectif. C'est à l'enseignant de déterminer quand utiliser l'une ou l'autre des méthodes de travail.*

S'agissant du travail en groupe illustré par les verbatim précédents, certains enseignants n'en ont pas fait usage pour les raisons ci-après :

- Manque de motivation et attentisme de certains apprenants.
- Mauvaise perception du travail en groupe par les apprenants.
- Manque d'espace dans la classe.

Cela entraîne

- La prise de positions inconfortables pour les apprenants.
- Le manque de temps.
- L'inconfort pour les apprenants.

### **Verbatim :**

*Enseignant 2 : Concernant le travail en groupe il faut dire que lorsque je donne une activité à faire, certains apprenants n'y participent même pas parce qu'ils savent déjà qu'à la fin de l'activité en groupe il y a quelqu'un appelé rapporteur désigné dans le groupe qui rendra compte à l'enseignant au nom de tous. Donc ils sont là ils ne participent pas et ils font semblant. Même lorsqu'il s'agit du travail individuel, beaucoup ne font rien. Ils sont là pour la forme.*

*Enseignant 4 : J'avoue que vous avez fait une remarque pertinente. Normalement, le processus d'apprentissage prévoit le travail en autonomie, le travail en groupe et le travail collectif. Malheureusement, je n'ai pas pu en faire usage. Le travail en groupe est souvent considéré par les apprenants comme un temps de récréation, de bavardage, de jeux. Avec le travail en groupe, tous les apprenants ne s'y investissent pas. Certains n'y participent pas.*

*Enseignant 5 : Normalement, il y a une disposition qu'il faut adopter dans la salle de classe, malheureusement nous n'avons pas assez d'espaces ni assez de mobiliers. C'est pourquoi nous avons toujours gardé la disposition traditionnelle frontale et il y a 4 ou apprenants sur la même table et banc. Ce qui rend très difficile la mise en œuvre des différentes stratégies d'enseignement. La mise en pratique du travail individuel est facile, par contre le travail en groupe est difficile. Les mobiliers aussi ne sont pas adaptés et ils sont insuffisants.*

*Enseignant 6 : C'est à cause du manque de temps que je n'ai pas utilisé les autres stratégies. Le travail en groupe prend beaucoup de temps. Dès qu'il doit avoir un travail de groupe, il faut d'abord un travail individuel et cela constitue une perte de temps.*

*Enseignant 6 : Le travail en groupe prend beaucoup de temps. Dès qu'il doit avoir un travail de groupe, il faut d'abord un travail individuel et cela constitue une perte de temps*

*Enseignant 7 : C'est une belle remarque, mais ici s'agit d'une séquence basée sur la lecture oralisée. Concernant la lecture oralisée, la technique de travail qui doit être valorisé c'est le travail individuel et le travail collectif qui permettent de voir l'apprenant lire. Il « s'agit d'aider l'apprenant à développer ses propres*

*stratégies de lecture ou de travail. Le travail individuel permet de préparer l'enfant à se retrouver seul devant sa copie. C'est une préparation dans les conditions d'examens. Le travail individuel permet à l'enseignant de s'apercevoir des difficultés de l'apprenant et de pouvoir y remédier.*

*Enseignant 7 : En effet, les apprenants avec la configuration des groupes ont mal au cou parce qu'en groupe, ils n'ont pas tous le tableau en face. Le fait de tourner la tête tout le temps pour regarder le tableau, fait les apprenants ont mal au cou. C'est ce qui a fait que les apprenants ne se mettent en groupe que lorsqu'il y a un besoin réel.*

*Enseignant 7 : Oui il arrive bien sûr que les apprenants travaillent en groupe. Ils travaillent quand c'est nécessaire en groupe. Ces groupes sont au nombre de 6. Il y a 6 à 8 apprenants par groupe. La constitution des groupes n'est pas aisée. Il présente des inconvénients. En effet les apprenants avec la configuration des groupes ont mal au cou parce qu'en groupe, ils n'ont pas tous le tableau en face. Le fait de tourner la tête tout le temps pour regarder le tableau, fait les apprenants ont mal au cou. C'est ce qui a fait que les apprenants ne se mettent en groupe que lorsqu'il y a un besoin réel.*

*Enseignant 9 : Avec l'effectif que nous avons 60 au total, il nous est difficile de former les groupes de travail, car les élèves sont déjà assis 3 à 4 par table. Lorsque vous demandez aux apprenants de travailler par table ils n'y parviennent pas. Ensuite s'il faut constituer des groupes avec un effectif aussi pléthorique de 60 apprenants, je n'arriverai pas à circuler dans la classe. J'ai déjà essayé dans le passé de former des groupes, mais je n'y parviens pas. C'est beaucoup de difficultés. Pour faire simple, j'ai fait adopter aux apprenants une position frontale. Par contre il y a certaines séquences de cours pendant lesquelles la constitution de groupes s'impose. C'est l'exemple de la mathématique lorsqu'il y a un matériel de travail qui est prévu. À cause de l'insuffisance du matériel, deux tables sont font face pour réaliser les activités de groupe.*

*Enseignant 10 : En fait au cours d'une séquence de cours vous ne pouvez pas faire travailler les apprenants plusieurs fois individuellement ou en groupe, car le temps dont on dispose est insuffisant. La durée consacrée à la séquence d'aujourd'hui n'était que 1 h. Donc c'était impossible pour moi de faire travailler suffisamment les apprenants tant individuellement qu'en groupe. C'est donc pour rester dans le temps imparti à la séquence que j'ai plus privilégié le travail collectif. C'est à l'enseignant de déterminer quand utiliser l'une ou l'autre des méthodes de travail.*

*Enseignant 10 : Oui c'est à cause de l'effectif de la classe qui est très pléthorique. C'est exigeant pour nous de déplacer les tables à chaque fois pour se mettre en groupe. C'est une perte de temps véritable.*

*Enseignant 14 : Le choix de la stratégie de travail est fonction de la matière et des consignes. Je n'ai pas insisté sur le travail de groupe parce que la leçon ne s'y prêtait pas.*

#### **Verbatim :**

*Enseignant 3 : Ce matin nous avons utilisé une seule rubrique dominante c'est-à-dire le travail collectif à cause de la longueur du texte. Par rapport à la mobilité, c'est beaucoup plus abondant en grammaire et en*

*mathématique parce qu'il m'a été donné de constater que les apprenants ont beaucoup de difficultés dans ces disciplines.*

**5.4 croisement des microvariables, à l'intérieur de la macro-variable indépendante explicative, concernant les conditions de travail des enseignants ainsi que la représentation des enseignants concernant l'APC avec la variable dépendante expliquée, les stratégies et les typologies**

Après le traitement général, dans cette partie, nous croiserons les deux macro-variables qui concernent les conditions de travail des enseignants telles que : mobiliers scolaires, manuels scolaires, nombre d'apprenants par table/banc, la catégorie professionnelle des agents, leur expérience professionnelle, la formation reçue, la visite pédagogique, et les effectifs de classe avec la variable dépendante expliquée, les stratégies et les typologies. De même nous croiserons les représentations des enseignants concernant l'APC avec la variable dépendante expliquée, les stratégies et les typologies. Nous croiserons chaque microvariable avec chacun des trois groupes d'enseignants. Pour rappel, le tableau ci-dessous nous montre comment se fera le croisement.

**Tableau 32 : tableau général du croisement des variables indépendantes explicatives avec la variable dépendante expliquée.**

Les microvariables	Variable dépendante					
	Typologies			Stratégies		
Mobiliers scolaires	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Manuels scolaires	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Nombre d'apprenants par table/banc	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Agent permanent de l'État	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Agent contractuel de l'État	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Enseignant communautaire	PPO	APC	PPO+APC	1	2	3
Expérience professionnelle	PPO	APC	PPO +APC	1	2	3
Formation initiale	PPO	APC	PPO +APC	1	2	3



Visite pédagogique	PPO	APC	PPO+ APC	1	2	3
Petit effectif	PPO	APC	PPO +APC	1	2	3
Grand effectif	PPO	APC	PPO+ APC	1	2	3
Les représentations	PPO	APC	PP0+APC	1	2	3

Légende : PPO : pédagogie par objectifs.APC : approche par compétences. Les chiffres 1,2 et 3, qui figurent dans la colonne des stratégies, nous indiquent le nombre de stratégies (travail individuel, travail en groupe et/ou travail collectif) que l’enseignant est susceptible de mettre en œuvre.

Nous avons distingué 3 groupes d’enseignants à l’issue de la détermination des différentes stratégies qui ont été relevées à savoir :

***1<sup>er</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

***2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO***

***3<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

### **5.5 Croisement des conditions de travail des enseignants avec les stratégies et les typologies des 3 groupes**

Dans cette partie nous croiserons les données des enseignants avec tous les 3 groupes. Nous pourrions ainsi déterminer si ces données influencent leurs stratégies et leurs typologies.

- Mobiliers scolaires
- *Stratégies et typologies des enseignants dont le besoin en mobiliers scolaires ne dépasse pas la moyenne manquant par classe*

Pour rappel, il manque au total 37 mobiliers scolaires dans les classes et la moyenne manquant par classe est 2. Mais le nombre de mobiliers manquant dans certaines classes dépasse cette moyenne. Pour déterminer les stratégies et les typologies nous avons considéré deux catégories à savoir les enseignants dont le besoin en mobiliers scolaires ne dépasse pas la moyenne manquant par classe et ceux dont le besoin en mobiliers scolaires dépasse la moyenne manquant par classe.

Les conditions de travail des enseignants, telles que l’insuffisance de mobiliers scolaires, n’influencent pas leurs techniques parce que plus de 50 %, soit 7 sur 11, ont mis en

œuvre : *le travail individuel, le travail en groupe et le travail collectif*. Ensuite, malgré des conditions de travail qui sont favorables pour plus de 50 % (soit 8 sur 11), les enseignants ont fait, cependant, usage d'une pédagogie mixte. Il s'agit de l'approche par compétences et de la pédagogie par objectifs (APC+PPO).

**Tableau 33 : stratégies et typologies des enseignants dans les 3 groupes dont le besoin en mobiliers scolaires ne dépasse pas la moyenne manquant par classe.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Mobiliers scolaires manquants	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
1	M	55 ans	1986	33 ans	2	TI+TG+TC	APC+PPO
2	M	49 ans	1998	21 ans	1	TC	APC+PPO
3	M	43 ans	1999	20 ans	0	TG+TC	APC+PPO
4	M	35 ans	2011	08 ans	0	TI+TG+TC	APC
7	M	55 ans	1997	22 ans	1	TI+TC	APC+PPO
10	M	55 ans	1997	22 ans	0	TI+TG+TC	APC+PPO
11	M	38 ans	2009	10 ans	0	TI+TG+TC	APC+PPO
12	M	31 ans	2016	03 ans	0	TI+TC	APC+PPO
13	M	43 ans	2010	09 ans	0	TI+TG+TC	APC
14	M	29 ans	2014	05 ans	0	TI+TG+TC	APC
15	M	31 ans	2016	03 ans	0	TI+TG+TC	APC+PPO

Pour chacun des 3 groupes d'enseignants, nous remarquons ce qui suit :

***1<sup>er</sup> groupe : Les 3 enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Les enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC ont tendance à faire usage des stratégies APC (TI+TG+TC). Disposer de plus de mobiliers dans leurs classes influence positivement leurs stratégies et leurs typologies.

***2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO***

Aucun des enseignants ne se trouve dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons pas dégager de tendance dans ce cas.

**3<sup>e</sup> groupe : Les 8 enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC)**

Les enseignants, qui sont dans une typologie mixte, n'ont pas tendance à faire usage des stratégies APC. Ils ont tendance à plutôt se limiter à deux stratégies. Disposer de plus de mobiliers dans leurs classes n'influence ni leurs stratégies ni leurs typologies.

- *Stratégies et typologies des 4 enseignants dont le besoin en mobiliers scolaires dépasse la moyenne de 2 par classe*

Il manque au total 37 tables et bancs dans les classes. La moyenne de mobiliers manquant par classe est 2, mais les classes des enseignants ci-après 5, 6, 8, 9 sont au-dessus de cette moyenne. Les conditions de travail des enseignants, telles que le manque de mobiliers scolaires, agissent sur leurs stratégies parce que 3 parmi eux n'ont pas pu mettre en œuvre les 3 stratégies recommandées par l'APC. Ils se sont limités à deux stratégies (TI+TC). Seul 1 enseignant parmi les 4 a fait usage du travail en groupe. Ensuite, la typologie de ces mêmes enseignants est influencée par leurs conditions de travail parce que, sur l'ensemble, 1 seul enseignant est classé dans la typologie APC. Les trois autres sont soit dans une pédagogie mixte, soit dans une pédagogie par objectif. En comparant les deux tableaux ci-dessus, nous constatons qu'avoir suffisamment de mobiliers scolaires influence non seulement la stratégie des enseignants, mais aussi leurs typologies. Moins il y a de mobiliers scolaires dans une classe, plus les enseignants ne mettent pas en œuvre les stratégies recommandées, et plus ils sont dans une typologie mixte indépendamment de leur âge, du nombre d'années d'expériences et de leurs formations.

**Tableau 34 : stratégies et typologies des 4 enseignants dans les 3 groupes dont le besoin en mobiliers scolaires dépasse la moyenne de 2 par classe.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
5	M	59 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
6	F	47 ans	1998	21 ans	TI+TC	PPO

8	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TC	APC+PPO
9	M	49 ans	2004	15 ans	TI+TC	APC+PPO

***1<sup>er</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie APC.***

Il n'y a qu'un enseignant dans ce cas. Nous ne pouvons pas dégager de tendance dans ce groupe.

***2<sup>e</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie PPO***

Il n'y a qu'un enseignant dans ce cas. Nous ne pouvons pas dégager de tendance dans ce groupe.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 2 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) n'ont pas tendance à utiliser des stratégies APC. Le besoin en mobiliers scolaires a tendance à influencer leurs stratégies, et leurs typologies.

- Manuel scolaire
- *Stratégies et typologies des enseignants dont le besoin en manuels scolaires est au-dessus de la moyenne manquant par classe*

Pour rappel, il manque au total 191 manuels scolaires. La moyenne qui manque par classe est 13. Dans le premier tableau, il manque dans certaines classes plus de 20 manuels scolaires, mais dans le deuxième tableau, le nombre de livres manquant dans les classes ne dépasse pas la moyenne.

Sur les 6 enseignants, 3 parmi eux, soit 50 %, ont mis en œuvre les 3 stratégies recommandées par l'APC (TI+TG+TC). Les 3 autres ont mis en œuvre d'autres techniques à savoir le TC ou le TI+TC. Le travail en groupe a été inexistant. Quant à la typologie des enseignants, nous constatons que sur les 6 enseignants, un est classé dans la typologie APC et un dans la PPO. Les 4 autres, soit plus de 50 %, sont dans une pédagogie mixte. L'insuffisance de manuels scolaires a tendance à agir sur la typologie des enseignants. Ils sont également dans une typologie mixte.

**Tableau 35 : stratégies et typologies des enseignants dans les 3 groupes dont le besoin en manuels scolaires est au-dessus de la moyenne manquant par classe.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Nombre de manuels scolaires manquant	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
1	M	55 ans	1986	33 ans	22	TI+TG+TC	APC+PPO
2	M	49 ans	1998	21 ans	15	TC	APC+PPO
6	F	47 ans	1998	21 ans	23	TI+TC	PPO
9	M	49 ans	2004	15 ans	24	TI+TC	APC+PPO
10	M	55 ans	1997	22 ans	23	TI+TG+TC	APC+PPO
14	M	29 ans	2014	05 ans	22	TI+TG+TC	APC

***1<sup>er</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie APC.***

Il n'y a qu'un enseignant dans ce cas dans le 1<sup>er</sup> groupe. Nous ne pouvons pas dégager de tendance dans ce groupe.

***2<sup>e</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie PPO***

Il n'y a qu'un enseignant dans ce cas dans ce 2<sup>e</sup> groupe. Nous ne pouvons pas dégager de tendance dans ce groupe.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 4 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Nous ne pouvons pas dégager la stratégie des enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC). Ils font tantôt usage de stratégies proches de l'APC, tantôt éloignée de l'APC. Nous pouvons conclure que le fait que les enseignants qui sont dans une

typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) aient un besoin élevé en manuels scolaires influence négativement leurs stratégies et leurs typologies.

- Stratégies et typologies des enseignants qui ont moins besoin de manuels scolaires par classe.

Plus de 50 %, soit 6 sur 9 des enquêtés ont mis en œuvre le travail individuel, le travail en groupe et le travail collectif. Quant à leurs typologies, moins de 50 % soit 3 sur 9 ont été classés dans la pédagogie APC. Tandis que, plus de 50 % soit 6 sur 9, sont classés dans une pédagogie mixte. Ils ont donc tendance à être dans une pédagogie mixte indépendamment de leurs conditions de travail.

En comparant les deux tableaux avec les deux variables (mobilier et manuel scolaire), nous pouvons dire que, malgré le manque de manuels et de mobiliers scolaires, les enseignants ont tendance à mettre en œuvre les trois stratégies parce qu'ils la maîtrisent davantage et qu'ils ont tous tendance à se retrouver dans une typologie mixte. En définitive, les conditions de travail des enseignants n'influencent pas les stratégies enseignantes.

**Tableau 36 : stratégies et typologies des enseignants dans les 3 groupes qui ont moins besoin de manuels scolaires par classe.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Nombre de manuels scolaires manquant	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
3	M	43 ans	1999	20 ans	13	TG+TC	APC+PPO
4	M	35 ans	2011	08 ans	00	TI+TG+TC	APC
5	M	59 ans	2011	08 ans	13	TI+TG+TC	APC
7	M	55 ans	1997	22 ans	03	TI+TC	APC+PPO
8	M	43 ans	2010	09 ans	00	TI+TG+TC	APC+PPO
11	M	38 ans	2009	10 ans	10	TI+TG+TC	APC+PPO
12	M	31 ans	2016	03 ans	12	TI+TC	APC+PPO
13	M	43 ans	2010	09 ans	04	TI+TG+TC	APC
15	M	31 ans	2016	03 ans	09	TI+TG+TC	APC+PPO

***1<sup>er</sup> groupe : Les 3 enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Ils font usage des stratégies APC. Nous pouvons conclure que le fait d'avoir moins besoin de manuels scolaires influence positivement leurs stratégies et leurs typologies.

***2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO***

Aucun enseignant n'est dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons faire aucune conclusion.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 6 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Nous ne pouvons pas tirer de conclusion à propos des stratégies dont font usage les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC), parce qu'ils ne sont pas plus de 50 % à s'inscrire dans un type de stratégie. Nous pouvons conclure que le fait d'avoir moins besoin de manuels scolaires influence leurs stratégies et leurs typologies.

- Nombre d'apprenants par table-banc

Pour rappel, la moyenne des apprenants, assis par table-banc dans les 15 salles de classe, est de 3. Dans le premier tableau ci-dessous, les apprenants sont tantôt 3, tantôt 4 dans certaines classes, mais dans le deuxième tableau, le nombre d'apprenants assis par table-banc est 2.

Dans le tableau ci-dessous, 3 enseignants sur 6 ont opté pour les trois stratégies de travail. Les autres ont fait usage d'autres stratégies excepté le travail en groupe. Avec 50 %, nous pouvons dire qu'aucune tendance ne se dégage. Un enseignant a été classé dans la typologie APC tandis que plus de 50 %, soit 4 sur 6, sont classés dans la catégorie des enseignants qui mettent en œuvre une pédagogie mixte.

**Tableau 37 : nombre d'apprenants dépassant 2 par table-banc dans les 3 groupes.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Nombre d'apprenants par table-banc	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
1	M	55 ans	1986	33 ans	4	TI+TG+TC	APC+PPO
2	M	49 ans	1998	21 ans	3	TC	APC+PPO
5	M	59 ans	2011	08 ans	3	TI+TG+TC	APC
6	F	47 ans	1998	21 ans	3	TI+TC	PPO
9	M	49 ans	2004	15 ans	4	TI+TC	APC+PPO
15	M	31 ans	2016	03 ans	3	TI+TG+TC	APC+PPO

***1<sup>er</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie APC.***

Il n'y a qu'un seul enseignant qui soit dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC. Nous ne pouvons donc pas déduire une tendance.

***2<sup>e</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie PPO***

Il n'y a qu'un seul enseignant qui soit dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas déduire une tendance.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 4 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Nous ne pouvons pas tirer de conclusion lorsque les apprenants sont assis plus de 2 par table/banc. Nous constatons qu'ils n'y pas de stratégie dominante. Les enseignants sont tantôt dans 1, 2 ou 3 stratégies. Nous ne pouvons donc pas déterminer la tendance de leurs stratégies parce qu'ils ne sont pas à plus de 50 % dans une stratégie.

- Stratégies et typologies des enseignants dont le nombre d'apprenants assis par table-banc est 2



Dans le tableau ci-dessous, 6 enquêtés sur 9 ont fait usage du travail individuel, du travail en groupe et du travail collectif. Les effectifs par tables/bancs n'influencent pas la stratégie des enseignants parce que sur 9 enseignants, 6, soit plus de 50 %, ont fait usage de trois stratégies. Quant à leurs typologies, plus de 50 %, soit 6 sur 9, sont dans une typologie mixte et 3 dans la pédagogie APC. En conclusion, moins les apprenants sont nombreux à occuper le mobilier scolaire, plus les enseignants utilisent les 3 stratégies.

**Tableau 38 : stratégies et typologies des 9 enseignants dans les 3 groupes dont le nombre d'apprenants assis par table-banc est 2.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Nombre d'apprenants assis par table-banc	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
3	M	43 ans	1999	20 ans	2	TG+TC	APC+PPO
4	M	35 ans	2011	08 ans	2	TI+TG+TC	APC
7	M	55 ans	1997	22 ans	2	TI+TC	APC+PPO
8	M	43 ans	2010	09 ans	2	TI+TG+TC	APC+PPO
10	M	55 ans	1997	22 ans	2	TI+TG+TC	APC+PPO
11	M	38 ans	2009	10 ans	2	TI+TG+TC	APC+PPO
12	M	31 ans	2016	03 ans	2	TI+TC	APC+PPO
13	M	43 ans	2010	09 ans	2	TI+TG+TC	APC
14	M	29 ans	2014	05 ans	2	TI+TG+TC	APC

***1<sup>er</sup> groupe : Les 3 enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Les enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC ont tendance à faire usage des stratégies APC. Nous pouvons conclure que les stratégies et les typologies sont positivement influencées lorsque les apprenants sont 2 sur une table/banc.

***2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO***

Aucun des enseignants n'est dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 6 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Nous ne pouvons pas dégager de tendance concernant les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) lorsque les apprenants sont 2 sur une table/banc, parce que dans aucune stratégie ils ne dépassent pas les 50 %. Par contre être 2 apprenants sur une table/banc influence négativement leurs typologies parce qu'ils sont dans la mixité.

- Catégorie professionnelle des enseignants

Pour rappel, sur les 15 enseignants de notre échantillon, 8 sont des agents permanents de l'état, 6 sont des contractuels et un est enseignant communautaire. Pour rappel, un enseignant communautaire est un enseignant recruté par le bureau de l'association des parents pour faire face à la pénurie de personnels. Il est rémunéré sur fonds propres du bureau. Il aide l'administration et il enseigne tantôt avec le Directeur, tantôt seul dans une classe.

Dans le tableau ci-après, 3, soit moins de 50 % des enseignants agents permanents de l'État, mettent en œuvre les 3 stratégies d'apprentissage. Ils ont tendance à mettre en œuvre deux stratégies à savoir TI+TC, ou TG+TC ou uniquement le TC. Leur statut professionnel influence leur stratégie, mais ils n'utilisent pas les 3 demandées par l'APC. Quant à leurs typologies, plus de 50 %, soit 7 sur 8, sont dans une pédagogie mixte.

**Tableau 39 : stratégies et typologies des 8 enseignants agents permanents de l'État dans les 3 groupes.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
1	M	55 ans	1986	33 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
2	M	49 ans	1998	21 ans	TC	APC+PPO
3	M	43 ans	1999	20 ans	TG+TC	APC+PPO
6	F	47 ans	1998	21 ans	TI+TC	PPO
7	M	55 ans	1997	22 ans	TI+TC	APC+PPO
9	M	49 ans	2004	15 ans	TI+TC	APC+PPO
10	M	55 ans	1997	22 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
11	M	38 a	2009/8	10 ans	TI+TG+TC	APC+PPO

*1<sup>er</sup> groupe : Les enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC.*

Aucun des enseignants n'est dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC. Nous ne pouvons pas dégager de tendance.

### ***2<sup>e</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie PPO***

Un seul enseignant est dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Il n'a pas fait usage de stratégies APC. Nous ne pouvons pas dégager de tendance avec un seul enseignant.

### ***3<sup>e</sup> groupe : Les 7 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) n'ont pas tendance à faire usage des stratégies APC. Ils ont tendance à ne pas faire travailler les apprenants en groupe. Nous pouvons conclure que le statut d'agent permanent de l'État n'influence ni leurs stratégies ni leurs typologies.

- Stratégies et typologies des enseignants contractuels de l'État

Le tableau ci-dessous montre que 5 enseignants contractuels mettent en œuvre 3 stratégies d'apprentissage. Sur les 6 enseignants, 5 soit plus de 50 %, ont fait usage du TI+TG+TC. La catégorie professionnelle, telle qu'être contractuel de l'État, influence la stratégie des enseignants. Plus ils sont moins expérimentés, plus ils mettent en œuvre 3 stratégies. Quant à leurs typologies, 3 sur 6 soit 50 % sont classés dans l'APC. Avec ce pourcentage, nous ne pouvons pas dégager de tendance claire.

**Tableau 40 : stratégies et typologies des 6 enseignants contractuels de l'État dans les 3 groupes.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
4	M	35 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
5	M	59 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
8	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
12	M	31 ans	2016	03 ans	TI+TC	APC+PPO
13	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC
15	M	31 ans	2016	03 ans	TI+TG+TC	APC+PPO

### ***1<sup>er</sup> groupe : Les 3 enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Les enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC ont tous tendance à faire usage de stratégies APC. Nous pouvons dire que le fait d'être enseignant contractuel influence positivement leurs stratégies et leurs typologies, car ils mettent en œuvre les principes de l'APC.

**2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO**

Aucun enseignant n'est dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance dans cette catégorie.

**3<sup>e</sup> groupe : Les 3 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)**

Nous ne pouvons pas déterminer la tendance des stratégies des enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) parce qu'ils ne sont pas plus de 50 %. Leur statut d'enseignant contractuel n'a tendance à influencer positivement leurs stratégies.

- Stratégies et typologies de l'enseignant communautaire

Le seul enseignant communautaire a mis en œuvre 3 stratégies d'apprentissage. Quant à sa typologie, il est classé dans l'APC. Nous ne pouvons pas clairement dégager de tendance par rapport à cette catégorie, parce qu'il est seul.

**Tableau 41 : stratégies et typologies de l'enseignant communautaire**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
14	M	29 ans	2014	05 ans	TI+TG+TC	APC

**1<sup>er</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie APC.**

Il n'y a qu'un seul enseignant qui est dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC. Nous ne pouvons pas dégager de tendance.

**2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO.**

Aucun enseignant n'est dans une typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas énoncer une tendance.

**3<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)**

Aucun enseignant n'est dans une typologie mixte. Nous ne pouvons donc pas énoncer une tendance.

En guise de conclusion, les enseignants des 3 catégories professionnelles (agents permanents de l'État, contractuels et communautaires) ont plus tendance à faire usage de 3 stratégies pendant leurs séquences de classe parce que sur l'ensemble des 15 enquêtés, 9 soit plus de 50 % sans distinction de catégorie font usage des 3 stratégies. Ce sont les agents de l'État qui figurent les moins dans la catégorie APC. Quant à la typologie, ils ont tendance à être dans une pédagogie mixte parce qu'ils maîtrisent davantage la PPO, car, sur l'ensemble des 15 enseignants, 4 sont classés dans l'APC tandis que 10 sont dans une typologie mixte.

- Expérience professionnelle des enseignants

Pour rappel, nous avons, dans notre échantillonnage, des enseignants moins expérimentés et des enseignants davantage expérimentés. La moyenne du nombre d'années d'expérience est 14. Elle a été déterminée en additionnant le nombre des années d'expérience de tous les enseignants, divisé par le nombre d'enseignants. Dans le tableau premier tableau ci-dessous, les enseignants davantage expérimentés sont 7, et dans le second tableau 8 sont moins expérimentés.

Dans le tableau ci-dessous, 2 enseignants sur 7, soit moins de 50 %, ont utilisé les 3 stratégies. Par contre plus de 50 %, soit 4 sur 7, ont tendance à utiliser 2 stratégies. La tendance qui se dégage est que les enseignants davantage expérimentés ont tendance à utiliser 2 stratégies de travail. Ils ne s'inscrivent pas dans l'APC. Quant à la typologie, nous constatons que sur 7 enquêtés, 6 sont classés dans une typologie mixte. Aucun des 7 enseignants davantage expérimentés n'est dans une pédagogie APC. Les enseignants

davantage expérimentés ont tendance à être dans une pédagogie mixte parce qu'ils maîtrisent davantage la PPO.

**Tableau 42 : stratégies et typologies des 7 enseignants davantage expérimentés dans les 3 groupes.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
1	M	55 ans	1986	33 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
2	M	49 ans	1998	21 ans	TC	APC+PPO
3	M	43 ans	1999	20 ans	TG+TC	APC+PPO
6	F	47 ans	1998	21 ans	TI+TC	PPO
7	M	55 ans	1997	22 ans	TI+TC	APC+PPO
9	M	49 ans	2004	15 ans	TI+TC	APC+PPO
10	M	55 ans	1997	22 ans	TI+TG+TC	APC+PPO

***1<sup>er</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Aucun enseignant n'est dans une typologie APC. Nous ne pouvons donc pas énoncer une tendance.

***2<sup>e</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie PPO***

Un seul enseignant est dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons pas dégager de tendance.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 6 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) n'ont pas tendance à faire usage des stratégies APC. Ils ont tendance à ne pas faire travailler les apprenants en groupe. Nous pouvons conclure que le fait d'être enseignant expérimenté n'influence ni leurs stratégies ni leurs typologies.

- Stratégies et typologies des enseignants moins expérimentés

Dans le tableau ci-dessous, 7 enseignants sur 8, soit plus de 50 %, ont fait usage des 3 stratégies. La tendance qui se dégage est que les enseignants moins expérimentés ont plus

tendance à faire usage des 3 stratégies. Pour ce qui est de leurs typologies, 4 parmi eux, soit 50 %, est classé dans l'APC, et les 4 autres, soit 50 %, sont dans une pédagogie mixte. Ces données ne nous permettent pas de dégager clairement la typologie des enseignants moins expérimentés. En comparant les deux tableaux, les enseignants davantage et moins expérimentés ont tendance à faire usage des 3 stratégies de travail parce que sur les 15, 9, soit plus de 50 %, ont fait usage du TI+TG+TC, mais avec plus de pourcentages en faveur des moins expérimentés. Quant à la typologie, ils ont tendance à se retrouver dans une pédagogie mixte puisque sur un effectif total de 15 enseignants, 10 soit plus de 50 %, sont classés dans cette typologie, les expérimentés étant plus nombreux.

**Tableau 43 : stratégies et typologies des 8 enseignants moins expérimentés dans les 3 groupes.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
4	M	35 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
5	M	59 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
8	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
11	M	38 ans	2009	10 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
12	M	31 ans	2016	03 ans	TI+TC	APC+PPO
13	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC
14	M	29 ans	2014	05 ans	TI+TG+TC	APC
15	M	31 ans	2016	03 ans	TI+TG+TC	APC+PPO

***1<sup>er</sup> groupe : Les 4 enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Ils ont tendance à faire usage des stratégies APC. Nous pouvons dire qu'être moins expérimenté influence positivement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC.

***2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO***

Aucun enseignant moins expérimenté ne s'inscrit dans cette typologie. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 4 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Ils ont tendance à faire usage des stratégies APC. Nous pouvons dire que le fait d'être moins expérimenté n'influence pas négativement leurs stratégies, par contre ils sont dans la typologie mixte.

- Formation professionnelle initiale

Pour rappel, sur l'ensemble des 15 enseignants, 4 ont été recrutés après une formation initiale dans une école professionnelle. Les 11 autres qui sont dans le tableau suivant ont été recrutés sans formation initiale.

Dans le tableau ci-après, 3 enseignants, soit plus de 50 %, ont fait usage de 3 stratégies d'apprentissages. Les enseignants formés dans une école professionnelle ont plus tendance à mettre œuvre les 3 stratégies de travail. Être formé dans une école professionnelle a une incidence sur la stratégie lors des séquences de classe. S'agissant de leurs typologies, tous les 4 enseignants sont classés dans une pédagogie mixte.

**Tableau 44 : stratégies et typologies des 4 enseignants formés dans une école professionnelle dans les 3 groupes.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
8	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
11	M	38 ans	2009	10 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
12	M	31 ans	2016	03 ans	TI+TC	APC+PPO
15	M	31 ans	2016	03 ans	TI+TG+TC	APC+PPO

***1<sup>er</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Aucun des enseignants formés n'est dans la typologie APC. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance.

***2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO.***

Aucun des enseignants formés n'est dans la typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 4 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC).***



Les enseignants formés dans une école professionnelle sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) et ils font usage de stratégies APC. Nous pouvons dire que la formation n'influence pas positivement leur typologie, mais positivement leurs stratégies APC puisqu'elles sont celles de l'APC.

- Stratégies et typologies des enseignants recrutés sans formation initiale dans une école professionnelle

Sur les 11 enseignants recrutés sans formation initiale dans une école professionnelle, tel que le montre le tableau ci-dessous, 6 enseignants, soit plus de 50 %, ont fait usage des 3 stratégies. Le reste des enseignants a fait usage des 3 autres stratégies à savoir soit TI+TC, soit TG+TC, soit TC. Nous pouvons conclure que les enseignants sans formation initiale ont tendance à faire usage des trois stratégies. Quant à leurs typologies, sur les 11 enseignants, 4, soit moins de 50 %, sont classés dans une pédagogie APC. La majorité, soit 6 sur 11, est classée dans une pédagogie mixte. En comparant, les deux tableaux, les enseignants avec et sans formation dans une école professionnelle, ont tendance à faire usage des 3 stratégies parce que sur un effectif total de 15 enseignants, 9, soit plus de 50 % sont classés dans cette catégorie. Cependant, les enseignants recrutés sans formation initiale sont davantage dans la catégorie APC. Par rapport à la typologie, les enseignants avec ou sans formation, sont dans une pédagogie mixte, car sur les 15 enquêtés, 10 sont dans cette pédagogie.

**Tableau 45 : stratégies et typologies des 11 enseignants recrutés sans formation initiale dans une école professionnelle dans les 3 groupes.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
1	M	55 ans	1986	33 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
2	M	49 ans	1998	21 ans	TC	APC+PPO
3	M	43 ans	1999	20 ans	TG+TC	APC+PPO
4	M	35 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
5	M	59 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
6	F	47 ans	1998	21 ans	TI+TC	PPO
7	M	55 ans	1997	22 ans	TI+TC	APC+PPO

9	M	49 ans	2004	15 ans	TI+TC	APC+PPO
10	M	55 ans	1997	22 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
13	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC
14	M	29 ans	2014	05 ans	TI+TG+TC	APC

***1<sup>er</sup> groupe : Les 4 enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Les enseignants sans formation initiale dans une école sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC et ils font usage de stratégies APC. Nous pouvons conclure que l'absence de formation initiale n'influence pas négativement ni leurs stratégies ni leurs typologies.

***2<sup>e</sup> groupe : L'enseignant qui est dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO***

Un seul enseignant sans formation initiale se retrouve dans cette typologie. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 6 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Les enseignants sans formation initiale n'ont pas tendance à faire usage de stratégies APC. Ils sont dans diverses stratégies. Nous pouvons conclure que le fait d'être recruté sans formation influence négativement à la fois sur leurs pédagogies et sur leurs typologies.

- Visite pédagogique

Pour rappel, sur l'ensemble des 15 enseignants 6 ont reçu une visite pédagogique, dans le premier tableau ci-dessous, et les 9 autres qui sont dans le deuxième tableau n'en ont pas reçu.

- Stratégies et typologies des enseignants ayant reçu une visite pédagogique

Pour ce qui est de la visite pédagogique, comme le montre le tableau ci-dessous, 3 enseignants sur 6, soit 50 %, ont fait usage de 3 stratégies et les 3 restants ont fait usage de 3 autres stratégies à savoir TI+TC, TG+TC ou TC. Avec 50 %, nous ne pouvons pas dégager une tendance claire. S'agissant de leur typologie, plus de 50 %, soit 5 sur 6, sont classés dans

une pédagogie mixte, et un seul enseignant est classé dans l'APC. Les enseignants qui ont reçu une visite pédagogique ont tendance à être dans une pédagogie mixte.

**Tableau 46 : stratégies et typologies des 6 enseignants ayant reçu une visite pédagogique dans les 3 groupes.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
1	M	55 ans	1986	33 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
2	M	49 ans	1998	21 ans	TC	APC+PPO
3	M	43 ans	1999	20 ans	TG+TC	APC+PPO
5	M	59 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
8	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
9	M	49 ans	2004	15 ans	TI+TC	APC+PPO

***1<sup>er</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie APC.***

Un seul enseignant se trouve dans ce cas. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance.

***2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO***

Aucun des enseignants ayant reçu de visite pédagogique n'est dans la typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 5 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)***

Les enseignants qui ont reçu de visite pédagogique et qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) n'ont pas tendance à faire usage des stratégies APC. Nous pouvons conclure que le fait de recevoir de visite pédagogique n'influence pas positivement leurs stratégies même s'ils sont dans la typologie mixte.

- Stratégies et typologies des enseignants n'ayant reçu aucune visite pédagogique

Comme l'illustre le tableau ci-dessous, 6 enseignants sur 9, soit plus de 50 %, n'ayant reçu aucune formation, ont fait usage de 3 stratégies. Quant à leurs typologies, nous constatons que moins de 50 %, soit 3 sur 9, sont dans la typologie APC. La majorité, soit 5 sur 9, est dans une pédagogie mixte. En comparant ces deux tableaux, les enseignants ayant

reçu une visite pédagogique et ceux n'ayant pas reçu de visite ont plus tendance à faire usage de 3 stratégies, puisque plus de 50 % sont dans cette catégorie. Quant à leurs typologies, ils sont plus dans une pédagogie mixte, car 9 sur 15, soit plus de 50 %, ont plus tendance à utiliser à la fois l'APC et la PPO.

**Tableau 47 : stratégies et typologies des 9 enseignants n'ayant reçu aucune visite pédagogique dans les 3 groupes.**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégie des enseignants	Typologies des enseignants
4	M	35 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
6	F	47 ans	1998	21 ans	TI+TC	PPO
7	M	55 ans	1997	22 ans	TI+TC	APC+PPO
10	M	55 ans	1997	22 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
11	M	38 ans	2009	10 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
12	M	31 ans	2016	03 ans	TI+TC	APC+PPO
13	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC
14	M	29 ans	2014	05 ans	TI+TG+TC	APC
15	M	31 ans	2016	03 ans	TI+TG+TC	APC+PPO

***1<sup>er</sup> groupe : Les 3 enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Ils ont tendance à faire usage des stratégies APC. Nous pouvons conclure que le fait de ne pas recevoir de visite pédagogique n'influence pas négativement leurs stratégies et leurs typologies.

***2<sup>e</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie PPO***

Un seul enseignant se trouve dans une typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 5 enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC)***

Les enseignants qui n'ont reçu aucune visite pédagogique et qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) ont tendance à faire usage des stratégies APC. Nous pouvons conclure que le fait de ne pas recevoir de visite pédagogique n'influence pas négativement leurs stratégies, mais ils sont dans la typologie mixte.

- Les effectifs de classe

Pour rappel, la moyenne des apprenants par classe en CM2 étant de 36. Nous avons noté que 8 classes, à savoir les classes 1, 2, 3, 5, 11, 12, 13 et 15, ont des effectifs en dessous de la moyenne. Il s'agit des de petits effectifs représentés dans le premier tableau ci-dessous. Ensuite dans le deuxième tableau, nous avons noté que 7 classes, à savoir les établissements 4, 6, 7, 8, 9, 10 et 14 ont des effectifs qui sont au-dessus de la moyenne. Ces classes sont celles des grands effectifs.

- Stratégies et typologies des enseignants avec petits effectifs

Dans le tableau ci-dessous, plus de 50 % des enseignants, soit 5 sur 8, ont fait usage des 3 stratégies. Les autres ont fait usage de 2 autres stratégies, à savoir le TC, le TG+TC ou le TI+TC. En guise de conclusion, les enseignants avec petits effectifs ont plus tendance à utiliser 3 stratégies de travail. Quant à la typologie, plus de 50 %, soit 6 sur 8, sont dans une pédagogie mixte et 2 enseignants sont dans la typologie APC.

**Tableau 48 : stratégies et typologies des 8 enseignants avec petits effectifs dans les 3 groupes.**

Établissements	Effectif des apprenants par sexe en classe de CM2			Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
	Filles	Garçons	Total des apprenants de la classe		
Établissement 1	17	17	34	TI+TG+TC	APC+PPO
Établissement 2	14	21	35	TC	APC+PPO
Établissement 3	10	13	23	TG+TC	APC+PPO
Établissement 5	12	13	25	TI+TG+TC	APC
Établissement 11	09	09	18	TI+TG+TC	APC+PPO
Établissement 12	13	14	27	TI+TC	APC+PPO
Établissement 13	14	10	24	TI+TG+TC	APC
Établissement 15	16	14	30	TI+TG+TC	APC+PPO

*1<sup>er</sup> groupe : Les 2 enseignants qui sont proches de la typologie APC.*

Ils ont tendance à faire usage des stratégies APC. Nous pouvons dire qu'avec les petits effectifs, ils ont tendance à être dans une pédagogie APC et à mettre en place des stratégies APC.

**2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO**

Aucun des enseignants ne se retrouve dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas parler de tendance.

**3<sup>e</sup> groupe : Les 6 enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC)**

Ils ne dépassent pas les 50 %. Nous ne pouvons pas dégager de tendance quant à leurs stratégies, mais nous pouvons dire que les petits effectifs n'ont pas tendance à influencer positivement sur leurs typologies.

- Stratégies et typologies des enseignants avec grands effectifs

Comme l'illustre le tableau ci-dessous, plus de 50 % des enseignants, soit 4 sur 7, ont fait usage de 3 stratégies. Les autres, au nombre de 3, ont fait usage de 2 stratégies (TI+TC). Aucun de ces 3 enseignants n'a fait usage du travail en groupe. Les enseignants avec grands effectifs ont plus tendance à utiliser 3 stratégies. Quant à leurs typologies, plus de 50 %, soit 4 sur 7, sont dans une pédagogie mixte. Seuls deux sont dans la catégorie APC. En guise de conclusion, les enseignants, avec de petits effectifs et ceux ayant de grands effectifs, ont tendance à faire usage de 3 stratégies d'apprentissage parce que sur un effectif total de 15 enseignants, 9, soit plus de 50 %, en ont fait usage. Ils sont davantage dans une pédagogie mixte, mais ceux avec les petits effectifs le sont davantage.

**Tableau 49 : stratégies et typologies des 7 enseignants avec grands effectifs dans les 3 groupes**

Établissements	Effectif des apprenants par sexe en classe de CM2			Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
	Filles	Garçons	Total des apprenants		
Établissement 4	20	19	39	TI+TG+TC	APC
Établissement 6	28	25	53	TI+TC	PPO
Établissement 7	20	21	41	TI+TC	APC+PPO

Établissement 8	35	17	52	TI+TG+TC	APC+PPO
Établissement 9	30	29	59	TI+TC	APC+PPO
Établissement 10	18	23	41	TI+TG+TC	APC+PPO
Établissement 14	19	26	45	TI+TG+TC	APC

***1<sup>er</sup> groupe : Les 2 enseignants qui sont proches de la typologie APC.***

Ils ont tendance à faire usage de stratégies APC. Nous pouvons conclure que le fait d'avoir de grands effectifs n'influence pas négativement leurs stratégies et leurs typologies.

***2<sup>e</sup> groupe : Les enseignants qui sont proches de la typologie PPO***

Il n'y a qu'un seul enseignant qui se retrouve dans ce cas. Nous ne pouvons pas dégager de tendance.

***3<sup>e</sup> groupe : Les 6 enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC)***

Ils font usage de stratégies APC et ne dépassent pas les 50 %. Nous ne pouvons pas dégager de tendance quant à leurs stratégies, mais nous pouvons dire qu'avoir de grands effectifs n'agit pas positivement sur leurs typologies et leurs stratégies. Ils ne sont pas dans l'APC avec de grands effectifs.

**5.6 Croisement des représentations des 11 enseignants concernant l'APC avec les stratégies et typologies dans les 3 groupes**

La deuxième macro-variable avec laquelle nous allons croiser les stratégies et les typologies est la représentation des enseignants. Dans le tableau ci-dessous, 11 sur 15 nous ont fait part de leurs représentations au sujet de l'APC. Nous ne tiendrons compte que de cet effectif.

Tous les 11 enseignants ont une représentation positive de l'APC. Sur les 11 enseignants, 8 soit plus de 50 % ont fait usage de 3 stratégies. Nous pouvons conclure que la représentation positive des enseignants concernant l'APC influence leurs stratégies. Ils s'inscrivent dans la pédagogie mixte parce que plus de 50 % sont dans cette catégorie.

**Tableau 50 : stratégies et typologies des représentations des 11 enseignants concernant l'APC dans les 3 groupes**

Enseignants	Sexe	Âge	Début de carrière	Nombre d'années d'expérience	Stratégies des enseignants	Typologies des enseignants
2	M	49 ans	1998	21 ans	TC	APC+PPO
3	M	43 ans	1999	20 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
4	M	35 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
5	M	59 ans	2011	08 ans	TI+TG+TC	APC
6	F	47 ans	1998	21 ans	TI+TC	PPO
8	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
10	M	55 ans	1997	22 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
11	M	38 ans	2009	10 ans	TI+TG+TC	APC+PPO
12	M	31 ans	2016	03 ans	TI+TC	APC+PPO
13	M	43 ans	2010	09 ans	TI+TG+TC	APC
14	M	29 ans	2014	05 ans	TI+TG+TC	APC

**1<sup>er</sup> groupe : Les 4 enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC.**

Ils font usage des stratégies APC. Nous pouvons dire que le fait d'avoir une représentation positive influence positivement à la fois leurs stratégies et leurs typologies.

**2<sup>e</sup> groupe : L'enseignant qui est proche de la typologie PPO**

Il n'y a qu'un seul enseignant qui soit dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons pas dégager de tendance.

**3<sup>e</sup> groupe : Les 6 enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC)**

Ils ont tendance à faire usage de stratégies APC. Nous pouvons conclure que la représentation positive qu'ils ont de l'APC influence positivement leurs stratégies, mais n'influence pas leurs typologies. Les verbatim ci-après illustrent la représentation qu'ils ont de l'APC.

#### **Verbatim sur la représentation des enseignants par rapport à l'APC**

*Enseignant 2 : L'APC en elle-même n'est pas une mauvaise pédagogie. C'est la manière de la mettre en pratique qui souffre de beaucoup d'imperfections. Il s'agit de comment aider les apprenants à construire eux-mêmes le savoir. Il nous manque beaucoup de moyens.*

*Enseignant 4 : L'APC est une réforme salutaire qui aide beaucoup les apprenants dans le processus d'apprentissage*



*Enseignant 6 : L'APC n'est pas une mauvaise pédagogie.*

*Enseignant 8 : Il faut avouer que l'APC n'est pas une mauvaise chose.*

Les enseignants sont favorables à l'APC, mais ont des difficultés à la mettre en place en raison de leurs mauvaises conditions de travail ainsi que des conditions difficiles des apprenants.

## 5.7 Récapitulation du croisement des conditions de travail des enseignants avec les stratégies et les typologies.

**Tableau 51 : tableau récapitulatif**

<b>Les microvariables</b>	<b>Conclusion</b>
Plus mobiliers scolaires	Disposer de plus de mobiliers dans leurs classes influence positivement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont proches de la typologie APC. Quant aux enseignants qui sont beaucoup plus proches de la pédagogie mixte nous avons remarqué que, disposer de plus de mobiliers dans leurs classes n'influence pas positivement leurs stratégies et leurs typologies.
Moins de Mobiliers Scolaires	Le besoin en mobiliers scolaires a tendance à influencer négativement les stratégies, et les typologies des enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC). Il n'y a qu'un enseignant dans ce cas dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> groupe. Nous ne pouvons pas dégager de tendance dans ce groupe.
Davantage besoin de manuels scolaires	Il n'y a qu'un enseignant, dans ce cas, dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> groupe. Nous ne pouvons pas dégager de tendance dans ce groupe. Nous pouvons conclure que le fait que les enseignants, qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC), aient davantage besoin de manuels scolaires influence négativement leurs stratégies et leurs typologies.
Moins besoin de manuels scolaires	Avoir moins besoin de manuels scolaires influence positivement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une pédagogie proche de l'APC. Aussi, le fait d'avoir moins besoin de manuels scolaires influence les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC).
Plus de 2 apprenants par table/banc	Il n'y a qu'un seul enseignant qui soit plus proche de la typologie APC, et de la PPO. Nous ne pouvons donc pas déduire une tendance pour ces deux groupes. Nous pouvons conclure que lorsque les apprenants sont assis plus de 2 par table/banc, elle influence négativement les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC). Par contre, nous ne pouvons pas déterminer la tendance de leurs stratégies parce qu'ils ne sont pas à plus de 50 %.
2 apprenants assis par table/banc	Les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans la typologie APC sont positivement influencées lorsque les apprenants sont 2 sur une table/banc. Ensuite, nous ne pouvons pas dégager de tendance concernant les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC)

	lorsque les apprenants sont 2 sur une table/banc parce que, dans aucune stratégie, ils ne dépassent pas les 50 %.
Enseignants APE	Être agent permanent de l'État (APE) n'influence pas positivement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une pédagogie intermédiaire mixte (PPO+APC). Quant aux deux autres groupes, nous ne pouvons pas dégager de tendance parce que d'abord, il n'y a aucun enseignant dans une typologie APC et celui qui est dans la PPO est seul.
Enseignants Contractuels	Être enseignant contractuel influence positivement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une typologie APC. Nous ne pouvons pas déterminer la tendance des stratégies des enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) parce qu'ils ne sont pas plus de 50 %. Leur statut d'enseignant contractuel n'a pas tendance à influencer positivement leurs stratégies.
Enseignant Communautaire	Il n'y a qu'un seul enseignant qui est proche de la typologie APC. Nous ne pouvons pas dégager de tendance.
Enseignants davantage expérimentés	Il n'y a aucun enseignant qui soit dans une typologie APC et il n'y a qu'un seul enseignant qui soit dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas énoncer une tendance pour ces deux groupes. Nous ne pouvons pas déterminer la tendance des stratégies des enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) parce qu'ils sont dans des stratégies qui ne dépassent pas les 50 %. Leur statut d'enseignant davantage expérimenté n'a pas tendance à influencer positivement leurs stratégies.
Enseignants moins Expérimentés	Être moins expérimenté influence positivement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie APC. Aucun enseignant n'est dans le deuxième cas. Être moins expérimenté influence positivement les stratégies des enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte, par contre, négativement leurs typologies.
Enseignants avec une formation initiale dans une école Professionnelle	Aucun des enseignants ayant reçu une formation initiale dans une école professionnelle ne se retrouve ni dans la typologie APC ni dans la PPO. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance. Par contre nous pouvons dire qu'ayant reçu une formation initiale dans une école professionnelle, les stratégies des enseignants ceux qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC) sont positivement influencés, mais leurs typologies le sont négativement.
Enseignants sans Formation initiale dans une école Professionnelle	L'absence de formation initiale dans une école professionnelle n'influence pas négativement les enseignants qui sont plus proches de la typologie APC. Ils sont dans les stratégies et typologies APC. Il n'y a qu'un seul enseignant qui soit dans le second groupe. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance. Enfin, l'absence de formation initiale dans une école professionnelle influence négativement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC).
Recevoir une visite pédagogique	Nous avons un seul enseignant dans le premier groupe, par contre nous n'en avons aucun dans le deuxième groupe. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance. Recevoir une visite pédagogique, n'influence pas positivement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC).
Absence visite pédagogique	L'absence de visite pédagogique n'influence pas négativement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une pédagogie beaucoup plus

	proche de la typologie APC. Il n'y a qu'un seul enseignant dans le deuxième groupe. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance. Quant au troisième groupe, nous pouvons conclure que l'absence de visite pédagogique n'influence pas négativement leurs stratégies, mais influence négativement leurs typologies.
Enseignants avec de petits effectifs de classe.	Les petits effectifs de classe ont tendance à influencer positivement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont proches de la typologie APC. Aucun des enseignants ne se retrouve dans une pédagogie proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas dégager la tendance des stratégies des petits effectifs avec les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC), car les stratégies, dans lesquelles ils sont, ne dépassent pas les 50 %. Par contre les petits effectifs n'ont pas tendance à influencer positivement leurs typologies.
Enseignants avec de grands effectifs de classe.	Les grands effectifs de classe ont tendance à influencer positivement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont dans une pédagogie proche de la typologie APC. Un seul enseignant se retrouve dans une pédagogie beaucoup plus proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons donc pas dégager de tendance. Nous ne pouvons dégager la tendance des stratégies des grands effectifs avec les enseignants qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC), car les stratégies, dans lesquelles ils sont, ne dépassent pas les 50 %. Par contre, les grands effectifs ont tendance à influencer négativement leurs typologies.

### **5.8 Synthèse du croisement de la représentation des 11 enseignants concernant l'APC avec les stratégies et les typologies des 3 groupes**

Avoir une représentation positive influence positivement à la fois leurs stratégies et leurs typologies lorsque les enseignants de toutes catégories confondues sont dans une pédagogie proche de la typologie APC. Il n'y a qu'un seul enseignant qui soit dans une pédagogie proche de la typologie PPO. Nous ne pouvons pas dégager de tendance. La représentation positive des enseignants, qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC), influence positivement leurs stratégies, mais négativement leurs typologies.

- **Synthèse de la cinquième partie.**

Dans la cinquième partie consacrée au traitement des données recueillies, nous avons abordé plusieurs points. Nous avons d'abord présenté la technique de dépouillement de nos données. Le traitement nous a permis de déterminer deux catégories de variables. Il s'agit des variables indépendantes explicatives et des variables dépendantes expliquées. Elles ont été déterminées en fonction de nos hypothèses. Les variables indépendantes explicatives constituent la cause et les variables dépendantes expliquées constituent l'effet qui dépend de la variable indépendante. Les variables indépendantes au nombre de 4 sont, les conditions de vie familiale des apprenants, le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux enseignants dans la mise en œuvre de l'APC, les conditions de travail des enseignants, la représentation des enseignants concernant l'APC. La dernière variable indépendante expliquée c'est les stratégies et les typologies. Toutes ces macro-variables n'ont pas été croisées avec la variable dépendante expliquée dans le traitement.

Les macro-variables liées aux conditions de vie familiale des apprenants, le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux apprenants dans la mise en œuvre de l'APC, variables explicatives n'ont pas été confrontées avec la variable dépendante expliquée, car l'enquête porte sur les enseignants. Ensuite trois groupes d'enseignants sont issus des stratégies et des typologies. Le premier groupe est proche de la typologie APC, le deuxième groupe de la PPO et le troisième groupe de la typologie mixte (PPO+APC). En partant de l'objet de notre recherche et de notre méthodologie, nous avons choisi de réaliser une étude de cas parce qu'il s'agit d'une part, d'une enquête qualitative, qui traite des représentations des enseignants et de l'observation de leurs pratiques enseignantes et d'autre part, d'une étude quantitative qui prend en compte les données liées aux conditions de vie familiale des apprenants, au rôle de l'État et aux conditions de travail qu'il offre aux enseignants, et aux conditions de travail des enseignants eux-mêmes. Le traitement général des données a pris en compte les microvariables des macro-variables liées aux conditions de vie familiale des apprenants et aux conditions de travail des enseignants. L'étude de chaque microvariable a été faite à partir d'un tableau que les verbatim ont illustré.

