

SOMMAIRE

DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
ΒΕΚΠΛΙ ΔΟ ΚΡΔ.....	x
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	3
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	4
1.1. Problématique	4
1.2. Objectifs de la recherche	5
1.3. Hypothèses de recherche	5
1.4. Clarification conceptuelle	6
1.5. Revue de littérature	10
1.6. Point des activités de formation menées par l'INFRE entre 2003 à 2013.....	16
1.7. Formation des ex-enseignants communautaires	19
CHAPITRE II : CADRE DE LA RECHERCHE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE...	22
2.1. Présentation du cadre de la recherche	22
2.2. Théories	32
2.3. Approche méthodologique	35
2.4. Forces et faiblesses de l'étude	40
DEUXIEME PARTIE : MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE	42
CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	43
3.1. Présentation des résultats	43
3.2. Analyse des données.....	54
3.3. Commentaire	60
CHAPITRE IV : PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS.....	62
4.1. Perspectives pour la formation des enseignants	62
4.2. Suggestions	67
CONCLUSION	72
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	74
ANNEXES.....	79
TABLE DES MATIERES	91

DEDICACE

Ma fille Jésusgnon Alison Mica

Mes parents : AHLONSOU Martial et AKOWANOU R. Bibiane

Ma femme Bénédicte CODJO AHLONSOU

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont à l'endroit de :

- mon directeur de recherche Docteur Cyriaque S.C. AHODEKON, Maître de Conférences en Sociologie de l'Education des Universités du CAMES ;
- mon maître de Mémoire de Maîtrise Docteur Moussiliou Akpa-l'Ara MOUSTAPHA, enseignant à l'Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education (IPSE) et actuel Directeur de l'INFRE ;
- coordonnateur des Formations Doctorales de Psychologie et des Sciences de l'Education Professeur Gabriel C. BOKO, Professeur Titulaire des Universités du CAMES ;
- tous les professeurs de Département de Psychologie et des Sciences de l'Education ;
- tous les professeurs de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de la FLASH ;
- directeur par Intérim de l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, Professeur Jean-Claude HOUNMENO, Maître de Conférences des Universités du CAMES ;
- monsieur Serge Germain CODJO, Enseignant à l'Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et Sportive (INJEPS) à la retraite.
- tous les chefs services de l'INFRE et leurs collaborateurs ;
- tous les inspecteurs et les conseillers pédagogiques de l'ENI, du CFPEEN, de l'INFRE ;
- tous les enseignants en formation pour le grade de conseillers pédagogiques, année académique 2010-2011 ;
- la directrice du Collège d'Enseignement Général d'Agassa-Godomey, Madame Blandine AISSI SINSIN ;
- tous mes parents, frères et sœurs ;
- mon frère ami DJODEME H. Mathieu ;
- tous mes amis auditeurs à l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de la FLASH pour leur conseil et leur soutien indéfectible ;
- mes frères amis DOSSA A. Elysée et HEKPAZO Kévin.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AFNOR	: Association Française de Normalisation
AIS	: Association Internationale des Sociologues
APC	: Approche Par Compétences
AUF	: Agence Universitaire de la Francophonie
BEPC	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BIT	: Bureau International du Travail
CAP	: Certificat d'Aptitude Pédagogique
CEAP	: Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CCE	: Centre de Culture Européenne
CE1-CE2	: Cours Elémentaire première année- Cours Elémentaire deuxième année
CEP	: Certificat d'Etudes Primaires
CEDEFOP	: Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CFPEE	: Centre de Formation des Personnels de l'Education
CFPEEN	: Centre de Formation des Personnels de l'encadrement, de l'Education Nationale
CI-CP	: Cours d'Initiation-Cours Préparatoire
C/CS	: Chef de la Circonscription Scolaire
CP	: Conseiller Pédagogique
CS	: Circonscription Scolaire
CRAP	: Centre de Recherche et d'Application Pédagogique
CEPREG	: Centre Pédagogique de Responsables de Groupes
CNBU	: Commission Nationale Béninoise pour l'Unesco
CUEEP	: Centre Université-Economie d'Education Permanente
CUCES	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
DDEC	: Direction de la Décentralisation de l'Education et de la Coopération
DEC	: Direction des Examens et Concours
DE	: Département de l'Education
DEM	: Direction de l'Enseignement Maternel
DEP	: Direction de l'Enseignement Primaire
DPP	: Direction de la Programmation et de la Prospective
DDEMP	: Direction Départementale des Enseignements Maternel et Primaire
DRH	: Direction des Ressources Humaines
DIP	: Direction de l'Inspection Pédagogique
DPSE	: Département de Psychologie et des Sciences de l'Education
ENS	: Ecole Normale Supérieure
ENA- CESE	: Ecole Normale des animateurs des Centres d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant
ENI	: Ecole Nationale d'Instituteurs

EPT	:	Education Pour Tous
EQF	:	Ecole de Qualité Fondamentale
FLASH	:	Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
IGPM	:	Inspection Générale Pédagogique du Ministère
INRP	:	Institut National pour la Recherche Pédagogique
IPN	:	Institut Pédagogique National
INFRE	:	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
IUFM	:	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
MENC	:	Ministère de l'Education Nationale et de la Culture
MEN	:	Ministère de l'Education Nationale
MENCJS	:	Ministère de l'Education Nationale, de la Culture, de Jeunesse et du Sport
MENS	:	Ministère de l'Education Nationale et du Sport
OMD	:	Objectifs du Millénaire pour le Développement
PR	:	Président de la République
REP	:	Réseau d'Education Prioritaire
RUP	:	Responsable d'Unité Pédagogique
SMIN	:	Service Militaire d'Intérêt National
TTNet	:	Training of Trainers Network
UAC	:	Université d'Abomey-Calavi
UP	:	Unité Pédagogique
ZEP	:	Zone d'Education Prioritaire

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	: Les formations effectuées par l'INFRE entre 2005 et 2013 à l'endroit des différentes catégories d'enseignants.....	18
Tableau 2	: les structures visitées et les types de documents recherchés pour la recherche documentaire.....	37
Tableau 3	: Le point par cible des réponses apportées à la série des trois questions...	44
Tableau 4	: Contenu des cahiers des charges selon les enquêtés.....	45
Tableau 5	: Point des raisons du non-respect des cahiers des charges des formateurs.....	46
Tableau 6	: Point des démarches pédagogiques utilisées.....	47
Tableau 7	: Niveau d'étude des enseignants formés.....	48
Tableau 8	: Point par rapport à la formation initiale des enseignants et l'école faite...	49
Tableau 9	: Appréciation des conditions de formation par les enseignants formés..	49
Tableau 10	: Appréciation par rapport aux formations reçues.....	50
Tableau 11	: Appréciation par rapport aux formateurs.....	50

RESUME

Cette recherche intitulée « *L'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education dans le système de professionnalisation des enseignants au Bénin de 2003 à 2013 : Analyse et perspectives* » pose la problématique de la qualité des actions de formation à L'INFRE. L'objectif général de cette recherche est de contribuer à l'amélioration des dispositifs mis en place par l'INFRE pour la dynamisation du processus de professionnalisation des enseignants. La démarche méthodologique s'est effectuée auprès de trois (03) principales cibles : les responsables de l'INFRE, les formateurs et les enseignants. L'échantillon est constitué de 181 personnes dont 50 formateurs et 131 enseignants. Les outils de collecte de données sont l'étude documentaire, l'entretien, l'enquête par questionnaire et l'observation. De l'analyse des résultats, nous retenons que le cahier des charges des formateurs n'est pas connu des acteurs et ces derniers qui ont reconnu l'existence du cahier des charges ont des perspectives différentes des contenus de ce cahier. Certains formateurs font une application conséquente du contenu de ce cahier tandis que d'autres ont avoué ne pas s'en servir. Plusieurs facteurs sont à la base de cette situation : facteur temps lié à des perturbations dues aux mouvements de grèves, de la densité des contenus des formations, des charges personnelles et des instructions venant de la hiérarchie. Enfin, l'analyse indique que des formations sont différemment appréciées par les enseignants formés.

Mots clés : Institution, système, professionnalisation, formation, enseignant.

ABSTRACT

This research entitled "INFRE in the system of vocational training of teacher in Benin from 2003 to 2013: Analysis and prospects" raises the problem of the quality of training activities as carried out at INFRE. The general objective of this research is to contribute to the improvement of the devices set up by INFRE to dynamize the process of vocational training of teachers. The research methodology was carried out near three main targets: the people in charge of INFRE, trainers, and teachers. The sample consists of 181 people among whom are 50 trainers and 131 teachers. The tools used to collect data are documentary study, interview, investigation by questionnaire, and observation. From the analysis of results, we bear in mind that the schedule of conditions of trainers is not known to trainers and the latter who are aware of the existence of the schedule of conditions do not have the same prospects as the contents of this schedule. Some trainers duly conform to the content of this schedule whereas others have admitted not using it. Several factors account for this situation: the time factor related to disturbances arising from strikes, the extent of training contents personal responsibilities, and orders coming from the top hierarchy. Eventually the analysis shows that the teachers trained give different appreciations of the training that they get.

Key-words: Institution, system, vocational training, training, teacher.

BEKPLI DO KPỌ

Dođinnanu ene sin oxogo we : Azonxonu xe no yi nunywe do nunywe ji na wẹkpon meto le, bo ka so no basi dodin na nu to okpon na me lixoji xe mi yi ylo do INFRE, azon te we e to wiwa, son oxwe fowo aton dye je oxwe fowo wyaton to lo, na daglawexome we kponmeto le, ni do mo dona azon yeton ganji : gbigba eton me kpon kpo nulinkpon hlan nukon kpo oxo go ene to nina mi nukun mo je nu me kplado azon kpo nu xe INFRE lo to kpikpon daglawexome we kponme to le kpo. Linlen xe me mi te bo do ze oxo go ene do ayi, we nyi do, e tiin nado go alo na INFRE, bo titi xe e ze do ayi le, nado kponnu, daglawexome we kponmeto le, bo ye nado nyi nunyowato dagbe, na tindo didyo. Mexe mi don sekpo tawun le bodo basi dodin na nu miton we : nukonto INFRE ton le, yewu mexeno kpon nu daglawexome we kponmeto le kpo daglawexome we kponmeto le lo su kpo. Menemu de mi kan oxo byo basi kenne ko nukun dokpo. To ome ene le me, mexe no kpon nu daglawexome we kponmeto le basi kande awo, bo daglawexome wekponmeto le basi kanton widokpo. Azonwanu xe mi zan le, na dođinna nu ene nido kpa mi, we nyi do mi yi owe xyä ten le, bo yi xya owe de le. E ne go do, mi don sekpo me de le, bo do oxo kpo ye kpo, bo ka so kan oxo byo mede le. Do gbun godo, mi yi nukun do kpon onu de le. De mi basi do din na nu le kpo, nu xe mi so gan hen we nyi do, yewu mewé to na yi nunywe do nunywe ji na daglawexome we kponmeto le, owe xe ye na kpon, me ene le, bo ye do ogbe yeton do owe ma me, ye ma nywe gan ji. Mo do kpolo, me dele nywe do owema mo wunko ton tiin, amo ye ma do nu kun mo je nune dokpo lo. Ene we zon , medele, no xodo nuxe nyi kinkan do owema lo me, do no kpon o nu daglawexome we kpon meto le, amo medele no kpon owe me do de xe e jlo ye do, ma xodo, nuxe nyi kin kan do we ma lo me. Onu susu we to walo, mowunko ton zon: azon jijodo we kpon me to le ton zon bo ojle ma kpe, nuxe ye na kpon daglawexome we kpon me to le lo, xugan, mexe ye to owe kpon le, lusu so do nuyi wa, ye ton vo, exe no ton son nu kon to yeton le de. Gbun nuxe mi mo le dali, dee owe xe nukpon me to le no na do, dexé e jlo ye do, e zon bo, ye wu me xe ye to owe kpon le, kpa azon lo do alo kpa vovo ji.

Xokun ago le: titi ze do ayi- titome-azon nyowa- nunywe yiyi-daglawexome we kpon me to.

INTRODUCTION

L'éducation est le socle du développement durable en tant qu'elle porte en elle-même les déterminants du progrès socio-économique du peuple qu'elle sert. Son dynamisme traduit l'efficacité du système éducatif mis en place, lequel système éducatif s'exprime à travers les institutions qui l'animent. Ces dernières se chargent de la conception et de l'élaboration de la politique éducative, de la mise en œuvre de cette politique qu'on peut observer et apprécier à travers plusieurs axes dont celui de la formation des enseignants.

Aujourd'hui, la réflexion sur l'école est traversée par une double préoccupation. D'une part, il est sans cesse question d'accroître l'efficacité du système éducatif pour une production de qualité alors que sur le terrain, les difficultés de fonctionnement sont grandes. D'autre part, dans le cadre de la formulation des objectifs de l'école béninoise, l'enseignement a pour finalité de préparer l'enfant à la vie, de lui donner un premier niveau de formation générale, physique, civique, morale, intellectuelle et sociale. Ces facteurs énoncés dans les objectifs de l'école béninoise appellent donc à la professionnalisation du corps enseignant et à la restructuration des contenus d'enseignement. Tout ceci traduit la nécessité d'adaptation du système éducatif qui, au Bénin, est passé du programme par les contenus à celui conçu selon l'Approche Par Compétences (APC) en transitant, bien entendu, par le Programme Par Objectif (PPO).

Cependant, au Bénin, les programmes d'étude conçus selon l'Approche Par Compétences (APC) peinent encore, à s'appliquer dans l'intégralité leurs vertus au regard du hiatus persistant entre les finalités assignées à ces programmes et la qualité d'hommes chargés de leur mise en œuvre ainsi que les autres conditions ergonomiques d'application de ces programmes. C'est d'ailleurs pour cela que le Forum National sur le secteur de l'Éducation¹, tout en optant pour le maintien des Programmes Par Compétences (PPC) en vigueur, a tout de même fait des recommandations visant l'amélioration de l'existant. Au nombre de ces recommandations, figure celle relative à la mise à la disposition de l'école béninoise, d'enseignants qualifiés, motivés et en nombre suffisant, travaillant dans des infrastructures adéquates pour garantir le succès des réformes actuelles. Cette recommandation nous paraît importante en raison de ce qu'elle constitue en soi le facteur déterminant susceptible d'aider à la concrétisation de l'efficacité interne du système éducatif. Nous estimons en effet que la qualité des produits de l'école passe nécessairement par la qualité des acteurs au premier plan

¹ Ministères en charge de l'éducation. *Forum national sur le secteur de l'éducation : actes du forum*. Cotonou, du 12 au 16 Février 2007.

que sont les enseignants. Mais force est de constater aujourd'hui, que la plupart des enseignants en situation de classe font montre d'une compétence approximative en matière d'encadrement des apprenants et de mise en œuvre des contenus de formation.

Cette situation est d'autant plus alarmante qu'elle compromet le succès de la réforme engagée à grands frais. C'est pour toutes ces raisons que nous avons choisi de réfléchir sur le sujet : « *L'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education dans le système de professionnalisation des enseignants au Bénin de 2003 à 2013 : Analyse et perspectives* ». L'analyse que nous faisons de l'état actuel du fonctionnement des structures de professionnalisation nous permet de montrer les insuffisances qu'elles recouvrent et d'identifier des voies d'amélioration qui leur permettent de s'arrimer avec les exigences des temps modernes.

Ce travail de recherche est organisé en deux (02) parties contenant chacune deux chapitres autour des principaux axes.

La première partie est appelée « *Cadres théorique et méthodologique de la recherche* ». Le premier chapitre de la première partie intitulé *cadre théorique de l'étude* porte sur la problématique, l'objectif poursuivi, les hypothèses, les questions de la recherche, l'intérêt scientifique et pratique de la recherche, sur la clarification des concepts et sur l'état de la question. Le deuxième chapitre appelé *cadre de la recherche et démarche méthodologique* traite successivement du milieu d'étude, de l'organisation, du fonctionnement des différents services de l'institution, des théories et de l'approche méthodologique adoptée.

La deuxième partie est intitulée « *Mise en œuvre de la recherche* ». Dans le premier chapitre dénommé *présentation et l'analyse des données*, nous présentons les données afin d'utiliser de façon pertinente les résultats issus de notre recherche. Dans le deuxième chapitre dénommé *perspectives et suggestions*, nous abordons la mise en pratique des objectifs à mettre en œuvre pour la dynamisation du processus de professionnalisation des enseignants au Bénin à travers l'INFRE.

PREMIERE PARTIE :
CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE
DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre porte sur le cadre théorique de l'étude qui a permis de conduire à bon port le travail. Dans cette section du travail figurent la problématique, les objectifs poursuivis, les hypothèses, la clarification conceptuelle, la revue de littérature et le point des activités de formation menées par l'INFRE entre 2003 à 2013.

1.1. Problématique

D'après le décret n°95-354 du 14 novembre 1995 portant statut, attributions, organisation et fonctionnement, l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) est un établissement public à caractère scientifique et culturel doté de personnalité morale et de l'autonomie financière. A ce titre, l'INFRE est donc l'une des institutions de l'éducation qui doit permettre au système éducatif béninois d'être efficace et performant. *Depuis plus de trente ans la formation des enseignants, enjeu majeur pour les Etats, fait l'objet dans la totalité des pays de réformes profondes, de remises en question ou de remaniements* (Concertation sur la refondation de l'école de la République, 2013). Evoluant dans le même sillage, l'étude de Mc Kinsey et Company affirmait en 2007 que *les systèmes les plus performants sont la preuve qu'in fine, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire*. Pour cela, l'INFRE s'est donné, entre autres, et conformément à ses prérogatives, la mission de s'investir dans la formation des enseignants. Compte tenu des exigences de l'éducation, il s'est orienté vers un processus de professionnalisation des enseignants. Malgré ces efforts, un doute plane sur la qualité de l'enseignement donné par ces enseignants. Cette réalité pose la problématique de la qualité des actions de formation que mène l'INFRE. C'est pourquoi, dans le cadre de la présente recherche, nous avons voulu voir l'action que mène l'INFRE dans le processus de professionnalisation des enseignants depuis 2003, comment il conçoit et met en œuvre ses plans et programmes de formation.

Nous avons voulu comprendre un certain nombre de facteurs liés à la mise en œuvre de la politique de formation de cette institution. Cela nous a amené à formuler quelques questions de recherche qui ont donné une orientation assez précise à notre travail sur le terrain. La question principale est formulée ainsi qu'il suit : Quels dispositifs l'INFRE met-il en place pour la réalisation des objectifs de formation? De cette question découle trois (3) questions spécifiques à savoir : Qui sont les formateurs souvent impliqués dans le processus et quel est

leur profil ? Comment se fait l'identification des besoins en formation ? Comment fait-on évoluer les pratiques de formation dans le sens de la professionnalisation ?

Ce sont autant de questions auxquelles nous nous sommes proposé d'apporter quelques éléments de réponse pour mettre à nu le fonctionnement de l'INFRE et voir si ce fonctionnement est adéquat aux charges statutaires qui sont les siennes.

A la lumière des objectifs, quelques hypothèses permettront de mener la recherche et d'exploiter les pistes ainsi envisagées.

1.2. Objectifs de la recherche

Les objectifs sont l'ensemble des actions à mener pour accomplir une tâche, ou pour résoudre un problème. Ils peuvent être exprimés en une action générale (objectif général) ou en des actions spécifiques à mener (objectifs spécifiques).

Notre travail a pour objectif général de contribuer à l'amélioration des dispositifs mis en place par l'INFRE pour la dynamisation du processus de professionnalisation des enseignants. Il s'agit spécifiquement :

- faire l'état des lieux du processus de professionnalisation des enseignants ;
- identifier les causes s'infiltrant dans le processus de professionnalisation et qui freinent le rendement efficient des enseignants et des formateurs.
- analyser les actions de formation ;

A présent, quelles sont les hypothèses de recherche ?

1.3. Hypothèses de recherche

Pour conduire la présente recherche, nous formulons quelques hypothèses de travail:

- L'INFRE ne dispose pas de formateurs d'enseignants outillés dans le processus de professionnalisation.
- Le mode de gestion des institutions de formation fait intervenir beaucoup plus les critères subjectifs dans le choix des formateurs intervenant dans le processus de formation des enseignants.
- Le manque de suivi des enseignants formés ne permet pas d'apprécier le degré de la prise en compte de ce qui fait l'objet des formations dans les pratiques pédagogiques des enseignants formés.

Il convient à présent, de procéder à la clarification des concepts de base.

1.4. Clarification conceptuelle

Le sujet abordé renferme des concepts sur lesquels il serait bien d'apporter quelques explications pour situer le champ sémantique du travail, les mots et expressions n'ayant de sens que dans le contexte de leur emploi. C'est pourquoi tour à tour, nous avons essayé d'apporter de clarification aux termes : institution de formation, système, professionnalisation, enseignant et formation.

- **Institution de formation**

Une institution de formation est tout organisme qui dispense la formation (BIT, 1987). Pris dans un sens plus large, cette expression recouvre les structures gouvernementales ou privées responsables de l'ensemble des aspects de formation aux plans national, régional ou sectoriel.

Dans le cadre du présent travail, nous entendons comme institution de formation toute structure, toute entité investie de la mission de former et de contribuer par là à l'essor de l'éducation nationale.

- **Système**

Le terme "système" désigne généralement un ensemble de structures reliées les unes aux autres de façon cohérente dans le but d'atteindre un objectif.

D'après **Pédagogie : dictionnaire des concepts clés** (2009), un système est un ensemble d'éléments interdépendants, organisés en fonction d'un but. Toujours abondant dans le même sens, Lesourne (1988) dans **Education et société : les défis de l'an 2000**, affirme qu'un système est un ensemble d'éléments liés par des relations multiples et capable en interaction avec son environnement de répondre, d'évoluer, d'apprendre, de s'auto-organiser. Cette définition de Lesourne accroche plus notre thème d'étude.

- **Professionnalisation**

Selon le Petit Larousse Illustré (édition 2010), la professionnalisation est *le caractère d'une activité dont l'exercice tend à devenir professionnel, à ne plus être confié qu'à des spécialistes, des gens de métier*. C'est aussi le caractère d'une activité que l'on pourvoit d'une finalité professionnelle.

C'est cette même définition qui est donnée de la professionnalisation en sciences sociales, où elle est perçue comme la transformation d'un métier constitué en une profession (Altet, M. 1996).

Selon Baba-Moussa, A. R. et al. (2014), la professionnalisation est *le processus qui permet la reconnaissance sociale et l'accès à la notoriété d'un métier donné, par la rationalisation de la pratique et des modes d'accès, l'ancrage universitaire de la formation, la création d'associations professionnelles.*

La professionnalisation, au sens le plus classique de la langue française, est la transformation d'une pratique bénévole et occasionnelle en un métier, dès lors assorti d'une reconnaissance et d'une formation spécifique.

La professionnalisation est un processus qui suppose l'adhésion et l'implication active des acteurs concernés.

