



REPUBLIQUE DU BENIN

UNIVERSITE D'ABOMEY CALAVI (UAC)



FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES (FLASH)

DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA
COMMUNICATION (D.S.L.C)

MEMOIRE DE MAITRISE

OPTION : LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DU FRANCAIS

THEME

**LE PILOTAGE DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES
DANS LA COMMUNE D'ALLADA**

Présenté et soutenu par :

ZOUNEGNON I. Rodrigue

Sous la direction de :

Médard Dominique BADA, Ph. D.
Maître de Conférences de Linguistique
À l'Université d'Abomey- Calavi

Année académique : 2010-2011

SOMMAIRE

Dédicace :.....	i
Remerciements :.....	ii
Liste des sigles et acronymes	iii
Introduction :	1
CHAPITRE I : GENERALITES :	3
1.1-Cadre théorique :	3
1.2- Approche Conceptuelle.....	14
1-3- Présentation du cadre d'études :	17
1-4- Approche Méthodologie	19
CHAPITRE II : Naissance de l'approche par compétences.....	21
2-1- Conception, Expérimentation et Généralisation de l'APC :.....	21
2-2- Les finalités de l'APC :.....	22
2-3- Les objectifs de l'APC.....	23
2-4- Les Compétences transversales et spécifiques :	24
CHAPITRE III : Les acteurs engagés dans l'Approche par Compétences	31
3-1- La commune d'Allada :.....	31
3-2- Les parents d'élèves :.....	59
3-3- Les apprenants :.....	60
3-4- Les enseignements reçus :... ..	60
CHAPITRE IV : Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'APC.....	62
4-1- Effectif pléthorique des classes :.....	62
4-2- Tableau des difficultés pédagogiques et didactiques :	64
4-3- La non introduction des langues nationales dans le système éducatif :	66
CHAPITRE V: approche de solutions.....	69
5-1- L'introduction des langues nationales dans le système.....	69
5-2- Élaboration et bonne gestion des matériels didactiques.....	70
5-3- Supports pédagogiques adaptables et explicites	70

5-4- La formation des enseignants.....	71
Conclusion.....	72
Références bibliographiques.....	74
Table des matières.....	79
ANNEXES:	

DEDICACE

A toi mon père Victorin A. ZOUNEGNON, pour m'avoir envoyé à l'école, et survenu à mes besoins scolaires et universitaires. Trouve à travers ce travail, le fruit de tes efforts.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont spécialement à tous nos professeurs du Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSL) qui n'ont ménagé aucun effort tout au long de notre formation.

Nous avons une reconnaissance particulière pour le professeur Médard Dominique BADA, notre directeur de mémoire qui, malgré ses multiples occupations, a su nous encadrer et nous orienter dans la rédaction du présent Mémoire. Qu'il veuille croire en l'expression de notre sincère et profonde reconnaissance pour l'appui dont nous avons bénéficié de lui

Nos remerciements vont également à :

- Madame Florentine HOUNGA épouse ZOUNEGNON, notre chère mère.
- Madame Ghislaine ZOUNEGNON épouse KANGNI, notre sœur aînée.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

APC	: Approche Par Compétences
CD	: Compétence Disciplinaire
CT	: Compétence Transversale
CTD	: Compétence Transdisciplinaire et Disciplinaire
DRP	: Démarche de Résolution de Problèmes
EST	: Education Scientifique et technologique
ES	: Education Sociale
EA	: Education Artistique
FLE	: Français Langue Etrangère
INFRE	: Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
CGNPE	: Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays ayant le français en partage

INTRODUCTION

L'éducation est l'ensemble des efforts ayant pour but de donner à un être la possession complète et le bon usage de ses diverses facultés. Il est évident que le fondement d'un pays reste l'éducation, et que sans elle, aucun développement n'est possible.

« Un système éducatif est un ensemble d'éléments interdépendants, organisés en vue d'assurer le développement global de la personne. Comme tout système, il a des finalités, des fonctions et est doté de structures qui évoluent dans le temps et dans un environnement donné. Il est capable donc de s'adapter aux exigences d'une époque donnée pour préparer les jeunes à relever des défis, résoudre des problèmes de leur temps. Cette capacité d'adaptation se traduit la plupart du temps par des réformes qui peuvent être totales ou partielles »¹

Ainsi s'inscrivant dans ce dynamisme le Bénin a expérimenté plusieurs réformes toutes riches et variées. Au nombre de celles-ci, le programme intermédiaire (PI) intervenue en 1990 et qui prône l'excellence et l'élitisme reste la plus en vue.

Mais puisque aucune pédagogie n'est satisfaisante en elle-même, l'école Béninoise dans le souci d'améliorer son système éducatif a fini par opter pour la réforme qui fait l'objet même de notre étude : l'Approche Par les Compétences- APC. Ce programme a entre autre pour objectifs de réagir contre le saucissonnage des connaissances opérées par la pédagogie par objectif, de lutter contre l'échec professionnel des diplômés dans les entreprises, de lutter contre l'analphabétisme « fonctionnel », de solutionner les problèmes d'efficacité interne, d'efficience et d'équité afin de former des citoyens autonomes intellectuellement et physiquement équilibrés, capables d'entreprendre, de se prendre en charge, des citoyens gestionnaires d'eux-mêmes et gestionnaires de la vie sociale.

¹ Rapport du CONFEMEN sur les facteurs essentiels de l'éducation, Burundi, Novembre 2008

Cette réforme à son tour malgré ces nombreux objectifs a très tôt révélé ses insuffisances : l'incapacité des apprenants à lire, à écrire à compter et à s'exprimer ; d'où l'intérêt que suscite notre sujet de réflexion : *le pilotage de l'Approche Par Compétences dans la commune d'Allada.*

L'objectif de notre étude est d'apprécier la manière dont l'APC est pilotée dans la commune d'Allada, les difficultés liées à son application et d'apporter quelques approches de solutions pour sa réussite.

Pour y parvenir, nous avons subdivisé ce travail en cinq grands chapitres. Le premier fait cas des généralités, le deuxième aborde la naissance de l'APC et le troisième énumère les acteurs engagés dans ce programme. Quand au quatrième chapitre, il revient sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'APC pendant que le dernier fait des propositions pour sa bonne application.

CHAPITRE I :

GENERALITES

Ce premier chapitre aborde le cadre théorique, l'approche conceptuelle et le cadre d'étude.

1.1- Cadre théorique

Problématique

Toute pédagogie s'appuie sur une philosophie de l'homme, déterminant les fins de l'éducation : notre société démocratique moderne a besoin de personnalités fortes, autonomes, d'une grande richesse humaine. L'école devra donc développer au maximum la personnalité de l'enfant.

Cette société exige aussi que ces personnalités soient des travailleurs qualifiés, des citoyens éclairés d'où la nécessité d'assurer l'intégration de l'enfant parmi ses semblables, « puisque c'est durant la période scolaire que se prépare l'adulte »²

Mais après les années 1985, l'école béninoise n'est plus pour autant pourvoyeuse d'emplois et le chômage va croissant.

Conscient de cela, les parents ont pris l'engagement d'orienter autrement leurs enfants notamment dans les activités génératrices de revenus.

Cela semble bien résumer la situation et, montrer par là, la pertinence de la question éducative au Bénin. Pour Quenum (1992), si plus de 85% de la population restaient encore ruraux et qu'ils contribuent pour plus de 50% à l'économie nationale, comment expliquer que l'administration centrale consacrant plus de 41% du budget national à l'éducation ne réussisse pas à donner en retour à cette population la contrepartie de sa contribution à l'effort nationale ? Ne peut-on pas dire que le système villageois se suffit à lui-même et que le système éducatif formel en accaparant une partie de sa jeunesse, appauvrit son dynamisme interne en ne lui fournissant pas en retour, des hommes formés pour assurer sa suivie et son développement ? L'école a donc

² GLOTON R. *La dissertation au certificat d'aptitude pédagogique*, Québec, 1962, Page 24

totallement perdu sa raison d'être. Ce visage très peu élogieux que présente le système éducatif béninois des années 1980 est en partie consécutif au Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle du fait de la mauvaise interprétation de son contenu par certains acteurs. Et pourtant, l'ambition de cette réforme était d'introduire à l'école le travail productif et de développer leurs valeurs endogènes. On voit alors se profiler en filigrane au regard de ces constats une volonté manifeste dans les textes de penser le problème de chômage qui mine la société béninoise. Hélas! Le nombre de diplômés sans emploi se multiplie à la fin de chaque année. L'Ecole Nouvelle vient donc d'échouer malgré ses nobles ambitions.

L'échec de l'Ecole Nouvelle n'incombe pas à ceux qui ont élaboré le programme mais plutôt à ceux qui ont procédé à sa mise en application. Pour donc trouver solution aux problèmes, la conférence de février 1990 recommanda dans ses travaux, d'opérer une autre réforme en harmonie avec le nouveau choix de société. On aura donc des programmes scolaires orientés vers les compétences. Les compétences retenues pour les nouveaux programmes se regroupent en trois compétences liées aux capacités intellectuelles, à la méthodologie et à la socialisation. Quelques années après l'application de ce programme, vu ses effets sociaux induits sur la communauté scolaire, les parents d'élèves et syndicats ont commencé par le décrier à cause de la baisse du niveau des apprenants. Face à cette situation, il convient de s'interroger sur le système et d'introduire les corrections nécessaires pour sa bonne application. En d'autres termes montrer que, au regard de tous les textes, qu'il y a des insuffisances pour que la réforme soit bien appliquée.

Cette préoccupation renvoie à l'élaboration des hypothèses de travail et objectifs de recherches suivants :

Hypothèses de travail

- 1- La non intégration des compétences ne permet pas une meilleure pratique de l'APC.
- 2- La mauvaise interprétation des guides ne facilite pas le déroulement des situations d'apprentissage.
- 3- Le manque de formation des enseignants handicape la mise en œuvre de l'APC.

Objectifs

- 1- Faciliter la bonne pratique de l'Approche Par Compétence à ses acteurs en y intégrant les compétences indispensables.
- 2- Former et recycler les instituteurs pour un bon déroulement des cours à travers des situations d'apprentissages adéquats.
- 3- Intensifier et pérenniser la formation des instituteurs pour une mise en œuvre efficiente de l'Approche Par Compétence.

La revue de littérature

Si le cas général de la crise de l'éducation a été abordé par la plupart des auteurs ayant traité du problème, celle relative à l'approche par compétences semble ne pas être étudiée dans le cadre des écoles.

La présente revue de littérature consiste à faire le point sur la documentation disponible afin d'aborder de façon spécifique la problématique soulevée par l'Approche Par Compétences.

Dans une perspective globale, Belloncle, (1984) s'est intéressé à la problématique de l'éducation dans les pays en développement surtout dans un contexte de généralisation de l'enseignement. L'auteur a diagnostiqué les maux dont souffre l'école africaine et propose par conséquent les moyens pour parvenir à une école de qualité. A travers l'analyse qu'il propose, il identifie

l'alphabétisation comme problème inhérent au secteur formel de base de l'éducation. Pour l'auteur, il faut dès lors mettre l'accent sur la formation de base en procédant à une réorientation des options éducatives à travers des Programmes d'enseignement qui feront intégrer les aspirations des acteurs et feront germer l'esprit scientifique, le travail productif, la ruralisation de l'enseignement, la planification des enseignements secondaires et supérieurs. Erny (1977) dénonce le système éducatif des pays sous développés, un système produit de l'impérialisme culturel. En partant d'un inventaire des problèmes qui minent l'éducation dans la plupart des pays africains, Erny a eu le mérite d'avoir réalisé un travail scientifique en ce sens que ses constats de base lui ont servi de ferment au positionnement de la problématique commune au mode de formation dans les pays du sud. Cependant, il convient de souligner l'importante disparité socioculturelle qui caractérise les pays portant à étude et qui, dans une large mesure porte préjudice à la scientificité de son travail. Aussi faudrait-il se demander si les pays étudiés sont représentatifs selon qu'on se trouve dans tel ou tel continent. Son étude semble de ce point de vue trop holistique et qualitatif pour évoquer le cas spécifique des dysfonctionnements des systèmes éducatifs dans les pays étudiés.

Ki-Zerbo(1990) aborde le phénomène éducatif à travers l'inefficience, l'inefficacité et l'anémie qui l'handicapent à être opérationnel. Contrairement à, Erny les analyses de Ki-Zerbo reflètent le vécu quotidien des Etats africains en l'occurrence ceux du sud Sahara. Le cas du Bénin à été abordé par plusieurs auteurs.

Gomez (1995) montre non seulement le rôle de l'éducation dans le développement socioéconomique mais aussi comment l'enseignement technique et professionnel est le parent pauvre du système éducatif béninois. Par conséquent, il se donne pour objectif de contribuer à la prise en compte du rôle stratégique que doit jouer cette branche dans la promotion de l'emploi. En reliant la crise de l'emploi à la nature de la formation qui se déroule dans les établissements, il renchérit les travaux, de Ahyi (1992) qui oriente d'une part

ses réflexions sur la planification de l'enseignement et surtout la nécessité d'orienter le petit enfant dès l'éducation de base.

Weikart (2000) dans un exposé illustratif portant sur l'éducation de la petite enfance met l'accent sur la nécessité des attentes en matière d'éducation (les types d'apprentissages qu'il faut susciter chez l'enfant), l'impact de l'éducation sur la petite enfance (réussite scolaire et productivité), les modèles de curricula pour l'éducation de la petite enfance (l'efficacité des programmes) et sur les recommandations en matière d'action publique (les enseignements du développement de la petite enfance). Certains aspects de la planification de l'éducation telle que la démographie et ses composantes ont été occultés par l'auteur. Son ouvrage est d'actualité et interpelle l'approche par compétences dans tout son processus dans la mesure où elle s'apparente comme une solution à la crise de l'emploi. Sinclair (2003) aborde la question de la planification de l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction et prouve que l'éducation a un caractère vital en de pareille circonstance. Pour l'auteur l'éducation joue un rôle clé dans la transmission de valeur scolaire et éthique et dans l'enseignement des comportements à adopter face aux catastrophes. Elle contribue de surcroît à faire évoluer les mentalités des peuples et à éviter la résurgence ultérieure des conflits. L'apport de son œuvre est louable en ce sens qu'elle s'est attelé à déceler en quoi le système éducatif doit faciliter l'intégration future de la jeunesse dans le monde du travail et, dans ses conditions idéales leur ouvrir le chemin d'un avenir meilleur. Mais cette réalité que relate Sinclair (2005) est- elle toujours de mise ? L'éducation est-elle toujours planifiée et orientée stratégiquement pour assurer les devises de l' « Ecole de qualité » ? La problématique de l'éducation dans les pays en voie de développement ne renvoie- t- elle pas à un déphasage ?

Kanho (2005) semble trouver des réponses à ces préoccupations lorsqu'il aborde sous un angle sociologique la question de la politique éducative expérimentée au Bénin. Après une lecture des différentes réformes éducatives

expérimentées au Bénin, l'auteur montre que si celle en cours, plus précisément l'Approche Par Compétences est déjà désapprouvée, cela est dû à l'épineux Problème de la dyade système éducatif/ aspiration des communautés. Il relate de surcroît sous un aspect mitigé, le bilan des quinze ans des NPE et les reproches formulés à leur égard, en termes de curricula et programmes inadaptés. Les résultats de ces travaux renchérisent de ce fait l'histoire mondiale de l'éducation axée sur la problématique de sa contribution à la production et à la reproduction des sociétés et dont Lê thanh koi (2001) en est le griot. Dans son ouvrage *Education et Civilisation*, Lê thanh koi analyse le rôle de l'éducation dans la genèse des Sociétés industrielle et des sociétés en transition d'aujourd'hui. Pour lui, les dimensions intellectuelles, morales, affectives, esthétiques et physiques de l'éducation sont envisagées dans chaque civilisation en rapport avec les facteurs qui l'influencent et sont influencés par elle : peuples et langues, milieux naturels, modes de production, idées et valeurs, structures et mouvements socio politiques, personnalités, relations internationales. Son étude est demeurée globale même si elle a permis de repérer les valeurs sur lesquelles devraient se reposer une politique éducative porteuse de développement socioéconomique.

Paradoxalement, si l'école aujourd'hui est sujette à des crises, cela est résolument une corrélation des programmes d'enseignement et les produits de l'école. Au Bénin le taux élevé de diplômés sans emploi illustre cette Inadéquation formation-emploi et semble justifier les nombreux questionnements sur la qualité de l'enseignement. Cet épineux problème qui avait guidé le projet d'élaboration et de pilotage des NPE est à nouveau d'actualité vu les remous que ce programme suscite surtout sur la qualité des produits, mieux des apprenants en formation.