Dans le traitement général, nous avons croisé les deux macro-variables concernant les conditions de travail des enseignants et les représentations des enseignants concernant l'APC avec la variable dépendante expliquée, les stratégies et les typologies. Et chaque microvariable a été croisée avec chacun des trois groupes d'enseignants. À l'issue de ces différents croisements nous

avons noté que certaines microvariables liées aux conditions de travail des enseignants influencent tantôt positivement, tantôt négativement les stratégies et les typologies des enseignants qui sont proches de la typologie APC, de la PPO ou qui sont dans une typologie mixte (PPO+APC). Nous n'avons pas pu dégager de tendance pour certains groupes lorsqu'il ne s'agit de zéro ou un enseignant qui se retrouve dans un cas. S'agissant du croisement de la représentation des 11 enseignants concernant l'APC avec les stratégies et les typologies, nous avons conclu qu'avoir une représentation positive influence positivement à la fois leurs stratégies et leurs typologies lorsque les enseignants de toutes catégories confondues sont dans une pédagogie proche de la typologie APC.

La représentation positive de ceux qui sont dans une typologie intermédiaire mixte (PPO+APC) influence positivement leurs stratégies, mais négativement leurs typologies.

**TROISIÈME PARTIE : VALIDATION DES  
HYPOTHÈSES, DISCUSSION, LES LIMITES, LES  
APPORTS DE LA RECHERCHE, LES  
DIFFICULTÉS RENCONTRÉES, LES  
RECOMMANDATIONS ET LES PERSPECTIVES  
FUTURES DE RECHERCHE**

## **CHAPITRE VI : VALIDATION DES HYPOTHÈSES, DISCUSSION**

Pour rappel, nous avons émis 4 hypothèses de recherche réparties en 5 macro-variables indépendantes et dépendantes. Parmi les 5 macro-variables, nous en avons 4 qui constituent les variables explicatives à savoir : les conditions de vie familiale des apprenants, le rôle de l'État et les conditions offertes par l'État, les conditions de travail des enseignants, les représentations des enseignants concernant l'APC, et enfin nous avons une variable à expliquer à savoir les stratégies et les typologies.

Aussi, voulons-nous rappeler que notre recherche porte sur les variables explicatives concernant les enseignants (le contexte et les conditions de travail des enseignants, les représentations des enseignants sur de l'APC) parce que l'objectif de notre recherche porte sur ces derniers.

Pour infirmer ou confirmer toutes nos hypothèses, nous avons aussi vérifié comment, bien que n'ayant pas d'effets immédiats sur les enseignants, les autres variables explicatives (le contexte et les conditions de vie familiale des apprenants, le rôle de l'État et les conditions offertes par l'État) agissent sur les stratégies et les typologies des enseignants. Pour ce qui est de la macro-variable concernant le rôle de l'État, nous avons pris en compte des discours des enseignants. Plusieurs autres microvariables évoquées par les enseignants ont été croisées dans la macro-variable relative au contexte et aux conditions de travail des enseignants. Le résultat du croisement des données est dans le tableau ci-après.



## 6.1 Validation des hypothèses

**Tableau 52 : Validation des hypothèses**

Hypothèse I : Les conditions de vie familiale des apprenants	
<p><i>Les apprenants n'intègrent pas l'APC en français parce qu'issus de familles défavorisées et analphabètes, ils ne bénéficient pas des conditions pouvant leur faciliter l'intégration des savoirs, savoir faire, savoir être et favoriser leur réussite scolaire.</i></p> <p>Avant de préciser dans notre conclusion si cette première hypothèse est infirmée ou confirmée, nous vous proposons d'abord des conclusions partielles sur les microvariables de cette hypothèse à savoir : le défaut de manuels scolaires, l'absence d'encadrement des apprenants à domicile, la difficulté des apprenants à lire, situation professionnelle des parents</p>	
<b>Le défaut de manuels scolaires</b>	<p>En tenant compte du facteur manuel scolaire, nous pouvons conclure que cette hypothèse n'est pas validée parce que, sur 546 apprenants, 286, soit plus de 50 % ont déclaré posséder le manuel scolaire à domicile. Les enseignants, dont les apprenants possèdent le manuel scolaire à domicile, ont tendance à faire usage des stratégies APC. Par contre, ils sont dans une typologie mixte (APC+PPO). Quant aux enseignants, dont les apprenants ne possèdent pas le manuel scolaire de français à domicile, ils ont tendance à faire usage de diverses stratégies (soit TC uniquement, soit TG+TC, soit TI+TC, soit TI+TG+TC), mais à être dans une typologie mixte (APC+PPO).</p>
<b>L'absence d'encadrement à domicile</b>	<p>Cette hypothèse est validée parce que, sur 546 apprenants, 295, soit plus de 50 %, ne bénéficient pas de suivi à domicile. Les enseignants, dont les apprenants bénéficient d'un encadrement à domicile, ont tendance à être dans une typologie mixte (PPO+APC). Par contre ils adoptent diverses stratégies. Quant aux enseignants dont les apprenants ne sont pas encadrés à domicile, ils ont aussi tendance à faire usage des stratégies APC et à être dans une typologie mixte (APC+PPO).</p>

<p><b>La difficulté des apprenants en lecture</b></p>	<p>Cette hypothèse est validée parce que, selon les enseignants, les apprenants ont presque tous des problèmes au niveau de la structure grammaticale, de la conjugaison, du vocabulaire et de la syntaxe. Selon eux, toutes ces difficultés en français ne leur permettent pas de comprendre les séquences de cours.</p> <p>Les enseignants, dont les apprenants savent lire, ont tendance à être dans des stratégies APC. Par contre, ils ont tendance à être dans une typologie mixte. Quant aux enseignants dont les apprenants ne savent pas lire, ils ont aussi tendance à faire usage des stratégies APC et à être dans une typologie mixte (APC+PPO).</p>
<p><b>Situation professionnelle des parents</b></p>	<p>Cette hypothèse est validée parce que 515 apprenants ont des parents qui travaillent dans le secteur libéral. Il s'agit de personnes exerçant de petites activités telles que la pêche, la vente de produits pétroliers frelatés et de petits articles à la sauvette ainsi que la conduite de taxi moto, etc. Ces petites activités ne garantissent pas aux familles des revenus stables pour offrir à leurs enfants de meilleures conditions d'apprentissage. Il s'agit d'activités qui maintiennent dans la précarité. Indépendamment de la situation professionnelle des parents de leurs apprenants, les enseignants ont tendance à faire usage des stratégies APC et à être dans une typologie mixte (APC+PPO).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Conclusion</b></p> <p>Cette première hypothèse n'est pas totalement validée, car, sur 546 apprenants, 286, soit plus de 50 %, ont déclaré posséder le manuel scolaire à domicile. Les autres microvariables, concernant l'absence de suivi à domicile, les difficultés en lecture et la situation professionnelle des parents, sont toutes validées. Cependant, les enseignants, dont les apprenants ne possèdent pas le manuel de français, ne sont pas encadrés à domicile, ne savent pas lire et dont les parents sont dans des secteurs libéraux d'activités ou employés par l'État, ont tendance à faire usage des stratégies APC (TI+TG+TC). Par contre, ils sont dans une typologie mixte. Les enseignants ont aussi tendance à faire usage des stratégies APC (TI+TG+TC) et à être dans une typologie mixte (APC+APC) lorsque leurs apprenants possèdent le manuel scolaire, sont encadrés et savent lire.</p>	

## Hypothèse II : Rôle de l'État dans la mise en œuvre de l'APC

*L'État a une part de responsabilité, dans les difficultés de la mise en œuvre de l'APC, à cause du manque de matériels didactiques et pédagogiques, d'infrastructures, de l'absence de formation des enseignants et de cadres de l'éducation pour un accompagnement ou un suivi des enseignants.*

Pour rappel, nous n'avons pas croisé les macros variables de cette hypothèse avec les stratégies et les typologies parce que notre thématique de recherche porte sur comment les enseignants. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous avons pris en compte le discours des enseignants.

<b>Le manque d'enseignants</b>	L'hypothèse est validée parce que les 15 enseignants ont dénoncé dans leurs discours la pénurie d'enseignants à laquelle ils sont confrontés en début d'année scolaire. Sur un besoin réel de 6 enseignants, l'État ne nomme que 3 ou 4. Il revient à chaque directeur d'école de recruter, en accord avec le bureau de l'association des parents d'élèves, des enseignants dits « communautaires » qui sont rémunérés par le bureau. La durée de leurs contrats est fonction de la disponibilité des ressources.
<b>L'absence d'infrastructures scolaires</b>	L'hypothèse est validée parce que certains enseignants nous ont confié être confrontés à une insuffisance de salles de classe, mais, aussi, au délabrement de celles qui existent. Les apprenants et leurs enseignants sont soumis aux caprices des saisons. Les toits étant troués, l'eau de pluie entre dans les salles de classe.
<b>Le retard et l'insuffisance de la subvention de l'État versée aux écoles</b>	L'hypothèse est validée parce que les 15 enseignants ont dénoncé non seulement le retard dans la mise à disposition des subventions, mais aussi leur insuffisance. Pour faire face au retard, ils achètent le matériel dont ils ont besoin, à crédit, auprès des fournisseurs. Les dettes sont soldées lorsque les subventions sont versées.

### **Conclusion**

Cette hypothèse est validée pour chacun de ces facteurs à savoir, le manque d'enseignants, l'absence d'infrastructures scolaires, le retard et l'insuffisance de la subvention de l'État versée aux écoles. Cette validation a été illustrée dans le traitement par les verbatim. Il y a plusieurs autres microvariables qui ont été citées et qui relèvent de la responsabilité de l'État. Elles ont été prises en compte dans la macrovariable des conditions de travail des enseignants.

**Hypothèse III : Les conditions de travail des enseignants**

*Les conditions de travail des enseignants ne permettent pas d'interpréter les stratégies et de s'inscrire dans une typologie APC en classe.*

Nous avons croisé cette hypothèse avec les stratégies et les typologies. Le résultat est dans trois colonnes à savoir, la colonne des données de contexte, la colonne des microvariables validées, et la dernière colonne qui est celle des microvariables non validé.

<b>Variables de contextes et de conditions de travail des enseignants croisées avec les typologies et stratégies.</b>	<b>Les microvariables qui sont validées</b>	<b>Les microvariables nonvalidées</b>
<b>Mobiliers scolaires qui ne dépassent pas la moyenne par classe.</b>	Cette hypothèse est validée parce que plus de 50 % des enseignants, soit 8 sur 11, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Mobiliers scolaires qui dépassent la moyenne de 2 par classe</b>		Cette hypothèse n'est pas validée parce que seuls 50 % des enseignants, soit 2 sur 4, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).
<b>Manuels scolaires au-dessus de la moyenne manquant par classe</b>	Cette hypothèse est validée parce que plus de 50 % des enseignants (soit 4 sur 6) sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Manuels scolaires en dessous de la moyenne manquant par classe</b>	Cette hypothèse est validée parce que plus de 50 %, soit 6 sur 9 des enseignants, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Enseignants dont les apprenants sont assis 3 ou 4 par table-banc</b>	Cette hypothèse est validée parce que plus de 50 %, soit 4 sur 6 des enseignants, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Enseignants dont le nombre</b>	Cette hypothèse est validée parce que plus	

<b>d'apprenants assis par table-banc est 2</b>	de 50 %, soit 6 sur 9 des enseignants, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Enseignants permanents de l'État</b>	Cette hypothèse est validée parce que plus de 50 %, soit 7 sur 8 des enseignants, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Enseignants contractuels</b>		Cette hypothèse n'est pas validée parce que 3 sur 6, soit 50 %, sont classés dans l'APC et les 3 autres dans la pédagogie mixte (APC/PPO).
<b>Enseignant communautaire</b>	Nous ne pouvons pas dégager de tendance pour cette variable parce que le nombre d'enseignants n'est pas significatif.	
<b>Enseignants davantage expérimentés</b>	Cette hypothèse est validée parce que plus de 50 %, soit 6 sur 7 des enseignants, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Enseignants moins expérimentés</b>		Cette hypothèse n'est pas validée parce que 4 sur 8, soit 50 %, sont classés dans l'APC et les 4 autres dans la pédagogie mixte (APC/PPO).
<b>Enseignants formés dans une école professionnelle</b>	Cette hypothèse est validée parce que tous les enseignants, soit les 4, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Enseignants recrutés sans formation initiale dans une école professionnelle</b>	Cette hypothèse est validée avec la variable de croisement parce que plus de 50 %, soit 6 sur 11 des enseignants, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	

<b>Enseignants ayant reçu une visite pédagogique</b>	Cette hypothèse est validée parce que plus de 50 %, soit 5 sur 6 des enseignants, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Enseignants avec petits effectifs.</b>	Cette hypothèse est validée parce que plus de 50 %, soit 6 sur 8 des enseignants, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	
<b>Enseignants avec grands effectifs.</b>	Cette hypothèse est validée avec la variable de croisement parce que plus de 50 %, soit 4 sur 7 des enseignants, sont dans une pédagogie mixte (APC/PPO).	

### **Conclusion**

Cette hypothèse n'est que partiellement validée. En effet, sur l'ensemble des 16 variables que nous avons confrontées ici, 3 ne sont pas validées. En effet, pour qu'une variable soit validée, il faut que l'échantillon concerné dépasse les 50 %. Pour ce qui est du mobilier scolaire dont la moyenne dépasse 2 par classe, nous avons conclu qu'elle n'est pas validée parce que seuls 50 % des enseignants sont dans une pédagogie mixte. Ensuite, nous avons la variable enseignants contractuels qui n'est pas validée parce que, 3 sur 6, soit 50 %, sont classés dans l'APC et les 3 autres dans la pédagogie mixte. Enfin, pour ce qui est des enseignants moins expérimentés, l'hypothèse n'est pas validée parce que, 4 sur 8, soit 50 %, sont classés dans l'APC et les 4 autres dans la pédagogie mixte. Par ailleurs, nous n'avons pas dégagé de tendance en ce qui concerne l'enseignant communautaire, parce que le nombre d'enseignants n'est pas significatif. Il ne suffit pas d'être un agent permanent de l'État et d'être expérimenté pour appliquer l'APC.

#### Hypothèse IV : La représentation des enseignants concernant l'APC

*Les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en application les stratégies de l'APC en français parce qu'ils ont une mauvaise représentation de cette nouvelle pédagogie.*

Cette hypothèse n'est pas validée parce que, même si les 11 enseignants sont tous favorables à l'APC, ils ne sont pas tous classés dans la typologie APC. Sur 11 enseignants, 6 sont dans une typologie mixte, 4 sont dans la typologie APC et 1 dans la PPO. Ils sont certes favorables, mais 50 % sont dans une pédagogie mixte. Ensuite, sur les 11 enseignants, 7 ont fait usage des stratégies APC.

## 6.2 Discussion

- Hypothèse 1 : Les conditions de vie familiale des apprenants

*Les apprenants n'intègrent pas l'APC en français parce qu'issus de familles défavorisées et analphabètes, ils ne bénéficient pas des conditions pouvant leur faciliter l'intégration des savoirs, savoir faire, savoir être et favoriser leur réussite scolaire.*

Selon une étude de l'UNICEF réalisée en 2013, 19,5 % des enfants des pays en développement vivaient dans des foyers avec en moyenne de 1,90 dollar E.-U par jour et par personne. L'Afrique Subsaharienne représentait à elle seule un peu moins de 50 % et cette précarité ne touchait pas de la même manière les familles. Selon Wresinsky :

*« La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut-être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit le plus souvent à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle tend à se prolonger dans le temps et devient persistante, qu'elle compromet gravement les chances de reconquérir ses droits et de réassumer ses responsabilités par soi-même dans un avenir prévisible » (Wesinsky 1987, p.14).*

La précarité conduit à une situation de grande pauvreté qui se caractérise par le manque d'emploi, l'inexistence de revenus salariés. La pauvreté a un impact sur le logement, la santé, la restauration et sur tout ce qui favorise l'épanouissement ou le bien-être de l'homme (Observation économique de Paris, 1987). Au Bénin, en 2015, la pauvreté des personnes a augmenté de 3,9 % passant de 36,2 % en 2011 à 40,1 % en 2015. Même si des progrès sont réalisés dans l'éducation grâce à la gratuité, les enfants subissent encore au Bénin des conséquences liées à la santé, la nutrition, à l'eau et à l'assainissement. Ils sont issus de familles qui vivent très difficilement et n'arrivent pas à faire face à leurs besoins.

Les difficultés, telles que l'absence de revenus, le chômage, auxquelles sont confrontées les familles, font qu'elles ne parviennent pas à faire face à l'achat de fournitures scolaires. La plupart des parents d'élèves exercent de petits métiers dans le secteur informel. Ils ne bénéficient pas de ressources suffisantes pouvant les aider à offrir à leurs enfants de

meilleures conditions sociales et scolaires. Sur un total de 536 apprenants qui ont répondu à la question relative à la situation familiale de leurs parents, seules, 21 ont indiqué que leurs parents sont fonctionnaires de l'État.

C'est pourquoi les enseignants ont dénoncé en ce qui concerne le défaut de manuels scolaires, l'absence de petit déjeuner ou du déjeuner, l'absence de suivi à domicile, les conditions de vie des apprenants dans les verbatim suivants.

- Le défaut de manuels scolaires

Sur 536 apprenants, 286 ont déclaré posséder le manuel scolaire. Les parents ne disposent donc pas de ressources financières pouvant faciliter l'achat des manuels. L'absence de manuel est l'un des facteurs qui expliquent le bas niveau des apprenants en français.

*Enseignant 5 : Tous les apprenants ne possèdent pas le manuel scolaire pour nous permettre de faire les exercices qui y sont prévus. Bien souvent, on constate même que certains apprenants déchirent des pages de livre. Ce qui fait que lorsqu'ils doivent y travailler les textes n'y sont pas*

*Enseignant 6 : Les apprenants de l'école sont issus de familles à revenus moyens. Les parents sachant que l'école est actuellement gratuite ne font plus aucun effort.*

*Enseignant 14 : La majorité de nos apprenants sont issus de familles très modestes qui éprouvent assez de difficultés pour subvenir aux besoins des apprenants. Plusieurs parents n'arrivent pas à honorer les petites souscriptions qui sont initiées par la circonscription ou par la direction de l'école en accord avec le bureau des parents d'élèves. Plusieurs familles n'arrivent pas à acheter les fournitures scolaires à leurs enfants.*

- L'absence de petit déjeuner ou du déjeuner

Les enseignants ont souligné le fait que certains enfants font des crises en classe à cause de la faim parce que ceux-ci ne mangent qu'une seule fois par jour. Les enseignants utilisent leurs fonds propres pour leur permettre de suivre les cours.



*Enseignant 3 : Nous sommes dans un quartier très pauvre et la plupart des parents d'élèves de notre école sont des artisans. Il y a des parents qui n'arrivent pas à donner le petit déjeuner, ou le déjeuner ou encore le dîner à leurs enfants. Moi je recense souvent ces cas et je suis contraint d'engager des dépenses personnelles pour nourrir ces enfants. Cette situation a malheureusement une forte conséquence sur les résultats scolaires de ces apprenants. Ces apprenants sont soit très timides et ne participent pas au cours, soit ils font des crises pendant les séquences de cours.*

- L'absence de suivi à domicile

Les enfants pour la plupart sont issus de familles dont les parents sont illettrés. Cet illettrisme ne permet pas aux parents de suivre l'apprentissage des enfants à domicile. Les apprenants ne bénéficient pas non plus de l'accompagnement d'un répétiteur parce que les parents n'ont les moyens de solliciter leurs services. Dans notre échantillon sur un total de 546 apprenants qui ont répondu à notre enquête, 251 ont déclaré bénéficier d'un accompagnement.

*Enseignant 5 : l'autre aspect qui rend difficile le travail c'est que les apprenants arrivent très souvent en retard en classe. Il n'y a aucun suivi à domicile par les parents.*

Ces différentes conditions ajoutées à celles propres à l'école elle-même en viennent à faire perdre à l'apprenant son rapport au savoir que Charlot (2002) définit comme : « *L'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même* (Charlot, 2002, p. 93).

Le rapport au savoir de l'élève se dégrade parce que, influencé par ses conditions de travail, ce dernier a une mauvaise perception de lui-même, de l'école et de l'enseignant. L'ensemble de ces différents facteurs, liés aux conditions des apprenants, nous amène à conclure que cette hypothèse est validée.

- Hypothèse 2 : Le rôle de l'État dans la mise en application

*L'État a une part de responsabilité dans les difficultés de la mise en œuvre de l'APC, à cause du manque de matériels didactiques et pédagogiques, d'infrastructures, de l'absence de formation des enseignants, et de cadres de l'éducation pour un accompagnement ou un suivi des enseignants.*

Inscrite dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH, 1948) et dans la Convention internationale des Droits de l'Enfant (CIDE, 1989), l'éducation est un droit qui concerne chaque enfant. Elle engage chaque famille, les États, les Sociétés civiles des Nations et les organisations non gouvernementales. Elle est le socle sur lequel sont bâties les nations d'hier, d'aujourd'hui et de demain. C'est un bien inaliénable (UNESCO, 1990, art.1 et art.5, 7-10). Pour l'UNESCO, l'éducation permet d'aider les enfants et les adultes de prendre conscience qu'ils ont des droits et des devoirs.

Au Bénin, la constitution du 11 décembre 1990, en son article 12, stipule que l'État et les collectivités publiques sont les garants de l'éducation. Ils doivent créer les conditions favorables pouvant atteindre cet objectif. La constitution rend l'éducation de base obligatoire (art 13), progressivement gratuite et permet aux institutions et aux communautés religieuses de participer à cette œuvre éducative (art 14).

C'est d'ailleurs pour traduire les dispositions de la constitution que la Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003, portant Orientation de l'Éducation nationale en République du Bénin rectifié par la loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005, a été votée. Elle précise, en son article 3, qu'une plus grande attention doit être accordée non seulement à l'éducation des filles, mais aussi aux personnes et enfants en situation difficile et aux enfants des zones déshéritées.

Il est donc de la responsabilité des gouvernants de définir ou de déterminer les politiques éducatives du pays. Mais le constat qui est fait, à partir de différentes recherches, montre que l'État éprouve de grandes difficultés à satisfaire les besoins éducatifs de sa population.

Les problèmes, auxquels les enseignants, en Afrique subsaharienne, sont confrontés, vont de l'insuffisance des ressources financières, des infrastructures, des outils pédagogiques et didactiques, de pénuries d'enseignants liées à l'augmentation du nombre d'enfants dans les écoles, la pénurie de cadres, l'insuffisance des manuels scolaires, les effectifs pléthoriques, en passant par l'absence de formation et d'accompagnement des enseignants, le manque de toilettes, d'eau potable et d'électricité dans certaines écoles, la misère croissante des familles qui empêche la scolarisation des enfants et l'inexistence de mesures adéquates pour accompagner la gratuité de l'école (UNESCO, 2012), le départ de certains enseignants pour d'autres secteurs d'activités (Sow et al., 2004 ; Fomba et al., 2004). Lors de nos enquêtes, les enseignants n'ont pas manqué de dénoncer à tour de rôle leurs conditions de travail.

Les verbatim suivants concernant l'absence de formation, les effectifs de classe, la pénurie d'enseignants, les difficultés des enseignants à concilier travail administratif enseignement et autres responsabilités, le défaut de matériels, l'insuffisance et le retard dans l'octroi des subventions illustrent les responsabilités de l'État dans les difficultés de la mise en application de l'APC.

- L'absence de formation

*Enseignant 6 : Lorsque j'ai été recruté, j'ai suivi une formation initiale qui a duré 1 mois à l'école Centre d'Allada. Après cette formation, nous avons rejoint les classes.*

*Enseignant 14 : Non je n'ai pas été formé à la mise en application de l'APC. J'en ai une idée grâce à l'expérience que j'ai acquise sur le terrain.*

- Les effectifs pléthoriques

*Enseignant 9 : Avec l'effectif que nous avons (60), il nous est difficile de former les groupes de travail, car les apprenants sont 3 ou 4 par table. Lorsque vous demandez aux apprenants de travailler par table ils n'y parviennent pas.*

- La pénurie d'enseignants

*Enseignant 3 : Actuellement, nous avons un problème au niveau du personnel enseignant. Nous avons besoin de 6 enseignants pour couvrir nos 6 classes, mais nous ne sommes que 4 enseignants.*

*Enseignant 5 : Nous avons travaillé dans une classe multigrade appelée encore des classes jumelées. Nous avons les deux classes de cours moyens c'est-à-dire la classe de CM1 et de CM2. C'est le manque d'enseignants qui nous a conduits à cette situation. Avant on recrutait les répétiteurs, mais l'État nous l'a interdit. Depuis la rentrée, j'ai jumelé les deux classes et je travaille avec les apprenants ».*

- Les difficultés à concilier travail administratif, enseignement et autres responsabilités.

*Enseignant 5 : C'est très difficile d'être à la fois titulaire de la classe de CM2 et d'assurer le travail administratif.*

*Enseignant 6 : C'est extrêmement difficile pour moi de concilier parfois mes responsabilités de titulaire de classe et le travail administratif.*

*Enseignant 3 : Je suis à la fois le Directeur de l'école, le titulaire de la classe de CM2 et aussi responsable d'unité pédagogique. C'est difficile pour moi de concilier toutes ces charges.*

- Le défaut de matériels

*Enseignant 4 : Le grand problème auquel nous sommes confrontés dans la mise en place de l'APC, c'est l'absence ou l'insuffisance du matériel adéquat.*

*Enseignant 14 : Nous avons enfin un défaut de matériel. Nous travaillons avec les moyens de bord. Il est souhaitable que soient améliorées les conditions de vie des apprenants et les conditions de travail des apprenants pour que la mise en application de l'APC porte des résultats espérés.*

*Enseignant 2 : Actuellement, j'ai un problème de toiture au niveau de la classe de CM1 et de la classe de CM2. Quand il va commencer par pleuvoir, ces salles vont ressembler à des lacs. Les apprenants sont souvent obligés de se déplacer et de s'entasser. Au niveau des autres salles de classe, nous sommes confrontés aux problèmes récurrents de la chaleur étouffante.*

- L'insuffisance et le retard dans l'octroi des subventions de l'État

*Enseignant 2 : Ces éclairages permanents engendrent des frais auxquels je suis obligé de faire face en attendant l'arrivée tardive des subventions. Lorsque je n'y arrive pas, nous sommes privés d'électricité.*

*Enseignant 5 : Cette année, la subvention promise par l'État est de 900 000 F CFA. Moi je n'ai particulièrement rien reçu en mains propres, mais le fournisseur m'a dit que l'État lui a versé une petite part de 220 000 F CFA.*

*Enseignant 7 : L'État a promis une subvention de 900 000 f cfa à chaque école. Nous n'avons actuellement reçu que le quart de la subvention soit 225 000 F CFA.*

- Hypothèse 3 : Les conditions de travail des enseignants

*Les conditions de travail des enseignants ne permettent pas d'interpréter les stratégies et de s'inscrire dans une typologie APC en classe.*

Cette hypothèse vise à montrer que la réussite de l'APC dépend des conditions de travail des enseignants. Il s'agit, entre autres, de la création d'un environnement favorable à l'apprentissage, de la mise à disposition de moyens financiers appropriés, de la création d'infrastructures permettant le désengorgement des salles de classe, d'un bon ratio enseignant/élèves favorisant l'efficacité des enseignements, et de la formation initiale et continue des enseignants. L'avènement de l'APC, faut-il le rappeler, vise à donner à l'école un nouveau souffle, à la reformer, pour répondre à l'évolution du contexte mondial (Jean, 2014). Pour ce faire, il s'agit de réunir un ensemble de conditions pouvant permettre aux apprenants, l'acquisition de compétences telle que définie par les ministres de la CONFEMEN (1995).

*« Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations problèmes, de vie ou préprofessionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays » (CONFEMEN, 1995).*

En introduisant l'APC dans le système éducatif, les dirigeants africains ont voulu manifester leur souhait de faire en sorte que l'école s'inscrive dans un nouveau paradigme. Il s'agit désormais, à travers des situations complexes, que l'apprentissage fasse sens pour l'apprenant (Rogiers, 2008).

*« La volonté de traiter d'autres contenus que les savoirs et les savoir-faire, la volonté d'aller au-delà de ces savoirs et ces savoir-faire pris comme une fin en soi, en proposant aux élèves des situations complexes de manière active » (Rogiers 2008, p. 10)*

Au terme de cette étude, les différentes catégories liées aux conditions de travail montrent que les enseignants peinent à mettre en œuvre rigoureusement l'APC. L'étude de chaque variable révèle qu'ils sont dans une pédagogie mixte entre PPO et APC, car ils maîtrisent davantage la PPO ce qui les rassure.

En effet, la plupart des enseignants travaillent dans des classes appelées tantôt « classes pléthoriques », « classes surchargées », « classes à effectifs élevés », « classes de grande taille », « classes surchargées », « classes surpeuplées », « classes à larges effectifs », tantôt « classes nombreuses ». Pour (Alexandre, P., Dioum, A. et al., 1991).

*« Le grand groupe commence dès que l'effectif de la classe gêne, stérilise ou paralyse la mise en œuvre des techniques de classe qui ont été habituellement conçues pour des groupes de 25 à 35 élèves et qui constituent généralement l'essentiel de ce que les maîtres apprennent au cours de leur formation ».* (Alexandre, P., Dioum, A. et al., 1991, p. 7).

Dioum (1992) précise qu'« on peut parler de grands groupes, à partir du moment où, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un obstacle pour l'efficacité de la communication et des échanges » (Dioum, A. 1992, p. 39-40).

Ces effectifs, qui sont au-delà de 35 apprenants, constituent un obstacle pour le bon déroulement de l'apprentissage (Dioum, 1992). À sa suite Dah (2002), précise aussi que le grand groupe est « un obstacle à la communication ». (Dah, 2002, cité par Konsebo et Sylla, 2015, p 3). D'où cette nouvelle définition issue de la Journée pédagogique internationale de l'École Normale Supérieure sur quelles innovations pédagogiques face aux grands groupes

*« On est en situation de grand groupe à partir du moment où, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur réducteur, parmi d'autres, pour l'application des méthodes habituelles d'enseignement et d'évaluation ; et pour l'efficacité et l'équité du système d'apprentissage »* (JPI - ENS, 1996 a, p. 18, citée par Dioum, 1996, p.42).

Anzieu et Martin (1997) la situent entre 25 et 50 personnes. Les effectifs pléthoriques ont été d'ailleurs dénoncés par les enseignants.

*Enseignant 9 : Avec l'effectif que nous avons (60), il nous est difficile de former les groupes de travail, car les apprenants sont 3 ou 4 par table. Lorsque vous demandez aux apprenants de travailler par table ils n'y parviennent pas.*

Mais il n'y a pas que le nombre qui caractérise les grands groupes. Il y a aussi d'autres variables telles que l'âge, le niveau des élèves, la matière enseignée et les conditions d'enseignement (De Peretti, 1987). C'est l'exemple de la pénurie d'enseignants dans les écoles et le manque de matériels didactique que les enseignants ont dénoncé.

*Enseignant 3 : Actuellement, nous avons un problème au niveau du personnel enseignant. Nous avons besoin de 6 enseignants pour couvrir nos 6 classes, mais nous ne sommes que 4 enseignants.*

*Enseignant 4 : Le grand problème auquel nous sommes confrontés dans la mise en place de l'APC, c'est l'absence ou l'insuffisance du matériel adéquat. Nous ne travaillons que par substitution. Il arrive que je me rende dans des dépotoirs d'ordures pour chercher du matériel. Bien qu'une préparation lointaine puisse aider à préparer le matériel nécessaire, je n'y parviens pas.*

Dans toutes les écoles, nous avons noté, au vu des conditions de travail, un grand écart entre le discours des décideurs et les réalités du terrain (Edge, Marphatia, Legault et Archer, 2010). Voilà pourquoi après plusieurs années de mise en application, le bilan reste encore très mitigé (Boutin, 2004 ; Guillemette et Gauthier, 2009). Ces conditions de travail ne sont pas uniquement propres au Bénin. Elles sont communes aux pays d'Afrique subsaharienne et centrale où les faiblesses, liées à la réussite de l'APC, s'étalent sur plusieurs plans. C'est ce que révèle une étude menée par des chercheurs dans plusieurs pays. Il s'agit de faiblesses, sur le plan structurel, car les pays ne sont ni équipés politiquement, structurellement, socialement, ni institutionnellement avec, en toile de fond, des effectifs pléthoriques, des enseignants mal formés ou sans formation, etc. Sur le plan pédagogique et celui de la formation, même si les textes sont fidèles aux recommandations APC, leur mise en application est en décalage total avec le terrain parce que complexe et exigeant (Cros, de Ketele, Dembélé, Develay, Gauthier, et al. 2009). C'est ce que souligne aussi Ndagang Ngueuwo (2019).

Dans une autre recherche organisée par l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPÉ) de l'UNESCO, publiée en 2020 pour évaluer l'APC en Afrique du Sud, au Bénin, en Éthiopie, au Ghana, au Maroc, au Rwanda et au Sénégal, nous pouvons lire ce qui suit :

« La mise à niveau des infrastructures est un autre défi observé. Malgré la bonne volonté des équipes de gestion et pédagogiques des établissements de formation, le manque d'espace ou encore leur configuration limitent la mise en application de stratégies pédagogiques reposant sur l'APC. En ce sens, ce n'est pas un manque de connaissances de la part des formateurs, mais bien les limites du cadre infrastructurel qui sont en cause. En raison d'un nombre toujours croissant de jeunes qui accèdent à la formation, les ratios apprenants-formateurs sont en hausse de même que l'occupation de l'espace au sein des établissements de formation (par exemple — alternance des cohortes entre la matinée et la soirée pour accroître le nombre de jeunes formés » (Rapport, 2021).

- Hypothèse 4 : La représentation des enseignants concernant l'APC

*Les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en application les stratégies de L'APC en français parce qu'ils ont une mauvaise représentation de cette nouvelle pédagogie.*

En formulant une hypothèse qui prend en compte la représentation des enseignants par rapport à l'APC, nous voulons savoir si les opinions qu'ils ont de cette nouvelle pédagogie influencent leurs pratiques de classe. Il s'agissait d'évaluer l'impact de leurs croyances, de leurs jugements sur leurs pratiques de classe.

Selon Moscovici (1984), la représentation sociale est comme :

*« Une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, évènements, objets et communications qui les concernent » (Moscovici, 1984, p. 132, citée par Philippe de Carlos, 2015, p 36).*

Jodelet (1997) la définit comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à



*un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques* (Jodelet, 1997, p. 36 citée par Philippe de Carlos, 2015, p. 36).

Les représentations sociales ont un impact sur la vie professionnelle et la vie personnelle. Elles peuvent influencer la démarche ou les méthodes d'enseignement. Elles deviennent, par le fait même de leurs modes opératoires, une valeur qui a un double objectif à savoir la possibilité de s'orienter, dans son contexte ou dans l'environnement, d'en maîtriser les codes et d'assurer une communication (Moscovici, 1984). Les représentations jouent également un rôle important dans l'interprétation que l'on fait de ce qui nous entoure. Elles sont importantes pour la pédagogie d'autant plus qu'« *elles ouvrent à la fois un champ de savoirs pratiques, un "horizon d'attentes", un espace d'expériences et d'action* » (Moore & Py, 2002, p 273).

Dans cette recherche, les enseignants sont des sujets pétris de représentations et l'APC est l'objet de recherche. Dans le traitement des données, nous n'avons pris en compte que les opinions de 11 enseignants sur 15 parce que les 6 autres n'ont pas été interrogés sur la question. Il ressort que, sur ces 9 enseignants, plus de 60 % ont fait usage de trois stratégies et plus de 60 % sont dans une pédagogie mixte. Ces 9 personnes ont une représentation positive de l'APC. Ils y sont tous favorables même si, au début de son implémentation, elle n'a pas suscité beaucoup d'engouements. Pour eux, l'APC est salubre ; elle n'est pas une mauvaise chose.

*Enseignant 2 : L'APC en elle-même n'est pas une mauvaise pédagogie.*

*Enseignant 4 : L'APC est une réforme salubre qui aide beaucoup les apprenants dans le processus d'apprentissage*

*Enseignant 6 : L'APC n'est pas une mauvaise pédagogie.*

*Enseignant 8 : Il faut avouer que l'APC n'est pas une mauvaise chose*

Cependant ils y déplorent leurs mauvaises conditions de travail entre autres :

- Le manque de matériels

Ils ont dénoncé la vétusté des salles de classe, le manque d'aération qui engendre de l'inconfort avec une chaleur étouffante et la pénétration de l'eau de pluie dans les salles

pendant la saison pluvieuse. Il en est de même de l'absence d'eau potable et d'éclairage électrique dans certaines écoles ou encore de l'indisponibilité de ressources financières pour payer les factures d'électricité et d'eau. La moyenne de mobiliers scolaires (tables et bancs), manquants par classe est de 2, mais nous avons noté qu'il manque, dans certaines classes 3, 9, voire 10 tables/bancs. Quant au manuel scolaire, la moyenne manquant par classe est de 13, mais nous avons noté qu'il manque dans certaines classes 22, 23, voir 24 manuels scolaires.

*Enseignant 4 : Le grand problème auquel nous sommes confrontés dans la mise en place de l'APC, c'est l'absence ou l'insuffisance du matériel adéquat...*

*Enseignant 6 : Les apprenants sont dans des conditions d'apprentissage déplorables. La salle de classe n'est ni bien aérée ni bien éclairée et il y a dans la salle une chaleur étouffante...*

- L'absence de formation et d'accompagnement

Sur les 15 enseignants de notre échantillon, 4 ont suivi une formation initiale suite à leur recrutement. Parmi les 11 autres, certains n'ont eu qu'un mois de formation et d'autres n'ont été formés que sur le terrain par leurs aînés. Pour ce qui est du suivi d'une formation continue pendant que nous faisons notre enquête, seuls 9 en ont bénéficié. Enfin 6 ont reçu une visite pédagogique à cause de l'insuffisance de cadres pouvant suivre les enseignants.

*Enseignant 14 : Non je n'ai pas été formé à la mise en application de l'APC. J'en ai une idée grâce à l'expérience que j'ai acquise sur le terrain. À partir de ces expériences je peux me permettre de vous dire que c'est une bonne pédagogie, mais difficile à appliquer. C'est une pédagogie très exigeante. L'enseignant ne peut rigoureusement pas la mettre en pratique, car elle nécessite assez de temps. Par rapport aux apprenants, l'APC permet de suivre leur évolution.*

- La taille des classes

La taille des classes rend difficile la mise en application de l'APC. La moyenne des apprenants par classe est de 35, mais dans certaines classes, nous en avons 39, 41, 45, 52, voire 59 élèves. Au total, 7 classes se trouvent au-dessus de la moyenne. Ces effectifs pléthoriques empêchent les enseignants de dérouler correctement l'ensemble du cours. Ils ne facilitent pas la constitution de petits groupes en vue d'un travail entre apprenants. Enfin, ces effectifs empêchent la mise en place des remédiations pour aider les apprenants qui ne suivent

pas le rythme. Ils sont la cause de la mauvaise perception de certains enseignants concernant le travail en groupe.

*Enseignant 9 : Avec l'effectif que nous avons (60), il nous est difficile de former les groupes de travail, car les apprenants sont 3 ou 4 par table. Lorsque vous demandez aux apprenants de travailler par table ils n'y parviennent pas.*

- L'insuffisance et le retard de financement

Lorsque nous menions nos enquêtes, l'État devait octroyer à chaque école 1374 € pour aider à leurs fonctionnements. Mais au mois de février-mars, chaque école n'avait reçu que 336 € soit 24,44 % de la subvention totale promise. Cette subvention est non seulement insuffisante, mais elle est versée tardivement aux écoles. Ce retard ne permet pas le paiement des factures d'électricité et d'eau à temps et l'achat du matériel didactique et pédagogique se fait à crédit. Toute chose qui ne facilite pas la mise œuvre de l'APC.

*Enseignant 2 : Ces éclairages permanents engendrent des frais auxquels je suis obligé de faire face en attendant l'arrivée tardive des subventions. Lorsque je n'y arrive pas, nous sommes privés d'électricité.*

- La difficile conciliation de l'enseignement et du travail administratif

Les Directeurs d'écoles assurent non seulement la gestion de l'administratif, mais ils sont également titulaires de la classe de CM2 et parfois, certains accumulent des responsabilités pédagogiques dans leur circonscription. L'accumulation de ces différentes responsabilités fait qu'ils sont régulièrement absents en classe. C'est pour résoudre ce problème que certaines écoles recrutent des enseignants communautaires pour la classe de CM2.

*Enseignant 6 : C'est extrêmement difficile pour moi de concilier parfois mes responsabilités de titulaire de classe et le travail administratif.*

- La pénurie d'enseignants et de cadres

De la classe de CI (Cours d'Initiation) au CM2, chaque école doit avoir 6 enseignants. Mais l'État n'avait mis à la disposition de chaque école que 3 ou 4 enseignants, le déficit devant être comblé par chaque Directeur par l'intermédiaire de l'association des parents

d'élèves. C'est ce qui justifie le recrutement d'enseignants dits communautaires sur la base du brevet ou du BAC sans aucune formation. Ceux-ci sont rémunérés par le bureau et terminent leur contrat lorsqu'il n'y a plus de ressources financières.

*Enseignant 3 : Actuellement, nous avons un problème au niveau du personnel enseignant. Nous avons besoin de 6 enseignants pour couvrir nos 6 classes, mais nous ne sommes que 4 enseignants.*

**CHAPITRE VII : LES LIMITES, LES APPORTS DE  
LA RECHERCHE, LES DIFFICULTÉS  
RENCONTRÉES, LES RECOMMANDATIONS, LES  
PERSPECTIVES FUTURES DE RECHERCHE**

## 7.1 Les limites de la recherche

Tout travail de recherche a ses limites. Les limites de notre recherche sont multiples.

La première limite est liée à l'échantillon. Nous avions, au départ, prévu 30 enseignants, mais nous n'avons finalement eu que 15 personnes. Nous pensions mobiliser davantage afin de diversifier beaucoup plus les sources des données. Mais le fait de ne pas être présent sur le terrain, et de vivre en France, ne nous a pas permis de rentrer nous-mêmes en contact avec les enquêtés pour constituer l'échantillon souhaité. Il a été constitué par l'intermédiaire d'un Directeur d'école que nous connaissons et qui a réussi à mobiliser une trentaine de personnes. Malheureusement, nous n'avons pas pu les rencontrer tous pour plusieurs raisons. D'abord, certains n'étaient plus disponibles en raison de nos créneaux horaires qui ne concordaient pas avec leur emploi du temps. Ensuite, la durée des observations et des entretiens était très longue, ce que nous n'avions pas prévu au départ avant le terrain. Nous pensions aller plus vite afin d'avoir plus d'entretiens, mais cela n'a pas été le cas. Les observations et entretiens ont parfois duré plus d'une heure.

Deuxièmement, la période choisie pour l'enquête fut le mois de mars. Nos enquêtés nous ont confié que cette période était très tardive et pas adaptée parce que la plupart avaient déjà fini le programme de l'année en français. Ils avaient déjà commencé par préparer les apprenants, à l'examen national de fin d'année, le Certificat d'études primaires (CEP).

Troisièmement, plusieurs enseignants se sont montrés très réticents. D'abord à cause de la période et ensuite, parce que certains ont considéré notre présence comme une inspection de leur travail même si d'autres ont apprécié l'exercice et ont souhaité, de temps en temps, avoir un regard extérieur sur leur travail. D'ailleurs, certains Directeurs d'écoles titulaires de la classe de CM2, qui étaient censés faire lesséquenes de cours observés, ont préféré solliciter les enseignants d'autres classes pour l'enquête.

Quatrièmement, puisque nous sommes d'origine béninoise et que nous avons été formé de l'école élémentaire à l'Université avec la pédagogie par objectif, mais, aussi, puisque nous étions encore au Bénin, pour ne pas dire témoin de l'avènement de l'APC, de son implémentation et des controverses relayées par les médias et les journaux (presses écrites et orales), nous avons éprouvé parfois des difficultés à ne pas émettre des jugements négatifs lors des entretiens. Il est fort probable que cette influence se ressent dans le traitement des

données, mais elle ne remet pas en cause l'objectivité des données recueillies et le traitement que nous en avons fait. Ce constat nous aidera prochainement à prendre beaucoup plus de recul dans nos prochains travaux.

## **7.2 Les apports de la recherche**

Notre travail de recherche, sur *l'approche par compétences et les difficultés de sa mise en application en Français en CM2 au Bénin* nous a permis de comprendre comment est née l'APC, comment elle s'est ensuite répandue dans le monde éducatif, comment elle a été accueillie par la communauté enseignante. Elle nous a permis aussi d'appréhender, par le biais de nos enquêtes de terrain, les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants dans sa mise en application.

Ce travail est original parce qu'il nous a permis de montrer si les enseignants interprètent ou s'approprient les différentes étapes de leurs séquences de cours à savoir, l'introduction, la mise en situation, la prise en compte des acquis antérieurs et la proposition de nouvelles acquisitions, la réalisation de la séquence de cours, le retour et la projection, l'objectivation, l'évaluation, la projection, les tâches multiples avec des conditions défavorables.

Cette enquête a été, pour nous, l'occasion de scruter le parcours des enseignants, leur formation et leurs conditions de travail sans oublier les représentations qu'ils ont de cette nouvelle approche. Elle nous a offert l'occasion d'une immersion dans le monde scolaire. Les principaux acteurs de l'école tels que les enseignants et les apprenants ont pu être approchés. Les métiers d'enseignants et d'apprenants ont ainsi été mieux appréhendés. Les observations suivies d'entretiens ont eu l'avantage de nous avoir permis de voir ces deux acteurs en conditions réelles de travail dans une situation d'apprentissage. Nous avons ainsi pu nous rendre compte des conditions de travail à la fois des enseignants et des apprenants, mais aussi des contextes scolaires particuliers de chacun de ces acteurs.

Malgré leur représentation positive de l'APC, les enseignants sont dans une pédagogie mixte parce que leurs conditions de travail influencent leurs typologies pendant leurs séquences de classes. Les enseignants ont tendance à être dans une pédagogie mixte, mais toutes les variables n'expliquent pas le fait qu'ils aient tous cette tendance.

Les mauvaises conditions de travail des enseignants ne sont guère l'unique cause qui explique leurs difficultés à mettre en œuvre l'APC. Nos enquêtes nous ont révélé que le contexte et les conditions de vie des apprenants en sont aussi une cause. Issus pour la plupart

de familles vivant dans la précarité, les apprenants ne bénéficient pas de meilleures conditions pouvant favoriser leurs apprentissages scolaires. Ils n'ont pas le matériel adéquat pouvant faciliter le développement et la mise en œuvre des méthodes de l'APC en classe.

Ensuite, l'intérêt de notre recherche n'est pas de savoir si l'APC est la pédagogie adaptée pour sortir l'école des problèmes auxquels elle est confrontée, mais plutôt de montrer si les conditions contextuelles et les représentations des enseignants influencent leurs typologies pendant leurs séquences de classes. Ce travail a permis d'interroger les pratiques de classe des enseignants pendant leurs temps d'enseignement. Il a mis en lumière la capacité des enseignants à s'adapter à leurs conditions de travail. Il ne suffit pas d'être agents permanents de l'État ou enseignants expérimentés pour être dans une typologie mixte.

Ce travail a modifié les représentations que nous avons du système éducatif béninois et des enseignants. Nous avons tendance à être dans une position de jugement assez négative. Nous avons été très agréablement surpris de la manière dont les enseignants ont pu s'adapter à leurs conditions de travail en adoptant une pédagogie mixte.

En effet, le chercheur doit avoir pendant la recherche une posture bien neutre, posture définie comme « *un ensemble particulièrement massif d'éléments d'ordre matériel, subjectif et structurel par lesquels il [le chercheur] se trouve immergé et engagé dans le social* » (Alphandéry & Bobbé, 2014, p. 3), ce qui peut se refléter dans « *la position que le chercheur occupe par rapport à ses objets de recherche, à ses interlocuteurs, à son terrain, mais aussi à ses pairs et aux institutions qui structurent et/ou financent ses activités* » (Alphandéry & Bobbé, 2014). Il s'agit de se placer à distance et d'être sans jugement aucun. C'est un rapport d'objectivité que doit avoir le chercheur avec son terrain et son objet de recherche. Piotet et Sainsaulieu (1994, p.367) évoquent l'*extériorité* du chercheur par rapport au terrain de recherche.

Nous avons également été surpris de la capacité de résilience des apprenants qui, malgré la précarité dans laquelle ils vivent dans leurs familles, suivent les apprentissages.



### 7.3 Les difficultés rencontrées

Nous avons fait face à plusieurs difficultés à des degrés différents. Nous avons été confrontés à diverses problématiques dont les principaux sont le problème de financement, la contrainte de temps, les difficultés de concilier la recherche avec notre activité professionnelle et le traitement de toutes les variables.

D'abord, nous avons principalement travaillé avec nos fonds propres. Les formations, la participation aux activités scientifiques ont été coûteuses. Même si nous avons réussi à obtenir, auprès de notre laboratoire du LISEC et de l'École Doctorale, un appui financier, il n'a pas été suffisant pour couvrir la totalité de nos dépenses lors de nos deux déplacements au Bénin. Ensuite, le fait d'avoir préfinancé le déplacement, avant d'être remboursé par la suite, ne nous a pas facilité la recherche.

Ensuite, nous avons été confrontés à une contrainte de temps. Le fait que le terrain d'enquête soit éloigné de notre lieu de résidentiel habituel (France) a été difficile à gérer. Au Bénin, le séjour était très court et il fallait mener un maximum d'entretiens en un laps de temps (un mois). C'est d'ailleurs ce qui justifie le fait que nous n'avons que 15 entretiens sur les 30 prévus. Une présence plus longue sur notre terrain de recherche aurait pu empêcher cette pression. Mais nous avons pu garder le contact avec nos enquêtés, ce qui nous a permis de compléter nos données d'enquêtes par téléphone et WhatsApp.

L'autre contrainte est liée à notre activité professionnelle. Nous n'avons pas obtenu l'autorisation de nous absenter plus longtemps à cause des responsabilités liées à notre métier. Par la suite, le nombre important de variables à traiter, issues des observations et des entretiens, a pris beaucoup plus de temps que prévu.

Par ailleurs, nos ennuis de santé ont rendu difficile l'écriture de la thèse avec une forte tentation, à plusieurs reprises, d'abandonner, mais la persévérance et les encouragements reçus de notre Directrice de thèse et des collègues doctorants nous ont permis d'aller jusqu'au bout. Les difficultés énumérées ne sont pas exhaustives, il en reste d'autres, mais nous nous limitons à celles énoncées précédemment.

## 7.4 Les recommandations

Au terme de ce travail de recherche qui nous a permis d'aller au contact des apprenants, de leurs enseignants dans les salles de classe, d'observer des séquences de cours, de nous entretenir avec eux, de scruter les différentes connexions ou interactions entre apprenants et enseignants d'une part, et entre apprenants d'autre part, de nous imprégner de leurs conditions de travail, nous voulons à présent émettre quelques recommandations.

Nous n'avons pas la prétention de proposer des solutions miracles pour la réussite de la mise en application de l'APC. Nous voulons juste apporter notre contribution. Nos propositions sont les suivantes :

- Développer la formation initiale et continue des enseignants et dispenser une formation à l'APC

Notre recherche, en l'occurrence nos entretiens, nous ont montré que la plupart de nos enquêtés ont été recrutés sans formation avec une entrée rendue difficile dans le métier. La majorité n'a pas suivi de formation initiale. Seuls 4 ont suivi une formation initiale sur un effectif de 15. Ils n'ont été formés que par les pairs en début de leurs carrières. La formation suppose une volonté politique, la mise à disposition de centres de formations, de formateurs et d'outils adéquats de formation. Elle devra faire sens et tenir compte des conditions de travail des enseignants lorsqu'ils seront sur le terrain.

À défaut de la création d'institutions spéciales chargées de former les enseignants entrants, ceux, déjà en activité et qui jouent le rôle de tuteurs, doivent bénéficier d'un renforcement de formation pédagogique, qui leur permettra de former les nouveaux collègues. À cet effet, l'État doit pouvoir impliquer les directions d'écoles, les associations des parents en mettant à leur disposition des ressources financières et pédagogiques adéquates pouvant aider à prendre en charge la formation des nouveaux collègues. Il doit aller plus loin en inscrivant le tutorat dans un projet institutionnel avec des ressources conséquentes. Le tutorat offre l'avantage d'une formation immergée dans les futurs lieux de travail en conditions réelles. Il s'agit d'une forme d'apprentissage par le truchement d'un accompagnement en vue de l'acquisition d'aptitudes pour exercer un métier (Gérard, 2002 ; Lechaux, 1992). C'est une transmission qui se fait entre une personne qui a de l'expérience en la matière et une autre qui vient d'entrer dans ce métier (Veillard, 2004).

Puisqu'il s'agit d'un apprentissage dans le contexte réel, le tutorat offre une meilleure compréhension du cadre de travail, des conditions, un bon temps d'adaptation. Il peut permettre aux nouveaux enseignants non seulement d'avoir des repères solides, mais, aussi, d'avoir une bonne représentation ou perception du métier d'enseignant dès le début de leurs carrières.

Le tutorat tel que présenté ne profite pas seulement aux nouveaux enseignants ; il permet de valoriser les anciens, de continuer par susciter en eux de la motivation dans leurs activités, de les empêcher de s'enfermer dans la monotonie ou dans l'usure professionnelle. Il devient, pour l'enseignant bénéficiaire du tutorat, une source d'enrichissements personnels, d'évaluations des stratégies qu'il développe, des interactions qu'il engendre avec les apprenants, de ses contenus de cours, de la gestion qu'il fait de l'espace, en somme de sa manière d'organiser ses séquences de classe.

- Fournir de meilleures conditions de travail aux enseignants

Non seulement tous les enseignants ont unanimement dénoncé leurs conditions de travail, mais aussi depuis quelques années les parents d'élèves, et les syndicats dénonçaient aussi les conditions de travail des enseignants. C'est pourquoi nous suggérons que l'enseignement fasse l'objet de beaucoup plus d'attention de la part des autorités. La qualité des formations et les compétences que doivent acquérir les apprenants en dépendent.

- Mise en place d'un espace de dialogue entre l'école et les parents

Il est apparu, dans les discours des enseignants, que plusieurs parents ont une mauvaise représentation de l'école. Pour certains, l'école n'apportera rien dans l'avenir de leurs enfants et pour d'autres, puisque l'école est gratuite, c'est à l'État de prendre totalement en charge les dépenses liées à la scolarisation de leurs enfants.

Voilà pourquoi nous recommandons la mise en place d'un dispositif renforcé qui aidera à changer la perception qu'ils ont de l'école et à améliorer leurs relations avec l'école. Il s'agit de la création d'une véritable passerelle d'échanges entre les parents et l'institution susceptibles d'améliorer la perception qu'ils ont d'elle et donc de les impliquer davantage dans l'apprentissage scolaire de leurs enfants.