Plus largement, selon l'approche de la Sociologie des professions, la professionnalisation des formateurs d'enseignants va de pair avec la professionnalisation de tous les métiers de l'éducation (Altet, M., 1996). La professionnalisation des formateurs, au sens de construction individuelle de compétences nouvelles, correspond au développement professionnel spécifique et signifie de ce fait un processus d'apprentissage organisationnel collectif et une dynamique identitaire collective de l'ensemble des formateurs d'enseignants, une socialisation professionnelle, le développement du groupe social professionnel des formateurs d'enseignants (Altet, M., 1996).

Le concept de « professionnalisation » dans le champ scolaire, sous-entend le fait de rendre productive la formation, de rendre visible son effet positif. Cela permet de sortir l'enseignement de l'emprise exclusive de l'empirisme pour le mettre résolument dans la dynamique d'une pratique réfléchie, donc fondée sur une théorie qui la porte. C'est d'ailleurs pourquoi, la formation professionnelle dans le domaine de l'enseignement, comme du reste dans tous les autres domaines d'activité se conçoit toujours dans l'optique d'une formation qui allie la théorie à la pratique et d'une formation qui se déroule à la fois à l'école de formation et dans le bassin pédagogique servant de lieu de pratique. Il importe d'accorder dès lors, sur le plan du contenu de la formation, une importance à la culture générale afin de fournir aux apprenants un ensemble de connaissances théoriques, se rapportant au métier mais sans toutefois perdre de vue le volet pratique qui permet de mettre à l'épreuve les connaissances théoriques reçues et de pouvoir construire au dernier ressort, les compétences requises pour une meilleure insertion professionnelle et par ricochet sociale.

Parler de professionnalisation pour le métier d'enseignant, c'est reconnaître aux enseignants une expertise et des compétences spécifiques, une autonomie professionnelle et une responsabilité individuelle et collective.

Cette professionnalisation du métier d'enseignant va de pair avec la prise de conscience d'une identité professionnelle forte.

Le professionnel sait mettre en œuvre ses compétences en action dans toute situation. Dans l'enseignement, où l'essentiel des actions répond à la dynamique des données contextuelles, la formation professionnelle doit permettre à terme de faire du futur enseignant "l'homme de la situation", capable de "réfléchir en action" et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle. On admire le professionnel pour sa capacité d'adaptation, son efficacité, son expertise.

C'est à ces qualités que se reconnaît la professionnalité qui, selon Altet, M. (1996), aboutit à *une pratique qui s'appuie sur une base de connaissances rationnelles et intègre des pratiques réussies en situation pour s'adapter.*

- **Enseignant**

D'après le petit Larousse Illustré édition 2010, l'enseignant *est celui qui donne un enseignement.* Le corps enseignant (les enseignants) constitue l'ensemble des instituteurs et des professeurs. Un enseignement *c'est l'action d'enseigner, de transmettre des connaissances.* Donc, l'enseignant est un métier unique aux spécificités multiples c'est-à-dire un métier complexe, en pleine évolution ; un métier unique, une identité professionnelle forte ; des formations spécifiques pour des facettes diverses.

Les missions fondamentales du métier d'enseignant sont les mêmes depuis très longtemps : instruire, éduquer, socialiser.

Tout au long du continuum pédagogique, les enseignants amènent les élèves à construire des compétences disciplinaires et des compétences transversales et ils les évaluent. C'est un véritable métier qui exige une expertise et des compétences spécifiques. La profession d'enseignant ne se limite pas à la pédagogie.

- **Formation**

D'après le Dictionnaire le Petit Larousse Illustré édition 2010, la formation est *l'action de former, manière dont quelque chose se forme, apparaît*. C'est aussi l'action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement. En cela, la formation signifie instruction, éducation. Pris dans ce sens, la formation est une pratique qui produit des changements de comportement et qui développe aussi la culture.

Selon Perreti, J. M., 2000, la formation est *un ensemble d'actions, de moyens, de méthodes et de supports planifiés qui permettent aux salariés d'améliorer leurs connaissances, leurs compétences, leurs attitudes et leurs comportements*.

Pour Braun, A., 1994, la formation vise *un emploi actif des connaissances que le sujet possède déjà ainsi qu'une acquisition active de nouvelles connaissances*.

Du point de vue affectif, la formation vise *le développement total de la personnalité de l'individu* (Audetat Cl., et Voirol, Ch. 1996). Partant de la formation professionnelle de l'enseignant, Berbaum (1982), dans une approche comparative, propose une définition fort discutable : « parlant d'éducation, dit-il, on sous-entend le plus souvent une action qui s'adresse à des Jeunes, qui se propose un développement du savoir-être, qui reste très informelle quant à son organisation et son déroulement. Si l'on veut parler d'actions auprès d'adultes, on utilisera d'avantage le terme "*formation*", entendant par-là généralement une action portant sur l'acquisition de savoir et de savoir-faire plus que de savoir-être, qui est très formelle quant à son organisation. Mais on parle aussi de formation initiale et il s'agit alors d'une action s'adressant plutôt à des jeunes. Si le terme éducation renvoie à une action à long terme, pas délimitée dans le temps, aux objectifs souvent non explicites, le terme de formation recouvre habituellement une intervention de durée limitée, aux objectifs bien déterminés ». Dans cette approche définitoire, Berbaum (1982) semble nier à la formation professionnelle l'action portant sur le savoir-être. On ne saurait être d'accord avec une telle approche dans la mesure où l'influence au plan socio-affectif que peut exercer un enseignant sur son élève passe par l'exemple, le modèle de comportement que lui-même incarne que sur les mots qu'il prononce. On ne saurait donc ni nier cet aspect de la formation professionnelle ni le reléguer à un rang marginal.

Pour Baba-Moussa, A. R. et al (2014), *la formation renvoie le plus souvent à l'acquisition de compétences précises liées à la réalisation de tâches particulières, notamment d'ordre*

professionnelle. En évoluant dans le même sens, Paré-Kaboré, A., et Nabaloum – Bakyono (2014), affirmait que la formation est *l'action d'acquérir, de développer des compétences ou d'aider une personne ou un groupe de personnes à développer ses /leurs compétences*.

Nous en venons à la présentation de quelques travaux et recherches antérieures.

1.5. La revue de littérature

Nombreux sont les auteurs qui ont abordé ce sujet de professionnalisation des enseignants, bien entendu sur des aspects et contours différents de ceux étudiés dans le présent travail.

Selon Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001), s'il est vrai que dans les recherches la priorité a toujours été « *donnée aux démarches et aux dispositifs de formation* », il faut tout de même déplorer le fait que les travaux sur « *la professionnalisation du métier d'enseignant traitent peu du rôle des formateurs d'enseignants* » (Labaree, 1994).

Perrenoud (1994) Souligne l'intérêt du conflit cognitif qui pourrait se dérouler même s'il n'y a pas échanges avec d'autres enseignants, selon lui, pour évoluer dans ses pratiques, avoir une attitude réflexive en suscitant le débat intérieur. Il peut être aussi déclenché pas le conflit socio-cognitif. L'auteur s'intéresse aux échanges entre pairs, au fonctionnement coopératif et à l'intérêt du travail en équipe :

« La professionnalisation n'est pas une aventure solitaire. Elle passe par une coopération plus intensive, librement assumée. La formation peut, en ce sens, être un levier majeur dans la reconversion progressive du combattant solitaire en membre d'une équipe, de l'individualiste en participant à un projet d'établissement. Il ne s'agit pas seulement de développer les savoir-faire qui sous-tendent le travail en équipe et plus généralement tout fonctionnement coopératif, dans le cadre d'un établissement ou d'un réseau. Ces savoir-faire sont nécessaires, mais leur construction n'a pas de sens aussi que le travail en équipe fait peur, que la coopération avec des collègues semble une perte de temps ou d'autonomie. En ce sens, il importe de développer des attitudes, de familiariser progressivement les étudiants avec une culture de coopération (Gather Thurler, 1993 c) » (Perrenoud P., 1994, p. 212).

Pour Perrenoud (1994), les travaux sur la professionnalisation du métier d'enseignant soulignent que *cette professionnalisation demeure toujours un idéal à réaliser*. Les travaux de Altet, M. et consorts en 2002 ont d'ailleurs inspiré Perrenoud, P. qui s'est intéressé à la question de la division du travail des formateurs d'enseignants, à partir de l'expérience genevoise de formation universitarisée. Perrenoud a en effet plaidé pour la différenciation des rôles et la division du travail entre formateurs d'enseignants.

Et c'est cette même idée qu'on retrouve chez Lemosse (1989) pour qui « *les critères de professionnalisation au sens de transformation de métier en profession sont encore loin d'être remplis* ». Selon Lemosse (1989), les Anglo-Saxons parlent de profession lorsque les caractéristiques suivantes sont réunies :

- *l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;*
- *c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;*
- *elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;*
- *sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;*
- *le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne ;*
- *il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.*

C'est d'ailleurs pourquoi Altet (1997) revient sur la question en disant que « *le courant d'air n'est pas acquis, il nécessite des stratégies, des institutions et des acteurs* ».

Les auteurs tels que Bourdoncle, Vonk et Perrenoud (2000) pensent que *le métier d'enseignant se trouve même dans plus d'un pays au carrefour d'une forme possible de précarité et d'un engagement résolu dans la voie de la professionnalisation.*

Bourdoncle (1991) a beaucoup travaillé sur la notion de professionnalisation. Il s'est appuyé sur Hoyle :

« Hoyle (1980 et 1983) distingue deux sens dans le terme professionnalisation [...]. Dans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. Pris dans ce sens ; il s'applique en effet aussi bien à l'individu qu'un groupe professionnel. Dans un second sens, il porte non plus sur les connaissances et capacités qu'exige la pratique mais sur la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités » (Bourdoncle, R. 1991, p. 74-75).

Allouche, Benayoun et Pariat (1993) ont posé la question de savoir si c'est *l'appartenance institutionnelle à un centre de formation qui détermine le statut de formation.*

Pelpel (1996) s'est demandé si *la fonction tutorale dans le processus de la formation professionnelle est remplie par tous les formateurs.*

Pour Bonnet, B. (1999), la formation professionnelle des adultes est *une construction sociale sans cesse en mouvement, traversée par des contradictions qu'il convient d'analyser et d'explicitier.*

Dans son ouvrage paru en 2006, Aumont, B. montre, dans une approche historique, qu'en 1958, six militants du mouvement " Vie Nouvelle", conscients de la demande urgente d'animateurs de formation au sein de nombreux organismes, décidèrent de créer le Centre Pédagogique de Responsables de Groupes (CePREG), association 1901, et de monter bénévolement un cycle de formation. Ce centre, soucieux de l'adéquation entre l'offre et la demande en formation, s'écartera résolument de l'enseignement traditionnel pour privilégier le développement personnel, la pédagogie active, les techniques d'animation de groupes. Elle intégra les apports nouveaux des sciences humaines dans nombre de sessions et cycles.

Dans l'ouvrage de Altet, M. et al (2002), onze chercheurs ou experts issus de pays francophones ont tenté de clarifier le sujet sous divers angles. Les chercheurs de la France (Altet, M., Lang, V., Lamy, M., Faingold, N., Pelpel, P.) se sont intéressés à la professionnalité des formateurs en formation continue, à l'évolution des professionnalités des formateurs d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), à la notion de formation de formateurs « réflexifs », à la question des tuteurs de l'enseignement primaire et au rôle que peut jouer un conseiller pédagogique dans le processus de professionnalisation des enseignants.

Dans la même perspective, des chercheurs Belges Beckers, J. et Paquay, L. (2002) ont réfléchi sur les profils des psychopédagogues belges dans les départements de pédagogies des hautes écoles. Les auteurs Suisses Snoeck, M. et Maradan, O. ont quant à eux, présenté l'évolution historique de la formation continue dans le premier degré genevois, et ont proposé un dispositif de formation professionnalisante.

Mais c'est surtout Jobert, G. (2002) qui rappellera les conditions d'un processus de professionnalisation d'enseignants. Il analyse les deux registres épistémique et social qui caractérisent le processus de professionnalisation et qui se traduisent par la compétence professionnelle et la reconnaissance sociale.

Anne Jorro (2003) présente les notions de monde et de postures professionnelles qui semblent être des tendances en combinaison variable selon les enseignants : elles semblent en rapport avec les notions de registres de pensée et de paradigmes.

L'ouvrage de Bourdoncle, R. et Demailly, L. (1998) parle de la nécessité du changement et de la régulation des systèmes d'éducation et de formation ; il s'est également intéressé au mode de transmission et de mise en œuvre des savoirs professionnels acquis, à l'identité professionnelle de l'enseignant et à la division du travail dans les organisations. Plusieurs chapitres de cet ouvrage sont consacrés aux formateurs, et à l'identité professionnelle émergente, tout en mettant l'accent sur des points communs et des caractéristiques partagées, telle qu'une attitude critique envers la formation initiale, une utilisation intensive de la formation continue comme moyen d'une professionnalisation toujours renouvelée.

Dans la perspective de la création en France des IUFM, Bancel, (1989) dans un rapport, suggérait de construire en formation initiale une nouvelle professionnalité globale des métiers de l'enseignement, s'appuyant sur la maîtrise de trois pôles de connaissances : « *les connaissances relatives aux identités disciplinaires* », celles relatives à « *la gestion des apprentissages* » enfin « *les connaissances relatives au système éducatif* » (Bancel, 1989).

Dans un article paru dans la revue "*Actualité*", Gérard Françoise (1999) parle de la formation permanente pour la mise en œuvre efficace de laquelle elle faisait appel à des experts des institutions de formation européennes et aux travaux du Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP). Ce centre a constitué en 1998 un réseau communautaire vivant, appelé Training of Trainers Network (TT Net), lui-même composé de réseaux nationaux créés dans chaque Etat membre et qui a pour but de porter à la connaissance de tous, les pratiques, les expériences innovantes ainsi que les aspects réglementaires et législatifs relatifs à la professionnalisation des acteurs de la formation professionnelle.

Lang, V. (1999) disait que : *la politique de professionnalisation menée à son terme conduit à une réévaluation de la position sociale des enseignants, réévaluation fondée sur l'image d'un métier fortement qualifié et pouvant bénéficier d'un certain prestige.*

Pour Laot, F., et Orly, P., (2004), « *les apports des pratiques et des recherches développées dans le champ de la formation des adultes à une réflexion large sur l'éducation ont été, jusqu'à présent, peu étudiés* ». Il a donc semblé nécessaire d'amorcer une réflexion qui débute par les différentes sources dans lesquelles la formation des adultes a d'abord puisé. S'intéressant ensuite au triple processus d'institutionnalisation, de rationalisation et de marchandisation dont elle est l'objet au tournant des années 1970, cette réflexion se clôture, provisoirement, sur la présentation des recherches contemporaines autour de deux notions

clés : la question de la compétence comme paradigme hégémonique, et la question du sujet apprenant et de son activité.

Face à une école et à une société en transformation rapide, Maroy, C. (2004) suggère que *les enseignants, outre leurs tâches traditionnelles de préparation de cours, d'enseignement et d'évaluation, participent davantage à la vie de leur école, s'engagent dans un travail collectif, se forment continuellement*. Au niveau du travail réel, la littérature en sciences de l'éducation s'accorde sur un constat d'intensification et de complexification du travail des enseignants. L'intensification se marque moins par un allongement de la durée du travail que par un alourdissement et une extension des tâches à réaliser et par une complexification du travail en classe. En conclusion, l'auteur s'interroge sur les raisons de la tiédeur pour ne pas dire de la résistance des enseignants, face à des réformes scolaires qui sont supposées les aider.

Depuis plus de quinze ans qu'existe en France la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP), la question de la formation des enseignants n'a cessé de se poser. Tant initiale que continue, la formation apparaît comme un levier essentiel du changement à l'école et surtout comme un moteur du développement des processus de démocratisation du système éducatif.

La recherche menée par un collectif de chercheurs, sur les milieux difficiles, a porté sur le sens des notions de profession, de professionnalité et de professionnalisation tout en posant la question de la spécificité du travail en banlieue. Au moyen d'entretiens approfondis menés avec des intervenants travaillant dans des quartiers difficiles, les auteurs ont procédé à l'analyse des évolutions vécues par les professionnels de différentes professions : professions "anciennes" telles que l'enseignement, la médecine et le travail social, et professions plus récentes comme celles de chef de projet ou de coordonnateur de Zones d'Education Prioritaires (ZEP). L'ouvrage présente notamment une typologie qui met en évidence une série de traits caractéristiques de la professionnalité des intervenants en banlieue, et un chapitre consacré aux enseignants qui interroge la spécificité du métier enseignant en banlieue en rapport avec les spécificités et les évolutions du métier d'enseignant en général. Il traite également des pratiques de réseau et aborde les conséquences sur l'activité professionnelle (des coordinateurs de ZEP notamment) de la mise en place des dispositifs fondés en particulier sur la notion de projet et de la territorialisation des politiques éducatives ou urbaines.

Au Bénin, depuis des décennies, l'INFRE, dans ces plans d'actions organise des formations à divers niveaux. En collaboration avec ses partenaires, il s'investit dans l'élaboration des modules de formation qui prennent en compte plusieurs domaines à savoir : la pédagogie générale, la pédagogie pratique, la psychologie et la santé de l'enfant, la législation scolaire et morale professionnelle, l'éducation physique et sportive, la culture générale. Notons que chaque domaine est subdivisé en plusieurs thèmes et sous-thèmes séquencés selon des axes donnés.

Mais il reste à savoir, lors de la conception des modules de formation, si l'INFRE fait appel aux spécialistes. Ces derniers ont pour rôle de juger la pertinence des savoirs à enseigner et d'y apporter, au besoin, des touches nécessaires avant l'exécution des formations.

Lors de la deuxième édition de Formation Continue de l'Université des Vacances² en 1996, ayant regroupé des professeurs venus de la plupart des lycées et collèges du pays, le Professeur BOKO Gabriel a présenté une communication dont le thème est intitulé : Le Rapport Enseignant/Enseigné et Méthodologie. Dans sa communication, le Professeur a abordé la question des relations maître / élève selon la science à l'étape actuelle de nos connaissances. Partant de la pédagogie expérimentale, il avance que l'environnement psycho-affectif que l'enseignant crée et entretient autour de ses rapports avec les enseignés peut avoir et a souvent une forte influence sur le fait d'apprentissage. Cela veut dire *qu'à travers les étiquetages divers auxquels les enseignants procèdent souvent, à travers les intonations de voix, les postures du corps, les préjugés (favorables ou défavorables), à travers les silences se trouve logée une pédagogie implicite*. Il est allé plus loin en disant que « *si nous voulons que nos élèves deviennent des hommes à part entière, nous devons déjà leur permettre d'oser souvent dire non pendant nos cours. Ainsi, une fois devenus citoyens, ils éviteront facilement la tendance à dire toujours oui* ». Cette communication du professeur a été d'un apport essentiel dans la professionnalisation des enseignants dans la mesure où elle contribue à l'amélioration des pratiques pédagogiques chez les enseignants.

Dans le même temps, le Professeur DAKPOGAN Marius a présenté une communication sur la notion de droit scolaire. Dans son développement, le professeur a fait cas de la législation scolaire, des textes que doit connaître un enseignant, de la morale professionnelle, de la relation avec les autorités hiérarchiques et de la correspondance. On peut retenir dans cette

² Ministère en charge de l'éducation. *De la formation continue : Université des Vacances 1996*, du 9 au 21 septembre à Lokossa. Les éditions INFRE.

communication que le professeur a plus insisté sur les droits et devoirs de l'enseignant. Et pour illustrer toute sa présentation, il dit « *Lorsque vous avez la parole, ayez pitié de ceux qui vous écoutent* », une phrase qu'il tient de Henri LOPEZ.

Dans sa thèse de doctorat³ consacrée à l'approche systémique dans la formation professionnelle du personnel enseignant, Moussiliou MOUSTAPHA, après avoir établi le lien fonctionnel de dépendance existant entre la qualité du personnel enseignant et la qualité de l'offre éducative, a beaucoup insisté sur la nécessité de mise en réseau des différents aspects du savoir dont sont faits les contenus des programmes exécutés dans les différentes écoles normales et autres structures de formation professionnelle des enseignants. En effet, comme le fait remarquer Moussiliou MOUSTAPHA, le problème qui se pose aujourd'hui est moins celui de l'identification des contenus en termes de savoirs à retenir dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants que celui d'amener ces derniers à recourir, non de façon isolée et parcellaire, aux connaissances acquises, mais plutôt de façon systémique et intégrée. Selon Moussiliou MOUSTAPHA (1994), *la seule voie d'un réinvestissement des acquis qui porte*. Au-delà de tout ce qui peut être reproché à cette vision, l'approche systémique dans la formation des enseignants reste de toute évidence une des voies de l'optimisation possible des interventions pédagogiques en salle de classe.

De l'analyse de ces contributions, on peut retenir que le processus de professionnalisation des formateurs d'enseignants, reste une réalité émergente, un horizon à atteindre. Cette réalité suggère qu'il faut se préoccuper d'abord des conditions nécessaires au développement de la professionnalisation des bénéficiaires des formations et de la constitution d'un groupe professionnel reconnu, porteur d'une dynamique professionnalisante avérée.

Il serait quand même bien que nous évoquons les activités menées par l'INFRE.

1.6. Point des activités de formation menées par l'INFRE entre 2003 à 2013

A cette étape de la recherche, il nous est apparu nécessaire de faire le point des actions menées par l'INFRE et qui concourent à la formation. Depuis des décennies, l'INFRE s'investit dans la professionnalisation des enseignants. Il faut préciser que toutes les actions de l'INFRE s'inscrivent dans le cadre de la formation continue à la différence des écoles normales qui assurent une professionnalisation de première main, c'est-à-dire initiale. C'est donc par ce type de fonction que l'INFRE contribue à la professionnalisation et c'est à travers

³ Moustapha M. *Thèse de doctorat en pédagogie*. Russia State Pedagogical University, February 08, 1994.

cette formation continue qu'il assure, que nous essaierons d'apprécier ses actions. Au nombre de ces actions on peut citer :

- l'Université de Vacances (UV) dont la première édition a eu lieu en 1995 ;
- la mise en œuvre des mesures correctives aux programmes d'études des classes de CI-CP ;
- la définition du nouveau format du CEP basé sur l'APC en 2007 ;
- la formation des directeurs d'école au coaching ;
- la formation des directeurs d'écoles à la gestion de l'école dans le contexte de la décentralisation ;
- la formation des enseignantes et des enseignants communautaires ;
- la formation à la mise en œuvre des mesures correctives aux programmes d'études des classes CI-CP et CE1 CE2 en français et en mathématique ;
- la formation d'animateurs en quantité suffisante pour l'animation des écoles maternelles ;
- le renforcement du système de formation continue des enseignants ;
- le renforcement du système de contrôle de l'enseignement dispensé ;
- la préparation des enseignants aux examens professionnels du CEAP, CAP ;
- la formation des appelés du Service Militaire d'Intérêt National (SMIN) ;
- la formation des enseignants contractuels recrutés par le gouvernement en septembre 2007 ;
- la préparation des candidats aux concours probatoires de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs ;
- le renforcement des capacités des chefs des circonscriptions scolaires (C/ CS) et des conseillers pédagogiques à l'encadrement pédagogique des enseignants sur le terrain ;
- la préparation des candidats titulaires du BEPC et du Baccalauréat au test d'entrée dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (l'ENI) ;
- la formation initiale en cours d'emploi des enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat qui a fini par prendre la forme d'un projet ;
- La cogestion du projet de l'insertion des langues nationales dans le système éducatif avec d'autres institutions : la mise en place du projet courant 2013-2014.