Perrenoud (1995 b) a tenté de montrer les implications d'une Approche Par compétences source d'une probable crise de l'école. Il énumère quelques unes dont la substance se résume ici trois points :

- l'école continue à penser les apprentissages en termes de savoirs parce que c'est ce qu'elle maîtrise le mieux ;
- l'Approche Par Compétences lui fait peur parce qu'elle met en crise la transposition, la planification et les contrats didactiques tels qu'ils fonctionnent ordinairement ;
- il est plus facile d'évaluer les connaissances d'un apprenant que ses compétences, car pour saisir ces derniers, on doit l'observer aux prises avec des tâches complexes.

Il se trouve toujours de nombreux « bien- pensants » pour attaquer au nom de la culture, toute tentation de s'écarter des pédagogies du savoir ; la mise en place de dispositifs de construction de compétences est présenté comme le gage d'une nouvelle « baisse de niveau ».

Les didactiques des disciplines mal comprises peuvent renforcer le statut dominant des savoirs savant dans l'imaginaire pédagogique puisque les travaux portent, pour l'essentiel sur des savoirs.

Si tous les aspects qui entravent le bon fonctionnement de l'Approche Par Compétences n'ont pas été abordés par l'auteur ; il faut reconnaître que le diagnostic des contradictions de l'école oscille entre deux paradigmes : enseigner des savoirs ou développer des compétences.

Perrenoud (1994) à travers un travail de microsociologie étudie avec beaucoup de finesse “ le métier d'élève “ montre sa complexité, démontre les attentes implicites de l'institution et le “ curriculum caché “ qui est visé derrière les programmes officiels. Ce qui est important de savoir pour réussir n'est pas toujours ce que l'on annonce !

Pour l'auteur, à l'école, les situations soumises à l'élève ne relève pas souvent de son choix. Le sens des savoirs, des situations, des apprentissages scolaires n'a pas une origine fixe. Il dépend des envies, des besoins, des projets et des obligations qui sont construits grâce à la biologie, l'histoire du sujet, sa famille et divers communautés avec leurs cultures. Ainsi, l'élève ne s'investi

pas toujours dans le travail scolaire de la même manière. On peut s'intéresser au football soit pour se faire une identité dans un groupe ou pour plaire à son papa qui est footballeur ou pour se détendre. L'élève actif le plus en mathématique peut ne pas l'être ailleurs. Et pour conserver sa liberté d'acteur, il camouffle ses stratégies en s'expliquant simplement. La constriction du sens ne relève pas seulement des représentations. Elle est mentale, complexe, réflexive et dans laquelle l'élève utilise ses stratégies en tant qu'acteur.

Il martèle que le sens s'ancre dans une culture. L'investissement ou non d'un élève dans une tâche scolaire provient d'un habitus ou capital culturel. Un nouvel élève apprend au côté de ses pairs, surtout anciens, à identifier les gestes professionnels et les règles de l'art, à repérer les critères du conformisme et de l'excellence, à apprivoiser le stress, la fatigue, les tensions.

Develay (1996) a suggéré une trilogie pour analyser la crise qui affecte les relations entre l'Ecole et la société et qui tient aux divergences en termes de valeurs. L'école ne fait pas d'un problème les préoccupations actuelles de l'élève. Le temps scolaire éloigne l'élève de ses préoccupations actuelles. Il s'exprime dans l'attente et le temps social dans l'immédiat. A l'école, l'enfant n'a pas d'espace privé comme à la maison ou dans la rue.

Alors qu'elles inondent le monde social, les technologies de l'Information et de la Communication sont encore rares à l'école. L'école reste encore étrangère aux questions de santé, de procréation, d'intégrismes religieux ou politiques, de l'écologie et de l'environnement qui se posent à toutes les sociétés au niveau planétaire. L'économie et le droit sont deux disciplines oubliées dans les programmes d'enseignement / apprentissage. A propos de la crise des ressources, il montre que, permettre à chaque élève de participer aux situations d'apprentissage fait les chances de réussite scolaire plus que la diminution des effectifs des classes.

L'étude de walo Hutmacher (1993) à ce propos montre que non seulement la diminution des effectifs par classe s'est accompagnée du redoublement des

élèves mais aussi la scolarisation primaire pour chaque élève coûte 25% plus cher aujourd'hui que les années passées. Les syndicats d'enseignements et Étudiants voient la réussite scolaire en termes de budgets mais la société politique en termes de dispositifs et de moyens.

En effet, au niveau de la crise liée à la dimension professionnalisant de l'Ecole, l'élève ne peut plus dire le métier auquel il est prédestiné. Son monde est coupé des réalités de l'entreprise. Ce qu'on y apprend est vide du sens de production. Les apprentissages se font progressivement mais sans réponse à aucune question posée dans la vie quotidienne ; ce qui est contraire aux finalités des savoirs dans le monde du travail et à la logique d'apprentissage Develay (1996).

Perrenoud (1995) souligne avec force les considérations actuelles à prendre en compte dans la formation des enseignants. Les contextes sociaux mouvants : les technologies qui changent le travail, la communication, la vie quotidienne et même la pensée. Les inégalités qui se déplacent et se recréent sur des terrains nouveaux doivent guider à une accentuation d'une préparation des enseignants à une pratique réflexive, à l'innovation et à la coopération. Or la formation à l'APC ne peut occulter la question du praticien réflexif, ce qui nécessite d'importants moyens humains, logistiques, etc.

L'inscription de la posture réflexive dans l'identité professionnelle des enseignants libère les praticiens du travail prescrit, pour les inviter à construire leurs propres démarches, en fonction des élèves, du terrain, de l'environnement, des partenaires et coopérations possibles, des ressources et des contraintes propres à l'établissement, des obstacles rencontrés ou prévisibles.

La formation à la pratique réflexive exige plusieurs types de capitaux :

- des savoirs méthodologiques et théoriques ;
- des attitudes et un certain rapport au métier et au réel ;
- des compétences s'appuyant sur ces savoirs, sur ces attitudes capables de mobiliser en situation et de les allier à une part d'intuition et d'improvisation comme la pratique pédagogique elle-même.

PERRENOUD martèle que l'implication active et critique à laquelle il conviendrait de préparer les enseignants se décline en quatre niveaux :

- apprendre à coopérer et à fonctionner en réseau ;
- apprendre à vivre l'établissement comme une communauté éducative ;
- apprendre à se sentir membre et garant d'une véritable profession ;
- apprendre à dialoguer avec la société.

Par ailleurs, il fait la nécessaire distinction entre la recherche en éducation et la pratique réflexive. Les deux n'ayant ni la même posture ni la même fonction. La première s'intéresse à tous les faits, processus et systèmes éducatifs, à tous les aspects des pratiques pédagogiques. Elle décrit, explique en affichant son extériorité. Et, vise des savoirs de portée générale, durable, intégrables à des théories. L'enseignant réflexif porte en priorité un regard sur son propre travail et son contexte immédiat, au jour le jour, dans les conditions concrètes et locales de son exercice.

Il y a donc limitation et localisation du champ d'investigation. La pratique réflexive veut comprendre pour réguler, optimiser, aménager, faire évoluer une pratique particulière de l'intérieur. Elle se contente des prises de conscience et des savoirs d'expérience localement utiles. Sa valeur se juge à la qualité des régulations qu'elle permet d'opérer et à son efficacité dans l'identification et la résolution de problèmes professionnels.

L'université est le cadre par excellence de formation des maîtres à la pratique réflexive et de l'implication critique, car à travers celle-ci, les travaux de recherche en sciences de l'éducation peuvent se donner à observer par les enseignants et autres usagers de l'école. La cohabitation des psychologues, sociologues avec les autres acteurs notamment ceux du terrain facilitent l'insertion de la formation des maîtres à l'université. C'est pourquoi, elle doit cesser d'être une tour d'ivoire afin que les résultats des recherches sur l'éducation puissent profiter au système éducatif dans son ensemble.

La pratique réflexive se réfère à des capitaux qui ne sont pas des savoirs de sens commun. vergnaud (1995) les désigne par des « connaissances-en-actes ». Barbier (1996) lui, parle de savoir « d'action ». On les assimile aujourd'hui à des savoirs d'expérience selon qu'ils sous-tendent un métier donné mais ne sont pas partagés au sein des organisations professionnelles. Pour Schöne (1996), ils viennent de la réflexion sur l'action. Perrenoud (1998d) fait observer qu'assez souvent la réflexion est amorcée dans le feu de l'action, puis reprise et prolongée au moment du retour sur les événements. Perrenoud (2001) montre que le paradigme du praticien réflexif est aujourd'hui au cœur de la professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation des maîtres. Il différencie mais articule la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. Ces deux notions utilisent des savoirs déclaratifs ou procéduraux comme « grille de lecture » des situations éducatives complexes.

La tradition française hésite souvent entre praticien réfléchi et praticien réflexif. Le premier vocable est plus agréable à l'oreille et à l'esprit. Qui vaudrait ne pas être « réfléchi » dans le sens de pondéré, sage lucide, bref intelligent ? Un praticien réflexif est sans doute « réfléchi » c'est-à-dire désireux Fernagu Oudet (1999).

En effet, la formation à la posture réflexive exige un suivi. Celle qui est développée dans la formation des maîtres tient de l'écart entre les objectifs de formation et les acquis des élèves. L'enjeu ici est d'amener les enseignants à une pratique éthique et pratique régulière et banale du doute, du développement professionnel bien au-delà de la sauvegarde de leurs intérêts personnels.

Au centre de la formation réflexive, se trouve l'analyse des situations éducatives complexes et de l'action, mais ne s'y réduit pas. Elle ne se limite pas non plus à quelques séminaires d'analyse des pratiques ou séances de réflexion sur les problèmes professionnels. Elle n'est pas non plus une discipline enseignée le jeudi matin, entre un séminaire de didactique et cours de philosophie de l'éducation. Elle n'est pas de l'ordre du savoir, mais du rapport au savoir, du regard sur l'action de la posture critique, bref de la compétence.

En somme, si la documentation existante aborde d'une manière ou d'une autre l'épineux problème de l'éducation, de la politique éducative et de l'enjeu des programmes d'enseignement, il est sans doute vrai que des considérations telles que : comment faire pour disposer d'une politique éducative adéquat au service de développement socioéconomique ? Comment rendre opérationnel le pilotage de l'Approche Par Compétences dans le contexte béninois et plus particulièrement dans nos écoles ? Car ces préoccupations n'ont jamais été le souci majeur des acteurs en charge de l'éducation ; d'où l'intérêt que suscite le sujet de recherche.

1-2- Approche conceptuelle

« Toute investigation scientifique porte sur un groupe déterminé de phénomènes qui répondent à une même définition. La première démarche du sociologue doit être de définir les choses afin que l'on sache bien de quoi il est question »³

Pour rester fidèle à cette exigence fondamentale, nous nous sommes référés au temps et à l'espace afin d'appréhender les conditions d'apparition et le développement du phénomène que nous étudions.

Pour cela, sera retenu comme concept fondamental dans le cadre de notre travail : Approche Par Compétences.

1-2-1- Compétence

Définition

Dans les programmes d'études au Bénin (INFRE & DEP), la compétence est un savoir – agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, capacités, habiletés, attitudes et connaissances.

En d'autres termes, être compétent, ' c'est être capable de faire appel à des ressources adéquates, de les contrôler, de les combiner de manière efficace

³ DURKEIM E. *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, P. 83

et de les mobiliser à bon escient. Ces ressources peuvent être acquises en contexte scolaire ou extra scolaire”.

Rogiers (2001) quant à lui, propose de concevoir une compétence comme la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

1-2-2 Approche par compétences

L’approche par compétences est une philosophie, un état d’esprit, un comportement nouveau dans les apprentissages.

C’est un système d’enseignement qui vise à moderniser les finalités de l’enseignement pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société et surtout atteindre les objectifs de formation donnés.

Face à ce système éducatif, une réorientation du rôle de l’enseignant s’impose. Il ne peut être le détenteur unique des connaissances ni se contenter de donner des contenus. Il devient un formateur d’hommes efficaces en travaillant au développement et à l’intégration des compétences. Il est un facilitateur dans le processus d’acquisition des connaissances.

C’est pourquoi l’école doit obliger les enseignants à donner du sens aux apprentissages, c’est-à-dire déterminer l’utilité des connaissances données à l’apprenant pour la vie et pour la société.

L’approche par compétences place donc l’apprenant au centre de la construction du savoir. L’apprenant sait ce qu’il fait et pourquoi il le fait et acquiert des connaissances ainsi que des outils pour se les approprier et les développer. Ces outils, ce sont les stratégies d’apprentissage. Pédagogues et Méthodologues ne lui sont utiles que pour acquérir des méthodes d’auto-Appropriation des connaissances propres à développer en lui-même des compétences.

1-2-3 Pilotage

Définition

Le terme pilotage est la traduction française de monitoring. Le monitoring médical est utilisé pour la surveillance des maladies : un signal se déclenche si par exemple le mythème cardiaque devient dangereux. En éducation, il est aussi important de savoir aussitôt que possible qu'un problème grave apparaît afin de prendre les mesures nécessaires en temps opportun.

Le pilotage peut alors se définir comme la prise de décision au niveau macroscopique ou microscopique (classe, établissement) sur la base de constats aussi objectifs que possible, relatif à l'état, au fonctionnement ou aux produits du système. On distingue classiquement le pilotage macroscopique et le pilotage microscopique. Le premier, porte sur des aspects importants du système éducatifs. Le second porte sur un seul établissement, voire une seule classe. Dans le cadre du présent travail, le pilotage de l'approche par compétences signifie la mesure de l'ambivalence des acteurs, leur capacité de neutraliser les rationalités conçues par des spécialistes s'ils ne se les approprient pas. A l'évidence, c'est la nature du pilotage qui détermine l'effectivité de l'acquisition des compétences par les apprenants. Dans cette démarche, la synergie des acteurs engagés est déterminante. Pour cause, une professionnalisation des maîtres et professeurs pour mener une action rationnelle et efficace sans qu'on ne les tienne pas par les mains est nécessaire. De même, la prise en compte des préceptes endogènes afin de mobiliser les parents d'élèves et élèves autour du projet de l'APC est consubstantielle à l'atteinte des objectifs de la nouvelle réforme³.

³Perrenoud, Ph, 1999, Construire des compétences est- ce tourné le dos aux savoirs pédagogiques collégiale (Québec), vol.12.

1-2-4 Performance

Définition

La performance est le résultat chiffré obtenu par un individu lors d'une épreuve, d'une compétition.

C'est aussi la manifestation de la compétence des sujets parlant dans leurs multiples actes de parole **etc.** (**Dictionnaire, Le Robert**)

1-2-5 Apprentissage

Définition

L'apprentissage est l'action d'apprendre un métier manuel ou intellectuel. C'est-à-dire l'action d'acquérir la connaissance, la pratique de quelque chose. C'est un processus qui conduit à l'acquisition d'une connaissance, d'une pratique de quelque chose.

C'est aussi la méthode permettant d'établir des connexions entre certains stimuli et certaines réponses dont le résultat est d'augmenter l'adaptation de l'être vivant à son milieu. (**Dictionnaire Larousse**)

1-2-6 Programme d'études

Définition

Document pédagogique officiel obligatoire : Il a un caractère prescriptif. Constitué d'un ensemble structuré de situations d'apprentissages, un programme d'études est conçu et élaboré pour la formation d'un type de citoyen sur une période donnée⁴.

1-3 Présentation du Cadre d'étude

La commune d'Allada est limitée au Nord par la commune de Toffo, au Sud par la commune de Tori –Bossito, à l'Est par les communes de Zè et d'Abomey-Calavi ; à l'Ouest par les communes de Bopa et de Kpomassè.

La commune se situe dans la région de bas-plateau et se sépare de la commune de Toffo par la dépression de la LAMA. On y trouve de l'Est à l'Ouest les plateaux de Sakété, Pobè , Allada et Athiémé.

Allada, Chef-lieu de la commune est située à 56km de Cotonou, à 30km de Ouidah et à 80km d'Abomey.

Allada, occupe une position de carrefour dans le Sud Bénin et est une zone de transit et de passage du Sud vers le Nord et de l'Est vers l'Ouest⁵.

