



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI (UAC)

--****--



**FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
(FLASH)**

--****--

**DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE
L'EDUCATION (DPSE)**

--****--

MEMOIRE DE MAÎTRISE

Filière : Sciences de l'éducation

Option : Psychopédagogie

SUJET :

Contribution des programmes par compétences au renforcement du système éducatif béninois : Cas des collèges d'enseignement général de la commune d'Abomey-Calavi

Réalisé et soutenu par:

**Monique GBETIE AVAHOUIN
&
Henriette SALAMI HOUNSOU**

Sous la direction de :

**Dr. Patrick HOUESSOU
Maître-assistant des Universités
(CAMES)**

Composition du jury

Président : Kossivi ATTIKLEME

Examineur : Adolphe AHONON

Rapporteur : Dr Patrick HOUESSOU

Mention : Bien

Soutenu le 13 février 2015

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis de nombreuses années, les organismes internationaux se penchent sur les systèmes éducatifs des pays en voie de développement, les comparant du point de vue de leurs structures, de leurs organisations, des moyens qui leur sont alloués, de leurs résultats notamment en termes de les compétences acquises.

L'approche par les compétences tend à s'imposer très largement dans les systèmes éducatifs, appelés à produire des individus non seulement savants, mais aussi compétents. Elles ont en commun de proposer et de situer les apprentissages dans des contextes susceptibles de leur donner du sens : *le savoir doit être appréhendé en lien avec ses usages.*

Cette perception de l'enseignement a longtemps été sous l'influence de technologies pédagogiques issues des théories behavioristes de l'apprentissage, notamment la Pédagogie par objectifs (BLAIS, 2007). L'approche par les compétences revendique précisément une rupture avec la technologie de la «pédagogie par objectifs», à qui elle reproche de réduire l'acquisition des compétences à une performance comportementale dont le transfert serait, de plus, problématique (Meirieu, Develay, Durand & Mariani, 1996). Elle revendique, au contraire, d'ouvrir la boîte noire des processus d'apprentissage au-delà des comportements qui attestent de leur acquisition. Par ailleurs, elle s'appuie sur une méthode d'analyse des situations de travail qui vise une meilleure prise en compte des exigences professionnelles. La question que nous nous posons ici est de savoir en quoi l'approche par compétences contribue et modifie les formes de rationalisation antérieures.

Dans la mesure où l'approche par compétences s'est étendue à l'ensemble du système éducatif béninois, il est opportun de rappeler qu'elle s'inscrit dans le sillage des différents types de programmes qui l'ont précédée. Les programmes par compétences sont donc considérés comme une réaction aux programmes par objectifs, qui auraient péché par « excès de zèle docimologique » : la décomposition à outrance

des objectifs induisait un apprentissage en miettes à qui l'on a reproché son caractère taylorien (Lessard, 2001).

L'approche par compétences fait, au contraire, la promotion d'une vision plus globale des objectifs et des apprentissages poursuivis. L'approche par compétences s'inscrit ainsi dans un mouvement endogène de desserrement-resserrement des contraintes organisationnelles qui affectait périodiquement le système éducatif. Ainsi pour mieux comprendre les fondements de cette approche par compétences et faire des suggestions à sa bonne exécution, nous avons choisi de faire notre recherche dans les établissements secondaires de la commune d'Abomey-Calavi et avons intitulé notre sujet : « *Contribution des programmes par compétences au renforcement du système éducatif béninois* »

Le développement de ce travail de recherche, les analyses et commentaires que nous ferons, de même que les différentes contributions, permettront sûrement d'espérer un meilleur avenir pour notre système éducatif.

La première partie de notre travail sera consacrée aux aspects théoriques et méthodologiques de notre sujet. Dans la deuxième partie, nous présenterons nos investigations et l'analyse de leurs résultats auprès des différents acteurs sur le terrain ; puis, nous ferons quelques suggestions pour une amélioration de la situation.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET
MÉTHODOLOGIQUE DU TRAVAIL**

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE

I. Problématique

Contrairement aux anciennes méthodes pédagogiques (programmes axés sur les contenus), la Pédagogie Par Objectifs a eu le mérite de mettre l'apprenant au centre des préoccupations des programmes scolaires (De Landsheere V & De Landsheere G., 1984). Cependant, ses limites ne tarderont pas à apparaître au grand jour. En effet, pendant longtemps, les contenus des programmes scolaires étaient découpés en de multiples micro-objectifs (objectif principal, objectifs secondaires, objectifs opérationnels) et l'apprenant apprend des morceaux sans en comprendre le sens et sans savoir le lien que son apprentissage a avec la vie de tous les jours (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). C'est justement à ces préoccupations essentielles que l'approche par compétences apporte des solutions.