Le tableau qui suit fait le point des différentes formations assurées par l'INFRE au profit des différentes catégories d'enseignants de 2005 à 2013.

Tableau 1⁴ : Les formations effectuées par l'INFRE entre 2005 et 2013 à l'endroit des différentes catégories d'enseignants.

Année académique	Type de formations	Cibles	Effectifs	Mode de formation utilisé	Durée de formation
2005-2006	Préparation au CEAP, CAP	Enseignants candidats au CEAP et au CAP	1412	Formation à distance	Année académique
2006-2007	Préparation au CEAP, CAP	Enseignants candidats au CEAP, CAP	1744	Formation à distance	Année académique
	Formation initiale des enseignants reversés contractuels de l'Etat	Enseignants communautaires	10145	Alternance phase présentielle et distancielle	Trois ans
	Formation des appelés du SMIN	appelés du SMIN	3000	Phase présentielle et suivi sur le terrain	Année académique
	Formation des enseignants recrutés par le gouvernement en septembre	Enseignants contractuels	3520	Formation présentielle	19 /09 au 2/10/ 2007
	Université de Vacances	Enseignement de la maternelle primaire et secondaire	175	Formation présentielle	20 /08 au 1 ^{er} /09 2007
2007-2008	Préparation au CEAP, CAP, CAFCP,	Enseignants candidats au CEAP, CAP, CAFCP	2702	Formation à distance	Année académique
	Préparation au CAIP	Conseillers pédagogiques, candidats au CAIP	105	Formation présentielle	05 -10 mai 2008
	Formation initiale des enseignants reversés contractuels de l'Etat	Enseignants communautaires	10140	Alternance phase présentielle et distancielle	Trois ans
	Formation des appelés du SMIN	appelés du SMIN	3024	Formation présentielle	Une année civile
	des capacités Renforcement	C/CS et CP	320	Formation présentielle	06 au 18 /11/ 2008
2008-2009	Préparation au CEAP, CAP	Enseignants candidats au CEAP, CAP	2273	Formation à distance	Année académique
	Formation initiale des enseignants reversés contractuels de l'Etat	Enseignants communautaires	9916	Alternance phase présentielle et distancielle	Trois ans
	Formation des appelés du SMIN	appelés du SMIN évoluant aux enseignements maternel, primaire et secondaire	431	Alternance phase présentielle et distancielle	Année académique
2009-2010	Préparation au CEAP, CAP, CAFCP, CAIP	Enseignants candidats au CEAP, CAP, CAFCP, CAIP	1905	Alternance présentielle et distancielle,	Un an, 70 h / CAFCP et 35 h/ CAIP
	Test d'entrée à l'ENI	Titulaires du BEPC et du BAC	223	Formation présentielle	5 jours
	Formation initiale des enseignants reversés contractuels de l'Etat et Formation des appelés du SMIN	Enseignants communautaires et les appelés du SMIN de maternel, primaire et secondaire	12916	Alternance phase présentielle et distancielle	2 ans et un an pour les appelés du SMIN
2010-2011	Préparation au CEAP, CAP	Enseignants candidats au CEAP, CAP	3858	Formation à distance	Une année académique
	Formation initiale des enseignants reversés contractuels de l'Etat Formation des appelés du SMIN	Les enseignants communautaires et les appelés du SMIN	11448	Alternance phase présentielle et phase distancielle	Dernière année
2011 - 2012	Université des vacances Préparation au CEAP, CAP, CAFCP, CAIP	Enseignants maternel et primaire Enseignants candidats au CEAP, CAP, CAFCP, CAIP	6199	Formation continue et formation à distance Formation distancielle et présentielle	20-25/ 08/ 2012 pour UV
2012 - 2013	Préparation au CEAP, CAP Université des vacances	Enseignants candidats au CEAP, CAP Enseignants maternel et primaire	1817	Formation à distance Formation continue et présentielle	Une Année Académique et 20 – 24/08 / 2013 pour UV

Source : AHLONSOU M. Laurent. Travaux de terrain, décembre 2014.

⁴ Le détail par type de formation, cible et mode de formation est dans l'annexe.

Ici nous évoquons la formation des enseignants locaux recrutés en tant qu'enseignants

1.7. Formation des ex-enseignants communautaires

Nous ne pouvons pas parler de l'INFRE sans mettre un accent particulier sur la formation des ex-enseignants communautaires. La formation des ex-enseignants communautaires constitue ces sept(7) dernières années l'une des activités importantes menées par l'INFRE.

1.7.1. La naissance de la formation

Bien avant la tenue du Premier Forum National sur l'éducation en 2007, le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDDSE) 2005-2015, a indiqué que l'objectif de la politique éducative pour l'enseignement primaire, est d'assurer la scolarisation universelle et d'améliorer la qualité de l'enseignement par :

- la reprise de la formation initiale dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI);
- l'organisation des formations à distance au profit surtout des enseignants communautaires, pour compenser l'insuffisance de la qualité de l'offre éducative.

En plus des engagements pris au sommet de l'Education Pour Tous (EPT) à Dakar (2000) et la détermination du gouvernement à atteindre ces objectifs ainsi que ceux du millénaire pour le développement (OMD), l'Etat béninois a identifié les enseignements primaire et secondaire comme cibles prioritaires d'actions, compte tenu des nombreux cas d'abandons et de redoublements enregistrés dans le rang des apprenants.

Les contraintes budgétaires liées aux mesures d'ajustement structurel ayant conduit au gel du recrutement des enseignants à la fonction publique, ont mis à mal le système éducatif béninois qui souffre d'un déficit chronique d'enseignants aussi bien sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. Cette situation a amené les communautés à prendre sur elles-mêmes l'initiative de recruter des enseignants dits « communautaires », qui ont fini par être reversés comme enseignants contractuels d'Etat sans une formation professionnelle adéquate.

Par ailleurs, avant la tenue du premier Forum National sur l'éducation, l'INFRE avait déjà engagé le processus de la formation diplômante des enseignants communautaires avec le soutien financier de l'UNICEF. De même, la visite de travail que Madame le Ministre de l'Enseignement Maternel et Primaire de l'époque a effectuée au siège de l'UNESCO à Paris (2005), avait conduit à la mobilisation de deux cent mille dollars US octroyés par l'Organisation pour appuyer la formation de 800 enseignants communautaires des enseignements maternel et primaire du Bénin.

Le document de projet intitulé « Formation diplômante des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat des enseignements maternel et primaire au Bénin » prend en

compte les recommandations issues des actes du forum et du PDDSE en insistant sur le renforcement des capacités d'environ dix mille (10.000) enseignants communautaires sur toute l'étendue du territoire national.

Quel est l'objectif visé par la formation ?

1.7.2. Objectif de la formation

Le projet vise à mettre en place et à exécuter un programme de formation présentielle et à distance au profit des enseignants communautaires recrutés avant 2007 au Bénin. L'objectif général de ce projet est d'améliorer la qualité des enseignements maternel et primaire à travers le renforcement des capacités d'intervention des enseignants communautaires reversés Contractuels d'Etat et la possibilité pour eux de faire face à l'examen professionnel du Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) et d'y réussir. Il faut tout de même préciser qu'il s'agit d'une formation initiale en cours d'emploi, dans la mesure où les enseignants bénéficiaires ont fait leur entrée dans la profession sans qualification préalable.

Parlons de l'organisation mise en place par l'INFRE.

1.7.3. L'organisation mise en place par l'INFRE

Du point de vue d'encadrement pédagogique, il existe un réseau pédagogique bien conçu, constitué de Chefs des Circonscriptions Scolaires (CCS) et d'autres inspecteurs de l'enseignement primaire, de Conseillers Pédagogiques (CP) et de directeurs d'écoles.

Les écoles sont organisées en Unités Pédagogiques (UP). Chaque unité regroupe quelques écoles proches et est animée par un Responsable d'Unité Pédagogique (RUP) qui est généralement l'un des directeurs d'écoles. Les RUP sont, à leur tour, encadrés par les Conseillers Pédagogiques (CP) qui se trouvent au niveau de chaque zone Pédagogique. Une zone pédagogique regroupe entre cinq (5) et dix (10) UP. Les CP interviennent à l'intérieur des Circonscriptions Scolaires (CS) et sous la responsabilité de l'inspecteur, Chef de la Circonscription Scolaire (CCS).

La formation des enseignants dans le cadre des UP est assurée deux (2) fois par mois pendant une demi-journée selon un planning précis. En outre, les CCS et les CP sont supposés effectuer régulièrement des visites dans les écoles, afin d'assurer leur fonction de contrôle et de fournir aux enseignants le soutien direct dont ils ont besoin.

Qu'en est-il des structures ?

1.7.4. Structures impliquées dans la formation et leur rôle

L'exécution de la formation est assurée par l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE). L'INFRE a travaillé en étroite collaboration avec les directions techniques telles que la direction de l'Enseignement Primaire (DEP), la Direction de l'Enseignement Maternel (DEM), la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP), la Direction de la Programmation et de la Prospective (DPP), la Direction des Examens et Concours (DEC), la Commission Nationale Béninoise pour l'UNESCO (CNBU), la Direction de la Décentralisation dans l'Education et de la Coopération (DDEC), les Directions Départementales des Enseignements Maternel et Primaire (DDEMP) et la Direction des Ressources Humaines (DRH). Parmi toutes ces structures, sauf la DIP et la DEC ont eu à jouer un rôle actif.

La DEC s'occupe de toutes les questions ayant trait à la détermination et à la fixation des conditions de passation des examens du CEAP auxquelles sont astreints les enseignants formés dans ce cadre. Pour la poursuite harmonieuse de la formation, la DEC devra préciser l'année où les enseignants communautaires vont passer les examens. La DEC gère directement les ressources financières liées aux examens.

La DIP, elle, s'occupe de l'organisation et la gestion logistique, administrative et financière des supervisions pédagogiques, étant donné que tous les inspecteurs intervenant sur le terrain relèvent de la DIP.

Nous sommes tenu de faire un bref aperçu sur les commissions techniques.

Depuis octobre 1982, nous avons à l'INFRE des Commissions Techniques par discipline d'Enseignement dénommées Commissions Techniques d'Interventions Spécialisées (CTIS). Les CTIS sont des comités nationaux de réflexion et d'actions opérationnelles sur les programmes d'enseignement en vigueur dans les établissements scolaires et dans les centres de formation professionnelle et de perfectionnement. Elles sont composées d'enseignants de tous ordres choisis en fonction de leur compétence et de leur ouverture à l'innovation. Elles constituent l'œil de l'INFRE sur le terrain.

Le premier chapitre de notre travail nous a permis de mettre les bases solides pour la suite de notre travail de recherche.

A présent, nous allons aborder le cadre de la recherche et démarche méthodologique.

CHAPITRE II : CADRE DE LA RECHERCHE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Ce deuxième chapitre aborde successivement le milieu d'étude, l'organisation, la mission, le fonctionnement des différents services de l'institution, les théories et l'approche méthodologique adoptée.

2.1. Présentation du cadre de la recherche

2.1.1. Historique

L'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) est un office public sous tutelle qui s'occupe de la formation continue des enseignants et de la recherche en éducation. Il est situé à Porto-Novo, précisément dans l'enceinte du bâtiment qui jadis abritait la Caisse Mutuelle de Sécurité Sociale en face de l'Agence principale des postes et télécommunications d'Oganla.

Au départ, l'INFRE existait sous l'appellation de « Institut Pédagogique National » (IPN), créé le 05 Août 1961, par décret N° 61-237 /PR/MENC, et directement placé sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale.

En 1967, l'IPN se transforma en « Centre de Recherche et d'Action Pédagogique » qui, à son tour, subira en 1968, une légère modification de forme pour devenir « Centre de Recherche et d'Application Pédagogiques » (CRAP). La vocation du CRAP était, avant tout, celle d'un centre de recherche sur les techniques pédagogiques, sur la réalisation de documents et d'initiation à la mise en œuvre des méthodes et moyens éducatifs.

Plus tard en 1970, le souci de faire cumuler à l'institution la double vocation de la formation et de la recherche en éducation l'a amenée vers une nouvelle mutation qui lui a fait porter le nom d'Institut Pédagogique National-Centre de Recherche et d'Application Pédagogique (IPN-CRAP) dont le principal objectif était d'entreprendre des recherches linguistiques et psychopédagogiques qui serviraient de base à l'élaboration des méthodes pédagogiques adaptées à la formation de l'élève dahoméen.

En 1972, l'Institut a existé sous le nom de Département de l'Education(DE) et avait pour objectifs de :

- Poursuivre des recherches scientifiques sur les différentes disciplines aux fins d'adapter les programmes et les méthodes aux réalités dahoméennes et d'informer sur les finalités d'un enseignement pour le développement ;

- Former des personnels enseignants pour l'éducation nationale et des animateurs pour les autres Ministères.

Le Département de l'Education n'a pas duré, puisque en 1973, la structure a connu une autre appellation, celle de l'Institut pour la Formation et la Recherche en Education (IFRE), créé par ordonnance N° 73-25 du 24 mars. A cette époque, il existait déjà cinq établissements qui travaillaient chacun de son côté et avaient des méthodes de travail différentes. Il s'agissait de :

- L'Ecole des Sciences et Techniques de l'Education (ESTE)
- L'Ecole Normale Félicien Nadjo (ENFN) (actuel Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo)
- Le Centre de Recherche pour les Programmes (CRP)
- Le Centre de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP)
- L'Institut National d'Enseignement de l'Education Physique et Sportive(INEPS) (actuel INJEPS)

L'Institut pour la Formation et la Recherche en Education a vainement tenté de regrouper ces cinq établissements.

La réforme de l'enseignement intervenue en 1975, nécessitait une révision des différentes structures du Ministère de l'Éducation. Ainsi, par Arrêté N° 1690/MEN/DESD du 6 octobre 1975, l'INFRE était créé. Il était l'un des organes mis en place par le Ministère de l'Education Nationale pour assurer l'application du programme national d'édification de l'école nouvelle. A ce titre, il était chargé de centraliser toutes les opérations en matière de formation et de recherche en éducation. Il devait par conséquent s'intéresser à tous les ordres d'enseignement de la maternelle à l'enseignement supérieur en passant par le primaire et le secondaire général et technique.

En 1981, par Arrêté N° 784/MEMGTP/DGM/INFRE-D du 17 juin, de nouvelles tâches furent confiées à l'INFRE. Entre autres, l'INFRE devait alors:

- assurer la tutelle pédagogique, méthodologique et scientifique des établissements de formation initiale des personnels de l'enseignement du premier degré ;
- assurer la gestion administrative des écoles de formation, telles que : l'Ecole Normale d'Instituteurs(ENI), l'Ecole Normale des Animateurs des Centres d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant (ENA-CESE), le Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education(CFPEE) ;
- concevoir, élaborer et diffuser sur la base du principe de la liaison de l'étude et du travail productif, les objectifs, les programmes et les méthodes d'enseignement en rapport avec les différents ordres d'enseignement ;

- concevoir, dans tous les domaines et dans un esprit d'interdisciplinarité et de pluridisciplinarité, un programme de recherche appliqué en éducation, en suivre l'expérimentation sur le terrain et en planifier la généralisation ;
- participer à la définition et à la conception des plans d'inspection, des grilles d'observation des classes en rapport avec les directions techniques concernées ;
- participer aux différentes études relatives à la sanction des études, aux tests et aux normes d'orientation scolaire ;
- susciter, développer et promouvoir les innovations éducatives dans le sens du progrès scientifique ;
- recevoir, produire et diffuser le matériel didactique et audioscripto-visuel adapté aux réalités béninoises ;
- assurer la direction pédagogique de la formation permanente des enseignants avec la collaboration des directions concernées ;
- veiller à l'adéquation scientifique des plans et actions de formation et de recherche avec les objectifs et textes fondamentaux du Bénin.

En 1986, le comité de direction du Ministère des Enseignements Moyens et Supérieur, en sa séance du jeudi 30 janvier, a pris un autre arrêté N° 123/MEMS/DGM du 12 février 1986, par lequel l'INFRE, toujours considéré comme un organe moteur de l'école nouvelle, devait s'intéresser à toutes les formes d'éducation formelle et non formelle relatives :

- aux Enseignements Maternel et de Base ;
- aux Enseignements Moyens ;
- à l'Enseignement Supérieur ;
- à toute autre structure concernée par le développement.

L'INFRE était le correspondant privilégié des instituts et organismes étrangers spécialisés en matière d'éducation. Il avait en dehors des missions qui lui étaient assignées, d'autres nouvelles missions telles que :

- promouvoir la politique nationale de recherche en éducation ;
- assurer la publication et la diffusion des résultats de recherche et de l'expérimentation en matière d'éducation ;
- mettre en œuvre la politique nationale de l'édition scolaire.

A l'avènement du renouveau démocratique intervenu au Bénin en 1990, un nouveau décret N°95-354 du 14 novembre 1995 portant statut, attributions, organisation et fonctionnement de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) a été pris. D'après ce décret, l'INFRE est un établissement public à caractère scientifique et culturel,

doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Il est placé sous la tutelle du Ministère en charge des enseignements maternel et primaire. Pour appliquer ce décret, un nouvel arrêté N° 0009/MEN/CAB/INFRE-D du 25 mars 1996, a été également pris et comportait de nouvelles attributions et prévoyait une nouvelle structuration encore en vigueur jusqu'au moment où nous menions la présente recherche.

2.1.2. Organisation, mission et fonctionnement de l'INFRE

Le personnel de l'INFRE qui comptait cinquante-sept (57) agents dont cinquante-trois (53) Agents Permanents de l'Etat (APE) et quatre (4) Agents Contractuels de l'Etat (ACE) en 2011 est passé à trente-trois (33) agents en 2014 répartis dans les services.

L'INFRE a pour mission d'élaborer pour l'ensemble des enseignements primaire, secondaire, technique et professionnel, des propositions en matière :

- de programme d'enseignement, de méthodes pédagogiques, d'horaires et de procédures d'évaluation des élèves ;
- de manuel d'enseignement et de matériels didactiques ;
- de formation et d'évaluation des personnels d'inspection, de direction et d'enseignement ;
- d'animation pédagogique dans les établissements et de documentation en direction des personnels enseignants.

En outre, il est chargé :

- de promouvoir la politique de recherche en Education,
- d'exercer la tutelle des centres de formation ou d'organismes à vocation pédagogique,
- d'être le correspondant privilégié, pour les ministères en charge de l'Education, des organismes étrangers ayant des fonctions analogues aux siennes.

A ce titre l'INFRE a exécuté beaucoup de Projets de formation des enseignants et de recherche en éducation.

L'INFRE dispose de neuf (9) Services subdivisés en Divisions qui contribuent à son fonctionnement. Chaque service joue un rôle précis dans la gestion administrative et technique et est dirigé par un Chef.

Ainsi, les services se présentent comme suit :

- ☞ Le Secrétariat Général (SG) ;
- ☞ Le Secrétariat Administratif (SA) ;
- ☞ Le Service de la Recherche en Education (SRE) ;

- ☞ Le Service de la Formation (SF) ;
- ☞ Le Service de l’Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnel (SOSUP) ;
- ☞ Le Service de l’Information et de la Communication (SIC) ;
- ☞ Le Service de la Production (SPRO) ;
- ☞ L’Agence Comptable (ACO) ;
- ☞ Le Service de la Documentation et de l’Information Pédagogiques (SDIP).

L’INFRE a en son sein un syndicat (SYNTRASEN/Section INFRE). Il a un Chef Personnel (CP). Il a également un Délégué du Personnel (DP) élu au suffrage universel.

Avec les nouvelles réformes qui sont en cours, l’INFRE dispose désormais d’un Conseil d’Administration (CA) ainsi que le prévoit son statut d’office sous tutelle.

2.1.3. Présentation des différents services de l’INFRE

L’INFRE, comme on l’a vu plus haut, est structuré en plusieurs services qu’il convient de présenter pour comprendre le mécanisme de fonctionnement qu’il s’est donné.

☞ **Le Secrétariat Général (SG) :** Il est subdivisé en deux départements à savoir le département de la programmation et du suivi et celui des archives et de la documentation. D’une façon générale, le Secrétariat Général (SG) est chargé de:

- la programmation et du suivi de toutes les activités de l’Institut ;
- l’exécution et de la coordination des travaux entre la direction et les autres services ou organismes extérieurs ;
- la centralisation et de la conservation des archives pour leur exploitation au niveau de l’Institut.

Le Secrétariat Général constitue donc la structure sur laquelle repose le mécanisme de gestion de l’institut et en même temps sa mémoire.

☞ **Le Secrétariat Administratif (SA)** est l’organe central de gestion du courrier ordinaire. Il comprend trois(3) divisions à savoir les divisions de la gestion des courriers, des archives et celle des relations avec les usagers. Le Secrétariat Administratif est chargé de :

- réceptionner, enregistrer et ventiler le courrier conformément aux instructions du Directeur ;
- mettre en forme et acheminer toutes les correspondances de l’institut ;
- classer et tenir à jour les dossiers et archives ;

- faciliter les relations entre l'Institut et les usagers ;
- organiser les audiences du Directeur ;
- exécuter toutes autres tâches à lui confiées par le Directeur.

Donc, par sa structuration et sa vocation, le Secrétariat Administratif joue en quelque sorte l'interface entre l'INFRE et les collaborateurs extérieurs en termes de correspondance.

☞ **Le service de la Recherche en Education (SRE)** est chargé de l'ensemble des travaux qui touchent aux programmes d'enseignement et aux méthodes pédagogiques. Il veille également à l'expérimentation et à l'évaluation pédagogique. C'est le service phare de l'Institut. Il est subdivisé en quatre(4) divisions à savoir :

- La division étude et recherche ;
- La division matérielle didactique ;
- La division méthode et programme ;
- La division évaluation pédagogique.

Le Service de Recherche en Education (SRE) apparaît donc comme la cheville ouvrière de l'institut en matière de recherche et d'innovations pédagogiques.

L'INFRE dispose d'un certain nombre de commissions dites Commissions Techniques d'Interventions Spécialisées (CTIS) sur lesquelles le Service de la Recherche en Education (SRE) s'appuie pour atteindre les enseignants sur le terrain. Ces Commissions réalisent des productions dont l'une est la CTIS INFO qui, en fait, est l'organe qui permet à l'INFRE d'être présent aux côtés des enseignants à travers des articles et la vulgarisation d'innovations.