1-3-1 Justification

En choisissant de travailler sur l'Approche par Compétences en exécution au Bénin aujourd'hui, nous avons le souci de connaître comment cette réforme est pilotée dans la commune d'Allada, les difficultés auxquelles elle est confrontée, pourquoi elle est décriée et de proposer des solutions adéquates. Notre travail au départ était de prendre en compte toutes les écoles de la commune d'Allada. Très tôt, nous nous sommes rendus à l'évidence qu'un travail scientifique ne saurait s'opérer avec un aussi grand nombre d'écoles. Fort de cette réalité, nous avons limité nos recherches aux deux écoles expérimentales de la commune : l'Ecole Primaire Publique de Hinvi-Tanga et l'Ecole Primaire Publique de Allomey-A.

1-3-2 Modèle d'analyse

Analyser le jeu des acteurs dans des contextes éducationnels, examiner leurs objectifs et leurs enjeux face aux politiques institutionnelles des systèmes d'enseignement, c'est investir cette région « médiane » de la réalité qu'a explorée principalement la sociologie des organisations.

Ainsi, le présent travail s'inscrit dans le cadre du modèle de l'analyse stratégique proposée par Michel Crozier.

L'analyse stratégique considère que chaque acteur est en mesure de jouer le « jeu » dans les systèmes où il évolue. Il lui suffit pour cela de contrôler une

zone d'incertitude même minime, afin d'acquérir du pouvoir et de s'efforcer de faire valoir ses propres enjeux. C'est la sphère d'action qu'il maîtrise le mieux

que les autres acteurs et qui le rend imprévisible pour eux. Par ses compétences, ses informations, sa connaissance des règles internes ou de l'environnement, chacun exploite ainsi sa zone d'incertitude pour préserver une part d'autonomie et faire valoir ses enjeux.

Pour l'observateur qui utilise l'analyse stratégique, il s'agit d'identifier les acteurs, de comprendre leurs enjeux, de voir quel pouvoir ils ont pour les faire valoir, de travailler sur quelles zones d'incertitude ils s'appuient. Chaque acteur : enseignant ou apprenant notamment engagé dans le pilotage de l'Approche par Compétences a un projet ; celui d'investir du désir ou non dans l'acte d'apprendre selon qu'il soit acquis à la cause de la réforme. Nombreux sont les enseignants qui calculent (bien ou mal) l'intérêt de dérouler les fiches préparées, s'incliner devant le corps d'inspection.

Les apprenants aussi essaient de faire le minimum de tâches à leur données afin d'être bien vus par les maîtres et les parents.

Si le pilotage de la réforme ne prend pas en compte ces réalités sous-jacentes, elles risquent de mettre à mal l'appareil de pilotage de cette nouvelle politique éducative. L'analyse stratégique nous permettra de décrypter et de comprendre ces comportements implicites des différents acteurs, notamment enseignants et apprenants de la Commune d'Allada.

1-4 Approche méthodologique

La démarche utilisée combine l'étude documentaire et l'enquête de terrain.

1-4-1 Source documentaire

Nous avons lu beaucoup de documents concernant l'Approche par Compétences. Lesdits documents sont surtout ceux cités comme ouvrages

spécifiques de notre bibliographie. A ces documents s'ajoutent les recherches sur internet.

1-4-2 Enquêtes sur le terrain

- Enquête exploratoire

Elle consiste à prendre connaissance des unités d'enquêtes par le présent travail et a permis de tester sur un échantillon réduit le questionnaire et le guide d'entretien adressés aux décideurs politiques, inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire et conseillers pédagogiques (CP), enseignants, parents d'élèves, personnes ressources.

- Enquête proprement dite

Elle s'est déroulée de façon intensive et a permis de rencontrer les acteurs concernés par l'enquête de terrain, des outils de collectes de données produites. Par ailleurs, plusieurs contacts ont été maintenus jusqu'à la fin de l'étude.

- Traitement et exploitation des données

Les données collectées ont fait l'objet d'un traitement manuel. Dans un premier temps, elles ont été comptées suivant les structures des outils d'investigation utilisés. Elles étaient ensuite ordonnées, hiérarchisées suivant les grandes tendances qui s'étaient dégagées. Enfin, il a été procédé à une analyse de contenu.

CHAPITRE II :

NAISSANCE DEL'APPROCHE PAR COMPETENCES

2-1-CONCEPTION, EXPERIMENTATION ET GENERALISATION DE L'APC

- **Phase de conception**

- Elaboration des documents de référence ;
- Les valeurs de l'école béninoise ;
- Les programmes d'études suivant l'Approche Par Compétences de l'enseignement primaire : fondements, approches et stratégies ;
- Profil souhaité pour l'élève à la fin de l'enseignement primaire ;
- Acquérir à l'école des compétences pour la vie ;
- Rapport sur le développement de l'éducation.

- **Activités de la phase expérimentale**

- Elaboration des programmes d'études version expérimentale pour les classes de CI au CM2 dans les six champs de formation ;
- Elaboration des documents d'accompagnement dans les six champs de formation ;
- Formation des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, directeurs et maîtres des écoles expérimentales du public et privé ;
- Production, expérimentation et suivi de l'utilisation d'instruments de mesure pour évaluer les apprentissages des élèves ;
- Elaboration de fiches d'orientation scolaire ;
- Campagne d'information sur les programmes d'études ;
- Expérimentation des programmes d'études ;
- Evaluation de la phase "expérimentation" ;
- Le point de l'état d'avancement de la réforme du système éducatif⁶

⁶ CONFEMEN, 2005, p. 82.

Activité de la phase de généralisation

- Production des programmes d'études et des documents d'accompagnement (manuels, cahiers d'activités, guides, planches, **etc.**) ;
- Acquisition et distribution des intrants pédagogiques. Les ratios visés sont de :
 - Un manuel pour deux élèves ;
 - Un cahier d'activités de français ;
 - Un cahier d'activités de mathématique pour chaque élève.
- Formation du personnel enseignant aussi bien au primaire qu'au secondaire ;
- Capitalisation d'expériences en matière d'action d'éducation et de développement avec des suivis périodiques et des formations continues⁷.

2-2 - Les finalités de l'APC

Les finalités de ce nouveau programme d'étude sont énormes. Ces finalités sont définies en termes d'aptitudes et d'habiletés à développer chez l'apprenant, des compétences à lui faire acquérir le savoir. Elles sont perçues dans le contexte du monde en général auquel appartient le Bénin et qui est en perpétuelle évolution. Ces finalités sont :

- éveiller l'esprit de l'apprenant ;
- assurer sa formation physique, intellectuelle et morale ;
- éveiller son esprit d'initiative et surtout son sens critique.
- l'amener à acquérir des connaissances et mécanismes de base pour les acquisitions prochaines ;
- valoriser chez l'apprenant le travail productif qui est un facteur du développement de l'intelligence et d'insertion dans le milieu économique.

⁷CONFEMEN, 2005, p. 83.

2-3 - Les objectifs de l'APC

Ils sont des descriptifs des résultats que le formateur et les personnes en formation souhaitent atteindre.

Les grands points de cette réforme ont été regroupés en six objectifs principaux dans le document intitulé : « déclaration de la politique éducative et de stratégie sectorielle » du gouvernement béninois adopté en 1991 après la Conférence nationale des forces vives de la nation. En effet, il s'agit de :

- 1-** L'égalité des chances pour tous (permettre à tous citoyens béninois de bénéficier de l'éducation quel que soit son rang social)
- 2-** Le renforcement de la qualité de l'enseignement (rendre les enseignements donnés dans les écoles, les lycées, les universités plus performantes)
- 3-** La formation à d'autres emplois (former des citoyens capables de se prendre en charge, pouvant créer eux-mêmes des emplois après les formations)
- 4-** La maîtrise des coûts de l'éducation (permettre à tous d'avoir la possibilité de faire face aux dépenses du domaine éducatif)
- 5-** La réhabilitation de l'appareil institutionnel
- 6-** La régulation des flux à tous les niveaux.

Pour atteindre ces six objectifs, il a été préconisé par le gouvernement les mesures suivantes :

- Renforcer les moyens pédagogiques et didactiques
- Actualiser les programmes
- Sélectionner à l'entrée de chaque cycle : C'est-à-dire avant d'aller en 6^e, il faut réussir au CEP, pour entrer en seconde, il faut passer le BEPC, le BAC pour entrer à l'Université.

- Rendre les enseignements performants par des formations et des inspections.
- Reformuler les programmes et les méthodes d'enseignement
- Rendre les manuels et matériels didactiques disponibles et surtout réduire leur coût.
- Contrôler les connaissances des apprenants
- Trouver des mesures pour une utilisation optimale des enseignants disponibles
- Mettre les usagers de l'école dans conditions d'hygiène et de travail décentes.

Plusieurs documents fondent et constituent la base juridique de cette nouvelle réforme. Au nombre de ces documents, on peut citer : Les actes des Etats Généraux de l'Education (EGE) ; la constitution du 11 Décembre, les recommandations de la Conférence des forces vives de 1990, la Déclaration de la politique éducative et de stratégie sectorielle du gouvernement béninois en 1991.

2-4 – Les compétences transversales et spécifiques

a) La place des compétences transversales

Les compétences transversales sont caractérisées par un haut degré de généralisation et sont acquises et développées grâce aux contextes des deux autres types de compétences, à savoir : les compétences disciplinaires et les compétences transdisciplinaires. Ces compétences sont développées et acquises à travers toutes les disciplines.

Les compétences transversales sont de trois ordres : ordre intellectuel, ordre méthodologique et ordre socio- affectif.

Il faut aussi chercher à développer chez les élèves des compétences utiles dans les différentes situations de la vie courante

I – Tableau récapitulatif des compétences transversales

N° des compétences transversales	Enoncé des compétences	Sens des compétences
1	Exploiter L'information disponible	« Exploiter l'information disponible » veut dire consulter diverses sources d'informations et en choisir l'information qui permet de répondre à ses besoins ou d'exécuter une tâche donnée.
2	Résoudre une situation problème	Dans son sens général, « résoudre une situation problème » veut dire construire. Mettre en œuvre et valider une solution à une question ou à une situation problème en exploitant des ressources internes et externes. Il est bien évident qu'il peut y avoir plusieurs solutions pour une même situation problème »
3	Exercer sa pensée critique	« Exercer sa pensée critique » veut dire s'engager dans un processus de réflexion afin d'émettre des jugements notamment d'ordre logique, Ethique et esthétique relativement à un événement, un problème, une affirmation, un phénomène, une œuvre...il est évident qu'il faille tenir Compte du contexte
4	Exercer sa pensée créatrice	De façon générale, l'élève exerce sa pensée créatrice en utilisant un processus créateur pour inventer ou réaliser diverses productions, que ce soit une idée, un schéma, un objet, une réalisation de quelque sorte. Il harmonise sa logique et son intuition et mobilise ses ressources
5	Gérer ses apprentissages ou	« Gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir », C'est

	un travail à accomplir	planifié et mettre en œuvre une démarche d'apprentissage ou de réalisation pour construire de nouveaux savoirs ou réaliser un travail.
6	Travailler en coopération	« Travailler en coopération » veut dire contribuer personnellement à un travail en groupe par l'entraide de façon à faciliter l'atteinte des objectifs personnels et du groupe. L'élève qui exerce cette compétence contribue à la réalisation d'une activité mais il apprend aussi
7	Faire preuve de sens éthique	« Faire preuve de sens éthique », c'est tenir compte de la dimension morale dans des situations de vie, de travail ou dans ses choix d'actions. Avoir cette compétence conduit à agir dans le respect de soi et des autres.
8	Communiquer de façon précise et appropriée	« Communiquer de façon précise et appropriée » veut dire avoir recours aux ressources propres, aux langages appropriés (oral, écrit, gestuels, visuel...) pour exprimer des sentiments, connaissances, sa compréhension du monde ..., etc. Dans le respect des conventions établies, de la qualité de la langue parlée et écrite.

Source : INFRE ET DIP, 2003, Programmes des différents champs de formation du CE1 ou CM2, Porto- Novo

b- La place des compétences spécifiques

Les compétences à caractères spécifiques sont propres aux différentes disciplines ou groupe de disciplines. Ce sont les compétences transdisciplinaires et celles disciplinaires.

•Les compétences transdisciplinaire

Les compétences transdisciplinaires couvrent les domaines de la vie courante. Leur acquisition et leur développement se réalisent à travers toutes les disciplines d'enseignement.

II- Tableau récapitulatif des compétences transdisciplinaires

N° des compétences Transdisciplinaires	Enoncé des compétences	Sens des compétences
1	Affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution	« Affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution » c'est pensé, percevoir, ressentir, choisir, décider et agir d'une manière qui nous est propre à partir d'un ensemble de valeurs, de concepts, de croyances, de sentiments et d'émotions. L'école fournit de nombreuses occasions de construire et d'affirmer cette identité personnelle
2	Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit	« Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit » veut dire jouer un rôle actif au sein de l'école, participer à la vie démocratique, s'ouvrir sur le monde et respecter la diversité et la différence chez les êtres humains. L'élève pourra apprendre à l'exercer également dans sa famille. Le développement de ces compétences l'aidera mieux à vivre en société.
3	Se préparer à intégrer la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société	« Se préparer à intégrer la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société », C'est penser, s'informer, faire des choix, agir en fonction de ses désirs, de ses potentialités et des réalités sociales et professionnelles de son environnement. L'école peut jouer un rôle important dans l'orientation professionnelle des jeunes en leurs proposant des démarches et des contenus propres aux métiers et professions.
4	Pratiquer de saines habitudes de vie sur les	« Pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité », c'est

	plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité	adopter des attitudes et des comportements qui favorisent son épanouissement et celui des autres .L'élève apprend, entre autre, enquérant des connaissances, en explorant des façons de faire par la réflexion sur ces comportements et ceux des autres.
5	Pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité	« Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable » c'est mené des actions qui rendent sain, qui protègent et qui préservent l'environnement tout en tenant compte des générations futures. L'école est un lieu privilégié pour faire de l'éducation relative à l'environnement et pour développer la compétence à intervenir dans son environnement. Cette compétence comprend des éléments comme la sensibilité à l'égard de la nature, la capacité d'évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement et le goût de s'engager dans la construction d'un environnement viable pour les générations actuelles et les générations futures.
6	Pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité	« Agir en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de service », c'est s'assurer de la provenance, de la qualité du prix, de la disponibilité des biens et des services. C'est aussi s'assurer du degré de satisfaction des besoins individuels et collectifs au regard de ces biens et services. C'est surtout formuler des critiques fondées sur les insatisfactions des consommateurs en vue d'une amélioration de ces biens et services.

Source : INFRE ET DIP, 2003, Programmes des différents champs de formation du CE1 ou CM2, Porto- Novo

• *Les compétences disciplinaires*

Les compétences disciplinaires représentent les éléments constitutifs des programmes d'études. Elles sont propres à des domaines du savoir et visent l'appropriation du contenu particulier du programme considéré. Le concept de compétence disciplinaire est celui qui assure l'articulation entre la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences.

Exemples :

Elaborer une explication à un phénomène, à un système ou à un objet de l'environnement naturel ou construit.

Elaborer une explication des faits historiques et des phénomènes géographiques en relation avec la société et le territoire.

Ainsi on a du CI au CM2 dans tous les champs de formation, les compétences disciplinaires dans le tableau ci- après.

III – Tableau de synthèse de compétences disciplinaires

Compétences disciplinaires			
Champs de formations	N° 1	N°2	N°3
Français	Communiquer oralement	Lire des textes de types et de fonctions variées	Ecrire des textes de types et de fonctions variées
Mathématique	Résoudre des problèmes d'ordre mathématique présents dans la vie quotidienne.	Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques	Expliquer dans les situations de la vie courantes, les interactions entre la mathématique, l'homme, les sciences et la technologie
Education scientifique et (EST)	Elaborer une explication à un phénomène, à un système ou à un objet de l'environnement naturel ou construit	Réaliser une tâche d'ordre technologique	Apprécier l'apport de la science et de la technologie à l'activité humaine et à l'environnement
Education	Construire une	Elaborer une	Interpréter le patrimoine culturel

sociale (ES)	représentation correcte des principes de la morale et du civisme	explication des faits historiques et des phénomènes géographiques en relation avec la société et le territoire	de son milieu et sa région.
Education artistique (EA)	Réalisation des productions d'art	Apprécier des œuvres d'art	

CHAPITRE III :

LES ACTEURS ENGAGÉS DANS L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

3.1- La commune d'Allada

3-1-1 Administration

La commune d'Allada dispose de douze (12 arrondissements).

Elle compte deux (02) arrondissements Urbain (Allada et Togoudo) et dix (10) arrondissements ruraux Sékou, Ayou, Hinvi, Lon-Agonmè, Avakpa, Agbanou, Tokpa, Attogon, Ahouannonzoun, et Lisségazoun. (confère tableau).