En effet le plus souvent, les parents ne viennent à l'école que lorsqu'ils sont convoqués par la direction. L'espace-école est perçu par ceux-ci comme étant uniquement un lieu de vie des apprenants et des enseignants. Ils ne se sentent pas appartenir à la communauté éducative. Le dispositif, qui devrait être mis en place, doit être organisé de manière à ce que l'école devienne aussi leur espace. Il faut, pour cela, les impliquer dans les activités scolaires en les motivant à participer aux réunions de rentrée, d'informations, aux conseils de classe, à la mise en place de l'association des parents et de leurs bureaux, etc. Ces mesures pourront aider à améliorer les représentations qu'ils se font de l'école, et des enseignants. Ce creuset devra mettre un accent sur leur investissement dans la scolarisation et la réussite de leurs enfants. Ils ne doivent pas se sentir jugés par les enseignants en cas de difficultés scolaires de leurs enfants. Il est important de dépasser également le cadre formel des rencontres pour instaurer un cadre plus informel afin que les parents puissent se sentir à l'aise dans l'école. Regnault (2022) propose de construire, en France et ailleurs, de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation.

En effet, il existe une distance sociale entre l'école et les parents selon le statut social des parents surtout lorsque ceux-ci sont issus de milieux défavorisés. C'est pour quoi Kanouté (2006, in Regnault 2022) dans son écrit, s'interroge ; *comment un parent issu d'un milieu où l'école est totalement étrangère pourrait-il correctement décoder les attentes de l'école ? Comment un parent qui a été peu scolarisé pourrait-il appréhender de façon sereine et constructive la communication avec l'école s'il ne possède pas les outils symboliques pour le faire ? Comment un parent pourrait-il devenir un expert de la façon d'accompagner son enfant dans son cursus scolaire si lui-même a quitté de manière précoce l'école et s'il conserve un souvenir douloureux de son cursus scolaire ?*

### **7.5 Les perspectives futures de recherche**

La soutenance d'une thèse n'est pas une fin en soi. C'est pourquoi au terme de cette recherche nous souhaiterions intégrer l'une des universités béninoises ou françaises en tant que Maître de conférences en Sciences de l'Éducation.

Vu, de nos jours, l'enjeu de la pédagogie dans l'apprentissage scolaire, de la formation des enseignants, des orientations éducatives nationales et internationales, nous projetons de continuer par nous investir dans la recherche sur les différentes thématiques liées à

l'enseignement, à l'éducation en l'occurrence à la pédagogie. Ceci dit, notre objectif dans l'immédiat est de publier un ou deux articles grâce à un comité de lecture sur notre travail.

Nous projetons aussi de mener des recherches en éducation comparée avec d'autres pays africains francophones.

### **Conclusion**

Notre recherche s'est intéressée aux difficultés de la mise en application de l'approche par compétences (APC) en classe de CM2 de français à Akpakpa à Cotonou au Bénin. Elle cherche à savoir dans quelle mesure les différents contextes liés à la famille, à l'État et à l'enseignement conditionnent les représentations que les enseignants ont de l'APC et finalement sa mise en œuvre dans leurs pratiques en classe.

L'initiative de cette recherche a été motivée par notre trajectoire de vie. En effet, nous nous sommes toujours intéressés aux questions éducatives, et à la réussite scolaire. Pendant longtemps nous avons, fait partie de différentes équipes qui chaque été organisait des cours de soutien à l'intention des jeunes pendant les vacances d'été. L'expérience a débuté à Parakou au nord du Bénin pendant plusieurs années et s'est poursuivie au sud avec une équipe de professeurs à Cotonou. À cela s'ajoutent les cours auprès de particuliers à domicile pour le renforcement du niveau des élèves. Ces expériences ont renforcé en nous l'envie de transmettre. Et c'est au regard de nos échanges tant avec les parents, les apprenants, les enseignants, pendant ces années d'expérience, que nous est venue l'idée de réfléchir sur la question de la pédagogie. Cette envie a été renforcée par les critiques de l'école et de l'APC par certains parents, enseignants, cadres et relayés par les médias.

Nous avons abordé cette étude en présentant d'abord le contexte. Nous sommes partis de la question de l'éducation dans le monde, ensuite en Afrique subsaharienne puis au Bénin. En présentant le système éducatif béninois, nous avons évoqué les grandes réformes éducatives depuis les indépendances jusqu'en 1990 que le Bénin a connu. Après avoir traité du contexte, nous avons abordé quelques concepts clés à savoir : la pédagogie par objectif (Altet, Hameline, Meirieu, Deronne), l'approche par compétences (Boutin, Perrenoud, de Ketele, Le Boterf, Hirrt), la formation des enseignants (Sekiou, Vatie, Parmentier), les grands effectifs et les petits effectifs (Anzieu et Martin, Dioum, Champagne). Dans notre

problématisation, nous avons pris en compte les différents contextes liés à la famille, le rôle d'État et les conditions offertes par l'État, le contexte et les conditions de travail des enseignants, la représentation qu'ils ont de l'APC et les stratégies et typologies qui se dégagent de leurs pratiques de classes. Ils ont constitué les macro-variables de notre traitement de données d'enquêtes.

En partant de l'objet de notre recherche et de notre méthodologie basées sur la définition du cadre de l'enquête, de l'échantillonnage et de l'outil de collecte de donnée qui repose sur l'observation et l'entretien semi-directif, nous avons choisi de faire une étude de cas parce qu'il s'agit d'une part, d'une enquête qualitative, qui traite des représentations des enseignants et de l'observation de leurs pratiques enseignantes et d'autre part, d'une étude quantitative qui prend en compte les données de contexte liées aux familles, à l'État, et aux enseignants eux-mêmes.

Après le traitement des données marqué par le croisement des variables indépendantes avec la variable dépendante expliquée les résultats se présentent comme suit :

Sur les 4 hypothèses que nous avons formulées, la première et la troisième sont partiellement validées, la deuxième est totalement validée et la quatrième hypothèse n'est pas validée.

La toute première n'est pas totalement validée, car bien que, sur 546 apprenants, 286, soit plus de 50 %, ait déclaré posséder le manuel scolaire à domicile, les autres hypothèses, concernant l'absence de suivi à domicile, les difficultés en lecture et la situation professionnelle des parents, sont toutes validées.

Quant au rôle et aux conditions offertes par l'État, la deuxième hypothèse est validée pour chacun des facteurs à savoir, l'absence de formation, les effectifs pléthoriques, le manque d'enseignants, le manque ou l'insuffisance du mobilier, des manuels scolaires et le nombre d'apprenants par table, dans les salles de classe, le défaut ou l'insuffisance de matériels didactiques et pédagogiques, l'absence d'infrastructures scolaires, les charges administratives, d'enseignement et autres responsabilités, le retard et l'insuffisance de la subvention de l'État versée aux écoles.

Ensuite, la troisième hypothèse, qui tient compte du contexte et des conditions de travail des enseignants, n'est que partiellement validée. Sur l'ensemble des 16 variables que nous avons confrontées ici, 3 ne sont pas validées. Pour qu'une variable soit validée, il faut que l'échantillon concerné dépasse les 50 %. Pour ce qui est du mobilier scolaire dont la moyenne dépasse 2 par classe, nous avons conclu qu'elle n'est pas validée parce que seuls 50 % des enseignants sont dans une pédagogie mixte. Ensuite nous avons la variable

enseignants contractuels qui n'est pas validée parce que, 3 sur 6, soit 50 %, sont classés dans l'APC et les 3 autres dans la pédagogie mixte. Pour ce qui est des enseignants moins expérimentés, l'hypothèse n'est pas validée parce que, 4 sur 8, soit 50 %, sont classés dans l'APC et les 4 autres dans la pédagogie mixte. Par ailleurs, nous n'avons pas dégagé de tendance en ce qui concerne l'enseignant communautaire, parce que le nombre d'enseignants n'est pas significatif. En conclusion, il ne suffit pas d'être un agent permanent de l'État et d'être expérimenté pour appliquer l'APC.

Enfin, la quatrième hypothèse qui prend en compte les représentations sociales n'est pas validée parce que, même si les 11 enseignants sont tous favorables à l'APC, ils ne sont pas tous classés dans la typologie APC. Sur 11 enseignants, 6 sont dans une typologie mixte, 4 sont dans la typologie APC et un dans la PPO. Ils sont certes favorables, mais 50 % sont dans une pédagogie mixte. Les représentations n'influencent pas leurs typologies, par contre, elles influencent les stratégies. Les résultats nous ont montré que les conditions de travail des enseignants ne sont pas de nature à leur permettre d'être dans une typologie APC. Cependant, ils empruntent beaucoup les stratégies APC pour conduire leurs cours. D'ailleurs, ils ont très souvent dénoncé le fait que l'État ne fasse assez pour leur créer les meilleures conditions de travail. Parmi les trois groupes qui ont émergé, le 3e groupe, qui est celui des enseignants qui sont dans une pédagogie mixte, concentre un fort pourcentage. Les conditions de travail des enseignants sont très déterminantes. Les difficultés qu'ils rencontrent les conduisent à être dans une typologie mixte. La grande surprise fut la découverte de la grande capacité des enseignants et leur instrumentalisation de l'APC en utilisant aussi la PPO.

## Références bibliographiques

Adam, K., & Boko, M. (1993). *Description bénin*, Edicef 17 février 1993

Agbegninou A. M., d'Almeida A. D. & amp, Kibene Toukene A. (2016). *La pédagogie par compétence dans le contexte togolais* : Heurts et leurres.

Agbodjogbé, B. (2007). *Problématique de mise en œuvre de la démarche d'enseignement apprentissage évaluation en EPS selon les programmes par compétences au Bénin*. Mémoire de Master 2, non publié, INJEPS, Université d'Abomey-Calavi, Porto-Novo.

Agbodjogbé, B. Amade-Escot C & Attiklèmè, K. (2013). « *La réforme des curriculums par compétences au Bénin* », *Éducation et socialisation* [En ligne], 34 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, URL : <http://journals.openedition.org/edso/419> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.419> consulté le 01 décembre 2020

Agbodjogbé, B. Attiklémé, K. & Atoun, C. (2014), « *L'implémentation des nouveaux programmes par compétences en EPS au Bénin : une analyse des contenus enseignés* », *Questions Vives* [En ligne], n° 22 | 2014, mis en ligne le 16 février 2015, URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/1579> ; DOI : 10.4000/questions\_vives.1579 consulté le 01/12/2022

Akefli, H. (2004). « *Concept cohérent et fédérateur de la formation continue du personnel de l'éducation* », Oualili, Numéro X, A cité par El gorani 2011

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck : Bruxelles (ISBN : 978-2-8041-6588-8) 144 p. pages

Alexandre, P. Dioum, A., Drame, O. & al. *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*. Dakar : Conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN), 1991. 119 p

Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. Raisons éducatives, 1-2 (2), 77-94.

Alpandery, P. & Bobbé, S. (2014). (Dir), « *Chercher. S'engager ?* », *Communications*, n° 94, Paris, Seuil, p. 165.



Amade-Escot, C. & Agbodjogbé, B. (2013). *Les apories de l'enseignement de l'EPS par « compétences » au Bénin : analyse didactique d'une séance de haies conduite par un conseiller pédagogique*. Communication au 3e Colloque de l'ARCD, Marseille, 9-12 janvier

Amoussou-Yeye, D. (1993). *Diagnostic du système éducatif béninois*. In: Livenais Patrick (ed.), Vaugelade Jacques (ed.). *Éducation, changements démographiques et développement*. Paris : ORSTOM, 213-218. (Colloques et Séminaires). Journées démographiques — ORSTOM, 4. Paris (FRA), 1991/09/18-19. ISBN 2-7099-1172-8

Andreani, J-C, Conchon, F. (2001). *Les Études qualitatives en Marketing, Cahier de recherche ESCP-EAP, N° 01-150*

Anzieu, D. Martin, J.Y. (1973). *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF. Cité par Konsebo, P.M., & Sylla, S. (2015) *Pédagogie des grands groupes Module d'autoformation pour les formateurs de formateurs du Burkina Faso* PP 3-4

Attiklèmè, K. (2009). *Les contenus du nouveau programme d'EPS définis en termes compétences au Bénin : une problématique de l'intervention de l'enseignant du secondaire*. *Revue STAPS*, 86, 93-108.

Audigier, A. Crahay, M., & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. De Boeck Université

Baba-Moussa, A.R. & Napporn, C. (2013). « Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 62 | avril 2013 mis en ligne le 01 avril 2015, consulté le 04 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3120> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3120>

Banegas, R. (2005). « Action collective et transition politique en Afrique. La conférence nationale du Bénin », *Cultures & Conflits* [Online], 17 | printemps 1995, online since 04 March 2005, URL:<http://journals.openedition.org/conflits/320>; DOI:<https://doi.org/10.4000/conflits.320> consulté le 20 avril 2023

Barayandema, J. (2005), « *Logiques d'action managériale en matière de formation et appropriation d'un progiciel de gestion intégrée* ». Presses universitaires de Louvain, p.10

Bardin, L. (2013). *Chapitre premier. Historique*. Dans : L. Bardin, *L'analyse de contenu* (pp. 15-29). Paris cedex 14 : Presses universitaires de France.

Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France

- Barrette, J. Jonnaert, Ph. Masciotra D. & Mané Y. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisités ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent*, Genève : BIE-UNESCO
- Beaud, S. & Weber F (2010), *Guide de l'enquête de terrain, la Découverte*, collection.
- Belinga-Bessala, S., (2005), *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, CLE.
- Belloncle, G. (1984), *La question éducative en Afrique noire*, Karthala, COTE B 164075
- Blanchet A, Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bosman, C., Gérard, F-M., Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université. pp. 187-191.
- Boisseau S., 2005, *apprendre autrement à l'école : le travail de groupe*, IUFM de Bourgogne, mémoire.
- Bouchard, N. (2007). La notion de compétence en éducation au Québec : une notion à « libérer » pour le développement de la compétence éthique du sujet/élève. *Journal of education thought*, 41 (1), 27-42.
- Bouillaguet, A. & Robert, A. D (1997). *L'analyse de contenu. Que sais-je ?* France : PUF.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions nouvelles,
- Boutin, B. (2004). « *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique* », *Connexions* 2004/1 (no81), p. 25-41. DOI 10.3917/cnx.081.0025
- Brossard, A. (1999). *Construire des compétences, tout un programme !* Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie pédagogique* (112), 16-20
- Capelle, J. (1990), *l'éducation en Afrique à la veille des indépendances*, Karthala, côté Er 123998.
- Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain, la Découverte*, Paris
- Chauvigne, C. & Coulet, J. C., (2010). « *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | Juillet-septembre 2010, mis en ligne le 1er décembre 2014, URL :

<http://journals.openedition.org/rfp/2169> ; DOI : 10.4000/rfp.2169 consulté le 06 novembre 2019

Champagne, M. L. (1996). *L'enseignement aux grands groupes*, 2e édition, Québec, Université Laval, Réseau de valorisation de l'enseignement.

CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernement de la Francophonie). (1991). *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*, Dakar, CONFEMEN.

CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie). (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire l'éducation primaire au Bénin. Étude réalisée dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) 2004-2005*. Porto-Novo : ministère des Enseignements maternel et primaire (MEMP).

CONFEMEN (2015). *PASEC 2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)-CONFEMEN

Conseille National de l'Education (2014). *Ateliers thématiques en préparation au Iie Forum national de l'éducation, Vol 2 Éditions Star choix de communications*

Crahay, M. (2006). « *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation* », *Revue française de Pédagogie*, n° 154, janvier-mars, pp. 97-110.

DOI : [10.4000/rfp.143](https://doi.org/10.4000/rfp.143)

Crahay, M., Audigier, F., & Dolz, J. (2006). *En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?* In A. Audigier, M. Crahay, J. Dolz. *Curriculum, enseignement et pilote* (pp. 7-37). Bruxelles: Édition De Boeck.

Creswell, J. L. (1998), *Qualitative inquiry and research design. Choosig among five traditions*, London, Sage Publications

Cros, F. (s. d.). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*.

Cros, F., de Ketele J. M., Dembélé, M. Develay, M., Gauthier, R.F. et al. *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP). 2009, 222 p. ffhalshs-00523433f

- Cuq, J-P. (2003). (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, Clé international
- Dah, L.O. (2002). « *Que peut-on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ?* » Revue pédagogique Attaalim de l'institut pédagogique national (Algérie) n° 29
- Déclarations universelles des droits de l'homme (DUDH)*. (1948)
- De Ketele J.M. (1980). *L'évaluation conjugulée en paradigmes, revue française de pédagogie*, n° 1 v 103 pg 59-80 DOI 10.3406/rfp.1993.1298
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Paris, De Boeck Université
- De Ketele, J.M., Rogiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations, fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Paris Bruxelles, De Boeck Université
- De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse : *Convergences autour des compétences*. In: Deneyer, M. & al., (2004) *les compétences : où en est-on ?* De Boeck Éducation.
- Delorme, C. « *Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest* », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 31 | décembre 2002, mis en ligne le 25 novembre 2011, URL : <http://journals.openedition.org/ries/1949> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1949> consulté le 05 juillet 2021.
- Demilly, L. (2005). *La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 523-542. <https://doi.org/10.7202/009963ar>
- Développement durable*. (S. d.). [https://www.assemblee-nationale.fr/12/controle/delat/developpement\\_durable.asp](https://www.assemblee-nationale.fr/12/controle/delat/developpement_durable.asp) consulté 17 décembre 2022,
- De Peretti, A. (1987). *Les grands groupes et la pédagogie. Dialogues et Cultures*, b, n° 30, p. 32-45.
- Deronne, M. (2012). *L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques. Mémoire de master en sciences mathématiques*. Université du Mons, France.
- Dioum, A. (1992). *Les grands groupes : état de la question. Diagonales*, n° 22, p.39-41
- Résumés des communications : pédagogie des grands groupes : contribution à la définition du cadre conceptuel. Journées pédagogiques internationales de l'École Normale Supérieure

- sur quelles innovations pédagogiques face aux grands groupes, Dakar-ENS, 24-29 juillet 1995. Dakar : ENS, 1996 a.
- Dioum, A. & De Ketele, J.M. (1995). *Les grands groupes à l'université : frein ou occasion d'innovation*. Res Academia, manuscrit en cours de publication
- Dioum, A. (1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*, ACCT.
- Dioum, A. (1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*. La Salle (Québec) : Hurtubise HMH -Agence de Coopération culturelle et technique (ACTT)
- Dioum, A. (1992). *Les grands groupes : état de la question*. Diagonales, n° 22, p.39-41.
- Dioum, A. (2016). *Perspectives documentaires en éducation*. Article de revue. (S. d.- a).
- Dkûnzler, D. (2007). *L'éducation pour quelques-uns ? Enseignement et mobilité sociale en Afrique au temps de la privatisation : le cas du Bénin*, l'Harmattan.
- Durkheim, E. (1912). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australia*, Paris, F. Alcan.
- Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode gps et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec
- Feller, J. (1977). *L'Analyse du contenu*, de L. Bardin. *Communication & Langages*, 35 (1), 123-124.
- Fischer (2002), « *L'expérience est fondée sur la perception sensorielle, mais elle n'est pas confinée à cela. L'expérience porte les empreintes de toute la personne. Elle contient des idées et des concepts, des pensées et des émotions et elle ne se confond donc pas avec la perception immédiate* » (Fischer, 2002, p.130).
- Gérard, F. (coord.), *Guide des outils du tutorat en entreprise*, Arifor & Centre Info, édition 2002
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. Paris : ESF
- Grinschpoun M. F. (2014), *construire un projet de recherche en sciences sociales et humaines*, 2<sup>e</sup> édition Enrik B, paris, 2014, p.37
- Guibert, J. Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*/Paris : Armand Colin, DL
- Hameline, D. (1991). « *Les objectifs pédagogiques dans la formation continue* » »Paris : E.S.F

- Hirtt, N. (2009). « *L'approche par compétences : une mystification pédagogique* », *L'école démocratique*, n ° 39, pp. 1-34.
- Hillau, B. (1994). *De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet*. In Minet, F. Parlier, M. & De witte, S. (Éd.). *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* (Pp.45-71). Paris : L'Harmattan
- Houssaye, J. (2005). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, esf
- Houssaye J (1999) *Question, Encyclopédie historique pédagogique*, Hachette
- Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU) (2012). *Ressources scolaires et pédagogiques en Afrique Subsaharienne. Analyse des données régionales collectées par l'ISU en 2011 sur l'Éducation*. Bulletin d'informations numéro 9.
- Jobert G. (2002). *La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale* (PP 247-260) De Boeck Supérieur.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*, Paris, PUF
- Jodelet, D., Dir. (2003). *Les représentations sociales » Sociologie d'aujourd'hui*, 7<sup>e</sup> édition, Paris Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1997). & Jodelet (1997). *Les représentations sociales*, Paris, PUF. Cité par Philippe de Carlos (2015) thèse de doctorat.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétence et Socioconstructivisme un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck ; perspectives Education et Formation.
- Jonnaert, P. Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck Université, Perspective en éducation et formation.
- Kanouté, F (2006). *Le point de vue des parents défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant*. *Interactions*, 9 (2), 17-37
- Lanhounney Q. J. (1965). *La planification de l'éducation au Dahomey*, Tiers-Monde Année 1965 Volume 6 Numéros 22 pp. 405-420
- Lange, M. F. (2000). *Naissance de l'école en Afrique subsaharienne*. In: Besançon J. (ed.), Bourachot C. (ed.), Gauter J. (ed.), Gueneau M. (Ed.). *Éducatons, Société. Pour* (165), p. 51-59.

- Lasnier, F (2000). « *Réussir la formation par compétences* ». Montréal : Guérin.
- Lauwerier, T. & Akkari, A. (2015). *Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique*. Recherche et prospective en éducation UNESCO : réflexions thématiques.
- Lauwerier, T., Bruening, M., Akkari & Abdeljalil (2013). *La qualité de l'éducation de base au Bénin : la voix des acteurs locaux*. *Recherches en Éducation*, no. 15, p. 120-136
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences* ; Paris. (2 ed) : Éditions d'organisation
- Le travail en groupe. (S. d.-b).
- Lechaux, P. « *Former les tuteurs, les enjeux du professionnalisme pour les entreprises* », *Actualité de la formation permanente*, n° 119, juillet-août 1992, p. 62-69
- Légendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guéin ; p1554
- Leutenegger, F (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale de la didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Peter Lang
- Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289
- Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation nationale en République du Bénin rectifié par la loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005
- Mager, R. F. (1971). « *Comment définir des objectifs pédagogiques* », Paris : Éd. Bordas.
- Mandeville, L. (sous presse). *L'expérience comme source d'actualisation et de développement des métacompétences*. Actes du Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie universitaire (AIPU-Amériques), Res-Academica, Québec.
- Maurice, A. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie de la science humaine*, édition casbah, Alger, p151.
- Mauss, M. (1974). Œuvres. 2, *Représentations collectives et diversité des civilisations* (tome III), Paris, Minuit (1890-1930)
- M'bemba-Ndoumba, G. (2011). *L'école d'expression française en Afrique*, l'Harmattan COTE 370,99 MBEM.

- Meirieu, P. (1984). *Contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire*, texte de présentation de sa thèse de Doctorat d'État, in Bulletin BINET SIMON, n° 597, Lyon, 1984.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui, mais... comment ?* E.S.F
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupes. Apprendre en groupe-1*, Paris : Chronique sociale p. 25.
- Mingat A. and B. Suchaut (2000). *Les systèmes éducatifs africains*. Une analyse économique comparative. De Boeck Université.
- Ministère des Enseignements primaire et secondaire (2006). *Statistiques 2005-2006*, Porto-Novo, République du Bénin.
- Ministère des Enseignements maternels et primaires (2014). *Aperçu des réformes et innovations éducatives au Bénin de la période précoloniale à la période contemporaine*
- Ministère des Enseignements maternels et primaires (2014), *aperçus des réformes et innovations éducatives au Bénin de la période précoloniale à la période contemporaine*, P : 82
- Moore, D. & Py, B. (2002). *Introduction : discours sur les langues et représentations sociales*. Paris : Édition des archives contemporaines.
- Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*. Presses universitaires de Rennes
- Moscovici, S. (1984). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Moscovici S. (1984), *The phenomenon of social representations*, in R. Farr and S. Moscovici (eds), *Social Representations*, Cambridge, University Press, 3-70. Cité par Philippe de Carlos (2015)
- Moumouni A (1964), *l'éducation en Afrique*, François Maspero
- Murayi, B. Suchaut, V. Tehio. (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Document de travail. AFD
- Napporn, C. & Rahamane Baba-Moussa, A. R. "Accompagnement et soutien scolaire : l'expérience béninoise", *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En línea], 62 | avril 2013, Puesto en línea el 01 abril 2015, consultado el 21 abril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3120> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3120> consulté le



21/12/2019

OCDE (2008). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. PARIS : OCDE.

Ogueboule, B. (2008). *Les effets emblématiques du nouveau programme d'EPS au Bénin : le cas de la SAI dans les classes de 6<sup>e</sup> des établissements secondaires de l'Ouémé. Mémoire de Master, non publié, Université d'Abomey-Calavi, INJEPS, Porto-Novo, République du Bénin.*

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2004). *Éducation pour tous. L'exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi de l'EPT 2004/05.

PASEC (1999). « Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : Les résultats du programme

Pelpel, P. (2002). « *Se former pour enseigner* » », Paris : Dunod.

Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*, Paris : Dunod.

Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* 9 (1).

Perrenoud, P. (1998). « *Former des élèves compétents, la pédagogie à la croisée des chemins* », conférence d'ouverture au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec, 9-11 décembre.

Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?*

Pédagogie collégiale (Québec) Vol. 12, n° 3, mars, pp.14-22

Perrenoud P (2000). *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ? Actes du 20e Colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal.

Perrenoud, P. (2000). « *L'école saisie par les compétences* », in *Quel avenir pour les compétences ?* C. Bosman, F.-M. Gérard et X. Roegiers (dir.), Bruxelles, De Boeck Université

Perrenoud, Ph. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences, texte d'une conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation*, Girona (Espagne).

PNUD (1995). : *Rapport mondial sur le développement humain*, juillet 1995.

PNUD-Bénin (2003). : *Rapport sur le développement humain : le financement du développement humain*.

- Przesmycki, H. Peretti & de-Paris, A. (1991). *Pédagogie différenciée. (Pédagogies pour demain. Nouvelles approches)*. Hachette
- Piotet, F. & Sainsaulieu, R. (1994). *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*. Paris : PFNSP et Anact
- Quivy, R. et Van Campenhoudt L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, 287
- Regnault, E. (2022). *Les relations entre l'école élémentaire française, les parents et le statut social en éducation prioritaire ou non*. Colloque international. Association Tunisienne des Jeunes Chercheurs en Sociologie (ATJCS) et l'ISEFC de Tunis, *L'école et la famille : Problématiques de socialisation et possibilités de complémentarité pour créer l'avenir*, Hammamet, Tunisie, 26.12.22.
- République du Bénin. Ateliers thématiques en préparation au Iie Forum national de l'éducation *Vol 1 Synthèse des ateliers (janvier 2014)*. Star Édition
- Rochex, J.Y. (2008), *PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques*. Revue française de pédagogie, vol. 3, n° 164, 81-85 in Regnault E &
- Roegiers, X. (2008). « *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances* ». Bureau international de l'UNESCO, IBE Working Papers on Curriculum issu n 7, 23-30.
- Roegiers, X. (s. d.). *L'Approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*.
- Rwehera, M. (s. d.). *Éducation, développement et pauvreté en Afrique Subsaharienne*
- Rwehera, M. (1993). *L'état de l'éducation dans les pays moins avancés* ; UNESCO (p. 10)
- Sadik, Y. (2005) « Logiques et politiques de modernisation des entreprises publiques au Maroc » Rabat, Université Mohammed Thèse de doctorat, P.186
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Canada: Éditions du Renouveau pédagogique
- Sofaer, S. (1999). «Qualitative methods: what are they and why use them? » Health Serv Res, 34(5 Pt 2), pp. 1101-1118

UNESCO (2014). *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Bénin Rapport d'état du système éducatif. Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation*, juillet

UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous, tenir nos engagements collectifs avec les six cadres d'action régionaux, adoptés par le Forum mondial sur l'éducation*, Dakar, Sénégal, 26-28 avril.

Vermersch, P. (1994-2006) « *L'entretien d'explicitation* » ESF Issy-les-Moulineaux. 5e édition

Vermersch, P. (2000), *l'entretien d'explicitation*, Esf

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research; Design and Methods*. London, Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). *Cas Étude Recherche, Conception et Méthodes*. 3e Éd. Londres : Sage Publications.

Yin, R. K. (2009). *Cas Étude Recherche, Conception et Méthodes*. 4<sup>e</sup> Éd. Londres : Sage Publications

Zomahoun, C. (2008). *Le système éducatif béninois de la période coloniale à nos jours : une approche comparée des contenus enseignés en EPS au secondaire*. Mémoire de Maitrise en STAPS ; Université d'Abomey-Calavi, INJEPS, Porto-Novo, République du Bénin.

## SITOGRAPHIE

Amoussou-Yèyè, D. *Diagnostic du système éducatif béninois* [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_6/colloques2/39337.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_6/colloques2/39337.pdf) consulté le 17/03/2022

Barlatier (2018) les études de cas [https://www.researchgate.net/publication/327911877\\_Les\\_etudes\\_de\\_cas](https://www.researchgate.net/publication/327911877_Les_etudes_de_cas) septembre, p : 7, recueilli ce 7/10/2020

Basile Agbodjogbé, B. Attiklémé, K. et Atoun, C. (2014) « *L'implémentation des nouveaux programmes par compétences en EPS au Bénin : une analyse des contenus enseignés* », *Questions Vives* [En ligne], n° 22 | 2014, mis en ligne le 16 février 2015, URL :

<http://journals.openedition.org/questionsvives/1579> ; DOI :  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1579> consulté le 20 avril 2023

*Agenda (2063). L'Afrique que nous Voulons-Global Shift Institute Ltd. (S. d.).*

Consulté 17 décembre 2022, à l'adresse <https://www.globalshift.ca/agenda-2063-lafrique-que-nous-voulons/> consultée le 15 mai 2019

Amoussou-Yeye, D. (1993). (S. d.). *Diagnostic du système éducatif béninois*. Colloque et séminaire, ORSTOM, <https://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:39337> consulté le 17 février 2018

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus : Les curriculums en questions*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01> consulté le [27/11/2022](https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01)

Bardin, L. (2013). Chapitre premier. Historique. In *L'analyse de contenu* (p. 15-29). Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906-page-15.htm?contenu=resume> consulté le 19/12/2021

Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Montréal, Canada : *Projet MAPES (Modélisation de l'approche programme en enseignement supérieur)*, Réseau de l'Université du Québec. Accessible en ligne sur le Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec : <http://pedagogie.quebec.ca> consulté le 20 janvier 2018

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, IL: The Free Press.

Boisseau, S. (2005-2006). *Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe. Mémoire ; concours de recrutement professeur des écoles*. Directeur de mémoire Jean Pascal Alcantara. [https://www2.inspe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06\\_05STA00700.pdf](https://www2.inspe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00700.pdf) consulté le 05/08/2019

Boli J; Francisco O. Ramirez, and John W. Meyer (1985) "*Explaining the Origins and Expansion of Mass Education*," *Comparative Education Review* 29, no. 2 pp: 145-170.

<http://www.jstor.org/stable/1188401> consulté le 20 avril 2023.

Bourdieu, P. Forquin, J. C. & Passeron, J. C. (1971). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 15, pp. 39-44.

[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1971\\_num\\_15\\_1\\_2009\\_t1\\_0039\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1971_num_15_1_2009_t1_0039_0000_2) consulté le 20/05/2022

Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*. *Connexions*, n<sup>o</sup>81, 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>

Boutin, G. (2000). *Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes*. Québec français (119), 37-40. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2000-n119-qf1196762/56026ac.pdf> repéré ce 11/06/18, consulté le 29/12/23

Boutin, G. (2004), « *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique* », *Connexions*, 1/2004 (no81), p.25-41 <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm%20consult%C3%A9%20le%2019/01/17> consulté le 04/12/2019

Brossard, A. (1992). Chapitre 3. Interactions sociales et développement cognitif : et le regard ? In *La Psychologie du regard* (p. 99-120). Delachaux et Niestlé. <https://www.cairn.info/la-psychologie-du-regard--9782603008744-page-99.htm?contenu=resume> consulté le 15/2022

Brossard, L. (1999) *construire des compétences, tout un programme* In *Vie pédagogique*, n° 112, septembre-octobre 1999, pp16-20 [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_14.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html) consulté le 11/03/2022

*Carte géographique et touristique du Bénin, Porto-Novo. Géographie du Bénin*. (S. d.). <https://www.canalmonde.fr/r-annuaire-tourisme/monde/guides/cartes.php?p=bj> consulté le 18 décembre 2022,

Charest, P. (1994). *Ethnométhodologie et recherche en éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 741. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n4-rse1853/031765ar.pdf> consulté le 19/12/2022

*Charte africaine des Droits du Bien-être de l'enfant* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf> repéré le 22/05/2018 consulté le 25/05/

Chapitre II, *la formation*, [file:///C:/Users/medha/Downloads/5385c02369634%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/medha/Downloads/5385c02369634%20(1).pdf) consulté le 22/12/2022

Competice, gérer les compétences pour vos projets TICE,  
<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf> consulté le 19/11/22

*Convention internationale des Droits de l'Enfant (CIDE)*, (1989).  
<https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>  
consulté le 30 mars 2018

*concevoir des déroulés pédagogiques avec la taxonomie de Bloom* <http://sydologie.com/2017/09/taxonomie-de-bloom-quest-cest/> consulté le 21/09/2018  
CRES, (2006). *Investir sur les gens : Éducation et Santé* » <http://213.154.74.164/invenio//record/8904/files/INVESTIRSURLESGENS.pdf>  
[consultées le 11/02/2018](http://213.154.74.164/invenio//record/8904/files/INVESTIRSURLESGENS.pdf)

Diagne, P. A. (2006) (s. d.). *Investir sur les gens : Éducation et Santé*.  
<https://invenio.unidep.org/invenio//record/8904/files/INVESTIRSURLESGENS.pdf> consulté le 22 décembre 2019

Dollé, M. (2005). *Précarités et politiques sociales. Empan*, 60 (4), 38-43. <https://doi.org/10.3917/empa.060.0038>

*Education pour tous, l'exigence de qualité : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, résumé-UNESCO Bibliothèque numérique*. (s. d.),  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334_fre) consulté 17 décembre 2022

El Gorani, A. (2021). *La mise en œuvre de la stratégie nationale de la formation continue des ressources humaines dans le cadre de la réforme éducative au Maroc. International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334_fre) consulté le 20/05/2022

Gomez, E. M. I. (2014). « *La problématique de l'éducation de base dans les milieux défavorisés*, [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2014/04/Benin\\_A1\\_Qualit%C3%A9.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2014/04/Benin_A1_Qualit%C3%A9.pdf) consulté le 17/08/2018

Graber, M., Megard Mutezintare, C.-L., & Gakuba, T.-O. (2017). Chapitre VII. Rapport au savoir et processus d'apprentissage. In *les étudiants d'Afrique subsaharienne : Représentations et discours des acteurs des hautes écoles de la santé et du social sur les processus et les conditions d'apprentissage* (p. 109-173). Éditions ies.  
<https://books.openedition.org/ies/158> consulté le 11/07/2022

*Guide pratique 2016 sur l'approche par compétences*,

[https://13.snuipp.fr/IMG/pdf/160928\\_guide\\_pratique\\_sur\\_l-apc.pdf](https://13.snuipp.fr/IMG/pdf/160928_guide_pratique_sur_l-apc.pdf) consulté le 21/09/18

Halba, B. (2006). Chapitre 5. *Former les bénévoles*. Dans :, B. Halba, *Gestion du bénévolat et du volontariat : Développer son projet et les ressources humaines bénévoles* (pp. 99-123).

Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.halba.2006.01.0099> consulté le 25/07/2022

Houkpe, A. D. G. (2015). *Les réformes curriculaires au Bénin : Identifier les défaillances structurelles pour plus d'efficacité*. *Pensée plurielle*, 38 (1), 143-161.

<https://doi.org/10.3917/pp.038.0143> consulté le 27/08/2022

IFE Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation : *Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels en Afrique, Étude à partir de sept pays d'Afrique : Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana, Maroc, Rwanda et Sénégal*.

<https://ifef.francophonie.org/sites/default/files/Rapport%20APC%20synthese%202021.pdf> p : 34 consulté le 20/11/2022

Jodelet, D. (1989) cité par Loué, C. & Sarrouy-Watkins, N. (2020). L'impact des représentations sociales d'un secteur d'activité sur le comportement entrepreneurial : le cas d'étudiants d'une école spécialisée en hôtellerie Restauration.

*Projectics/Proyética/Projectique*, 25, 67-89. <https://doi.org/10.3917/proj.025.0067> consulté le 19/06/2022

Jodelet, D. (2003). 1. *Représentations sociales : un domaine en expansion*. Dans : Denise Jodelet éd., *les représentations sociales* (pp. 45-78). Paris cedex 14 : Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045> consulté le 18/10/2022

Ketele, J.-M. D. (2010). (S. d.). *L'approche par compétences : Au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir*. <file:///C:/Users/medha/Downloads/rfp-2168.pdf> consulté le 31 avril 2020

Konsebo, P. M., & Sylla, S. (s. d.). *Pédagogies des grands groupes. La scolarisation des enfants progresse dans le monde*. (S. d.). Observatoire des inégalités. Consulté 17 décembre 2022, à l'adresse <https://www.inegalites.fr/La-scolarisation-des-enfants-progresse-dans-le-monde>

*L'Éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous ; Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016 — UNESCO Bibliothèque numérique*. (S. d.).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247033> consulté 17 décembre 2022,

*L'histoire du Dahomey (Bénin)*. (S. d.).



<https://www.cosmovisions.com/ChronoDahomey.htm#CRBYsWRkHL5PsDw6.99> consulté 18 décembre 2022, à l'adresse

*Libres propos sur Emmanuel Mounier et l'Afrique, son Quartier latin : Le Dahomey d'hier et le Bénin d'aujourd'hui* | La base Lextenso. (s. d.), <https://www.labase-lextenso.fr/petites-affiches/PA200325301> consulté 3 février 2023

Loué, C., & Sarrouy-Watkins, N. (2020). *L'impact des représentations sociales d'un secteur d'activité sur le comportement entrepreneurial : Le cas d'étudiants d'une école spécialisée en hôtellerie Restauration*. *Projectics/Proyética/Projectique*, 25 (1), 67-89.

<https://doi.org/10.3917/proj.025.0067> consulté le 5/08/2022

Marmoz, L. (1981). Ketele J. M. Observer pour éduquer ; préf. De Marcel Postic. *Revue française de pédagogie*, 57 (1), 77-78.

Moumoulidou, M. (2004). Groupe, groupe-classe et individu dans l'école maternelle grecque. *Carrefours de l'éducation*, 17, 160-176. Référence citation page 96, page 100

<https://doi.org/10.3917/cdle.017.0160> consultée le 21/12/2021

ministère de l'Éducation nationale, académie Clermont-Ferrand [https://lms.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2\\_ressourcesutiles\\_taxonomiedeBloom.pdf](https://lms.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2_ressourcesutiles_taxonomiedeBloom.pdf) consultée le 17/10/18

Murayi, A. Suchaut, B. & Tehio, V. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques. En ligne <https://depot.erudit.org/id/003225dd> consultée le 14/10/2020

*Naissance de l'école en Afrique subsaharienne* — fdi:010020943- *Horizon*. (S. d.). à l'adresse [https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_7/b\\_fdi\\_53-54/010020943.pdf](https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_53-54/010020943.pdf) consulté 17 décembre 2022,

Ndagang Nguewo I. A. *Analyse des problèmes liés au passage de l'APO à l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire : Cas du Lycée de Nkolbisson et de l'Institut Monseigneur René Marie*

Graffin [https://dicames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/4600/1/ENS\\_20\\_0013.pdf](https://dicames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/4600/1/ENS_20_0013.pdf) consulté le 23/05/2022

Nguyen, D. Q. & Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8 (4), 232-251.

Disponible sur le site de la revue <https://www.pedagogie->



[medicale.org/articles/pmed/pdf/2007/04/pmed20078p232.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC200704/pmed20078p232.pdf) consulté le 10/11/2021

Niang, M. (s. d.). *Analyses de contenu (documentaire, entrevues, etc.)*.

<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-danalyse-de-contenu/> consulté 13 mars 2023, à l'adresse.

Novoa, A. (1998) <https://core.ac.uk/download/pdf/12421017.pdf> consulté le 11/01/2020

Note de lecture. (2010). *Migrations Société*, 131 (5), 259-262.

<https://doi.org/10.3917/migra.131.0259>

Observatoire des inégalités dans le monde. La scolarisation des enfants progresse dans le monde. <https://www.inegalites.fr/La-scolarisation-des-enfants-progresse-dans-le-monde#nb1> consulté le 13/02/2018

Office Québécois de la langue française. Grand Dictionnaire Terminologiques. Québec :

Office Québécois de la langue française, (2004). Disponible :

<http://www.granddictionnaire.com/> consulté le 20 janvier 2019.

Paré Kaboré, A. Idany, A. & Rics, R. (2014). *Effectif par classe, performance scolaire des élèves et stratégies de gestion des grands groupes au burkina faso*.

<file:///C:/Users/medha/Downloads/rics-2014-vol-1-2-kabore-idany-1.pdf> consulté le 19/10/2022

PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien », CONFEMEN ([www.confemen.org](http://www.confemen.org)) consulté le 28/05/2021

Perrin, G. (1986). Revue commissariat général de la Langue française, Institut de recherche sur l'avenir du français, La langue française au

Bénin <http://ireda.ceped.org/inventaire/ressources/iraf-benin-10716.pdf> consultée le 7/03/2022

Perrenoud, Ph. (2000). L'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire ? in AQPC réussir au collégial. Acte du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal.

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html) le consulté 20/01/23

Perrenoud P. (2023). *Construire des compétences, tout un programme (2023)* (s. d.).

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html) consulté 16 janvier,

Perrenoud P. *Des savoirs aux compétences*. (S. d.).

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_08.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html)

consulté 16 janvier 2023,

Pires-Ferreira, A. C. (2014). « *Réforme du curriculum et approche par compétences au Cap Vert. Entre injonction internationale et projet national ?* », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 13 | 2014, mis en ligne le 02 juin 2014, consulté le 08 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cres/2651>

Portilla, N. (2017). « *L'internationalisation de l'approche par compétences, le cas du Mexique, entre transfert de modèle et résistance* », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 16 | 2017, mis en ligne le 19 juillet 2017, consulté le 12 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cres/3040>

Pôle de Dakar (2002) *Scolarisation primaire universelle : un objectif pour tous*, document statistique pour la huitième conférence des ministres de l'Éducation d'Afrique (6-12 décembre 2002, Dar es Salam),

UNESCO-BREDA, 124 p. ([www.poledakar.org](http://www.poledakar.org)) consultées le 11/02/2022

Pradel de Lamaze, F. (1977). Manuel de dépouillement d'enquêtes [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers16-10/010068451.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers16-10/010068451.pdf) consulté ce 29/10/2019

*Premier Rapport Continental Sur L'état De La Mise En Œuvre De L'agenda 2063 | Union africaine.* (S. d.). [https://au.int/sites/default/files/documents/38060-doc-agenda\\_2063\\_report\\_fr\\_final\\_web\\_version.pdf](https://au.int/sites/default/files/documents/38060-doc-agenda_2063_report_fr_final_web_version.pdf) consulté 17 décembre 2022,

Rapport Brundtland (1987). Avant-propos *Notre avenir à tous* [https://www.assemblee-nationale.fr/12/controle/delat/developpement\\_durable.asp](https://www.assemblee-nationale.fr/12/controle/delat/developpement_durable.asp) consulté le 17/11/2020

*Rapport final-UNESCO Bibliothèque Numérique.* (S. d.), [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000077416\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000077416_fre) consulté 17/12/2022

*Rapport mondial sur l'éducation, 2000 : Le droit à l'éducation ; vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie-UNESCO Bibliothèque numérique.* (S. d.). Consulté 17 décembre 2022, à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119745>

*Réseaux Ouest et Centre Africains de Recherche en Éducation* [http://www.rocure.org/adea/ROCARE-Benin\\_qualite\\_2003.pdf](http://www.rocure.org/adea/ROCARE-Benin_qualite_2003.pdf) consultée le 20/09/2018

Rogalski, J. & Leplat, J. (2011). *L'expérience professionnelle : Expériences sédimentées et expériences épisodiques.* *Activités*, 08 (2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.2556>

Rogiers X (2008), *L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances* [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/cu\\_rcompet\\_africa\\_ibewpci\\_7.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/cu_rcompet_africa_ibewpci_7.pdf) consultées le 14 avril 2018.

Teune, J. (2004). Sur la voie de la formation par les compétences : étude de la diffusion de l'innovation au centre de formation des enseignants Fontys à Tilburg Apeldoorn : DOI Garantie : 10.6100/IR583494

UNESCO (1977). Revue Perspectives, vol. VII, n° 4, 1977, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262181\\_fre/PDF/028108freo.pdf.multi.nameddest=262181](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262181_fre/PDF/028108freo.pdf.multi.nameddest=262181) consulté le 24/11/2022

UNESCO (2000). *Éducation pour tous. Dix ans après Jomtien*. (S. d. b). Sources n° 122 avril [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119524\\_fre/PDF/119519fre.pdf.multi.nameddest=119524%20Zounon.%20N.%20L%E2%80%99Histoire%20de%20%E2%80%99Institution](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119524_fre/PDF/119519fre.pdf.multi.nameddest=119524%20Zounon.%20N.%20L%E2%80%99Histoire%20de%20%E2%80%99Institution) consulté 8 janvier 2023,

UNESCO (2008). *Institute for Lifelong Learning (UIL) (2008). Annual report, UNESCO Bibliothèque Numérique*. (S. d.). Consulté 2 mai 2022, à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183489> consulté le 2 mai 2012

UNESCO (2015). *UNESCO Bibliothèque numérique*. (S. d.). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244834\\_fre?posInSet=1&queryId=4d72148c-d8c1-47fd-b604-18aa7166464c](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244834_fre?posInSet=1&queryId=4d72148c-d8c1-47fd-b604-18aa7166464c) consulté le 2 mai 2012

UNESCO (2017). *UNESCO Bibliothèque numérique*. (S. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971_fre) consultée le 5 mai 2012

Weber, M. (s. d.). *Hirtt, L'approche par compétences : Une mystification pédagogique (2009)*. [https://www.academia.edu/9088944/Hirtt\\_L\\_approche\\_par\\_comp%C3%A9tences\\_une\\_mystification\\_p%C3%A9dagogique\\_2009](https://www.academia.edu/9088944/Hirtt_L_approche_par_comp%C3%A9tences_une_mystification_p%C3%A9dagogique_2009) consulté 13 janvier 2023,

Wolff, D. (2010). Introduction. Dans : Dominique Wolff éd., *Le développement durable : Théories et applications au management* (pp. 3-6). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.wolff.2010.01.0003> consulté le 12/06/2022

Wresinski, J. (1987) « *Grande pauvreté et précarité économique et sociale* » Paris, Journal officiel, p.14 cité par Dollé, M. (2005). Précarités et politiques sociales. *Empan*, n<sup>o</sup>(sup> 60), 38-43. <https://doi.org/10.3917/empa.060.0038> consulté 26 décembre 2022

Zounon, N. *L'Histoire de l'Institution Scolaire en République du Bénin (historique, évolution, perspective)* <http://assouka.fr/assets/histoire-de-l-institution-scolaire.pdf> TAPS ; Université d'Abomey-Calavi, INJEPS, Porto-Novo, République du Bénin.

# TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE .....	2
REMERCIEMENTS .....	3
RÉSUMÉ .....	4
ABSTRACT .....	5
LISTE DES SIGLES.....	6
LISTE DES TABLEAUX .....	8
Introduction.....	12
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTUALISATION, CONCEPTUALISATION, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES .....	15
CHAPITRE I : CONTEXTUALISATION .....	16
1.1 L'éducation scolaire dans le monde .....	17
1.1.1 L'éducation scolaire, un droit universel reconnu par l'Organisation des Nations-Unies .....	18
1.1.2 L'éducation, un instrument de lutte contre l'ignorance.....	19
1.1.3 L'éducation formelle, un droit fondamental.....	20
1.1.4 L'éducation scolaire, un facteur du développement durable .....	21
1.2 L'éducation en Afrique Subsaharienne .....	22
1.2.1 Quelques repères historiques sur l'évolution de l'éducation en Afrique subsaharienne	22
1.2.2 Quelques engagements de l'Union africaine (UA) sur l'éducation.....	23
1.2.3 Les objectifs de l'organisation dans le domaine éducatif à l'occasion du cinquantenaire de l'Union africaine (UA) (agenda 2063) .....	26
1.3 L'éducation au Bénin .....	28
1.3.1 Quelques éléments descriptifs .....	28
1.3.2 Carte géographique du Bénin .....	30
1.3.3 Quelques données sur l'éducation au Bénin.....	31
1.3.3.1 La réforme Grosse-Tête/Dossou-Yovo (1970-1971) .....	31
1.3.3.2 La réforme de la période révolutionnaire de 1973 à 1990 appelée « École Nouvelle » .....	34
1.3.3.3 La réforme scolaire de 1990 marquant le début de la réorganisation des programmes scolaires basés sur de nouvelles finalités éducatives .....	39
1.3.3.4 Le forum sur l'éducation du 26-28 avril 2000 de Dakar basé sur la réforme d'un enseignement de qualité et sur l'acquisition de savoirs utiles. ....	41
1.3.3.5 Les caractéristiques de la réforme scolaire de 1990.....	42

1.3.4	L'implémentation des Nouveaux Programmes éducatifs (NPE).....	43
1.3.4.1	Les différentes évaluations de 2003 à 2019.....	44
	Tableau : 1 Présentation du résultat des différentes évaluations des nouveaux programmes d'études. (NPE).....	45
1.3.4.2	Une réforme scolaire controversée .....	48
1.3.4.3	Le cadre juridique et institutionnel du financement de l'éducation au Bénin.....	49
CHAPITRE II : CONCEPTUALISATION.....		52
2.1	La pédagogie par objectifs (PPO) (1950).....	53
	Tableau 2 : comparaison entre pédagogies traditionnelles et pédagogies alternatives .....	56
2.1.1	Définition générale de la pédagogie par objectifs (PPO) .....	57
2.1.2	L'objectif de la pédagogie par objectifs .....	57
2.1.3	Une pédagogie de transmission centrée sur l'enseignant .....	58
2.1.4	Une pédagogie behavioriste ou comportementaliste .....	59
2.1.5	Une pédagogie basée sur la taxonomie de Benjamin Bloom (1956).....	60
2.1.6	Quelques critiques formulées contre l'approche par objectifs .....	61
2.2	L'approche par compétences (APC) (1970).....	62
2.2.1	Quelques définitions de la notion de compétences.....	63
2.2.2	L'évolution de l'approche par compétences (APC) (1970).....	66
2.2.3	Une pédagogie qui s'inspire des pédagogies actives centrées sur l'apprenant.....	67
2.2.4	Quelques controverses autour de l'approche par compétences .....	70
2.2.4.1	Les défenseurs de l'approche par compétences.....	70
2.2.4.2	Les détracteurs de l'approche par compétences .....	73
2.2.4.3	Les points de convergence .....	76
2.2.5	Comparaison entre la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences .....	77
	Tableau 3 : comparaison entre pédagogies par objectifs et l'approche par compétences .....	77
2.3	La formation des enseignants à l'APC .....	78
2.4	Les grands effectifs et les petits effectifs de classe.....	80
2.5	L'enseignant expérimenté.....	82
2.6	Les représentations sociales.....	83
CHAPITRE III : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....		86
3.1	Problématique.....	87
3.2	Hypothèse générale .....	94
3.3	Hypothèses spécifiques .....	94
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET TRAITEMENT DES DONNÉES .....		98
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE .....		99
4.1	Présentation du cadre de l'enquête.....	100
	Tableau 4 : Les arrondissements et quartiers d'Apkarka .....	101

Tableau 5 : Les effectifs des populations par arrondissement au RGPH4 .....	102
Tableau 6 : Les établissements primaires publics d'Akpakpa en 2006 par arrondissement.....	102
4.2 Échantillonnage .....	103
Tableau 7 : liste des écoles dont les classes ont été observées .....	103
4.3 Techniques et outils de collecte des données.....	104
4.3.1 L'observation.....	104
Tableau 8 : Grille d'observation .....	105
4.3.2 L'entretien semi-directif.....	107
4.3.3 Le guide d'entretien.....	109
Tableau 9 : Fiche de renseignements sur l'identité des enseignants.....	109
Tableau 10 : Fiche de renseignements sur les classes .....	110
Tableau 11 : les conditions de vie scolaire et familiale des apprenants .....	110
Tableau 12 : Fiche de renseignements sur les écoles .....	111
4.4 Thématiques de l'entretien semi-directif.....	112
CHAPITRE V : TRAITEMENT DES DONNÉES.....	113
5.1 Introduction.....	114
5.1.1 Méthode de traitement des données .....	114
5.1.2 Vérification des différentes fiches de renseignements .....	114
5.1.3 Vérification des enregistrements audio et codification des données recueillies.....	114
5.1.4 Retranscription .....	115
5.1.5 Technique d'analyse.....	116
5.1.6 Les 5 macro-variables dont 4 indépendantes explicatives et une dépendante expliquée. ..	118
• <i>Les conditions de vie familiale des apprenants.</i> .....	119
• <i>Le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux enseignants dans la mise en œuvre de l'APC.</i> .....	119
• <i>La représentation des enseignants concernant l'APC.</i> .....	119
Tableau 13 : Les 5 macro-variables.....	121
5.2 Étude de cas.....	122
Tableau 14 : Typologies d'étude de cas .....	124
5.3 Traitement des données .....	125
Tableau 15 : Les données sur la situation géographique des écoles et leurs contextes.....	127
Tableau 16 : Expériences professionnelles des enseignants.....	128
5.3.1 Première macro-variable indépendante explicative non croisée : les conditions de vie familiale des apprenants. ....	129
Tableau 17 : Les apprenants qui possèdent le manuel scolaire à domicile .....	130
Tableau 18 : L'encadrement des apprenants à domicile .....	132
Tableau 19 : Les difficultés des apprenants en lecture .....	135

Tableau 20 : La situation professionnelle des parents.....	137
5.3.2 Deuxième macro-variable indépendante explicative non croisée : le rôle de l'État et les conditions offertes par l'État.....	138
Tableau 21 : Le retard et l'insuffisance de la subvention de l'État versée aux écoles.....	142
5.3.3 Troisième macro-variable indépendante expliquée croisée : les conditions de travail des apprenants.....	144
Tableau 22 : Les formations et visites pédagogiques reçues par les enseignants.....	145
Tableau 23 : Les effectifs des apprenants par classe.....	147
Tableau 24 : Nombre de mobiliers scolaires manquant par classe.....	148
Tableau 25 : Nombre de manuels scolaires manquant par classe.....	151
Tableau 26 : Nombre d'apprenants assis par table/banc.....	152
5.3.4 Quatrième macro-variable indépendante expliquée croisée : les représentations des enseignants concernant l'APC.....	154
Tableau 27 : Les représentations des enseignants concernant l'APC.....	154
5.3.5 Cinquième macro-variable dépendante expliquée croisée : les stratégies et les typologies de mise en œuvre de l'APC dans les différentes étapes observées.....	159
Tableau 28 : Les différentes phases observées.....	160
Tableau 29 : La disposition des apprenants dans la classe.....	167
Tableau 30 : La gestion des interactions entre enseignants/apprenants et entre apprenants.....	169
Tableau 31 : Les stratégies de travail des enseignants.....	171
5.4 croisement des micro-variables, à l'intérieur de la macro-variable indépendante explicative, concernant les conditions de travail des enseignants ainsi que la représentation des enseignants concernant l'APC avec la variable dépendante expliquée, les stratégies et les typologies.....	175
Tableau 32 : tableau général du croisement des variables indépendantes explicatives avec la variable dépendante expliquée.....	175
5.5 Croisement des conditions de travail des enseignants avec les stratégies et les typologies des 3 groupes	176
Tableau 33 : stratégies et typologies des enseignants dans les 3 groupes dont le besoin en mobiliers scolaires ne dépasse pas la moyenne manquant par classe.....	177
Tableau 34 : stratégies et typologies des 4 enseignants dans les 3 groupes dont le besoin en mobiliers scolaires dépasse la moyenne de 2 par classe.....	178
Tableau 35 : stratégies et typologies des enseignants dans les 3 groupes dont le besoin en manuels scolaires est au-dessus de la moyenne manquant par classe.....	180
Tableau 36 : stratégies et typologies des enseignants dans les 3 groupes qui ont moins besoin de manuels scolaires par classe.....	181
Tableau 37 : nombre d'apprenants dépassant 2 par table-banc dans les 3 groupes.....	183
Tableau 38 : stratégies et typologies des 9 enseignants dans les 3 groupes dont le nombre d'apprenants assis par table-banc est 2.....	184
Tableau 39 : stratégies et typologies des 8 enseignants agents permanents de l'État dans les 3 groupes.....	185



Tableau 40 : stratégies et typologies des 6 enseignants contractuels de l'État dans les 3 groupes.....	186
Tableau 41 : stratégies et typologies de l'enseignant communautaire .....	187
Tableau 42 : stratégies et typologies des 7 enseignants davantage expérimentés dans les 3 groupes.....	189
Tableau 43 : stratégies et typologies des 8 enseignants moins expérimentés dans les 3 groupes.....	190
Tableau 44 : stratégies et typologies des 4 enseignants formés dans une école professionnelle dans les 3 groupes.....	191
Tableau 45 : stratégies et typologies des 11 enseignants recrutés sans formation initiale dans une école professionnelle dans les 3 groupes.....	192
Tableau 46 : stratégies et typologies des 6 enseignants ayant reçu une visite pédagogique dans les 3 groupes.....	194
Tableau 47 : stratégies et typologies des 9 enseignants n'ayant reçu aucune visite pédagogique dans les 3 groupes.....	195
Tableau 48 : stratégies et typologies des 8 enseignants avec petits effectifs dans les 3 groupes.....	196
Tableau 49 : stratégies et typologies des 7 enseignants avec grands effectifs dans les 3 groupes.....	197
5.6 Croisement des représentations des 11 enseignants concernant l'APC avec les stratégies et typologies dans les 3 groupes.....	198
Tableau 50 : stratégies et typologies des représentations des 11 enseignants concernant l'APC dans les 3 groupes.....	199
5.7 Récapitulation du croisement des conditions de travail des enseignants avec les stratégies et les typologies.....	200
Tableau 51 : tableau récapitulatif .....	200
5.8 Synthèse du croisement de la représentation des 11 enseignants concernant l'APC avec les stratégies et les typologies des 3 groupes .....	202
TROISIÈME PARTIE : VALIDATION DES HYPOTHÈSES, DISCUSSION, LES LIMITES, LES APPORTS DE LA RECHERCHE, LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES, LES RECOMMANDATIONS ET LES PERSPECTIVES FUTURES DE RECHERCHE .....	205
CHAPITRE VI : VALIDATION DES HYPOTHÈSES, DISCUSSION.....	206
6.1 Validation des hypothèses .....	208
Tableau 52 : Validation des hypothèses.....	208
6.2 Discussion .....	214
CHAPITRE VII : LES LIMITES, LES APPORTS DE LA RECHERCHE, LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES, LES RECOMMANDATIONS, LES PERSPECTIVES FUTURES DE RECHERCHE.....	228
7.1 Les limites de la recherche .....	229
7.2 Les apports de la recherche .....	230
7.3 Les difficultés rencontrées .....	232
7.4 Les recommandations .....	233
7.5 Les perspectives futures de recherche.....	235

Conclusion .....	236
Références bibliographiques.....	239
SITOGRAFIE.....	250
TABLE DES MATIÈRES .....	260
ANNEXE : LES ENTRETIENS .....	266

## **ANNEXE : LES ENTRETIENS**

<b>Enseignant 1 .....</b>	<b>267</b>
<b>Enseignant2 .....</b>	<b>278</b>
<b>Enseignant 3 .....</b>	<b>290</b>
<b>Enseignant 4 .....</b>	<b>300</b>
<b>Enseignant 5 .....</b>	<b>309</b>
<b>Enseignant 6 .....</b>	<b>321</b>
<b>Enseignant 7 .....</b>	<b>330</b>
<b>Enseignant 8 :.....</b>	<b>337</b>
<b>Enseignant 9 .....</b>	<b>342</b>
<b>Enseignant 10.....</b>	<b>349</b>
<b>Enseignant 11.....</b>	<b>357</b>
<b>Enseignant 12.....</b>	<b>368</b>
<b>Enseignant 13.....</b>	<b>374</b>
<b>Enseignant 14.....</b>	<b>390</b>
<b>Enseignant 15.....</b>	<b>399</b>

## Enseignant 1

Aimé : Bonjour Monsieur le Directeur.