☞ **Le Service de la Formation (SF)** s'occupe de la formation des enseignants en général. Il est subdivisé en quatre (4) divisions :

- la division de la technologie de l'information et de la communication en éducation ;
- la division de la formation continue ;
- la division de la formation à distance ;
- la division de la formation initiale.

Il y a deux types de formation: formation initiale et formation continue qui peuvent être présentielle ou à distance. Le Service de la Formation (SF) représente aux côtés du SRE le deuxième pôle d'intervention de l'INFRE sur le terrain éducatif.

☞ **Le Service de l’Orientation Scolaire Universitaire et Professionnelle (SOSUP)** a pour but de :

- mettre en place un système d’orientation ouvert à tous et qui ait de prise sur les réalités locales, nationales et internationales;
- créer un ensemble de dispositifs et d’activités offrant aux jeunes les possibilités de se préparer à la vie active en étant offreurs de services plutôt que demandeurs d’emploi ;
- mettre en place un système efficient d’information et de gestion de la scolarité.

Le SOSUP comprend trois (3) divisions avec pour chacune d’elles des tâches précises.

○ La division de l’orientation et de l’animation de la vie scolaire. Cette division s’occupe de :

- la gestion de la scolarité maternelle et primaire ;
- la gestion de la documentation sur les enseignements et les professions ;
- l’information et de l’animation de la vie scolaire.

○ La division de l’orientation scolaire et professionnelle assure :

- la gestion des flux du système des enseignements secondaire et universitaire ;
- l’information et l’orientation ;
- la préparation à la vie active.

○ La division des apprentissages et des qualifications a pour mission :

- l’évaluation et la gestion des apprentissages et aptitudes scolaires ;
- l’étude et la recherche sur les défaillances et déficiences scolaires ;
- la clinique des apprentissages.

☞ **Le Service de l’Information et de la Communication (SIC)** est chargé de :

- Communiquer sur ce qui fait l’essentiel de la mission de l’Institut ;
- Concevoir, produire et diffuser les éléments d’informations théoriques et pratiques indispensables aux acteurs de tout le système éducatif et aux professionnels de l’enseignement dans le sens de l’actualisation de leurs connaissances et du renforcement de leurs compétences ;
- Contribuer par des émissions d’éducation civique au réarmement moral de la couche juvénile, à l’enracinement de la culture de la paix, à l’éducation, à une citoyenneté responsable, à la formation d’un type d’homme nouveau ;

- Concevoir, réaliser et diffuser des émissions interactives qui favorisent la participation des acteurs de l'éducation et de l'enseignement à tous les niveaux créant ainsi un cadre de dialogue permanent entre les divers acteurs de l'école ;
- Contribuer, en fonction de l'évolution et des besoins nationaux à l'implantation et à l'adéquation de l'école béninoise avec les réalités de la vie.

Le Service de l'Information et de la Communication comprend :

- Un secrétariat ;
- Une division du marketing ;
- Une division de production.

☞ **Le Service de la Production (SPRO)** regroupe les activités liées à la chaîne éditoriale et celle relevant de l'élaboration des matériels didactiques. Il est chargé de la réalisation de tous les travaux d'impression de documents pédagogiques et de recherche, de la revue « Education Béninoise », de presse et de matériels didactiques. Pour son fonctionnement, ce service dispose de deux (02) divisions.

- La division de l'Unité de Publication Assistée par Ordinateur (UPAO) ;
- La division de l'imprimerie.

☞ **L'Agence Comptable (ACO)** est le service de l'INFRE qui s'occupe des opérations de paiement, du suivi, de la carrière du personnel, des prises en charge, du passage au cérémonial des couleurs, du petit commerce. Ce service comporte trois (3) divisions que sont :

- la division de la commercialisation et de la gestion administrative ;
- le secrétariat de la comptabilité ;
- la division du matériel et des finances.

☞ **Le Service de la Documentation et de l'Information Pédagogique (SDIP)** est une structure qui a pour mission de fournir l'information exacte sur l'éducation, de développer le Réseau Documentaire et d'assurer la formation des Techniciens de l'Information Documentaire. Le SDIP a quatre divisions que sont :

- Division prêt et diffusion ;
- Division secrétariat administratif ;
- Division du traitement et de la formation ;
- Division de l'acquisition et de la coopération.

Il assure sa mission à travers le Centre de Documentation et d'Information Pédagogique (CDIP). Ce dernier a amorcé un vaste programme de décentralisation à travers les Centres Départementaux de Documentation et d'Information Pédagogiques (CDDIP). Il s'agit de : CDDIP-Borgou à Parakou en 1979 ; CDDIP- Zou à Abomey en 1980 ; CDDIP- Atacora à Natitingou en 1982 ; CDDIP- Mono à Lokossa en 1984 ; CDDIP- Ouémé à Porto-Novo en 1985.

Le CDIP a deux (2) annexes. Celle de Djougou devenue fonctionnelle depuis le 17 avril 1989 et celle d'Aplahoué qui n'est pas encore fonctionnelle jusqu'à ce jour. Le CDDIP-Atlantique et les autres annexes sont en voie de création. C'est cette déconcentration qui a conféré au CDDIP son appellation de Réseau Documentaire de l'INFRE.

Nous ne pouvons pas parler des services de l'INFRE, sans évoquer **les Commissions Techniques d'Intervention Spécialisées (CTIS)**.

2.1.4. Commissions Techniques d'Intervention Spécialisées

D'après l'arrêté n°884 du 04 octobre 1982, il a été créé à l'INFRE des Commissions Techniques par discipline d'enseignement, dénommées Commissions Techniques d'Intervention Spécialisées (CTIS).

Il existe autant de CTIS qu'il y a de disciplines enseignées dans les établissements scolaires et les centres de Formation Professionnelle et de Perfectionnement (article 3 de l'arrêté n°884 / MEMGTP/MEMB/MESRS/DGM).

Quels sont ces attributions ?

Les CTIS exercent leurs activités sur la base :

- des principes contenus dans le Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle (article 4 dudit arrêté) ;
- des directives et orientation définies par la Commission Nationale de Programme des disciplines concernées ;
- des besoins identifiés et exprimés par des directions techniques des ministères chargés de l'éducation et par divers autres centres de formation.

La CTIS d'une discipline donnée a pour tâche, en collaboration avec les directions et les services concernés :

- de proposer des instructions officielles pour l'application des programmes d'enseignement de la discipline ;

- d'évaluer en permanence l'application des instructions officielles et des programmes relatifs à l'enseignement de la discipline ;
- d'élaborer, d'expérimenter et de faire diffuser, des documents didactiques à l'usage des enseignants, des élèves, des étudiants et des stagiaires ;
- d'émettre des avis sur le contenu de tous documents relatifs à la discipline concernée et destinée aux enseignants, aux élèves, aux étudiants et aux stagiaires, puis éventuellement, de faire des suggestions d'amélioration conformément aux instructions officielles.

Nous abordons à présent l'organisation des CTIS.

Chaque CTIS comporte cinq (05) membres au moins et vingt (20) membres au plus, nommés par arrêté interministériel pour une durée de trois (03) ans renouvelable. Elle comporte des sous-commissions relatives :

- aux Enseignements Maternel et de Base ;
- aux Enseignements Moyens Général, Technique et Professionnel ;
- à l'Enseignement Supérieur.

La CTIS d'une discipline donnée peut faire appel à toute personne, enseignant ou non enseignant, dont la compétence lui est utile pour l'accomplissement de tâches précises. Elle est dynamisée par un animateur. Les activités des CTIS sont supervisées par un coordonnateur affecté à l'INFRE.

Les enseignants, membres de la CTIS d'une discipline donnée sont des conseillers pédagogiques nationaux pour cette discipline.

A ce titre :

Les professeurs des Enseignements Moyens Général, Technique et Professionnel, bénéficient d'une décharge hebdomadaire de six (06) heures de cours au moins.

Les enseignants des Enseignements Maternel et Primaire sont suppléés par un maître en complément d'effectif.

Evoquons en quelques lignes ces dispositions diverses.

Tout établissement scolaire ou exerce un conseiller pédagogique national (membre de CTIS) est considéré comme établissement à classes d'expérimentation pour la discipline concernée.

Les emplois du temps des membres de CTIS, dans les établissements où ils enseignent, seront aménagés par leurs chefs d'établissement conformément aux besoins communiqués par l'animateur de la CTIS concernée. Les membres de CTIS, auteurs de manuels, de fiches didactiques ou d'articles pédagogiques jouissent de la propriété intellectuelle de leur production conformément à la réglementation en vigueur sur les droits d'auteur. Ils, dans

l'exercice de leur fonction, sont en mission commandée, et à ce titre, bénéficient des avantages spéciaux conformément à l'article 125 du Statut Général des Agents Permanents de l'Etat.

Parlons à présent de "Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM).

Le développement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) amène l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) a initié un projet dénommé "**Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM)**" en collaboration avec l'INFRE. IFADEM est devenue une structure de l'INFRE. Elle s'est de relais entre l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour la formation à distance des maîtres. Elle permet à l'INFRE de faire des formations parallèles à l'intention des maîtres.

Avant d'aborder la démarche méthodologique, permettez-nous d'évoquer les théories sur lesquelles la professionnalisation est assise.

2.2. Théories

Pour aborder le thème de la professionnalisation, des liens sont établis entre les théories de l'apprentissage et la pédagogie de Freinet, puis avec les théories de complexité.

2.2.1. Théorie de l'apprentissage et pédagogie de Freinet

Piaget a construit une approche basée sur l'interaction sujet – environnement appelé constructivisme. L'intelligence se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Deux (02) processus y contribuent, l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation est un processus complémentaire du processus d'accommodation, par l'intermédiaire duquel un individu intègre un objet ou une situation nouvelle à sa structure mentale (Raynal, F. et Rieunier, A., 2009).

L'accommodation désigne toute modification des schèmes d'assimilation sous l'influence des objets ou situations extérieures auxquels ils s'appliquent. Elle exprime la nécessité pour tout schème d'assimilation, de s'adapter aux particularités de l'objet qu'il assimile. Ainsi, lorsqu'un schème s'applique à un objet du milieu, y doit s'adapter aux particularités de cet objet. C'est donc cette adaptation du schème général aux particularités de l'objet assimilé que Piaget appelle accommodation. La notion d'accommodation est entièrement solidaire de

celle d'assimilation puisqu'il s'agit toujours de l'accommodation d'un schème d'assimilation (Legendre-Bergeron, M.-F., 1980).

Freinet, qui connaissait les théories de Piaget, s'est basé sur une approche « naturelle » de l'apprentissage qu'il a précisée en de nombreux écrits. Dans un ouvrage de 1966 sur « le tâtonnement expérimental », il aborde le problème de la perméabilité à l'expérience, qui permet de séparer le tâtonnement expérimental d'une simple méthode par essais et erreurs. Il marque l'importance de la trace de l'action réussie. Il décrit l'apprentissage de la manière suivante :

« Vous arrivez pour la première fois à un carrefour A sur lequel débouchent trois chemins identiques. Il n'y a aucune raison pour que vous vous engagiez vers B plutôt que C ou D. C'est alors le pur hasard qui jouera. Vous partez donc au hasard vers B (peut-être même après avoir fait tourner un sou pour vous décider). De deux choses l'une : ou bien cette voie est une réussite (tout compte fait, le chemin est pratique et beau, et débouche justement vers la région où vous vouliez vous rendre). Vous vous engagerez automatiquement vers la solution B dont la réussite a laissé en vous une trace favorable. Ou bien le chemin vers B vous mène dans une impasse et vous êtes obligé de rebrousser chemin. La prochaine fois que vous vous trouverez en A, vous n'aurez plus aucune raison de partir vers B. Vous essaierez en C ou en D. C'est là un principe général mécanique qui est à la base de toute notre théorie du tâtonnement expérimentale » (Freinet, C., 1966).

Freinet (1966) parle aussi de l'importance de l'exemple, et mentionne l'apprentissage par imitation, tout en montrant qu'il est essentiel que l'expérience personnelle le confirme.

L'approche de Lev Vygotski est appelée socio constructivisme. Dans « Pensée et langage », il reprend les idées de Piaget sous la forme de ce que Doise et Mugny appelleront ensuite le conflit "sociocognitif" :

« Piaget connaît parfaitement cette tendance de l'enfant à appliquer à lui-même des formes de comportement qui étaient auparavant sociales et il en a bien tenu compte dans son livre pour expliquer la naissance de la réflexion enfantine à partir de la dispute. Il a montré comment cette réflexion survient après l'apparition de la discussion véritable au sein d'une collectivité d'enfants, comment c'est seulement dans la dispute, dans la discussion qu'émergent les éléments fonctionnels qui déclenchent le développement de la réflexion » (Vygotski, L., 1934-1980, p. 105).

Dans la lignée du conflit sociocognitif, mais également de la pédagogie institutionnelle, Ardoine, J. (2000) aborde les notions d'altérité et d'altération, qui vont jouer un rôle déterminant au sein de groupes, et plus particulièrement de groupes coopératifs. Pour cela, il disait :

« Non seulement, les différents systèmes de référence, réciproquement, mutuellement autres, interrogent l'objet à partir de leurs perspectives et de leurs logiques respectives, mais encore se questionnent, au besoin contradictoirement, entre eux, s'altèrent et élaborent des significations métisses, à la faveur d'une histoire. Avec l'hétérogénéité, c'est l'autre, source d'altération (beaucoup plus encore que d'altérité) et de frustration (parce qu'il nous résiste), qui transforme notre champ de références » (Ardoino, J., 2000, p.125-126).

Se professionnaliser serait le processus de changement permettant de passer du statut d'agent à celui d'acteur pour enfin atteindre celui d'auteur. Ainsi, Ardoino (2000) affirmait en ces termes :

« L'enseignant, le formateur, les éducateurs naturels remplissent des fonctions dans le cadre du systèmes larges ou plus étroitement définis. Ils sont agents. [...] Mais, simultanément, ils sont, encore, objets de désirs, de manifestations transférentielles, de « projections » et d'investissements affectifs, plus ou moins inconscients, à travers les « demandes » de leurs partenaires. Sous cet angle, ils sont plutôt acteurs et ils jouent, bon gré mal gré, des rôles. [...]. La formation professionnelle des enseignants et des formateurs devrait en tenir compte. Lorsqu'il s'agit, plus spécifiquement, de l'autorité du sujet, qui nous intéresse principalement ici, nous pensons qu'il faut plutôt entendre la capacité, essentiellement acquise, conquise, autant par le travail et les effets complexe de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre auteur ; c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouverneront notre existence. C'est le sens profond de la forme réfléchie : s'autoriser. [...] La question suivante est, alors, de tenter de comprendre comment se développe ce processus d'autorisation jusqu'à devenir la capacité de s'autoriser soi-même, et quelle peut y être la part du travail spécifiquement éducatif » (Ardoino, J., 2000, p.200).

L'innovation ne peut se faire sans autorisation : le mouvement Freinet se veut un facteur de changement.

Nous abordons actuellement l'apprentissage et les théories de la complexité.

2.2.2. Apprentissage et théories de la complexité

Birnbaum, A. et Lerbet, G. (2004) ont travaillé sur l'apprentissage et les théories de complexité. Nous ferons la description de chacune de leur conception sur la professionnalisation à travers ces théories.

Aline Birnbaum définit le concept d'énaction :

« Et c'est parce qu'il a cette capacité de donner une signification particulière aux faits qui l'assaillent que l'être vivant construit progressivement son identité et son autonomie. Il s'autoproduit en produisant des significations ; c'est le phénomène d'autopoiëse. En même temps, en produisant des significations, il construit le monde qui l'entoure. C'est ce couplage entre la perception et l'action que Varela (chercheur psychopédagogue) nomme « l'énaction » (Birnbaum A. p. 80).

Elle développe une approche de l'apprentissage basée sur ce concept.

« Il est essentiel que l'organisme soit suffisamment incarné dans un environnement pour pouvoir se débrouiller malgré le fait qu'il ne possède pas une représentation d'un monde préalable, son monde émerge avec ses actions, c'est un monde "enacte". »

« L'activité symbolique n'apparaît pas toute seule » (Birnbaum A., P. 85).

Une fois acquise cette capacité d'agir-réagir sur le monde, des interactions entre individus se produisent, formant un nouveau type de boucle de récurrence, dû à la rencontre avec l'autre (reproduction de ce qu'on voit chez l'autre). *« La pertinence des actions n'est pas donnée intrinsèquement, mais résulte de la construction de récurrence via la logique de l'incarnation sensori-motrice » (Birnbaum A., p. 85).*

Liées au constructivisme, Lerbet (2004) aborde l'autoréférence et l'hétéroréférence :

« Cette nouvelle approche prend position sur une double fonctionnalité également cognitive qui est à la fois autoréférentielle et hétéroréférentielle. Elle est autoréférentielle en ce qu'elle conçoit le sujet comme dépendant récursivement de lui-même dans la suite de ce que nous venons de présenter des travaux de Varela, et elle est hétéroréférentielle parce qu'elle le conçoit comme interdépendant avec l'environnement. Selon un jeu d'interactions complexes, le sujet impose son influence à celui-ci par assimilation et il en subit l'influence par accommodation, le tout tendant à construire un état d'équilibre progressif d'adaptation » (Lerbet, G., 2004, p. 25).

Ce travail de recherche a été effectué au moyen d'une méthodologie appropriée.

2.3. Approche méthodologique

La présente recherche est orientée vers la dynamisation du processus de professionnalisation des enseignants formés par l'INFRE. Il s'agit d'une étude qualitative qui décrit et analyse le dispositif mis en place par l'INFRE pour la professionnalisation des enseignants. Il faut signaler donc que la nature de la présente étude est descriptive, analytique et participante.

Cette section est subdivisée en quatre sous-sections. La première sous-section présente la population d'enquête. La deuxième aborde l'échantillon sur lequel les études ont été réalisées. La troisième informe sur les instruments de recherche. La quatrième s'intéresse au traitement de données.

2.3.1. La population d'enquête

La population d'enquête est définie comme l'ensemble des différentes personnes concernées directement par notre étude. Egalement nommée sous le terme de groupes cibles, *elle constitue l'effectif défini par choix raisonné sur la base de notre imagination méthodologique*

(Hamel, 1999). Dans le cadre de notre travail, il s'agit des formateurs d'enseignants, du personnel de l'INFRE et des enseignants formés.

Quel a été l'effectif retenu pour l'échantillonnage ?

2.3.2. L'échantillonnage

Une fois la population d'enquête ou les groupes cibles identifiées, il a fallu en déterminer la taille, c'est-à-dire le nombre de personnes à enquêter à l'intérieur de chaque groupe cible. Il s'agit des personnes enquêtées dans le souci que cet échantillon soit le plus représentatif possible de la population mère. Le principe qui a prévalu à la constitution de cet échantillon est celui du choix raisonné.

Pour la constitution de notre échantillon, nous avons retenu cinquante (50) formateurs qui se répartissent comme suit : dix (10) professeurs d'Universités, huit (08) inspecteurs du premier degré, neuf (09) chef-services de l'INFRE, le directeur de l'INFRE et vingt-deux (22) conseillers pédagogiques. Nous avons prélevé un échantillon de cent trente-un (131) enseignants qui se répartissent comme suit : trente-un (31) élèves conseillers pédagogiques, cinquante (50) Enseignants Contractuels d'Etat (les ex-communautaires) et cinquante (50) élèves Maîtres de l'Ecole Normale d'Instituteur de Porto-Novo. Nous avons également questionnés les agents de l'INFRE pour recueillir leur perception et leur vécu.

Ainsi, la taille de l'échantillon est cent quatre vingt-un (181).

A présent, nous avons procédé à la collecte de données grâce aux instruments de recherche

2.3.3. Les instruments de recherche

Les instruments de recherche sont les outils et les techniques de collecte de données. Au regard de la nature de la recherche qui se veut être une étude qualitative, les techniques qualitatives ont été privilégiées. Cependant, il y a lieu de souligner que la recherche s'appuie également sur les données quantitatives disponibles. Il s'est agi essentiellement, de recourir à la recherche documentaire et de mettre à contribution les techniques du questionnaire, d'entretien et d'observation.

2.3.3.1. La recherche documentaire

La prise de connaissance des productions scientifiques et littéraires existantes a aidé significativement à la circonscription de notre recherche. Divers types d'ouvrages ont pu être consultés dans les différents centres de documentation, les bibliothèques, ainsi que les institutions de formations d'Abomey-Calavi, de Cotonou et de Porto-Novo. Il s'agit des

ouvrages généraux, spécifiques et les divers travaux réalisés sur les aspects liés au thème. Les rapports d'activités, les informations fournies par les responsables à divers niveaux, et tous les autres documents utiles à la compréhension du thème ont été pris en compte. L'Internet, nous a également servi dans la collecte des informations.

Le tableau 2 informe sur les lieux et les structures visités ainsi que les types de documents recherchés.

Tableau 2 : les structures visitées et les types de documents recherchés pour la recherche documentaire.

Structures fréquentées y compris les lieux	Types de documents recherchés.
Centre de documentation de la Faculté, des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC).	Ouvrages généraux sur la psychopédagogie et la sociologie des institutions de formation, les Mémoires et la Méthodologie de Recherche.
Bibliothèque centrale de l'Université d'Abomey-Calavi.	Ouvrages généraux sur les institutions de formation et sur la professionnalisation des enseignants.
Centre de documentation de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Porto-Novo.	Ouvrages généraux sur la psychopédagogie et les mémoires.
Les services de l'Institution National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) / (Porto-Novo).	Ouvrages généraux sur la formation professionnelle, Rapports d'études, information et actes réglementaires, ouvrages spécifiques sur la professionnalisation.
Centre de Formation des Personnels de l'Education Nationale à Porto-Novo.	Ouvrages spécifiques sur la formation professionnelle des enseignants et les techniques de formation.
Centre Culturel Français (CCF) de Cotonou.	Ouvrages généraux sur l'éducation et la formation continue des enseignants.
Département de Psychologie et des Sciences de l'Education (FLASH/UAC).	Ouvrages spécifiques et généraux sur la professionnalisation des enseignants, les cours, les Mémoires.

Aussi, avons-nous fait usage des questionnaires

2.3.3.2. Le questionnaire

Selon, le dictionnaire le Petit Larousse Illustré édition 2010, le questionnaire est une *série de questions auxquelles on doit répondre*. En psychologie, sociologie, c'est une *série de questions posées à un ensemble de personnes concernant leurs opinions, leurs croyances ou divers renseignements factuels sur elles-mêmes et leur environnement*. D'après le Dictionnaire le Robert édition 2012, le questionnaire est une *série de questions méthodiquement posées en vue d'une enquête*. Le questionnaire, faut-il le rappeler est l'un des moyens les plus utilisés en matière de conduite d'enquête.

Pour Savarèse (2006), le questionnaire est *une technique d'élaboration et de collecte de données chiffrées. Il prend la forme d'une série de questions rédigée et pré-établies et posées*

de façon standardisé à un échantillon d'individu, de façon à établir des liaisons statistiques destinées à expliquer leur pratique de leur position dans l'espace sociale.