Tableau

COMMUNE D'ALLADA		SEXE	
		M : 37296	F : 39811
Arrondissement	77104	M : 37296	F : 39811
Agbanou	8140	4062	4078
Ahouannonzoun	7532	3686	3846
Attogon	5680	2675	3005
Avakpa	3449	1695	1754
Ayou	5427	2630	2797
Hinvi	2835	1353	1482
Lisségazoun	10307	5116	5195
Lon-Agonmey	3455	1633	1822
Sékou	18268	5816	6452
Tokpa	2466	1194	1272
Allada	12359	5877	6482
Togoudo	3189	1559	1630

SOURCE : Annuaire – Ministère de la Santé / SNIGS.

3-1-2 La Circonscription scolaire d'Allada

La vision qui voudrait promouvoir la Circonscription en tant que Centre de Planification et de Gestion des Formations pour les Enseignants à la Base est peut être futuriste ; mais elle apparaît aujourd'hui comme une nécessité au regard de l'ampleur des tâches qu'il faut régler tout de suite et en même temps. Ainsi la Commune d'Allada avec ses douze (12) Arrondissements est, au niveau de la Circonscription Scolaire d'Allada subdivisée en deux (02) zones pédagogiques dirigées chacune par un Conseiller Pédagogique (CP). Chaque zone a à sa tête un responsable d'Unité Pédagogique (RUP) chargé d'animer les séances d'Unités Pédagogiques (UP).

La zone N° 1 compte sept (07) arrondissements : Hinvi, Attogon, Ahouannonzoun, Ayou, Allada-Centre, Sékou-Centre et Togoudo. La zone N°2 regroupe cinq (05) Arrondissements : Lon-Agonmey, Avakpa, Agbanou, Tokpa et Lissègazoun.

La première zone compte treize (13) UP et regroupe :

- Sept (07) Ecoles Maternelles Publiques
- Neuf (09) Ecoles Primaires Privées
- Cinquante-huit (58) Ecoles Primaires Publiques
- Deux cent soixante-quinze (275) Classes d'Ecoles Publique et
- Quarante-neuf (49) classes d'Ecoles Privées.

La deuxième zone regroupe douze (12) UP et compte :

- Douze (12) Ecoles Maternelles Publiques
- Deux (02) Ecoles Maternelles Privées
- Cinquante et une (51) Ecoles Primaires Publiques
- Six (06) Ecoles Primaires Privées
- Deux cent soixante-quatorze (274) classes d'Ecoles Publiques et
- Vingt-six (26) classes d'Ecoles Privées.

Au niveau de la Circonscription, les Enseignants assistent à deux (02) séances d'UP par mois ; une(01) théorique et une autre pratique. Dès le début de

l'année scolaire, des modules de formation sont choisis par toutes les UP et pour toute l'année.

Le tableau ci-dessous montre le suivi des enseignants au niveau de la circonscription scolaire.

République du Bénin

Ministère des Enseignements
Maternel et Primaire

Direction des Enseignements
Maternel et Primaire de l'Atlantique et du Littoral

Circonscription Scolaire d'Allada

Année Scolaire : 2010-2011

Acteurs du réseau d'Animation Pédagogique (C/CS+CP)	Taille du réseau d'Animation Pédagogique									Nombre UP	Visites de classes			Visites d'Ecoles			Sessions d'UP			Suivi des Directeurs				
	Nombre d'Ecoles de classes et d'Enseignant dans les EP										prévues	Réalisées			prévues	réalisées	%	prévues	Préparées	Réalisées	%	Prévues	Réalisées	%
	EP Publiques			EP Priées			Total EP					Publicque	Total	%										
Eco	Clas	Ens	Eco	Clas	Ens	Eco	Clas	Ens																
Zone 1	58	275	270	09	49	49	67	324	319	13	77	21	25	31				05	04	04	75	12	06	50
Zone 2	51	274	258	06	26	32	57	300	290	12	75	19	23	31				03	02	02	75	10	05	50
Total	109	549	328	15	75	81	124	624	609	25	152	40	48	62				08	06	06	150	22	11	100

Légendes : C/CS = Chef de la Circonscription Scolaire – Clas = classe – CP = Conseiller Pédagogique – Eco = Ecole –

Nbre = Nombre – UP = Unité Pédagogique

Source : Circonscription Scolaire d'Allada

3-1-3 Les différentes catégories d'enseignants

On distingue dans la Commune d'Allada tout comme au niveau national, quatre (04) types d'enseignants intervenant dans les écoles. L'Approche par Compétences ayant atteint tous les niveaux du cycle primaire et le secondaire, donc tout maître et tout professeur est impliqué d'une manière ou d'une autre dans sa mise en œuvre. Il s'agit :

- 1- Des agents permanents de l'Etat (APE),
- 2- Des agents contractuels de l'Etat (ACE),
- 3- Des communautaires d'Etat (COMMT)
- 4- Des appelés au service militaire d'intérêt national (ASMIN).

- La première catégorie qui comprend les APE a transité par une école normale après concours afin d'être formée au métier d'enseignant.

- La deuxième catégorie qui comprend les ACE et les enseignants reversés a subi quelques mois de formation de la part des inspecteurs et des conseillers pédagogiques (CP) dans le souci de maîtriser les exigences de la fonction enseignante.

- La troisième catégorie est constituée des communautaires et ont reçu de la part des ACE et des APE quelques informations pouvant leur permettre de dérouler des séquences de classes. Pour aussi bien dire, certains parmi ceux-là n'ont reçu aucune formation ou information.

- La quatrième catégorie est constituée des ASMIN et s'est seulement contentée des notions acquises pendant la formation militaire.

Les enseignants qui ont bénéficié des formations aux nouveaux programmes sont surtout les APE et ACE recrutés avant 2004 au niveau primaire. Les autres sont laissés pour compte.

**CALENDRIER DE DEROULEMENT DES SEANCES D'UNITES
PEDAGOGIQUES DANS LA CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE D'ALLADA
ANNEE SCOLAIRE 2009-2010**

N°	THEMES	DATES D'INTERPRETATION DE MODULE	DATES DE TENUE DE SEANCE D'UP
1	La déontologie du métier d'enseignant	04/11/09	10/11/09
2	La préparation de classe : une nécessité incontournable	20/11/09	24/11/09
3	Le retour et projection dans le processus d'Enseignement/ Apprentissage/Evaluation	04/12/09	08/12/09
4	Application efficiente de la démarche d'Enseignement/ Apprentissage/ Evaluation de l'EPS à l'Ecole Primaire	22/01/2010	26/01/2010
5	Mise en œuvre efficiente de la stratégie d'Enseignement/ Apprentissage /Evaluation de l'expression écrite au CE ₁ 1 ^{er} jet	05/02/2010	09/02/2010
6	Demande d'Enseignement/ Apprentissage/Evaluation de la lecture silencieuse à l'EPP.	12/03/2010	16/03/2010
7	Demande d'Enseignement / Apprentissage/ Evaluation du chant au CE ₁	26/03/2010	30/03/2010
8	Le harcèlement sexuel à l'EPP	16/04/2010	20/04/2010
9	La démarche d'Enseignement / Apprentissage/ Evaluation de la Mathématique à l'EPP	07/05/2010	11/05/2010
10	Bilan des activités	Vendredi 21 mai 2010	

PLANNING DES SEANCES D'UNITE PEDAGOGIQUE
ANNEE SCOLAIRE 2010-2011

N°	THEMES	Appropriation des modules	Déroulement des séances	Observations
1	- Point des activités de l'année écoulée. -Election des RUP et CO-RUP -Proposition des thèmes pour l'année en cours.		20/10/10	
2	Appropriation des documents de français	10/11/10	16/11/10	
3	Les étapes d'une unité de français au CI-CP	24/11/10	26/11/10	
4	Déroulement d'une unité de français CI-CP	07/12/10	10/12/10	
5	Appropriation des documents de mathématique	08/01/11	14/01/11	
6	Appropriation des innovations contenues dans le guide d'enseignement mathématique	25/01/11	28/01/11	
7	Vocabulaire systématique	08/02/11	11/02/11	
8	Vocabulaire fonctionnel	07/03/11	10/03/11	
9	Bilan des activités	24/03/11	28/03/11	

SOURCE : Circonscription Scolaire d'Allada

3-1-4- Les formations reçues

Tout système éducatif qui se veut efficace a l'obligation de satisfaire à la formation aussi bien initiale que continue de ses enseignants.

Ainsi au Bénin, les nouveaux programmes d'études (NPE) se sont généralisés au primaire depuis la rentrée 1999-2000 et au secondaire seulement à cette rentrée 2011-2012.

Au primaire, la dernière formation dans le cadre de cette généralisation date d'Octobre 2003. A cette formation, s'ajoute celle des RUP de Décembre 2005.

Le secondaire n'est pas aussi resté en marge de cette formation. On peut noter la formation des professeurs contractuels locaux en janvier 2008

FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DE LA GENERALISATION DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES

1- LES MODULES ET LES CONTENUS DE FORMATION

Première semaine : du 20 au 24 octobre 2003			
		Matin	Après – midi
M1	U1	Généralités sur le français	Généralités sur le français
	U2	Généralités sur l'éducation physique et sportive	Généralités sur l'éducation artistique
	U3	Généralités sur l'éducation scientifique et technologique	Généralités sur l'éducation artistique
	U4	Généralités sur l'éducation sociale	Généralités sur la mathématique :
	U5	Généralités sur le guide de l'évaluation	Généralités sur la mathématique : les algorithmes

Deuxième semaine : du 27 au 29 octobre 2003			
		Matin	Après – midi
M2	U1	Planification, gestion et supervision pédagogique	Planification, gestion et supervision pédagogique (suite et fin)
	U2	<ul style="list-style-type: none"> - Résultats de l'évaluation de la réforme - Programmes spéciaux - Grille d'observation de séquence de classe - Fiche de préparation de classe 	Français : Préparation de deux (2) fiches de : vocabulaire thématique unité 1p.10 CE2 Capacités A-C-H Lecture oralisée : SAn°4 p.24

		Capacités E-F-I
U3	Exécution de trois (3) séquences de classe en français <u>NB</u> : La 3^è séquence par le formateur.	Français : Préparation de deux (2) fiches de lecture : renforcement de stratégies SA4p.24 Capacités B-E-F Deuxième lecture San°4p.24 Capacités Fet G

Troisième semaine : 03 au 05 novembre 2003			
	Matin	Après – midi	
M3	U1	Exécution de trois (3) séquences de classe en français <u>NB</u> : La 3^è séquence par le formateur.	Mathématique : Préparation de deux(2) fiches pédagogiques sur - régions – frontière SA 1.1 4 ^e séquence p.11 manuel CE1 guide CE1 page 10. - les nombres de 0 à 100 000 SA 3.1.4 ^e séance p.48 manuel CE2 guide p.67 Capacités A-B-C-D-H
	U2	Exécution de trois (3) séquences de classe en mathématique <u>NB</u> : La 3^è séquence par le formateur.	Mathématique : Préparation de deux(2) fiches pédagogiques sur : Communication orale : SA n°1 Guide CE2p.11 Capacités A-F-J Expression écrite 1 ^{er} jet SAn°3 guide CE2 P.8 Capacités A – I
	U3	Exécution de trois (3) séquences de classe en mathématique NB : La 3 ^è séquence par le formateur.	EST : Préparation de deux (2) fiches pédagogiques. SAn°3 guide CE2p.82-séquence n°1 et 2 Capacités : A – C- D

Quatrième semaine : 10 au 12 novembre 2003			
	Matin	Après – midi	
M4	U1	Exécution de séquence de classe en EST <u>NB</u> : la 3^è séquence par le formateur	Français : Préparation de deux (2) fiches pédagogiques Vocabulaire 1 ^{ère} semaine SA n°3 séquence 3.2p.21 Capacités D – I Grammaire SA n°3 séquence 3.3.p. 21 Capacités : D - E
	U2	Exécution de trois (3) séquences de classe en Français <u>NB</u> : la 3^è séquence par le formateur	ES : Préparation de deux (2) fiches pédagogiques : Quelques royaumes du Bénin SAn°3p 15 du guide CE2 séquence n°1 Droits et devoirs de la femme SAn°2p. 83duguide CE2 séquence n°2 Capacités : H – I
	U3	Exécution de trois (3)	EPS : Préparation de deux (2) fiches

	séquences de classe en ES <i>NB : la 3^è séquence par le formateur</i>	pédagogiques. Course de vitesse SAn°4 Séquence 1p.129 à 132 du guide CE2- Roulade avant simple SA n°3 séquences 7 et 8p. 59 et 60 guides CE1 Capacités : B –C-F
--	--	---

Cinquième semaine : 17 et 18 novembre 2003		
	Matin	Après -midi
M5	U1 Exécution de trois (3) séquences de classe en EPS <i>NB : la 3^è séquence par le formateur</i>	Français et mathématique Préparation de deux(2) fiches pédagogiques : Mise au propre du texte amélioré SA n°3 séquence 3.7.p35guide CE2 Capacités A- F- G Solide polyèdres SA 2 – 3. 1 ^{ère} séance manuel CE2 p.40 guide CE2.p.57 Capacités : A – B-C-D-H
	U2 ATTENTION : CM1 SEUL Exécution de trois (3) séquences de classe en Français et en mathématique : <i>NB : 3^e séquence en Français et en mathématique par le formateur.</i>	- Français : Préparation de deux (2) fiches pédagogiques : lecture oralisée SA n°2 : Unité 1 - Expression écrite 1 ^{er} jet : SA n°3.1 - Capacités D et G

Sixième semaine : 24 et 28 novembre 2003		
	Matin	Après - midi
M5	U1 Exécution de trois (3) séquences de classe en Français <i>NB : la 3^è séquence par le formateur</i>	EA et français : Préparation de deux (2) fiches pédagogiques : Techniques d'assemblage simple SA n°6 n°1p.70 Capacités : C-F-G-H Graphisme et écriture 3.2 unité 1 Capacités E-H
	U2 Exécution de trois (3) séquences de classe en EA et en Français <i>NB : 3^è séquence en EA ou en Français par le formateur</i>	Mathématique : Préparation de deux (2) fiches pédagogiques : le million SA 2.1 1 ^{ère} séance guide CM1p.50 manuel CM1p.40 Les nombres décimaux SA2.1 5 ^e séance guide CM1 p. 58 manuel p.47 Capacités : A – H - D - G - I
	U3 Exécution de trois (3) séquences de classe en mathématique <i>NB : la 3^è séquence par le formateur</i>	EST : Préparation de deux(2) fiches pédagogiques SA n°3 Guide CM1p. 36 séquences n°1 et 2 Capacités A – C – D

U4	Exécution de trois (3) séquences de classe en EST <i>NB : la 3^e séquence par le formateur</i>	Français : Préparation de deux (2) fiches pédagogiques : vocabulaire fonctionnel (Utiliser des mots précis et appropriés SA 3.3 Unité1 Grammaire : (Construire correctement une phrase, un texte) 3.4 unité1 Capacités : Fet I
----	--	--

Source : Direction de l'Enseignement Primaire, 2003, guide de l'apprenant, programme de formation de proximité.

FORMATION DES RESPONSABLES D'UNITES PEDAGOGIQUES (RUP) DE LA CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE D'ALLADA - OCTOBRE 2009

Le Français au CI et au CP : Structuration B

Objectif du Module

Renforcer les compétences professionnelles des enseignants en vue de la mise en œuvre correcte de l'étape 4 (structuration B) de l'enseignement / apprentissage / évaluation du français au CI et au CP.

Résultats attendus

- La démarche d'enseignement / apprentissage / évaluation à la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage portant sur la structuration B est maîtrisée.
- Les résultats attendus de l'apprentissage de l'élève à l'issue de l'étude d'une lettre- son sont répertoriés et les enseignants se les sont appropriés.

Durée 2h 45mn

Activité N°1 : point des connaissances sur l'approche interactive dans l'enseignement du français au CI-CP

Objectif de l'activité

Faire le point des connaissances sur l'approche interactive dans l'enseignement du français au CI-CP

Résultats attendus

L'enseignant a fait le point de ses connaissances sur l'approche interactive en français au CP-CP

Durée : 15mn

Stratégie : Brainstorming

CONSIGNE : Au CI et au CP, l'enseignement /apprentissage évaluation du français se fait suivant l'approche interactive par étapes successives.

En vous appuyant sur votre expérience professionnelle :

- dites ce vous de l'approche interactive ;
- dites ce que vous voudriez savoir de nouveau.