Enseignant : Bonjour Monsieur

Aimé : Je tiens une fois encore à vous remercier très sincèrement pour votre accueil. Je viens de faire avec vous l'observation. C'est maintenant l'étape de l'entretien et d'explicitation. Il s'agira pour moi de m'entretenir avec vous sur ce que j'ai n'ai pas compris, sur vos choix. L'objectif c'est que vous puissiez m'expliquer certaines de vos pratiques. Pour commencer pouvez-vous, vous présenter ?

Enseignant : Je m'appelle 1. Je suis l'enseignant titulaire de la classe de CM2 et Directeur.

Aimé : Je voudrais en même temps vous poser une question suite à votre présentation. Vous êtes à la fois titulaire de la classe de CM2 et Directeur de l'établissement. Comment l'expliquez-vous ? À quoi cela est dû ?

Enseignant : C'est les textes qui l'ont prévu ainsi. Le Directeur est titulaire d'une classe.

Aimé : Comment alors conciliez-vous le travail administratif et le fait d'être titulaire d'une classe ?

Enseignant : Il s'agit d'un véritable problème. C'est difficile. Et non seulement l'enseignant est Directeur, mais parfois il est aussi responsable d'unité pédagogique (RUP). Ça fait pour lui en plus d'être à plein temps avec les apprenants en classe, mais aussi de cumuler deux responsabilités. Les Directeurs ont beaucoup de réunions auxquelles ils doivent participer et cumulativement ils doivent accueillir les parents d'élèves qui viennent. Le travail administratif est très difficile si vous n'avez pas de collaborateurs qui vous y aident. Lorsque j'avais commencé l'enseignement dans les années 1984, j'étais resté auprès d'un Directeur qui restait exclusivement au bureau pour s'occuper du travail administratif. Pendant ce temps c'est moi qui déroulais les séquences de classe. Aujourd'hui ce n'est plus le cas. Depuis quelque temps l'État a gelé le recrutement et nous sommes en train de constater ce que nous voyons actuellement. Depuis 7 ans que j'ai pris service dans cette école, chaque année je suis dans un besoin de 2 enseignants. 2 enseignants manquent de façon permanente dans mon établissement. Ce n'est que cette année que l'Etat m'a envoyé 1 enseignant. Il manque encore

1 enseignant. Avec ce manque le Directeur ne peut pas s'abstenir d'être titulaire dans une classe.

Aimé : Comment résolvez-vous le problème de manque d'enseignant ?

Enseignant : Depuis que j'ai pris service c'est le bureau de l'association des parents d'élèves qui nous aide pour le recrutement d'enseignants communautaires appelés encore répétiteurs. Compte tenu de leurs niveaux, ils sont rémunérés 35000 F CFA (53 €). Ce salaire mensuel ne nous permet pas de payer un enseignant professionnel. Ces enseignants sont des répétiteurs dans les salles de classe. C'est un travail supplémentaire au Directeur, car celui est obligé de suivre. L'enseignant communautaire n'a aucune formation. C'est le Directeur qui a la responsabilité de le former et cela fait un supplément de travail.

Aimé : Monsieur le Directeur, revenons sur l'administratif. Normalement il est de votre responsabilité de suivre vos enseignants, de vérifier leurs fiches. Est-ce que vous arrivez à le faire ?

Enseignant : Très sincèrement c'est un travail extrêmement difficile. Déjà la préparation d'une fiche est difficile. Moi je n'arrive pas à contrôler systématiquement à contrôler les fiches. La préparation d'une seule fiche prend une journée. Lorsqu'il s'agit d'un examen professionnel, c'est encore plus exigé, car le Directeur, le responsable d'unité pédagogique, le conseiller pédagogique doivent tous vérifier votre fiche. L'enseignant a une trentaine de fiches à préparer. Avec tout ce que cela implique, je ne peux que me contenter de ce que je peux.

Aimé : Aviez-vous reçu depuis le début de l'année la visite du responsable d'unité pédagogique, de votre conseiller ou de vos responsables de tutelle ?

Enseignant : Oui cette année j'ai déjà reçu deux visites pour une inspection. Il s'agit de la DDEMP et de la visite d'un inspecteur pédagogique. Ils sont venus suivre le déroulement d'une séquence de dictée.

Aimé : Est-ce que c'est seulement pour suivre cette seule séquence ? N'ont-ils pas pris connaissance de comment vous aviez effectué la rentrée ou fait un point avec vous sur les besoins ?

Enseignant : Non ce n'est pas pour cela. Les CP ne disposent pas d'assez de temps pour faire ce travail. La masse horaire de travail des CP est énorme.

Aimé : Pouvez-vous à présent nous parler de votre parcours professionnel ?

Je fais partie de la première promotion d'enseignants qui a été recrutée sur concours. Le contexte était la période pendant laquelle le programme d'ajustement structurel était mis en œuvre. En effet, les recrutements dans le corps enseignant étaient suspendus, mais le besoin se faisant sentir avec une certaine acuité. Le texte a été organisé en 1984 et j'ai été recruté sur la base d'un diplôme académique au lieu d'un diplôme professionnel. J'ai ensuite suivi des stages de formation sur le terrain avant de passer mon examen de CAP au bout de 3 ans. Nous sommes actuellement les plus anciens dans le corps enseignant. Nous devrions être à la retraite, mais les nouvelles réformes nous ont contraints à rester en activité jusqu'à l'âge de 60 ans. Notre promotion est encore en activité parce que nous avons été recrutés comme stagiaires. Normalement, nous devrions être admis à faire valoir nos droits à la retraite entre 2014 et 2015. Normalement il fallait après le recrutement faire deux ans de stages suivis d'une année de formation dans une école. Ce n'est qu'après cela que les étudiants sortent avec le titre d'instituteur adjoint. Dans le cas de ma promotion, il s'agit d'une dérogation. En somme j'ai été recruté en 1984, j'ai eu mon diplôme de CAP en octobre 1986, mais j'ai pris service en 1987. C'était au moment du PAS, programme d'ajustement structurel. L'État ne devait même pas recruter. Nous étions la première promotion à être recrutées sur concours avec le diplôme académique. Nous avons eu des actes d'engagements avec l'État. Finalement l'État a pris en compte 1986.

Aimé : Vous aviez été nommé Directeur depuis combien d'années ?

Enseignant : Depuis 7 ans

Aimé : Merci pour toutes vos explications. Nous allons continuer notre entretien. Pouvez-vous nous faire la présentation de votre établissement puis de la classe de CM2 ?

Enseignant : Notre école a été créée en 1979. Il y a eu plusieurs Directeurs avant ma nomination, mais je ne sais pas quelle position j'occupe. Je suis au CM. Lors de mon affectation ici, il y avait un manque de personnel, mais j'ai gardé ma classe hein.

Aimé : Vous avez quel effectif de classe ?

Directeur : Pour cette année, j'ai 34 élèves.

Aimé : Quel est l'effectif général de l'établissement ?

Enseignant : Pour l'établissement général, ça fait 302 élèves. J'avais plus que cela, mais cette année j'ai refusé d'en avoir davantage. 17 garçons et 17 filles. Je n'aime pas que l'effectif soit élevé. Il y a même une classe de CE1 où l'effectif est 77 élèves. Et c'est parce que les élèves n'avaient pas travaillé qu'il y a eu beaucoup de redoublants sinon je n'aime pas que mes maîtres aient beaucoup d'apprenants.

Aimé : Au niveau des subventions en avez-vous reçu cette année ?

Enseignant : Bon, cette année, ils ont dit qu'ils ont envoyé 225 000 F CFA. Bon, d'habitude l'état prélève une TVA de 18 % sur les montants évoqués concernant les fournitures scolaires.

Aimé : Pouvez-vous à présent nous parler des conditions de vie scolaire de vos élèves ? Les fournitures, etc.

Enseignant : En réalité nous sommes dans un milieu où les parents d'élèves sont très pauvres. C'est un milieu où les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants. Je ne les comprends pas. Vous n'allez pas voir un parent venir à l'école demander comment les enfants travaillent. C'est très rare. Nous avons maintenant des répétiteurs (enseignants communautaires) dans les écoles, mais les parents ne s'y intéressent pas. Nous avons déjà obtenu l'autorisation du ministère pour cela. Vraiment il y a des problèmes dans cette école. La prise en charge des répétiteurs par les parents nous crée trop de problèmes. Surtout cette année c'est difficile. La politique s'en est mêlée.

Aimé : Est-ce que l'Etat qui n'a pas voulu ?

Enseignant : L'État a commencé par critiquer en avançant que c'est la gratuité de l'enseignement. Lorsqu'il y a pénurie d'enseignants, eux-mêmes nous disent de nous entendre avec le bureau de l'APE, mais lorsqu'il s'agit de donner l'autorisation c'est difficile. Et les parents ne veulent pas souscrire. Il faut dire que l'autorité a aussi un peu raison parce que les fonds ne sont pas souvent bien générés. L'État a un peu raison. Mais cette année ou le ministre a pris un arrêté pour interdire les suscriptions, nous avons eus trop de problèmes pour payer nos enseignants répétiteurs. Malgré que nous ayons obtenu maintenant l'autorisation de souscrire les parents se refusent de souscrire. Nous sommes dans une situation délicate.

Aimé : Depuis quelques années c'est la pédagogie APC qui est mise en application dans les écoles. Comment mettez-vous cette application en œuvre aujourd'hui ? Avez-vous reçu une

formation spéciale pour la mise en œuvre de l'APC ? Comment la mettez-vous en pratique et est-ce que c'est facile pour vous ?

Enseignant : Moi je suis un ancien. J'ai connu les autres programmes. L'APC, c'est de la pure théorie. Quelles compétences les enfants peuvent avoir s'il n'y pas l'accompagnement nécessaire ? Quelles compétences les enfants peuvent-ils acquérir ? Moi je vois que c'est de la théorie. Il n'y a pas l'accompagnement nécessaire pour aboutir à la compétence.

Aimé : À quoi pensez-vous en évoquant l'accompagnement ? Pensez-vous au matériel ?

Enseignant : Oui bien sûr. Il s'agit du manque du manque de matériel, de l'absence de formation. Il s'agit sincèrement de la théorie, du bavardage. Non. Sincèrement ça ne va pas. Moi je ne vois pas de la compétence.

Aimé : D'accord. Si vous devez faire des propositions qu'elles auront été vos souhaits ?

Enseignement. Il nous faut d'abord le matériel d'accompagnement. Il faut beaucoup de choses. Et comme je vous l'avais dit tout à l'heure, il faudrait que vu l'évolution d'aujourd'hui, vu l'évolution du monde entier, il faudrait qu'on soit pragmatique. Il faut que nous ayons le matériel pour que les enfants observent et touchent les choses. Il y a trop de problèmes de matériel dans les écoles. Nous avons par exemple la couture, mais est-ce que l'enseignant même s'y connaît ? Avant l'enseignant avait même des connaissances en santé. Si on devait former à la compétence, il faut faire appel aux compétences. Par exemple les soirs, fermer les écoles et appeler les compétents pour former à la compétence. C'est mieux que la théorie élaborer dans les documents.

Aimé. Vous aviez donc remarqué que malgré le changement pédagogique, les problèmes persistent et rien n'a changé ?

Enseignant : Rien n'a changé. Honnêtement il n'y a aucune différence. C'est les mêmes choses qu'on répète. On tourne en rond. Moi je défie celui qui me prouvera le contraire. Quel est l'élève qui à la fin de la classe de CM2 pourra me dire la compétence qu'il a développée, qu'il a apprise ? Moi je défie le Directeur si ce n'est pas la maîtrise de la langue française.

Aimé : Justement que pouvez-vous nous dire de la maîtrise de la langue française, du niveau de vos enfants par rapport au français parce que les parents se plaignent aujourd'hui de la baisse du niveau de leurs enfants ?



Enseignant : Moi quand on parle de baisse de niveau je me réserve de parler de ça parce que parmi mes élèves il y a des excellents. Il n'y a pas que les anciens qui sont intelligents. Nos enfants d'aujourd'hui le sont aussi. Moi je n'aime pas faire cette guerre de génération. Quand moi je vois les choses aujourd'hui est-ce que vous allez me dire qu'il n'y a pas de jeunes qui sont éloquents ? Il y a des jeunes qui sont bien éloquents aujourd'hui. Est-ce cela que vous appelez compétence ? Avant c'était les Robert Dossou qu'on voyait. Aujourd'hui nous avons les Joël Aïvo. Djogbénu qui est aujourd'hui à la cour constitutionnelle. Il est jeune, et pourtant il a les mêmes capacités que les anciens. L'éloquence que les anciens avaient nous l'avons toujours. Sinon, la baisse de niveau c'est normal. On ne peut que le déplorer. On ne peut que parler de baisse de niveau, car l'effectif dans nos écoles aujourd'hui n'est plus la même que ceux des époques passées.

Aimé : Donc vous attribuez la baisse du niveau aux effectifs que nous avons dans les classes ?

Enseignant : Si on le dit, c'est en tenant compte des effectifs que nous avons dans les classes. Il y a quand même de la qualité.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : À présent nous allons aborder la séquence de classe que j'ai observée. J'ai constaté au début que vous aviez fait la mise en situation en prenant en compte les acquis antérieurs. Les enfants se sont levés, ont émis des slogans, etc. Quelle est l'importance de la mise en situation ?

Enseignant : La mise en situation vise à éveiller les élèves.

Aimé : Ensuite vous aviez clairement évoqué l'objectif du cours, c'est-à-dire les nouveaux acquis. Pouvez-vous me rappeler quel était l'objectif du cours de ce matin ?

Enseignant : Aujourd'hui c'est l'imprégnation. L'expression écrite comporte 4 phases. Il y a l'imprégnation. Après l'imprégnation il y a le premier jet, la 3e séance, il y a la 4e séance ce que nous avons fait aujourd'hui. L'objectif d'aujourd'hui c'est d'imprégner les enfants de ce que vous voulez leur enseigner. Aujourd'hui c'est la lettre administrative. Qu'est-ce que la lettre administrative ? Comment se fait la lettre administrative ? Donc la première séance c'est l'imprégnation. Les enfants essaient de voir comment se déroule la lettre administrative. Pour

cela il faut lui montrer un modèle. Avec un modèle l'élève saura lui-même faire une lettre administrative.

Aimé : Pour l'étape de la réalisation, j'ai constaté que vous aviez mis le texte au tableau

Enseignant : Oui c'est le matériel qu'il faut. Il faut un support et ce support c'est le texte, c'est le modèle qu'il faut montrer aux enfants. Le texte a été mis au tableau pour qu'en le voyant, l'enfant puisse l'imiter.

Aimé : Donc c'est pourquoi le texte a été mis au tableau.

Enseignant : Oui. Ainsi lorsqu'il sera devant un cas où il doit écrire une lettre, il pourra faire usage de ce modèle. C'est l'imprégnation.

Aimé : L'imprégnation est-elle dans l'étape de la réalisation ?

Enseignant : Oui dans une séquence de classe nous avons l'introduction, la réalisation et l'objectivation. Le texte qui est au tableau va servir à gérer toutes ces étapes.

Aimé : Au niveau de l'objectivation, vous êtes revenus sur ce que les élèves ont appris. Par contre vous n'aviez pas demandé comment ils l'ont appris, les difficultés qu'ils ont rencontrées. Je ne l'ai pas perçu.

Enseignant : Pour moi c'est trop perroquet. À mon avis, il faut larguer certaines choses. Qu'est-ce que tu as appris ? Comment tu l'as appris ? C'est tellement mécanique que moi je n'en tiens pas compte. Moi je n'en vois pas l'utilité. Les enfants répètent toujours la même chose. C'est trop répétitif. Normalement, c'est ce qu'il convient de faire.

Aimé : Cette étape-là comment faites-vous ?

Enseignant : Pour faire cette partie, on peut poser des questions sur la compréhension de ce que l'enfant a appris. On peut demander à l'enfant dans la projection qu'est-ce qu'il peut faire de ce qu'il a appris. Je préfère ça.

Aimé : D'accord moi je vous ai compris.

Enseignant : Non moi je n'aime pas les choses mécaniques. Il peut arriver que ce soit devant une commission je pourrais le respecter.

Aimé : Moi je n'ai pas d'avis à donner par rapport à votre façon de travailler. Je crois que l'essentiel c'est de pouvoir trouver des alternatives qui vous permettent de rester dans la ligne de ce qui est demandé. Moi j'ai voulu juste savoir pourquoi vous ne l'aviez pas fait.

Enseignant : Oui c'est compris. C'est les mêmes questions dans toutes les séquences de classes. Qu'est-ce que tu as appris ? Comment tu l'as appris. C'est trop mécanique. C'est lorsqu'on a un examen qu'on peut le faire.

Aimé : Mais la question qu'est-ce que tu as appris que les parents posent aux enfants à la maison.

Enseignant : Oui c'est vrai l'enfant peut le dire. Mais c'est une question trop cernée. L'enfant peut aller dans n'importe quel sens. Cette question est vraiment trop mécanique. C'est une question trop cernée et l'enfant peut aller dans n'importe quel sens. Moi j'aurais souhaité que les questions portent sur la leçon, les notions apprises. Souvent c'est des questions mécaniques et moi je suis contre ces questions. Et c'est parce que c'est justement trop mécanique que je supprime cette partie.

Aimé : Au niveau de l'évaluation, vous avez l'évaluation orale et l'évaluation écrite. Pendant la séquence je n'ai observé aucune des deux. Pouvez-vous nous dire pourquoi ?

Enseignant : Ici c'est spécifique. L'évaluation se fera après. Si c'était une leçon de grammaire, de conjugaison ou d'orthographe, je l'aurais fait. Pour faire l'évaluation dans ce cas, j'aurais mis l'évaluation au tableau. C'est une autre séance qui est réservée pour cela. Moi j'ai fait l'évaluation oralement au début. En grammaire, on peut faire une évaluation partielle et on peut faire l'évaluation écrite tout juste après la leçon dans les cahiers de devoir. Pour l'expression écrite, ça ne se fait pas.

Aimé : Est-ce à dire donc que toutes les étapes ne peuvent pas être faites pendant une séquence de cours ?

Enseignant : Je comprends bien ce que vous dites, mais pour l'expression écrite cela ne se fait pas. Si c'était une leçon de grammaire, conjugaison ou orthographe par exemple, je l'aurais fait obligatoirement dans les cahiers de devoir.

Aimé : J'ai constaté que vous aviez fait la projection avec les enfants qui travaillaient en groupe.

Enseignant : Non. Là ce n'est pas la projection. C'était un travail en groupe, c'était une stratégie. Un compte rendu en groupe. C'était une stratégie.

Aimé : La projection était située alors à quel niveau ?

Enseignant : La projection, c'est lorsqu'on pose aux enfants la question qu'est-ce que tu as appris ? Comment l'as-tu appris ?

Aimé : C'est ce que je vous disais tantôt.

Enseignant : Non c'est plutôt, l'objectivation. Maintenant la projection, c'est qu'est-ce que tu vas faire de ce que tu as appris ?

Aimé : Au niveau des supports que vous aviez utilisés, je ne vous ai pas vu faire usage, du manuel de français, du document intitulé les mesures correctives et le guide du maître. Vous n'aviez pas non plus utilisé de fiche. Est-ce une option où c'est parce que vous aviez tout dans votre tête ?

Enseignant : Ici le manuel n'était pas nécessaire. Ce qui est important c'est le texte qui est au tableau et les stratégies utilisées pour faire passer le message. La question c'est savoir si les enfants ont pu maîtriser la leçon. Il est vrai c'est une leçon qu'ils ont déjà eu au CM1. C'est un cours d'approfondissement. Aujourd'hui, ce qui était important c'est le texte.

Aimé : Vous aviez tout de même utilisé des supports lors des préparatifs non ?

Enseignant : Oui lors de la préparation j'ai utilisé le manuel de français de CM1. C'est d'ailleurs ce qui est recommandé dans le manuel. Le texte se trouve donc dans leur manuel de CM1.

Aimé : J'espère que vous êtes d'accord avec moi que l'usage du manuel à un cours de français est important. Pendant un cours de français, l'apprenant doit pouvoir être en contact avec son manuel.

Enseignant : Oui vous pouvez choisir un texte qui est dans le manuel. Mais si le texte de l'imprégnation n'est pas dans le manuel, vous pouvez le choisir ailleurs.

Aimé : D'accord. J'ai compris. Comme vous le savez au niveau des techniques de travail, il y a trois types de stratégies à savoir : le travail individuel, le travail en groupe, le travail collectif. J'ai constaté que ce qui a dominé pendant la séquence de cours, c'est le travail collectif. Le travail individuel et le travail en groupe n'ont été utilisés qu'une seule fois. Pouvez-vous nous dire pourquoi aviez-vous privilégié le travail collectif, sachant que toutes les stratégies sont importantes ?

Enseignant : Oui, mais il ne faut pas abuser du travail de groupe et du travail individuel. J'ai utilisé le travail de groupe une seule fois et c'est pendant ce travail de groupe qu'un groupe a été au tableau.

Aimé : Oui comme vous le savez l'objectif du travail à groupe, c'est permettre aux apprenants d'interagir entre eux. Pendant le travail de groupe, vous l'aviez sans doute remarqué certains apprenants n'y ont même pas participé. Ils ont gardé le silence et ils ne s'y sont pas intéressés. C'est lorsqu'ils vous voyaient vous approcher de leurs groupes qu'ils faisaient semblant de s'y intéresser

Enseignant : Au fait, chaque stratégie a ses avantages et ses inconvénients. Pendant le travail de groupe, ceux qui sont un peu paresseux peuvent être aidés. Normalement, le travail en groupe doit être l'occasion pour ceux qui ne parlent pas, de parler.

Aimé : Mais vous n'en faites pas usage.

Enseignant : Je n'en fais pas trop usage. Je pense qu'il ne faut pas en abuser. Attention, le travail en groupe vous fait perdre beaucoup de temps. Si vous ne savez pas en faire usage, vous y perdrez assez de temps. S'il n'y avait pas ce risque de perte de temps, là d'accord. Mais je crois que ce que j'ai fait n'est pas parfait. On peut bien améliorer ce que j'ai fait.

Aimé : Au niveau des interactions, nous en avons deux types. Les interactions entre apprenants et les interactions entre apprenants et enseignants. Ce que j'ai observé, c'est que vous aviez uniquement fait usage des interactions entre vous et les apprenants. Par contre celles entre les apprenants ont été totalement inexistantes, même pas ce que vous appelez le feu roulant. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : Comme vous le dites, le feu roulant est une stratégie qui s'applique dans des situations données. Il pouvait en avoir si un enfant répétait mal un mot. Je lui demanderai de répéter. Vous aurez pu constater l'interaction du feu roulant si j'avais fait l'exercice structural. Ici c'est une autre leçon. L'exercice structural se fait au début de chaque séquence de classe en français sauf en lecture et en écriture, mais au cœur de la séquence de cours, le feu roulant dont vous parlez n'est pas nécessaire.

Aimé : Au niveau de la gestion de l'espace. J'ai constaté que tantôt vous vous rapprochez des groupes, tantôt vous éloignez. S'agit-il d'une option ?

Enseignant : Ce que vous aviez dit c'est vrai. Pédagogiquement, il faut savoir à la fois s'éloigner des enfants et s'approcher d'eux. Trop de déplacements ne sont pas bons.

Aimé : Vous aviez adopté une disposition frontale dans votre classe.

Enseignant : Oui, mais ça ne m'a pas empêché d'être vraiment aux côtés des apprenants lorsqu'ils avaient besoin de moi. Lorsque se rapprocher est nécessaire, nous le faisons.

Aimé : Comment motivez-vous les apprenants qui ne participent pas ?

Enseignant : C'est pourquoi je fais parler tout le monde. Ce n'est pas seulement ceux qui lèvent la main que je fais parler, mais plutôt tout le monde.

Aimé : Monsieur le Directeur, nous arrivons au terme de cet entretien et je tiens très sincèrement à vous dire un sincère merci pour m'avoir accordé votre précieux temps. L'entretien m'a permis de comprendre les choix qui ont été les vôtres. Voulez-vous ajouter quelque chose pour conclure ?

Enseignant : Merci à vous. Je sais que vous êtes du domaine. Le fait de m'avoir posé des questions m'a permis de faire une relecture. J'ai donc appris certaines choses de vous. J'ai compris ce qui pourra être amélioré. Je sais que vous êtes en train de faire un travail de recherche. J'espère que vous pourrez au bout de votre travail faire des propositions pour l'amélioration du travail des enseignants dans nos écoles. Notre souhait de trouver les solutions pour améliorer ce que nous faisons. Nous espérons avoir un retour sur les résultats de cette recherche. Ce qui me préoccupe aujourd'hui, c'est que rien n'a changé par rapport à ce qui se faisait. Rien n'a changé. Quelles compétences les apprenants qui finissent le primaire peuvent faire valoir aujourd'hui ? Merci à vous.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur. À très bientôt.

## Enseignant 2

Aimé : Bonjour Monsieur le Directeur. Je voudrais vous renouveler mes sincères remerciements pour m'avoir permis de faire d'abord cette observation de séquence de cours, puis à présent de faire un entretien d'explicitation avec vous. Au cours de cet entretien, je reviendrai avec vous sur ce que j'ai observé, les choix qui ont été les vôtres.

Enseignant : Merci à vous. Je m'appelle enseignant 2. Je suis Directeur au complexe scolaire. Je suis dans ma troisième dans cette école, car j'y ai pris service le 26 octobre de 2016.

Aimé : Veuillez svp nous parler de votre parcours professionnel.

Enseignant : J'ai pris service dans la fonction publique le 26 octobre 1998 comme agent contractuel et j'ai été reversé en tant que permanent le 9 mars 2005 ; je totalise actuellement 21 ans de services. Je suis titulaire du CEAP et du CAP. J'ai aussi une formation d'opérateur de saisie (novembre 2015). J'ai fait aussi l'université où j'ai obtenu le DUEL 1,2, la LICENCE et le MASTER en philosophie. En octobre 2015 j'ai suivi une formation des formateurs des Écoles Nationales des Instituteurs (ENI) à Abomey, malheureusement ce dossier est noyé.

Aimé : Comment expliquez-vous. Vous êtes formé pour former les enseignants dans les écoles d'instituteurs et vous ne le faites pas ?

Enseignant : Oui c'est parce que les inspecteurs préfèrent assurer les heures de vacation de ces ENI. J'ai suivi cette formation avec mon collaborateur de la classe de CM2. J'ai suivi cette formation pendant que j'étais encore à service à Zê et nous étions deux à être sélectionnés dans le secteur. Mon second est actuellement Directeur à Calavi. Sinon il faut dire que personnellement je ne comprends plus ce que veut dire équivalence de diplôme. Seuls ceux qui ont fait les sciences de l'éducation font aujourd'hui l'inspection. En même temps, on parle d'équivalence de diplôme. En 2016 cet examen a été bloqué parce que les nôtres ne veulent pas que les titulaires de la maîtrise puissent passer cet examen. Ce n'est qu'en 2017 que l'examen a pu se tenir et parmi le lot des admis il y a eu au moins 4 ou 5 instituteurs.

Cette année en 2018, il a eu cet examen, mais jusque-là les résultats n'ont pas été publiés. On ne comprend plus rien et c'est parce que certainement les instituteurs sont nombreux à être admis. En 2017, l'État voulait recruter 25 formateurs des ENI, mais finalement ce n'est que 17 qui ont été choisis. C'était un examen qui était réservé uniquement aux conseillers pédagogiques. Mais maintenant, on dit que l'on ne peut plus quitter la catégorie B2 pour accéder à la catégorie A1 sans passer par la catégorie A3. C'est un blocage délibéré de la jeunesse et cela fait mal. Je trouve qu'il faut encourager ceux qui veulent véritablement servir leur pays. Allez voir aujourd'hui dans nos collèges privés les diplômés des personnes qui y enseignent. J'ai un ami avec qui j'ai fait l'université et qui n'est sorti qu'avec le DUEL 1. Aujourd'hui, cet ami est professeur.

Aimé : Depuis quelques années il a été introduit dans le système éducatif béninois, une nouvelle approche pédagogique dénommée APC dans son enseignement, aviez-vous suivie une formation appropriée à l'APC ?

Enseignant : J'ai suivi presque la quasi-totalité des formations liées à l'APC. D'abord c'était la PPO. Mais à partir du CE1, les gens ont compris qu'il fallait former un nouveau type d'homme. Le citoyen dont le Bénin a besoin c'est quelqu'un qui peut, de par la formation, se prendre lui-même en charge. La compétence est en effet un savoir fondé sur la mobilisation d'un certain nombre de ressources à savoir les capacités, l'aptitude et les attitudes. Être compétent c'est savoir agir, savoir faire quelque chose. Je pense que si l'on doit l'introduire dans l'enseignement, il faut être à même de lier la théorie et la pratique, sinon ça ne marchera pas. Nous formons actuellement des cadres, mais qui ne savent pas entreprendre quelque chose en autonomie ? Au Bénin, aujourd'hui lorsque vous intégrez la fonction publique, vous êtes payé en fonction de votre diplôme et non en fonction de ce que vous êtes en mesure de faire. L'APC en elle-même n'est pas une mauvaise pédagogie. C'est la manière de la mettre en pratique qui souffre de beaucoup d'imperfections. Il s'agit de comment aider les apprenants à construire eux-mêmes le savoir ? Il nous manque beaucoup de moyens. Au Canada par exemple on peut incorporer à la table de l'apprenant plusieurs fonctions. La table peut ainsi contenir un point d'où sort un ordinateur, etc., mais ici chez nous nous n'avons pas le matériel adéquat. C'est ce manque de matériels qui explique les critiques incessantes contre l'introduction de l'APC dans notre système éducatif.



Aimé : Aujourd'hui malgré l'inexistence de matériels adéquats comment introduisez-vous les principes de l'APC dans vos cours puis que la PPO est supposée disparaître ?

Enseignant : On avait rompu avec la PPO après la 3e année de généralisation des nouveaux programmes. Moi j'ai fait le CI et le CP, mais en classe de CE1, nous avons commencé subitement par utiliser d'autres vocables. L'enseignement ne partait plus des objectifs globaux monnayés en objectifs généraux et intermédiaires, mais désormais on parle de compétences.

Aimé : Est-ce que l'apprenant en réalité peut être compétent dans tous les domaines ?

Enseignant : Je pense que non. J'ai constaté par exemple qu'il y a plusieurs talents en sport, mais qui n'émergent pas dans la classe dans les autres matières. Ma proposition aurait été de sortir ces apprenants et de les mettre en même temps dans des classes où ils seront destinés plus tard à exercer dans ce domaine. Si on le faisait ainsi, je crois que, dans quelques années, ils pourront développer leurs talents et gagner leur vie. Si nous ne le faisons pas, nous tuerons en eux les talents endormis.

Aimé : En résumé, la mise en application de l'APC est très difficile au Bénin.

Enseignant : Oui.

Aimé : Arrivez-vous tout de même à l'adapter à vos conditions d'apprentissage ?

Enseignant. Oui, que peut-on faire ? Nous y sommes contraints et cela demande assez d'efforts à l'enseignant.

Aimé : À présent pouvez-vous nous parler des caractéristiques de votre établissement et de la spécificité de la classe de CM2? ?

Enseignant : Nous sommes dans le 3e arrondissement de la ville de Cotonou. L'école porte le nom du quartier.. Nous sommes au complexe scolaire A et B. Nous avons deux groupes scolaires. Moi je suis le Directeur du groupe B. J'ai au sein de mon groupe un effectif de 426 apprenants répartis dans les 6 classes. Au CM2, dont moi-même j'ai la charge, j'ai 35 apprenants dont 14 filles et 21 garçons.

Aimé : Quel était votre taux de réussite de l'année dernière à l'examen du CEP ?

Enseignant : L'année dernière, j'ai eu un taux de réussite de 92 %.

Aimé : Que pouvez-vous nous dire de vos infrastructures ?

Enseignant : J'ai deux modules de classes séparés. Le premier module est composé de 4 classes et le second module est composé de deux classes avec un magasin.

Actuellement, j'ai un problème de toiture au niveau de la classe de CM1 et de la classe de CM2. Quand il va commencer par pleuvoir, ces salles vont ressembler à des lacs. Les apprenants sont souvent obligés de se déplacer et de s'entasser. Au niveau des autres salles de classe, nous sommes confrontés aux problèmes récurrents de la chaleur étouffante. L'enseignant et les apprenants transpirent beaucoup. Un autre problème c'est celui de l'éclairage des salles. Les ampoules sont toujours allumées sinon les salles de classe seront plongées dans l'obscurité à cause de leurs positions géographiques.

Ces éclairages permanents engendrent des frais auxquels je suis obligé de faire face en attendant l'arrivée tardive des subventions. Lorsque je n'y arrive pas, nous sommes privés d'électricité.

Cette situation est due à la construction d'un module de classe qui accueille la maternelle. C'est le standing de ce bâtiment qui empêche sûrement l'éclairage et l'aération de nos autres bâtiments.

Aimé : Est-ce que vous avez déjà reçu les subventions promises par l'État pour le fonctionnement de votre établissement ?

Enseignant : Oui, nous avons reçu le ¼ de la subvention. Normalement, c'est 225 000 F CFA malheureusement ils nous ont dit que c'est 220 000 F CFA qui ont été envoyés. Dans ces 220 000 F CFA, ils ont encore opéré un prélèvement de 50 % alors même que l'argent était destiné pour l'achat des fournitures de démarrage.

Aimé : Pourquoi y a-t-il eu cette ponction ?

Enseignant : C'est pour l'union des associations sportives et culturelles du primaire (UASCP). C'est une association qui existait. Il y a 60 000 F CFA qui sont destinés chaque année à l'UASCP pour ses activités. L'école bénéficie des 50 % et les 50 % restant vont au niveau du département jusqu'au niveau national. Il y a donc des prélèvements qui s'effectuent par rapport au 50 %. La circonscription scolaire (CS) prend 15 %, 15 % à la zone dans laquelle nous sommes, 15 % pour le département et 15 % pour le ministère.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : Abordons à présent l'observation proprement dite de la séquence de cours. Tout à l'heure, c'est vrai que vous avez fait la mise en situation, mais je n'ai pas perçu que vous ayez fait le rappel des acquis précédents.

Enseignant : Par rapport à la grammaire le point de départ c'est d'abord l'exercice structural. Après l'exercice structural, nous avons les autres phases proprement dites à savoir l'introduction, la réalisation et le retour et l'objectivation. Après la mise en situation, vous allez constater que j'ai fait un petit rappel sur ce qu'est un sujet parce que l'objectif du cours d'aujourd'hui porte sur l'inversion du sujet. J'ai donné une phrase en demandant aux apprenants de me proposer la question que l'on pourrait poser pour trouver le sujet du verbe. Les apprenants ont répondu « qui est-ce qui ? ». C'est déjà un rappel par rapport au rappel des acquis précédents. C'est après cela que j'ai enclenché avec l'exploitation des phrases qui sont écrites au tableau. C'est déjà la réalisation et chaque fois pour l'exploitation d'une phrase, je demande la position du sujet par rapport au verbe.

Après cela j'ai tiré une conclusion partielle avant de commencer avec l'exploitation du tableau n° 1.

Aimé : Est-ce à dire qu'au cours précédent vous avez déjà vu ce qu'est le sujet ?

Enseignant : Oui nous avons déjà vu ce que c'est que le sujet. Exemple le sujet réel, le sujet apparent. Aujourd'hui, j'ai fait un rappel de c'est le sujet et nous avons abordé la place que peut occuper le sujet.

Aimé : J'ai aussi constaté que vous avez clairement défini l'objectif de la séquence de cours.

Enseignant : Aujourd'hui, on ne parle plus d'objectif de cours, mais on parle de compétences disciplinaires. La compétence visée aujourd'hui, c'est écrire des textes de type et de fonctions variées. C'est un outil linguistique qui fait suite à l'expression écrite. L'objectif c'est d'apprendre à mieux comprendre et à mieux écrire la langue également.

Aimé : La compétence qui était donc visée aujourd'hui, c'est écrire des textes de types et de fonctions variées. Ensuite dans la phase de réalisation, j'ai constaté que vous avez copié le texte au tableau pendant que les élèves étaient en classe. Comment expliquez-vous que ce soit en présence des apprenants que vous le fassiez ?

Enseignant : Oui c'est vrai que certains préparent le tableau avant le démarrage. Vous avez fait cette observation à cause de certaines contraintes liées aux activités que nous faisons avant le démarrage effectif des cours à 8 h. J'étais à l'école depuis 6 h, mais je faisais autre chose. Sinon même si je dois préparer le tableau on ne serait pas arrivé à tout faire à cause de la dimension du tableau qui ne pourra pas tout contenir. Normalement avant 10 h dans le programme je devrais pouvoir travailler sur deux séquences de cours de français et donc les préparer au tableau. Je dois aussi faire une séquence sur la morale avant 10 h 15. L'après-midi, je dois faire l'ES, la compétence deux ou trois ensuite faire l'histoire et la dictée avant 17 h.

Aimé : La remarque que je fais quant à la non-préparation du tableau est donc systématiquement liée au matériel.

Enseignant 2 : Oui c'est dû à l'absence du matériel qui reste très insignifiant. Lorsque j'étais enseignant à So-Ava j'utilisais en plus des deux tableaux ordinaires j'utilisais aussi 6 tableaux à chevalet de 2,44 m de longueur. Ces dons provenaient de l'UNICEF et j'étais titulaire à l'époque du CM1 et du CM2. En ce temps j'étais à l'école dès 6 h du matin et je préparais les tableaux à l'aide d'une lanterne. Et dès que l'heure sonnait, les apprenants ne pouvaient plus bavarder, car il n'y avait pas de temps morts. Si j'avais suffisamment de tableaux, vous n'auriez pas fait ce constat. Même les collègues qui ont des examens professionnels sont confrontés aux mêmes réalités, on n'arrive pas toujours à s'en sortir avec la gestion des tableaux. Normalement, ce texte que vous voyez doit faire au moins un mois au tableau pour être complété au fil des jours. Si l'enseignant n'est pas assez attentif, il ne pourra pas demander aux apprenants de faire sortir leurs cahiers pour faire des ajouts au texte.

Aimé : Normalement combien de tableaux faut-il dans une classe ?

Enseignant : Il faut normalement deux tableaux-bureaux, devant et derrière. Il y a des salles de classe qui n'ont toujours pas encore le second tableau.

Aimé : Le second tableau permet d'y inscrire les textes qui doivent durer ?

Enseignant : Bon, cela dépend de l'organisation de chaque enseignant.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur. Je voudrais à présent aborder avec vous le décor ou l'architecture des murs de la classe. Normalement lorsque vous entrez dans certaines classes pour aider à l'apprentissage les murs sont diversement décorés avec des affiches, des gravures, des symboles qui aident les apprenants même dans le processus d'apprentissage, mais je constate que vos murs sont lisses et ne contiennent rien.

Enseignant : La décoration à laquelle vous faites allusion entre dans un projet lors des travaux manuels en EA. Le projet est monté petit à petit. Moi je ne l'ai pas fait. Dans certaines classes que vous avez visitées, c'est fait parce que parfois les enseignants sont candidats aux examens professionnels. Et ils sont tenus de le faire avant le jour de l'examen.

Aimé : Par rapport à l'objectivation vous l'avez fait en posant des questions, mais j'ai constaté que vous ne vous êtes pas enquis des difficultés que les apprenants ont rencontrées pendant l'apprentissage et comment ils les ont surmontées. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : Oui, vous avez raison, mais lorsque la séquence n'est pas difficile je préfère laisser certaines étapes. On n'est pas obligé de suivre rigoureusement le canevas tel que prévu dans le guide. L'enseignant peut moduler le canevas prévu. Il peut rompre avec certains éléments. Il faut éviter la routine. Aujourd'hui, c'est parce qu'il n'y avait pas assez de difficultés.

Aimé : Au niveau de l'évaluation formative, vous vous êtes limité à une évaluation orale. Qu'est-ce qu'il en est de l'évaluation écrite ?

Enseignant : Oui pendant la séquence comme vous l'avez constaté au moment de l'évaluation j'ai demandé aux apprenants de construire deux phrases dans lesquelles les sujets sont inversés. J'ai mis l'accent sur l'évaluation orale.

Aimé : À la phase de projection, je n'ai pas remarqué que les apprenants aient formulé des phrases écrites dans les cahiers.

Enseignant : Oui, ils l'ont fait dans les cahiers de devoir.

Aimé. : Dans le déroulement de la séquence j'ai remarqué que comme supports vous avez fait usage du manuel de français 2 fois, du tableau 3 fois, mais je ne vous ai pas vu faire usage des mesures correctives, de votre fiche.

Enseignant : Bien sûr que oui j'ai fait usage de la fiche (rire). La fiche était là. J'ai aussi utilisé les mesures correctives.

Aimé : Pourriez-vous me dire combien a duré la préparation de cette séquence de cours ?

Enseignant. Je l'ai même fait hier soir et la préparation m'a pris à peine 30 minutes. J'ai aussi consulté deux autres documents pour la préparation, dont un précis grammatical. Ce que nous avons fait c'est l'exercice de la première semaine de l'unité 7. Je n'aime pas aller vite en français et en mathématique sinon j'aurai déjà dépassé ce niveau. La mathématique est très difficile pour les apprenants aujourd'hui.

Aimé : Est-ce que c'est à chaque cours que vous utilisez ces documents ?

Enseignant : ça dépend des notions en vue.

Aimé : Au niveau de la stratégie de travail, nous avons le travail individuel, le travail de groupe et le travail collectif. Ce qui a dominé entre ces trois stratégies c'est le travail collectif. Au niveau du travail individuel, vous avez laissé aux élèves la possibilité de travailler 4 fois seulement en autonomie. Pourquoi les apprenants n'ont pas travaillé en groupe durant toute la séquence ?

Enseignant : L'apprentissage c'est quoi ? C'est un processus de changement vécu par l'apprenant, processus au cours duquel, il mobilise certaines ressources propres à lui et qui peuvent l'aider à résoudre les tâches qui lui sont confiées pendant l'apprentissage. Plus l'apprentissage est individuel mieux l'apprenant apprend. Il y a aussi d'autres stratégies, celui de l'apprentissage par les paires parce que c'est aussi efficace. Lorsque l'apprenant est aidé par ses paires, il assimile beaucoup plus facilement comparativement à l'intervention de l'enseignant.

Aimé : Mais, ce matin, les apprenants n'ont pas procédé à l'apprentissage par les paires.

Enseignant : Non ils l'ont fait. Concernant le travail en groupe il faut dire que lorsque je donne une activité à faire, certains apprenants n'y participent même pas parce qu'ils savent déjà qu'à la fin de l'activité en groupe il y a quelqu'un appelé rapporteur désigné dans le groupe qui rendra compte à l'enseignant au nom de tous. Donc ils sont là ils ne participent pas et ils font semblant. Même lorsqu'il s'agit du travail individuel, beaucoup ne font rien. Ils sont là pour la forme.

Aimé : J'ai compris les arguments qui sont les vôtres quant aux choix de stratégies de travail qui sont les vôtres. Mais pour surveiller un travail de groupe et pouvoir aider les apprenants au plus près, il vous faut circuler facilement dans la salle de classe. Ma question est la suivante est-ce que la disposition actuelle de votre classe facilite votre libre circulation ?

Enseignant 2 : La disposition frontale actuelle des tables et bancs fait parfois croire que nous mettons encore en pratique la pédagogie traditionnelle. Mais le problème ici est que lorsque les apprenants se mettent en groupe, ils font dos au tableau. Je préfère vraiment les voir travailler par paire parce que lorsque les groupes sont formés j'ai du mal à circuler. La disposition en groupe est très handicapante pour la vue du tableau.

À l'avènement de l'APC et lorsque je devais passer des examens professionnels, je n'adoptais pas la disposition traditionnelle frontale. Les apprenants étaient toujours disposés en îlots ou en petits groupes. Mais lors d'une visite pédagogique, un inspecteur nous a dit que nous ne sommes pas obligés de faire travailler les apprenants en de petits îlots parce que cette disposition crée des ennuis à certains apprenants. Par conséquent, il fallait constamment changer de place aux apprenants. Depuis lors, j'ai donc rompu avec la disposition en forme d'îlots.

Aimé : Au niveau de la gestion des interactions, j'ai remarqué que vous avez plus privilégié les interactions entre vous et les apprenants au lieu de privilégier aussi les interactions entre apprenants. Vous avez fait usage deux fois du feu roulant. Vous auriez pu le multiplier pour beaucoup faire participer les apprenants, car c'est très motivant pour eux. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : En fait l'objectif du feu roulant c'est pour que la classe ne dorme pas. Je lance le feu roulant pour faire autre chose et dès que je finis ils me redonnent la parole. C'est pour les occuper que je l'ai fait. Le feu roulant les amène à faire attention à ce qui se fait autour d'eux.

Aimé : Pourquoi appelez-vous le fait qu'un apprenant donne la parole à un autre pour répéter une phrase ou donner une réponse « un feu roulant » ?

Enseignant : Rire. Nous l'avons souvent fait. C'est comme si on active le feu en passant le témoin d'un apprenant à un autre. Ce que le prédécesseur a dit, il faudrait que l'apprenant suivant le répète pour que la flamme ne s'éteigne pas. C'est donc pour motiver les apprenants et les amener à répéter ce que l'enseignant a dit.

Aimé : Quel est le but des applaudissements de la classe lorsque les apprenants répondent à vos questions ?

Enseignant : C'est souvent pour encourager ou féliciter les apprenants qui apportent de bonnes réponses et pour motiver les autres qui ne veulent pas parler et qui sont timides. Même si ces apprenants ne lèvent pas le doigt, il faut s'intéresser à eux.

Aimé : Depuis quelques années, les parents et les enseignants se plaignent de la baisse de niveau des apprenants en français. Qu'en pensez-vous ?

Enseignant : Je pense que la baisse du niveau des apprenants en français auquel vous faites allusion est un vrai constat ; mais, je pense, la faute revient aux parents parce qu'après les cours à l'école, il n'y a aucun suivi à domicile. Je peux vous dire que je regrette aujourd'hui d'avoir quitté mon ancien poste à So-Ava. Dans ce village, j'interdisais les salles de projections vidéo aux apprenants parce qu'à la sortie de l'école les apprenants y allaient tout



le temps. Les adultes qui organisaient ces séances vidéo prenaient 25 FCFA aux apprenants pour mettre du carburant dans les groupes électrogènes. J'ai mené cette lutte pendant plusieurs années. Ici, à Cotonou, les apprenants ont l'énergie, la télévision à la maison et se permettent de passer assez de temps devant les chaînes de télévision. Pendant ce temps, aucun parent n'intervient ni pour demander à l'apprenant ce qu'il a appris à l'école dans la journée, ni d'aller étudier préparer les leçons du lendemain matin. Dans le village de Zê où j'ai aussi servi, les apprenants utilisent de petites lanternes éméchées dans des résidus d'huile de palme pour étudier et pourtant ils ont de bons résultats, mais ici en ville où ils ont de meilleures conditions c'est le contraire. L'année dernière, mon souhait était de faire un pourcentage de 100 % à l'examen, malheureusement 4 apprenants m'ont déçu parmi les garçons. Quoiqu'en soient les efforts de l'enseignant, certains apprenants ne suivent pas et vous créent de sérieux ennuis. Mais je ne ménage aucun effort pour les amener à une prise de conscience, car la relève de demain c'est les apprenants d'aujourd'hui.

Aimé : Je voudrais revenir sur les différentes phases du déroulement de la séquence. J'ai constaté que vous avez fait la projection avant l'évaluation alors que c'est le contraire qui est préconisé.

Enseignant : Je l'ai fait ainsi à cause du manque de temps. En réalité, la projection consiste à demander aux apprenants ce qu'ils vont faire de ce qu'ils ont appris. Je savais bien que cette question est réservée pour la fin, mais j'ai préféré l'avancer avant de procéder à la l'évaluation formative. Je pense que chaque enseignant est libre de procéder comme il le souhaite. L'essentiel c'est de faire construire le savoir par les apprenants et d'arriver à se justifier lorsque vous êtes interpellé sur les raisons de vos choix.

Aimé : Monsieur le Directeur, nous arrivons au terme de cet entretien. Je tiens à vous remercier pour m'avoir accueilli. Auriez-vous encore quelque chose à ajouter ?

Enseignant : Comme mots de fin, je voudrais aussi vous remercier pour ces échanges. Aucune œuvre humaine n'est en réalité parfaite. Il faut toujours un regard extérieur pour vous aider à faire une auto-évaluation, une autocritique. Les observations d'un regard extérieur ne peuvent qu'aider à atteindre la perfection, à évoluer.

Aimé : Merci à vous pour tous les éclaircissements que vous avez pu m'apporter par rapport à ce que j'ai observé.

Enseignant : Je vous remercie également.

## **Enseignant 3**

Aimé : Bonjour Monsieur le Directeur : Je tiens d'abord à vous dire un sincère merci pour l'accueil que vous me faites. Votre collègue a pris contact avec et vous a parlé de la recherche que j'entreprends. Je suis en thèse et je travaille sur la mise en application de l'APC au primaire en français. J'ai déjà procédé à une observation de séquence de cours avec vous et maintenant je voudrais m'entretenir avec vous, occasion de revenir sur ce que j'ai pu observer. Pour commencer pourriez-vous décliner votre identité ?

Enseignant : Je m'appelle enseignant 3. Je suis le Directeur de l'école primaire publique. CS de Cotonou-Akpa dans la région pédagogique 29.

Aimé : Pourquoi parle-t-on maintenant de régions pédagogiques (RP) ?

Enseignant : On parle maintenant de RP parce qu'il y a eu des réformes qui sont intervenues dans notre secteur. Il y a une fusion des circonscriptions scolaires à cause d'un manque de personnel d'encadrement. Dans la région du littoral, il y a actuellement deux régions pédagogiques. La RP 28 qui regroupe les CS de Cotonou Gbégamey et Cotonou Sikê et la RP 29 qui regroupe les CS de Cotonou Lagune et Cotonou Akpa.

Aimé : Merci. Veuillez à présent me parler svp de votre parcours professionnel.

Enseignant : Je suis titulaire d'un BAC série A1. J'ai ensuite fait les études en droit à l'université de Calavi et je suis titulaire d'une maîtrise en sciences juridiques. J'étais en 2e Année quand j'ai passé le concours de recrutement en août 1999 pour être agent contractuel de l'État dans la catégorie des agents permanents de l'État. J'ai pris service en octobre 1999. Avec le départ massif des anciens à la retraite nous avons été recrutés.

Aimé : Est-ce qu'après votre recrutement vous avez suivi une formation ?

Enseignant : Après mon recrutement en 1999, j'ai suivi une formation initiale de base. Ensuite nous avons eu des formations sur le terrain puis 4 ans après nous avons été autorisés à passer le certificat d'aptitude professionnelle. Mais nous avons d'abord eue une formation à distance à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE). Nous avons ensuite été regroupés sur une période de 2 semaines en vue d'une formation pratique et théorique. C'est à la fin de cette formation que nous étés à l'examen écrit du CAP. À la suite de la réussite à l'écrit nous avons fait la pratique. Actuellement je suis au grade de B1.9.