D'après Gravel (1994), le questionnaire, *demeure l'outil privilégié pour mener à bien une enquête auprès d'un groupe cible.* Son élaboration nécessite le plus grand soin possible et de l'intelligence ; le choix des questions devant se faire méthodiquement sans que l'enquêté ne se sente apostrophé.

Pour cette raison, nous avons opté pour des questions anonymes. C'est dans cette perspective que nous avons fait usage des questions fermées, ou ouvertes.

Les questions ouvertes donnent en général des informations riches et diversifiées (en particulier pour étudier les représentations). Elles renseignent aussi sur le niveau d'informations des répondants et leur compréhension des questions. A l'inverse des questions ouvertes où les réponses ne sont pas suggérées par une liste, les questions fermées ont l'avantage indéniable de permettre les comparaisons et d'être faciles à administrer et à traiter. C'est pourquoi, bien que plus difficiles à mettre au point, elles constituent l'essentiel des questionnaires destinés à l'analyse statistique.

Quant aux limites, pour les questions ouvertes, les personnes interrogées ont souvent du mal à répondre d'où des réponses, vagues ou hors-sujets, des non réponses. Pour Berthier, N., (2006), *certaines réponses des questions ouvertes sont des « ne sait pas » et « l'oubli » de certains aspects inavouables.* Et puis l'analyse de ces questions est lourde.

Par contre les questions fermées risquent d'induire des choix de réponse peu réfléchis et entachés de désirabilité sociale.

Somme toute, les questionnaires sont réalisés dans le but de faciliter la lecture faite par les enquêtés afin de recueillir des informations fiables. De façon générale, le questionnaire se résume à :

- l'existence ou non des cahiers de charges ;
- le respect ou non des contenus du cahier de charges des formateurs ;
- les démarches pédagogiques utilisées ;
- l'auto-évaluation des enseignements donnés ;
- le niveau d'étude des enseignants formés ;
- les conditions de formation ;
- les appréciations des formés sur la formation reçue.

Le questionnaire vise à compléter les données rendues possibles par la recherche documentaire. Les données recueillies sont transformées en informations pertinentes par rapport à nos hypothèses et à nos objectifs.

Qu'en serait-il de la technique d'entretien.

2.3.3.3. La technique d'entretien

La technique d'investigation est l'un des moyens par lequel l'on organise une recherche pour atteindre un objectif. Il existe trois méthodes pour l'étude qualitative. Il s'agit de l'entretien individuel, de la discussion de groupe et de l'observation participante. Dans le cadre de notre étude, c'est l'entretien individuel précisément l'entretien semi-directif ou semi-structuré que nous avons exploité. Pour Savaresse (2006), l'entretien est *une technique de collecte d'informations orale, un évènement de parole qui se produit dans une situation d'interaction sociale, qui se produit entre un enquêteur et un enquêté.*

Selon Matalon (1998), l'entretien semi-directif est *une technique qui permet de centrer le discours des personnes interrogées autour des différents thèmes définis au préalable par l'interview et consignés dans un guide.*

Notre d'entretien a été donc réalisé au moyen d'un guide d'entretien qui en constitue l'outil de collecte. C'est pourquoi Caplow, T. (1996) disait que le guide d'entretien *a l'avantage de permettre de suivre une certaine linéarité, sans porter atteinte à la chronologie ou à la formation stricte des questions de l'entretien.*

Voici en substance les thèmes de notre guide d'entretien :

- les dispositifs mis en place par l'INFRE pour la réalisation des objectifs de formation ;
- qui sont les formateurs souvent impliqués dans le processus et quel est leur profil ?
- le mode de sélection des formateurs ;
- comment se fait l'identification des besoins en formation ;
- existe-t-il des cahiers des charges auxquels doivent se conformer les actions de formations ?
- comment fait-on évoluer les pratiques de formation dans le sens de la professionnalisation ?

Le guide d'entretien a été conçu pour les responsables de l'INFRE (le directeur, le chef service de la Formation, le chef service de la Recherche en Education) en vue de la collecte des données.

Quel est l'importance de la technique d'observation dans notre recherche ?

2.3.3.4. La technique d'observation

D'après le dictionnaire pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive (2009), l'observation est *un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération.*

Observer des situations, c'est centrer son attention sur les partenaires qui y sont engagés, c'est analyser l'interdépendance de leurs comportements disaient Postic, M. et de Ketele, J-M. dans leur ouvrage intitulé **Observer les situations éducatives** page 17. C'est pour cela que nous nous sommes intéressés à l'institution. A cet effet, nous avons observé le cadre de notre étude pour pouvoir affirmer si le milieu est sociopète. On dit d'un milieu qu'il est sociopète lorsque c'est un milieu attrayant, favorable à l'activité humaine et à l'épanouissement de ceux qui la fréquentent. Il y a eu aussi l'observation des lieux qui ont servi de centres de formation des enseignants.

Ainsi nous avons expérimenté la grille d'analyse ergonomique sommaire du professeur BOKO Gabriel (2013). Cette grille d'observation comporte six (06) compartiments qui regroupent au total soixante-quatorze (74) éléments d'expertise des espaces scolaires et socio-éducatifs. Notifions que sur la grille du Professeur, il est inscrit 85 éléments au lieu de 74.

Comment avons-nous traité les diverses informations recueillies ?

2.3.4. Le traitement des données

Nous avons décrit, résumé et interprété les données obtenues. Nous les avons confronté aux documents exploités pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Le traitement des données est fait de façon manuelle, compte tenu de la petite taille des échantillons. Mais faisons remarquer que nous avons utilisé le logiciel Word pour la saisie des données. Le logiciel Excel a été utilisé dans le but de faire des tableaux et certaines calculs. Les tableaux nous ont servi d'éléments indispensables à l'analyse des données.

La présente étude abordant le système de professionnalisation des enseignants par l'INFRE, ne s'est pas effectué sans obstacles à plusieurs niveaux.

2.4. Forces et faiblesses de la recherche

Toute recherche basée sur l'enquête de terrain admet, à quelques degrés que ce soit, points forts et des limites. Les limites constituent essentiellement les difficultés que nous avons rencontrées au cours de l'enquête.

A cet effet, Il convient de la préciser.

2.4.1. Forces de l'étude

Cette étude vise à analyser les dispositifs mis en place par l'INFRE dans le processus de professionnalisation des enseignants afin d'en déceler les acquis et les défis restants à relever. Elle permet également d'identifier quelques facteurs susceptibles de faciliter la détermination des besoins réels entrant dans la professionnalisation des enseignants. Ainsi, à travers les pistes de solutions proposées, l'INFRE pourra améliorer ces dispositifs mis en place pour la dynamisation du processus de professionnalisation des enseignants.

Notre travail de recherche a le mérite d'oser parler d'une institution de formation qu'est l'INFRE. Avant notre recherche, il n'y avait aucune recherche préalable qui porte sur l'INFRE.

Il a quand même mis les bases solides sur lesquelles se fonderont d'autres recherches dans ce domaine.

Il convient de souligner que les difficultés rencontrées au cours de ce travail ont été multiples et de diverses natures.

2.4.2. Faiblesses de l'étude

Les faiblesses de l'étude concernent les problèmes habituellement rencontrés lors des enquêtes sur le terrain. En effet, les groupes cibles ne sont pas toujours disponibles pour les entretiens. Parfois, bien qu'un rendez-vous ait été pris au préalable, il n'est pas toujours respecté.

Nous avons vécu des moments peu fructueux à l'INFRE. Le Service de la Formation de l'INFRE ne dispose pas d'archiviste. Le plus douloureux est que le Service de la Documentation et de l'Information Pédagogique n'a pas, dans son fonds documentaire, le point des formations et des activités menées par l'INFRE à travers son Service de la Formation. Par ailleurs, le peu d'informations et de documents disponibles est conservé comme un patrimoine personnel. L'accès à l'information n'est pas aisé pour faire une bonne recherche.

Toutefois, cette difficulté a été mineure et n'a pas constitué autant que tel un frein à la recherche.

La deuxième partie de notre travail fera le point des données recueillies, les analyser afin de suggérer des pistes de solution pour la dynamisation du processus de professionnalisation des enseignants.

Il convient maintenant de présenter les résultats de notre recherche et de formuler par la suite les perspectives.

DEUXIEME PARTIE :
Mise en œuvre de la recherche

CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Ce chapitre traite de la présentation des résultats et de l'analyse des données issues des travaux de recherche sur le terrain.

3.1. Présentation des résultats

Nous avons administré deux questionnaires d'enquête. Le premier questionnaire d'enquête (voir annexes) est destiné aux formateurs d'enseignants. Ce sont entre autres des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, des professeurs d'université.

Le deuxième questionnaire d'enquête (voir annexes) est destiné aux enseignants. Ici, les enseignants concernés regroupent les contractuels d'Etat (enseignants ex-communautaires), les élèves- maîtres de l'ENI/Porto-Novo et les enseignants qui étaient en formation pour devenir des conseillers pédagogiques.

L'entretien a pris en compte les responsables de l'INFRE et a été facilité par un guide d'entretien (voir annexes).

L'observation s'est consacrée aux bâtiments qu'abritent l'INFRE et les lieux de formation des enseignants. A cet effet, notre grille d'observation n'est rien d'autre que le guide ergonomique scolaire du professeur Gabriel BOKO.

3.1.1. Processus de professionnalisation des enseignants et l'analyse des actions de formation

3.1.1.1. Le cahier des charges des formateurs

A cette étape-ci de la recherche, nous avons voulu savoir, auprès des formateurs d'enseignants, s'il existe des cahiers des charges auxquels répondent leurs interventions. Le tableau 3 regroupe une série de trois questions : y-a-t-il un cahier des charges ? Arrivez-vous à respecter le cahier des charges ? Procédez-vous à des évaluations de vos enseignements par les personnes formées ?

Nous avons pu constater que cette activité de formation visait des objectifs bien précis avec des échéances étalées dans le temps. Ce qui, *a priori*, astreignait les formateurs à des conduites devant aider à l'atteinte des objectifs. De plus, ces formateurs intervenaient déjà dans la formation professionnelle des enseignants. Mais pour une formation donnée, il y a certainement en plus des objectifs, beaucoup d'autres choses sur lesquelles il faut pouvoir fixer les formateurs non pas verbalement mais par écrit. C'est pourquoi nous avons, à l'entame de cette étape pratique de notre étude, cherché à savoir s'il existe un cahier des

charges connu des formateurs et qui serait mis entre leurs mains par l'INFRE. La vérification que nous avons effectuée par rapport à ce premier point montre que même si un tel cahier existe, il n'est pas connu de tous les acteurs et est différemment exploité.

Quarante (40) formateurs qui se répartissent comme suit : dix (10) professeurs d'université, huit (08) inspecteurs du premier degré, 22 conseillers pédagogiques ont participé à l'enquête et ont fourni les réponses figurant dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3 : Point par cible des réponses apportées à la série des trois questions.

Questions Cibles	y-a-t-il un cahier des charges ?				Arrivez-vous à respecter le cahier des charges ?				Procédez-vous à des évaluations de vos enseignements par les personnes formées			
	Oui	Taux	Non	Taux	Oui	Taux	Non	Taux	Oui	Taux	Non	Taux
Professeurs	2	20%	08	80%	1	50%	01	50%	09	90%	01	10%
Inspecteurs	8	100%	-	-	6	75%	02	25%	07	87,5%	01	12,5%
Conseillers	19	86%	03	14%	11	58%	08	42%	20	91%	02	9%
Total	29	72,5%	11	27,5%	18	62%	11	38%	36	90%	04	10%

Source : Données de terrain, octobre 2014.

3.1.1.2. Les grandes lignes d'un cahier des charges des formateurs

Nous avons par la suite cherché à connaître la configuration de ce cahier s'il existait, afin de savoir les éléments d'information le structurant et apprécier les renseignements que peut apporter un tel outil aux organisateurs de la formation.

Le tableau 4 ci-dessous présente les grandes lignes de ce cahier des charges des vingt-neuf (29) formateurs qui ont reconnu son existence.

Tableau 4 : Contenu des cahiers des charges selon les enquêtés.

Grandes lignes d'un cahier des charges	Formateurs		Inspecteurs		Conseillers Pédagogiques	
	Professeurs d'université					
	Nbre	Taux	Nbre	Taux	Nbre	Taux
Visite de classe et suivi des stagiaires	1	50%	-	-	-	-
Curriculum de formation des enseignants	1	50%	-	-	-	-
Respect des horaires et du programme de formation – développement Judicieux des thèmes –Apport d'information – evaluation des apprentissages	-	-	1	12,5 %	-	-
Acquisition des compétences disciplinaires des champs de formation aux enseignants	-	-	1	12,5 %	-	-
Gestion matérielle, administrative et pédagogique – accent particulier sur la formation et la relation d'assistance à accorder au personnel enseignant	-	-	1	12,5 %	-	-
Formation de contractuels 2007	-	-	1	12,5 %	-	-
Module de formation précisant la durée de la formation, les objectifs et le contenu de la formation	-	-	2	25 %	-	-
APC-Genèse-fondements-méthodologies-principes clés-vision – intégration- évaluation	-	-	1	12,5 %	-	-
Les obligations du formateur et chronogramme journalier	-	-	1	12,5 %	3	15,78%
Variable selon le temps	-	-	-	-	2	10,52%
Quarante visites de classes, de formations, des animations pédagogiques, des visites groupées	-	-	-	-	1	5,26%
Les feuilles de route – comment faire le travail – organisation des formations sur le terrain – les visites : nombre, lieu.	-	-	-	-	1	5,26%
Les objectifs-la démarche – le chronogramme – les résultats attendus- l'évaluation	-	-	-	-	1	5,26%
Des modules de formation conçus doivent être déroulés. Un certain nombre de séquences de classe à faire animer, à observer et à analyser.	-	-	-	-	1	5,26%
Horaires à respecter – domaines à développer-comportement à adopter	-	-	-	-	1	5,26%
Les thèmes à développer – les modules de formation –les documents d'accompagnement	-	-	-	-	1	5,26%
Prélèvement de niveau des enseignants communautaires- didactique des six champs de formation-apprentissage à l'étude de cas	-	-	-	-	1	5,26%
Formation initiale et continue des enseignants – suivi et évaluation des activités pédagogiques – supervision pédagogique en général	-	-	-	-	1	5,26%
Ponctualité – assiduité – respect de soi en suivant les grandes lignes des modules	-	-	-	-	2	10,52%
Développement des compétences professionnelles telles que la didactique des champs de formation, la maîtrise de psychologie de l'enfant, la maîtrise de l'approche par compétence	-	-	-	-	1	5,26%
Former les enseignants, les évaluer à la fin de la formation	-	-	-	-	1	5,26%
Exécution du contenu de formation – respect de l'agenda, de la ponctualité et de la régularité- évaluation des acquis – élaboration de formation	-	-	-	-	1	5,26%
Suivre au moins vingt-cinq (25) enseignants par mois – élaborer ses planifications et ses rapports d'activités	-	-	-	-	1	5,26%

Source : Données de terrain, octobre 2014.

Le tableau 4 montre une multitude de grandes lignes d'un cahier de charge. Ces résultats prouvent que tous les formateurs n'ont pas la même conception du contenu du cahier des charges. Sur les vingt neuf (29) formateurs, nous remarquons qu'il y a vingt trois (23) points de divergence.

3.1.1.3. Les raisons du non-respect du cahier des charges des formateurs

A l'issue des recherches, onze (11) formateurs sur les vingt-neuf (29) qui ont reconnu l'existence du cahier des charges, ont confié ne pas respecter toutes les orientations de ce cahier des charges. Le tableau 5 qui suit présente les raisons qui expliquent le non-respect des différents compartiments des cahiers des charges.

Tableau 5 : Point des raisons du non-respect des cahiers des charges des formateurs

Raisons évoquées	Formateurs		Professeurs d'Université		Inspecteurs		Conseillers pédagogiques	
	Nbre	Taux	Nbre	Taux	Nbre	Taux	Nbre	Taux
Les charges personnelles et perturbations dues aux mouvements de grève	01	50%	-	-	-	-	-	-
Densité des contenus de formation	-	-	01	12,5%	-	-	-	-
Perturbations dues aux mouvements de grève	-	-	01	12,5%	-	-	-	-
Agenda surchargé	-	-	-	-	04	21,05%	-	-
Les instructions venues de la hiérarchie supérieure et les réalités du terrain.	-	-	-	-	01	05,26%	-	-
Les contraintes liées au temps	-	-	-	-	03	15,78%	-	-

Source : Données de terrain, octobre 2014.

3.1.1.4. Les démarches pédagogiques utilisées par les formateurs.

Plusieurs types d'approches sont utilisés pour les formations. Le tableau 6 présente ceux développés par les formateurs qui ont fait objet d'enquête.

Tableau 6 : Point des démarches pédagogiques utilisées.

Démarches pédagogiques utilisées	Professeurs d'Université		Inspecteurs		Conseillers pédagogiques	
	Nbre	Taux	Nbre	Taux	Nbre	Taux
Méthodes magistrales	08	80%	-	-	-	-
Méthodes interactives	02	20%	02	25%	11	50%
Socioconstructivisme	-	-	03	37,5%	04	19,96%
Brainstorming	-	-	02	25%	01	04,54%
Recherches documentaires et apprentissage par les pairs	-	-	01	12,5%	01	04,54%
Animation de groupe	-	-	-	-	03	13,63%
Exposé-débat	-	-	-	-	01	04,54%
Suivi-contrôle	-	-	-	-	01	04,54%
Total	10	-	08	-	22	-

Source : Données de terrain, octobre 2014

3.1.1.5. L'évaluation des enseignements des formateurs par les enseignants formés

- Au niveau de l'université, neuf (9) sur les dix (10) professeurs impliqués dans la formation ont pu faire l'évaluation de leurs enseignements par les enseignants formés. Huit (8) professeurs sont satisfaits du résultat.
- Au niveau des inspecteurs, sur les huit (8) que nous avons enquêtés, sept (7) ont pu se faire évaluer par les formés. Tous les sept (7) sont satisfaits du résultat de l'évaluation de leurs enseignements par les enseignants formés.
- Au niveau des conseillers pédagogiques, sur vingt-deux (22) conseillers, vingt (20) ont pu se faire évaluer par les formés. Seize (16) sont satisfaits du résultat donné par les enseignants formés.

3.1.2. Identification des causes s'infiltrant dans le processus de professionnalisation.

3.1.2.1. Dépouillement du questionnaire d'enquête destiné aux enseignants formés

Dans cette partie de l'étude, il a été ressorti le niveau des enseignants avant et après la formation, le point de vue des enseignants formés sur les conditions de déroulement des formations, l'appréciation des savoirs construits, l'évaluation des formateurs. A cet effet, cent trente un (131) enseignants qui se répartissent comme suit : trente un (31) élèves-conseillers

pédagogiques, cinquante (50) enseignants contractuels d'Etat (ex-communautaires), cinquante (50) élèves-maitres de l'Ecole Normale d'Instituteurs (ENI) de Porto-Novo, ont participé à l'enquête et ont fourni des réponses précises par rapport à nos préoccupations.

3.1.2.2. Le point par rapport au niveau d'étude des enseignants formés

L'appréciation des formations a été faite par rapport au niveau d'étude des enseignants formés. Ainsi, le tableau 7 qui suit présente d'une manière générale le niveau des enseignants pour chaque cible.

Tableau 7 : Niveau d'étude des enseignants formés.

Niveau	Niveau						
	BEPC	CEAP	BAC	CAP	BAC+2	Licence	Maîtrise
Enseignants formés							
Elèves conseillers pédagogiques	31	05	29	30	09	08	01
Enseignants contractuels de l'Etat	50	05	10	00	06	03	00
Elèves- maîtres	50	23	15	00	05	03	01

Source : Données de terrain, octobre 2014.

3.1.2.3. Le point de la formation initiale reçue avant l'exercice du métier d'enseignant.

Dans le but de porter un jugement adéquat sur les résultats dans la suite du travail, la présente étude s'est intéressée à un facteur clé de la fonction enseignante. En effet, il a été question de chercher à connaître l'engagement professionnel des enseignants formés. Pour y parvenir, l'étude s'est orientée sur la formation initiale de chacun des enseignants formés de même que leur école de formation. Dans le tableau 8 qui suit, sont présentés les résultats issus de cette phase des enquêtes.

Tableau 8 : Point par rapport à la formation initiale des enseignants et l'école faite

Cible	Effectif	Formation initiale	Ecole faite	
			ENI	Autres
Elèves-conseillers pédagogiques	31	30	30	01
Enseignants contractuels d'Etat	50	05	00	05
Elèves-maîtres	50	50	50	00
TOTAL	131	85	80	06

Source : Données de terrain, octobre 2014.

3.1.2.4. Le point sur l'appréciation des conditions de formation

La réussite d'une formation dépend aussi du cadre et des conditions dans lesquels elle s'est déroulée. Le tableau 9 qui suit, donne l'appréciation des enseignants formés sur les conditions dans lesquelles les formations se sont déroulées.

Tableau 9 : Appréciation des conditions de formation par les enseignants formés

	Appréciation des conditions de formations			
	Très bonne	Bonne	Mauvaise	Très mauvaise
Elèves conseillers	00	16	12	02
Enseignants contractuels d'Etat	00	26	24	00
Elèves- maîtres	07	34	09	00
Total	07	76	45	02
Pourcentage	5,38	58,46	34,61	1,53

Source : Données de terrain, octobre 2014.

3.1.2.5. Le point sur les appréciations par rapport aux formations reçues

Toute formation doit être adaptée à la réalité du terrain et doit pouvoir prendre en compte les besoins réels des apprenants (enseignants formés). C'est ainsi qu'il a été demandé aux enseignants formés de donner leurs appréciations par rapport à la formation reçue. Le tableau ci-dessous retrace les points de vue des enseignants sur ce sujet.

Tableau 10 : Appréciation par rapport aux formations reçues

	Appréciation par rapport aux formations reçues			
	Très bonne	Bonne	Mauvaise	Très mauvaise
Elèves conseillers pédagogiques	00	26	05	00
Enseignants contractuels de l'Etat	05	28	17	00
Elèves-maîtres	16	32	02	00
Total	21	86	24	00
Pourcentage	16,15%	65,65%	18,46%	0%

Source : Données de terrain, octobre 2014.

3.1.2.6. Le point sur les appréciations par rapport aux formateurs

Pour mener à bout une formation, il faut des hommes capables et disponibles à faire le travail ; il faut des hommes compétents dans le domaine. Le tableau ci-dessous présente, la perception des enseignants formés sur la qualité de la prestation des formateurs qu'ils ont eus.

Tableau 11 : Appréciation par rapport aux formateurs

	Appréciation par rapport aux formateurs		
	compétents	Plus ou moins compétents	incompétents
Elèves conseillers pédagogiques	19	10	2
Enseignants contractuels de l'Etat	22	22	06
Elèves-maîtres	46	03	01
Total	87	35	09
Pourcentage	66,41 %	26,72 %	06,92 %

Source : Données de terrain, octobre 2014.