Activité 2 : Exécution de séquence de classe relative à la structuration B

Objectifs de l'activité

- exécuter une séquence de classe en français portant sur la structure B ;
- mettre en œuvre la démarche d'enseignement /apprentissage /évaluation appropriée ;
- observer cette séquence de classe en focalisant l'attention sur la démarche pédagogique et les résultats attendus de l'élève.

Résultats attendus

- Les aspects positifs de la démarche pédagogique utilisée par l'enseignant et ceux à améliorer sont relevés.
- Les résultats d'apprentissage de l'élève sont identifiés.

Durée : 45 minutes x 2

Stratégies :

Matériels :

- fiche de français portant sur la structuration B ;
- le guide de l'enseignant CI-CP ;
- grille d'observation de séquence de classe.

Stratégies

- Travail individuel ;
- exécution de la séquence de classe ;
- observation de la séquence de classe par les autres participants ;
- recueil des caractéristiques de la pédagogiques de la séquence de classe à l'aide de grille d'observation.

Consigne

Au cours de cette activité :

- Vous focaliserez votre attention sur la démarche pédagogique utilisée par l'enseignant ;
- vous aurez à identifier les résultats d'apprentissage de l'élève.

Activité 3 : Analyse du vécu pédagogique

Objectif de l'activité

Analyser le vécu pédagogique de la séquence de classe observée en faisant ressortir la démarche pédagogique et les résultats attendus de l'élève.

Résultats attendus

- La fiche utilisée pour la séquence de classe à été améliorée et recopiée ;
- L'enseignant a pris note des informations complémentaires données par l'animateur.

Durée : 1 heure

Matériel :

- Informations recueillies pendant l'observation et autre matériel ;
- Apports d'informations des formateurs.

STRATEGIE :

- Travail en groupe (20 minutes)
- Travail collectif (25 minutes)
- Retour réflexif sur la synthèse des résultats de l'analyse du vécu pédagogique (45 minutes)

Éléments de réponses du Module n° 1 : le français au CI /CP

Activité 1

Cette activité est destinée à faire émerger les acquis antérieurs des participants sur ce qu'ils savent de l'approche interactive en français de chaque intervenant ; il y aura donc diverses réactions à enregistrer.

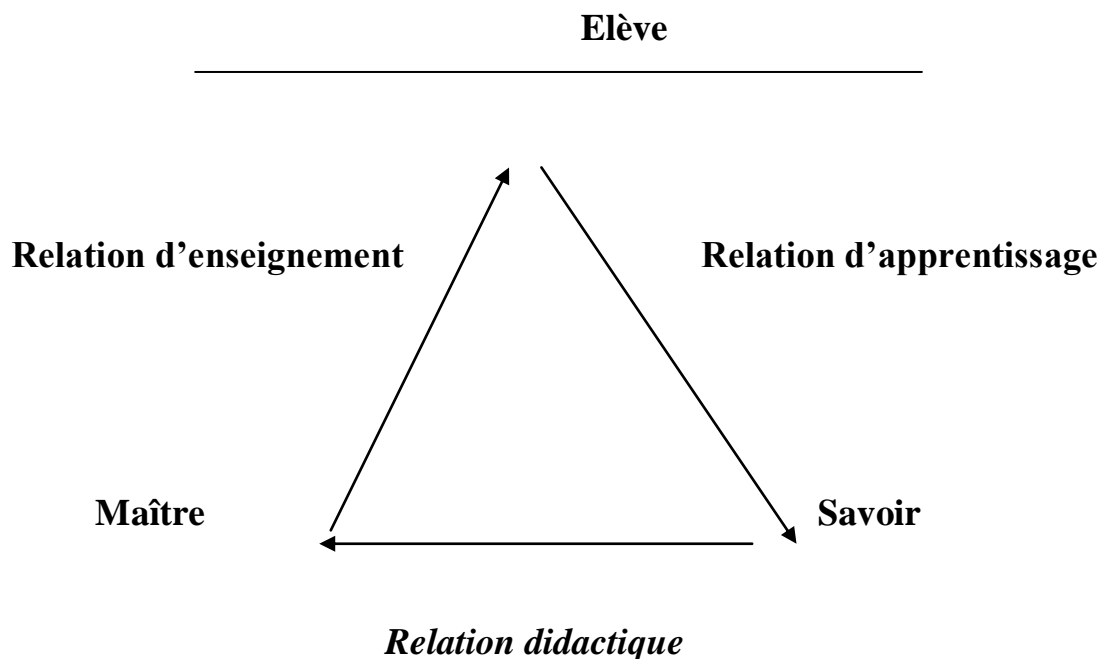
Au cours de l'activité, l'animateur n'interviendra pas pour rectifier les réponses des participants. Celles-ci devront être consignées et conservées afin d'établir un lien entre les acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages réalisés.

Informations complémentaires

L'approche interactive peut s'appréhender à deux niveaux :

1) L'enfant construit son identité et ses connaissances dans l'interaction et au contact des autres. L'approche interactive s'appuie sur cette réalité. En effet, elle repose sur l'interaction constante entre les différents intervenants du milieu scolaire : élève-maître, élève-élève, groupe élève et vice – versa mais aussi sur l'interaction entre les nouvelles connaissances et les anciennes.

Le schéma ci-dessous illustre le caractère dynamique de cette interaction



2) Cette approche en français au CI-CP intègre les différentes étapes au nombre de huit. Ces étapes entretiennent les unes avec les autres des liens de complémentarité et participent au développement, chez l'enfant, des habiletés relatives à la compétence de communication.

(Confère schéma des huit étapes d'une unité de français au CI-CP).

Activité N° 2

L'intelligence chez l'enfant se développe par l'action cognitive, affective et motrice. L'enseignant doit donc privilégier la démarche pédagogique qui favorise l'activité chez l'enfant et partant la structure de sa pensée.

Le cheminement d'apprentissage conçu dans ce sens se résume en trois grandes parties :

L'introduction – la réalisation – le retour et projection.

La structuration B est consacrée à la mise en œuvre méthodique et systématiques de la stratégie lettre syllabe. Elle consiste à décomposer un mot en plusieurs syllabes d'une part puis une syllabe en lettres-sons d'autre part, à suivre le cheminement contraire pour former d'autres mots.

Cette étape du français se réalise en deux séances :

Première séance

Activité de construction de nouveaux savoirs :

- Lecture d'une phase du texte contenant la lettre – son objet d'étude par les élèves ;
- Isolement du mot contenant le son à étudier par les élèves ;
- Décomposition en syllabes du mot vedette et isolement de la lettre – son par les élèves, individuellement et en groupe ;
- Lecture de la lettre – son transcrite en script minuscule et majuscule ;
- Proposition de mot renfermant la lettre – son oralement par les élèves ;
- Reconnaissance visuelle de la lettre – son objet d'étude au tableau et sur d'autres supports (ardoise – carton – mots) ;
- Lecture de phrases renfermant le son en cours d'étude et de tout le tableau de lecture ainsi constitué par plusieurs élèves.

Deuxième séance : (poursuite des activités de construction de nouveaux savoirs)

- Recherche et lecture des lettres-sons, des syllabes et des mots étudiés à la séance précédente ;
- Enrichissement du tableau de lecture avec d'autres mots contenant la lettre-son en cours d'étude ;
- Identification des syllabes contenant la lettre et formation d'autres mots et syllabes avec des lettres-sons connues ;
- Lecture des mots du tableau enrichi avec les stratégies « image », « mot », « Syllabe », « lettre » ;
- Lecture de l'ensemble du texte composé.

NB : Notons qu'au cours de la première séance, le maître peut utiliser l'ardoise emmanché pour former les syllabes et au cours des deux séances la communication entre élèves n'exclut pas le feu roulant des anciennes méthodes

- Par ailleurs, après la seconde séance, le maître peut recourir au manuel de la classe ou à tout autre manuel de français du même niveau pour lire les textes

- Les résultats attendus à l'issue de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage portant sur cette étape :

Un certain nombre de connaissances, d'habiletés et d'attitudes sont développées par l'enfant :

- La découverte de la lettre-son ;
- L'identification de la lettre-son ;
- La reconnaissance auditive de la lettre-son ;
- Le repérage de la lettre-son sur d'autres supports ;
- La lecture de mots à partir d'association de syllabes ;
- La lecture de phrases construites avec des mots renfermant la lettre-son étudiée.

Activité 3

- **Cheminement suivi**

Confère éléments de réponse de l'activité deux

- **Retour et projection**

L'objectivation : C'est un retour réflexif sur la production qui devrait se situer tout le long du processus d'apprentissage et devrait consister pour l'élève à dire ce qu'il a appris, les difficultés rencontrées, la manière dont-il s'est pris pour les surmonter.

L'évaluation : l'enseignant propose des activités à l'élève pour faire le point des connaissances, habiletés et attitudes acquises à l'issue de la situation d'apprentissage.

Elle peut déboucher sur des activités de consolidation pour les élèves qui n'ont atteint les résultats attendus à l'issue de la situation d'apprentissage et sur des activités d'enrichissement pour ceux qui ont bien maîtrisé les apprentissage à l'étape 8.

La projection : Elle consiste à anticiper sur les possibilités de réinvestissement ou de transfert des apprentissages réalisés dans d'autres situations d'apprentissage ou de la vie.

Ici, le maître peut indiquer des textes à lire par les élèves même après la classe dans divers ouvrages de leur niveau.

Remarque : La pratique qui consiste à réviser des lettres et sons antérieurs au début de chaque séance de lecture est très enrichissantes et motivante pour les élèves mais les maîtres veilleront à ne pas en abuser pour éviter que des révisions prennent le pas sur les nouvelles connaissances à acquérir.

Par ailleurs, la formule classique de lecture de fin de semaine n'a pas d'inconvénients si l'enseignant use de doigté et de professionnalismes.

**FORMATION DES PROFESSEURS CONTRACTUELS LOCAUX DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL (JANVIER 2008)**

MODULE DE FRANÇAIS

Thème : Pour une meilleure maîtrise de l'APC par les vacataires locaux

Objectif général : Rendre le système éducatif béninois plus performant.

Objectif spécifiques

- Renforcer les capacités de stagiaires
- Améliorer les pratiques de classe
- Améliorer les stratégies de l'enseignement/ apprentissage et l'élaboration de fiches pédagogiques
- Amener les stagiaires à respecter l'adéquation : évaluation- enseignement/ apprentissage ;
- Faire entrer la remédiation dans les habitudes des enseignants.

Unité 1 : Former à la démarche de résolution de problème (DRP)

Supports :

Divers documents dont :

- ✓ Des extraits de : Une pédagogie de l'intégration de Rogiers
- ✓ Structure et dynamisme des organisations, paris, de Mintzberg H.
- ✓ Les programmes d'étude et les guides de pédagogiques (quelle que soit la classe)
- ✓ Stratégies et durée du travail :
- ✓ T. i. 30' T.G 40' Plénière : 50' total :.....120

Démarche de résolution de problèmes (DRP)

Objectifs

A la fin de l'étude de cet outil et des exercices proposés :

1- Tu auras fait une première élaboration de ta compétence en matière de résolution de problèmes.

2- Tu seras capable de distinguer la gestion des problèmes et la résolution de problèmes.

3- Tu comprendras mieux les divers rôles de la méthode de résolution de problème dans l'apprentissage, le développement des compétences et les actions individuelles et organisationnelles ainsi que l'innovation.

4- Tu distingueras la méthode générale de résolution de problème et la méthode particulière d'étude de cas souvent employée dans les écoles professionnelles.

5- Tu connaîtras les étapes principales de la résolution de problèmes.

6- Tu seras capable de suivre ces étapes et de résoudre, de façon systématique, des problèmes de gestion des apprentissages et d'interventions managériales, individuelles

Activité n° 1 : Evaluation de ta compétence en matière de résolution de problèmes

Consignes :

1- Qu'est ce que la résolution de problèmes ?

2- Quels rôles la résolution de problèmes joue :

- Dans l'apprentissage ?

- Dans le développement des compétences ?

3- Quelles sont les caractéristiques essentielles à toute situation de résolution de problème ?

4- Quelles sont les trois formes de la résolution de problèmes ?

5- En quoi cette méthode pratique l'enseignement/ apprentissage a-t-elle un intérêt en milieu scolaire et professionnel ?

6- Quelles sont les principales étapes de la résolution de problèmes

Résultats

1- L'expression « résolution de problème » postule d'un problème et d'une action mise en branle par quelqu'un pour le résoudre.

Résoudre un problème, c'est donc trouver, et mettre en place, grâce à des opérations mentales et managériales appropriées, les moyens, procédés et stratégies les plus pertinents pour atteindre un but visé préalablement ou en cours d'exécution de tâche, dans un contexte d'absence de connaissance, de difficultés et de contraintes.

2- Les rôles que joue l'DRP. (Démarche de résolution de problème) dans l'apprentissage ;

L'DRP. Joue un rôle de premier plan chez l'apprenant dans la mesure où elle facilite l'acquisition de connaissance conditionnelle responsable, au premier chef, du transfert des apprentissages. Elle permet aussi de trouver :

- Une réponse à un problème identifié ou à une question que l'on se pose
- Un remède à une dysfonction observée
- Une solution malaise diagnostiquée au sein d'un système.

3- Les caractéristiques de (DRP)

1- Résoudre un problème, c'est donc trouver, et mettre en place, grâce à des opérations mentales et managériales appropriées, les moyens, procédé et stratégies les plus pertinents pour atteindre un but visé préalablement ou en cours d'exécution de tâches, dans un contexte d'absence de connaissance, de difficultés et contraintes.

REPONSE A LA QUESTION N°4 : LES TROIS FORMES

La résolution de problèmes se présente d'ailleurs principalement sous les trois formes suivantes :

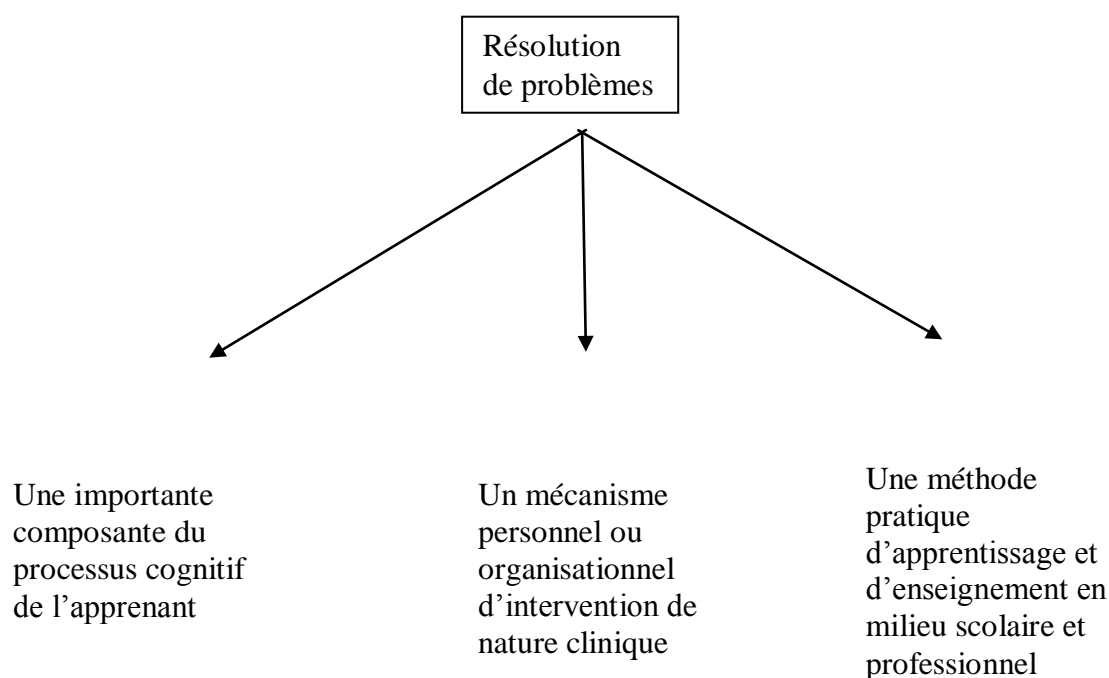
Une importance du processus cognitif de l'apprenant ;

Un mécanisme organisé d'interventions cliniques, individuelles ou organisationnelles, pour établir mentalement et pour mettre, aussi souvent que possible, en appliquant des trouvées aux dysfonctions diagnostiquées ;

Une méthode pratique d'apprentissage et d'enseignement, mise en place milieu scolaire ou en contexte professionnel, pour faciliter l'acquisition de connaissance et, de connaissance et, particulièrement, de connaissance conditionnelles : une action et plusieurs conditions à satisfaire pour une exécution de façon adéquate.