Aimé : À quoi correspond le B1.9?

Enseignant : Il correspond à l'échelonnement. Avant les réformes le dernier échelonnement c'était B1. 12, mais avec les nouvelles réformes, il a été repoussé à B1.15. Lorsque l'on atteint le dernier échelon et que vous n'êtes pas arrivé à la retraite, vous pouvez être intégré à la catégorie A3. Ces échelonnements ont une incidence sur le salaire.

Aimé : Quels sont les différents postes que vous avez occupés ?

Enseignant : Mon premier poste était à ENAGNON au groupe C de 1999 à 2012, ensuite de 2013 à 2014 j'ai été envoyé à l'EPP FIFATIN. En novembre 2014, j'ai été nommé Directeur de l'EPP OUNMEGANTO à Porto-Novo CS de OGANLA, RP 33. En novembre 2017, j'ai été mis à la disposition de la DDEMP Littoral puis envoyé à l'EPP de GBEDJROMEDE en janvier 2017 où j'ai assumé le rôle de Directeur adjoint. Puis en septembre 2018 j'ai été nommé Directeur de l'EPP du groupe A dans l'école dans laquelle j'exerce actuellement.

Aimé : Quelle est la spécificité de votre école ?

Enseignant : Cette EPP a été créée en 1970 par Monsieur Marc d'Almeida. Elle compte 6 classes de CI au CM2. L'effectif total actuel de l'école est de 292 apprenants.

Actuellement, nous avons un problème au niveau du personnel enseignant. Nous avons besoin de 6 enseignants pour couvrir nos 6 classes, mais nous ne sommes que 4 enseignants. Le problème de manque d'enseignants se note dans presque toutes les écoles sur toute l'étendue du territoire national. La norme actuelle que chaque école dispose de 4 enseignants sur un besoin réel de 6 enseignants. Lorsqu'une école a 6 enseignants, 2 lui sont enlevés pour combler un vide ailleurs. Nous avons dû faire recours aux parents d'élèves qui ont accepté le

recrutement de 2 enseignants communautaires. Ils sont payés par le bureau de l'APE. Mais les parents d'élèves sont très réticents pour y participer.

Aimé : Est-ce qu'à la rentrée scolaire vous faites l'état des lieux de tous vos besoins et quelles réponses l'État apporte-t-il ?

Enseignant : Oui bien sûr à la rentrée nous faisons l'état des lieux puis nous adressons la liste de nos besoins aux autorités. Mais les autorités ne répondent pas et nous renvoient nous arranger avec les parents d'élèves pour trouver une solution à nos besoins.

Aimé : Quelle est la particularité de la classe de CM2 ?

Enseignant : J'ai un effectif de 23 apprenants, dont 13 filles et 10 garçons, mais 3 apprenants ont abandonné. Le premier cas d'abandon concerne un apprenant qui, après plusieurs absences, a finalement dit à ses parents qu'il ne souhaite pas y retourner, le second cas est dû à un déménagement. Pour le 3e cas d'abandon, nous n'avons aucune information.

Aimé : L'Etat vous octroie certainement des subventions, veuillez-nous en parler.

Enseignant : Nous avons reçu en début d'année une subvention de 225 000 FCFA qui ont servi à payer le matériel didactique et les cotisations statutaires auxquelles l'école est astreinte, mais aussi quelques factures d'électricité. Sur les 225 000 F CFA que nous avons reçus, nous avons déjà utilisé 220 000 F CFA. Actuellement, nous n'avons que 3000 F CFA dans le compte de l'école au trésor. Nous avons droit normalement à 900 000 F CFA. Nous tendons déjà vers la fin du second semestre, mais nous ne savons toujours pas à quel moment le reste de la subvention nous sera versée.

Aimé : Monsieur le Directeur, que pouvez-vous nous dire des conditions de vie de vos apprenants et quelles sont les conséquences qui en résultent ?

Enseignant : Nous sommes dans un quartier très pauvre et la plupart des parents d'élèves de notre école sont des artisans. Il y a des parents qui n'arrivent pas à donner le petit déjeuner, ou le déjeuner ou encore le dîner à leurs enfants. Moi, je recense souvent ces cas et je suis contraint d'engager des dépenses personnelles pour nourrir ces enfants. Cette situation a

malheureusement une forte conséquence sur les résultats scolaires de ces apprenants. Ces apprenants sont soit très timides et ne participent au cours, soit ils font des crises pendant les séquences de cours.

Aimé : Monsieur le Directeur, depuis quelques années le Bénin a opté pour la mise en application de l'APC dans son système éducatif. Comment avez-vous été formé pour la mise en application de cette pédagogie ?

Enseignant : À l'avènement de l'APC, moi j'ai été formé pour la classe de CM1. Ensuite j'ai suivi des formations de proximité. L'APC a conduit à la réforme des programmes scolaires. Exemple : avec la PPO, il n'y avait pas d'exercice structural qui précède la séquence de cours de français. Aujourd'hui l'exercice structural a été introduit dans nos pratiques d'enseignement en français avec l'APC. En mathématique désormais chaque séquence de cours est précédée par un exercice de calcul mental. Il y a eu aussi le retour de la morale et du civisme. Ce sont ces éléments qui nous permettent d'obtenir des résultats un peu satisfaisants.

Aimé : Est-ce à dire que vous utilisez les stratégies de la PPO dans la mise en application de l'APC ?

Enseignant : Oui, nous utilisons les stratégies de la PPO dans la mise en application de l'APC. C'est l'exemple de l'exercice structurel, du calcul mental, des recherches documentaires, des questionnaires d'enquêtes. Nous faisons aussi normalement les projections d'images en histoire, mais malheureusement nous n'avons de matériels adéquats pour le faire.

Aimé : Selon vous, que suggèreriez-vous pour la réussite de la mise en application de l'APC ?

Enseignant : Je suggère pour la réussite de la mise en application de l'APC dans les classes que l'on puisse revoir les effectifs pléthoriques dans les classes. Il faut les revoir à la baisse.

Aimé : Que pouvez-vous nous dire du niveau de vos apprenants en français tant en écriture que pour l'expression ?

Enseignant : Le niveau de nos apprenants est très bas en français. Beaucoup n'arrivent pas à lire. Il nous faut donc renforcer le niveau des apprenants en français. Dans leurs productions écrites, plusieurs apprenants écrivent au son. Ils écrivent avec beaucoup de fautes.

Aimé : Que voulez-vous dire en disant que les apprenants écrivent au son ?

Enseignant : Prenons le mot liquide qui s'écrit « LIQUIDE ». L'apprenant pour avoir entendu le son « k » écrira « LIKIDE ».

Aimé : À quoi est due cette situation que vous dénoncez ?

Enseignant : Le bas niveau de nos apprenants en français est dû à l'absence de lecture et à l'absence de suivi de ceux-ci par les parents à domicile. Le contact permanent de l'apprenant avec les textes dans les livres aurait pu contribuer à l'amélioration du niveau de ces derniers, malheureusement ils ne sont pas encadrés par les parents. L'apprentissage se limite à l'école.

Aimé : De quels documents êtes-vous servis pour préparer la séquence de cours que j'ai observée ?

Enseignant : Pour préparer cette séquence de cours, je me suis servi des documents suivants : le guide de l'enseignant, les mesures correctives et le manuel de français.

Aimé : Quelle a été la durée de préparation de cette séquence de cours ?

Enseignant : La préparation de cette séquence a duré 40 min, mais la séquence de classe dure 1 heure. Mais il m'arrive parfois de dépasser le temps imparti, mais pas plus de 15 minutes. Aujourd'hui, le texte que nous avons étudié était très long. Nous ne finirons son étude qu'en deux séquences de cours.

Aimé : Monsieur, le Directeur, pendant la séquence de cours, il m'a été donné de constater que certains apprenants n'y ont pas participé. Quelles sont vos stratégies pour motiver ces apprenants ?

Enseignant : Pour motiver les apprenants, je félicite ceux qui participent et donnent de bonnes réponses, mais je ne réprimande pas les autres. Ma stratégie, c'est de mettre d'abord les apprenants en confiance puis essayer de les faire parler. Même lorsqu'ils ne donnent de

bonnes réponses, je les félicite. Cette stratégie permet de préparer les apprenants pour la prochaine séquence de classe.

Aimé : Comment conciliez-vous vos responsabilités de Directeur et de titulaire de la classe de CM2?

Enseignant : Je suis à la fois le Directeur de l'école, le titulaire de la classe de CM2 et aussi Responsable d'Unité pédagogique. C'est difficile pour moi de concilier toutes ces charges. Ce que j'ai dû faire c'est que j'ai dû recruter un enseignant communautaire qui m'assiste. Cela permet une présence permanente auprès des apprenants en cas d'absence. En tant que RUP, je suis en charge de la formation pédagogique de l'ensemble des enseignants de deux écoles. Il s'agit du suivi des enseignants, de leur formation de proximité et du suivi des séquences de cours. Au-delà de ces tâches en tant que Directeur, je participe à d'autres séances de formation.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : Monsieur le Directeur, nous abordons à présent l'observation proprement dite. Tout d'abord pourriez-vous me dire ce que c'est que la lecture de speaker ?

Enseignant : La lecture de speaker c'est le fait de faire une lecture tout en ayant les yeux détachés du texte. C'est le fait de lire comme les journalistes à la TV qui n'ont pas les yeux fixés dans leurs écrits pendant leurs prestations.

Aimé : J'ai constaté que vous avez dans un apprenant handicapé dans votre classe. Comment assurez-vous son encadrement pendant les apprentissages ? Est-ce qu'elle arrive à suivre les cours ?

Enseignant : L'handicapé que nous avons dans la classe suit le même programme que ses paires et je la suis de près par rapport à son handicap. Nous adaptons parfois l'apprentissage. Les textes nous autorisent à accueillir aussi les handicapés. Dans le cas présent, c'est parce qu'elle arrive à parler que nous l'avons accepté sinon nous aurions orienté ses parents dans d'autres établissements.



Aimé : J'ai constaté que vous avez accordé un long temps de lecture silencieuse aux apprenants. Ne pensez-vous pas que ce long temps peut ennuyer ou distraire les apprenants ?

Enseignant : J'ai accordé assez de temps de lecture aux apprenants à cause de la longueur du texte. À la seconde séquence de cours, j'utiliserai le même texte, mais ils n'auront plus assez de temps de lecture parce que cela a été déjà fait au cours de cette séquence.

Aimé : Au début de votre cours, vous avez procédé à une mise en situation, mais je n'ai pas perçu que vous ayez pris en conquête les acquis antérieurs des apprenants, c'est-à-dire que vous n'avez pas procédé au rappel de ce qui a été vu. S'agit-il d'un choix de votre part ou d'un oubli ?

Enseignant : Vous avez raison. Mais pour moi il s'agit d'un choix. C'est parce qu'il ne s'agit pas de la lecture oralisée que je suis allé directement à la mise en situation.

Aimé : Au niveau de la définition des objectifs de la séquence, il m'a été donné de constater que vous n'aviez pas clairement montré l'intérêt du cours. Comment l'expliquez-vous ? S'agit-il aussi d'un choix ?

Enseignant : Je n'ai pas clairement défini l'intérêt de cette séquence de cours parce qu'il s'agit d'un choix, car pour moi étant en classe de CM2 tous les apprenants de la classe sont supposés savoir lire. L'objectif normalement de ce cours c'est de permettre à l'apprenant la reconnaissance ou l'identification des mots.

Aimé : Vous m'aviez déjà confirmé que les apprenants ont de sérieuses difficultés pour lire. C'est l'exemple de deux apprenants que j'ai remarqué et qui a éprouvé beaucoup de difficultés pour lire. Comment remédiez-vous à ces difficultés ?

Enseignant : Pour ces cas, je ne réprimande pas les apprenants. J'essaie d'attirer leurs attentions sur comment surmonter la difficulté du moment. Je fais reprendre la lecture à ceux qui n'arrivent pas à lire puis je mets en œuvre les stratégies de lecture si la difficulté persiste.

Aimé : L'APC voudrait aujourd'hui que les apprentissages aient un ancrage avec les situations réelles des apprenants. Je ne pense pas l'avoir perçu durant la séquence de cours. Qu'est-ce qu'il en est ?

Enseignant : Votre observation est juste. Je n'ai pas fait pendant la séquence de cours, je n'ai pas contextualisé l'apprentissage. Normalement à la fin du texte je devais le faire avec les apprenants d'abord en leur expliquant qu'il s'agit d'un dialogue avant de les inviter à le mimer. Mais le texte étant très long, j'ai préféré réserver cet exercice pour la prochaine séquence.

Aimé : Par rapport au retour et à l'objectivation, il est normalement prévu que vous preniez en compte les difficultés rencontrées par les apprenants et comment ont-ils pu les surmonter, mais tel n'a pas été le cas. Est-ce un choix ?

Enseignant : Pendant la phase dédiée aux difficultés que les apprenants auraient pu rencontrer et comment ont-ils pu les surmonter, je l'ai oubliée. Je reconnais qu'elle est importante malheureusement cela m'a échappé. C'est surtout parce que je tenais à rester dans le temps.

Aimé : Monsieur le Directeur il en ait en de même pour l'évaluation préconisée qui est soit écrite soit orale, mais il m'a été donné de constater que vous n'aviez fait aucune évaluation. Comment l'expliquez-vous s'il vous plaît ?

Enseignant : C'est vrai vous avez raison, mais dans ce cas j'ai choisi de faire un concours du meilleur lecteur.

Aimé : Quelles sont les compétences qui étaient visées dans cette séquence de cours ?

Enseignant : Les compétences visées dans cette séquence de cours sont le respect des signes de ponctuation et de l'observation des stratégies de lecture du speaker.

Aimé : Par rapport aux supports utilisés pendant cette séquence de cours j'ai constaté qu'à aucun moment vous n'avez fait usage du tableau alors même que certains apprenants ont une mémoire visuelle. Je pose cette question parce que chaque support a son importance.

Enseignant : Normalement, je devais écrire au tableau lorsque l'un des apprenants butait sur des mots, mais tels n'ont pas été cas. Je ne l'ai pas fait. Au prochain cours j'utiliserai beaucoup le tableau. Chaque rapporteur de groupe mettra au tableau les productions qui ont été faites ;

Aimé : Par rapport aux techniques ou stratégies de travail, j'ai constaté que vous avez donné plus d'importance au travail collectif par rapport au travail de groupe et au travail individuel qui lui est intervenu trois fois. Pour quoi cette préférence ? Même si les apprenants ont travaillé en groupe, j'ai constaté que vous n'avez pas été mobile auprès des groupes pour vous enquérir de ce qui se fait. J'ai été aussi interrogé par cette attitude.

Enseignant : Ce matin, nous avons utilisé une seule rubrique dominante c'est-à-dire le travail collectif à cause de la longueur du texte. Par rapport à la mobilité, c'est beaucoup plus abondant en grammaire et en mathématique parce qu'ils m'ont été donnés de constater que les apprenants ont beaucoup de difficultés dans ces disciplines.

Aimé : Nous avons normalement deux types d'interaction. Les interactions entre enseignants et apprenants et les interactions entre apprenants. Ce que j'ai pu observer c'est que les interactions entre vous et les apprenants ont beaucoup plus dominé. Y a-t-il là une explication ?

Enseignant : Oui les interactions entre les apprenants et moi ont dominé parce que je voulais leur donner la parole. J'aurais privilégié aussi les interactions entre apprenants s'ils y avaient eu le travail en groupe. Si c'était une leçon de grammaire ou de conjugaison, le feu roulant aurait été dominant entre apprenants. Lorsqu'il s'agit de la lecture, il n'y a pas de feu roulant, par contre on en fait usage pour faire l'exercice structural du début de la séquence. En général la stratégie dominante en français c'est le travail collectif et individuel.

Aimé : Monsieur le Directeur nous arrivons au terme de notre entretien et je voudrais une fois encore vous remercier de m'avoir accueilli chez vous. Comme je vous l'ai précisé au début, le travail que je fais est strictement dans le cadre de la rédaction de ma thèse. Je ne suis pas missionné par vos autorités de tutelle. Auriez-vous quelque chose à ajouter à cet entretien ?

Enseignant : Non je n'ai plus rien à ajouter. C'est plutôt moi qui vous remercie d'être venu et je souhaite vivement que vous reveniez nous voir. Non seulement votre enquête m'a permis d'échanger avec vous, mais aussi elle m'a permis d'avoir un regard, une lecture extérieure sur mes prestations. C'est une occasion d'auto-évaluation constructive. Revenez dès que possible. L'établissement vous est ouvert. Je vous espère afin que nous puissions travailler sur d'autres séquences de cours telles que la mathématique, la morale.

Aimé : Merci à vous.

## Enseignant 4

Aimé : Bonjour maître.

Enseignant : Bonjour Monsieur

Aimé : Je suis heureux pour l'accueil que vous me faites ce matin. Je me suis déjà présenté à vous, mais cela n'empêche pas que je revienne sur ma présentation. Je m'appelle Aimé SOSSOU. Je suis étudiant en 3e année de thèse à l'université de Strasbourg. Je viens de procéder avec vous à une observation et c'est à présent la phase de l'entretien d'explicitation. Je voudrais donc revenir avec vous sur les éléments que j'ai pu observer. Nous allons aborder les choix que vous avez faits. Si vous voulez, c'est un genre d'autocritique. Pour commencer, je vous prie de bien vouloir vous présenter svp.

Enseignant : C'est moi qui vous remercie. Je m'appelle enseignant 4. Je suis enseignant contractuel de l'État. J'ai été recruté en 2008. Je suis titulaire de la classe de CM2. J'ai passé le Certificat élémentaire d'Aptitude pédagogique (CEAP) pratique en 2012 et le Certificat d'Aptitude pédagogique (CAP) en 2016 après la phase de l'écrit en 2015.

Aimé : Quel est votre parcours professionnel ?

Enseignant : J'ai intégré le corps enseignant après ma réussite au BAC en 2006 au collège Père AUPIAIS de Cotonou. Mais, je me suis aussi inscrit à l'Université de Calavi où j'ai obtenu la licence en sciences de l'éducation et en psychologie en 2016. Je m'étais aussi inscrit en Espagnol, mais j'ai abandonné le cursus après la 2e année. J'ai donc été recruté sur concours en 2006 comme enseignant communautaire, puis envoyé dans une école où j'ai commencé l'enseignement avec la classe de CE2. J'y ai fait 2 ans (2006-2008). J'ai ensuite été envoyé en classe de CM1, mais j'étais à cheval avec la classe de CM2 à cause du manque d'enseignants sur une période de 2 ans. C'est en 2010 que j'ai été officiellement envoyé en classe de CM2. J'ai été reversé comme agent contractuel de l'État en 2008. Après mon recrutement, j'ai suivi plusieurs formations diplômantes mensuelles. Je me suis aussi inscrit

pour une formation à l'INFREE. J'ai passé le CEAP écrit en 2011 et le CEAP pratique en 2012. Quant au CAP écrit, il a eu lieu en 2015 et j'ai passé la pratique en 2016.

Aimé : Merci maître. De quelle classe êtes-vous le titulaire ?

Enseignant : Cette année, je suis titulaire de la classe de CM1 dans cette école primaire publique depuis 2010, j'ai toujours eu en charge la classe de CM2. Toutes mes précédentes Directrices m'y ont toujours reconduit parce qu'elles estiment que l'on ne change pas une équipe qui gagne.

Aimé : Est-ce que c'est vous qui êtes le titulaire de la classe de CM2 dans laquelle nous avons travaillé ?

Enseignant 4 : Cette année, c'est le Directeur qui a pris en charge la classe de CM2. Cependant, j'assure les remplacements lorsqu'il est pris par une tâche administrative ou lorsqu'il doit répondre aux sollicitations de ses responsables hiérarchiques. C'est moi qui ai assuré par exemple, l'étape de l'imprégnation de la séquence de cours que vous venez d'observer.

Aimé : Qu'est-ce que c'est que l'imprégnation ?

Enseignant : L'imprégnation est la toute première phase en expression écrite. En effet, en français trois compétences sont visées. La première, c'est la compétence disciplinaire n° 1 qui est la communication orale, la compétence disciplinaire n° 2 qui est la lecture, la compétence disciplinaire n° 3 qui porte sur l'expression écrite.

Aimé : Veuillez à présent nous parler de votre groupe scolaire.

Enseignant : Nous sommes ici dans un complexe scolaire regroupant 4 groupes scolaires. Je suis dans le groupe B. Cette école primaire publique a été créée en 1970 par le feu Directeur Cossi GBAGUIDI. L'établissement compte un effectif de 319 apprenants. Dans le passé l'effectif était beaucoup plus grand. Il a diminué à cause de l'opération de déguerpissement de la berge lagunaire entreprise par l'État en vue de la réalisation des digues et de l'aménagement de la zone. Nous avons actuellement 6 classes. Il y a 6 enseignants, dont 2 qui

sont agents permanents de l'État, 3 enseignants contractuels et 1 enseignant communautaire recruté par le bureau de l'association des parents d'élèves.

Aimé : Quelles sont les caractéristiques de la classe de CM2 ?

Enseignant : La classe de CM2 compte un effectif de 42 apprenants dont 19 garçons 23 filles. Il y a eu 3 abandons. Il s'agit d'apprenants étrangers venus du Niger qui ont rejoint leurs pays avec leurs familles.

Aimé : Depuis un certain temps, le système éducatif béninois a abandonné la PPO au profit de l'APC. Veuillez bien nous raconter comment vous avez été préparé à ce changement.

Enseignant : Depuis l'avènement de l'APC, c'est l'apprenant qui est au centre du savoir comparativement à la PPO. C'est l'apprenant qui conduit le savoir. Nous avons reçu une formation non seulement sur l'APC, mais aussi sur les stratégies de travail qu'impose la mise en application de nouveau paradigme. Nous avons reçu une série de formations qui prennent en charge tous les niveaux.

Aimé : Comment mettez-vous en pratique l'APC dans la classe ?

Enseignant : Nous commençons d'abord avec la formation et la mise en place des groupes en tenant compte du sexe. Les situations d'apprentissage commencent toujours par une situation problème que les apprenants sont appelés à résoudre. Avant cette phase, nous déterminons la stratégie de travail en désignant par groupe des apprenants pour être modérateur, le rapporteur ou porte-parole du groupe de travail et un gestionnaire du temps de travail. La stratégie mise en œuvre c'est d'abord le travail individuel, ensuite l'échange par paire, ensuite il y a le travail de groupe qui est suivi par l'étape de la plénière.

Aimé : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la mise en place de l'APC ?

Enseignant 4 : L'APC est une réforme salubre qui aide beaucoup les apprenants dans le processus d'apprentissage. Le grand problème auquel nous sommes confrontés dans la mise en place de l'APC, c'est l'absence ou l'insuffisance du matériel adéquat. Nous ne travaillons que par substitution. Il arrive que je me rende dans des dépotoirs d'ordures pour chercher du

matériel. Bien qu'une préparation lointaine puisse aider à préparer le matériel nécessaire, je n'y parviens pas.

Aimé : Veuillez à présent nous parler des subventions qui sont octroyées à votre établissement.

Enseignant : Le Directeur est mieux placé pour vous en parler. C'est la subvention qui permet l'achat dû de tout le matériel pédagogique et didactique de l'établissement.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : Abordons à présent l'observation en elle-même. J'ai constaté que vous n'aviez pas duré sur l'étape de la mise en situation. Vous l'aviez très rapidement survolé.

Enseignant 4 : Vous faites bien de souligner que je n'ai pas fait l'étape de la mise en situation comme il est recommandé. Je voudrais rappeler que nous avons une contrainte de temps qui ne nous permet pas de trainer sur chaque étape de l'apprentissage. Et étant donné que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés en expression écrite, j'ai préféré consacrer plus de temps sur l'étape de la réalisation elle-même.

Aimé : Je n'ai pas non plus perçu que, vous ayez clairement défini l'objectif du cours. Qu'en est-il ?

Enseignant : La séquence d'aujourd'hui constitue le premier jet. Il s'agissait de la rédaction suivie d'un article suite à un accident. En dehors de la lecture, tous les autres cours de français débutent avec l'exercice structural. Cet exercice offre aux apprenants des outils pour pouvoir s'exprimer.

Aimé : J'ai remarqué aussi qu'après la proposition de nouvelles acquisitions vous n'aviez pas demandé aux apprenants ce qu'ils en savent.

Enseignant : Oui c'est vrai. J'ai évité de m'y attarder parce que nous en avons déjà parlé dans la phase d'imprégnation. C'est l'imprégnation qui a permis aux apprenants de savoir la structure ou le canevas du texte à rédiger.



Aimé : J'ai aussi constaté que vous n'avez pas clairement dégagé aux apprenants l'intérêt du cours comme le prévoient les directives dans l'application de l'APC. Qu'est-ce qu'il en est ?

Enseignant 4 : Je n'ai pas clairement dégagé l'intérêt du cours parce que pour moi, il s'agit d'une option. Je n'ai pas choisi de procéder ainsi. Mon objectif était de me consacrer au projet d'écriture. L'objectif ici était de dénoncer un cas de violation des droits de l'enfant. Je n'ai pas montré l'intérêt de la séquence de cours. Cette partie a été escamotée.

Aimé : Est-ce que pour cette séquence de cours il y avait des activités qui étaient prévues dans le livre ? Si oui j'ai constaté que vous ne l'aviez pas traitée avec les apprenants.

Enseignant : Non aucune activité n'était prévue dans le livre. Voilà pourquoi toute mon attention a été focalisée sur le projet d'écriture. Nous avons déjà abordé plusieurs éléments dans la phase d'imprégnation. Voilà pourquoi je n'ai pas jugé utile de reprendre certaines choses.

Aimé : Dans l'étape consacrée au retour et à l'objectivation vous avez pris en compte ce qu'ils ont appris, comment ils l'ont appris, les difficultés qu'ils ont rencontrées, mais vous n'aviez pas cherché à savoir comment ils ont surmonté ces difficultés afin de leur venir éventuellement en aide. Comment l'expliquez-vous ? S'agit-il aussi d'un choix ?

Enseignant 4 : Non il ne s'agit pas d'un choix. Je n'ai pas fait l'étape consacrée au retour et à l'objectivation parce que j'ai oublié cette partie. Je ne me suis pas attardé sur cette partie parce que les apprenants n'ont pas exprimé qu'ils ont rencontré des difficultés.

Aimé : Dans la partie consacrée à l'évaluation, il m'a été aussi donné de constater que vous n'avez ni fait une évaluation formative orale ni fait une évaluation formative écrite. Qu'en dites-vous ?

Enseignant : En fait, je n'ai pas fait une évaluation telle que vous l'évoquiez. Cependant, je peux affirmer que j'en ai fait à travers la production individuelle écrite des apprenants. Cette évaluation a été faite pendant le déroulement de la séquence et a pris en compte toutes les notions. Ce n'était pas possible pour moi de faire une autre évaluation parce que la durée impartie au cours ne le permettait pas.

Aimé : Pendant le déroulement de la séquence, j'ai constaté que vous n'avez utilisé aucun support. Vous n'avez utilisé ni le manuel de français, ni le document intitulé « guide du maître », ni le document sur les mesures correctives.

Enseignant : Oui c'est vrai, mais il faut dire qu'au cours de la première étape, les indications, les consignes avaient été déjà données. Ces documents avaient donc été déjà utilisés. J'estime qu'un enseignant qui fait régulièrement recours à sa fiche, à des documents n'a pas fait une préparation lointaine sérieuse. Je reconnais cependant que faire de temps en temps recours à la fiche permet de ne pas perdre le fil conducteur de ce que l'on fait.

Aimé : Au niveau de la technique de travail, il m'a été donné de constater que c'est le travail collectif qui a le plus dominé. Le travail individuel qui permet à l'apprenant de travailler en autonomie, de mettre en valeur ses propres capacités et le travail en groupe qui permet aux apprenants de travailler en équipe, d'échanger, de confronter leurs opinions ont été presque inexistantes. Comment justifiez-vous cette option alors même que chacune de ces stratégies a ses avantages ?

Enseignant 4 : J'avoue que vous avez fait une remarque pertinente. Normalement, le processus d'apprentissage prévoit le travail en autonomie, le travail en groupe et le travail collectif. Malheureusement, je n'ai pas pu en faire usage. Le travail en groupe est souvent considéré par les apprenants comme un temps de récréation, de bavardage, de jeux. Avec le travail en groupe, tous les apprenants ne s'y investissent pas. Certains n'y participent pas. Je voudrais cependant souligner qu'on n'a pas besoin de faire référence à ces trois séquences pendant toutes les séquences de cours. C'est l'exemple de la géographie. En fait, ce qui n'est pas fait en groupe est fait collectivement.

Aimé : J'ai fait les mêmes observations quant aux interactions. Je vous ai observé par rapport aux interactions entre vous et les apprenants et par rapport aux interactions entre apprenants. Pendant cette séquence celle qui a dominé ce sont les interactions entre vous et les apprenants. Comment le justifiez-vous ?

Enseignant 4 : Vous avez remarqué que les interactions dominantes sont celle entre moi et les apprenants. J'avoue que c'est une faute. Normalement, l'enseignant devait laisser plus la parole aux apprenants. L'enseignant ne doit intervenir que pour aider, recadrer.

Aimé : Maître, malgré l'usage de phrases très simples pouvant permettre aux apprenants de participer au cours, il m'a été donné de constater que plus d'une quinzaine n'y ont pas participé. Quelles en sont selon vous les raisons ?

Enseignant : Ces enfants auxquels vous faites allusion qui n'ont pas pu prendre part à la séquence ont un problème de niveau. Leur niveau est très bas. Ces apprenants ne devaient pas se retrouver en classe de CM2. Si je devais m'attarder et les prendre en compte, je n'aurais pas eu le temps nécessaire pour atteindre mes objectifs.

Aimé : Comment motiver ces apprenants qui traînent malgré vos efforts ou encore comment sont-ils pris en charge ?

Enseignant : C'est effectivement un devoir pour l'enseignant de veiller à la réussite de ses apprenants. Le grand problème des apprenants, c'est leur incapacité à s'exprimer couramment en français. Le niveau très bas des apprenants fait que, non seulement ils n'arrivent pas à s'exprimer, mais aussi ils ont peur en commettant des fautes d'être blâmés par leurs pairs. En tant qu'enseignant, pour y remédier c'est pendant les temps de pause que je réunis ces apprenants et je travaille avec ces derniers sur des sujets précis. Ce travail m'a permis de constater que plusieurs parmi eux ont commencé par s'exprimer sans crainte, par être dégourdis.

Aimé : J'ai aussi constaté que pendant le déroulement de la séquence, les apprenants qui vous donnent certaines réponses sont applaudis par leurs pairs.

Enseignant : Oui l'APC prévoit aussi de susciter l'intérêt auprès des apprenants pour motiver les apprenants. C'est essentiellement non seulement pour encourager ceux qui donnent les bonnes réponses, mais aussi c'est pour motiver les autres apprenants que l'ensemble de la classe applaudit à chaque bonne réponse.

Aimé : Quelle devait être la durée des cours de la séquence de cours que j'ai observée ?

Enseignant : Cette séquence de cours devait normalement durer 50 minutes.

Aimé : Ah bon ! Mais vous aviez fait 1 h 34 min Ne pensez-vous pas qu'avec cette longue durée les apprenants peuvent décrocher, dormir ou ne pas vous suivre ? Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant 4 : Généralement, j'arrive à respecter la plage horaire consacrée à chaque discipline. C'est seulement et bien souvent en expression écrite que je n'arrive pas à respecter le temps imparti au cours parce qu'il s'agit là de la recherche de structurations. La mise en place de tout le contenu de la séquence ne le permet pas. Aussi, c'est en expression écrite que les apprenants rencontrent plus de difficultés. Voilà pourquoi je m'attarde plus sur cette séquence de cours.

Aimé : Lorsque les apprenants prennent la parole, vous les exhortez à souvent faire une phrase. Pourquoi ?

Enseignant 4 : Les apprenants comme on le dit très vulgairement « jettent le français », c'est-à-dire qu'ils s'expriment très mal et ne font pas attention aux structures grammaticales, à la conjugaison, au vocabulaire, à la syntaxe... C'est pour éviter de les voir continuer avec les mêmes erreurs en écrit que j'exige à ce qu'un apprenant qui prend la parole s'exprime correctement. Le principe c'est d'emmener l'apprenant à toujours faire une phrase avec un sujet, un verbe et un complément.

Aimé : Maître pendant le déroulement de la séquence de cours, j'ai constaté que vous êtes beaucoup resté statique alors même que l'APC prévoit et encourage le contact entre apprenants et enseignant. Vous avez observé une certaine distance avec vos apprenants jusqu'à la fin de la séquence. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : Ce que vous dites est vrai. Mais pendant le déroulement de la séquence de cours, je me suis plus focalisé sur trois groupes parce que ces groupes concentrent en leurs seins plusieurs apprenants qui ne suivent pas très souvent et restent à la traîne. Les autres groupes dans lesquels je ne me suis pas rendu c'est parce qu'ils ont un niveau plus élevé et ils arrivent à travailler sans la présence de l'enseignant.

Aimé : Merci. S'agissant du texte sur lequel vous avez travaillé avec vos apprenants, j'ai constaté qu'il était recouvert au tableau avant d'être découvert. Quel en est l'objectif ?

Enseignant : C'est pour éviter que les apprenants soient déjà habitués au texte. Le contact préalable des apprenants avec le texte ne permet pas à ces derniers de faire des efforts. L'APC prévoit qu'ils doivent pouvoir être confrontés à toute nouvelle situation.

Aimé : Maître, nous arrivons au terme de notre entretien. Je voudrais une fois encore vous remercier pour ce temps d'entretien que vous m'aviez accordé et qui m'a permis de mieux comprendre les choix qui ont été les vôtres. Auriez-vous encore des éléments à ajouter ?

Enseignant 4 : C'est moi qui vous remercie pour m'avoir permis de vous présenter ce que nous faisons. Je n'ai pas la prétention d'avoir abordé dans cette séquence toutes les étapes du cours. Les prochaines séquences nous permettront d'y revenir et de pouvoir tenir compte de vos observations pour que les objectifs soient atteints. Cet entretien a été très utile pour moi. Merci à vous.

## Enseignant 5

Aimé : Bonjour Monsieur le Directeur. Je m'appelle Aimé SOSSOU. Je suis étudiant en 2e année de thèse à l'université de Strasbourg en sciences de l'éducation. Je suis heureux de poursuivre avec vous mon enquête. Comme vous le savez déjà je fais un travail sur l'approche par compétences. Après l'observation de la séquence de cours, nous voici à présent pour l'entretien d'explicitation qui me permettra de revenir avec vous sur ce que j'ai pu observer, les non-dits, ce que je n'ai pas compris. Si vous voulez, la première question que je voudrais vous poser est de vous demander de bien vouloir vous présenter.

Enseignant : C'est Monsieur enseignant 5. Je suis le Directeur de cette école primaire publique depuis 2 ans.

Aimé : Pourriez-vous nous parler de votre parcours professionnel ?

Enseignant : J'ai intégré l'enseignement en 1989 dans un cours privé appelé « complexe scolaire la rose » au quartier le Bélier. C'était le seul complexe privé dans la zone à l'époque. J'ai travaillé dans les petites classes du primaire. J'ai gardé plusieurs classes, CI, CP et j'ai fini par les CM en 2010. Bien avant cela j'ai passé tous mes examens professionnels dans cette même école « la rose », le Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP) en 2009. J'ai réussi au concours de recrutement des enseignants contractuels de l'État en 2010. Mon parcours dans le privé a été couronné de succès en ce sens qu'à l'époque c'était rare de rencontrer un enseignant qui a fait autant d'années dans l'école, car il y avait une rigueur implacable. L'école exigeait beaucoup de sacrifices. Il fallait être prêt pour travailler à tout moment avec les apprenants non seulement pendant les jours ouvrables, mais aussi pendant les vacances scolaires et les samedis. C'était très dur. Ce que j'avais aussi de particulier c'est que pendant les vacances j'aidais la fondatrice à organiser des colonies de vacances. Nous avons ainsi pendant mon séjour sillonné plusieurs villes béninoises. Nous sommes allés aussi en dehors du Bénin (Ghana, Côte d'Ivoire, Burkina Faso). Ces colonies ont connu beaucoup de succès.

Aimé : Vous êtes resté combien d'années dans cette école ?

Enseignant : J'y suis resté de 1989 à 2010. J'y suis resté pendant 21 ans. Suite à ma réussite au concours des contractuels, j'ai été muté sur plusieurs postes. La première école c'est l'EPP de Gangbodo (4 semaines), ensuite j'ai été envoyé à l'EPP Finagnon suite à un réajustement à Gangbodo où ils étaient en supplément d'effectifs. En fait, il y avait un conflit entre les Directeurs et les syndicats qui se disputaient les meilleurs. C'est ainsi que je me suis retrouvé à Gangbodo. Malheureusement, il y avait un supplément d'effectifs. C'est ainsi que l'inspecteur m'a muté pour que j'aille assurer l'intérim de la direction de l'école l'EPP Finagnon parce que le titulaire partait à la retraite. J'y ai passé 2 ans de 2011 à 2013. Ensuite, j'ai été envoyé à l'EPP Dandji pour 2 ans d'intérim aussi à la direction de 2013 à 2015. De 2015 à 2016, j'ai été envoyé à l'EPP de Tchankpamè toujours à Cotonou où j'ai assumé l'intérieur. C'est en 2017 que j'ai été nommé Directeur à mon actuel poste que j'occupe jusqu'à ce jour.

Aimé : Merci. Veuillez à présent nous parler des caractéristiques de votre établissement.

Enseignant : Ce groupe scolaire a été créé en 2007. L'école est située dans la zone pédagogique 2.

Aimé : Est-ce que ça résout un problème qu'il y a eu ce découpage par zone ?

Enseignant : Auparavant, il y avait deux inspecteurs pédagogiques, mais à présent il y a trois inspecteurs pédagogiques. En fait, il n'y a pas assez d'inspecteurs pédagogiques. C'est une réorganisation qui n'a pas résolu le problème de l'insuffisance de cadres. Le problème n'a été que déplacé. Cotonou est maintenant divisé en zones pédagogiques dirigées par des conseillers de régions pédagogiques (CRP). Avant on parlait de service de circonscription scolaire (SCS), mais maintenant il s'agit de régions pédagogiques (RP). Il y a eu redécoupage parce qu'il n'y avait pas assez d'inspecteurs. C'est ainsi que la circonscription scolaire du Lagune et de Cotonou ont été regroupées, celle de Sikê a été regroupée avec celle de Calavi pour devenir des régions pédagogiques. Nous avons des conseillers pédagogiques qui travaillent avec les chefs de régions pédagogiques c'est-à-dire les inspecteurs.

Aimé : Quel est le rôle de chacun de ces acteurs ?

Enseigneur : L'inspecteur ou encore le chef de la région pédagogique est le représentant du ministre au niveau de la région. Le conseiller pédagogique travaille en collaboration avec le CRP.

Aimé : Quel est le lien de ces deux catégories de personnes ?

Enseignant : C'est des personnes hiérarchiques. Lorsque nous avons des problèmes la première personne que nous contactons c'est le conseiller pédagogique. Lorsque celui-ci n'arrive pas à résoudre le problème, nous prenons contact avec le chef de région pédagogique. Ensuite en cas de non-satisfaction toujours, nous remontons à la Direction départementale de l'Enseignement maternel et primaire (DDEMP).

Aimé : Est-ce que vous avez déjà suivi des formations cette année ?

Enseignant : Oui nous avons déjà eu des formations organisées par les conseillers pédagogiques patronnées par les CRP.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur. Que pouvez-vous nous dire de la spécificité de la classe dans laquelle nous avons travaillé ?

Enseignant : Nous avons travaillé dans une classe multigrade ou deux classes jumelées. Nous avons les deux classes de CM c'est-à-dire la classe de CM1 et de CM2. C'est le manque d'enseignants qui nous a conduits à cette situation. Avant, on prenait on recrutait les répétiteurs, mais l'État nous l'a interdit. Depuis la rentrée, j'ai jumelé les deux classes et je travaille avec les apprenants. Dans ma programmation, j'essaie de voir les séquences communes aux deux classes. Aujourd'hui, j'ai travaillé sur les attributs en privilégiant les apprenants de CM1. Les apprenants de CM2 ont déjà eu ce cours en classe de CM1. C'est pourquoi ils ont beaucoup plus réagi que ceux de la classe de CM1. Lorsque ce n'est pas le cas, lorsque je prends les apprenants de CM2, j'occupe ceux de la classe de CM1 par des exercices et vice versa. C'est notre quotidien.

Normalement, il y a une disposition qu'il faut adopter dans la salle de classe, malheureusement nous n'avons pas assez d'espaces ni assez de mobiliers. C'est pourquoi nous avons toujours gardé la disposition traditionnelle frontale et il y a 4 ou 5 apprenants sur



la même table et banc. Ce qui rend très difficile la mise en œuvre des différentes stratégies d'enseignement. La mise en pratique du travail individuel est facile, par contre le travail en groupe est difficile. Les mobiliers aussi ne sont pas adaptés et ils sont insuffisants.

L'autre aspect qui rend difficile le travail c'est que les apprenants arrivent très souvent en retard en classe. Il n'y a aucun suivi à domicile par les parents ; la conséquence est que les enfants n'apprennent pas les leçons. Ce qui fait que je suis obligé parfois de les garder au-delà de l'heure pour leur permettre d'apprendre les leçons.

Aimé : Comment expliquez-vous le manque de suivi et le retard que vous dénoncez ?

Enseignant : Pour les parents, l'école ne rapporte rien. Elle n'a aucun lendemain meilleur à cause des maux qui minent le secteur. Lorsque les parents sont convoqués par rapport à leurs enfants leurs réactions c'est de vous dire qu'ils préfèrent envoyer leurs enfants en apprentissage pour commencer par apprendre un métier. Les parents sont découragés.

Aimé. Est-ce que cette situation n'est pas due aux conditions de vie des parents ?

Enseignant : C'est la précarité dans laquelle vivent les parents qui justifient le manque de suivi des apprenants et le fait qu'ils viennent toujours en retard. Notre milieu ici concentre habituellement une grande population vivant dans la pauvreté. Ce qui fait que dans les salles de classe c'est parfois 150 apprenants. Les effectifs ont diminué parce que les populations ont été déplacées. Les parents n'ont pas d'emploi, mais ils ont fait des enfants. Pour ces parents parce que le gouvernement a décrété la gratuité de l'école, le petit déjeuner des enfants est aussi gratuit.

Aimé : Pourriez-vous à présent me parler des effectifs de votre classe ?

Enseignant : Au CM1, les apprenants sont au nombre de 30, dont 14 filles et 16 garçons. En classe de CM2 ils sont 25 dont 13 filles et 12 garçons. J'ai donc un effectif de 55 dans la classe puisqu'il s'agit de deux classes jumelées.

Aimé : Monsieur le Directeur, depuis quelques années le Bénin a opté pour l'APC dans l'éducation. Est-ce que vous avez suivi une formation spécifique par rapport à l'APC ? Comment la mettez-vous en pratique dans votre classe ?

Enseignant : Au début, nous les enseignants avons suivi une formation. Ensuite, nous avons suivi des formations de proximité au niveau des Unités pédagogiques (UP). Il y a des thèmes qui sont développés au niveau des UP. Ces formations sont encadrées par les Responsables d'Unités pédagogiques (RUP) et leurs adjoints. Tous les vendredis soirs, les enseignants sont regroupés par unité pédagogique pour le développement de ces thèmes. Nous faisons un développement mixte où un enseignant planche et nous lui faisons des remarques par rapport à ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Actuellement, sur le plan national, toutes les deux semaines, il y a appropriation dans chaque CS. Ensuite, tous les vendredis soirs de 15 h à 17 h des thèmes sont développées avec d'autres enseignants des autres UP. Les UP peuvent regrouper suivant la configuration deux écoles privées et une école publique ou parfois c'est le contraire. Cela dépend du nombre d'écoles dans la zone.

De façon concrète par rapport à la mise en œuvre de l'APC dans les classes, nous avons eu des recommandations au terme des formations. Avant, on n'utilisait pas les stratégies. C'était le travail individuel qu'on utilisait. Mais, aujourd'hui, nous utilisons plusieurs stratégies. Le travail individuel, le travail en groupe et le travail collectif. Ces stratégies sont utilisées dans chaque séquence de cours. Il y a la disposition des apprenants qui a changé aussi. Certaines séquences de cours exigent de la part des apprenants la réalisation d'enquêtes auprès des parents.

Aimé : Est-ce que concrètement tous les éléments de l'APC que vous avez cités sont faciles à mettre en applications ?

Enseignant : La mise en œuvre des recommandations de l'APC est très difficile. La question du manque de mobilier où 4 ou 5 apprenants sont assis reste un très grand problème. Cela complique le travail en groupe. Nos mobiliers ne sont donc pas adaptés aux méthodes de l'APC.

Aimé : Est-ce qu'il vous arrive dans la mise en œuvre de l'APC d'utiliser les stratégies de la Pédagogie par Objectifs (PPO) ?

Enseignant : Nous continuons par utiliser les méthodes de la PPO pendant nos séquences de cours. Par exemple l'usage de la méthode appelée le procédé « la matinière » qui consiste à faire réviser une leçon par un grand nombre d'apprenants ou encore à poser une question qui

aurait pu être individuelle à tous les apprenants qui écrivent la réponse sur leurs ardoises. Nous utilisons aussi le calcul mental en mathématique alors même que les livres qui ont été conçus pour la mise en œuvre de l'APC ne l'avaient pas prévu. C'est la même procédure que la PPO. Le tutorat est aujourd'hui développé avec l'APC, mais en fait il existe avant dans la PPO de façon non explicitée.

Aimé : Monsieur le Directeur : Aviez-vous reçu des subventions cette année ?

Enseignant : Cette année la subvention promise par l'État est de 900 000 F CFA. Moi, je n'ai particulièrement rien reçu en mains propres, mais le fournisseur m'a dit que l'État lui a versé une petite part de 220 000 F CFA. Nous n'avons pas de contact avec l'argent. Nous prenons juste les fournitures scolaires et ce dont nous avons besoin. Nous faisons le point, nous signons, puis le président de l'APE signe aussi. Nous recevons seulement 132 000 F CFA pour le fonctionnement de la direction de l'école. C'est cet argent qui nous sert pour les déplacements (frais de carburation). C'est moi même qui m'arrange pour payer les factures d'électricités et d'eau en attendant leur remboursement.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : Monsieur le Directeur, nous abordons l'observation que j'ai faite. Pourriez-vous me donner la liste des documents que vous avez utilisée pour le cours ?

Enseignant : J'ai utilisé le manuel de français des élèves cours moyens CM1 et CM2, le français au CM (document personnel)

Aimé : Quelle durée avez-vous mise pour la préparation de cette séquence ?

Enseignant : Par rapport à la préparation de ce cours puisqu'il s'agit d'une classe jumelée cela nous a pris assez de temps. Il faut savoir doser les exercices pour permettre aux apprenants de CM1 de comprendre. Je mets parfois 1 heure ou plus pour préparer ma fiche. Lorsque les idées ne viennent pas, j'observe une pause et je reviens plus tard.

Aimé : J'ai constaté que vous êtes à la fois titulaire et Directeur de l'école. Comment conciliez-vous le travail administratif et de titulaire d'une classe de CM2 ?

Enseignant : C'est très difficile d'être à la fois titulaire de la classe de CM2 et d'assurer le travail administratif. Moi j'ai un atout, celui d'avoir été préparé par mon passage dans le secteur privé. C'est ce qui me permet de pouvoir tenir et de faire régulièrement mes cours. Sinon, ailleurs, mes collègues directeurs n'y parviennent pas. Ils sont obligés d'embaucher d'autres personnes pour travailler à leur place afin qu'ils soient eux-mêmes beaucoup plus dévolus au travail administratif. Lorsqu'il y a un travail administratif à faire ou une sollicitation de mes supérieurs hiérarchiques, j'occupe les apprenants par des exercices. C'est pourquoi j'ai en stock assez de photocopies. Les apprenants réalisent les exercices sur feuille et je reviens, quelle que soit la distance de ma mission, contrôler si les exercices ont été faits. Ensuite, je ramène les feuilles à domicile et je corrige puis je ramène les feuilles dès le lendemain pour montrer aux apprenants qu'ils sont réellement suivis. Sinon, un petit relâchement amène les apprenants à tout oublier. Même si nous avons réunion à la CS, je viens toujours à l'école avant d'y aller pour montrer aux apprenants qu'ils sont vraiment suivis.

Parfois, je suis obligé de programmer des séances de travail avec les apprenants avec l'accord des parents les samedis ou encore je viens à l'école pour terminer le travail administratif. Je suis aidé les samedis par l'enseignant de la classe de CI qui vient chaque samedi travailler avec la classe de CM2.

Tous les parents n'acceptent pas que leurs enfants viennent à l'école les samedis parce qu'ils les réquisitionnent pour les travaux domestiques ou pour qu'ils les aident dans leurs activités lucratives. Certaines mamans viennent s'excuser et expliquent que sans l'aide des apprenants l'autosuffisance alimentaire de la famille sera difficile puisque le père de famille ne s'en occupe pas. Parfois, je viens à l'école les samedis, mais je ne vois aucun apprenant et je suis obligé d'aller moi-même chercher ceux dont le domicile est proche.

Aimé : J'ai constaté que dès le début de votre cours vous avez fait un exercice structural tout en rappelant les acquis antérieurs. Pourriez-vous me dire quelle est l'utilité de la mise en situation ?

Enseignant : C'est les méthodes de l'APC qui nous amènent à faire des exercices structuraux. Le but des exercices structuraux c'est de permettre aux apprenants à construire entre eux ou en classe ou partout ailleurs des phrases. Ensuite nous revenons sur les acquis antérieurs pour voir si les enfants ont appris et assimilé les leçons des séquences antérieures. C'est suite à ce

rappel que j'ai motivé les apprenants pour la séquence du jour. L'objectif du cours d'aujourd'hui a porté sur l'adjectif qualificatif, sur l'épithète et sur l'attribut.

Aimé : J'ai constaté que vous avez clairement annoncé l'objectif du cours d'aujourd'hui.

Enseignant : Oui dans la PPO c'est par des questions multiples que les apprenants eux-mêmes devaient deviner l'objectif du cours, ce qui constituait une perte de temps, mais avec l'APC, c'est l'enseignant qui le définit clairement. Cela permet aux apprenants de savoir là où l'enseignant le conduit. Il en est de même pour le sport. Avec la PPO, lorsque les apprenants avaient sport, ils venaient à l'école avec leurs tenues de sport, mais l'uniforme scolaire kaki portée dessus, et c'est lorsque l'enseignant disait qu'il y avait sport qu'ils enlevaient la tenue kaki. Mais avec l'APC, désormais, les apprenants peuvent directement venir en tenue de sport.

Aimé : J'ai constaté que vous avez préparé le texte au tableau, mais au moment d'aborder l'étude de ce texte, vous n'avez pas fait ressortir l'idée générale du texte comme le prévoit le déroulement.

Enseignant : Oui vous avez fait une bonne observation, mais moi c'est souvent dans les séquences de lecture oralisée ou silencieuse que je le fais. Il ne s'agit pas ici d'un texte d'auteurs sinon je l'aurais fait.

Aimé : Dans la réalisation de la séquence, je n'ai pas non plus perçu la contextualisation de la leçon à des situations réelles de la vie. Est-ce qu'il s'agit d'un choix délibéré ?

Enseignant : Normalement, c'est à l'étape du « retour et objection » que je le fais. C'est d'ailleurs pourquoi les apprenants ont beaucoup buté.

Aimé : Le retour et objectivation est quand même différent de la phase de réalisation non ? Normalement, dans la réalisation c'est l'enseignant qui dispense son cours et dans retour et projection c'est l'apprenant qui intervient.

Enseignant : Normalement, dans la réalisation l'enseignant est un guide.

Aimé : Normalement, il est aussi prévu dans l'étape de la réalisation que les apprenants fassent les exercices qui sont dans le livre. Mais cela n'a pas été le cas.

Enseignant : Tous les apprenants ne possèdent pas le manuel scolaire pour nous permettre de faire les exercices qui y sont prévus. Bien souvent on constate même que certains apprenants déchirent des pages de livre. Ce qui fait que lorsqu'ils doivent y travailler les textes n'y sont pas. Certains Directeurs dans la correction des fiches de leurs enseignants indiquent des pages d'exercices à ceux-ci. Mais, puisque les enseignants n'ont pas eu suffisamment assez de temps pour les préparer, le jour de la séquence de cours ils s'aperçoivent que le texte ne correspond pas à la séquence en cours. Le texte qui est au tableau a été tiré du livre.

Aimé : Lorsque vous parlez de manuels scolaires des apprenants est-ce à dire que l'État vous en donne ?

Enseignant : Avant l'État nous faisait des dotations de manuels scolaires chaque année. Maintenant, nous n'en recevons plus. Cela perdure depuis trois ans. Les apprenants n'ont pas de manuels scolaires. Et les parents ne prennent pas sur eux la responsabilité d'en acheter pour leurs enfants. C'est pourquoi, je prends sur moi la responsabilité de mettre les exercices au tableau à mes apprenants. Lorsque je recommande à certains enseignants de mettre les textes au tableau, ils trouvent que c'est difficile.

Avant c'était la société « Tundé » qui avait en charge l'édition des manuels scolaires, mais depuis, cela a été confié à d'autres opérateurs économiques tout a changé. Tantôt, des pages manquent ou c'est des photocopies des anciens manuels déjà déchirés qu'ils utilisent pour leurs éditions.

Aimé : Dans la phase consacrée au retour et à l'objectivation, j'ai observé que vous ne vous êtes pas intéressé aux difficultés que les apprenants ont rencontrées et comment ils les ont surmontées.

Enseignant : Effectivement, je reconnais que je n'ai pas cherché à savoir, comme le prévoit le déroulement de la séquence, les difficultés que les apprenants ont rencontrées et comment sont-ils arrivés à les surmonter. C'est vrai que les apprenants sont en permanence en difficulté

et j'aurais dû y veiller. J'ai juste préféré insister sur la compréhension. Demander les difficultés qu'ils ont rencontrées n'aurait eu aucun effet et risquerait de les embrouiller.

Aimé : Monsieur le Directeur, je voudrais aussi relever que vous n'avez fait ni l'évaluation écrite ni orale.

Enseignant : L'évaluation était sur l'ardoise.

Aimé : Dans le déroulement de la séquence, je n'ai pas observé l'utilisation de fiche, ni le document sur les mesures correctives, ni le manuel de français. S'agit-il d'un choix ?

Enseignant : Non, il ne s'agit pas d'un choix, mais plutôt ces documents sont utilisés pendant la préparation de la séquence de cours.

Aimé : J'ai aussi remarqué que vous avez très peu écrit pendant le déroulement de votre cours. Pourtant vous savez aussi que l'écriture et le visuel pourraient aider les apprenants à la mémorisation.

Enseignant : Lorsque nous écrivons trop au tableau, on nous accuse de travailler à la place des apprenants. C'est pourquoi les apprenants ont beaucoup écrit sur les ardoises.

Aimé : Au niveau des stratégies ou des techniques de travail, j'ai constaté que vous avez utilisé à la fois le travail individuel, le travail de groupe, le travail collectif. S'agit-il d'un choix ? Est-ce à dire que vous faites chaque fois usage de ces trois stratégies ?

Enseignant : Oui très souvent, car dès que je lance un exercice ou que je pose une question chaque apprenant essaie d'abord de chercher la réponse, ensuite il travaille dans son groupe avant la mise en commun avec toute la salle. Si un apprenant ne comprend pas, le travail en groupe permet à ses pairs de lui expliquer.

Aimé : Par contre, au niveau du travail individuel, j'ai remarqué que les apprenants ne disposent pas d'assez de temps. À peine, ils commencent par travailler ils doivent arrêter pour procéder au travail de groupe.