3.1.2.7. Le point sur la formation continue

Le métier d'enseignant est un métier noble mais entouré de plusieurs facettes. Pour une bonne performance des enseignants, il est bon que les institutions qui sont en charge de la formation des enseignants organisent des formations continues périodiques. C'est pour cela, qu'il a été demandé aux enseignants formés de parler de leur cursus professionnel, de comment ils ont été encadrés depuis leur intégration dans le corps des enseignants.

- Au niveau des élèves-conseillers pédagogiques, trente-un (31) ont reçu des formations continues au cours de leur exercice soit 100%.
- Concernant les enseignants contractuels de l'Etat (les ex-communautaires), ils n'ont reçu aucune formation avant leur recrutement dans l'enseignement. Mais depuis six ans, ils ont bénéficié des formations continues grâce à la formation dénommée "*De la formation diplômante des enseignants communautaires reversés agents contractuels d'Etat des enseignants maternel et primaire*".
- Quant aux élèves- maîtres de l'ENI, ils bénéficient des formations initiales quand bien même ils sont dans leur dernière année avant d'aller définitivement sur le terrain. Cependant il est important de signaler que des élèves-maîtres considèrent leur dernière année de stage comme une année de formation continue ; ce qui n'est de l'avis des formateurs.

3.1.3. Dispositifs mis en place par l'INFRE pour la dynamisation du processus de professionnalisation des enseignants

A cette étape-ci, nous avons effectué un entretien à l'aide d'une grille d'entretien (voir annexes) à l'endroit des chefs de services. Les réponses recueillies auprès des chefs de services se rejoignent. A cet effet, nous avons fait une synthèse. Notifions que nous ne pouvons pas faire une quantification car certaines réponses sont standardisées. Voici donc la substance des résultats :

- La première question est relative aux dispositifs mis en place par l'INFRE pour la réalisation des objectifs de formation. A ce propos, les éléments de réponse à cette question sont :
 - choix des thèmes ;
 - conception des modules ;
 - validation des modules ;
 - dépôt des modules ;
 - formation des formateurs ;
 - concertation nationale ;
 - concertation départementale ;
 - formation des enseignants ;
 - devoirs de table ;
 - correction et envoi des copies.
- Concernant la question destinée à savoir les formateurs souvent impliqués dans le processus et leur profil. Voici la réponse :
 - les chefs des circonscriptions scolaires ;
 - les inspecteurs ;

- les conseillers pédagogiques ;
- les professeurs d'université (pour la formation des inspecteurs).
- La réponse relative à la question qui est de savoir le mode de sélection des formateurs :
 - il n'y a pas un mode de sélection ;
 - quand il y a formation, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les chefs de circonscription scolaire font office de formateurs.
- Qui recrute les formateurs :
 - l'INFRE ;
 - les partenaires techniques et financiers (sous l'égide de l'INFRE).
- La réponse relative à la question qui est de savoir l'identification des besoins en formation est :
 - au cours de la formation (Brainstorming).
- La réponse relative à l'existence des cahiers de charge auxquels doivent se conformer les actions de formation est :
 - cahier de charge pour le superviseur ;
 - cahier de charge pour le formateur ;
 - cahier de charge pour le chef centre.
- La réponse relative aux modèles de formation sur lesquelles s'appuient les formateurs est :
 - exposé ;
 - les apprenants posent des questions ;
 - autrement dit, les méthodes interactives.
- la réponse destinée à connaître s'il y a une évolution des tâches en formation initiale ou continue :
 - oui grâce au Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) ;
 - oui grâce à l'Unité d'Appui Technique et Suivi (UATS).
- La réponse destinée à savoir l'évolution des pratiques de formation dans le sens de la professionnalisation est :
 - l'IGPM et la DEP ;
 - la DEM pour le suivi des enseignants de la maternelle ;
- La réponse relative à la faisabilité de l'évaluation des actions de formation est :
 - Il y a une grille permettant d'évaluer les actions de formation.
- Les conclusions de ces évaluations :
 - elles servent à améliorer le niveau des enseignants en matière de renforcement des capacités en pédagogie

- Suggestions faites par les chefs de services.
 - Revoit les méthodes de formation
 - identifier les insuffisances ;
 - élévation de niveau ;
 - formation de mise à niveau. ;
 - créer un corps de formateurs ;
 - moderniser le système de formation ;
 - renforcer la capacité du personnel ;
 - les ENI sous le tutorat de l'INFRE ;
 - le corps formateurs des ENI ;
 - revoir la nomination des directeurs des ENI.

3.1.4. Résultats issus de l'observation

Un cadre adéquat et bien aéré respectant les normes ergonomiques est d'une part une source de bonne transmission des connaissances et d'autre part une source de vitalité et de performances des apprenants. C'est pour cette raison que les lieux de formation et l'environnement de l'INFRE constituent des cibles d'enquête.

La grille d'analyse ergonomique sommaire (voir annexes) du professeur Gabriel BOKO (2013) a été expérimentée. Cette grille comporte soixante-quatorze (74) éléments d'expertise des espaces scolaires et socio-éducatifs. Au niveau de chaque élément, l'observateur est appelé à mentionner "oui" qui est représenté par le chiffre 1 ou "non" qui est représenté par le chiffre 2. Chaque élément est également mentionné par un chiffre selon l'ordre sur la grille. Chaque élément tient compte de son compartiment pour être enregistré.

La grille d'analyse ergonomique sommaire du professeur Gabriel BOKO (2013) est divisée en six compartiments. Le premier compartiment parle de l'environnement immédiat de l'établissement. Ce premier compartiment comporte 18 éléments. Voici les résultats de ce compartiment :

112-122-132-141-151-161-172-181-191-1102-1111-1122-1132-1142-1152-1162-1172-1182

Faisons la lecture des résultats de ce premier compartiment : les chiffres en rouge représentent le titre du premier compartiment ; les chiffres en noir représentent l'ordre d'arrivée des dix huit (18) éléments de ce compartiment ; les chiffres en bleu représentent "oui" ou "non".

Le deuxième compartiment s'intéresse à l'entrée dans l'établissement (Voir annexes). Il comporte 08 éléments. Enumérons ces résultats :

211-222-232-242-252-262-272-282

Le troisième compartiment parle de l'espace central de vie (voir annexes). Il renferme 14 éléments. Notons ces résultats :

311-322-332-342-351-361-372-381-391-3101-3112-3121-3131-3141

Le quatrième compartiment évoque les entrées des classes (voir annexes). Il renferme 07 éléments. Les résultats se présentent comme suit :

411-422-432-441-452-461-472

Le cinquième compartiment s'occupe de l'intérieur de la classe visitée (voir annexes). Il a son actif, 22 éléments. Voici les résultats de ce compartiment :

**511-522-532-542-551-561-572-582-592-5102-5111-5122-5132-5142-5151-
5161-5172-5182-5192-5202-5212-5222**

Le dernier compartiment évoque l'entrée au bloc administratif et comporte 05 éléments (voir annexes). Les résultats de ce compartiment se présentent comme suit :

611-622-631-642-652

La plupart des écoles visitées qui sont des centres de formation présentent presque le même aspect. Voici la synthèse des résultats issus de la grille d'observation du professeur Gabriel BOKO :

**112-122-132-141-151-161-172-181-191-1102-1111-1122-1132-1142-1152-1162-1172-1182-
211-222-232-242-252-262-272-282-311-322-332-342-351-361-372-381-391-3101-3112-
3121-3131-3141-411-422-432-441-452-461-472-511-522-532-542-551-561-572-582-592-
5102-5111-5122-5132-5142-5151-5161-5172-5182-5192-5202-5212-5222-611-622-631-642-
652**

Après les résultats obtenus des données de terrain, qu'en est-il de leurs analyses ?

3.2. Analyse des données

Pour apprécier l'importance et la pertinence des données recueillies du terrain, il faut procéder à leur analyse.

3.2.1. Analyse des résultats relatifs au cahier des charges

D'après les résultats issus des enquêtes, vingt-neuf (29) formateurs sur quarante (40) enquêtés ont reconnu l'existence du cahier des charges, ce qui représente 72.5% de l'effectif total des enquêtés tandis que onze (11) formateurs ont affirmé n'avoir pas reçu de cahier des charges, ce qui représente 27.5% de la population des formateurs enquêtés. Mais à ce niveau, il a été

constaté que les vingt-neuf (29) formateurs qui ont reconnu l'existence du cahier des charges ont des perceptions différentes des contenus de ce cahier des charges.

Il est également à noter que sur les 29 formateurs qui ont reconnu l'existence du cahier des charges, dix-huit (18) d'entre eux font une application conséquente du contenu de ce cahier soit 62.07% tandis que onze (11) formateurs ont avoué ne pas se servir de ce cahier, ce qui correspond à 37.93% de la sous-population enquêtée (29 formateurs).

Plusieurs facteurs sont à la base du non-respect du cahier des charges. Il s'agit, entre autres, du facteur temps lié à des perturbations dues aux mouvements de grève, de la densité des contenus des formations, des charges personnelles et des instructions venant de la hiérarchie.

Par ailleurs, sur les quarante formateurs enquêtés, trente-six (36) déclarent faire évaluer leurs propres enseignements par les enseignants formés contre quatre (4) formateurs qui ne pratiquent pas cette évaluation. Le taux de satisfaction de ces évaluations est de l'ordre de 90%.

Pour la transmission efficace des connaissances à l'endroit des enseignants formés, quelles sont les méthodes utilisées par les formateurs.

3.2.2. Les méthodes utilisées

Plusieurs méthodes interviennent dans le déroulement des formations. Chacun des formateurs adopte la méthode qui, selon lui, semble la plus adaptée pour faire passer le message. Généralement, les méthodes les plus utilisées sont : la méthode magistrale, la méthode interactive, le socioconstructivisme, les animations de groupe, l'exposé- débat, les recherches documentaires, le brainstorming.

3.2.3. Analyse des données d'enquête concernant les enseignants formés

Ici, nous avons analysé les données issues du questionnaire d'enquête administré aux enseignants formés.

3.2.3.1. Analyse par rapport au niveau d'étude

Le niveau de formation académique et professionnel constitue un facteur déterminant pour une meilleure appropriation des formations par les enseignants. Plus le niveau académique est élevé, plus on assimile facilement les modules de formation.

Les résultats de la recherche montrent que trente (30) élèves- conseillers pédagogiques sur les trente-un (31) enquêtés, ont le Certificat d’Aptitude Pédagogique (CAP). Le CAP est un diplôme professionnel de l’enseignement du premier degré. Le seul élève-conseiller pédagogique qui n’a pas le CAP, a son baccalauréat et sa licence qui sont des diplômes académiques. De ce fait, nous pouvons croire à une professionnalisation des enseignants.

On s’aperçoit que ces conseillers pédagogiques en devenir ont tous le niveau requis pour l’accès à la formation, ce qui laisse présager qu’ils pourront s’approprier les contenus développés au cours de cette formation et qu’ils pourront par conséquent acquérir les compétences nécessaires à l’exercice de la fonction à laquelle les prépare ladite formation.

Au niveau des contractuels de l’Etat, sur les cinquante (50) enseignants enquêtés, seulement cinq (5) ont leur Certificat Elémentaire d’Aptitude Pédagogique (CEAP) ce qui représente 10 %. Ce tableau montre que 90 % des enseignants enquêtés n’ont pas la qualification professionnelle bien qu’ils exercent déjà le métier auquel rien ne les a préparés à l’avance. Cette situation pourrait expliquer, du moins en partie, le faible rendement souvent reproché à cette catégorie d’enseignants. Les attentes semblent ne pas être comblées. Le CEAP est le premier diplôme professionnel de l’enseignement du premier degré. C’est après l’obtention du CEAP que l’on peut prétendre passer l’examen du CAP qui, dans la chronologie des qualifications professionnelles, correspond au parchemin le plus élevé dans le corps des enseignants du premier degré.

Et même si dix (10) enseignants ont le baccalauréat et six (06) titulaires d’un diplôme Universitaire d’Etude Littéraire niveau 2 (DUEL₂) et trois (03) titulaires d’une licence, la distance qui les sépare de la professionnalisation reste encore importante.

Au vu de tout ce qui précède, on est fondé de dire que l’option faite par l’Etat de procéder à un recrutement massif ne rime pas encore avec l’aspect qualitatif qui, tout de même, reste l’élément déterminant dans la recherche de la performance du système éducatif.

En ce qui concerne les cinquante (50) élèves-maîtres de l’ENI/ Porto-Novo, vingt-trois (23) d’entre-eux ont leur CEAP.

L’ENI/Porto-Novo est destinée aux titulaires du BEPC. Sur les cinquante (50) élèves-maîtres enquêtés, quinze (15) ont leur Baccalauréat. Parmi les bacheliers, trois (03) ont la licence et une personne la maîtrise. La cohorte est donc composite et cette stratification que nous avons esquissée permet de dire qu’un nombre non négligeable de ces stagiaires affiche un profil

d'entrée largement au-dessus du seuil requis. A priori, avec cette réalité on s'achemine vers la mise en place d'une frange assez intéressante de personnel pouvant servir de locomotive sur la voie de l'efficacité interne du système éducatif.

Ici nous pouvons espérer qu'à la fin de la formation ils seront bien aguerris pour combler les attentes du système scolaire. Il faut cependant souhaiter que, une fois sur le terrain, des formations continues puissent être organisées périodiquement à leur endroit.

3.2.3.2. Appréciation des conditions de formation par les enseignants formés

Les conditions de formation sont différemment appréciées par les enseignants formés. Dans leur ensemble : 05,38 % des enseignants formés apprécient très bien les conditions de formation tandis que 58,46 % d'entre eux ont tout simplement bien apprécié ces conditions. Par contre 34,61 % des enseignants formés considèrent que les conditions de formation sont mauvaises. Enfin 1,53 % des enseignants formés jugent les conditions très mauvaises. Cette stratification permet de dire que l'Etat à travers les institutions de formation ne tient pas compte des conditions de formation des stagiaires. Cette situation laisse présager qu'ils ne pourront pas bien s'approprier les contenus développés au cours de cette formation car les bonnes conditions de formation sont sources de motivation et de dévouement.

De même, 16,15 % des enseignants formés apprécient très bien les formations reçues. 65,65% approuvent bien ces formations contre 18,46% qui en ont une mauvaise appréciation. Aucun des enseignants formés n'a trouvé très mauvaise la formation reçue. Cette stratification que nous avons esquissée laisse dire que les contenus de formation ne prennent nécessairement pas en compte les besoins réels des stagiaires. Cette situation pourrait contribuer à l'échec des résultats attendus tant qu'après la formation que sur le terrain.

Enfin les enseignants ont pu apprécier la qualité professionnelle de leurs formateurs. 66,41 % d'entre eux estiment très compétents les formateurs contre 26,72% qui pensent que les formateurs sont plus ou moins compétents. Il convient de retenir également que 06,92 % jugent incompétents ces formateurs. La position soutenue par ces enseignants montre que l'institution en charge de la formation ne tient pas compte des compétences et des qualifications que requièrent ces formateurs dans la sélection de ladite formation.

3.2.4. Analyse des résultats issus de l'observation

Pour l'expertise des centres de formation, la grille d'observation du professeur BOKO révèle 44 éléments de contre-expertise sur les 74. Nous pouvons citer quelques-uns de ces éléments :

- la proximité des centres de formation d'un moulin à maïs ;
- la proximité d'un moulin à condiments ;
- la proximité d'un atelier bruyant ;
- la proximité d'un garage ;
- la proximité d'une buvette ;
- l'impraticabilité de la voie d'accès au centre de formation ;
- portail sans fermeture ;
- les entrées exigües ;
- les entrées non réglementées ;
- la construction, des centres de formation sur des sols hydromorphes ;
- l'existence des palimpsestes sur des tableaux ;
- la détérioration de la plupart des tableaux ;
- inexistence de secours en cas d'incendie ;
- accès non prévus pour les personnes handicapées ;
- inexistence d'infirmier ou de boîte à pharmacie ;
- inexistence de bac à ordures.

Ce qui nous amène à déclarer que les centres de formations sont sociofuges. Par exemple la présence des palimpsestes sur des tableaux essuyés gêne les yeux. Nous avons constaté que la plupart des murs de classe sont peints en bleu même à l'intérieur des salles de classe. Or, la couleur bleu inhibe la vivacité des apprenants. C'est une couleur dormante. Elle est réservée à la crèche ou les chambres destinées aux enfants.

Les écoles construites sur les nœuds dégagent des irradiations qui rendent l'homme malade (source de cancer). On parle de nœuds lorsque les écoles sont dans des lieux hydromorphes, les zones marécageuses.

De l'analyse des résultats, il ressort que les centres de formation ne sont pas adéquats pour une formation efficace et efficiente.

L'actuel directeur a amélioré les bureaux du personnel de l'INFRE. Cet acte pourrait permettre au personnel de s'investir correctement dans leur tâche quotidienne.

A la suite de notre recherche empirique et de l'analyse documentaire, nous pouvons énumérer quelques forces et faiblesses de l'INFRE.

❖ *Les forces de l'INFRE*

Au nombre des forces, nous avons :

- l'expertise dans le domaine de la formation en éducation ;
- la possibilité de mobiliser des ressources humaines sur le plan international ;
- la collaboration avec quelques directions techniques des autres ministères en charge de l'éducation pour les formations et les activités de recherche ;
- la visibilité à travers des partenariats avec des ONG nationales et internationales ;
- les conventions internationales signées entre le gouvernement et d'autres organismes comme l'UNESCO et l'AUF.

❖ *Les faiblesses de l'INFRE*

Au nombre des faiblesses, nous avons :

- un personnel de profils hétérogènes n'ayant pas toujours les compétences avérées en relation avec les services dans lesquels ils sont affectés ;
- le nombre d'employés très insuffisant pour une bonne structuration des services en divisions ;
- le mode de fonctionnement actuel qui n'est pas conforme à celui d'une structure sous tutelle ; en effet, contrairement aux dispositions du décret 95-354 du 14 novembre 1995, l'INFRE fonctionne comme une Direction technique du seul Ministère des enseignements maternel et primaire, ce qui est un handicap majeur à son développement et à son ouverture vers les autres ministères ;
- les organes de contrôle tels que le commissaire aux comptes prévu par le décret 95-354 du 14 novembre 1995 n'a jamais été désigné depuis son entrée en vigueur, ce qui induit l'inexistence des contrôles externes ;
- les prérogatives qui sont usurpées par d'autres directions du MEMP telles que la DEP, l'IGPM qui font aussi des formations à la même cible d'enseignants que l'INFRE ;
- la confrontation du manque de matériel de travail, tels que ordinateurs, imprimantes et photocopieurs ;
- la non disposition d'un réseau intranet et d'un abonnement à l'Internet, un outil important dans la recherche aujourd'hui.

De tout ce qui précède, il est à signaler que malgré les efforts consentis par l'INFRE, beaucoup reste à faire. Pour un bon rendement, il va falloir que les habitudes changent ainsi que les comportements.

Mais au-delà de l'INFRE, à part la formation continue, il faudrait que chaque enseignant s'auto forme pour un meilleur rendement efficient et efficace.

C'est dans cette vision que le professeur BOKO Gabriel (2009)⁵ est revenu sur la conscience professionnelle de l'enseignant en mettant en exergue les inadaptations et les échecs scolaires. L'auteur dans son ouvrage a apporté des idées d'amélioration à la professionnalisation des enseignants tout en émettant des suggestions pertinentes pour une meilleure réussite scolaire. Il convient de signaler ici que l'ouvrage constitue un véritable bréviaire d'éducation aussi bien pour les enseignants que pour les parents d'élèves.

3.3. Commentaire

D'après les enquêtes, dix-huit (18) formateurs seulement sur quarante (40) respectent le contenu des cahiers des charges. Ceux qui respectent les cahiers des charges n'atteignent pas la moitié de l'effectif enquêté. En plus, ces formateurs n'ont pas eux tous la même compréhension du contenu des cahiers des charges. Ces deux (2) aspects amènent à dire que la première hypothèse de la présente étude est vérifiée, c'est-à-dire que l'INFRE ne dispose pas de formateurs d'enseignants outillés dans le processus de professionnalisation.

Du point de vue logistique, quarante-cinq (45) enseignants formés affirment que les conditions de formation sont mauvaises. Deux (2) autres considèrent que les conditions de formation sont très mauvaises. Par ailleurs, vingt-quatre (24) enseignants formés sur les cent-trente un (131) enquêtés affirment que les formations reçues sont mauvaises. Enfin, trente-cinq (35) enseignants formés jugent passable la compétence des formateurs et neuf (9) autres enseignants disent qu'ils sont incompetents. Ces résultats confirment eux aussi la deuxième hypothèse de l'étude à savoir que le mode de gestion des institutions de formation fait intervenir beaucoup plus les critères subjectifs dans le choix des formateurs. Mais cette réalité est un peu mitigée, car on peut se demander s'il est juste de faire un procès aux formateurs qui en fait ne font qu'exécuter un programme dont ils ne sont pas forcément les auteurs. A l'analyse, c'est bien les contenus développés qui pèchent en ne prenant pas en compte le besoin réel des stagiaires. Cet état de fait se comprend bien dans la mesure où les programmes

⁵ BOKO G. *Psychologie et guidance en milieu africain*. Cotonou. Les éditions CAAREC, 2009.

exécutés au cours de ces formations ne sont pas élaborés à partir d'une enquête portant sur les vrais besoins des gens à former. Cela ressemble beaucoup plus à une vue de l'esprit qu'à une réalité factuelle.

De plus, il faut dire que la désapprobation de certains enseignants formés par rapport à la compétence des formateurs, la non maîtrise du cahier des charges et le manque d'évaluation sont autant d'éléments qui interpellent vraiment sur les critères de sélection des formateurs pouvant assurer la formation et rendre professionnels les enseignants. Face à cette situation, il n'est pas exclu que des critères autres que ceux liés au professionnalisme entrent en ligne de compte dans la sélection des formateurs, confirmant une fois la deuxième hypothèse de notre étude, à savoir que le mode de gestion des institutions de formation fait intervenir davantage les critères subjectifs dans le choix des formateurs intervenant dans le processus de formation des enseignants.

La faiblesse du dispositif de la formation continue est la cause directe du manque de suivi des enseignants formés. Il devient de ce fait quasi impossible de pouvoir vérifier chez ces enseignants la prise en compte, dans leurs pratiques de classe, des savoirs acquis à l'occasion des formations reçues. Cette situation ne permet pas de pouvoir identifier par la suite, les difficultés rencontrées par les enseignants formés et de pouvoir les aider à surmonter ces difficultés. Le système de suivi-évaluation aurait pu sans doute contribuer à davantage jouer sur les prestations des enseignants formés dont il est attendu une contribution plus significative à la réduction de la contre-performance du système éducatif béninois.

La combinaison des résultats et des difficultés constatées laisse entrevoir que la professionnalisation dans le métier d'enseignant est loin d'être une réalité. Il faut donc pouvoir tracer des perspectives pour une optimisation de la qualification professionnelle des enseignants aux fins d'aider à l'amélioration de la posture du système éducatif dans son ensemble.