Figure 1

Les trois formes de la résolution de problèmes



Réponse à la question 5

A.P.P méthode pratique d'enseignement apprentissage en milieu scolaire et professionnel.

L'AP.P. Permet de placer les apprenants, que ce soit individuellement ou en groupe, dans une situation simulée de résolution de problème pour leur faire réaliser des apprentissages significatifs, enrichir leurs structures cognitives, leur apprendre à transférer des connaissances acquises dans l'autre contexte et développer leur créativité.

La méthode consiste essentiellement à présenter aux apprenants une situation problématique simulée et à leur demander de s'y confronter et de proposer, de façon écrite ou oral, les interventions appropriés qu'ils recommandent afin d'y apporter les solutions adéquates.

Cette méthode d'enseignement et d'apprentissage permet aux apprenants de jouer des rôles dans un contexte situationnel bien défini et d'acquérir ainsi, via une

stimulation, une certaine expérience, sans les inconvénients majeurs que peut représenter la réalisation de l'opération dans le cadre de situations réelles.

Cette façon d'enseigner modifie fondamentalement les rôles respectifs et les relations réciproques des formateurs, d'une part ainsi que les apprenants, d'autre part.

En utilisant une telle méthode, les formateurs deviennent moins des transmetteurs de dispensateurs de connaissances que des gestionnaires de la formation, des dispensateurs des notions de base pré requises, des spécialistes de la préparation et de la présentation de situation problématique, des planificateurs, d'acteurs, de processus mentaux et managériaux, des animateurs des facilitateurs des conseillers, des évaluateurs de développement des habiletés des apprenants à résoudre des problèmes . Il appartient aussi aux formateurs, dès que le départ, de s'assurer que les apprenants ont les connaissances de base spécifiques requises et disposent des méthodes de travail appropriées pour se confronter aux problèmes qu'ils leur soumettent. C'est à eux également qu'il revient de s'assurer que le problème posé est adéquat pour aider les apprenants à progresser à la fois le plan intellectuel et en tant qu'intervenant.

Les apprenants, pour leur part identifient la nature des problèmes avec l'aide des formateurs (et de leurs confrères étudiant, quant la solution de problème se faire en équipe de travail), ainsi qu'avec l'aide d'autres ressources de diverses natures lorsque le contexte le permet. Ils sont tenus aussi de trouver des façons appropriées de résoudre ses mêmes problèmes et d'établir un plan circonstancié permettant formellement et d'y arriver.

L'apprenant joue le rôle le plus actif dans l'apprentissage effectué grâce à la résolution de problèmes. Le formateur l'aide, le soutient, mais c'est à lui, en se servant de champ cognitif et en le développant dans l'action qu'il appartient de trouver une solution appropriée, bien justifiée argumentée, capable de le convaincre lui-même et de convaincre les autres de la pertinence de la solution retenue.

• **Caractéristiques**

C'est dire qu'il existe au moins quatre caractéristiques essentielles à toute situation de résolution de problèmes :

- a) Un constat de non connaissance de quelque chose ou d'une situation inappropriées, de difficultés, de dysfonction ; en d'autre termes, il s'agit de l'identification d'une situation problématique ;
- b) Un but préfixe ou établi en cours d'opération et conséquemment, le besoin et le désir de l' acteurs de passer d'un état constaté de déficience ou de problème à un état désiré plus approprié plus adéquat.
- c) Un ensemble de donnée qu'on peut circonscrire, dont certaines sur

Lesquelles il est possible d'intervenir directement de variable contrôlable sur lesquelles peuvent agir non seulement la pensée humaine mais aussi l'intervention managériale ;

- d) Une série d'opérations bien identifiées, claires, précises et permettant de maîtriser, au niveau de la conscience et activités individuelles ou organisationnelles, les difficultés rencontrées et d'atteindre ainsi les objectifs fixés.

Figure 2

La résolution de problème en tant que processus cognitif

Objectifs : Prédéterminés ou fixés dans l'action

<p>1- Description du problème</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l'existence du problème • Relevé des données pertinentes • Analyse du problème, de ses causes et de ses conséquences 	<p>2- Résolution proprement dite du problème</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboration d'options, de préférence mutuellement exclusives • Evaluation systématique de celles- ci • Choix d'une option, impliquant une justification serrée
--	---

<p>3- Implantation de la solution trouvée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répartition des responsabilités • Calendrier des opérations • Mise en place d'un système et de contrôle du processus 	
--	--

Ce schéma présente et articule entre eux les éléments cruciaux des processus mentaux de l'action managériale qu'implique la résolution de problèmes. Les étapes 1,2 et 3 sont séquentielles. Préalables ou dégagés en cours de processus, des objectifs fixés éclairaient et orientent chacune des autres opérations.

Toutefois en tant que méthode d'enseignement et d'apprentissage, la résolution de problèmes comprend souvent aussi deux étapes additionnelles : la rédaction d'un rapport écrit et la présentation orale des résultats de ce processus ou de ce rapport écrit. Ce sont d'autant d'occasions de faire montre de créativité.

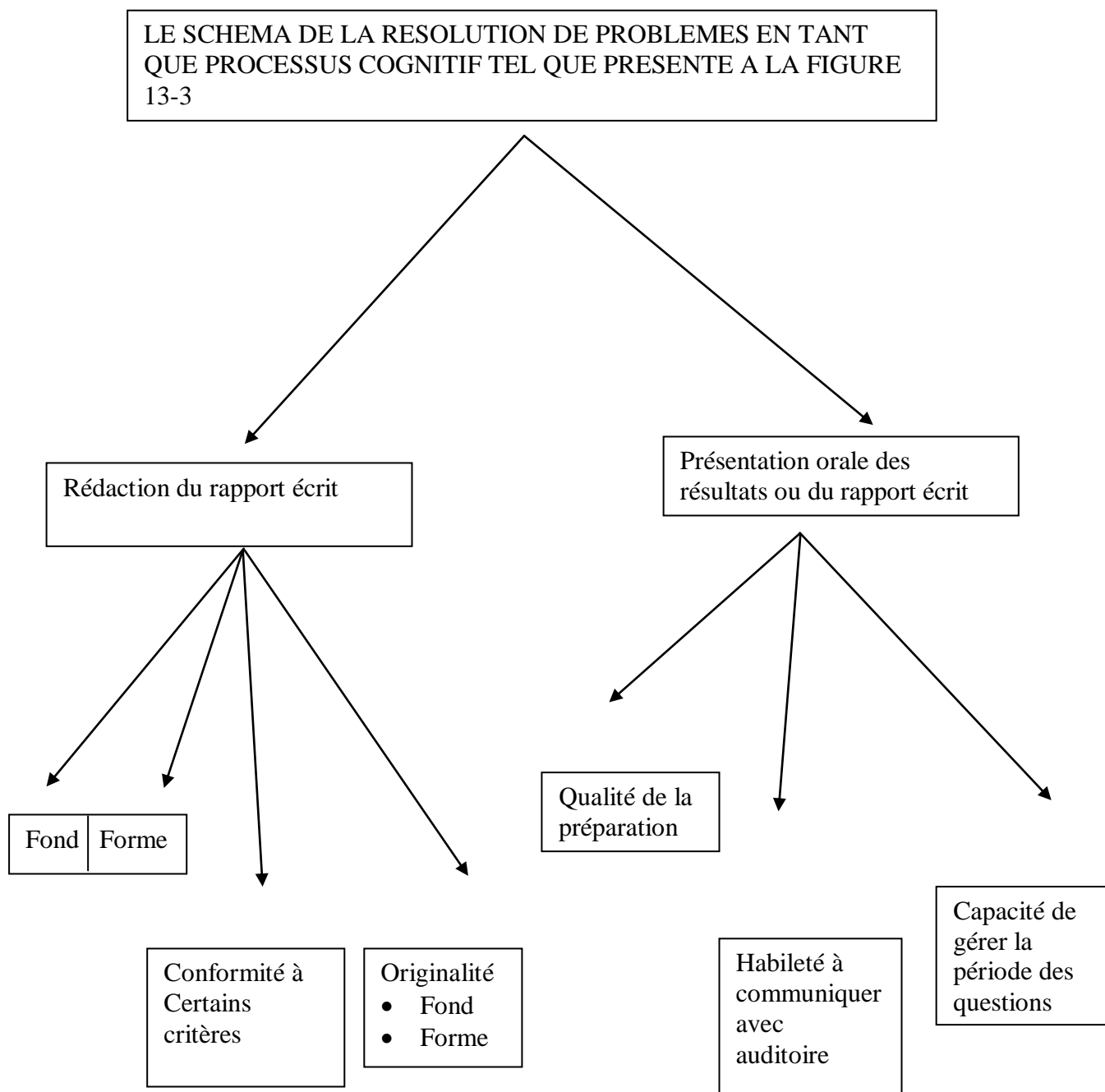
La figure 3- permet de rétablir les liens qui existent entre la figure 2 et ces deux étapes additionnelles et de faire ressortir les éléments les plus importants de ces dernières. Rédiger un rapport énonçant les façons de résoudre un problème implique nécessairement le respect des étapes et des règles régissant l'opération de base de la résolution de problèmes, mais exige aussi une capacité de produire des apports écrit et de faire des exposés oraux de grande qualité.

Qu'il soit écrit ou orale, un rapport doit respecter certains critères. Le rapport répond à des exigences particulièrement de cohérence, de rigueur et de précision.

Le rapport oral implique le respect des étapes d'un processus, mais une habileté à communiquer avec un auditoire et à répondre aux questions

Figure 3

La résolution de problèmes en tant que méthode d'apprentissage scolaire et professionnel



SOURCE : Guide de formation des professeurs contractuels locaux de l'enseignement secondaire général –DIP (Janvier 2008)

Activité N° 2 : Observation d'une séquence de cours suivie de débat (choix SA : situation de départ et mise en situation)

Activité N°3 : mise en application de l'approche par résolution de problèmes (APP) exercices pratiques.

Activité N° 1 : Observation d'une séquence de classe, suivie de discussion (choix : SA2 : les deux premières activités de la phase de la réalisation : analyse et construction du sens d'un texte).

Activité N° 2 : Amélioration de la fiche pédagogique : rappel de l'élaboration d'une SA et ses différentes étapes – remédiation.

Unité 3 : Evaluation des apprentissages

Activité N° 3 : Comment faut-il élaborer une épreuve d'évaluation.

Consigne

3-Quel est le mode d'élaboration d'une épreuve de l'APC.

4-Quelles sont les étapes de l'élaboration d'une épreuve APC.

5-Exemples d'une épreuve d'évaluation sous forme de TD

-Les enseignants amènent les épreuves données en 2006-2007 et on analyse.

Activité N° 2 : Elaboration d'une épreuve

Consignes

1- La question des consignes : ces dernières sont –elles toujours claires et sans équivoque ?

2-La question des capacités à évaluer, des critères et des indicateurs.

3-La question du guide d'administration.

Activité N° 3 : Les principes de l'évaluation.

Consignes

1-D'après ton expérience, rappelle, exemples à l'appui, les principes qui sous-tendent l'évaluation des apprentissages dans l'APC.

2-Après cette séance de formation, que feras-tu désormais pour améliorer ta manière d'évaluer les élèves.

Unité 4 : La gestion des classes pléthoriques : Étude de cas

Consignes

Un jeune collègue à toi, du même établissement, à cours de français en même temps que toi les vendredis de 17 à 19h dans une classe de 4^{ème} surchauffée, sans plafond et comprenant 99 élèves. Manifestement, il est déterminé, mais il ne sait comment s'y prendre pour contenir cette classe bruyante qui empêche tous les autres qui sont à côté de sa classe de travailler dans le calme. Et professeur faisant cours à côté de sa classe de l'inexpérimenté BOSSOU pour ce dernier puisse chaque fois dérouler son cours.

Quand il est seul dans la classe, ce sont les chahuts, les cris, les déplacements intempestifs des élèves, les invectives...qui constituent son décor. BOSSOU s'est confié à toi. Il t'a trouvé que chaque fois que le jour fatidique qu'est le vendredi doit arriver, son cœur bat. Il est stressé, à la limite malade, parce qu'il se dit qu'il doit vivre une fois de catastrophe. Ses élèves ont failli le lyncher.

Que peux-tu faire, toi qui es plus expérimenté, pour aider ton jeune collègue à sortir de cet engrenage ?

TI. 20 ; T.G 20 ; TC : 30

Formation des enseignants vacataire

Module de français

1^{ère} journée

Matinée

-8 h -8 h 30 : accueil des

-Participants

-8 h 30-10 h 30 : l'approche par résolution de problème (sous forme d'activités à mener)

-10 h 30 -12 h 30 : Observation d'une séquence de cours suivi de discussion (choix : SAI : situation de départ et mise en situation)

Soirée

-12h 30-13h : Pause

-13h -16h : approche par résolution des problèmes : suite

-Etude de cas

2^{ème} journée

Matinée

-8h-10h : Observation d'une séquence de cours, suivi de la discussion (choix SA 2 : les deux premières activités de la réalisation : analyse et construction du sens du texte)

-Conception – exécution de par un professeur participant, et la fiche pédagogique-
Amélioration de la pratique observée et la fiche

-10h30-12h30 :

-Achèvement des activités précédentes,

-Évaluation d'une SA2 : conception-exécution-correction des copies par les professeurs stagiaires par proposition de critères de correction

Soirée

-12h30-13h : Pause

-13h-15h : suite des travaux

-15h-16h : suite des travaux

3^{ème} journée

Matinée

-8h-10h : compte rendu de l'évaluation et remédiation

-10h-12h30 : comment gérer efficacement les classe pléthorique ?

Soirée

-12h-13h : Pause

-13h-15h : suite des travaux

-15h-16h gestion des classe pléthoriques : suite et fin

4^{ème} journée

Matinée

-8h- 10h : mise application de la gestion des classes pléthorique : observation

D'une séquence de cour : SA 3 : les deux premières activités, suivie de discussion.

-10h-12h 30 : Amélioration de la pratique observée, élaboration d'un format d'épreuve avec critères de correction.

Soirée

-12h 30 -13h : pause

-13h-16h suite des travaux

5^{ème} journée

Matinée

-8h-10h 30 : Améliorer les fiches de pédagogie élaborées ensemble

-10h 30-12h30 : Revenir sur les fiches de remédiation

Soirée

-12h30-13h : pause

-13h-16h : suite des travaux

-Évaluation de la formation.

3-2 Les parents d'élèves

La communauté a pris une part entière ou partielle à la réalisation des projets d'éducation de base .Toutes les écoles au Bénin sont soutenues par une association des parents d'élèves dans leur fonctionnement. A travers cette association des parents d'élèves(APE), les parents participent au processus pédagogique, notamment en termes de contribution matérielles et financières.

Ainsi, les interventions des parents se manifestent principalement dans la construction initiale des locaux et, dans le cadre du fonctionnement de l'institution, à l'extension des locaux mais il est à signaler que l'intervention des communautés dans le processus d'enseignement est exceptionnel sinon rare. Après les enquêtes, il faut noter que ce sont les autorités administratives et les responsables de formation qui décident de ce qui va être enseigné. Les parents d'élèves n'interviennent dans ce processus de décision ou en termes d'assistance pédagogique et technique que dans cas rares. Ces prérogatives de l'État s'étendent à l'organisation des programmes d'études, à l'élaboration des matériels didactiques, à l'organisation de l'emploi du temps, au suivi et à l'évaluation de la formation, à la gestion du personnel .Le parent n'a pas droit de regard sur ce qui est fait de sa participation humaine, financière et

matérielle. Dans les agglomérations, les parents affirment qu'ils ne sont associés ni de près, ni de loin à l'élaboration et à la mise en œuvre des nouveaux programmes sur le terrain. Les parents sont alors incapables de venir en aide aux enfants (apprenants) qui viennent à la maison avec des questionnaires.

3-3- Les apprenants

Selon l'Approche par Compétences, les apprenants sont les garçons ou les filles inscrits dans nos écoles sur toute l'étendue du territoire. En effet, ce sont les êtres en évolution, doués de potentialités à développer pour leur épanouissement au plan physique, au plan psychomoteur, au plan affectif et au plan intellectuel. Ce sont des individus qui, avant de franchir les portes de l'école, ne sont pas à un niveau zéro de connaissances.