Enseignant : Oui, c'est un bon constat, mais je leur avais assez donné de temps. Le problème aussi, c'est que lorsque vous laissez les apprenants travailler individuellement, ils mettent trop de temps. Ils traînent et passent le temps à nettoyer leurs ardoises. Comme ils sont nombreux sur la même table, ils attendent que l'un d'entre eux commence par écrire d'abord avant de s'y mettre. Malheureusement, nous n'avons pas assez de temps et nous ne pouvons pas traîner davantage sur un exercice. Cette pression sur les apprenants est nécessaire sinon même lorsqu'ils ont des exercices tant que vous ne dites pas qu'il faille ne passer à la correction, aucun d'eux ne s'en soucie.

Aimé : Mais par rapport à la disposition des tables, j'ai constaté que vous avez des difficultés à être réellement en contact avec certains apprenants qui, du coup, vous échappent.

Enseignant : La salle de classe n'est pas assez espacée pour nous permettre de laisser des espaces entre les tables et bancs pouvant permettre la libre circulation entre elles. C'est d'ailleurs pourquoi il m'arrive fréquemment de monter sur les tables pour me rapprocher des groupes pour voir ce qui s'y passe lorsqu'ils ont des exercices. Pour corriger les exercices, il y a des apprenants que je n'aime pas envoyer au tableau, parce que pour sortir ils sont obligés de monter sur les tables et bancs.

Aimé : Par rapport aux interactions entre apprenants il y en eut très peu, mais les interactions entre vous et les apprenants ont été plus abondantes. Le feu roulant reste la seule interaction qu'il y a eu entre les apprenants et c'était très peu. Si les apprenants apprécient le feu roulant pourquoi ne pas le privilégier ?

Enseignant : Les apprenants ont un sérieux problème de compréhension. Ils ne comprennent pas le sens des mots qui sont dans les textes. Ce qui fait qu'il m'arrive de leur traduire rapidement les textes dans leur langue maternelle avant de poursuivre. Nos langues ne sont pas à négliger. Nous l'utilisons souvent en mathématique. Les apprenants sont parfois très motivés, mais malheureusement ils n'arrivent pas s'exprimer. Quand les enseignants se plaignent, les autorités hiérarchiques demandent de laisser faire. J'ai voulu instaurer, comme en notre temps, le port de signal pour les apprenants qui parlent les langues maternelles, mais nos autorités nous ont réprimandés et ont trouvé que c'était humiliant. Les apprenants préfèrent parler le Fon, le Goun, etc.

Aimé : Monsieur le Directeur, nous arrivons au terme de cet entretien. Je tiens à vous remercier pour m'avoir accueilli. Auriez-vous encore quelque chose à ajouter ?



Enseignant : Comme mots de fin, je voudrais aussi vous remercier pour ces échanges. Je suis très heureux que vous soyez passé chez nous. Ce travail m'a permis de procéder à une auto-évaluation.

Aimé : Merci à vous pour tous les éclaircissements que vous avez pu m'apporter par rapport à ce que j'ai observé.

Enseignant : Je vous remercie également.

## Enseignante 6

Aimé : Bonjour Monsieur

Enseignante : Bonjour Monsieur SOSSOU

Aimé : Nous voulons d'abord vous renouveler nos sincères remerciements pour avoir accepté de faire partie de notre échantillonnage. Nous sommes actuellement à la phase de l'entretien d'explicitation après l'observation. Mais, avant de rentrer dans le vif du sujet, merci de bien vouloir vous présenter.

Enseignante : Merci Monsieur SOSSOU. Je m'appelle enseignant 6. Je suis actuellement dans ma 3e année de direction ici dans la région pédagogique 29 CS/Akpakpa.

Aimé : Veuillez à présent nous parler de votre parcours professionnel.

Enseignante : C'est en 1998 que, suite à un concours, j'ai été recrutée en tant qu'agent contractuelle puis j'ai été mutée à Damè dans la zone de Toffo. Avant Damè j'avais été mutée à Djanglanmè, mais le directeur d'alors que j'ai rencontré à Ouègbo m'avait dit que je ne pouvais pas y rester parce que j'étais nourrice et qu'il n'y avait d'eau. C'est suite à ses conseils que j'ai rencontré le CS qui finalement m'avait envoyée à Damè. J'ai fait un an dans cette école. En 1999, j'ai été envoyée à Cotonou à l'EPP de Dédokpo où je n'ai fait que 3 semaines parce que l'école était loin de mon domicile et j'avais deux neveux à charge que je ne voulais pas traîner tout le temps par mesure de sécurité. C'est ainsi que j'ai été mutée à l'EPP de Sènadé II de 1999 à 2016. En 2016 j'ai été nommée directement directrice à l'EPP de Irédé. J'ai fait la moitié de ma carrière à Sènadé II.

Aimé : Comment avez-vous été formée lorsque vous aviez été recrutée en tant qu'enseignante ?

Enseignante 6 : Lorsque j'ai été recrutée, j'ai suivi une formation initiale qui a duré 1 mois à l'école Centre d'Allada. Après cette formation, nous avons rejoint les classes. En 2002, nous avons suivi une formation en présentiel d'un mois afin de postuler au CEAP, suivi de

quelques formations continues. En 2006, j'ai suivi une formation théorique qui m'a permis d'obtenir le CAP suivi de la pratique en 2007. Pour améliorer ma carrière puisque je n'avais pas obtenu mon BAC, en 2009 j'ai passé un examen spécial d'entrée à l'Université (ESEU) ouvert à tous. C'est un examen qui se fait en deux étapes. Il y a d'abord un entretien de sélection suivi d'un examen écrit. C'est suite à cette réussite que vous êtes autorisé à poursuivre des études universitaires. C'est ainsi que je me suis inscrite en 2009-2010 en psychologie des sciences de l'éducation. J'ai obtenu ma maîtrise en janvier 2018 et je projette très prochainement de m'inscrire pour le Master 2.

Aimé : À présent, veuillez nous présenter l'établissement dans lequel nous sommes.

Enseignante : L'EPP est située à Cotonou dans le deuxième arrondissement, celui de Sènadé. Elle se situe derrière le ciné Concorde. L'EPP a été créée en 1978 par Monsieur Ekoué Eugène AKAKPO. L'école compte au total un effectif de 348 apprenants.

Aimé : Quelle est la spécificité de votre classe de CM2?

Enseignante : Notre classe de CM2 compte 53 apprenants, dont 25 garçons et 28 filles.

Aimé : J'ai constaté qu'il avait un autre enseignant dans la salle de classe pendant que vous déroulez la séquence de cours.

Enseignante 6 : Le Monsieur que vous avez vu est un enseignant communautaire qui a été recruté par le bureau de l'association des parents d'élèves.

Les apprenants de l'école sont issus de familles à revenus moyens. Les parents sachant que l'école est actuellement gratuite ne font plus aucun effort.

Il assure le rôle de suppléant en classe de CM2 lorsque je m'absente de la classe pour répondre à une sollicitation de notre autorité de tutelle ou pour assurer une tâche administrative.

Aimé : L'État accorde habituellement une subvention aux établissements. Qu'en est-il chez vous ? Veuillez bien nous en parler.

Enseignante : L'Etat nous a promis une subvention de 900 000 F CFA, mais depuis le début de l'année nous n'avons reçu que 220 000 F CFA soit  $\frac{1}{4}$  de la subvention.

Aimé : De façon générale que pouvez-vous nous dire des conditions de vie scolaire de vos apprenants ?

Enseignante : Les apprenants sont dans des conditions d'apprentissage déplorables. La salle de classe n'est ni bien aérée ni bien éclairée et il y a dans la salle une chaleur étouffante. Pour permettre l'aération de la classe, je me suis entendue avec le bureau de l'APE pour que des claustras soient placés dans la salle de classe et pour que les ampoules soient remplacées.

Aimé : Depuis quelques années le Bénin a opté pour la mise en application de l'APC dans son système éducatif, comment avez-vous été préparé à ce changement ? Quelle formation aviez-vous suivie avant sa mise en œuvre ?

Enseignante : À l'avènement de l'APC, j'ai été formée en 2006 pour le compte de la classe de CE2 lors de la généralisation des nouveaux programmes à travers les champs de formations qui sont fondées sur les démarches d'apprentissage, les stratégies.

Aimé : Quels sont les liens qui existent entre la PPO que vous avez connue et l'APC ? Autrement dit est-ce que vous utilisez les stratégies de la PPO dans la mise en œuvre de l'APC ?

Enseignante : Oui, nous utilisons les stratégies de la PPO pour la mise en œuvre de l'APC. Avant le grand problème de la PPO, c'était le dogmatisme qui était dénoncé, mais avec l'APC, les enseignants donnent la parole aux apprenants qui travaillent en groupes. On prône le socioconstructivisme.

Aujourd'hui, l'état est revenu sur certaines choses qui se faisaient dans la PPO. C'est l'exemple des calculs mentaux, de la dictée. Ces choses avaient été supprimées avec l'avènement de l'APC, mais cela a entraîné une baisse du niveau des apprenants. L'APC n'est pas une mauvaise pédagogie.

Aimé : Que suggèreriez-vous pour que la mise en application de l'APC soit une réussite ?

Pour que sa mise en application soit une réussite au Bénin, il faut impérativement une bonne formation des enseignants. Ensuite, il faut que les enseignants aient le matériel adéquat pendant les temps d'apprentissage, mais aussi qu'ils soient sensibilisés au travail comme il le faut. Il y a un problème qu'il importe de noter. Lorsqu'en classe de CI, un apprenant est bien encadré par un enseignant qui suit correctement les stratégies et les démarches d'enseignement, celui-ci acquiert une bonne base. Malheureusement, l'absence d'enseignant dans les classes supérieures amène l'apprenant à perdre cette base qu'il a acquise. Ou encore il perd cette base parce que dans les classes supérieures, l'apprenant est encadré par des enseignants n'ont pas reçu la formation sur la mise en application de l'APC. L'apprenant qui continue dans les classes supérieures accumule finalement assez de tare. Le manque de personnel reste donc un problème qui doit être résolu.

Aimé : De façon concrète quels sont les éléments de la PPO que vous utilisez dans l'APC ?

Enseignante : Nous utilisons dans la mise en œuvre de l'APC le procédé à la marinière qui est une stratégie propre à la PPO. Cela consiste à ce que, lorsque l'enseignant pose une question, pour répondre tous les apprenants ont d'abord la main levée puis au signal de l'enseignant ils écrivent la réponse sur leurs ardoises. Ensuite, à un autre signal, ils arrêtent d'écrire et retournent leurs ardoises suivies par la réponse que donne un apprenant. Au dernier signal tous lèvent leurs ardoises pour la vérification avant ensuite qu'ils ne procèdent à la correction. Actuellement, les différentes sortent de dictées telles que la dictée muette, la dictée à trou, la dictée préparée ont été réintroduites dans nos enseignements après avoir été supprimées avec l'avènement de l'APC des champs de formations.

Aimé : Les parents d'élèves et les autres acteurs de l'éducation se plaignent du fait que le niveau des apprenants en français baisse de plus en plus. Qu'en dites-vous ? Quelles appréciations faites-vous aujourd'hui du niveau de vos apprenants en lecture ou en français ?

Enseignante : Je peux affirmer que tous les apprenants de ma classe savent lire. Il faut dire qu'à l'inscription nous leur faisons faire un test de lecture. S'ils ne savent pas lire, nous ne les prenons pas. Pour en arriver à obtenir ce résultat, j'ai dû mettre un accent particulier sur les séquences de lecture. Personne d'autre que moi ne s'en occupe.

Aimé : Quelle a été la durée de la préparation du cours de ce matin ?

Enseignante : Je dirai que la préparation de cette séquence de cours m'a pris 3 h de temps.

Aimé : Quels sont les documents que vous avez utilisés pour la préparation de la séquence de cours que j'ai observée ?

Enseignante : Pour la préparation de la séquence de cours de ce matin, j'ai utilisé plusieurs documents parmi lesquels le programme, le guide de l'enseignant, les mesures correctives, le manuel d'exercices structural, le manuel de lecture des apprenants.

Aimé : Comment conciliez-vous votre rôle de titulaire de la classe de CM2 et le travail administratif ?

Enseignante : C'est extrêmement difficile pour moi de concilier parfois mes responsabilités de titulaire de classe et le travail administratif. Le plus souvent, c'est lorsque je suis en pleine séquence de cours que les parents viennent sans prise de rendez-vous à la direction me voir. Ce qui fait que je suis parfois obligée d'interrompre bien souvent la séquence de cours. En y réfléchissant, et pour palier ce problème, j'ai dû faire une communication à l'endroit des parents en leur notifiant que je ne pouvais pas recevoir au bureau qu'à partir de 11 h 30. Malheureusement, les parents ne respectent pas cette tranche horaire et prétextent qu'étant dans un secteur libéral, ils ne pouvaient pas se soumettre à cette règle. De façon générale, ils apportent le petit déjeuner ou le déjeuner des apprenants entre 9 h et 11 h 30. Si je m'impose et reste ferme à mon interdiction, comment peuvent manger les apprenants ? Ces facteurs chronophages nous font perdre énormément le temps. Il faut ajouter à cela l'obligation du suivi des enseignants de l'établissement et aussi la participation aux rencontres d'ordre pédagogiques qui sont organisées dans notre CS. Avec les autres enseignants de la zone, nous faisons l'appropriation le mercredi soir et l'interprétation le vendredi soir.

## Décryptage de l'observation avec l'enseignant

Aimé : J'ai constaté au début de votre séquence que vous n'avez ni fait la mise en situation ni procédé au rappel des acquis précédents. Il pourrait s'agir d'un choix. Pourriez-vous expliquer pourquoi ?

Enseignante : J'ai fait la mise en situation en demandant aux apprenants s'ils sont allés une fois dans une bibliothèque. En effet, le texte que nous avons lu est un thème difficile pour les apprenants. Pour permettre aux apprenants de le comprendre, il me fallait organiser un entretien avec eux, mais cela devait mettre assez de temps. C'est pour contourner cette difficulté que je me suis dit qu'ils le comprendront à travers le texte poétique que j'ai proposé et qui traite de la lutte pour la parité. J'ai rigoureusement suivi les phases préliminaires de la lecture.

Aimé : Ensuite, il m'a été donné de constater que vous n'avez pas dégagé aux apprenants l'intérêt du texte étudié et les acquis antérieurs qu'ils auraient de la problématique. S'agirait-il d'une mauvaise observation de ma part ? Qu'en est-il ?

Enseignante : Non je l'ai fait. Il pourrait s'agir d'une mauvaise observation de votre part. Je n'ai pas traîné sur cette étape à cause de l'insuffisance de temps. Mais, en général il faut dire que je respecte les trois grandes étapes du déroulement des séquences à savoir l'introduction, la réalisation, le retour et projection. Ce cours est prévu pour deux séquences. Il n'est donc pas terminé.

Aimé : J'ai constaté aussi que vous n'avez pas dégagé la règle générale qui était visée dans la séquence de cours.

Enseignante : Oui, c'est pour cela que je vous ai dit que la séquence de cours sur cet apprentissage n'est pas terminée. Il reste une deuxième séquence de cours qui servira à l'approfondissement.

Aimé : Je vous ai comprise. En est-il de même pour les activités prévues dans le manuel pédagogique pour les apprenants ?

Enseignante : Oui, je vous ai parlé des consignes pédagogiques. Lorsque nous n'arrivons pas à aborder toutes les consignes, nous reportons pour la deuxième séquence.

Aimé : Abordons à présent l'étape du retour et de l'objectivation. J'ai constaté que vous n'avez pas abordé avec vos apprenants les difficultés éventuelles que ceux-ci ont rencontrées et comment ils les ont surmontées alors même que plusieurs apprenants n'ont pas participé au cours. Qu'en est-il ?

Enseignante : Oui vous avez raison. Je n'ai pas pris en compte les difficultés éventuelles des apprenants parce que je me suis dit qu'ils n'en auront certainement pas. Mais aussi je me suis dit que puisque nous reviendrons une seconde fois sur la séquence cela ne valait pas la peine. Nous essaierons de revenir sur leurs difficultés à la dernière séquence.

Aimé : Au niveau de la phase d'évaluation, normalement nous avons l'évaluation écrite et orale, mais vous n'avez rien fait des deux. Aucune évaluation n'a été faite. Qu'en est-il ?

Enseignante : C'est l'évaluation de fin de la séquence que vous n'avez peut-être pas observée. Sinon pendant la réalisation le fait de poser des questions aux apprenants pour qu'ils répondent est une évaluation formative. C'est vrai qu'à la fin de la séquence, je devais évaluer l'apprentissage, mais puisque l'heure était avancée et que les apprenants devaient aller en récréation, je n'ai pas pu poursuivre. C'est à cause du temps.

Aimé : Au niveau de la projection non plus, j'ai constaté que cela n'a pas été fait.

Enseignante : Oui je l'ai fait en demandant aux apprenants ce qu'ils feront de ce qu'ils venaient d'apprendre. Ils n'ont pas répondu clairement et j'ai dû les aider.

Aimé : Par rapport aux supports que vous avez utilisés, vous avez utilisé le manuel de français, la fiche, le guide. Par contre, vous n'avez écrit au tableau qu'une seule fois. Sachant que certains apprenants ont une mémoire visuelle ne trouvez-vous pas un inconvénient à cela ?

Enseignante : Oui j'aurais pu utiliser le tableau plusieurs fois, mais pour moi puisqu'il y aura une deuxième séance ce n'était pas la peine.



Aimé : Concernant la stratégie de travail, il m'a été donné de constater que vous avez beaucoup fait usage du travail collectif. Le travail de groupe a été inexistant et le travail individuel n'a été utilisé qu'une seule fois. Sachant que chacune de ces stratégies a ses avantages comment l'expliquez-vous ? Est-ce un choix ?

Enseignante : C'est à cause du manque de temps que je n'ai pas utilisé les autres stratégies. Le travail en groupe prend beaucoup de temps. Dès qu'il doit avoir un travail de groupe, il faut d'abord un travail individuel et cela constitue une perte de temps.

Aimé : Au niveau des interactions, je voudrais vous faire observer que celles qui ont dominé ce sont les interactions entre enseignant et apprenants. Celles entre apprenants ont été presque inexistantes.

Enseignante : Vous avez fait une bonne observation. Je reconnais avoir plus privilégié les interactions entre les apprenants et moi et non entre apprenants. Sinon les deux interactions sont souvent utilisées dans mes temps d'enseignements.

Aimé : Nous arrivons au terme de notre entretien. Je tiens à vous remercier pour votre disponibilité et pour tout ce que vous avez pu partager avec moi pendant cet entretien. Auriez-vous encore quelque chose à y ajouter ?

Enseignante : Je tiens aussi à vous remercier pour avoir choisi mon école dans votre échantillonnage. J'ai beaucoup aimé ce temps que nous avons passé ensemble. C'est très motivant. Les séances du genre peuvent aider les enseignants à s'appliquer davantage. Savoir que nous sommes observés peut aider à plus d'attention et de rigueur. Ma seule inquiétude est de savoir si j'ai vraiment répondu à vos attentes. Si tel n'est pas le cas, veuillez nous prodiguer des conseils.

Aimé : Comme vous le savez moi je ne suis qu'un chercheur. Je travaille sur l'APC. Sa mise en application implique de réunir un certain nombre de conditions, or au Bénin l'école ne les réunit pas. Dans ces conditions comment la mettez-vous en pratique ? C'est ma préoccupation. Vous avez répondu suivant vos ressources et vos pratiques et je vous en

remercie. Mon projet c'est de pouvoir revenir après ma soutenance vous présenter les résultats de cette enquête. Merci

## **Enseignant 7**

Aimé : Re bonjour Monsieur le Directeur. Je tiens à vous dire un sincère merci pour l'accueil que vous me faites ce matin. Je suis particulièrement heureux que vous m'ayez accordé cette opportunité de travailler avec vous. Comme vous le savez déjà, je suis doctorant en sciences de l'éducation à l'université de Strasbourg en France. Je viens de terminer avec vous une observation de séquence de cours. Nous sommes à présent à l'étape de l'entretien d'explicitation. Il s'agit pour moi de revenir avec vous sur ce que j'ai observé. Pour commencer, je vous prie de bien vouloir vous présenter.

Enseignant : Merci à vous. Je m'appelle enseignant 7. Au début de ma carrière, j'étais enseignant contractuel de l'enseignement primaire. J'ai été recruté sur concours dans le corps enseignant le 29 septembre 1997. Je suis dans ma 22e année. Ma carrière a débuté à So-Ava où j'ai passé 9 ans avant d'être muté à Cotonou à l'EPP Adogléta où j'ai passé 7 ans, de 2006 à 2013. Après l'EPP d'Adogléta, j'ai été muté dans la commune de Kpomassè où j'ai passé 3 ans comme chef d'établissement. C'est après ce passage dans la commune de Kpomassè que j'ai été envoyé comme chef d'établissement en septembre 2016 dans cette école. J'ai été formé sur le tas.

Aimé : Que veut dire être formé sur le tas ?

Enseignant : En fait, après notre réussite au concours de recrutement en août 1997, nous avons tous été réunis au CEG Sainte Rita où nous avons reçu une formation initiale de 4 semaines. Après cette formation, nous avons été mutés directement dans les écoles et nous avons reçu le reste de formation pendant que nous étions sur le terrain. Nous avons commencé par les programmes intermédiaires (PI). C'est en 1999 que l'APC a été progressivement introduit par la classe de CI. J'ai fait la classe de CEI pendant 3 ans. Nous avons aussi, faut-il le signaler, reçu des formations de recyclage. Nous avons à la fois suivi des formations présentielles et des formations à distance, des recyclages durant 4 ans.

Aimé : Quelles sont les caractéristiques de votre groupe scolaire ?

Enseignant : Cette EPP a été créée le 14 octobre 1957. J'ai un effectif 394 apprenants dont 199 filles et 195 garçons.

Aimé : Quel était le pourcentage de réussite à l'examen du CEP au dernier examen ?

Enseignant : Au dernier examen, le pourcentage de réussite à l'examen du CEP 2018 de mes apprenants était de 87 %. Sur 71 apprenants, 62 ont obtenu l'examen du CEP.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : Monsieur le Directeur, au début de la séquence de cours, j'ai constaté que vous avez d'abord fait chanter les apprenants. Pourriez-vous me dire pourquoi ?

Enseignant : J'ai fait chanter les apprenants pour les éveiller, créer un climat de confiance et pour atténuer leurs émotions. Il faut une ambiance de gaieté.

Aimé : Après le chant, vous avez procédé à un rappel des acquis antérieurs des apprenants dans la mise en situation.

Enseignant : J'ai dû faire un rappel des acquis antérieurs pour m'assurer que les apprenants se souviennent des notions enseignées dans la séquence précédente. Au besoin, lorsque je me rends compte que ceux-ci ne s'en souviennent pas, je procède à un rappel. Il faut s'assurer que l'enfant garde les acquis antérieurs.

Aimé : Vous avez tout à l'heure clairement défini l'objectif du cours, et son intérêt pour les apprenants. Quel était l'objectif de ce préalable ?

Enseignant : C'est parce que la mise en situation doit avoir un lien avec le cours du jour. La proposition de nouvelles acquisitions permet de rentrer directement dans la séquence de cours. Dans les exemples que j'ai donnés au début de la séquence il s'agissait pour moi de vérifier l'aptitude des apprenants à respecter les ponctuations, à bien prononcer et à respecter les liaisons.

Aimé : Pourquoi, malgré que vous ayez clairement indiqué en couleurs les ponctuations, les liaisons n'ont pas réussi à lire correctement ? Pourquoi aviez-vous aussi mis les ponctuations en couleurs ?

Enseignant : Certains éprouvent d'énormes difficultés, mais je crois que c'est progressivement que nous arriverons à corriger cela parce qu'ils sont en apprentissage. J'ai mis les ponctuations en couleur parce qu'en expression écrite les apprenants éprouvent d'énormes difficultés et ils n'arrivent même pas à les identifier. Ils ont des difficultés pour la construction des phrases en français. Lorsque vous prenez les résultats des apprenants à l'examen du CEP, vous vous apercevrez que c'est en lecture et en mathématique qu'ils éprouvent de grandes difficultés. Parfois, ils n'arrivent pas à bien lire parce qu'ils ne savent pas respecter les ponctuations. Sinon, tous les jours nous faisons une séquence consacrée à la lecture.

Aimé : Par rapport à l'étape consacrée au retour et à la projection, il m'a été donné de constater que vous ne l'aviez fait qu'avec un seul apprenant.

Enseignant : Oui, mais on a aussi fait cette étape avec deux ou trois apprenants. Il s'agit de demander à l'apprenant : qu'est-ce qu'il a appris, comment il l'a appris, les difficultés rencontrées et comment ces difficultés ont été surmontées. Le retour et la projection se font à partir d'un échantillon.

Aimé : S'agissant des supports, j'ai constaté que vous avez fait usage du tableau, du manuel, mais pas de la fiche. Pourquoi avoir fait cette option ?

Enseignant : Normalement, je devais aussi faire usage de fiche, mais il faut dire que j'ai plutôt mémorisé ce que j'avais prévu. Je suis cependant conscient que la fiche permet de suivre la trame. Par rapport au tableau, j'y ai mis le premier texte. Le second texte se trouve dans le manuel. Pour l'apprentissage, les apprenants ont forcément besoin de visuel. Pour les dessins, je n'arrive pas à les faire. C'est pourquoi je privilégie l'utilisation du manuel.

Aimé : Quelle a été la durée du temps de préparation que vous avez consacré à ce cours ?

Enseignant : La préparation de cette séquence a duré au moins environ 1 h. Mais le temps de préparation varie, car pour préparer une fiche, il faut beaucoup de recherche. Pour préparer une fiche, il faut le manuel de lecture, le guide, les mesures correctives, le 2e livre de

grammaire, l'art de conjuguer. Tous ces documents sont utilisés en fonction de la séquence de cours en vue.

Aimé : Est-ce à dire que ces documents vous sont fournis par votre ministère de tutelle ?

Enseignant : le ministère ne fournit pas tous les documents. Il a mis à notre disposition le manuel de français, le guide ordinaire dans les six champs de formation.

Aimé : S'agissant de votre technique de travail, j'ai constaté que vous avez beaucoup privilégié le travail collectif alors même que le travail individuel et le travail de groupe doivent être aussi valorisés dans l'apprentissage. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : C'est une belle remarque, mais ici, il s'agit d'une séquence basée sur la lecture oralisée. Concernant la lecture oralisée, la technique de travail qui doit être valorisée c'est le travail individuel et le travail collectif qui permettent de voir l'apprenant lire. Il « s'agit d'aider l'apprenant à développer ses propres stratégies de lecture ou de travail. Le travail individuel permet de préparer l'enfant à se retrouver seul devant sa copie. C'est une préparation dans les conditions d'examens. Le travail individuel permet à l'enseignant de s'apercevoir des difficultés de l'apprenant et de pouvoir y remédier.

Aimé : J'ai constaté que vous avez adopté la disposition traditionnelle pendant la séquence de travail. Est-ce à dire que les apprenants ne travaillent pas en groupe ?

Enseignant 7 : Oui, il arrive bien sûr que les apprenants travaillent en groupe. Ils travaillent quand c'est nécessaire en groupe. Ces groupes sont au nombre de 6. Il y a 6 à 8 apprenants par groupe. La constitution des groupes n'est pas aisée. Il présente des inconvénients. En effet, les apprenants avec la configuration des groupes ont mal au cou parce qu'en groupe, ils n'ont pas tous le tableau en face. Le fait de tourner la tête tout le temps pour regarder le tableau, fait que les apprenants ont mal au cou. C'est ce qui a fait que les apprenants ne se mettent en groupe que lorsqu'il y a un besoin réel.

Aimé : Pour éviter que les apprenants ne prennent pas de mauvaises habitudes, vous est-ce arrive t il de leur permuter de place ?

Enseignant : Oui, il m'arrive de permuter de place à certains apprenants, parfois à la demande des parents. Je fais un mélange. Dans un groupe, vous avez à la fois des apprenants qui sont éveillés et d'autres qui ne le sont pas. Pour le travail de groupe, c'est l'apprenant éveillé qui fait office de modérateur et un apprenant moins éveillé joue le rôle de rapporteur. En fait, c'est un jeu de rôle qui rend dynamique l'apprentissage. Il faut ajouter que je permute aussi de place aux apprenants pour éviter le bavardage.

Aimé : J'ai remarqué qu'il y a eu beaucoup d'interactions entre apprenants et enseignants. Par contre, les interactions entre apprenants n'ont pas été très abondantes, cependant j'ai observé ce que vous appelez feu roulant. Est-ce parce qu'il s'agit d'une séquence de lecture basée sur le travail individuel et le travail collectif ?

Enseignant : Vous avez certainement remarqué que lorsque nous avons démarré la séquence de cours j'ai demandé aux apprenants de faire d'abord une lecture silencieuse, ensuite j'ai posé quelques questions de compréhension sur le texte, ensuite j'ai demandé à deux apprenants de faire une lecture à haute voix, suivie de la lecture modèle faite par moi-même. Le même scénario reprend avec d'autres apprenants.

Aimé : Malgré toutes vos stratégies, j'ai remarqué que certains apprenants n'ont pas pu lire ou n'ont pas pu suivre.

Enseignant : Oui, c'est pour rattraper cela qu'au niveau de l'étape consacrée au retour et à l'objectivation j'ai proposé d'autres exercices. Pendant la séquence 80 % des apprenants doivent lire. Il y a des élèves qui ne s'efforcent pas de parler. Il faut être très proche de ces apprenants. La seule stratégie qui permet de prendre en compte chacun des apprenants, c'est de les occuper. Ma stratégie ne peut pas permettre aux apprenants de dormir.

Aimé : Quelle est la durée qui est prévue pour cette séquence ?

Enseignant : Normalement, c'est 1 h qui est consacrée à ce cours, mais il m'arrive d'excéder ce temps de 5, 10 voire de 20 minutes. C'est le cas d'aujourd'hui où j'ai légèrement dépassé le temps prévu. Je pense qu'il faut insister sur la lecture et trouver le temps nécessaire pour que chaque apprenant apprenne à lire. C'est à cause de l'incapacité des apprenants à lire qu'il

y a souvent beaucoup d'échecs pendant les examens. Il y a des enfants qui ne lisent que mot par mot.

Aimé : Quelle est, selon vous, la responsabilité des parents dans cette situation ?

Enseignant 7 : Nous avons diligenté une enquête dans notre secteur ici à propos de l'encadrement des apprenants à domicile. Il en ressort que plusieurs parents ont totalement démissionné à propos du suivi scolaire des apprenants. Les apprenants en arrivant à domicile après les classes ne voient pas leurs parents et ils sont du coup livré à eux-mêmes. Les parents vont vaquer à leurs activités génératrices de revenus. Bien souvent, les enfants s'endorment le soir avant le retour de leurs parents à domicile. Les enfants ne voient leurs parents qu'au petit matin. Il y a des parents qui n'arrivent pas à donner le petit déjeuner aux enfants parce qu'ils n'en ont pas. Il se pose un réel problème de relais de l'apprentissage après l'école. Pour résoudre ce problème, nous avons essayé d'organiser des rencontres avec les parents afin de les sensibiliser, malheureusement, la sensibilisation n'a porté aucun fruit. J'organise des TD avec les apprenants dont les parents le souhaitent, malheureusement l'Etat l'a supprimé sous le prétexte que les enseignants rançonnent les parents d'élèves. Nous mettons tout en œuvre pendant les TD pour les mettre dans les conditions d'examen.

Aimé : Je constate que vos murs ne sont pas recouverts d'éléments d'apprentissage pouvant aider les apprenants tel que l'on pourrait le remarquer dans certaines classes. Est-ce une option ?

Enseignant : J'estime à mon avis que les apprenants en classe de CM1 et CM2 sont supposés avoir déjà acquis certaines notions dans les basses classes. C'est pourquoi je ne l'ai pas fait. C'est au CI, CP et au CE1 que les enseignants y veillent.

Aimé : Comment l'État vous accompagne-t-il ?

Enseignant : L'État a promis une subvention de 900 000 F CFA à chaque école. Nous n'avons actuellement reçu que les  $\frac{1}{4}$  de la subvention soit 225 000 F CFA, mais, nous avons reçu 220 000 F CFA à cause des cotisations. Actuellement, les fournisseurs nous livrent du matériel à crédit pour nous permettre de fonctionner. Nous avons toujours fonctionné ainsi.



Aimé : Merci Monsieur le Directeur. Il y a d'autres questions que j'aurais voulu vous poser, mais je crois que ce n'est pas la peine, car les différentes fiches que vous avez remplies constituent pour moi un nid d'informations que j'exploiterai. Merci infiniment pour votre accueil. Auriez-vous encore quelque chose à ajouter ?

Enseignant : Non. Je tiens aussi à vous remercier pour avoir choisi de faire cette enquête dans mon école. Je vous souhaite beaucoup de courage pour la suite.

## **Enseignant 8 :**

Aimé : Bonjour Monsieur le Directeur. Je tiens une fois encore à vous remercier pour m'avoir permis de procéder à la collecte de cette enquête avec vous. J'ai déjà procédé à l'observation de l'une de vos séquences de cours et à présent nous allons faire un entretien d'explicitation. Pourriez-vous vous présenter ?

Enseignant : Merci aussi à vous. Je m'appelle enseignant 8. Je suis le Directeur de cette école primaire publique.

Aimé : Pouvez-vous me parler de votre trajectoire professionnelle ?

Enseignant : J'ai commencé ma carrière en 2008 avec la réussite au concours de recrutement que le gouvernement avait lancé. Suite à ma réussite au concours, nous avons été envoyés à l'école nationale des instituteurs de Dogbo où j'ai suivi 2 ans de formation dont 1 an de formation théorique et 1 an de pratique sur le terrain. La formation est terminée en 2010. Au cours de cette même année, le gouvernement a lancé un concours de recrutement des enseignants que j'ai de nouveau passé avec succès. Suite à cette réussite au test de recrutement, j'ai été muté dans une école de Kpomassè où j'ai passé une année. En 2011, j'ai été envoyé à Cotonou d'abord comme adjoint à l'école primaire publique de Tchankpamè pour une durée de 5 ans. Suite à cette expérience à ma demande, j'ai suivi une visite qui a permis de valider ma demande. C'est en 2016 que j'ai été nommé Directeur et envoyé dans cette école. Je suis donc dans ma troisième année de direction.

Aimé : Je vous remercie. Que pouvez-vous nous dire des caractéristiques de votre établissement et quel était le taux de réussite de vos apprenants l'année dernière à l'examen du CEP ?

Enseignant : Le total de mes effectifs est de 391 apprenants, dont 200 filles et 191 garçons. L'année dernière j'ai présenté 41 apprenants et 40 avaient réussi au CEP ; soit un taux équivalent à 97,56 %. Mais il faut avouer que nous avons dû faire assez de sacrifices pour obtenir ces résultats. Le niveau des apprenants était très bas. Ils ne pouvaient ni lire ni écrire.

Pour relever le niveau, j'ai dû changer de stratégies. Les apprenants devaient venir à l'école à 7 h du matin. Ainsi, nous avons pu travailler la dictée, la mathématique. Ce travail de longue haleine m'a permis d'élever le niveau des apprenants.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : À présent, intéressons-nous à la séquence que j'ai pu observer. Quel est l'intitulé de la séquence de cours que j'ai observée ?

Enseignant : Il s'agit d'une dictée préparée intitulée « "Au débarcadère de Djassin" ». Il s'agit d'un cours de français. Il y a plusieurs sortes de dictées. Il y a en plus de la dictée préparée, la dictée de contrôle. Dans la dictée préparée, il est demandé à l'apprenant d'étudier un texte par rapport aux outils linguistiques qui lui ont été enseignés et dont il dispose par exemple les règles de grammaire, d'orthographe, de conjugaison. Cet exercice dans lequel sont introduites des difficultés permet à l'enseignant de se rendre compte du niveau de maîtrise des apprenants. Plus tard, la dictée de contrôle permet de se rendre compte du degré d'assimilation des apprenants.

Aimé : Monsieur le Directeur, au début de votre séquence de cours, il m'a été donné de constater que vous avez procédé à la mise en situation en cherchant à prendre les acquis antérieurs des apprenants. Par contre, j'ai remarqué que vous n'avez pas clairement défini l'objectif du cours. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : Je crois que vous avez raison. Mais faut-il rappeler qu'au début j'ai engagé avec quelques apprenants un dialogue en leur demandant ce qu'il dirait s'ils devaient prodiguer des conseils à des amis qui ont fait beaucoup de fautes. En fait les apprenants savent déjà que dès qu'il y a un texte au tableau qu'il s'agit de l'étude des mots difficiles.

Aimé : Au niveau de la réalisation du cours, j'ai constaté que vous avez suivi les différentes étapes. Par contre, le texte mis au tableau n'avait pas été caché. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : Vous avez fait une très bonne remarque. C'est à cause du manque de temps que je n'ai pas pu le faire.

Aimé : J'ai remarqué aussi que vous répétez la même phrase plusieurs fois

Enseignant : Oui, je répète à maintes reprises certaines choses pour permettre aux apprenants de les assimiler facilement.

Aimé : Par rapport à l'objectivation, j'ai remarqué que vous avez bien suivi les recommandations qui étaient faites. Par contre, vous n'avez pas fait d'évaluations formatives. Comment qu'est-ce qu'il en est ?

Enseignant : J'ai fait l'évaluation. En fait, j'ai fait une évaluation écrite en prenant soin d'effacer le mot débarcadère qui était écrit au tableau. J'ai ensuite fait une phrase contenant le mot débarcadère en leur demandant d'écrire le mot sur une ardoise. Par contre, nous n'avons pas fait d'évaluation orale.

Aimé : Quelle était la durée de la séquence ?

Enseignant : La séquence a duré environ 1 h, car la séquence a été précédée par un exercice structural.

Aimé : Au niveau de l'usage des supports de cours, vous avez utilisé le manuel de français, le tableau. Par contre vous n'avez pas utilisé de fiche.

Enseignant : Je n'en avais pas besoin parce que je maîtrisais la trajectoire de cours. La fiche elle-même était dans le cahier journal. J'avais déjà fait une préparation lointaine.

Aimé : Quelle est la durée de préparation d'une fiche ?

Enseignant : La préparation d'une fiche peut durer 30 min

Aimé : Pendant la séquence de cours, vous avez fait usage de 3 stratégies de travail, le travail individuel, le travail de groupe, le travail collectif. Pensez-vous que l'usage de ces stratégies était nécessaire ?

Enseignant : Chaque stratégie permet à l'enseignant non seulement d'apprendre à travailler en autonomie, mais aussi en groupe.

Aimé : Au niveau des interactions, malgré votre effort de faire participer tout le monde certains apprenants n'y ont pas participé. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : C'est dû à la timidité de certains apprenants.

Aimé : Avez-vous des apprenants qui ont des problèmes particuliers ?

Enseignant : Non. Aucun de mes apprenants n'a un problème particulier.

Aimé : En dehors du feu roulant, j'ai constaté qu'il n'y avait pas d'interactions entre apprenants ;

Enseignant : En dehors du feu roulant, j'ai envoyé les apprenants au tableau pour faire des corrections. C'est pour moi des interactions.

Aimé : Est-ce qu'il vous arrive de changer cette disposition frontale des apprenants pendant vos temps d'apprentissages ?

Enseignant : Cette disposition frontale ne change en rien notre stratégie de travail. Elle n'empêche pas le travail de groupe. J'ai maintenu la disposition frontale parce que j'ai constaté malheureusement que nos apprenants se font mal à la tête lorsqu'ils sont en groupe et qu'ils doivent regarder le travail. Cela devient très inconfortable.

Aimé : Est-ce qu'il vous arrive pendant l'année de faire changer de place aux apprenants ?

Enseignant : Oui il m'arrive de le faire lorsque je constate que des apprenants deviennent des perturbateurs ou s'ils ont des difficultés afin de les avoir à l'œil. Il m'arrive aussi parfois de permuter la place de certains apprenants pour rechercher de l'équilibre. Par exemple mettre un plus faible et un plus fort ensemble.

Aimé : Quel était le but des encouragements ?

Enseignant : Les encouragements ont pour but de motiver les apprenants pendant l'apprentissage.

Aimé : Monsieur le Directeur, nous sommes au terme de l'entretien. Je vous suis reconnaissant de m'avoir accueilli dans votre groupe scolaire. À la fin de mes travaux de thèse, je vous tiendrai au courant des résultats de mon enquête. Permettez que je revienne à vous à tout moment si j'ai besoin de compléments d'information.

Enseignant : Je vous remercie aussi pour nous avoir choisis et je vous souhaite beaucoup de courage pour la suite de votre thèse. N'hésitez pas à me contacter si vous avez besoin de quelques informations.

## **Enseignant 9**

Aimé : Bonjour Monsieur le Directeur

Enseignant : Bonjour Monsieur

Aimé : Permettez-moi une fois encore de vous dire un sincère merci pour m'avoir accueilli depuis ce matin pour l'observation, ensuite pour l'entretien d'explicitation qui me permettra de vous poser des questions. Pour commencer, je souhaite que vous vous présentiez et que vous nous présentiez votre établissement en général.

Enseignant : Merci. Je m'appelle enseignant 9. Je suis le Directeur de cette école primaire publique. J'ai pris la direction de cette école le 14 septembre 2019. J'assume à la fois la fonction de Directeur et de titulaire de la classe de CM2.

Aimé : Pourriez-vous me présenter votre classe ?

Enseignant : Nous sommes en classe de CM2 avec un effectif total de 60 élèves dont 1 abandon. Mais, par la suite, il y a eu un abandon ce qui fait que les élèves sont aujourd'hui au nombre de 59, dont 29 garçons et 30 filles. L'école compte actuellement six classes de CI au CM2.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : Tout à l'heure au début de la séquence de cours que j'ai observée, vous avez demandé aux élèves de faire sortir leurs ardoises, la craie, etc. pourquoi avez-vous débuté votre séquence en faisant ce rappel ?

Enseignant : La pédagogie nous exige la vérification du matériel. Il n'est pas normal que ce soit pendant le cours que les élèves se mettent à courir pour chercher un matériel de travail. L'enfant ne prévoit jamais. Et c'est pour éviter les pertes de temps que cela se fait. Dans la

journee nous avons un certain nombre de séquences à dérouler et si l'on y prend garde on risque de ne pas pouvoir exécuter l'ensemble du programme avant la fin de l'année scolaire. Le chant est un instrument de gaieté. C'est pourquoi au début et à la fin de chaque séquence de cours les élèves en entonnent.

Aimé : Dans l'introduction ou la mise en situation vous avez pris en compte les acquis antérieurs et vous avez aussi fait chanter les apprenants, quel est l'avantage de ce préalable.

Enseignant : L'objectif c'est se rendre compte que les apprenants ont assimilé les acquis antérieurs de la séquence précédente

Aimé : Au cas où vous vous rendez compte que certains n'ont pas assimilé les acquis antérieurs que faites-vous ?

Enseignant : La maîtrise n'est souvent pas à cent pour cent (100 %). Le degré d'assimilation des savoirs n'est pas identique au niveau des apprenants. Nous essayons dans la mesure du possible de faire des activités de remédiations pour aider à corriger avant de continuer avec la nouvelle séance.

Aimé : D'accord. J'ai aussi constaté que vous avez défini clairement les objectifs de la séquence. Ensuite, vous avez mis un texte au tableau, mais pendant que vous écriviez le texte au tableau, j'ai constaté qu'il y avait un temps mort que vos apprenants ont occupé par le bavardage. N'y avait-il la possibilité de procéder autrement ? Par exemple procéder à la photocopie du texte à chacun des apprenants ?

Enseignant : Il faudrait rappeler qu'ici nous sommes en expression écrite. Les phrases ont été tirées du cahier des apprenants. Les textes n'étaient pas préparés à partir d'un livre. Il y a certains apprenants qui savent écrire de façon spontanée. Pour cet exercice, nous procédons de façon méthodique. Nous écrivons d'abord une première phrase dont la correction est faite au tableau, ensuite une deuxième, puis une troisième... Il nous arrive d'aller parfois jusqu'à 10 phrases. La correction est progressive et c'est des fautes qui reviennent très souvent. Toutes les phrases ne sont pas corrigées à cause du manque de temps. Il s'agit de la production des apprenants. Dans une production, la correction de plusieurs éléments est prise en compte. Nous corrigeons à la fois la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, la grammaire... Après



cette correction, nous donnons une appréciation. Il y a ensuite un cahier, celui de l'enseignant dans lequel nous mettons, nous écrivons ce qui a été fait par chaque élève dont la production a été corrigée. Il s'agit d'un cahier qui permet à l'enseignant de se rendre compte de la progression de l'assimilation des outils linguistiques par chaque apprenant. C'est un cahier qui permet à l'enseignant de s'autoévaluer grâce à la statistique des fautes qui se dégagent. Il permet à l'enseignant de déterminer le type de remédiation qu'il faut pour les élèves en difficulté.

Aimé : OK. Qu'est-ce qui revient très souvent à partir de ce cahier ? À quel niveau les apprenants éprouvent-ils plus de difficultés ?

Enseignant : Je crois que les apprenants ont des problèmes au niveau de tous les outils linguistiques. Ils ont des problèmes à la fois en conjugaison, en grammaire, en orthographe en vocabulaire. Aujourd'hui les apprenants lisent, mais ils ne comprennent pas parce que l'apprentissage ne se fait plus comme avant. Ils ont perdu le goût de la lecture.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur. À propos du retour et de l'objectivation, vous êtes rapidement revenu sur ce que les apprenants ont appris, mais vous n'avez à aucun demandé comment ils l'ont appris, s'ils ont rencontré des difficultés ? Si oui comment ont-ils pu surmonter les difficultés ?

Enseignant : Oui, vous avez fait une observation juste. C'est dû à l'émotion. Cette partie m'a échappé. Je reconnais que c'est très important.

Aimé : J'ai observé que l'évaluation formative n'a pas été faite aussi.

Enseignant : Oui c'est parce que j'ai constaté que je dépassais déjà la durée impartie à cette séquence.

Aimé : Est-ce qu'il vous arrive régulièrement, à cause du manque de temps, d'extrapoler toutes ces étapes ?

Enseignant : Non il faut tout de même affirmer qu'il m'arrive parfois de m'attarder à faire des évaluations formatives lorsque la majorité des apprenants est concernée par les mêmes erreurs ou fautes. J'ai déjà fait avec les apprenants plusieurs évaluations formatives ;

Aimé : Merci Directeur. De plus en plus les parents, les enseignants tout le monde se plaint du niveau très bas des apprenants en français, comment percez-vous cette difficulté dans votre classe ?

Enseignant : Oui c'est un constat général. À mon avis, il s'agit d'abord d'un problème individuel. Tous ces apprenants qui sont en classe de CM2 n'ont pas connu des parcours identiques dans les classes intermédiaires ou précédentes. Il est arrivé parfois des moments dans notre établissement où nous avons passé des mois sans personnel enseignant dans les classes de CI ou de CP. Nous avons attendu que l'État, après des mutations, envoie des enseignants pour ces classes, mais cela ne se fait pas. Et c'est le bureau de l'association des parents d'élèves qui s'organise à travers des souscriptions pour recruter des enseignants non qualifiés, afin de combler le manque de personnel. Le bureau n'arrive pas à recruter des enseignants qualifiés parce qu'il est dans l'impossibilité de payer leurs salaires.

Aimé : Qu'est-ce qu'il en est des manuels de français ? En avez-vous suffisamment pour vos apprenants ?

Enseignant : Non, s'agissant de l'expression écrite, il n'y avait aucun exercice qui ait été prévu dans les manuels scolaires.

Aimé : Pour préparer le cours d'aujourd'hui quel est le temps que cela vous a pris ? Comment avez-vous procédé ?

Enseignant : Cette séquence de cours a été préparée pendant le week-end. Toutes les fiches de la semaine sont visées les vendredis ainsi que les cahiers journaliers par le Directeur. Les séquences de cours sont classées dans le cahier journal avec un cahier de conseil.

Aimé : À quoi sert le cahier de conseils ?

Enseignant : Le cahier de conseils sert à faire des observations, à donner des conseils au niveau de chaque fiche. Cette vérification permet de valider l'enseignement. Moi aussi en tant que Directeur, je me soumetts à cette rigueur de préparation.

Aimé : Ah bon ! Vous êtes à la fois le Directeur de l'école et le titulaire de la classe de CM2 ! Comment évaluez-vous vos fiches ?

Enseignant : Je me soumetts moi-même à la rigueur du travail exigé. Parfois j'ai des autorités hiérarchiques qui viennent aussi pour le contrôle à l'improviste.

Aimé : OK. Entre les trois stratégies de travail que sont le travail individuel, en groupe et le travail collectif, ce qui a dominé pendant le temps d'apprentissage, c'est le travail collectif même si le travail individuel et par paire est venu tardivement. Pourquoi n'aviez-vous pas fait usage du travail de groupe durant toute la séquence de cours ?

Enseignant : Avec l'effectif que nous avons, 60 au total, il nous est difficile de former les groupes de travail, car les élèves sont déjà assis 3 à 4 par table. Lorsque vous demandez aux apprenants de travailler par table ils n'y parviennent pas. Ensuite s'il faut constituer des groupes avec un effectif aussi pléthorique de 60 apprenants, je n'arriverai pas à circuler dans la classe. J'ai déjà essayé dans le passé de former des groupes, mais je n'y parviens pas. C'est beaucoup de difficultés. Pour faire simple, j'ai fait adopter aux apprenants une position frontale. Par contre il y a certaines séquences de cours pendant lesquelles la constitution de groupes s'impose. C'est l'exemple de la mathématique lorsqu'il y a un matériel de travail qui est prévu. À cause de l'insuffisance du matériel, deux tables sont font face pour réaliser les activités de groupe.

Aimé : Au niveau des interactions, il m'a été donné de constater qu'entre vous et les apprenants il en a eu suffisamment, par contre les interactions entre apprenants il n'y a en pas eues presque.

Enseignant : Oui c'est à cause des raisons que je vous ai avancées dans votre précédente question à savoir que les effectifs sont pléthoriques.

Aimé : J'ai constaté que vous avez beaucoup fait usage de phrases simples. Ne pensez-vous qu'il faudrait habituer les apprenants à la fois à l'usage de phrases simples et de phrases complexes ?

Enseignant : Oui vous avez raison. Les deux auraient été plus utiles, mais j'ai préféré faire usage de phrases simples parce que le niveau des apprenants est déjà très bas et ici nous sommes en expression écrite. Je n'ai pas voulu complexifier les phrases sinon ce serait difficile pour les apprenants.

Aimé : Il m'a été donné de constater que vous demandez aux élèves d'applaudir les bonnes réponses qui sont données.

Enseignant : Oui il s'agit pour moi d'encourager les élèves pour susciter davantage l'effort des apprenants. C'est pour leur donner de la motivation. À défaut de donner des récompenses, c'est ma manière de faire pour les stimuler.

Aimé : J'ai aussi remarqué que malgré les stratégies que vous avez développées il y a des élèves qui n'y ont pas participé. Ils n'ont pas parlé.

Enseignant : Oui dans une classe il y a plusieurs catégories d'élèves, ceux qui comprennent facilement, ceux qui ne comprennent rien, mais réagissent, ou encore il y en a qui comprennent, mais à cause de la timidité ne réagissent pas. Il y a plusieurs catégories et c'est parfois dû à l'éducation.

Aimé : J'ai aussi constaté que vous avez donné à la fois la parole aux filles et aux garçons en veillant presque à l'égalité.

Enseignant : Oui c'est pour offrir aux apprenants une égalité de chances et éviter la discrimination. Je pense qu'une fille comme un garçon a la même potentialité intellectuelle.

Aimé : Permettez-moi de revenir sur la disposition des élèves même si nous l'avons déjà abordée. Est-ce qu'il vous arrive dans le but de maintenir une dynamique de classe de faire changer de place aux apprenants ?

Enseignant : Non je ne l'ai jamais fait parce que je n'ai jamais vu le faire. Je ne reproduis que ce que j'ai vécu. Cependant, il peut arriver que je déplace un élève turbulent. Parfois, des apprenants sont déplacés à la demande des parents.

Aimé : En rentrant dans votre salle de classe, contrairement à ce que l'on voit dans d'autres j'ai remarqué qu'il n'y a aucune affiche sur les murs. L'objectif en faisant cela, je crois aussi que c'est pour aider les apprenants dans leur processus d'apprentissage non ?

Enseignant : Oui vous avez fait une très bonne remarque. Moi je n'en ai pas fait parce que je n'y ai pas pensé sinon c'est une bonne proposition.

Aimé : Pendant votre séquence de cours, il m'a été de constater qu'il y avait plusieurs autres textes au tableau. Ne pensez-vous pas que cela pourrait distraire vos apprenants ?

Enseignant : En fait, il faut dire que le tableau est préparé en fonction des activités et des séquences de cours qui sont prévues dans la journée. Cependant il ne s'agit pas de textes meublés.

Aimé : Monsieur le Directeur, nous arrivons au terme de notre entretien et je tiens à vous remercier de m'avoir accueilli. Merci pour votre disponibilité.

Enseignant : C'est moi qui vous remercie pour avoir porté votre choix sur notre établissement. C'est vraiment un plaisir pour moi de vous présenter ce que nous faisons. Ce temps a été aussi pour moi un moment d'auto-évaluation et de relecture de ce que je fais. Je retiens que rien n'est parfait dans la vie. La perfection doit être recherchée chaque jour. Sachez que vous serez toujours le bienvenu dans notre école à tout moment. Merci à vous.

Aimé : Je vous réitère aussi mes sincères remerciements. À la prochaine

## **Enseignant 10**

Aimé : Bonjour Monsieur le Directeur.

Enseignant : Oui bonjour Monsieur

Aimé : Je tiens à vous renouveler mes sincères remerciements pour l'accueil que vous me faites. Je viens de procéder avec vous à une observation de cours. C'est l'heure de l'entretien. Cette étape me permettra de revenir avec vous sur l'observation que j'ai faite. Bien sûr qu'il ne s'agit pas d'un interrogatoire. Si vous le permettez, je voudrais vous demander de bien vouloir vous présenter.

Enseignant : Je m'appelle enseignant 10. Je suis le Directeur de cette école primaire publique. Cette école a été créée en 2009. Depuis sa création elle a connu trois Directeurs et je suis le troisième. Nous avons un effectif pléthorique. Dans ma première année de direction, j'avais au CM2 72 apprenants. En cette année, à l'examen du CEP il n'y avait sur les 72 apprenants que 30 apprenants qui avaient réussi à l'examen soit un pourcentage de 41 %. L'année qui a suivi, je n'ai fait passer de la classe de CM1 en classe de CM2 que les apprenants qui ont obtenu effectivement leurs moyennes de classe. Il n'y a pas eu de rachat. Cette année-là j'ai présenté 40 à l'examen, 38 ont réellement composé 37 sont admis soit un pourcentage de 97 %. Cette année j'ai aussi voulu présenter 40 apprenants à l'examen, mais deux sont partis pour des raisons diverses.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : Monsieur, il y a plusieurs questions auxquelles vous avez déjà répondu sur les fiches. Voilà pourquoi je suggère que nous abordions directement l'observation en elle-même. Me confirmez-vous qu'il s'agit bel et bien de l'expression écrite que j'ai observée tout à l'heure ?

Enseignant : Oui bien sûr.