CHAPITRE IV : PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS

Cette dernière partie du travail traite des perspectives et suggestions pour améliorer la formation des enseignants.

4.1. Perspectives pour la formation des enseignants

La professionnalisation du métier d'enseignant ne peut que procéder d'une réforme. Cette réforme fait appel à l'éthique professionnelle, à la déontologie du métier d'enseignant ainsi qu'aux compétences didactiques.

Ainsi, les réformes de structures et de programmes sont légitimes, mais elles ne porteront leurs fruits que si elles s'accompagnent de nouvelles pratiques. La professionnalisation du métier d'enseignant est en dernière instance une réforme du troisième type (Perrenoud, 1990), qui s'attaque ouvertement et institutionnellement à ce que vivent les élèves et les maîtres au jour le jour, dans les classes et les établissements. Selon Perrenoud, les réformes du premier type touchent aux structures scolaires au sens restreint : filières et organisation du cursus. Les réformes du deuxième type transforment les curricula. Aujourd'hui, cela ne suffit plus, il faut toucher aux pratiques, au rapport pédagogique, au contrat didactique, aux cultures professionnelles, à la collaboration entre enseignants. Et c'est à quoi doit s'identifier toute formation professionnelle dans le domaine de l'enseignement. Il faut donc pouvoir engager la formation des enseignants dans une approche systémique ainsi que le préconise le Professeur MOUSTAPHA qui en fait la porte d'entrée dans la formation professionnelle des acteurs au premier plan de l'éducation que sont les enseignants.

La professionnalisation du métier d'enseignant est un élément à renforcer, quand bien même elle se présenterait en surface comme une réforme de structure et de renforcement des capacités. C'est en fin de compte les pratiques professionnelles qu'il s'agit de transformer. Les valeurs, les attitudes, les représentations, les connaissances, les compétences, l'identité et les projets des uns et des autres sont donc décisifs. C'est, autrement dit, ce que les technocrates appellent parfois "le facteur humain", qui passe par la formation. La perspective à entrevoir est celle donc qui concerne la vision globale et totale de la formation à donner aux enseignants.

Aujourd'hui, les enseignants ne sont ni disposés, ni préparés, dans leur majorité, à pratiquer une pédagogie active et différenciée, à impliquer les élèves dans des démarches de projet, à conduire les évaluations formatives et à travailler en équipe. C'est à tout ceci que la formation professionnelle doit amener les enseignants.

Le bilan des réformes scolaires les plus ambitieuses est souvent mitigé. Pourquoi, en effet, ne pas associer à toute réforme, une formation initiale cohérente, donnant ou développant les compétences requises ?

Les réformes scolaires sont des analyseurs précieux du décalage entre la formation des enseignants et ce qu'ils sont censés savoir-faire aujourd'hui. Ce décalage ne peut être résorbé sur le vif.

Chaque réforme définit ces problèmes à sa façon, compte tenu de l'esprit du temps, des modes pédagogiques dominants, de la conjoncture économique et démographique, des rapports de forces politiques et syndicaux. C'est vers cela que doit aller la réforme dans le domaine de la professionnalisation des enseignants.

"Peut mieux faire", dicit Phillippe Meirieu (1989), tel est le moteur des réformes scolaires. Il ironise volontiers en disant que l'école fait des réformes alors que la médecine fait des progrès. La différence est peut-être moins grande que la formule ne le suggère, car les réformes éducatives comme les progrès de la médecine, sont des réponses, toujours limitées et insatisfaisantes, à des questions fondamentales, qui resurgiront aussi longtemps qu'elles ne seront pas résolues. Il importe que la formation initiale s'infléchisse dans le sens des politiques de l'éducation, pour :

- mettre les enseignants débutants au diapason, voire leur donner une avance sur le corps enseignant en place ;
- renforcer la crédibilité du "discours de la réforme". Qui voudrait, en effet, croire à une politique de l'éducation dont les institutions de formation initiale (INFRE, CFPEEN, ENS) ne se montreraient pas globalement solidaires ? Ce serait le signe d'une division des forces ou d'une rhétorique réformatrice sans prise sur les acteurs.

Dans cette dynamique, le processus d'élaboration des projets de formation initiale mérite d'être cerné par les acteurs. Il est souvent évoqué deux démarches permettant d'élaborer les projets de formation initiale. Il s'agit de :

- La première démarche

Elle consiste à caractériser la fonction enseignante et à en déduire les objectifs généraux de la formation, puis les objectifs opérationnels. Elle peut se situer à deux niveaux.

Au niveau pragmatique, on se pose les questions suivantes : quel type d'enseignement l'institution veut-elle avoir à la sortie de la formation ? Quelles sont les caractéristiques d'entrée des personnes en formation (niveau des connaissances, attitudes, comportements, etc.) ? Quels sont les moyens les plus efficaces pour que les sujets en formation acquièrent les compétences liées à un certain profil de fonction ? Mais on ne saurait rester à ce seul niveau pragmatique d'analyse qui rive les réflexions et les comportements rien que sur l'instant, le présent.

Au niveau théorique, l'analyse de la fonction se situe plus dans une perspective d'évolution que dans la perspective de l'état actuel. Elle se relie directement aux choix effectués parmi les finalités éducatives. La procédure utilisée est généralement la suivante :

- détermination des finalités de l'éducation et de la place de l'école dans l'évolution sociale ;
- analyse de la fonction de l'enseignant dans le système éducatif ; étude des rôles qu'il doit assumer d'une façon globale et d'une façon plus spécifique, en liaison avec les caractéristiques des établissements scolaires où il est susceptible d'exercer ;
- définition des objectifs de formation des enseignants, compte tenu de leur spécialité.

L'avantage de cette procédure, c'est qu'elle allie la rigueur de l'analyse à la réflexion sur l'évolution du rôle de l'enseignant liée aux finalités de l'éducation et aux conditions sociales du fonctionnement du système éducatif. Elle s'interroge aussi sur la nature philosophique et idéologique des choix.

Les objectifs généraux apparaissent en termes de rôles tandis que les objectifs opérationnels proviennent d'une analyse des compétences relatives à chacun des rôles, et des types de situations dans lesquelles elles s'exercent. On indique quels rôles l'enseignant assume dans certaines situations correspondant aux diverses situations pédagogiques et on spécifie quelles compétences en interrelation, sont nécessaires pour les assumer. Déterminer les objectifs de la formation, c'est apporter des réponses à la question de savoir ce qui devra être acquis par l'apprentissage, et vérifié à la fin de la formation.

Toute formation doit aider le futur enseignant à se situer personnellement (rapport à soi et à autrui), à analyser les conditions psychologiques, sociologiques d'une situation pédagogique, à s'interroger sur les finalités de l'action éducative, à se bâtir un système de valeurs mais elle

doit l'aider aussi à agir. Pour cela, l'acquisition de schèmes d'action est nécessaire, même s'ils doivent être vus dans leur relativité, même s'ils sont remis en question.

- La deuxième démarche

Elle utilise le dynamisme des partenaires engagés dans la situation de formation, formateurs et stagiaires. On s'est aperçu qu'il était illusoire de penser que la base d'un programme de formation initiale pouvait être conçue à partir de la demande des personnes en formation, car leurs besoins et leurs attentes restent flous, jusqu'à ce qu'elles aient fait l'expérience de l'action pédagogique. Par contre, la formation peut être le moment d'une analyse par les partenaires en présence de ce qu'impliquent les objectifs, d'une recherche des moyens les plus adaptés à les atteindre, de prise de décision et de responsabilité communes. Un système de concertation permanente est introduit par les partenaires afin de gérer leur projet de formation et de déclencher un processus de création pédagogique. La discussion permet de parler en termes de problèmes qu'on identifie dans des situations concrètes, vécus ensemble, plus qu'en termes de besoins, et d'élaborer les réponses appropriées.

Le projet, une fois élaboré, doit être suivi de manière à examiner comment il est adapté à la formation de chaque stagiaire, pris en particulier, et comment sa mise en œuvre répond bien à ce qu'on attendait.

Du point de vue de la formation continue, on peut dire que ce type de formation s'apparente à un levier de transformation plus facile à actionner à court-terme. Elle pourrait donc, mieux que la formation initiale, être en phase avec les réformes éducatives du moment. Ce n'est, hélas, pas aussi simple, car on se heurte à un paradoxe, un de plus : lorsque la formation continue est encore faiblement implantée dans un système éducatif comme c'est le cas au Bénin, on ne peut s'attendre à ce qu'elle exerce une influence massive sur le corps enseignant en place ; à l'inverse, lorsqu'elle est fortement développée, elle s'est du même coup institutionnalisée et bureaucratisée ; on peut craindre qu'elle suive alors la pente de toute organisation : devenir un Etat dans l'Etat, plus soucieuse de garantir son propre développement que de servir une politique d'ensemble (Perrenoud et Montandan, 1988) .

Même si le gouvernement ou d'autres pouvoirs organisateurs ont la légitimité et l'autorité suffisantes pour mobiliser les organismes de formation continue dans le sens des réformes, il serait naïf d'espérer que les formateurs détiennent la solution de tous les problèmes.

Les réformes scolaires posent un problème tout à fait différent : les compétences et connaissances requises ne sont pas ``déjà là'', dans l'attente que le corps enseignant veuille bien se les approprier.

La formation continue peut contribuer de façon décisive à la réussite d'une réforme, à deux conditions :

- Infléchir rapidement les offres de formation dans le sens de la réforme
- Se déplacer vers les établissements et trouver une voie médiane entre formes classiques de regroupement et accompagnement de projet, à partir de l'analyse des pratiques et des besoins.

Il importe donc que les formateurs et les institutions de formation continue soient, autant que possible, associés à la genèse des réformes afin qu'ils puissent les anticiper dans leurs plans de formation.

On se rend compte alors de la nécessité d'intégrer à la réflexion sur la formation continue des dimensions nouvelles :

- La réflexion sur les pratiques,
- Le travail en équipe et la coopération professionnelle,
- Les dynamiques d'établissement.

La formation continue s'adresse alors à des personnes qui partagent le souci d'élaborer des réponses à des questions qu'elles se posent. Ces interrogations restent le plus souvent vagues, au départ, troublées par l'angoisse du nouveau, et elles ont besoin d'être analysées, clarifiées, avant d'être traitées. Huberman (1986) parle d'assistance technique pour le diagnostic, d'aide à la solution, par un organisme externe qui intervient au sein même de l'établissement.

Pour qu'il y ait un critère de réussite de l'action pédagogique, il faut que les buts et les modalités en soient clairement définies et qu'on mesure la différence entre le résultat attendu et le résultat atteint. Cela suppose aussi que les personnes en formation et les formateurs manifestent un accord au sujet des objectifs à atteindre et que le sujet en formation intériorise ces normes et accepte de remplir les conditions nécessaires pour aller vers une exécution correcte. L'évaluation provient alors des résultats de l'action et permet au formateur d'orienter l'action future de l'enseignant en formation et de mieux le guider dans son perfectionnement.

L'introduction du contrat est destinée à :

- permettre l'implication personnelle du stagiaire dans son processus de formation et son autonomie dans la détermination de ses choix, avec l'aide de ses formateurs. On considère l'identité propre du stagiaire, son état personnel à un certain moment, ses aspirations d'évolution et les difficultés qu'il rencontre ;
- clarifier les règles de fonctionnement de la formation, éviter chez le stagiaire une incertitude à propos du déroulement prévu, de ce qu'il aura à faire, des modalités d'évaluation ;
- introduire une démarche de gestion commune de l'action de formation.

L'élaboration d'un contrat de formation entre formateurs et formés par une négociation supposant des échanges entre ceux qui sont impliqués dans une transaction amène chacun à prendre des responsabilités à l'égard du milieu social dans lequel il intervient et, en premier lieu, à l'égard des enfants dont il a la charge de toute l'éducation.

Un bilan final, au terme de la formation, permet d'évaluer l'efficacité d'un programme, mais il ne fait que constater un état car il ne remonte pas aux paramètres qui n'apparaissent qu'après l'étude des processus introduits. L'évaluation doit être faite tout au long de la formation afin de réguler l'action, notamment à chaque étape : on décèle ainsi les sources d'erreurs, qui provoquent des difficultés, on y remédie, on assure des équilibres.

L'évaluation du processus de formation conduit à remonter à l'origine des divergences entre formateurs et personnes en formation, entre formateurs et administrateurs de l'enseignement, et entre formateurs eux-mêmes. Une concertation entre formateurs et stagiaires permet d'assurer la gestion de la formation tout au long de son fonctionnement et d'appliquer ensemble la procédure d'observation et d'évaluation. L'évaluation des processus de formation demande aux partenaires de gérer les conflits possibles et de négocier les solutions.

4.2. Suggestions

Dans le but de l'amélioration des formations professionnelles, nous faisons ici des suggestions à l'endroit des décideurs et des institutions de formation des enseignants et des stagiaires (futurs enseignants).

A l'endroit des décideurs :

- élaborer de façon formelle une politique de formation initiale et continue qui prenne en compte les éléments des perspectives que nous avons proposés ;

- doter l'institution d'un conseil pédagogique, scientifique et d'administration ;
- organiser régulièrement des recyclages aux enseignants ;
- améliorer les conditions de formation pour une meilleure adhésion des enseignants et une meilleure appropriation des contenus ;
- axer la formation plus sur la pratique que sur la théorie ;
- faire un suivi régulier et adéquat des formations reçues ;
- organiser les formations pendant les congés et les vacances pour éviter la perturbation de l'année scolaire ;
- relever le niveau de recrutement dans la profession enseignante (le BAC au lieu du BEPC);
- améliorer la qualité de la formation dans les structures de formation ;
- prévoir la logistique et doter les centres de formation de matériel de travail en nombre suffisant ;
- former systématiquement tous les enseignants avant leur prise de fonction ;

A l'endroit des institutions de formation :

- définir clairement les objectifs des formations en partant des rôles que les enseignants sont appelés à jouer et des attentes du système scolaire ;
- partir des vécus pédagogiques pour déterminer les contenus de formation qui doivent viser la résorption des problèmes vécus par les enseignants ;
- instituer le système d'évaluation formative et veiller à sa mise en œuvre par les formateurs ;
- coopter les formateurs sur la base de leurs compétences avérées ;
- prévoir des cahiers des charges à faire connaître aux formateurs ;
- établir un mécanisme de suivi et d'évaluation des formateurs connu de ces derniers ;
- donner un contenu mieux élaboré aux stages pratiques des stagiaires ;
- prévoir des séances de restitution des vécus pédagogiques ramenés des stages aux fins d'une mutualisation des expériences.

A l'endroit des stagiaires :

- se rendre disponibles et disposés à recevoir la formation ;
- avoir une motivation intrinsèque à se faire former ;
- avoir une démarche critique dans le processus d'assimilation des contenus de formation ;
- savoir intégrer les différentes connaissances reçues ;
- savoir contextualiser chaque fois les connaissances reçues ;
- savoir exprimer ses besoins ;

- pouvoir s'auto-évaluer et prendre des décisions conséquentes ;
- enrichir la pratique par les connaissances et vice versa ;
- organiser et animer les situations d'apprentissage ;
- gérer la progression des apprentissages ;
- concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ;
- impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail ;
- travailler en équipe ;
- participer à la gestion de l'école ;
- informer et impliquer les parents ;
- se servir des technologies nouvelles ;
- affronter les devoirs et dilemmes éthiques de la profession ;
- gérer sa propre formation continue.

Toujours dans nos suggestions, nous vous proposons des compétences de références tirées du Classeur Formation Continue⁶ (1996) pour l'amélioration des pratiques pédagogiques des formateurs et des enseignants. Chaque compétence de références est déclinée en plusieurs compétences spécifiques.

❖ **Organiser et animer les situations d'apprentissage :**

- ◆ Connaître pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage ;
- ◆ Travailler à partir des représentations des élèves ;
- ◆ Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage ;
- ◆ Construire et planifier les dispositifs et des séquences didactiques ;
- ◆ Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance.

❖ **Gérer la progression des apprentissages :**

- ◆ Concevoir et gérer des situations – problèmes ajustées aux niveaux et possibilité des élèves ;
- ◆ Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire ;
- ◆ Etablir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage ;
- ◆ Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage selon une approche formative ;

⁶ Sources : Classeur Formation Continue. Programme des cours 1996 – 1997. Genève, Enseignement primaire, Service du Perfectionnement, 1996.

- ◆ Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression.

- ❖ **Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation :**
 - ◆ Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe classe ;
 - ◆ Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste ;
 - ◆ Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté ;
 - ◆ Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel.

- ❖ **Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail :**
 - ◆ Susciter le désir d'apprendre, expliquer le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant ;
 - ◆ Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves divers types de règles et de contrats ;
 - ◆ Offrir des activités de formation optionnelles, à la carte ;
 - ◆ Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève.

- ❖ **Travailler en équipe**
 - ◆ Elaborer un projet d'équipe, des représentations communes ;
 - ◆ Animer un groupe de travail, conduire des réunions ;
 - ◆ Former et renouveler une équipe pédagogique ;
 - ◆ Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes.

- ❖ **Participer à la gestion de l'école**
 - ◆ Elaborer, négocier un projet d'établissement ;
 - ◆ Gérer les ressources de l'école ;
 - ◆ Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture d'origine) ;
 - ◆ Organiser et faire évoluer, au sein de l'école la participation des élèves.

- ❖ **Informier et impliquer les parents**
 - ◆ Animer des réunions d'information et de débat ;
 - ◆ Conduire des entretiens ;
 - ◆ Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs.

- ❖ **Se servir des technologies nouvelles :**
 - ◆ Utiliser des logiciels d'édition de documents ;

- ◆ Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement ;
 - ◆ Communiquer à distance par la télématique ;
 - ◆ Utiliser les outils multimédia dans son enseignement.
- ❖ **Affronter les devoirs et dilemmes éthiques de la profession :**
- ◆ Prévenir la violence à l'école et dans la cité ;
 - ◆ Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles ethnique et sociales ;
 - ◆ Participer à la mise en place des règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite ;
 - ◆ Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe ;
 - ◆ Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice.
- ❖ **Gérer sa propre formation continue**
- ◆ Savoir expliquer ses pratiques ;
 - ◆ Etablir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue ;
 - ◆ Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau) ;
 - ◆ S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ;
 - ◆ Accueillir et participer à la formation des collègues.

CONCLUSION

La présente étude est essentiellement une contribution à l'amélioration du système de fonctionnement de notre système scolaire à travers la réforme du système de formation des enseignants.

Les recherches que nous avons menées dans ce cadre ont révélé que beaucoup reste à faire. La baisse de niveau des apprenants est une conséquence de la non maîtrise par les enseignants des compétences que requiert la mise en œuvre correcte des programmes. Cette baisse de niveau chez les apprenants est source de la contreperformance du système éducatif.

Pour améliorer la professionnalisation du métier d'enseignant, il faut des dispositifs pédagogiques et didactiques plus complexes, plus sophistiqués, plus flexibles, pour être plus efficaces. Ils ne sauraient fonctionner sans un surcroît de compétences des acteurs. On pourrait croire que c'est le propre d'une période de développement et qu'une fois ces dispositifs mis au point, ils pourront être confiés à des agents moyennement qualifiés, à la manière dont une centrale nucléaire fonctionne sans mettre à chaque poste des ingénieurs de haut niveau.

L'école ne fonctionnera jamais comme une centrale parce que les procédures ne seront jamais codifiables au même degré sur les bases scientifiques établies. Si l'on veut s'attaquer radicalement à contreperformance du système éducatif, il ne faut pas amener le corps des enseignants au niveau de formation du corps de théoriciens ou de chercheurs fondamentaux, mais d'un corps de praticiens réfléchis, fondant leur action et l'analyse de leur action sur une culture scientifique et la connaissance des travaux de recherche aussi bien que sur des savoirs professionnels collectivement capitalisés. C'est pourquoi il importe de repenser les formations initiale et continue, non pour courir après les réformes, mais pour les rendre possibles, plus ambitieuses telles que la professionnalisation du métier d'enseignant ; faire qu'elles s'adressent de plus en plus à un corps enseignant ; faire de la formation continue un vecteur de professionnalisation plutôt qu'un simple apport de connaissances, de méthodes ou technologies nouvelles ; introduire des dispositifs concrets de coordination des innovations et des formations.

C'est à ce prix que les enseignants, sans réinventer la roue, deviendront les co-auteurs des dispositifs pédagogiques et didactiques. Et qu'ils pourront par conséquent ajuster de bonnes idées issues de la recherche ou de l'expérience des autres à la réalité de chaque terrain.

Dans cette perspective, il est évident que beaucoup reste à faire. La politique de la formation ainsi que son pilotage sont à revoir dans le contexte où les exigences envers l'école connaissent chaque jour d'inflation. Les institutions de formation doivent être revues dans le sens d'arrimer leur fonctionnement aux attentes des enseignants, des apprenants et du système scolaire dans son ensemble.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Ouvrages spécialisés

- ALTET, M. et Al. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, de Boeck, Université. Perspectives en éducation et formation, 2002.
- ALTET, M. et PERRENOUD, Ph. *Former les enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* de Boeck. 3^e édition Bruxelles, 2001.
- ALTET, M. *Professionnaliser le métier d'enseignant ; Savoirs professionnels et formation.* Editions, CRDP, Nantes, 1996.
- BERBAUM, J. *Etudes systémiques des actions de formation.* Collection Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, PUF, 1982. 240 p.
- BONNET B. *La formation professionnelle des adultes : une institution et ses formateurs.* Paris, l'Harmattan, 1999.
- BOURDONCLE, R. et DEMAILLY, L. *Les professions de l'éducation et de la formation.* Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 1998, 480 pages.
- BOURDONCLE, R. VONK et PERRENOUD, Ph. *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe.* In Revue Française de Pédagogie. N° 105, Paris : INRP. 2000.
- De LANSHEERE, V. *Evaluation continue et examens* .Paris, Nathan, 1971.
- De LANSHEERE, V. *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992.
- DEAUVIEAU, J. *Constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier : le cas des enseignants du secondaire*, In Comité de Recherche 52, AIS, Université de Versailles Saint- Quentin, 2004.
- DUMAS, M. *La formation des animateurs de formation continue de l'éducation nationale (1971-1975).* Recherche et Formation. N°53, 2006, pp. 55-68.
- GERARD, F. *La formation des enseignants et formateurs en Europe*, 1999.
- GUIGOU, J. *Notules sur l'histoire de la formation des formateurs (1970-2001)*, 2003.
- HUBERMAN, M. *Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants.* Revue Française de Pédagogie. N°75, 1986, pp. 5-15.
- LANG, V. *La professionnalisation des enseignants –sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France. 1999.
- MIGNANWANDE, H. *Les grands paradigmes de la sociologie de l'éducation.* UAC, FLASH, DPSE, 3^e année des Sciences de l'Education, CAPES, CAPET, Inspecteurs, 2008.