Ils ont déjà acquis un certain nombre d'expériences dans leur espace social. C'est-à-dire que l'esprit de l'apprenant n'est pas une table rase sur laquelle viendraient s'inscrire des liaisons toutes faites imposées par le milieu extérieur. C'est l'être qu'on aide à développer l'intelligence au lieu de chercher à lui inculquer le savoir. C'est pourquoi R.M. HUTCHINS a déclaré que : « le but principal de l'enseignement est de développer l'intelligence elle-même et surtout d'apprendre à la développer aussi longtemps qu'elle est capable de progrès ».

L'apprenant n'est pas celui-là à qui il faut donner des connaissances, mais celui à qui il faut apprendre. Pour les Nouveaux Programmes, l'apprenant doit avoir toutes les occasions de travailler et d'apprendre à aller à la découverte des connaissances et des savoirs pour développer les compétences recherchées. Avec les Nouveaux Programmes d'Études, l'apprenant ne subit plus un quelconque enseignement. Il prend activement part à la construction du savoir à l'issue d'une série d'activités subséquentes qu'il mène.

3-4- Les enseignements reçus

La première démarche du plan d'action programme d'étude consista d'abord à un regroupement des anciennes matières traditionnelles soit 22 au total en

un nombre plus réduit, plus cohérent appelée « champs de formation » pour chaque cours. Au primaire, voici les différents champs de formation enseignés aux apprenants :

Le champ de formation français qui regroupe les disciplines : lecture, grammaire, orthographe, vocabulaire expression écrite, expression orale, conjugaison.

Le champ de formation mathématique qui regroupe la géométrie, l'arithmétique, le système métrique, les problèmes pratiques, le calcul mental.

Le champ de formation Educative Scientifique et Technologique (EST) qui regroupe les leçons d'observation, l'agriculture, la puériculture, l'hygiène, l'économie familiale, l'environnement, les exercices sensoriels.

Le champ de formation Éducation Sociale(ES) qui regroupe la morale, l'instruction civique, l'histoire, la géographie, le code de route.

Le champ de formation Éducation Artistique (EA) qui comprend l'éducation rythmique (chant) et les arts plastiques (dessin), couture,...)

Le champ de formation Educations Physiques et Sportive (gymnastique) et les sports et jeux collectifs.

Les connaissances véhiculées par chaque champ de formation structurées en des ensembles organisés et cohérents sont les compétences disciplinaires. Leur nombre varie d'un champ de formation à l'autre.

Mais, le nombre et l'intitulé de ces compétences à l'intérieur d'un même champ de formation sont invariables du CE2 et CM2.

CHAPITRE IV :

DIFFICULTES RENCONTREES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APC

4.1.Effectif pléthorique des classes

4-1-1 L'effectif pléthorique véritable handicap à la construction des savoirs.

Le problème de l'effectif préthéorique des classes ne date pas d'aujourd'hui. Celui de nos jours est critique et empêche l'atteinte des objectifs de l'APC.

L'effectif des écoliers ou élèves dans une salle de classe en République du Bénin selon les normes de l'école de qualité fondamentale se situe entre 30 et 35 écoliers ou élèves.

Cette prescription n'a jamais été respectée en dehors de quelques cas isolés dus à diverses raisons. Les écoles proches Géographiquement du Ministère des Enseignements semblent observer la règle. Dans les autres régions du pays, il est difficile de trouver des écoles satisfaisant cette prescription. On ne peut jamais construire des compétences de qualité dans les conditions où l'effectif des élèves va de 40 à 81 voire 90 par classe avec une formation de 4 jours ou parfois de deux semaines aux contenus superficiels sur les dimensions, les compétences d'un métier nouveau.

Il faut dire que même si les maîtres et les professeurs avaient tous les compétences requises pour concevoir pour chaque apprenant des situations parfaitement pertinents, encore faudrait-il qu'ils y parviennent, presque simultanément, pour tous les élèves de la classe. Face à cette situation pléthorique des classes, les professeurs et les maîtres ne suivent plus tous les apprenants dans leur processus d'apprentissage, car ils sont préoccupés par la bonne gestion du temps qui leur est réservé. De plus, il faut noter que la gestion en temps réel de 40 à 80 processus d'apprentissage parallèles dépasse les ressources intellectuelles et physiques de quiconque. Cette gestion dépasse d'autant plus que ces processus sont différents et n'appellent pas les mêmes régulations. Conséquence, les maîtres et les professeurs s'ajustent à la norme en faisant ce dont-ils sont capables en foulant aux

pieds toutes prescriptions qui sortent de l'ordinaire. L'apprenant dans ces conditions est laissé à lui-même et ne bénéficie d'aucun suivi de la part de l'enseignant qui doit le guider dans son processus d'apprentissage.

4-1-2- Tableau des effectifs de quelques salles de classes dans la commune d'Allada

Année	2010 - 2011				
Commune	Allada				
Arrondissement	Hinvi				
Nom de l'école	EPP Hinvi - Tanga / A				
Nombre de classe choisis	04 (quatre)				
Effectif par classe	CI	CP	CE1	CE2	Total effectif
	83	76	69	56	286

Source : Direction Départementale des Enseignants Maternel et Primaire de l'Atlantique et du Littoral

Année	2010 - 2011				
Commune	Allada				
Arrondissement	Allada				
Nom de l'école	EPP Allomey / A				
Nombre de classe choisis	04 (quatre)				
Effectif par classe	CI	CP	CE1	CE2	Total effectif
	81	71	70	50	272

Source : Enquête de terrain

Année	2010 - 2011				
Commune	Allada				
Arrondissement	Allada				
Nom de l'école	CEG 2 / Allada				
Nombre de classe choisis	04 (quatre)				
Effectif par classe	6è A	5è B	4è B	3è A	Total effectif
	68	87	80	79	314

Source : Enquête de terrain

Les différents tableaux présentés ne nous montrent que quelques effectifs des salles de cours dans la commune d'Allada et témoignent très bien comment se présentent les salles de cours en effectif dans les autres écoles de la commune en dehors des écoles privées.

4-2- TABLEAU DES DIFFICULTEES PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

Les difficultés d'ordre Pédagogique	Les difficultés d'ordre Didactique
<ul style="list-style-type: none"> - La mauvaise interprétation par les enseignants des guides et programmes élaborés pour l'APC - la non possibilité par les enseignants d'établir l'articulation "manuels-programmes- guides" dans les champs de formation en vue de délimiter les situations d'apprentissage et de les transmettre aux apprenants - La non maîtrise des stratégies d'enseignement /apprentissage /évaluation et la méthodologie de conduite propre aux champs de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence total du matériel didactique dans plusieurs champs de formation : en Éducation Artistique-EA au primaire et toutes les matières enseignées au secondaire - Difficultés rencontrées par les professeurs de français à trouver des textes de lecture qui cadrent avec les différents thèmes proposés par les programmes et guides. - La non mise à temps à disposition des cahiers d'activités par des autorités en charge de l'éducation

4-2-1– les problèmes relatifs aux systèmes éducatifs

Actuellement, trois problèmes fondamentaux se posent aux systèmes éducatifs : le problème d'efficacité interne, le problème d'efficience et celui de l'équité. L'efficacité interne concerne le taux de réussite des élèves et la qualité de cette réussite tout au long de leur scolarité. Ici on considère le nombre des élèves qui passent d'une classe à une autre et également le nombre de ceux qui réussissent aux

examens organisés par l'État, ceci est la première forme de vérification de la qualité, la deuxième forme est l'efficacité en entreprise.

L'efficacité consiste à considérer le rapport entre les moyens (humain, financier, matériel...) investis est le résultat obtenu. Ici en comparant le financement et les résultats d'autres établissements, on arrive à se situer. En outre si l'effort financier et humain ne font pas évoluer les résultats, il y a un problème d'efficacité à résoudre.

Le problème d'équité étudie dans quelle mesure le système éducatif offre la même chance à tout le monde. Donner la même chance à tout le monde a deux aspects : les pauvres doivent aller à l'école et l'école doit orienter chacun selon ses capacités intellectuelles et physiques.

Le premier aspect pose le problème de la gratuité de l'école, le second aspect pose le problème des compétences. L'approche par compétences permet de déterminer les aptitudes de chaque apprenant. Il appartient au système éducatif de chaque pays d'organiser l'orientation objective des apprenants en partant de leurs compétences. Ceci exige une restructuration à grande envergure du paysage éducatif. Ceci aboutira à un système éducatif semblable Belgique. Cependant cette réforme recommande des précautions pour ne pas tomber dans la culture de la facilité. Il faut savoir détecter les élèves qui renoncent à leur première filière par paresse. Le redoublement supporté par un système de remédiations bien organisé n'est pas un mal au contraire on dit que « l'échec fortifie les forts »

Nous sommes persuadés que les systèmes éducatifs finiront, grâce à l'approche pédagogique par compétences par se réorganiser dans le sens de l'équité. Ceci est l'évolution logique et scientifique d'un système éducatif qui se met au service de la société. La société doit profiter de la force de tous ses membres, les déchets humains l'affaiblissent, elle finira par comprendre ce fait et à y pallier. Ainsi elle s'enrichira de la participation de tous ses membres

4-3 : La non introduction des langues nationales dans le système éducatif

Depuis des lustres, la promotion des langues nationales à travers leur introduction dans le système éducatif préoccupe tant les experts nationaux qu'internationaux.

Au cours de l'apprentissage des champs de formation, les enseignants en utilisant le français comme moyen de communication éprouvent d'énormes difficultés à placer les apprenants dans le processus d'apprentissage.

Les enseignants dépensent assez d'énergie à expliquer les questions, les consignes, les activités sans que les apprenants n'y comprennent grande chose. Mais dès que l'on utilise une langue nationale maîtrisée par ceux-ci, ils comprennent vite et se lancent aisément dans le processus d'apprentissage. La langue étrangère constitue alors un véritable handicap à la bonne application de l'APC.

4-3-1-Langue maternelle facteur d'apprentissage

Si l'apprentissage est un processus, comment l'apprenant peut-il apprendre ? La réponse à cette interrogation nous amène à dire que pour apprendre l'apprenant doit évaluer c'est-à-dire qu'il doit émettre des hypothèses. Il ne saurait y avoir donc chez un apprenant apprentissage sans appropriation parce que l'acte d'appropriation du savoir consiste à élaborer des hypothèses à en choisir une, la mettre à l'épreuve, à l'évaluer et en cas d'insuccès à essayer une autre. Face à cette analyse, il revient donc à l'apprenant de trouver de façon autonome la voie de son apprentissage. Il s'en suit donc que l'apprenant doit être au centre de la construction du savoir. Notre constat dans toutes les écoles est amer, car les apprenants éprouvent assez de difficultés à construire le savoir eux-mêmes, ce qui d'un coup, fait dire que ce programme (APC) est mauvais. Cette difficulté qu'éprouvent les apprenants à savoir eux-mêmes est due au fait que la langue d'étude est le français. Pour POTH (1990) c'est bien la langue maternelle(...) qui garantit le décollage intellectuel, dès le début de la scolarité, c'est bien elle qui porte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée. Cette affirmation de POTH nous amène à dire que le déroulement des champs de formation en langue européenne rend

difficile l'atteinte des objectifs fixés par l'APC. Seule la langue peut permettre aisément à l'apprenant de véhiculer sa pensée, de mûrir ses réflexions et de remettre en cause perpétuellement tout ce qui le mettra en doute au cours de son apprentissage

4-3-2 Langue Maternelle et formation de l'apprenant

La langue maternelle fournit fidèlement le message contenu dans une activité d'expression à l'apprenant. La traduction de cette langue maternelle en langue étrangère perd sa valeur esthétique et significative. La langue maternelle répond aussi à des règles grammaticales particulières et comprendre cette langue et bien savoir la parler, c'est se former suivant les normes de la société dans laquelle on vit, c'est s'éduquer, s'instruire suivant les réalités endogènes. A l'école comme à la maison, l'apprenant communiquera et s'exprimera avec tout le monde. Son éducation et toutes activités entrant dans le cadre de la formation de sa vie se feront dans sa propre langue.

Cette langue lui permettra de participer lui-même à tout en y apportant sa réflexion car il se reconnaîtra à travers tout ce qui est fait.

L'apprenant est sollicité, il doit mettre du sien pour construire son savoir. En y mettant du sien, l'apprenant est maître de sa propre formation.

4-3-3- Langue Maternelle base de créativité chez l'apprenant

Enseigner à l'apprenant une langue autre que celle de ses parents c'est-à-dire celle qui à été son premier moyen de communication, c'est tuer en l'apprenant l'esprit de créativité. En un mot c'est freiner le développement cognitif, psychomoteur, affectif de l'apprenant et le placer dans une situation de paresse et de régression .L'absence des langues nationales dans le système éducatif béninois constitue en effet un frein à son développement, car seuls les apprenants sortis de nos écoles pourront accompagner efficacement le développement de notre pays. L'apprenant qui travaille ou qui étudie dans sa propre langue pourra réfléchir, comparer, évaluer parce que cette langue qui lui est propre constitue précisément et efficacement pour lui la seule possibilité de verbalisation active. Si on introduit les

langues nationales dans le système éducatif on développera chez les apprenants la possibilité de s'exprimer en toute circonstance et en même temps d'exprimer leurs intérêts et leurs pensées POTH (1990) écrit : "les psychologues nous ont clairement montré que refouler chez un enfant le parler maternel est extrêmement nocif pour le développement de ses activités cognitives. On nuit de la sorte à l'épanouissement ultérieur de ses facultés d'expression dans la langue non maternelle qu'il sera amené à apprendre par la suite".

CHAPITRE V :

APPROCHE DE SOLUTIONS

5-1. L'introduction des langues nationales dans le système

La maîtrise de nos langues nationales par tous les acteurs du système éducatif et surtout l'introduction de ces langues dans le système est aujourd'hui obligatoire pour l'atteinte des objectifs de l'APC. L'objectif principal visé par l'APC est de rendre l'apprenant autonome.

Il devient donc nécessaire à nos apprenants et à tous les autres acteurs du système éducatif d'apprendre leurs langues car elles constituent le moyen le plus efficace d'atteindre les objectifs de l'APC. Comme l'a affirmé Jean-François BOURDET (1991) « L'apprentissage d'une langue est alors de plein droit une expérience esthétique, il touche à la formation de soi, au projet existentiel qui habite chacun de nous ».

Pour donc permettre à l'apprenant de bien se sentir et de bien répondre aux exigences de la nouvelle approche pédagogique, les langues nationales demeurent la réponse adéquate.

Ainsi pour assurer une formation de qualité qui prend en compte les cultures de l'apprenant, l'Etat doit donc :

- Donner aux langues nationales un statut de langues officielles ;
- Soutenir efficacement le ministère de l'alphabétisation ;
- Encourager sur tous les plans l'élaboration des matériels didactique en langues nationales ;
- Introduire les langues nationales dans le système éducatif ;
- Doter le Bénin d'une politique linguistique digne du nom ;
- Redynamiser toutes les structures qui interviennent dans la promotion des langues nationales.

5-2. Élaboration et bonne gestion des matériels didactiques

L'efficacité des Nouveaux Programmes d'Études passe nécessairement par l'élaboration et une bonne gestion des matériels didactiques. Pour donc atteindre cette efficacité des NPE, il faut :

- Expérimenter les programmes et les manuels didactiques et les évaluer avant de les généraliser ;
- Mettre très vite à la disposition des maîtres et des professeurs le peu de matériels didactiques qui existent ;
- Demander aux Directeurs et aux censeurs des écoles de mettre à la disposition des enseignants les cahiers d'activité au lieu de les laisser dans les bureaux ;
- Bien former les enseignants afin qu'ils puissent bien comprendre les NPE pour élaborer les manuels didactiques ;
- Encourager les quelques groupes de professeurs et de maîtres qui mettent déjà sur marché des cahiers d'activité ;
- Superviser ces cahiers d'activité par quelques experts compétents.

5-3. Supports pédagogiques adaptables et explicites

L'une des solutions de l'APC aujourd'hui est l'élaboration des supports pédagogiques adaptables et explicites. Les concepteurs des guides et programmes des Nouveaux Programmes d'Études doivent accorder une très grande attention à la clarté de ce qu'ils mettent dans les documents d'accompagnement (guides et Programmes). En effet, cette clarté des documents permettra aux enseignants de pouvoir lire, comprendre et mieux interpréter les guides et programmes qui demeurent pour le moment les seuls documents efficaces sur lesquels ils se basent pour préparer les fiches. Il faut concevoir les documents d'accompagnement de sorte à amener les enseignants à saisir l'objet d'étude en cause lors de la préparation des classes. Ceci pourra désormais amener les enseignants à ne plus recopier intégralement les guides et programmes sans grande connaissance des contenus y figurant et sans efforts de contextualisation.