Aimé : Merci. Il est normalement prévu que soit faite une mise en situation au début des séquences de cours. Mais dans la séquence de tout à l'heure j'ai constaté que vous ne l'aviez pas fait. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant 10 : J'ai fait la mise en situation. En fait, nous ne commençons pas la séquence de cours avec la mise en situation. Nous débutons avec le rappel de la leçon précédente. Hier, nous avons fait la communication orale et la communication orale donne la main à la communication écrite. Hier, nous avons évoqué le dialogue qui peut s'enclencher entre un apprenant et son frère lorsqu'un mendiant vint frapper à leur porte à domicile pendant qu'ils déjeunent. Nous avons donc fait la première unité sur la situation d'hier. La deuxième étape c'est la communication écrite qui se base sur la toute première étape. C'est pourquoi ce matin j'ai d'abord procédé à un rappel de ce que j'ai fait avec les apprenants hier en leur demandant ce que c'est qu'un dialogue, qui appelle-t-on un mendiant ?. C'est ainsi que j'ai fait la mise en situation. Et la mise en situation m'a permis de déboucher sur la leçon du jour. En voulant introduire la leçon, j'ai attiré l'attention des apprenants sur le message que véhiculent les panneaux d'interdiction.

Aimé : J'ai noté que vous vous êtes clairement défini l'objectif du cours.

Enseignant : Oui. L'objectif dont vous parlez est maintenant désigné sous le vocable de proposition de nouvelles acquisitions. Après la proposition de nouvelles acquisitions, nous sommes allés sur le texte qui est au tableau. J'aurais bien voulu faire la photocopie de ce texte et le distribuer aux apprenants, mais hélas...

Aimé : Pourquoi n'aviez-vous pas pu photocopier le texte à chaque apprenant ?

Enseignant : D'abord si le texte n'est pas long je préfère l'écrire au tableau. Dans d'autres cas, je ne le fais pas faute de moyens.

Aimé : Est-ce à dire que vous ne recevez pas une subvention pour couvrir les besoins de fonctionnement de l'école ?

Enseignant 10 : Oui, l'État nous octroie une subvention pour le fonctionnement de l'école, mais non seulement il est insuffisant, mais aussi nous ne la recevons pas au moment opportun.

Aimé : J'ai constaté que vous n'avez pas annoncé les règles en vue tout de suite. C'est venu plus tardivement.

Enseignant 10 : Avec l'APC, ce n'est plus à l'enseignant de faire certaines choses. On laisse le soin à l'apprenant de faire travailler son imagination. Il faut dire que j'ai d'abord laissé la classe faire une lecture silencieuse. J'ai ensuite posé des questions de compréhension puis j'ai demandé une lecture à haute voix. Après cette phase, j'ai demandé aux apprenants les caractéristiques de la fiche. Pour répondre, j'ai fait travailler les apprenants en groupe, individuellement et collectivement. C'est les apprenants eux-mêmes qui ont fait ressortir les règles.

Aimé : Pendant l'étape de l'objectivation, il m'a été donné de constater que vous n'aviez pas pris en compte ce qu'ils ont appris, comment ils l'ont appris, les difficultés qu'ils ont rencontrées et comment ils ont pu surmonter ces difficultés.

Enseignant 10 : C'est peut-être parce que je n'ai posé la question qu'à deux apprenants ? Sinon je l'ai fait. Selon ce qui nous a été enseigné, l'objectivation se fait avec un seul apprenant. C'est au même apprenant que l'on pose plusieurs questions pendant l'étape de l'objectivation. Il répond aux questions suivantes : qu'est-ce que tu as appris ? Comment l'as-tu appris ? Quelles ont été tes difficultés ? Comment as-tu surmonté tes difficultés ? Les quatre questions sont posées au même apprenant.

Aimé : Par rapport à l'évaluation, j'ai constaté que vous n'aviez rien fait. Qu'il s'agisse de l'évaluation orale ou écrite, rien n'a été fait. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant 10. Oui, vous avez fait une bonne observation en soulignant que je n'ai pas fait l'évaluation, mais il faut dire que juste après la phase de réalisation, j'ai fait une petite évaluation formative. Ce qui a fait que pendant l'étape consacrée à l'évaluation je ne l'ai plus fait parce que je ne disposais pas suffisamment de temps. Normalement, à chaque étape du déroulement du cours il faut faire une petite évaluation.



Aimé : Pendant le travail en groupe, je vous ai entendu parler de rapporteur et de modérateur. Veuillez bien m'en dire davantage svp.

Enseignant : Oui le rapporteur c'est celui qui présentera le résultat du groupe. Le modérateur est chargé de distribuer la parole dans le groupe. Ce qui évite le désordre.

Aimé : Est-ce que vos attentes ont été comblées lorsque les rapporteurs ont mis au tableau les résultats de leurs différents groupes ?

Enseignant : Oui un tout petit peu... En fait, je m'attendais à ce que les apprenants me décrivent les grandes lignes de la fiche. Ils ont répondu à ma consigne en disant qu'il y a le cadre, le texte, le titre, la phrase introductive, le corps et la conclusion. Cela me va. À l'examen, un apprenant qui donne ces réponses reçoit une bonne notation.

Aimé : Mais qu'est-ce qu'il en est lorsqu'ils ne trouvent pas ces réponses ?

Enseignant : À l'examen, c'est chaque partie qui est notée. L'introduction, le corps du devoir, la phrase introductive et la conclusion sont notés de manière à ce que l'enfant ait une notation.

Aimé : J'ai aussi constaté que vous n'avez pas fait usage du manuel scolaire

Enseignant : C'est vrai, mais ce n'était pas nécessaire parce qu'il s'agit ici de l'imprégnation aujourd'hui, il fallait juste faire sortir les caractéristiques. La leçon suivante sera le premier jet.

Aimé : Qu'est-ce que c'est que l'imprégnation ?

Enseignant : Au début de la mise en application de l'APC, il n'y avait pas la phase de l'imprégnation. L'imprégnation a été introduite bien après à cause des difficultés que les apprenants rencontraient. Elle permet aux apprenants de savoir par exemple lorsqu'ils doivent écrire une lettre les différentes étapes à suivre. Il en est de même pour l'affiche. Ils connaissent maintenant les caractéristiques de l'affiche.

Aimé : J'ai aussi remarqué que vous n'avez pas utilisé le document intitulé le guide du maître, le document sur les mesures correctives, etc.

Enseignant : Non je n'en avais plus besoin, car c'est ce matériel a été déjà utilisé pendant la préparation du cours. Je n'avais besoin que du texte et de ma fiche.

Aimé : À propos, quel temps aviez-vous mis pour la préparation de cette fiche ?

Enseignant : La durée que prend la préparation de la fiche dépend de chaque enseignant. Il y en a qui font des heures pour la préparation de leurs fiches. Moi je suis particulièrement rapide. Pour la préparation de cette fiche, j'ai mis 45 minutes.

Aimé : Abordons à présent les méthodes de travail que vous avez utilisées. J'ai remarqué que c'est le travail collectif qui a été dominant. Pourquoi ?

Enseignant : En fait, c'est la leçon qui en cours qui vous impose la méthode à utiliser. La leçon d'aujourd'hui ne porte que sur la caractéristique de l'affiche. En fait, au cours d'une séquence de cours vous ne pouvez pas faire travailler les apprenants plusieurs fois individuellement ou en groupe, car le temps dont on dispose est insuffisant. La durée consacrée à la séquence d'aujourd'hui n'était que 1 h. Donc c'était impossible pour moi de faire travailler suffisamment les apprenants tant individuellement qu'en groupe. C'est donc pour rester dans le temps imparti à la séquence que j'ai plus privilégié le travail collectif. C'est à l'enseignant de déterminer quand utiliser l'une ou l'autre des méthodes de travail.

Aimé : J'ai constaté que vous êtes passé de groupe en groupe pendant que les apprenants travaillaient. Pourquoi ?

Enseignant : Oui, c'est pour voir comment les apprenants travaillent. Il s'agissait pour moi de passer encourager, orienter, recadrer le travail qui se fait. Malheureusement, parfois dans les travaux en groupe, les apprenants qui ont les bonnes réponses n'arrivent pas à se défendre, à convaincre leurs pairs.

Aimé : Par rapport aux interactions multiples qu'il y a eues, j'ai constaté qu'il y en a eu abondamment. Pourquoi ?

Enseignant : L'objectif était surtout de faire en sorte que tout le monde puisse comprendre la leçon. Ces interactions m'ont permis de revenir sur les précédentes notions pour m'assurer qu'ils ont réellement maîtrisé.

Aimé : Monsieur le Directeur, j'ai aussi constaté que, malgré que vous ayez développé plusieurs interactions, ce sont les mêmes apprenants qui parlent. Les autres apprenants n'ont pas participé au cours et vous n'avez pas non plus développé des stratégies pour les motiver.

Enseignant : Oui vous avez raison. J'aurais pu m'intéresser à ces apprenants, mais je n'y suis pas arrivé.

Aimé : J'ai aussi constaté toujours par rapport aux interactions qu'il n'y a pas eu d'interactions entre apprenants.

Enseignant : Oui. Vous faites allusion au travail par paire. C'est parce que la leçon ne s'y prête pas. Toutes les séquences de cours ne s'y prêtent malheureusement pas.

Aimé : J'ai constaté que vous avez fait usage de plusieurs phrases complexes. Et en observant les apprenants, on s'aperçoit aisément qu'ils ne vous comprennent pas. Comment pouvez-vous le justifier ?

Enseignant : Je comprends votre question. Je voudrais juste dire qu'il est parfois très difficile à l'enseignant de se mettre au niveau des apprenants.

Aimé : Lorsque les apprenants ne comprennent pas du tout votre message, comment est-ce que vous vous y prenez ?

Enseignant : Je monnaie davantage les phrases par l'utilisation de plusieurs synonymes. Certains enseignants parlent en langue locale pour aider les apprenants à comprendre les leçons, mais moi je ne le fais pas parce que je trouve que cela ne contribue pas à atteindre les objectifs qu'on s'est fixés. Lorsqu'un apprenant éprouve d'énormes difficultés pour suivre, je convoque les parents. Mais lorsqu'ils viennent, ils me demandent juste de prendre patience, car ce sont mes enfants.

Aimé : Monsieur le Directeur, comme vous le savez, il y a plusieurs apprenants qui ont une mémoire visuelle, malheureusement j'ai constaté que vous n'avez pas fait usage du tableau. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : C'est parce que c'est l'imprégnation. Ce cours, ils l'ont déjà eu en début d'année.

Aimé : Au niveau de la configuration des tables dans la classe, j'ai constaté que, c'est lorsqu'il y a un besoin ou une nécessité que les apprenants se mettent en groupe.

Enseignant : Oui c'est à cause de l'effectif de la classe qui est très pléthorique. C'est difficile pour nous de déplacer les tables à chaque fois pour se mettre en groupe. C'est une perte de temps véritable.

Aimé : Est-ce que les apprenants occupent toute l'année la même place ?

Enseignant : Non il m'arrive de les déplacer une fois par mois même si ce n'est pas systématique. J'ai constaté que lorsque les apprenants durent ensemble dans un groupe, ils se mettent à bavarder et à ne plus suivre correctement en classe. Pour éviter cela, je déplace donc certains.

Aimé : J'ai constaté que le mur de votre classe est à blanc. Il n'est pas comme certaines classes dans lesquelles les murs sont bien décorés et parfois où sont affichées certaines notions ou règles.

Enseignant : Oui, en principe je devais décorer les murs, mais voyez-vous je suis le Directeur de l'établissement et je suis très souvent pris par les tâches administratives et autres sollicitations des autorités.

Aimé : Quelles sont vos stratégies pour motiver vos apprenants ?

Enseignant : Pour motiver les apprenants, je fais applaudir les bonnes réponses. Parfois, il m'arrive de donner un bâton de craie à ceux qui participent bien. Cela crée non seulement une

bonne ambiance, mais stimule les autres aussi à participer. Mais, je ne réprimande pas les mauvaises réponses.

Aimé : Comment arrivez-vous à savoir que les compétences en vue ont été acquises par les apprenants ?

Enseignant : C'est par les évaluations que j'arrive à me rendre compte que les compétences visées ont été atteintes. Je m'aperçois de la performance des apprenants par rapport à l'effectif de ceux qui ont donné de bons résultats. Par rapport à ce résultat, je me propose de faire de la remédiation lorsque l'effectif de ceux qui n'ont pas atteint les compétences visées est élevé.

Aimé : Nous arrivons au terme de notre entretien et je tiens à vous remercier pour ces échanges et pour ce temps que vous avez bien voulu me consacrer. Votre mot de fin svp.

Enseignant : Merci aussi à vous. Je ne m'attendais personnellement pas à ce que nous abordions tous ces éléments. Cet entretien m'a permis de prendre conscience de certaines choses. Je ne sais pas si vous avez été satisfait par notre entretien.

Aimé : Pour moi, il ne s'agit pas d'une question de satisfaction ou non. L'essentiel c'est que vous ayez répondu aux questions que je vous ai posées et c'est l'essentiel pour moi. J'ai constaté en somme que vous êtes dans une perpétuelle réadaptation par rapport à ce qui est prescrit par les concepteurs des programmes. Monsieur le Directeur, je crois que vous avez répondu à toutes mes questions. Je vous en remercie.

## Enseignant 11

Aimé : Bonjour Monsieur le Directeur.

Je tiens une fois encore à vous remercier pour cet accueil que vous me faites. Après l'observation de la séquence de cours que j'ai faite avec vous, c'est à présent l'entretien qui me permettra de vous poser quelques questions sur ce que j'ai observé pendant la séance de cours afin que vous m'apportiez des explications. Il ne s'agit pas d'un interrogatoire. Cet entretien rentre strictement dans le cadre de ma thèse. Il me permettra de comprendre les choix qui ont été les vôtres. Veuillez svp pour commencer vous présenter.

Enseignant : Je m'appelle enseignant 11. Je suis le Directeur de cette école primaire publique.

Aimé : Veuillez nous parler svp de votre trajectoire professionnelle.

Enseignant : J'ai été recruté directement dans l'enseignement par l'État sans aucune formation préalable dans le domaine en 1999 avec le BAC. C'est après mon recrutement que j'ai été en formation à l'école normale des instituteurs (ENI) à Parakou, une ville du nord bénin. Après une année de formation théorique, j'ai été envoyé sur le terrain pour la pratique en vue de l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement primaire (CAP). J'ai donc obtenu mon CAP en enseignement primaire en 2001. C'est après mon CAP que j'ai été muté à l'école primaire publique Dandji 2 à Cotonou en 2000. Pour être plus clair, il faut dire qu'après la formation à l'école, l'Etat vous répartit dans les départements et c'est les départements qui vous mutent à leur tour dans les écoles. Moi, j'avais été envoyé dans le département du littoral.

Aimé : J'avais cru qu'après votre formation, l'Etat vous reclassait et organisait plus tard un autre concours de recrutement pour votre insertion.

Enseignant : Non, avant la formation, le concours auquel j'étais admis était un concours direct de recrutement dans la fonction publique. Moi, j'ai été recruté directement en tant qu'APE. De nos jours l'état recrute les enseignants en tant que contractuels. Notre promotion avait été une exception. Aujourd'hui parmi nous, nous avons déjà des inspecteurs et même

des personnes nommées Directeurs départementaux de l'enseignement maternel et primaire (DDEMP).

Aimé : Ah bon !

Enseignant : Oui c'est vrai moi je suis encore à ce niveau parce que lorsque j'ai été muté à Cotonou, j'ai été collaborateur de certains responsables avec qui j'ai beaucoup travaillé. Ce qui ne m'a pas permis d'œuvrer pour ma propre carrière professionnelle.

Aimé : Depuis combien d'années avez-vous été nommé Directeur ?

Enseignant : Depuis 3 ans et je suis toujours dans le même établissement.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur. Pourriez-vous à présent nous présenter votre établissement ?

Enseignant : Cette école primaire publique est un établissement situé près du stade René Pleven d'Akpakpa-Cotonou, juste derrière la tribune officielle du stade. L'école a été créée en 2001. L'école compte 183 élèves. Nous avons au total 5 enseignants, dont 1 enseignant agent permanent de l'Etat, 3 enseignants contractuels et un enseignant communautaire. Au total il y a 4 enseignants reconnus par l'état qui émargent au budget national.

Aimé : Quand prend fin le contrat de l'enseignant communautaire ?

Enseignant : En général, son contrat couvre les 9 mois de l'année scolaire. Il a eu une particularité cette année suite à un communiqué du gouvernement interdisant aux parents d'élèves de participer à toute souscription dans les écoles. En début d'année, j'avais recruté deux enseignants communautaires, mais après les vacances de Noël, j'ai dû arrêter le contrat de l'un d'entre eux pour faute de budget.

Aimé : En septembre, lorsque vous commencez la rentrée, quel était l'effectif des enseignants ?

Enseignant : Nous étions au nombre de 4 enseignants au début de la rentrée. Une semaine plus tard, j'avais recruté un enseignant et deux semaines plus tard un second enseignant. Nous avons malheureusement mis fin au contrat du second enseignant à cause de nos difficultés de trésorerie.

Aimé : Quelle est la spécificité de la classe de CM2? Pourriez-vous me parler de cette classe ?

Enseignant : La classe de CM2 marque la fin d'un cursus, celui du primaire. C'est dans cette classe que l'élève passe un examen national de fin de cursus avant son passage au collège. Ils sont actuellement au nombre de 18 à savoir 9 filles et 9 garçons.

Aimé : Comment expliquez-vous ce petit effectif? J'en suis surpris, car c'est la première classe à effectif aussi réduit que je rencontre.

Enseignant : Il faut rappeler qu'à mon arrivée ici, dans ma première année, sur 25 élèves présentés à l'examen 24 étaient admis. Dans ma deuxième année sur 24 élèves, 21 étaient admis à l'examen. J'ai même reçu une lettre de félicitations dans ma première année à cause du taux de réussite. Dans ma deuxième année, je n'ai plus reçu de lettre de félicitations parce que désormais pour recevoir une lettre de félicitations il fallait présenter au moins un effectif de 25 élèves or moi j'avais présenté que 24 dont 21 étaient admis.

L'effectif pour moi serait peut-être lié au fait qu'il y a plusieurs écoles proches d'ici. Ensuite c'est un vieux quartier. Il y a beaucoup de personnes âgées ici.

Aimé : Merci pour votre éclaircissement. Auriez-vous reçu de l'État une subvention cette année ?

Enseignement : Oui chaque année l'État envoie une subvention de 900 000 F CFA à toutes les écoles publiques. Cette subvention est versée par tranche. Cette année, l'État a déjà versé les  $\frac{1}{4}$  de la subvention.

Aimé : Si vous ne recevez que les  $\frac{1}{4}$  comment faites-vous face aux dépenses inhérentes au fonctionnement de l'école ?

Enseignant : Pour le fonctionnement, les fournisseurs nous livrent certains matériels à crédit.



Aimé : Est-ce à dire que vous faites un enseignement à crédit ?

Enseignement : Non, ce n'est pas tout le matériel.

Aimé : La totalité du financement vous parvient à quel moment de l'année ?

Enseignement : Je ne saurais vous le dire avec exactitude. Nous avons toujours déploré ce retard. Nous sommes pratiquement à deux mois de l'examen, malheureusement nous n'avons toujours pas reçu le reste du financement. Et c'est tous les chefs d'établissements qui déplorent cette situation.

Aimé : Merci : Pourriez-vous nous parler des conditions de vie scolaires, économiques et scolaires des élèves de la classe de CM2?

Enseignant : La majorité des élèves proviennent de familles très modestes. Et cela fait partie des raisons pour lesquelles nous avons vite mis fin au contrat du second enseignant communautaire. Les élèves n'arrivent pas à donner les souscriptions scolaires même si, au départ, les parents d'élèves avaient donné leur accord de principe. En tant que Directeur, parfois, j'ai le sentiment que les parents sont animés d'une mauvaise volonté.

Aimé : Est-ce que chaque élève dispose tout au moins du matériel nécessaire pour les activités pédagogiques en classe ?

Enseignant : Par rapport au matériel, je dirai que les parents font l'effort de donner le matériel nécessaire aux élèves pour les activités pédagogiques.

Aimé : Monsieur le Directeur vous n'ignorez pas que les parents et les acteurs de l'éducation dénoncent le fait que le niveau des élèves baisse de plus en plus en français. Comment l'expliquez-vous et qu'en est-il de votre classe ?

Enseignant : Par rapport à cette question, à mon avis, la responsabilité est partagée. Déjà, l'État ne nous envoie pas d'enseignants, et c'est un frein à la performance du rendement des élèves. Il arrive qu'en pleine année scolaire un enseignant soit muté dans une autre école. Du

coup, les élèves se retrouvent sans enseignant. De plus, la plupart des parents d'élèves sont aujourd'hui démissionnaires parce qu'ils ne s'intéressent pas à leurs suivis scolaires. C'est certainement à cause de leurs conditions de vie sociales et économiques. À force de courir pour chercher de quoi nourrir la famille, ils n'ont certainement plus ce temps. Il faut aussi souligner la responsabilité des enseignants. En effet, les enseignants ont parfois des tares imputables au gouvernement. D'abord, l'État doit savoir motiver les enseignants avant d'exiger d'eux des résultats, car aujourd'hui lorsque certains enseignants finissent leurs cours à l'école ils doivent, pour arrondir leur fin de mois, aller encadrer des élèves dans plusieurs maisons avant de rentrer chez eux. En somme, pour pallier ce problème du côté des enseignants je pense que l'Etat doit sérieusement penser à l'amélioration des conditions de vie des enseignants.

Aimé : Quel temps avez-vous consacré pour la préparation de la séquence que j'ai observée et quels sont les documents dont vous avez fait usage pour la préparation ?

Enseignant : Il me sera difficile de quantifier le temps que nous avons mis pour la préparation de cette séquence. Par contre, s'agissant des documents, nous avons utilisé, le guide de français, le manuel de français, les mesures correctives. Nous utilisons aussi d'autres documents parallèles.

Aimé : Pour cette séquence de cours quel est le quota d'heure qui lui est imparti ?

Enseignant : Normalement c'est 1 h, mais j'ai légèrement dépassé ce temps. Il nous arrive de temps à autre d'aller au-delà du temps prévu. Cela s'explique par le fait que parfois les élèves n'assimilent pas ou ne comprennent pas rapidement, ce qui nous retarde. On est obligé d'y remédier.

Aimé : Monsieur le Directeur, comment conciliez-vous le travail administratif et votre rôle de titulaire de la classe de CM2?

Enseignant : C'est très difficile. Je suis constamment sollicité par les autorités hiérarchiques en tant que Directeur. Cette sollicitation qui est cause de mon absence dans la classe met sérieusement à mal, le planning pédagogique qui a été élaboré. Lorsque je dois m'absenter, je donne des exercices aux élèves pour les occuper. Certains de mes collègues Directeurs

sollicitent d'autres enseignants pour occuper les élèves en leur absence ; moins je ne le fais pas, car cela pourrait causer d'autres dommages aux élèves. De même, mes responsabilités pédagogiques ne me permettent pas d'assumer efficacement mes tâches administratives.

Aimé : Mais je constate que cela provoque une énorme perte de temps à gagner.

Enseignant : Oui et c'est pour cela que j'organise des cours de rattrapage tout au long de l'année en allant au-delà du temps réglementaire. C'est un surplus de temps de travail. Au lieu que de terminer les cours à 17 h, nous allons bien souvent au-delà de cette heure. Les matins, ils viennent à 7 h et ils sont pris en charge par un autre enseignant le temps que moi-même je les prenne.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : Monsieur le Directeur, au début de la séquence de cours, j'ai remarqué que pour la phase de la mise en situation c'est 10 minutes après le début de votre cours que vous avez posé la question suivante aux élèves « Qu'est-ce que vous savez de... » pour prendre en compte les acquis antérieurs des élèves. Il pourrait s'agir de ma part d'une mauvaise observation, mais le fait est là que c'est la remarque que j'ai faite. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : En fait les acquis antérieurs commencent déjà au niveau de la mise en situation. Normalement, lorsque vous annoncez l'objet du cours ou l'objet de la nouvelle acquisition, vous devez demander aux élèves ce qu'ils en savent. On ne peut poser cette question avant la proposition de la nouvelle acquisition. C'est toujours par rapport à la notion que l'on veut enseigner qu'on pose cette question.

Aimé : D'accord. Je vous ai compris. Dans la séquence de cours que j'ai observée quelle est la compétence qui était visée ?

Enseignement : Dans cette séquence on a voulu amener l'élève à la réalisation d'une lecture silencieuse. L'objectif c'est de me rendre compte si l'élève a compris le texte qu'il a lu.

Aimé : Est-ce que selon vous l'objectif visé a été atteint ?

Enseignement : Oui, selon moi, l'objectif a été atteint. Les diverses questions que j'ai posées aux élèves m'ont permis de m'en rendre compte.

Aimé : Dans la phase consacrée au retour et à l'objectif vous avez demandé aux élèves, ce qu'ils ont appris, comment ils l'ont appris, les difficultés qu'ils ont rencontrées et comment les ont-ils surmontées ? Quelle est l'utilité de cette phase ?

Enseignant : Cette phase a pour but de permettre à l'enseignant de se rendre compte qu'il a atteint ses objectifs, c'est-à-dire si les étudiants ont acquis des connaissances ou non. Elle aide à nous rendre compte des tares des élèves et à proposer des remédiations en vue de la correction. Normalement lorsque l'enseignant déroule bien la séquence les difficultés des élèves se dissipent, mais il convient de rappeler que tous les enfants ne sont pas au même niveau. Certains parmi eux, comme vous l'avez constaté, sont même distraits. En somme, les difficultés éventuelles évoquées pendant la phase de retour et de l'objectivation permettent à l'enseignant d'en tenir compte dans l'élaboration de la prochaine séquence de cours.

Aimé : Il est prévu une phase d'évaluation soit écrite soit orale, mais j'ai remarqué que vous n'avez fait aucune des deux, comment l'expliquez-vous ?

Enseignement : C'est à cause de l'insuffisance du temps que j'ai escamoté cette étape, mais il y a eu tout au moins une évaluation formative avec les questions que j'ai pu poser.

Aimé : Au niveau de l'usage des documents, j'ai constaté que vous n'avez rien utilisé même pas la fiche. Vous avez cependant utilisé le tableau. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : Par rapport à la fiche, l'enseignant ne le garde pas souvent dans sa main. Elle est souvent déposée sur le bureau et de temps en temps l'enseignant y fait recours pour maintenir le fil conducteur du cours. Autrement, l'enseignant qui a bien préparé son cours n'a pas besoin de fiche pour dérouler son cours devant ses élèves. Pendant une inspection, le corps du contrôle peut prendre votre fiche, mais lorsque pendant la séquence de cours vous perdez le fil conducteur du cours vous pouvez toujours demander à reprendre votre fiche. Bref, ma fiche était sur la table et j'y jetais un coup d'œil dessus de temps en temps.

Aimé : Monsieur le Directeur, par rapport à la technique de travail, il m'a été donné de constater que vous avez fait usage à la fois du travail individuel, du travail par paire, du travail de groupe, et du travail collectif. Comment expliquez-vous l'usage de ces quatre méthodes de travail? Est-ce parce que vous êtes observé ?

Enseignant : Normalement, nous adaptons à chaque séquence des stratégies données. Tantôt, c'est le travail individuel, tantôt c'est le travail de groupe, tantôt c'est le travail collectif. Ce n'est pas statique ni figé. L'objectif en faisant usage de ces méthodes c'est d'emmener tous les élèves à participer véritablement à l'apprentissage. Mais, lorsque vous ne faites usage que du travail, individuel et du travail collectif, ce n'est pas bien, car il s'agit là de la pédagogie frontale. En travaillant en groupe ou par paire, cela stimule l'apprentissage et aide l'élève à vite assimiler les notions.

Aimé : Au niveau du travail par paire, lorsque vous avez demandé aux élèves de travailler par paire, ils ne vous ont pas compris rapidement.

Enseignant : Oui, vous avez raison. Les élèves ne travaillent pas très souvent par paire. Ce sont les autres stratégies de travail qui sont plus privilégiées.

Aimé : Pendant le travail de groupe, vous avez demandé aux élèves de désigner le modérateur et le rapporteur. Quel est le rôle de ces deux ?

Enseignant : le modérateur est chargé de distribuer la parole ou d'organiser la prise de parole. C'est lui qui organise le travail dans le groupe. Quant au rapporteur, il est chargé de rapporter le travail du groupe soit au tableau, soit oralement. À chaque travail en groupe, le modérateur et le rapporteur varient. Le rôle est assumé de façon rotative pour permettre à chacun de participer activement au travail en groupe. Je veille à cela.

Aimé : Monsieur le Directeur, j'ai constaté que, malgré que vous ayez fait usage de ces différentes stratégies de travail, plusieurs élèves sont restés passifs. Certains n'ont du tout pas parlé. Comment l'expliquez-vous? Est-ce pour une raison de manque d'efficacité des stratégies ?

Enseignant : Je pourrais l'expliquer par le fait que les élèves ont de la peine à s'exprimer en français. Même lorsqu'ils ont des difficultés, ils éprouvent beaucoup de peines à les exprimer.

Aimé : Comment est-ce que vous, en tant qu'enseignant percevant ces difficultés, vous arrivez à les motiver, à les aider à libérer la parole ? Même malgré l'utilisation de phrases simples beaucoup ont eu de la peine pour vous suivre.

Enseignant : Pour les aider, comme vous l'avez remarqué nous monnayons ce que nous disons pour rendre cela le plus accessible. Peut-être que c'est cette séquence qui s'y prête, car ç'aurait été en grammaire ou autre que les élèves auraient utilisé les ardoises. Même pendant cette séquence les élèves auraient pu mettre par écrit des réponses, mais compte tenu du temps j'ai préféré l'éviter. Je ne suis même pas arrivé à poser des questions sur toutes les rubriques à cause du temps.

Aimé : J'ai remarqué qu'au niveau des interactions, il y en a eu entre vous et les élèves, ensuite entre les élèves eux-mêmes. Cependant, vous avez plus privilégié les interactions entre vous et les élèves. Au total, il y a eu 75 interactions entre vous et les élèves et seulement 3 interactions entre les élèves eux-mêmes pour ce qui est du feu roulant. Comment expliquez-vous que vous ayez plus accordé d'importance aux interactions entre vous et les élèves ?

Enseignant : Cela est dû au fait qu'il s'agissait de la lecture. Si c'était une séquence sur le vocabulaire, l'expression écrite, la conjugaison, l'orthographe, la grammaire vous auriez vous-même constaté qu'il aura un exercice structural dans lequel les élèves auront entre eux beaucoup d'interactions. Pour la lecture, il n'y a pas beaucoup d'interactions entre élèves et je ne pense pas que vous l'ayez observé ailleurs.

Aimé : Pour résumer, vous m'aviez dit avoir fait usage de beaucoup de phrases simples pour faciliter la compréhension du cours aux élèves. Malheureusement aussi, malgré l'utilisation de diverses stratégies pour motiver les élèves, ceux-ci ont été très passifs. Ensuite, il n'y a pas eu assez d'interactions entre élèves parce qu'il s'agit de la lecture, mais aussi à cause du manque de temps.

Aimé : Que pensez-vous de l'APC ?

Directeur : L'APC met l'enfant au cœur du savoir. L'apprentissage au niveau des élèves est désormais actif. C'est les raisons pour lesquelles toutes ces stratégies sont développées en classe.

Aimé : Aviez-vous reçu des formations par rapport à l'APC ?

Enseignant : Oui bien sûr, et c'est grâce à ces formations que nous avons appris à faire usage de ces stratégies.

Aimé : Pensez-vous que l'APC soit efficace pour le système éducatif béninois ?

Enseignant : Personnellement, je pourrai peut-être dire oui. Elle n'est pas à être décriée. Je pense cependant que c'est le contenu qui doit être revu. Si l'enseignant met correctement en œuvre l'APC, les élèves doivent pouvoir réussir et bien communiquer. Malheureusement, les grèves répétées dans l'enseignement, les conditions de vie très difficiles de ceux-ci, l'inexistence de mesures de motivation des enseignants font que la mise en application de l'APC ne porte toujours pas de fruits.

Aimé : Vous arrive-t-il de faire usage des stratégies de la PPO dans vos cours ?

Enseignant : Oui c'est l'exemple du feu roulant qui était utilisé dans la PPO. C'est bien plus tard qu'il a été introduit dans l'APC. Nos matériels ne nous permettent pas de nous limiter exclusivement à l'APC. Prenons l'exemple des tables et bancs, elles ne facilitent pas la mobilité des élèves et de l'enseignant dans la classe. Aujourd'hui, les élèves ont de la peine à voir et à recopier aisément un texte qui est mis sur le tableau lorsqu'ils sont assis en groupe. À force de tourner la tête pour écrire, ils se font très sincèrement mal au cou. Nos mobiliers ne sont donc pas très sincèrement adaptés à cette approche. C'est pourquoi, je préfère la disposition traditionnelle.

Aimé : Que suggérez-vous aujourd'hui pour l'amélioration de l'APC ?

Enseignant : Pour moi, il faut d'abord commencer par revoir le programme, car il est à mon avis très dense. Je pense qu'il y a des éléments d'apprentissages sur lesquels le programme doit insister et mettre l'accent. Si c'était une dictée préparée que vous avez observée, vous

auriez pu constater que les enfants ne mettent pas en application les structures linguistiques c'est-à-dire la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, etc. Même si les élèves reçoivent des cours sur certaines notions, ils éprouvent d'énormes difficultés à les mettre en pratique.

Aimé : Monsieur le Directeur, vous avez commencé votre cours à 8 h 7 et vous avez terminé à 9 h 17. Nous arrivons au terme de cet entretien et je tiens à vous remercier très sincèrement pour m'avoir accueilli et m'avoir permis d'enquêter dans votre établissement. Autant l'observation de la séquence de cours m'a apporté énormément, autant l'entretien m'a aussi apporté. Votre mot de fin SVP.

Enseignant : Je tiens aussi à vous remercier pour être venu chez nous. Comme je vous l'avais dit, à l'approche des examens nous ne respectons plus toutes les consignes pendant nos séquences de cours parce que nous n'avons plus assez de temps. Très sincèrement, aujourd'hui votre présence m'a emmené à respecter les différentes démarches du temps d'enseignement. Je peux vous avouer que si vous n'étiez pas là, j'aurais déroulé le cours autrement afin de gagner du temps à cause des sollicitations multiples liées à la fois à l'école et à l'administration. Vous m'aviez vraiment donné l'occasion de faire comme on devrait le faire et je tiens une fois encore à vous en remercier.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur.



## Enseignant 12

Aimé : Bonjour Maître

Enseignant : Oui bonjour Monsieur

Aimé : Je m'appelle Aimé SOSSOU. Je suis doctorant en science de l'éducation à l'Université de Strasbourg. Je vous remercie pour l'accueil que vous me faites aujourd'hui. Je viens d'observer votre séquence de cours et j'ai quelques questions à vous poser par rapport à certains éléments de votre séquence que j'ai observés. Et c'est sur ces éléments que je souhaite revenir avec vous afin de comprendre les choix qui ont été les vôtres. D'abord je voudrais vous demander si vous pouvez vous présenter.

Enseignant : Oui. Je m'appelle enseignant 12. Je suis enseignant contractuel de l'Etat depuis 2016 et je suis dans ma 2e année. J'ai été envoyé dans cette école et je suis titulaire de la classe de CM1

Aimé : comment expliquez-vous que vous ayez fait cours en classe de CM2 ?

Enseignant : J'ai fait cours en classe de CM2 alors que je suis l'enseignant titulaire de la classe de CM1, parce que lorsque l'on est formé dans une école professionnelle on peut être titulaire à tous les niveaux.

Aimé : Qu'en est-il de la situation de l'enseignant de la classe de CM2 ?

Enseignant : Il n'est qu'un répétiteur parce qu'il a été recruté par la Directrice. La Directrice a voulu que ce soit moi qui vous présente la séquence de cours.

Aimé : Merci. Pouvez-vous me parler de votre trajectoire professionnelle ?

Enseignant : Je ne suis pas titulaire du BAC. J'ai passé le concours d'entrée à l'école normale des instituteurs en 2010. Ensuite, j'ai suivi une année de formation et une année de professionnalisation. J'ai donc fait mon stage dans une école publique au nord du Bénin. Ce n'est qu'à la suite de cette formation que j'ai été soumis à un test de fin de formation au cours duquel j'ai obtenu le CEAP (Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnelle) en 2012. Après la formation à l'école, j'ai été recruté dans deux écoles privées d'où je suis parti à cause des conditions de travail et de la précarité à laquelle j'étais exposée. Cette expérience a duré

d'octobre 2012 à septembre 2015 avant d'être recruté par l'État. J'ai intégré la fonction publique suite à un concours en 2016.

Aimé : Merci. Pouvez-vous à présent me donner de plus amples informations sur l'école ?

Enseignant : D'après les renseignements que j'ai reçus, l'école a été fondée en 1982. Il y a plus de 300 apprenants dans l'établissement. Le corps enseignant est composé d'une agente permanente de l'Etat en la personne de la Directrice, trois enseignants contractuels et deux enseignants répétiteurs ou communautaires.

Aimé : Que pouvez-vous nous dire des conditions de vie scolaire de vos apprenants ?

Enseignant : Les élèves ont un déficit de niveau qui relève de non seulement de la responsabilité des parents, mais aussi de l'État. En effet le bas niveau des enseignants est dû au manque de formation de ceux-ci et aux lacunes de ceux-ci qui se répercutent sur l'apprentissage.

Aimé : Maître, depuis quelques années le Bénin a introduit dans son système éducatif l'approche par compétences en remplacement de la pédagogie par objectif. Avez-vous suivi une formation spécifique par rapport à l'APC ?

Enseignant : En dehors de la formation que j'ai suivie à l'école, je n'ai pas suivi une autre formation spécifique relative à l'APC.

Aimé : Suite à la formation que vous avez reçue à l'école comment procédez-vous à la mise en application de l'APC au sein de vos classes ?

Enseignant : Pendant les séquences de cours, nous avons plusieurs étapes. Il y a la mise en situation, la proposition de nouvelles acquisitions et la réalisation. Si ces différentes étapes ne sont pas respectées, c'est que le travail est bâclé.

Aimé : Quelles sont alors les difficultés que vous rencontrez dans la mise en application de ces différentes étapes ?

Enseignant : La mise en application nécessite la disponibilité de matériel, car l'apprenant est appelé à construire lui-même son savoir. La nouvelle approche impose à l'enseignant d'accompagner l'apprenant dans la construction du savoir. Le dogmatisme est banni.

Aimé : Vous arrive-t-il pendant la séquence de cours d'utiliser les éléments de l'approche par objectifs pendant vos séquences de cours ?

Enseignant : Je ne saurais le dire avec certitude. C'est un inspecteur venu observer la séquence qui est à même de répondre à cette préoccupation.

Aimé : Vous avez évoqué tout à l'heure comme difficulté, le manque de matériel. Que peut-on, selon vous, améliorer dans la mise en application de l'APC ?

Enseignant : À mon avis, pour favoriser la mise en application de l'APC, il faut que les enseignants et les apprenants soient dotés de matériels adéquats. Ce qui pourra faciliter aux uns et aux autres l'apprentissage scolaire.

Aimé : Quel regard portez-vous sur le niveau des apprenants en français ?

Enseignant : Le niveau des apprenants en français est très bas. Le problème qui se pose est véritablement celui de la compréhension. Même si les apprenants lisent correctement, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent et ils sont souvent incapables de comprendre les consignes et d'y répondre.

Aimé : Quels documents avez-vous utilisés pour la préparation de ce cours et quelle a été la durée de préparation de cette séquence ?

Enseignant : Je n'ai utilisé que le manuel de français de la classe de CM2. Il s'agit d'une préparation spontanée. La préparation n'a pas mis assez de temps, car ce n'est qu'hier soir que j'ai été informé de la tenue de séquence de cours.

Aimé : Quelles stratégies mettez-vous en œuvre pour aider particulièrement les apprenants qui éprouvent des difficultés ?

Enseignant : C'est une bonne question qui demande que l'on y consacre assez de temps. Pour être sincère avec vous, à mon avis le Bénin n'est pas prêt pour la mise en application de l'APC. Prenons l'exemple des effectifs dans les classes qui ne sont pas ceux recommandés. Les effectifs sont généralement pléthoriques. Heureusement que les apprenants de cette classe sont au nombre de 27 sachant qu'ailleurs c'est parfois 70, voire plus. Le suivi des séquences de cours est d'autant plus difficile pour les apprenants que pendant l'apprentissage certains ne suivent pas parce qu'ils pensent à ce qu'ils mangeront à midi plutôt que de suivre les cours. Pour aider les élèves, je les motive en me déplaçant vers eux-ci.

Aimé : À présent, je voudrais aborder avec vous ce que j'ai observé pendant la séquence de cours. Ainsi donc, au début, j'ai constaté que vous avez fait une mise en situation et vous avez cherché à prendre en compte les acquis antérieurs des apprenants. Ma question est la

suyvante : Pourquoi avoir procédé à une mise en situation et avoir procédé au rappel des acquis antérieurs ?

Enseignant : Le rappel des acquis antérieurs permet de vérifier si l'apprenant a assimilé le cours précédent afin de mieux le préparer à l'acquisition de nouvelles connaissances. Il s'agit d'un rappel des notions du cours précédent. La mise en situation permet de préparer l'attention de l'apprenant sur la séquence de cours qu'il s'apprête à vivre. Elle met l'apprenant dans les conditions requises pour l'apprentissage.

Aimé : Maître, pendant la séquence, j'ai constaté que vous n'aviez pas clairement défini l'objectif du cours. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignement : Pour moi, j'ai défini l'objectif en posant des questions sur la forme du verbe conjugué. Il s'agit de la conjugaison des verbes pronominaux.

Aimé : Pourquoi n'avez-vous pas, après avoir annoncé l'objectif, demandé aux apprenants ce qu'ils savent de l'objectif du cours annoncé alors même que cela est prévu dans les étapes ? Je pourrais avoir fait une mauvaise observation.

Enseignant : Vous avez fait une bonne observation. Je suis d'avis.

Aimé : Au sujet du texte de base dont vous vous êtes servi pendant la séquence, vous n'aviez pas fait ressortir son intérêt pour les élèves. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignement. Non, je l'ai fait à travers la formulation des phrases. La première phrase est au présent, la deuxième à l'imparfait, le futur et la dernière au passé simple. N'étant plus dans les basses classes j'ai supposé qu'ils ont déjà perçu l'intérêt.

Aimé : Dans la réalisation vous n'aviez pas ressorti l'idée générale du texte qui est au tableau. S'agissant des exercices que vous avez prévus vous les avez corrigés avec les élèves et c'est bien. Par contre, vous n'aviez pas donné sens à votre cours en le contextualisant pour permettre aux apprenants de pouvoir faire usage des acquis dans la vie active.

Enseignant : Je n'ai pas compris votre question

Aimé : Au début du cours, vous avez fait un exercice structural. Quel en est l'objectif ?

Enseignant : Le but de l'exercice structural c'est de donner des outils de langage aux apprenants pour leur permettre de s'exprimer, de dialoguer. Le but de l'exercice structural d'aujourd'hui c'est d'apprendre à l'apprenant l'usage que l'on peut faire du pronom possessif.

Aimé : Dans l'étape consacrée à l'objectivation, vous avez demandé aux élèves ce qu'ils ont appris. Par contre, vous n'aviez pas cherché à savoir comment ils l'ont appris.

Enseignant : Bien sûr que oui. Un élève a dit comment il l'a appris.

Aimé : Quel est le but de l'objectivation ? L'objectivation permet à l'élève de dire les difficultés qu'il a rencontrées. Cette étape permet à l'enseignant de s'autoévaluer ou de se remettre en question. C'est une étape qui permet à l'enseignant de procéder à une remédiation.

Aimé : Pourquoi n'avoir fait que l'évaluation écrite ?

Enseignant : C'est pour éviter que les élèves ne répètent ce qui est déjà sur le tableau.

Aimé : Quel est le but de l'étape de la projection ?

Enseignant : La projection a pour but de prendre connaissance de l'usage que l'apprenant fera des nouvelles connaissances acquises.

Aimé : Par rapport aux supports, j'ai remarqué que vous n'aviez ni utilisé les mesures correctives, ni le guide de l'enseignant, ni le manuel de français, ni de fiche. Comment expliquez-vous que vous ayez fait un cours sans support ?

Enseignant : Pour moi, le recours fréquent à ces documents pendant la séquence de cours montre que l'enseignant ne maîtrise pas son cours. Une bonne préparation peut permettre le déroulement de la séquence sans l'usage de ces supports. Une bonne préparation permet de mieux répondre aux besoins ou aux préoccupations des élèves. Je n'en fais usage que lorsque j'en ai vraiment besoin.

Aimé : Au niveau de la technique de travail, j'ai constaté que c'est le travail collectif qui a dominé. Le travail individuel a été inexistant et les élèves n'ont travaillé en groupe que trois fois. Pourtant, vous connaissez le but de chaque stratégie. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : En fait, au début du cours les élèves ont fait le travail individuel sur ardoise. Je n'ai pas fait le travail de groupe à cause de la tricherie. C'est pour éviter que les élèves se recopient que j'ai préféré passer au travail collectif. En conjugaison, je préfère privilégier le travail collectif.

Aimé : Au niveau des interactions entre élèves, je n'en ai pas trouvé. Par contre vous avez privilégié les interactions entre vous et les élèves. Pourquoi ?

Enseignant : Comme je vous l'ai dit, ce n'est pas ma classe. J'avais de la peine à appeler les noms. J'ai juste interagi avec ceux dont je connaissais le prénom.

Aimé : Maître, nous arrivons au terme de notre entretien. Je tiens à vous remercier pour votre disponibilité. Auriez-vous quelque chose à ajouter ?

Enseignant : Non. Cependant je voudrais souligner que le manque de matériel didactique est un problème sérieux qui handicape le travail dans les meilleures conditions. L'enseignant, par exemple, doit avoir à sa disposition un dictionnaire. Ce n'est pas le cas. Il y a aussi les salles de classe qui sont de plus en plus délabrées.

Aimé : Merci Maître. Beaucoup de courage pour la suite.

## Enseignant 13

Aimé : Bonjour Monsieur le Directeur.

Enseignant : Oui bonjour

Aimé: Je m'appelle Aimé SOSSOU. Je suis doctorant en Sciences de l'éducation. Je suis en 2e année à l'Université de Strasbourg. Actuellement, je suis là pour la réalisation des enquêtes de terrain. J'ai eu l'occasion de réaliser avec vous une séquence de cours et je tiens à vous dire merci de m'avoir permis de procéder à cette observation. Après l'observation de votre séquence de cours, il est prévu dans mon protocole de recherche un entretien d'explicitation pour que je puisse comprendre davantage les choix qui ont été les vôtres, les options qui ont été les vôtres.

Enseignant : OK. Merci beaucoup

Aimé : Monsieur le Directeur, pour commencer je voudrais vous demander, s'il vous plaît, de bien vouloir vous présenter pour que je puisse davantage faire votre connaissance.

Enseignant : OK. Merci beaucoup. Moi, je m'appelle enseignant 13. Je suis Directeur de cette école primaire publique et je suis naturellement le titulaire de la classe de CM2.

Aimé : Lorsque vous dites que vous êtes titulaire qu'est-ce que cela veut dire ?

Enseignant : ça veut dire que c'est moi même qui suis en charge des cours dans la classe, je suis l'enseignant de la classe de CM2. Et j'y suis à plein temps.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur. Est-ce que vous pouvez à présent nous parler de votre trajectoire professionnelle ? C'est-à-dire votre parcours professionnel à partir de l'obtention du baccalauréat

Enseignant : Ouais. J'ai eu le bac en 1993, puis j'ai fait un séjour à l'université d'Abomey Calavi à la faculté des sciences techniques (FAST). J'étais dans ma 2e année à l'université lorsque le gouvernement SOGLO d'alors a lancé le recrutement des enseignants et c'est à cette occasion que j'ai décidé d'aller enseigner. J'ai été donc recruté et j'ai fait mes premières expériences au primaire de 1995 à 1997. Normalement, à la fin de mes deux ans d'insertion l'État devait procéder à mon recrutement, malheureusement, cela n'a pas été le cas. J'ai été donc obligé d'aller travailler dans le privé où je suis resté jusqu'en 2010.

Aimé : Donc de 1998 à 2010, vous étiez enseignant dans le secteur le privé ?

Enseignant : Oui et c'est étant enseignant dans le secteur privé que j'ai obtenu mon certificat d'aptitude pédagogique (CAP). C'était en 2008. Donc, j'ai eu le cap en 2008. Ensuite, en 2010, l'État a organisé un concours de recrutement des agents contractuels de l'État. Je suis allé à ce concours qui a marché ; c'est ainsi que j'ai repris mon aventure dans le secteur public. Donc, depuis 2010 à ce jour je suis dans le secteur public. Il y a 2 ans, j'ai reçu une promotion. J'ai été nommé comme Directeur à la tête de cette école, plus précisément en septembre 2017.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur. Est-ce à dire que lorsque vous avez été recruté par l'État en 2010, vous avez suivi une formation dans une école professionnelle ?

Enseignant : Non, moi je n'ai pas suivi une formation parce que ce recrutement a été opéré sur la base des diplômes professionnels des candidats. À mon niveau, j'avais déjà le CAP. J'ai donc été muté en même temps pour le travail. Ensuite il y avait 2 options. Ceux qui avaient été recrutés sur la base du CEAP et ceux qui avaient été recrutés sur la base du CAP. Moi, je faisais partie de ceux qui ont été recrutés sur la base du CAP.

Aimé : D'accord. Vous n'avez donc pas fait une école de formation professionnelle ?

Enseignant : Non, moi je n'ai pas fait une école de formation professionnelle particulière. Pour avoir le CAP, j'ai été formé par les inspecteurs pédagogiques sur le tas. Je suis ensuite allé à l'examen puis j'ai réussi. Je n'ai donc pas fait une école normale d'instituteur.



Aimé : Merci Monsieur le Directeur. À présent, nous allons parler de votre établissement. Que pouvez-vous nous dire, si vous devez présenter votre groupe scolaire ?

Enseignant : Bien, je dois vous dire que l'école primaire publique dont je suis le responsable a été créée en 2011. Il y a eu une extension en 2013. Nous avons aujourd'hui de la classe CI jusqu'en classe de CM2, à vrai dire cette école est vieille de 8 ans seulement.

Aimé : Cette école a été créée avec combien de places ?

Enseignant : Elle a été créée avec 3 places. Il y avait le groupe A qui cumulait à lui seul la 7e classe la 8e classe et la 9e classe. Arrivé à la 9e classe nous avons dû faire une scission. C'est ainsi que le groupe B a été créé avec trois classes c'est-à-dire CI, CP, CE1. En 2013 nous avons bénéficié d'une extension jusqu'en classe de CM2. À la date d'aujourd'hui, j'ai un effectif total de 384 élèves soit 195 garçons et 163 filles. Il faut signaler, au niveau des enseignants, que nous ne sommes pas au complet. Nous sommes 3 enseignants sur 6. Normalement, il devait avoir des enseignants de la classe du CI jusqu'en classe des CM2. Malheureusement, nous ne sommes que 3. L'État a des obligations qu'il doit honorer. Mais, tel n'est pas le cas. Cette situation fait que nous sommes obligés de faire appel à des enseignants occasionnels pour nous aider à faire le travail. Il ne faut pas oublier que ces occasionnels, avant d'être recrutés, doivent être titulaires d'un diplôme professionnel. Donc, nous ne prenons pas n'importe qui dans les classes pour nous aider.

Aimé : Est-ce le règlement qui vous y oblige ou c'est vous-même qui aviez pris ces dispositions ?

Enseignant : L'enseignement est un domaine très sensible et nous ne pouvons pas confier cette tâche à quelqu'un qui n'a pas des brèves dans le domaine. Voilà pourquoi nous exigeons pour le recrutement tout au moins le CAP. Les personnes formées par les écoles professionnelles sont au chômage, et elles sont à la maison. L'État ne les recrute pas. C'est pourquoi nous préférons faire appel à ces personnes pour faire le travail. Ce personnel que nous recrutons est rémunéré par l'association des parents d'élèves. C'est à une assemblée générale qu'une souscription est lancée pour assurer le paiement des salaires des enseignants occasionnels que nous recrutons. C'est à cette assemblée générale que nous exprimons nos besoins, quel salaire

on va leur payer. C'est ainsi que les parents d'élèves souscrivent pour pouvoir prendre en charge ces enseignants que nous recrutons.

Aimé: Est-ce que cela veut dire qu'un enseignant occasionnel de la classe de CM2 reçoit le même salaire qu'un enseignant agent permanent de l'État qui occupe le même poste ?

Enseignant : Non, nous n'avons pas suffisamment de ressources. L'enseignant recruté qui est en classe de CM2 est payé à la base du Salaire Minimum interprofessionnel garanti (SMIG). Quant à l'enseignant agent permanent de l'État, il est payé sur la base de la grille salariale établie par l'État. L'agent permanent de l'État dépend du statut des agents de l'État. C'est ainsi que les fonctionnaires de l'État sont payés sur la base de leur grade.

Aimé : Merci. Que pouvez-vous nous dire de vos infrastructures en général ?

Enseignant: Bon ! Heureusement pour nous, dans cette école nous avons 2 modules de trois classes. Donc, nous avons les 6 classes qui ne sont pas dégradées et qui sont en bon état. Il faut dire que nous avons aussi reçu 2 modules de 2 classes de la part de l'honorable Atao HINNOUHO, député. Ce qui fait actuellement que nous avons au total 8 classes dont 6 sont occupées. Par rapport aux infrastructures, l'école ne souffre de rien. L'école ne manque de rien. Par contre, le mobilier nous manque. Le mobilier manque à cause des effectifs pléthoriques. Par exemple, en classe du CI, CP, les élèves sont assis 3 ou 4 par table. Si les enfants sont assis à 3 ou 4, comment peuvent-ils déposer leur cahier sur la table pour recopier les leçons ? Voyez-vous ? C'est donc une très grande difficulté.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur. Est-ce qu'à présent vous pouvez nous parler de la classe de CM2? Les caractéristiques de cette classe ?

Enseignant: La classe de CM2 c'est d'abord une classe d'examen. À la fin de l'année, les enfants doivent être évalués. Ils doivent donc passer le certificat élémentaire, le certificat d'études primaires le CEP. Et là c'est un processus. Il s'agit d'une évaluation qui prendra en compte l'ensemble des apprentissages depuis la classe de CI jusqu'en classe de CM2 c'est sur cette base que les élèves seront évalués. Cela veut dire que si, sur le parcours de l'apprenant, il y a eu des blocages, des difficultés d'apprentissage, cela se répercute en classe de CM2 sur l'élève. C'est pour cela que, par rapport au programme national établi par l'État, nous essayons d'abord de détecter les besoins des enfants ou les lacunes des élèves avant de

continuer avec le programme en vigueur. Les enfants que nous acceptons en classe de CM2 sont soumis d'abord à un sondage pour voir leurs difficultés. Est-ce qu'en mathématique ils sont au point ? Qu'est-ce qui leur manque ? Nous faisons d'abord ce diagnostic pour détecter le vrai besoin. En français, dans toutes les autres matières, nous faisons le même travail. C'est après avoir recensé tous les besoins des enfants que nous faisons une planification. C'est donc à la suite de ce travail que nous faisons une planification trimestrielle semestrielle ou annuelle.

Aimé : Là c'est un travail spécifique à la classe de CM2 non ?

Enseignant : Non cela devait être ainsi depuis la classe de CE1 bon ça ne se fait pas dans toutes les classes, mais arrivé en classe de CM2 tout au moins nous arrivons à le faire. Voyez-vous ce n'est pas au collège qu'il faut apprendre à l'enfant comment identifier une phrase, ce qu'est un adjectif qualificatif. Moi, je fais tout ce préalable en classe de CM2 pour permettre aux élèves d'avoir le niveau minimum avant d'aller au collège.

Aimé : Pourriez-vous nous donner l'effectif de la classe de CM2?