- MOUSTAPHA, M. *Approche systémique dans la formation du personnel enseignant* : Thèse de doctorat en pédagogie. Université Pédagogique Hertzen d'Etat de Saint-Pétersbourg(Russie), 1994.
- PARE-KABORE, A. et NABALOU-MBAYO, R. *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*. Collection Perspectives Africaines de l'Education des Adultes. 2014.
- PERRENOUD, Ph. *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1995.
- PERRENOUD, Ph. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : l'Harmattan, 1994.
- POSTIC, M. et de KETELE, J-M. *Observer les situations éducatives*. Pédagogie d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France. 2^e édition : 1994, décembre.
- POSTIC, M. *Observation et formation des enseignants*, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, PUF, 2^e édition 1981, 336 pages.

2- Ouvrages généraux

- BABA-MOUSSA, A. R. et al. *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*. Collection Perspectives Africaines de l'Education des Adultes. 2014.
- BERTHIER, N. *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales : méthode et exercices corrigés* 3^{ème} édition, Armand, Colin, Paris, 2006.
- BEZILLE, H. *Le maître, le formateur et l'autodidacte*. In Education permanente. N°164, 2005.
- BOKO, G. *Psychologie et guidance en milieu africain*. Les éditions CAAREC, 2009.
- CHAMPY, Ph et Al. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005.
- CHARLOT, B. *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Collection Pédagogies, Paris, ESF, 1995.
- *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Renald, 1996.
- *Dictionnaire le Petit Larousse Illustré*, Edition 2010.
- FRITSCH, P. *L'éducation des adultes*. Paris ; la Haye : Mouton ; Gauthier- Villars, 1971.
- LAOT, F. et ORLY, P. *Education et formation des adultes : histoire et recherches*. Paris : INRP, 2004.

- LESOURNE, J. *Education et société, les défis de l'an 2000*. Edition La Découverte/ Le Monde, 1988.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF éditeur, Paris, 1997.

3- Actes, articles, colloques et forum

- AUMONT, B. *Les orientations clés de la formation d'animateurs de formation au CEPREG (1958-1975)*, Recherche et formation. Education permanente. N°53, 2006, pp.41-53.
- de KETELE, J-M. Interview publiée dans J-L JADOULLE et M. BOUHON. *Développer des compétences en classe d'histoire, unité de didactique de l'histoire de l'Université Catholique de Lille*. Louvain- la-Neuve, 2001.
- DONNAY, J. ROMAINVILLE, M., BIEMAR, S., HOUART, M., PHILIPPE, M-C. *Les douze travaux de l'enseignant face aux compétences transversales*. Département Education et Technologie, Facultés Universitaires Notre- Dame de la Paix, Recherche, N°001/98, 1989.
- INFRE: *De la formation continue : Université de Vacances*. Les éditions INFRE, 1996.
- LEMOSSE, *Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais, recherche et formation*. N°4 pp.51-66 ; 1989.
- *Manuel de formation de l'enseignant*, coordinateur européen, 2001.
- MAROY, Ch. *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire*. Revue française de pédagogie. 2006, N°155, pp. 111-142.
- Ministères en charge de l'éducation. *Forum national sur le secteur de l'éducation : Actes de forum*. Cotonou, du 12 au 16 février 2007.
- NALLET, J-F. et CASPAR, P. *Deux modèles de la formation de formateurs au tournant de la loi de 1971*. Recherche et Formation, 2006, N°53, pp.25-40.

4- Arrêtés et décrets

- Arrêté Ministériel N°1690/MEN/DESD du 06 octobre 1978 portant création de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE)
- Arrêté N°884/MEMGTP/MEMB/MESRS/DGM du 04 octobre 1982 portant création des Commissions Techniques d'Intervention Spécialisées (CTIS)
- Arrêté N°123/MEMS/DGM du 12 février 1986 portant attributions de l'INFRE.

- Arrêté n°009/MEN/CAB/INFRE-D du 25 mars 1996 portant nouvelles attributions de l'INFRE.
- Arrêté N°784/MEMGTP/DGM/INFRE-D du 17 Juin 1987 portant attribution de nouvelles tâches confiées à l'institut National pour la formation et la recherche en Education (INFRE).
- Décret N°95-354 du 14 novembre 1995 portant statut, attributions, organisation et fonctionnement de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE).
- Décret n°61-237/PR/MENC du 05 Août 1961 portant création de l'Institut Pédagogique National (IPN).
- Loi N°2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin.
- Ordonnance N°73-25 du 24 mars 1973 portant création de l'Institut pour la Formation et la Recherche en Education (IFRE)

5- Cours

- AHODEKON, C. S. C. *Management et valorisation des ressources humaines*. UAC/ Ecole Doctorale pluridisciplinaire de la FLASH/DPSE, Mai 2014.
- AHODEKON, C. S. C. *Techniques d'animation des groupes adultes* UAC / FLASH, Master Recherche et professionnel en Sciences de l'Education. Mai 2014
- ATTIKLEME, K. *Actualité Pédagogique*. UAC- Ecole Doctorale de la FLASH/DPSE, Masters, Recherche et Professionnel en Sciences de l'Education. 2014.
- BABA-MOUSSA, A. R. *Management de l'éducation des adultes*. UAC, Ecole doctorale de la FLASH, DPSE, cours de Master Professionnel en Sciences de l'Education.
- BOKO, G. *Méthodologie de mémoire en sciences humaines*, UAC, FLASH, DPSE, 4^e année de Psychologie et des Sciences de l'Education, 2009.
- BOKO, G., *Ergonomie scolaire*. UAC. Ecole Doctorale de la FLASH, DPSE, Masters, Recherche et Professionnel en Sciences de l'Education. 2014.
- HOUEDENOU, F. *Finalités et objectifs de l'éducation*, UAC, FLASH, DPSE, Cours de première année de Psychologie et des Sciences de l'Education 2011.
- HOUEDENOU, F. *Orientation scolaire et professionnelle*. UAC, FLASH, DPSE, 3^e année des Sciences de l'Education, 2008.
- HOUESSO, P. *Les facteurs de réussite et d'échec à l'école*. UAC, FLASH, DPSE, 3^e année des Sciences de l'Education, 2008.

- HOUNMENO, J-C. *La didactique de la lecture*. UAC, FLASH, DPSE, 2^e année de Psychologie et des Sciences de l'Education, 2007.
- MIGNANWANDE, H. *Institution scolaire*. UAC, FLASH, DPSE, 2^e année de Psychologie et des Sciences de l'Education, 2007.
- MOUSTAPHA, M. *Le matériel éducatif*. UAC, FLASH, DPSE, Cours 3^e année des Sciences de l'Education, 2008.
- MOUSTAPHA, M. *Les grands courants de la pensée pédagogique*. UAC, FLASH, DPSE, Cours 3^e année des Sciences de l'Education, 2008.
- MOUSTAPHA, M. *Psychologie de l'enfant*. UAC, FLASH, DPSE, Cours 1^{ère} année de Psychologie et des Sciences de l'Education, 2006.

ANNEXES

QUESTIONNAIRES D'ENQUETE N°1

NB : Dans le cadre de notre formation de Master Recherche en Sciences de l'Education à l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de la FLASH à l'université d'Abomey-Calavi, nous avons décidé de travailler sur le sujet suivant : « L'INFRE dans le système de professionnalisation des enseignants au Bénin de 2003 à 2013 : Analyse et perspectives ».

Merci de nous accorder un peu de votre temps et de bien vouloir répondre le plus sincèrement possible aux questions suivantes.

- 1- Vous intervenez dans la formation des enseignants en tant que :
 - Enseignant formateur du secondaire conseiller pédagogique inspecteur
 - enseignant formateur universitaire chef de la circonscription scolaire
 - Psychopédagogue
- 2- Quand avez-vous commencé la formation des enseignants ?
- 3- Avec quel titre vous avez commencé :
 - Enseignant Conseiller pédagogique Inspecteur CCS universitaire psychopédagogue Autres
- 4- Qui vous a recruté ?
 - DIP INFRE CFPEEN ENS Organes partenaires Autres
- 5- Y-a-t-il un cahier des charges officiels que l'on vous remet en début de formation ?
Oui Non
- 6- Si oui, donnez-en les grandes lignes
- 7- Arrivez-vous à toujours respecter le cahier de charges ? Oui Non
- 8- Si non, pour quelles raisons ?
- 9- Quelles sont les approches pédagogiques que vous avez utilisées?.....
- 10-Procédez-vous à des évaluations de vos enseignements par les personnes formées ?
Oui Non
- 11-Si oui, quel est le résultat de cette évaluation ?
Satisfaisant Non satisfaisant
- 12-A quel type de formation participez-vous ?
Initiale Continue (si nécessaire, cochez les 2 cases).
- 13-Quelles suggestions faites-vous dans le cadre de la mise en œuvre du processus de système de professionnalisation des enseignants au Bénin ?
.....

Merci pour votre collaboration

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE N°2

- 1- Vous êtes titulaire d'un (e)
BEPC CEAP CAP BAC Niveau deuxième année universitaire
Licence BAPES Maîtrise CAPES
- 2- En quelle année, vous êtes devenu enseignant ?
- 3- Avez-vous reçu une formation initiale avant de commercer le métier d'enseignant,
- 4- Quelle école avez-vous pratiquée ? ENI ENS autres
- 5- En cours d'emploi, avez-vous reçu des formations continues ? Oui Non
- 6- Y-a-t-il un suivi de la formation reçue ? Oui Non
- 7- Appréciez les conditions de formation
Très bonnes bonnes mauvaises très mauvaises
- 8- Quelles appréciations faites-vous par rapport aux formations reçues ?
Très bonnes bonnes mauvaises très mauvaises
- 9- Quelles appréciation faites-vous des formateurs ?
Compétents incompétents Plus on moins compétents
- 10-Quelles suggestions faites-vous pour l'amélioration de la formation reçue et du métier d'enseignant ?

GUIDE D'ENTRETIEN

- 1) Les dispositifs mise en place par l'INFRE pour la réalisation des objectifs de formation.
- 2) Qui sont les formateurs souvent impliqués dans le processus et quel est leur profit ?
- 3) Le mode de sélection des formateurs.
- 4) Qui recrute les formateurs ?
- 5) Comment se fait l'identification des besoins en formation ?
- 6) Existe-il des cahiers des charges auxquels doivent se conformer les actions de formations ?
- 7) Les modèles de formation des formateurs.
- 8) Y a-t-il une évolution des tâches en formation initiale ou continue ?
- 9) Comment fait-on évoluer les pratiques de formation dans le sens de la professionnalisation ?
- 10) Comment se fait l'évaluation des actions de formation ?
- 11) A quoi servent les conclusions de ces évaluations ?

CAHIER DES CHARGES DU FORMATEUR

CRITERES/DESCRIPTION DES PERFORMANCES	INDICATEURS DE PERFORMANCE
1. Le formateur maîtrise les thèmes développés.	-Les informations apportées par le formateur sont justes et performantes.
	-L'enseignement /apprentissage est appuyé d'exemples concrets et adéquats.
2. Il gère rationnellement le temps de travail.	- Le chronogramme et la durée prévue pour chaque activité sont respectés.
3. Il favorise les échanges	-Le groupe de travail est bien structuré
	-L'ambiance de travail est détendue.
	-Les échanges entre apprenants/ apprenants et apprenants/formateurs sont fructueux.
4. Il stimule les apprenants à prendre la parole	-La parole est distribuée de façon équitable
	-La majorité des participants est intervenue
5. Il écoute attentivement les participants	-Les points de vue des participants sont pris en compte
	-les besoins en informations sont identifiés et satisfaits.
6. Il fait régulièrement la synthèse des débats de façon objective	-Les résumés succincts de réflexions sont faits au fur et à mesure avec la participation des enseignants.
	-Les participants ont pris note de l'essentiel
7. Il incite les participants à la recherche ou à la fabrication du matériel nécessaire au bon déroulement des séquences de classe.	- Le matériel didactique nécessaire est disponible en nombre suffisant
	-Toutes les fiches de préparation sont disponibles.
8. Il exécute en personne les séquences de classe.	-La démarche disciplinaire et les stratégies d'enseignement/ apprentissage /évaluation sont mises en œuvre de façon efficace
	-Les différentes phases de cheminement d'apprentissage sont respectées
	-Les contenus de formation de la situation d'apprentissage sont pris en compte
	-L'évaluation formative est effective

9- Il pratique la cogestion lors des séquences de classe par les enseignants	L'intervention du formateur vient à point nommée et n'est pas frustrant
10. Il faut remplir les grilles d'observation des séquences de classe par les stagiaires	- Des informations sur les habiletés professionnelles sont données sur le remplissage de la grille
	Des consignes claires et simples sont données sur la manière de remplir la grille
	Les erreurs ou insuffisances des enseignants communautaires sont identifiées.
	Des remédiations sont apportées aux erreurs identifiées
	Les copies des stagiaires sont appréciées dans les délais raisonnables
	Le document relatif au relevé des performances est disponible
	Le document de l'analyse des informations et

**Détail par type de formation, cibles et modes de formations des enseignants à l'INFRE
entre 2005 à 2013**

Année académique	Type de formations	Cibles	Effectifs	Mode de formation utilisé	Durée de formation
2005-2006	Préparation au CEAP	Enseignants débutants candidats au CEAP	311	Formation à distance	Année académique
	Préparation au CAP	Enseignants candidats au CAP	1101	Formation à distance	Année académique
2006-2007	Préparation au CEAP	Enseignants candidats au CEAP	975	Formation à distance	Année académique
	Préparation au CAP	Enseignants candidats au CAP	769	Formation à distance	Année académique
	Formation initiale des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat	Enseignants communautaires	10145	Alternance phase présentielle et phase distancielle	Trois ans
	Formation des appelés du SMIN	appelés du SMIN	3000	Phase présentielle et suivi sur le terrain	Année académique
	Formation des enseignants communautaires recrutés par le gouvernement en septembre 2007	Enseignants contractuels	3520	Formation présentielle	19 septembre 2007 au 2 octobre 2007
	Université de Vacances	Enseignement de la maternelle primaire et secondaire	175	Formation présentielle	20août 2007 au 1er septembre 2007
2007-2008	Préparation au CEAP	Enseignants candidats au CEAP	1291	Formation à distance	Année académique
	Préparation au CAP	Enseignants candidats au CAP	810	Formation à distance	Année académique
	Préparation au CAFCP	Enseignants candidats aux fonctions de CP	601	Formation à distance	Année académique
	Préparation au CAIP	Conseillers pédagogiques candidats aux fonctions d'inspecteurs	105	Formation présentielle	05 mai 2008 au 10 mai 2008
	Formation initiale des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat	Enseignants communautaires	10140	Alternance phase présentielle et phase distancielle	Trois ans
	Formation des appelés du SMIN	appelés du SMIN	3024	Formation présentielle	Une année civile

	des capacités Renforcement	C/CS et CP	320	Formation présentielle	06 novembre 2008 au 18 novembre 2008
2008-2009	Préparation au CEAP	Enseignants candidats au CEAP	1450	Formation à distance	Année académique
	Préparation au CAP	Enseignants candidats au CAP	823	Formation à distance	Année académique
	Formation initiale des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat	Enseignants communautaires	9916	Alternance phase présentielle et phase distancielle	Trois ans
	Formation des appelés du SMIN	appelés du SMIN évoluant aux enseignements maternel, primaire et secondaire	431	Alternance phase présentielle et phase distancielle	Année académique
2009-2010	Préparation au CEAP	Enseignants candidats au CEAP	593	Formation à distance	Une année académique
	Préparation au CAP	Enseignants candidats au CAP	1045	Formation à distance	Une année académique
	Préparation au CAFCP	Enseignants candidats aux fonctions de CP	196	Alternance présentielle et distancielle	70 heures
	Préparation au CAIP	Conseillers pédagogiques candidats aux fonctions d'inspecteurs	71	Formation présentielle	35 heures
	Test d'entrée à l'ENI	Candidats titulaires du BEPC et du baccalauréat	223	Formation présentielle	5 jours
	Formation initiale des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat	Enseignants communautaires	9916	Alternance phase présentielle et phase distancielle	2 ans
	Formation des appelés du SMIN	appelés du SMIN évoluant aux enseignements maternel, primaire et secondaire	3000	Alternance phase présentielle et phase distancielle	Une année académique
2010-2011	Préparation au CEAP	Enseignants candidats au CEAP	3381	Formation à distance	Une année académique
	Préparation au CAP	Enseignants candidats au CAP	477	Formation à distance	Une année académique

	Formation initiale des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat	Enseignants communautaires	9979	Alternance phase présentielle et phase distancielle	Dernière année
	Formation des appelés du SMIN	appelés du SMIN évoluant aux enseignements maternel, primaire et secondaire	1469 (sans le camp de Bembèrèkè)	Alternance phase présentielle et phase distancielle	Une année académique
2011 - 2012	Université des vacances	Enseignants maternel et primaire	80	Formation continue et formation à distance	20-25/ 08/ 2012
	Préparation au CEAP, CAP, CAFCP, CAIP	Enseignants candidats au CEAP, CAP, CAFCP, CAIP	6119	Formation distancielle et présentielle	
2012 - 2013	Préparation au CEAP, CAP	Enseignants candidats au CEAP, CAP	1735	Formation à distance	Une Année Académique
	Université des vacances	Enseignants maternel et primaire	82	Formation continue et présentielle	20 – 24/08 / 2013

GRILLE D'ANALYSE ERGONOMIQUE SOMMAIRE DE G. BOKO (2013)

85 ELEMENTS D'EXPERTISE DES ESPACES SCOLAIRE ET SOCIOEDUCATIFS

Professeur Gabriel C. BOKO

5- INTERIEUR DE LA CLASSE VISITEE

Ord	ETAT DES LIEUX	OUI	NON
1	Présence de fenêtres	511	
2	Nombre de fenêtres suffisant		522
3	Nombre de sièges pléthorique		532
4	Nombre de sièges suffisant		542
5	Sièges inconfortables	551	
6	Sièges donnant l'impression de solidité	561	
7	Eclairage naturel suffisant		572
8	Eclairage artificiel suffisant		582
9	Circulation intérieure aisée pour tout usager		592
10	Circulation intérieure aisée pour les handicapés moteurs		5102
11	Couleur des pupitres inconfortable pour la vue	5111	
12	Tableau amovible		5122
13	Hauteur du tableau satisfaisante pour l'élève assis au dernier rang		5132
14	Tableau bien entretenu (lisibilité impeccable)		5142
15	Tableau avec palimpsestes	5151	
16	Tableau détérioré	5161	
17	Couleur de plafond en blanc laiteux		5172
18	Sol commode à la circulation (sans aspérité)		5182
19	Présence d'issue de secours		5192
20	Couleur du mur frontal commode pour la vue		5202
21	Couleur des murs latéraux commode pour les usagers		5212
22	Présence de bac à ordures		5222

6- ENTREE AU BLOC ADMINISTRATIF

Ord	ETAT DES LIEUX	OUI	NON
1	Bureau proches des classes	611	
2	Entrées basse (sans escaliers)		622
3	Entrée surélevée (présence d'escaliers)	631	
4	Accès prévu pour handicapés moteurs		642
5	Présence d'infirmerie (ou de boîte à pharmacie)		652

CONCLUSION

1. Le milieu expertisé est-il sociopète ? Justifiez votre réponse.
2. Le milieu expertisé est-il sociofuge ? Justifiez votre réponse.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	ii
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
ΒΕΚΠΛΙ ΔΟ ΚΡΔ.....	x
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : Cadres théorique et méthodologique de la recherche.....	3
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	4
1.1. Problématique	4
1.2. Les objectifs de la recherche	5
1.3. Les hypothèses de recherche	5
1.4. Clarification conceptuelle	6
1.5. La revue de littérature	10
1.6. Point des activités de formation menées par l'INFRE entre 2003 à 2013.....	16
1.7. Formation des ex-enseignants communautaires	19
1.7.1. La naissance de la formation	19
1.7.2. Objectif du projet	20
1.7.3. L'organisation mise en place par l'INFRE	20
1.7.4. Structures impliquées dans le projet et leur rôle	21
CHAPITRE II : CADRE DE LA RECHERCHE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE..	22
2.1. Présentation du cadre de la recherche	22
2.1.1. Historique	22
2.1.2. Organisation, mission et fonctionnement de l'INFRE	25
2.1.3. Présentation des différents services de l'INFRE	26
2.1.4. Commissions Techniques d'Intervention Spécialisées.....	30
2.2. Les théories	32
2.2.1. Théorie et l'apprentissage et pédagogie de Freinet	32
2.2.2. Apprentissage et théorie de la complicité	34
2.3. Approche méthodologique	35
2.3.1. La population d'enquête	35
2.3.2. L'échantillonnage	36
2.3.3. Les instruments de recherche.....	36
2.3.3.1. La recherche documentaire	36
2.3.3.2. Le questionnaire	37
2.3.3.3. La technique d'entretien	39
2.3.3.4. La technique d'observation.....	39
2.3.4. Le traitement des données	40
2.4. Forces et faiblesses de l'étude	40
2.4.1. Forces de l'étude	40
2.4.2. Faiblesses de l'étude	41

DEUXIEME PARTIE : Mise en œuvre de la recherche	42
CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	43
3.1. Présentation des résultats	43
3.1.1. Processus de professionnalisation des enseignants et l'analyse des actions de formation	43
3.1.1.1. Le cahier des charges des formateurs	43
3.1.1.2. Les grandes lignes d'un cahier des charges des formateurs d'enseignants.....	44
3.1.1.3. Les raisons du non-respect du cahier des charges des formateurs	46
3.1.1.4. Les démarches pédagogiques utilisées par les formateurs	46
3.1.1.5. L'évaluation des enseignements des formateurs par les enseignants formés.....	47
3.1.2. Identification des causes s'infiltrant dans le processus de professionnalisation	47
3.1.2.1. Dépouillement du questionnaire d'enquête destiné aux enseignants formés.....	47
3.1.2.2. Le point par rapport au niveau d'étude des enseignants formés.....	48
3.1.2.3. Le point de la formation initiale reçue avant l'exercice du métier d'enseignant. ..	48
3.1.2.4. Le point sur l'appréciation des conditions de formation.....	49
3.1.2.5. Le point sur les appréciations par rapport aux formations reçues.....	49
3.1.2.6. Le point sur les appréciations par rapport aux formateurs.....	50
3.1.2.7. Le point sur la formation continue	50
3.1.3. Dispositifs mis en place par l'INFRE pour la dynamisation du processus de professionnalisation des enseignants	51
3.1.4. Résultats issus de l'observation	53
3.2. Analyse des données.....	54
3.2.1. Analyse des résultats relatifs au cahier des charges.....	54
3.2.2. Les méthodes utilisées.....	55
3.2.3. Analyse des données d'enquête.....	55
3.2.3.1. Analyse par rapport au niveau d'étude.....	55
3.2.3.2. Appréciation des conditions de formation par les enseignants formés.....	56
3.2.4. Analyse des résultats issus de l'observation	57
3.3. Commentaire	60
CHAPITRE IV : PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS.....	62
4.1. Perspectives pour la formation des enseignants	62
4.2. Suggestions	67
CONCLUSION	72
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	74
ANNEXES	79
TABLE DES MATIERES	91