La stratégie d'enseignement /apprentissage /évaluation doit être revue, car cela constitue un handicap majeur au bon déroulement des séquences de classe. Il serait très bien de laisser les enseignants désormais organiser leur, car ils sont les

seuls qui connaissent mieux les apprenants. Il faudra donc leur laisser la liberté d'adopter la stratégie d'enseignement qui cadre le mieux avec la classe qu'ils ont. Les horaires prévus pour les séquences de classe ne permettent pas généralement aux enseignants d'atteindre les objectifs visés. Il convient aussi de revoir les horaires en les augmentant d'une heure ou de deux heures. Organiser régulièrement des animations pédagogiques qui seront dirigées par les concepteurs des programmes. En ce qui concerne les formations, elles doivent venir pendant toutes les vacances et s'effectuer pendant au moins un (1) mois

5-4. La formation des enseignants

La formation continue des enseignants est nécessaire pour une bonne application de ce nouveau système. Les formations déjà reçues par les enseignants ne leur permettent pas de suivre rigoureusement les principes d'application des stratégies mises en jeu dans le système. Au primaire, la chose n'est pas aussi alarmante. Au secondaire, les enseignants sont dans un besoin de formation surtout que le système a atteint le second cycle du secondaire dans certains champs de formation. Pour preuve, le champ de formation français est pour les enseignants de cette discipline un véritable problème. Par conséquent, chaque enseignant fait comme bon lui semble pour exécuter son cours. Il faut alors des formations rigoureuses pour amener les enseignants à se sentir à l'aise et à suivre les stratégies d'apprentissage et d'évaluation en vigueur.

Ces approches de solutions ne sont que quelques pistes tracées pour assurer une bonne application de l'APC après nos recherches. Ces solutions ne sont pas les plus complètes, car nous n'avons pas la prétention d'avoir tout dit sur l'APC et sur son pilotage dans la commune d'Allada.

CONCLUSION

Notre sujet de réflexion est de taille et reste d'actualité. Nous pensons que tout n'est pas dit. Ce n'est donc qu'une ouverture pour permettre à chacun d'apporter sa contribution à l'amélioration des résultats de l'APC.

Ce travail nous a permis d'avoir un éclairage sur l'APC et son pilotage dans la commune d'Allada même si tout n'a pas été dit sur cette nouvelle réforme éducative. Avec le nouveau système éducatif (APC), nous avons compris que notre époque est en pleine mutation. Chaque jour apporte des inventions et des découvertes nouvelles.

De toutes parts, les vieilles théories scientifiques sont élaborées et remises en question.

Il est quasiment difficile de mettre en œuvre l'approche par les compétences dans notre système éducatif sans la construction et l'élaboration de programmes qui permettent la rationalisation de l'acte pédagogique et qui vise à développer les compétences et des élèves et des enseignants.

En ce qui concerne le pilotage de l'APC, on a constaté que les contenus des sessions de formation varient selon les catégories d'enseignants. C'est-à-dire que les agents permanents de l'État et les Contractuels ont suivi une formation sur la philosophie qui gouverne la nouvelle réforme. Les communautaires d'État eux, ont suivi une formation sur l'étude du texte dans sa structure et dans son fonctionnement, sur les techniques d'expressions, sur les techniques de lecture et sur l'étude des programmes.

Il faudrait que les enseignants soient capables d'aller au-delà des textes, de réorienter et de traduire les compétences en performance. Ils se doivent de s'inspirer de leurs propres expériences de la vie et de savoirs qu'ils diffusent.

Le milieu de vie de l'apprenant recèle de véritables réalités riches d'enseignements dont il faut tenir compte pour la réussite de l'œuvre éducative. Les différentes stratégies d'enseignement / apprentissage / évaluation ne seront efficaces que si le maître les met en œuvre tout en exploitant judicieusement le milieu de vie de l'apprenant, car il y a tant de choses à apprendre qu'un seul homme ne peut tout

savoir. Même les spécialistes ne peuvent parvenir à connaître tout ce qui concerne leur domaine propre.

Un acte pédagogique partant de l'Approche par Compétences ne peut avoir des résultats positifs que s'il arrive à rendre l'élève capable de défendre les valeurs et les idéaux positifs de sa société et de l'humanité comme : la vérité, la justice, le bien, la bonté, l'amour et la démocratie et à repousser la haine, la violence et les guerres.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AHYI, G.M.** (2001), *Problèmes de l'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur au Bénin*, Mémoire de fin du cycle 1, Cotonou, INE / UNB.
- ASSABA,** (1997), *Vivre et savoir en Afrique. Un exemple de projet éducationnel en Afrique*, in documents du CERSE, n°7.
- ASTOLFI, J-P.** (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BABAGBETO, R.** (2001) '*l'Ecole Nouvelle*' et '*Nouveaux Programmes d'Etudes*' *Quelle finalité ?*, 8 mai.
- BAILLON, R.** (1982) *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- BARBIER, J-M (dir)** (1996) *savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BELLONCLE, G.** (1984) *La question éducative en Afrique*, Paris, édition Karthala.
- CFUN** (1990) *Actes des Etats Généraux de l'Education*, Porto-Novo, CNPMS.
- Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous, Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, New York
- CHEVALLARD, Y.** (1991) *la transposition didactique. Du Savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 2^{ème} édition.
- CROZIER, M., et FRIEFBERG, E** (1997) *l'acteur et le système*, Paris, édition Seuil.
- De MONTMOLIN, M.** (1996) « *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome.* » in Barbier J.M. (dir) *Savoirs théoriques et Savoirs d'action*, Paris, PUF.
- DEVELAY, M.** (1996) *Donner un sens à l'Ecole*, Paris, ESF.
- DIANE, V.B.** (2002) *Valoriser la classe, Lettre d'information de l'ADEA*, vol.14, n°3.

- DURKHEIM E.** (1970) *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- ERNY, P.** (1977) *L'enseignement dans les pays pauvres : Modèles et propositions*, Paris, Harmattan.
- FERNAGU, O.S.** (1999) *Voyage au cœur de la pratique enseignante Marcher et se regarder marcher*, Harmattan.
- GOMEZ, M.** (2003) *Approche analytique et prospective de l'enseignement technique et professionnel*, Mémoire du cycle I, INE, République du Bénin.
- GUILLEVIC, CH** (1991) *Psychologie du travail*, Paris, Nathan.
- HUTMACHER W.** (1991) *Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Service de la recherche sociologique, Cahier n°36.
- IFESH – BENIN**, (2000) *Bulletin d'échanges pédagogiques*, Cotonou.
- KI- ZERBO, J.** (1990) *Eduquer ou périr*, Paris, Harmattan.
- KANHO, J.** (2005) *La question éducative au Bénin de 1990 à nos jours*, Mémoire de Maitrise, Département : Sociologie, FLASH/ UAC.
- LANDSHEERE, D.** (1992) *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris édition ACCP, collection francophone.
- Le BOTERF, G.** (1980) *La participation des communautés à l'administration de L'éducation*, Paris, UNESCO.
- Le BOTERF, G.** (1994) *De la compétence*, Essai sur un attracteur étrange, Paris, les éditions d'organisation.
- LE THAN KOI** (2001) *Education et civilisation : Genèse du monde contemporain*, Paris, horizon du monde.
- MACROFF**, (1993) *Team Building for choool change: Equipping Teacher for new Rôle*, Université de Colombie.
- MEIRIEU, P.** (1990) *Apprendre ...Oui, mais comment ?*, Paris ESF.

- MEIRIEU. P** (1992) *Enseigner, Scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- MEN** (1991) *Déclaration de la politique éducatif et de stratégie sectorielle*, Bénin.
- MENR- MPL-MPREPE** (1996) *table ronde sur le secteur de l'éducation. Diagnostic et politique sectorielle*, volume I. Ministère de l'éducation nationale (1997) *Programme national d'Education. Diagnostic de l'Ecole Nouvelle*, Bénin.
- Ministère des enseignements Primaire et secondaire (2006) *Projet de Rapport : Evaluation de la réforme du système éducatif et de la mise en œuvre des Nouveaux Programme d'Etudes*, Porto-Novu.
- OLINTO, A.** (1983) *Le roi de Kétou*, in Assaba, C. (dir) *Vivre et savoir en Afrique* in documents du CERSE, n°7.
- PERRENOUD, Ph.** (1996) *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, Perspective, vol XXVI, N°3.
- PERRENOUD, Ph.** (1997) *Evaluer les réformes scolaires, est- ce bien raisonnable ?*, in.
- PELLETIER, G.** (dir) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*, Montréal, AFIDES.
- PERRENOUD, Ph** (1998d) *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Ph.** (1999) *Construire des compétences est- ce tourne le dos aux savoirs Pédagogies Collégiale* (Québec), Vol. 12.
- PERRENOUD, Ph.** (1999) *Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs*, in Lurin, J et Nidegger, C. (dir) *Expertise et décisions dans les politiques de*

l'enseignement, Genève, Service de la recherche sociologique, cahier n°3.

PERRENOUD, Ph. (2001) *Mettre la pratique réflexive au centre projet de formation* Cahiers pédagogiques, n°390.

PERRENOUD, Ph. (2001) *Piloter les pratiques pédagogiques*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, Ph. (2005) *Le métier des élèves leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle*, in Education.

PERRENOUD, Ph. (2005) *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et le droit à la différence*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

QUENUM, J-C. (1992) *Interaction des systèmes éducatifs traditionnels et modernes dans la dynamique du développement socio-économique du Bénin*, thèse de doctorat, -Schon, D. (dir.) (1996) *le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Editions Logiques.

SHAEFFER, S. (1992) *Collaborer pour changer l'éducation : le rôle des parents et de la collectivité dans l'amélioration de la scolarité*, Paris, PAF XXVIIème.

SINCLAIR, N. (2003) *Planifier l'éducation d'urgence et de reconstruction*, Paris, UNESCO.

TROTTIER, C. (2005) *L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ?*, Educations et sociétés, n° 16.

VERGNAUD, G. (1995) *Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ?* in Bontoila A. (dir.) *Savoir-faire*, Paris, Nathan.

VIGNER, G. (1996) *Diagonales*, N°39.

WEIKART, D. (2000) *L'éducation de la petite enfance : l'offre et la demande*, Paris, UNESCO.

ZEVOUNOU, I. (1993) *Collaborer pour changer l'éducation : la participation des familles et des communautés à l'éducation de base en Afrique Occidentale francophone*, Paris, IIE-UNESCO.

WEBOGRAPHIE

WWW.cepec-intenation.or : du 02 au 14 Septembre 2011

WWW.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/welcome.html : du 23
au 30 Septembre 2011

WWW.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE: du 04 au 15 Octobre 2011

TABLE DES MATIERES

Dédicace :	i
Remerciements :	ii
Liste des sigles et acronymes :	iii
Introduction :	1
CHAPITRE I : GENERALITES :	3
1.1- Cadre théorique :	3
1.2 Approche Conceptuelle	14
1-2-1 Compétence :	14
1-2-2 Approche Par Compétences :	15
1-2-3 Pilotage :	16
1-2-4 Performance :	17
1-2-5 Apprentissage :	17
1-2-6 Programme d'études :	17
1-3 Présentation du cadre d'études :	17
1-3-1 Justification :	18
1-3-2 Modèle d'analyse :	18
1-4 Approche Méthodologie :	19
1-4-1 Source documentaire :	19
1-4-2 Enquête sur le terrain :	20
CHAPITRE II Naissance de l'approche par compétences	21
2-1 Conception, Expérimentation et Généralisation de l'APC :	21
2-2 Les finalités de l'APC :	22
2-3 Les objectifs de l'APC	23
2-4 Les Compétences transversales et spécifiques :	24
CHAPITRE III : Les acteurs engagés dans l'Approche par Compétences :	31
3-1 La commune d'Allada :	31
3-1-1 Administration	31
3-1-2 La Circonscription Scolaire d'Allada :	32

3-1-3 Les différentes catégories d'enseignants :	35
3-1-4 Les formations reçues.....	38
3-2 Les parents d'élèves :.....	59
3-3 Les apprenants :.....	60
3-4 Les enseignements reçus :... ..	60
CHAPITRE IV : Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'APC.....	62
4-1 Effectif pléthorique des classes :.....	62
4-1-1 L'effectif pléthorique véritable handicap à la construction des savoirs:.....	62
4-1-2 Tableau des effectifs de quelques salles de classes dans la commune d'Allada :.....	63
4-2 Tableau des difficultés pédagogiques et didactiques :	64
4-2-1 les problèmes relatifs aux systèmes éducatifs :.....	64
4-3 La non introduction des langues nationales dans le système éducatif :... ..	66
4-3-1 Langues maternelle facteur d'apprentissage :... ..	66
4-3-2 Langue Maternelle et formation de l'apprenant.....	67
4-3-3 Langue Maternelle base de créativité chez l'apprenant	67
CHAPITRE V: approche de solutions.....	69
5-1 L'introduction des langues nationales dans le système.....	69
5-2 Élaboration et bonne gestion des matériels didactiques.....	70
5-3 Supports pédagogiques adaptables et explicites	70
5-4 La formation des enseignants.....	71
Conclusion.....	72
Références bibliographiques.....	74
Table des matières.....	79
Annexes	

ANNEXE

*Guide d'entretien thématique à l'endroit des enseignants et du corps de
contrôle*

Conception de l'Approche par compétences

Que savez- vous de l'Approche par compétence dans le système éducatif
béninois ?

Élaboration et la mise en œuvre de l'APC

Lesquels ? Comment ?

Êtes- vous associés à l'élaboration ? A la mise en œuvre ? Comment ?

Compétence des apprenants

Vos propres enfants ou élèves ont –ils les compétences dont a besoin votre
communauté ?

Comment réagissent-ils face aux problèmes quotidiens (environnement, TIC,
évolution des mœurs) ?

Problématiques de la formation des enseignants

Peut- on dire aujourd'hui que les instituteurs sont bien formés à l'APC ?

Qui sont les formateurs ? Ont-ils les compétences nécessaires ? Qui les a
formés ?

Y a-t-il accessibilité de la formation (registre du langage) ? Comment avait –on
intéressé les apprenants ?

Autonomie de l'enseignant

Les enseignants sont –ils autonomes dans la transposition didactique et le choix
des stratégies pédagogiques ?

Quelles sont les équipes de travail des enseignants dans votre circonscription
scolaire ?

Difficultés et contraintes relatives à l'APC

Difficultés (pédagogique, organisationnelle, didactique)

Contraintes

Connaissance

Guide d'entretien à l'endroit des autorités politico - administratives

Conception de l'APC

Connaissance et définition

Conception et vécu

Avènement et itinéraire d'élaboration

Cadre d'élaboration de l'APC et fondement (fondement favorisant l'élaboration)

Injonction extérieures et l'APC

Degré d'implication des institutions extérieures dans l'élaboration et le pilotage de l'APC

Formation des enseignants et leurs implications dans la mise en œuvre

Peut- on dire aujourd'hui que les instituteurs sont bien outillés pour mener à bien l'APC ?

Adhèrent- ils à la nouvelle réforme ? Comment ?

Comment les amenez- vous à s'impliquer davantage dans leur travail quotidien ?

Guide d'entretien thématique à l'endroit des parents d'élèves

Conception et représentation de l'APC

Comment concevez- vous la nouvelle réforme du système éducatif ?

Elaboration et mise en œuvre

Etes- vous associé à son élaboration ? Sa mise en œuvre ?

Qui sont les auteurs, les concepteurs de cette réforme ?

Etes- vous d'accord de son application ?

Y a- t- il relation entre culture locale et l'APC ?

Compétence des apprenants

Etes- vous satisfait des comportements, réactions des enfants de l'APC par rapport à ceux des autres réformes ?

Grille d'observation

Ecoliers	
Garçon	Organisation spatiale
Filles :	Nombre de groupe de travail
Total	Configuration des différents groupes de travail
Activités	Nature des activités et répartition des tâches
Moyen	Mobiliers : état, types (moderne /traditionnel Matériels didactiques et pédagogique : qualité, quantité Fournitures scolaires des écoliers
Fonctionnement	Responsabilisation des écoliers Participation aux différentes activités (actif passif) Aptitude de l'enseignant à travaillé dans la classe Organisation du travail Relation didactique Relation pédagogique Documents de base : Registre d'appel journalier, journal de classe, cahiers de devoirs, cahiers d'activités, cahiers de roulement, journal de classe, fiches de préparation de classes, Gravures et tableau d'affichage.