Enseignant : Il faut dire que l'année dernière, pour aller en classe de CM2, il y a eu des critères. La première base sur laquelle les élèves sont passés en classe de CM2, c'est d'abord par rapport à la moyenne qu'ils ont obtenue. Ensuite, nous avons tenu compte de la performance de chaque élève, dans chaque matière parce qu'il faut l'avouer, les conditions dans lesquelles les examens ou les évaluations se déroulent ne sont pas acceptables. Évaluer des enfants qui sont assis à deux ou trois sur la même table ce n'est pas évident. Les élèves peuvent jeter des coups d'œil de gauche à droite et tricher. Pour éviter de nous limiter simplement aux moyennes de classe, nous avons tenu compte des performances des élèves depuis le début de l'année. Ce travail nous a permis de faire une sélection qui nous a finalement permis de retenir un effectif de 25 élèves en classe de CM2. Malgré cette précaution, certains élèves ont quand même quelques lacunes que nous sommes en train de corriger. Par exemple, au CM1 ils sont 60, au CE2 ils sont 68, mais pour aller en classe de CM2, il faut un travail sérieux. C'est pourquoi, nous avons mis en place un dispositif un peu sévère de sélection. Pour aller en classe de CM2, ce n'est pas n'importe qui.

Aimé : Est-ce à dire que parfois malgré la moyenne des apprenants ceux-ci ne vont pas en classe supérieure ?

Enseignant : Non ce n'est pas automatique. Normalement, pour jauger la performance des élèves, il faut un élève par table. Maintenant, si nous ne pouvons pas les mettre seuls sur une table, il faut limiter le nombre à deux, mais tel n'est pas le cas. C'est pourquoi, pour corriger les copies, nous avons identifié un certain nombre de critères en fonction desquels nous corrigeons. Normalement, lorsque l'élève répond bien à une question, on attribue la note correspondante. Pensez-vous qu'un enseignant puisse arriver à surveiller efficacement 80 élèves ? Mais dans certains cas, l'enseignant connaissant bien son élève sait que ce dernier ne peut pas donner certaines réponses. L'enseignant est donc obligé de tenir compte de certains paramètres.

Aimé : D'accord. Pouvez-vous nous préciser l'effectif de vos élèves par sexe en classe de CM2?

Enseignant : En classe de CM2, j'ai 10 garçons et 15 filles.

Aimé : Monsieur le Directeur, l'État accorde des subventions aux écoles. Qu'est-ce qu'il en est chez vous ? Veuillez bien nous en parler.

Enseignant : Oui. C'est un gros problème parce qu'en matière de subvention, il faut avouer que l'État fait un effort, mais ces subventions viennent en retard. Elles ne nous parviennent pas à temps. Ce qui fait que nous faisons recours aux prestataires de services qui nous livrent le matériel de travail à crédit. Mais nous n'avons pas de ressources à portée de mains pour la gestion. Prenons par exemple les factures d'électricité et d'eau, j'ai actuellement trois factures d'électricité impayée. Lorsque les agents de la société béninoise d'énergie électrique (SBEE) viennent, ils coupent les compteurs et nous privent d'électricité. Nous n'avons pas à portée de mains suffisamment de ressources financières pour régler les problèmes immédiats. L'État nous demande de pré-financer nos dépenses. Nous sommes obligés d'utiliser le salaire, car si les factures demeurent impayées, les agents viennent couper l'énergie. Cela constitue pour nous un gros problème. Nous avons un gardien et l'État avait décidé de prendre en charge son salaire. Mais il s'est par la suite désengagé. En somme, c'est vrai que l'État nous doit encore une subvention, mais elle nous parvient très tardivement. Nous sommes par exemple

aujourd'hui au 29 mars et nous n'avons toujours pas encore reçu la deuxième tranche de la subvention.

Aimé : Est-ce à dire que vous avez déjà reçu la première tranche ?

Enseignant : Oui nous avons reçu la première tranche de la subvention depuis le mois d'octobre. La deuxième tranche ne nous a pas été encore allouée. Bref, c'est le quart de la subvention que l'État nous a alloué. Nous avons reçu 225 000 F CFA. Il nous reste encore environ 675 000 F CFA.

Aimé : Monsieur le Directeur, que pouvez-vous nous dire quant aux conditions de vie sociale et scolaire des apprenants de CM2?

Enseignant : Mais... Je dois vous dire que c'est un peu difficile du point de vue du matériel de travail qui manque énormément. Au début de l'année, nous donnons aux enfants la liste des fournitures, du matériel dont ils auront besoin pour travailler. Malheureusement, c'est à peine que les parents arrivent à acheter les cahiers, les stylos, même les ardoises, etc. Parfois au début du cours je demande aux élèves de faire sortir leurs ardoises, craies, mais c'est en ce temps que certains élèves, qui ne l'ont pas, doivent sortir de la classe pour aller en chercher. Le vrai dessinateur, l'outil essentiel pour les activités de géométrie manque chez les enfants. L'uniforme kaki est usé. Les enfants portent encore les uniformes kaki d'il y a 4 ans. Il y en a dans ma classe qui n'ont pas un cartable dans lequel mettre leurs affaires, c'est un problème. Lorsque les enfants viennent à l'école, ils doivent manger quelque chose, mais il y en a qui viennent à l'école sans l'argent du petit déjeuner et ces enfants restent affamés jusqu'à midi. Certaines écoles bénéficient déjà d'une cantine scolaire, mais notre école n'a toujours pas encore été retenue. L'existence d'une cantine scolaire aurait pu aider à solutionner la prise en charge alimentaire des élèves. Malheureusement, nous attendons. Tout cela fait que les enfants ont plusieurs soucis, ceux relatifs à la faim, aux fournitures scolaires ajoutées aux différents frais que leurs parents doivent payer parce qu'ils sont en classe de CM2. Ils doivent payer les frais d'examens blancs, les frais du CÈPE, etc. Voilà résumé ce que je peux vous dire par rapport à votre question.

Aimé : Merci Directeur. Depuis quelques années, le Bénin a opté dans son système éducatif pour la mise en application de l'approche par compétences. Aviez-vous reçu une formation

particulière à ce propos et comment mettez-vous en application l'APC dans votre classe ?  
Quelles sont les difficultés que vous y rencontrez ?

Enseignant : Il faut signaler que depuis l'an 2000 où les nouveaux programmes sont introduits au Bénin, l'État a organisé des formations. Moi j'ai reçu une formation d'un mois lorsque j'étais encore dans le secteur privé en classe de CE1. Même si cette formation était insuffisante nous avons appris comment l'APC peut être mise en œuvre. Dans notre école ici nous suivons différentes formations. Ici, dans notre unité pédagogique, nous nous retrouvons toutes les deux semaines autour d'un thème pour voir comment mener les différentes démarches, les différentes approches. Il s'agit de comment dérouler les différentes leçons ou séquences de cours. Nous le faisons régulièrement. Il faut avouer que l'APC n'est pas une mauvaise chose. C'est les conditions de sa mise en application qui sont déplorables ou qui sont à dénoncer. On ne peut pas mettre en œuvre l'approche par compétences avec un effectif de 150 élèves devant soi, car il s'agit de la mise en œuvre d'un certain nombre de techniques de stratégie de travail. Le travail individuel, le travail de groupe, le travail collectif. Comment mettre en place un travail de groupe avec un effectif de 15 élèves dans le groupe ? Ce n'est pas possible. Le maximum par groupe normalement c'est 5 élèves. Or, si vous avez un effectif de 80 élèves dans votre classe, c'est impossible.

Pour la réussite de l'APC, il faut tout au moins 1 manuel scolaire pour deux apprenants, mais ici les manuels scolaires manquent cruellement. Parfois, même nous n'avons que deux manuels par groupe. Pour évaluer un élève avec l'APC, il y a un certain nombre de critères qui entrent en vigueur. Les manuels d'évaluations existent. Mais chez nous ici les conditions ne sont pas réunies et donc ces critères d'évaluations ne sont pas respectés. Par exemple, en classe de CM2, pour évaluer l'élève il faut tenir compte d'un certain nombre de compétences. Il y a la compétence de français, celle de la lecture oralisée, le savoir écrire, le savoir parler. L'enfant doit pouvoir acquérir ces trois grandes compétences. Aujourd'hui, nous évaluons en lecture, en communication, mais nous évaluons plus en communication orale. C'est un problème. Lorsque, je prends le domaine des mathématiques, il y a l'arithmétique, la géométrie et la mesure. Normalement, nous devons faire une évaluation dans chaque discipline pour nous rendre compte de ce que les apprenants ont réellement maîtrisé toutes les notions indispensables en géométrie, en arithmétique, en mesure. Suite à cela, nous devons d'abord essayer d'aider l'élève à combler ses lacunes qui sont décelées. C'est un préalable nécessaire avant de soumettre l'élève à une évaluation générale à travers une épreuve qui comportera l'arithmétique, la géométrie et la mesure à la fois. Malheureusement, tel n'est pas

le cas. Tant que le travail n'est pas fait de cette manière nous ne pouvons pas obtenir de nos élèves de bons résultats.

Aimé : D'accord. Merci Directeur. J'en profite toujours dans cette rubrique pour vous demander si vous faites usage des techniques de l'approche par objectifs dans la mise en œuvre de l'APC. Comment améliorer l'APC ?

Enseignant : Les différentes stratégies que nous mettons en place dans une séquence de classe sont par exemple le travail individuel qui a pour but de faire réfléchir l'élève seul face à une situation d'apprentissage. À la suite de sa réflexion, il partage avec ses pairs en groupe les résultats de sa réflexion, mais toutes les séquences de classe n'entraînent pas la mise en place de la même stratégie. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité du choix de la stratégie la mieux adaptée pour faire réussir l'élève. Cependant, l'enseignant doit être bien outillé afin de déterminer en tenant compte des outils dont il dispose, du niveau de ses élèves quelle stratégie est la mieux adaptée à sa séquence de cours. Toutes les stratégies de travail ne sont pas obligatoires dans une séquence de cours.

Aimé : Est-ce à dire que vous faites à la fois usage des stratégies d'apprentissage de l'APC et de la PPO ?

Enseignant : Oui, c'est bien cela.

Aimé : Monsieur le Directeur, que pouvez-vous nous dire aujourd'hui du niveau général de vos élèves en français, en lecture comme en expression orale ? Comme vous le savez, depuis quelques années les acteurs de l'éducation, les parents se plaignent tous de la baisse de niveau des élèves, qu'en pensez-vous ? Que pouvez-vous nous dire de vos élèves ?

Enseignant : Dans mon école en classe de CM2, le niveau n'est pas bon en écriture, en oral et par rapport à la réflexion. Le niveau est bas et nous travaillons pour qu'à la fin de l'année, les élèves puissent arriver à acquérir un certain niveau afin avant les examens et avant d'aller en 6e.

Aimé : Quels sont les documents dont vous avez eu besoin pour préparer la séquence de cours que nous avons observé ?

Enseignant : Comme documents j'ai fait usage du manuel de lecture de CM2, du livre de grammaire-conjugaison-orthographe Gineste, du livre intitulé le flamboyant et celui intitulé mon 4e livre d'orthographe-grammaire et conjugaison.

Aimé : Comment quantifiez-vous le temps que vous y aviez mis ?

Enseignant : C'est difficile de l'estimer. Il n'est pas quantifiable, car la préparation est une réflexion permanente. Après préparation, le jour du déroulement de la séquence, j'ai retiré certains éléments que j'avais prévus parce que j'ai constaté que les élèves n'en avaient pas besoin.

Aimé : Quel est normalement le quota d'heure réservé au cours que j'ai observé ?

Enseignant : C'est 1 h ou 60 min

Aimé : Est-ce que vous arrivez à tenir durant 1 h ?

Enseignant : Pas très souvent. Il m'arrive d'aller au-delà du quota d'heure prévu. Les difficultés des élèves m'obligent à faire des remédiations permanentes. Lorsque vous abordez une question que l'élève ne comprend pas bien, vous attendez jusqu'à ce qu'il comprenne avant de passer à autre chose. C'est cela qui prend beaucoup de temps. Il nous arrive de dépasser le temps prévu de 5, 10 ou 15 min. Mais l'idéal serait de respecter la durée prévue pour l'activité.

Aimé : D'accord. Merci Monsieur le Directeur. Comment conciliez-vous le travail administratif et votre poste de titulaire de la classe de CM2 ?

Enseignant : Très sincèrement, c'est très difficile. J'ai une classe de CM2 et à la fin de l'année scolaire je dois être évalué à travers le résultat des apprenants. Normalement, le temps ou le calendrier scolaire doit être respecté. Je suis parfois absent de la classe parce que sollicité par la circonscription scolaire ou encore parce que je me rends dans les autres classes pour résoudre certains problèmes. Ce qui fait que les élèves sont privés de ma présence. Avec la situation décrite, sur les 1300 h que l'élève doit passer à l'école pendant l'année scolaire c'est



à peine qu'ils sont à 800 h voir 700 h. Ce qui constitue un véritable problème. La gestion du temps scolaire demeure pour moi un très grand problème. Pendant mon absence, les élèves sont seuls et je les soumetts à faire des exercices.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : À présent Monsieur, le Directeur, nous allons aborder l'observation que j'ai faite sur la séquence du cours de grammaire que vous avez déroulé. En fait, j'ai constaté qu'au début de la séquence de cours vous avez procédé à la mise en situation de la classe en prenant en compte les acquis antérieurs des élèves. Concernant le cours précédent s'agissait-il de la lettre administrative ?

Enseignant : Oui. En fait, c'est un projet d'écriture. Et sur ce projet, il y a un certain nombre d'outils linguistiques que nous devons développer. Lorsque l'élève fait son premier jet, nous devons lui donner un certain nombre d'outils en grammaire, en conjugaison, en orthographe et vocabulaire. Ce qui permet à l'élève d'améliorer progressivement son texte. C'est pourquoi j'ai fait un certain nombre de rappels sur le projet d'écriture.

Aimé : Si je vous comprends, le rappel du projet d'écriture est obligatoire

Enseignant : Oui c'est recommandé forcément dans la démarche

Aimé : Pourquoi faites-vous une mise en situation ?

Enseignant : C'est pour mettre l'élève dans le bain de l'apprentissage qui commence.

Aimé : Quelle est la place du chant que les élèves ont d'abord exécuté ?

Enseignant : Le chant a pour rôle de créer de la motivation auprès des élèves. Par le chant, on fait appel à la concentration des élèves. Et après le chant, ils comprennent que c'est la séquence de cours qui va démarrer.

Aimé : Après le chant, vous avez procédé à un exercice structural. Quel était le but de cet exercice ?

Enseignant : D'abord l'objectif de l'exercice structural, c'est d'emmener les élèves à savoir utiliser un certain nombre de structures leur permettant d'améliorer leurs expressions, leurs communications, leurs langages, pour améliorer leurs productions en écriture. Aujourd'hui, il s'agissait de l'usage de « plus tôt ».

Exemple quelqu'un a un rendez-vous à 10 h et vous lui demander s'il est certain d'y être. Celui-ci répond qu'il est sûr et que d'ailleurs il irait plus tôt. Ainsi l'élève a appris l'usage que l'on fait de « plus tôt » écrit en deux mots.

Aimé : Est-ce à dire que c'est obligatoire de faire un exercice structural en début de cours ?

Enseignement : Oui désormais nous procédons de la sorte. Excepté l'écriture et la lecture, dans toutes les autres séquences de cours nous en faisons.

Aimé : Est-ce que vous sentez le progrès ? Font-ils usage des structures que vous étudiez ?

Enseignant : Bien sûr cela se constate dans les productions écrites des élèves, ou encore lorsqu'ils ont la parole en classe. Lorsqu'un élève fait mauvais usage d'une structure, nous procédons en même temps à la remédiation avant de continuer.

Aimé : Monsieur le Directeur, je n'ai pas perçu dans le déroulement de votre séquence que vous ayez clairement défini l'objectif du cours, de même que l'intérêt que cela pourrait avoir pour les élèves. Je pourrais n'avoir pas bien observé. Si tel est le cas, je m'en excuse. Concrètement qu'est-ce qu'il en est ?

Enseignant : (perplexe) Dans la démarche, lorsque vous finissez avec la mise en situation et l'exercice structural, vous devez annoncer l'objectif de la séquence. Mais avant il y a la phase implicite de la leçon de grammaire. C'est-à-dire que vous emmenez les élèves à utiliser la notion qu'ils vont étudier sans s'en rendre compte dans la mise en situation. C'est pourquoi j'ai donné une phrase dans laquelle il y avait une proposition subordonnée relative. C'est demandé aux élèves de déterminer le pronom relatif qui se trouve dans la phrase. C'était la phase implicite. C'est pourquoi je n'ai plus jugé bon d'annoncer clairement aux élèves qu'aujourd'hui il s'agit de l'apprentissage de ce qu'est une proposition relative.

Aimé : Merci Monsieur, le Directeur. C'est justement le but de l'entretien d'observation. Il permet à l'observé de revenir sur le déroulement de l'élément observé et de fournir des explications sur d'éventuelles zones d'ombres. Monsieur le Directeur, au niveau de la phase de réalisation de la séquence de cours, j'ai constaté que vous avez mis le texte d'étude au tableau, par contre lorsque vous avez commencé vous n'aviez pas ressorti l'idée générale.

Enseignant : En fait au début les élèves ont fait une lecture silencieuse. Ensuite, j'ai posé des questions de sondage pour voir si les élèves ont lu et ont compris réellement le texte. Cette leçon, en réalité, ils la connaissent déjà depuis la classe de CM1. Ils savent déjà décomposer une phrase en plusieurs propositions. Dans le cas d'espèce, il s'agit de faire un réinvestissement sur une proposition subordonnée relative. Considérant tous ces éléments, j'ai préféré aller directement au but au lieu de m'attarder à rappeler l'idée générale du texte.

Aimé : Je reviens, si vous le permettez, à la mise en situation. Normalement, il est prévu en début d'une séquence une contextualisation qui fasse sens pour que l'élève puisse mieux s'apercevoir de ce qu'il apprend.

Enseignant : Ce n'est pas obligatoire. La question de la mise en situation de la contextualisation pose beaucoup de problèmes à plusieurs de mes collaborateurs ou collègues. Ceux-ci mettent parfois jusqu'à 46 minutes pour trouver une mise en situation. C'est trop. Moi j'ai commencé ma séquence par le rappel du projet d'écriture, puis en demandant aux élèves ce qu'ils savent d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée. C'est une mise en situation. En grammaire, la mise en situation contient trois phases. La phase implicite, la phase de découverte et d'analyse qui est la deuxième phase, et puis la phase digressive pour terminer.

Aimé : Parlons à présent du retour et objectivation. À propos, vous avez demandé aux élèves ce qu'ils ont appris, et vous êtes pris en compte les difficultés qu'ils ont rencontrées et comment ils les ont surmontées ? Par contre, vous n'avez pas demandé comment ils l'ont appris, pourtant c'est une étape qui est prévue.

Enseignant : Vous avez certainement constaté avec moi que pendant la séquence, il y avait une élève qui était particulièrement en difficulté. C'est parce qu'elle n'a pas véritablement

suivi ce cours. Il faut à son niveau des remédiations permanentes. Puisqu'elle avait de la peine pour suivre, je ne pouvais pas lui demander à la fin comment elle a fait pour surmonter ses difficultés.

Aimé : Mais j'ai constaté que c'est seulement avec cet apprenant seul que vous avez fait l'objectivation.

Enseignant : En principe, l'objectivation se fait avec un seul élève. Au cas où l'enfant déclare avoir eu des difficultés, on lui donne carrément des exercices dans un autre cadre pour l'aider. Lorsqu'un élève n'a pas de difficulté, on ne lui pose pas cette question. En ce qui concerne l'objectivation toutes les phases ne sont pas obligatoires.

Aimé : Est-ce à dire que l'enseignant s'approprie les démarches qu'ils utilisent suivant les besoins de sa classe ?

Enseignant : Oui

Aimé : Qu'est-ce qu'il en est des élèves qui sont souvent à la traîne et qui ne suivent pas ?

Enseignant : C'est un grand problème. Dans la séquence de ce jour, je sais déjà ceux qui ont eu des difficultés. Et dans ma prochaine planification, je dégagerai un temps pour les prendre particulièrement en charge. Prochainement, par rapport à l'organisation spatiale de la classe, certains élèves seront en train de faire des exercices d'enrichissements et d'autres feront des exercices de consolidation. Il ne s'agira pas de reprendre l'intégralité de la séquence. C'est pour permettre aux apprenants de pouvoir maîtriser la leçon.

Aimé : Monsieur le Directeur, j'ai aussi observé qu'il est prévu dans la démarche une évaluation finale orale et écrite, mais je n'ai pas observé dans votre démarche la phase de l'évaluation écrite. Qu'est-ce qu'il en est ?

Enseignant : L'évaluation écrite se fait normalement dans les cahiers d'activité. En envoyant les élèves au tableau, il s'agissait d'une toute petite évaluation. Dans le cahier cela n'aurait pas eu de sens c'est pourquoi j'ai préféré le tableau. En fait, l'évaluation dépend de la leçon. En éducation sociale, par exemple, l'évaluation se limite à l'orale.

Aimé : Au niveau de la projection, vous avez demandé aux élèves ce qu'ils feront de leur apprentissage.

Enseignant : Le but de la projection c'est de voir si l'élève est dans le même schéma que l'enseignant. Il devrait pouvoir, à partir de la leçon, construire des phrases avec des propositions et vérifier s'il a fait des accords nécessaires. Avant la fin de la séquence normalement l'élève prend son cahier d'expression écrite pour vérifier si dans ses phrases il y a des propositions subordonnées relatives, etc.

Aimé : Monsieur le Directeur, je voudrais à présent aborder la question des supports que vous avez utilisés. J'ai observé que durant la séquence vous n'aviez pas fait usage des documents tels que le guide du maître, les mesures correctives, etc. ensuite vous n'aviez écrit qu'une seule fois au tableau.

Enseignement : En fait, le maître qui prépare bien son cours n'a plus besoin de faire usage de ces documents. Il est supposé maîtriser son cours. Et si j'ai écrit une seule fois au tableau, c'est parce que ce n'est pas moi qui suis concerné par l'apprentissage. C'est d'abord les élèves. Les  $\frac{3}{4}$  du temps de travail leur sont consacrés. C'est aux enfants de travailler. Moi je ne suis qu'un guide qui oriente.

Aimé : Par rapport à la technique de travail, vous avez fait travailler les élèves 4 fois individuellement, et par rapport au travail de groupe ils l'ont fait une fois. Pourtant, vous n'ignorez pas l'importance de chaque technique de travail. Comment expliquez-vous que ce soit le travail collectif qui domine alors même que le travail individuel permet à l'élève d'acquérir de l'autonomie dans l'apprentissage, de prendre ses responsabilités, le travail de groupe permet l'échange entre pairs, etc.

Enseignant : En fait, je fais usage des trois techniques d'apprentissage, mais je privilégie plus le travail individuel, la réflexion individuelle. Du travail individuel nous passons au travail collectif.

Aimé : Est-ce que vous arrivez à disposer suffisamment de temps pour le faire ?

Enseignant : La question du temps est un problème sérieux, car il manque énormément.  
Le temps me manque souvent.

Aimé : Par rapport aux interactions entre vous et les élèves il y en a eu, mais comment expliquez-vous que ces interactions entre vous et vos élèves soient largement supérieures à ce que vous appelez feu roulant qui fait parler les élèves entre eux.

Enseignant : C'est un bon constat. Je fais le feu roulant pendant l'exercice structural ou encore je le mets en place après avoir obtenu un résultat afin d'occuper les élèves pendant j'écris au tableau. Il y a aussi des interactions en groupes, car pendant le travail en groupe les élèves échangent entre eux.

Aimé : OK. Il m'a été donné de constater que lorsque les élèves donnent de bonnes réponses ils ont encouragé par leurs pairs.

Enseignant : Oui c'est pour les encourager.

Aimé : Monsieur le Directeur, nous arrivons au terme de cet entretien et je tiens une fois encore à vous remercier pour l'accueil que vous m'aviez fait. Auriez-vous encore quelques mots à ajouter ?

Enseignant : C'est à moi de vous remercier pour avoir choisi notre école. De telles rencontres nous permettent de nous rendre compte de la qualité de notre travail dans les salles de classe. Si ce travail pouvait s'étendre dans les autres classes, ce serait bien. C'est ce travail qu'on aimerait voir nos conseillers pédagogiques faire. C'est le rôle de l'inspecteur, suite à une visite de travail, de pouvoir nous relever leurs observations afin d'améliorer nos prestations en classe avec les élèves. Une fois encore je vous remercie.

Aimé : Merci Monsieur le Directeur.

## **Enseignant 14**

Aimé : Bonjour Maître

Enseignant : Bonjour Monsieur

Aimé : D'abord, je voudrais vous remercier pour l'accueil que vous me faites. Vous m'aviez déjà permis de procéder à une observation de séquence de cours. C'est à présent l'heure de l'entretien d'explicitation. Il me permettra de comprendre les choix qui ont été les vôtres pendant la séquence. Pour commencer, je vous prie de bien vouloir vous présenter.

Enseignant : Merci. Je m'appelle enseignant 14. Je suis enseignant communautaire en classe de CM2 dans cette EPP.

Aimé : Quel a été votre parcours professionnel ?

Enseignant : Après ma réussite au BAC G2 en 2010, j'ai fait des études universitaires durant trois ans en comptabilité, audit, contrôle de gestion. Malheureusement, je n'ai pas pu faire ma soutenance à cause du manque de moyens et de soutiens. C'est suite à cet abandon que je me suis résolu à intégrer l'enseignement en 2014. Je suis dans le corps enseignant il y a 5 ans. Au début en 2014-2015, j'étais en classe de CP et de 2015 à 2019 j'ai été envoyé en classe de CM2. J'ai successivement servi de 2015-2017 à Yénawa A, puis depuis 2017, je suis dans cette école. J'avais passé le concours de recrutement afin d'intégrer l'école des instituteurs, mais j'avais échoué au concours. L'année suivante, je n'y suis pas allé parce que découragé. Je projette de me présenter à nouveau au concours.

Aimé : Après votre recrutement, auriez-vous suivi une formation ?

Enseignant : Non, j'ai été formé sur le tas avec mes responsables hiérarchiques. Ma première Directrice me prodiguait des conseils pour la préparation des fiches, mais j'éprouvais beaucoup de difficultés pour le faire. Je ne préparais pas l'intégralité des fiches. Je m'inspirais des fiches de ma Directrice pour préparer les miennes que je lui soumettais ensuite. Les 5

années d'expériences que j'ai aujourd'hui dans l'enseignement constituent pour moi un atout qui me permet de faire valoir des compétences dans l'enseignement.

Aimé : Merci Maître. Veuillez à présent nous présenter votre école.

Enseignant : Ce complexe scolaire compte trois groupes scolaires ABC. Chaque groupe scolaire est dirigé par un Directeur. Le groupe B où j'exerce compte six classes du CI au CM 2. L'école compte un effectif de 386 apprenants, dont 191 filles et 195 garçons. Il y a au total sept enseignants. Nous avons trois enseignants communautaires. Il s'agit des enseignants de la classe de CEI, de CE2 et moi-même qui aidons le Directeur en classe de CM2. L'école compte deux enseignants contractuels. Ils sont respectivement en classe de CP et de CM1. L'école compte deux enseignants permanents de l'Etat à savoir le Directeur et l'enseignant titulaire de la classe de CI.

Aimé : Quel est concrètement votre rôle dans l'école ?

Enseignant 14 : J'aide le Directeur en classe de CM2. Le Directeur est régulièrement sollicité par ses autorités hiérarchiques, et il est souvent pris par les tâches administratives. Je fais donc office de suppléant en son absence en classe de CM2. Je me charge aussi de la mise à jour du cahier journal, du cahier de roulement et du cahier de présence, etc.

Aimé : Quelle est la spécificité de la classe de CM 2 dans laquelle nous avons travaillé ? Veuillez bien me présenter votre classe.

Enseignant : Nous avons au total 45 apprenants dans la classe, dont 19 filles et 26 garçons. La classe de CM2 est une classe charnière avant le collège. C'est une classe d'examen. Les apprenants sont supposés avoir un niveau requis qui est confirmé par leur réussite à l'examen du CEP. Malheureusement, malgré nos investissements certains apprenants n'ont pas ce niveau qui est requis. À midi, comme dans l'après-midi, nous terminons les cours après l'heure. Les apprenants éprouvent d'énormes difficultés en français et en mathématique. Mais, la mathématique est la matière la plus difficile pour les apprenants. Il nous arrive de substituer les séquences de cours de français par des séquences de cours de mathématique afin de relever leur niveau.



Aimé : Que pouvez-vous nous dire des conditions de vie scolaire de vos apprenants ?

Enseignant : La majorité de nos apprenants sont issus de familles très modestes qui éprouvent assez de difficultés pour subvenir aux besoins des apprenants. Plusieurs parents n'arrivent pas à honorer les petites souscriptions qui sont initiées par la circonscription ou par la direction de l'école en accord avec le bureau de l'association des parents d'élèves. Plusieurs familles n'arrivent pas à acheter les fournitures scolaires à leurs enfants.

Aimé : Maître, depuis un certain temps, c'est la pédagogie par compétences qui est mise en œuvre dans l'enseignement. Comment aviez-vous été formé à cette nouvelle pédagogie ?

Enseignant : Non je n'ai pas été formé à la mise en application de l'APC. J'en ai une idée grâce à l'expérience que j'ai acquise sur le terrain. À partir de ces expériences, je peux me permettre de vous dire que c'est une bonne pédagogie, mais difficile à appliquer. C'est une pédagogie très exigeante. L'enseignant ne peut rigoureusement pas la mettre en pratique, car elle nécessite assez de temps. Par rapport aux apprenants l'APC permet de suivre leur évolution.

Aimé : Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes soumis avec la mise en application de l'APC ?

Enseignant : La première difficulté est celle qu'éprouvent nos apprenants à comprendre ou formuler la notion que l'enseignant veut aborder au début d'une séquence de cours. Les apprenants ont un problème de niveau qui les empêche de comprendre nos séquences de cours. Je dénonce le manque de maturité des apprenants. Ceux-ci commencent très tôt la scolarité. Les parents ont aussi leurs parts de responsabilité dans l'échec dans des apprenants, car ceux-ci ne sont pas suivis à domicile et ne profitent pas de bonnes conditions de travail. Les programmes de séquences que nous suggère l'APC sont très denses. Nous avons enfin un défaut de matériel. Nous travaillons avec les moyens de bord. Il est souhaitable que soient améliorées les conditions de vie des apprenants et les conditions de travail des apprenants pour que la mise en application de l'APC porte des résultats espérés.

Aimé : Merci pour votre argumentaire. Que pouvez-vous nous dire du niveau de vos apprenants ? Comment l'appréciez-vous ?

Enseignant : Le niveau des apprenants en français est très bas. Il ne s'agit pas que de la responsabilité des apprenants. Les enseignants ont aussi leur part de responsabilité. Il faut de leur part une prise de conscience du travail bien fait de la part de ces derniers, car la baisse du niveau des apprenants que nous dénonçons aujourd'hui résulte aussi d'une accumulation de failles de la classe de CI au CM2. Non seulement, les apprenants ne peuvent pas lire en français, mais aussi ils n'arrivent pas à recopier les cours dans leurs cahiers même s'ils ont les textes en face d'eux au tableau.

Aimé : Quels sont les documents que vous avez utilisés pour préparer votre séquence de cours de français ?

Enseignant : Pour la préparation de cette séquence de cours, j'ai utilisé les documents intitulés : mesures correctives, le guide de français CM2, mon quatrième livre de grammaire, d'orthographe et de conjugaison CM2,

Aimé : Quelle a été la durée de préparation de la séquence ?

Enseignant : La préparation de cette séquence m'a pris pratiquement 3 h de temps. Après la préparation de la fiche, je l'ai soumise à l'appréciation de mes collègues puis au Directeur. Tout ce travail m'a permis de simplifier le contenu de l'apprentissage et de le rendre beaucoup plus accessible à tous.

Aimé : Quel doit être la durée de la séquence ?

Enseignant : 45 minutes

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : Merci Maître. Nous allons à présent aborder l'observation que j'ai faite. Tout à l'heure au début de la séquence de cours vous avez d'abord procédé à une mise en situation. Pourriez-vous me dire pourquoi ?

Enseignant : J'ai procédé à une mise en situation pour donner de la motivation aux apprenants. La mise en situation permet de les introduire dans l'apprentissage.

Aimé : Dans la mise en situation, vous êtes revenu avec les apprenants sur les acquis antérieurs. Quel en est l'objectif ?

Enseignant : Il s'agissait pour moi de faire d'abord un point sur les acquis de la séquence passée. Il fallait que je m'assure qu'ils ont assimilé les notions qui ont été abordées et évaluer leurs capacités à pouvoir en faire bon usage dans toute circonstance.

Aimé : Maître, vous avez, après cette étape faite de la proposition de nouveaux acquis, rappelé encore l'objectif, tout en demandant aux apprenants ce qu'ils en savent. Quel en est l'objectif ?

Enseignant : Normalement, la séquence du jour est supposée avoir été vue en classe de CM1. En posant cette question, je voulais me rassurer que les apprenants s'en souvenaient.

Aimé : Il est prévu dans cette étape que vous fassiez ressortir aux apprenants l'intérêt du cours. Ressortir l'intérêt permet de définir le fil conducteur de la séquence de cours. Malheureusement, vous ne l'aviez pas fait. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant : Vous avez fait une très bonne remarque. Je n'ai pas défini aux apprenants comme le prévoit l'APC l'intérêt de la séquence de cours. Il s'agit tout juste d'un malheureux oubli.

Aimé : Dans l'étape consacrée à la réalisation de la séquence, il m'a été donné de constater que vous avez d'abord recouvert le texte qui était au tableau. Veuillez nous dire pourquoi.

Enseignant : Le texte a été recouvert pour qu'il soit nouveau pour les apprenants. Cela permet d'obtenir une réflexion spontanée des apprenants. En découvrant le texte, les apprenants se rendent compte concrètement de l'objectif de la séquence. Cela permet aux apprenants de repérer les mots et à l'enseignant de repérer leurs difficultés. Enfin, c'est pour éviter l'anticipation. L'effet de suspense doit être maintenu pour accroître la motivation.

Aimé : Avez-vous à chaque séquence de cours pris l'habitude de cacher le texte ?

Enseignant : Oui nous cachons très souvent les textes en début de séquence de cours. Cependant, nous ne le faisons pas quelques fois.

Aimé : À propos du texte, l'APC prévoit que vous ressortiez l'idée générale du texte pour permettre à vos apprenants de comprendre, mais vous ne l'avez pas fait. Serait-ce un choix de votre part ?

Enseignant : Il s'agit d'un oubli.

Aimé : Vous écrivez certaines phrases au tableau. Pourquoi ?

Enseignant : C'est pour permettre aux apprenants de connaître l'usage des mots, mais aussi de connaître leur orthographe.

Aimé : Quel est le but du retour et de l'objectivation ?

Enseignant : L'étape du retour et de l'objectivation nous permet de revenir sur l'apprentissage pour voir ce que les apprenants ont appris. Cette phase permet aussi de se rendre compte de l'utilité de l'apprentissage pour les apprenants.

Aimé : Toujours dans l'étape consacrée au retour et à l'objectivation, l'APC a prévu que l'enseignant demande aux apprenants si ceux-ci ont rencontré des difficultés et si oui comment ils les ont surmontées. Vous ne l'aviez pas non plus fait. S'agit-il aussi d'un choix délibéré ?

Enseignant : Je n'ai pas demandé aux apprenants s'ils ont rencontré des difficultés parce qu'il s'agit d'un oubli de ma part.

Aimé : Concernant l'étape de l'évaluation, l'APC prévoit une évaluation à la fois écrite et orale. Vous avez fait une évaluation orale avec vos apprenants par contre il n'y a pas eu d'évaluation écrite. Bien que l'APC vous donne la liberté de choisir un mode d'évaluation pourquoi n'aviez-vous pas fait une évaluation écrite ?

Enseignant : Je n'ai pas procédé à une évaluation écrite parce qu'un collègue m'a dit que je n'étais pas obligé de faire les deux évaluations à la fois.

Aimé : Vous avez ensuite demandé aux apprenants ce qu'ils feront de ce qu'ils ont appris pendant la séquence de cours. Quel est l'objectif de cette question ?

Enseignant : J'ai posé cette question pour éveiller la conscience des apprenants sur l'usage qu'ils pourront faire des notions de cet apprentissage. C'est aussi pour qu'ils n'oublient pas qu'ils ont déjà vu la notion dans toute circonstance.

Aimé : Par rapport au manuel recommandé aux enseignants pour ce cours, j'ai constaté que vous n'en avez du tout pas utilisé. Vous n'avez pas utilisé de fiches non plus.

Enseignant : Je n'ai pas utilisé ces documents auxquels vous faites référence, par contre j'avais une fiche posée sur la table qui me servait de référence et de canevas.

Aimé : Par rapport à la stratégie de travail, nous avons le travail individuel, le travail de groupe et le travail collectif, mais la stratégie que vous avez le plus privilégiée est celle du travail collectif même si vous avez fait usage du travail individuel cinq fois. Pourquoi avez-vous opté pour ces choix ?

Enseignant 14 : Le choix de la stratégie de travail est fonction de la matière et des consignes. Je n'ai pas insisté sur le travail de groupe parce que la leçon ne s'y prêtait pas donc pas.

Aimé : S'agissant des interactions, j'ai constaté que vous avez privilégié les interactions entre apprenants et enseignants par rapport aux interactions entre apprenants. Comme vous le savez, les interactions entre apprenants sont beaucoup plus motivantes et placent ceux-ci au centre de l'apprentissage. Pourquoi avez-vous préféré privilégier celle-ci plutôt que celle-là ?

Enseignant 14 : Je voudrais rappeler que nous sommes dans une classe d'examen. C'est pour cette raison que tout ce que je fais avec les apprenants est fonction du temps. Le risque en privilégiant le feu roulant c'est que nous aurions pu ne pas terminer le cours. J'y veille beaucoup et j'aime respecter les horaires.

Aimé : Malgré que vous ayez utilisé des phrases simples dans votre séquence de cours, il m'a été donné de constater qu'ils n'étaient pas motivés. Quelles stratégies mettez-vous en place pour les motiver ?

Enseignant : Le problème de motivation que vous avez relevé est dû à la présence de l'étranger que vous êtes. La majorité des apprenants ne réagit pas en présence d'un étranger. Il y a une certaine peur qui se lit dans les yeux. C'est donc pour éviter une perte de temps que je n'ai pas voulu traîner avec les apprenants.

Aimé : Merci Maître. J'ai constaté pendant la séquence de cours que vous êtes resté immobile alors même que le contact ou la proximité avec les apprenants peut-être un facteur de motivation, d'aide, d'assurance. La proximité crée un lien, un contact, malheureusement vos mouvements se sont juste limités à votre bureau et au tableau. Il y avait certainement des groupes ou certaines personnes qui avaient besoin de vous à l'arrière, mais ils n'ont pas bénéficié de votre aide. Comment pouvez-vous l'expliquer ?

Enseignant : Ce n'est pas de mes habitudes de rester immobile ou statique telles que vous le soulignez. Habituellement, pendant les séquences de cours, je me promène dans chaque rangée, je vais au contact. Si vous avez fait cette observation pendant cette séquence, c'est par inadvertance. Je ne l'ai pas fait sciemment.

Aimé : Merci Maître. Pourquoi pendant la séquence de cours, avez-vous préféré laisser les apprenants dans la disposition traditionnelle ?

Enseignant 14 : J'ai laissé les apprenants dans la disposition traditionnelle parce que ces derniers suivent mieux les cours. Toute autre disposition ou la disposition en groupe ne permet pas aux apprenants de bien suivre la séquence de cours. La disposition en groupe favorise le bavardage et la distraction de plusieurs des apprenants. Enfin, la disposition en groupe ne permet pas aux apprenants d'avoir le tableau en face d'eux.

Aimé : Maître, nous arrivons au terme de cet entretien et je tiens à vous renouveler mes sincères remerciements pour votre disponibilité et pour l'attention qui a été la vôtre pendant cet entretien. Auriez-vous encore quelque chose à ajouter ?

Enseignant : Merci aussi à vous. Je voudrais vous redire toute ma bonne volonté à bien remplir mon devoir. C'est pourquoi je vous promets de prendre en compte toutes vos observations afin de continuer par m'améliorer. Je vise la perfection.

Aimé : Je vous souhaite beaucoup de courage et plein succès au prochain concours de recrutement.

## Enseignant 15

Aimé : Bonsoir Maître. Je vous remercie de m'avoir permis de procéder à l'observation de la séquence de cours de tout à l'heure, une observation qui a porté sur le vocabulaire fonctionnel. L'entretien que nous nous apprêtons à avoir avec vous a pour objectif de vous questionner sur les choix qui ont été les vôtres afin d'obtenir de vous des éclaircissements. Il ne s'agit pas d'une inspection. Cet entretien entre dans le cadre de notre thèse. Pour commencer, nous souhaitons faire davantage votre connaissance.

Enseignant : Bonjour Monsieur.: Merci bien, c'est avec grand plaisir que je vous accueille. Je m'appelle enseignant 15. Je suis originaire du zou. Après ma formation à l'école normale des instituteurs, j'ai à maintes reprises, et sans succès, passé le concours de recrutement. En 2015, j'ai réussi au concours, mais malheureusement le gouvernement du Président TALON l'a annulé. Et en 2016 j'ai de nouveau repassé le concours et je l'ai obtenu. C'est donc suite à cette réussite que j'ai été muté ici. Je suis dans ma deuxième année de fonction.

Aimé : Si je vous comprends bien vous avez été recruté en 2016 suite à votre admission au concours et c'est votre premier poste dans l'enseignement.

Enseignant : Non c'est mon premier poste dans la fonction publique. Avant mon admission dans la fonction publique, j'avais déjà exercé dans le secteur privé. J'ai intégré l'enseignement en 2007 au complexe scolaire « Pure grâce » situé dans la circonscription de Gbégamey à Cotonou dans le quartier d'Agla Hlazonto. C'est grâce à cette expérience d'environ 7 ans que j'ai pu réussir au concours de recrutement. En effet, c'est en 2011 que j'ai fait mon admission à l'école normale à Porto-Novo. Pendant ma formation dans la première année, j'ai reçu des cours théoriques alternés par des stages d'immersions. Dans ma deuxième année, j'ai fait mon examen pratique. Après les affectations je me suis retrouvé dans le dernier village de l'atlantique vers Zè à 12 km de la route inter État Cotonou-Niamey. Même si le parcours a été difficile, je suis heureux aujourd'hui de faire partie des fonctionnaires de l'état et d'être dans une bonne équipe ici.



Aimé : Je résume. Suite à votre réussite au concours d'entrée à l'école des instituteurs, vous avez suivi une année de formation, puis une année de stage de professionnalisation. À la fin de ce parcours, vous avez présenté un mémoire en éducation physique et éducatif suivi de votre premier poste. Pouvez-vous nous présenter votre groupe scolaire ?

Enseignant : Le groupe C de ce complexe a été créé en 2012. Nous avons trois écoles dans ce complexe, dont le nôtre. Il est situé dans le troisième arrondissement.

La classe de CM2 compte 29 apprenants, dont 16 filles et 13 garçons. L'effectif de la classe de CM2 a baissé cette année, mais nous n'en connaissons pas la raison. Les élèves habitent tout le quartier et ils ont tous des difficultés qui handicapent la bonne marche de leur scolarisation.

Aimé : Lorsque vous parlez des difficultés que connaissent les élèves à quoi faites-vous allusion ?

Enseignant : Les élèves sont confrontés au manque de fourniture scolaire, de manuels scolaires, à l'absence de suivi à domicile.

Aimé : J'ai constaté que c'est vous qui aviez fait le cours ce matin alors même que vous n'êtes pas l'enseignant titulaire de la classe.

Enseignant : Oui c'est parce que le titulaire est un répétiteur. Il est l'adjoint du Directeur en classe de CM2.

Aimé : Êtes-vous souvent sollicité pour les séquences de classe au CM2 ?

Enseignant : Oui j'ai déjà fait mes preuves puisque j'ai déjà été titulaire de la classe de CM1 plusieurs fois et le contenu de l'enseignement avec la classe de CM2, c'est similaire.

Aimé : Depuis quelques années le Bénin a introduit dans son système éducatif la pédagogie dite de l'approche par compétence. Aviez-vous été formé à cette nouvelle pédagogie et comment la mettez-vous en application en classe ?

Enseignant : L'APC est une pédagogie qui nécessite un accompagnement à la fois de l'enseignant que de l'élève. C'est une pédagogie qui emmène l'élève à acquérir un savoir-faire et un savoir-être, une aptitude. L'APC met l'apprenant au centre de l'apprentissage. En

tant qu'enseignant, nous essayons de mettre les recommandations de l'APC en pratique, mais avec beaucoup d'insuffisances. Aujourd'hui, les élèves ont un niveau bas, mais si nous, les enseignants, nous mettons en application ce que recommande l'APC, nous contribuerons à améliorer leurs niveaux sensiblement.

L'APC est une bonne pédagogie. Malheureusement, l'Etat n'a pas les moyens de sa mise en œuvre dans les écoles.

Aimé : Concrètement, aviez-vous été formé pour la mise en application de l'APC ?

Enseignant : Je dirai oui puisque j'ai été formé dans une école d'instituteur et avant ma réussite au concours j'avais déjà suivi comment l'APC a été mise en application. Je voudrais ici souligner l'importance de la formation à l'école des instituteurs.

Aimé : De façon concrète comment mettez-vous l'APC en application dans vos cours ?

Enseignant : Il faut dire que, rigoureusement, celui qui n'a pas suivi la formation à l'APC ne pourra pas mettre en application cette pédagogie. La plupart des enseignants du primaire font un grand effort pour mettre en application l'APC. Cependant, nous y mêlons la pédagogie par objectifs. À ce propos, à mon avis, nous ferons usage beaucoup de la PPO dans plusieurs champs de formation bientôt.

Aimé : Que pouvez-vous dire du niveau des apprenants en français ?

Enseignant : En général, aujourd'hui, les élèves ont beaucoup de mal avec la syntaxe, la grammaire alors même que tous les cours sont en français. Sur un effectif de 10 élèves seul, 3 ou 4 ont un bon niveau en français. Ceux avec qui nous avons travaillé ce matin ont un niveau acceptable.

Aimé : Merci Maître. Quels sont les documents que vous avez utilisés pour préparer la séquence ?

Enseignant : Nous avons le manuel de français CM, le guide de l'enseignant, un autre document appelé le flamboyant.

Aimé : Quelle a été la durée de préparation de cette séquence ?

Enseignant ; j'ai mis 1 h pour préparer cette séquence.

### **Décryptage de l'observation avec l'enseignant**

Aimé : À présent je voudrais aborder ce que j'ai observé pendant la séquence. Alors au début de votre cours j'ai observé que vous avez fait une mise en situation de la classe, et puis vous êtes revenu sur les acquis antérieurs. Pourquoi avoir fait ces deux étapes ?

Enseignant : Par rapport à la vérification des acquis antérieurs, elle est propre à toutes les séquences de classe. Cette étape permet de vérifier que les notions abordées dans la séquence précédente sont acquises par les apprenants. Il s'agit d'une recommandation qui a été faite et qui invite l'enseignant à faire un retour sur le cours précédent avant toute nouvelle leçon. Ce matin avant la mise en situation nous avons d'abord commencé par un exercice structural. L'exercice structural contient un certain nombre d'expressions permettant aux apprenants de s'exprimer. Malheureusement, les apprenants n'arrivent pas en faire usage. Le but de l'exercice structural c'est d'aider chaque enfant à améliorer son niveau en français.

Aimé : Quel est le résultat ? Aviez-vous eu l'occasion de voir des apprenants faire usage des expressions étudiées en exercice structural ?

Enseignant : Je peux dire oui parce que parmi les apprenants, il y en a qui retiennent bien et cherchent à rendre ce qui est sorti exactement de la bouche de l'apprenant. Avant de commencer chaque exercice structural, nous les conditionnons en les motivant à faire usage des expressions que nous étudions en classe, entre eux et à la maison.

Aimé : Merci. Au début de votre cours, vous avez annoncé l'objectif de la leçon, mais contrairement à ce que prévoient les recommandations APC, vous n'aviez pas demandé aux apprenants ce qu'ils savent de la leçon.

Enseignant : C'est un bon constat que vous aviez fait. Normalement, dans la pratique, on doit demander aux enfants ce qu'ils veulent faire. Effectivement, ce matin, cela m'a échappé.

Aimé : Il en est de même de l'intérêt du cours après l'annonce de l'objectif du cours.

Enseignant : C'est vrai que je n'ai pas insisté sur cette étape. C'est des enfants avec qui je n'ai pas l'habitude de travailler. Je n'ai qu'une maîtrise de quelques enfants.

Aimé : J'ai aussi constaté que vous n'aviez pas fait ressortir l'idée générale du texte. Qu'est-ce qu'il en est ?

Enseignant : Ici, c'est une séquence de cours qui porte sur le vocabulaire fonctionnel. S'il s'agissait de la grammaire, de l'orthographe ou de la conjugaison, vous auriez mieux perçu de quoi il s'agit. Avant le vocabulaire fonctionnel, nous avons déjà fait, dans la première étape, l'expression écrite.

Aimé : Dans la partie concernant la réalisation, j'ai constaté que vous n'aviez pas fait sortir les règles et vous n'aviez pas adapté le cours à des situations concrètes qui parlent aux apprenants. Le programme prévoit aussi que vous fassiez avec les apprenants l'exercice contenu dans le manuel de français. Est-ce qu'il en avait ?

Enseignant : Oui. C'est vrai. Aujourd'hui nous ne sommes pas partis du texte d'un auteur, mais de la production des apprenants eux-mêmes. C'est pourquoi, nous n'avions pas fait d'exercice.

Aimé : S'agissant de l'objectivation, vous aviez demandé aux apprenants ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont appris. Par contre, vous n'aviez pas cherché à prendre en compte les difficultés qu'ils ont rencontrées et de comment ils les ont surmontées.

Enseignant : Là c'est vrai. Pour les fois prochaines, j'y veillerai. Le temps n'était pas suffisant.

Aimé : Toujours dans le déroulement il est prévu une évaluation, mais pendant la séquence j'ai constaté que vous n'aviez ni fait d'évaluation écrite ni fait d'évaluation orale.

Enseignant : Je peux dire que l'évaluation a eu lieu aujourd'hui. C'est moi-même qui ai donné oralement une phrase à reformuler. Ce qu'ils ont fait. Il ne s'agit pas d'une évaluation écrite. Les deux types d'évaluation ne prennent pas le même temps.

Aimé : Au niveau de la projection, vous aviez demandé ce qu'ils ont appris, ce qu'ils vont faire de ce qu'ils ont appris. Quel est l'objectif de la question ?

Enseignant : L'objectif de ces questions est que l'élève soit capable de dire qu'avec ce qu'ils ont appris aujourd'hui, il sera capable de produire un texte cohérent. L'apprenant n'a pas pu répondre parce qu'elle n'avait pas les mots pour s'exprimer.

Aimé : Pendant tout le cours, vous aviez eu la possibilité d'utiliser plusieurs supports, mais pendant le cours, je vous ai vu utiliser le tableau. Par contre, vous n'aviez ni utilisé les mesures correctives, ni utilisé de fiche alors que la mémoire est parfois infidèle. Comment l'expliquer ?

Enseignant : La préparation du cours nous a permis d'utiliser ces supports. La fiche était sur la table. Son usage n'était plus nécessaire.

Aimé : Au niveau de la technique de travail, ce qui a le plus dominé c'est le travail en groupe. Pourquoi n'avoir pas donné aux apprenants la possibilité de faire usage du travail individuel et du travail en groupe. Serait-ce aussi un choix ?

Enseignant : Ce n'est pas un choix. C'est une bonne remarque. Il y a eu le travail individuel aujourd'hui, mais pas trop. Le travail en groupe a été plus remarqué. La stratégie qui a plus dominé c'est le travail collectif.

Aimé : Comment se fait-il que les apprenants soient dans une disposition traditionnelle pendant la séquence ? L'APC prévoit une implication active des apprenants.

Enseignant : Avec les multiples stratégies que préconise l'APC, ce qui a prédominé c'est le travail en groupe et tous les apprenants sont appelés à participer activement à ce qui se fait en groupe.

Aimé : Par rapport aux interactions, ce qui domine largement, c'est les interactions entre enseignant et apprenants. Les seules interactions entre apprenants, c'est le feu roulant.

Enseignant : Vous avez raison.

Aimé : Maître, nous arrivons à la fin de cet entretien. Je vous remercie de vous être prêté à cet exercice qui, sans doute n'est pas aisé. Auriez-vous éventuellement un mot à ajouter ?

Enseignant : Je voudrais vous remercier pour avoir choisi dans votre échantillonnage notre classe. C'est une chance pour nous. C'est ce matin que j'ai été informé de votre visite par le Directeur. Merci pour vos conseils. J'en tiendrai compte. Je vous souhaite beaucoup de courage pour la suite.

Aimé : Merci

**TITRE de la thèse : Les difficultés de la mise en application de  
L'approche par compétences (APC) en classe de CM2 de français  
À Akpakpa à Cotonou au Bénin.**

**RÉSUMÉ**

La présente recherche, qui est inscrite dans le champ de la pédagogie porte sur les difficultés de la mise en application de l'approche par compétences (APC) en classe de CM2 de français à Akpakpa à Cotonou au Bénin. L'objectif de la thèse est de savoir dans quelle mesure les conditions de vie familiale des apprenants, le rôle de l'État et les conditions de travail qu'il offre aux enseignants dans la mise en œuvre de l'APC, les conditions de travail des enseignants, et les représentations des enseignants concernant l'APC influencent leurs pratiques de classe ou agissent sur leurs stratégies et leurs typologies. Pour répondre à notre problématique, nous avons au plan méthodologique, privilégié une démarche hypothético-déductive avec la formulation de 4 hypothèses qui s'articulent autour de deux catégories de variables. Il s'agit de 4 variables indépendantes explicatives et d'une variable dépendante expliquée. Elles ont été déterminées en fonction de nos hypothèses. Notre échantillon est constitué de 15 observations de séquences de cours suivies de 15 entretiens semi-directifs. Nous avons aussi collecté des données auprès de 546 apprenants. Basé sur l'étude de cas, le traitement a fait émerger trois groupes d'enseignants ; le premier proche de l'APC, le deuxième de la PPO et le troisième proche de la pédagogie mixte (APC+PPO). Les résultats ont montré que certaines microvariables liées aux conditions de travail des enseignants influencent tantôt positivement, tantôt négativement les stratégies et les typologies des enseignants dans les trois groupes. Une hypothèse a été validée, deux l'ont été partiellement et une n'est pas validée.

**Mots-clés : Pédagogie par objectifs, Approche par compétences, Formation des enseignants, grands effectifs et petits effectifs, Enseignant expérimenté, Représentations sociales.**

**ABSTRACT**

This research, which is part of the field of pedagogy, focusses on the difficulties of implementing the competency-based approach (APC) in the CM2 French class in Akpakpa in Cotonou Benin. The objective of the thesis is to know to what extent, the family living conditions of learners, the role of the State and the working conditions it offers to teachers in the implementation of the PCA, the working conditions of teachers, and the representations of teachers regarding the PCA influence their classroom practises or act on their strategies and typologies. To respond to our problem, we have methodologically favoured a hypothetical-deductive approach with the formulation of 4 hypotheses that revolve around two categories of variables. These are 4 independent explanatory variables and an explained dependent variable. They were determined according to our assumptions. Our sample consists of 15 observations of course sequences followed by 15 semi-structured interviews. We also collected data from 546 learners. Based on the case study, the treatment gave rise to three groups of teachers: the first close to the APC, the second to the PPO and the third close to mixed pedagogy (APC+PPO). The results showed that certain micro-variables related to the working conditions of teachers sometimes positively, sometimes negatively influence the strategies and typologies of teachers in the three groups. One hypothesis has been validated, two have been partially validated and one is not validated.

**Keywords: Pedagogy by objective, Competency-based approach, Teacher training, large and small numbers, Experienced teacher, social representations**