En ce sens, c'est un savoir en action construit pour l'action, dans des situations-problèmes, des familles de tâches, etc. C'est ainsi que la connaissance est appelée à devenir compétences, au travers de pédagogies centrées sur l'activité.

Par conséquent, la pédagogie est passée d'une centration sur les savoirs à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s'incarnent. Nous ne sommes plus dans un cadre des savoirs stables, dans leur configuration disciplinaire mais plutôt dans celui des savoirs en construction dynamique, où ils sont en permanence recombinaisonnés par l'apprenant. On vise moins à transmettre une science, des *savoirs savants* (savoirs scolaires) reçus en héritage, qu'à faire produire dans l'activité des savoirs qui s'expriment par la production de résultats pratiques et de savoir-faire manifestés (Monchatre, 2007).

Désormais nombre de chercheurs s'entendent pour adopter ce programme d'études si, et seulement si les résultats attendus permettent à l'individu formé de s'adapter aux circonstances de la vie et d'être capable d'apporter des solutions aux problèmes qui se posent à lui et à sa société.

Les missions de l'école ayant été clairement définies pour « *éduquer et instruire* », la nécessité d'adapter les programmes d'études aux réalités actuelles a conduit à une réorientation de ces derniers afin d'atteindre les objectifs assignés par les nouvelles visions portées sur l'école béninoise.

Pour ce faire, les 'Etats Généraux de l'Education', en 1990, ont estimé qu'
« *Il nous faut créer au Bénin une élite courageuse et dynamique, intellectuellement armée pour affronter les problèmes immenses de cette fin du XXème siècle,...* » (des Etats Généraux de l'Education, 1990, 17).

Dès lors, plusieurs réformes transitoires (Grosse tête DOSSOU-YOVO, 1960, Ecole Nouvelle,...) se sont succédées et ont permis d'aboutir également aux Programmes Par Compétences (PPC) ou programmes d'études selon l'Approche Par Compétences (APC) dont la généralisation progressive a atteint les classes de Terminales dans toutes les disciplines en 2011. Ces programmes sont élaborés pour revaloriser le système éducatif de manière à aboutir à un transfert efficient du savoir en savoir-faire puis en savoir-être.

Cependant, le concept de compétence a été très tôt controversé par les chercheurs en éducation. Au terme d'une recherche sur les programmes d'études français, Caillot (1994) montre que ce concept n'aurait pas fait l'objet d'une analyse suffisamment approfondie avant d'être introduit en sciences au primaire et au secondaire. Dans certains programmes d'études, le concept de compétences se substitue tout simplement à celui d'objectif. Par ailleurs, ces compétences sont étroitement associées aux savoirs codifiés dans les programmes d'études antérieurs, à un point tel que chercheurs et praticiens se posent la question de la pertinence d'une telle réforme : qu'apporte de neuf ce concept de compétences s'il peut être remplacé, pratiquement sans autre forme de procédé, par celui d'objectifs?

Dans notre pays le Bénin, l'approche par compétences fait également l'objet de critiques tant de la part des parents, des enseignants que des apprenants. Ces Nouveaux Programmes d'Etudes qui, à leur début, avaient nourri de vifs espoirs semblent laisser chacun sur sa faim. On les accuse d'être responsables de la baisse du niveau des enfants, et surtout en français où certains éprouvent d'énormes difficultés à bien s'exprimer et font beaucoup de fautes d'orthographe. Le français étant la langue

officielle d'enseignement au Bénin, ce constat conduit à une appréciation de la qualité de ce programme.

Face à cette situation, beaucoup de questions viennent à l'esprit : quels enjeux représente l'introduction de l'approche par compétences dans l'enseignement ? A quoi sert ce programme ? Pourquoi ce programme n'arrive-t-il pas à répondre aux attentes de tous les acteurs du système éducatif au Bénin ? Que faire devant cette réalité ? Ce sont là, des questions auxquelles nous voulons tenter d'apporter des réponses qui seront une contribution à une meilleure perception des réformes.

La situation polémique autour d'un tel programme pourtant si présent aujourd'hui dans le monde éducatif justifie un tel travail de recherche scientifique consacré plus à ses avantages qu'à ses limites.

1.1- Hypothèses de recherche

Dans notre tentative de réponses aux questions soulevées dans la problématique, nous estimons que :

- . Les acteurs du système éducatif au Bénin éprouvent de difficultés à accepter les programmes d'Approche Par Compétences face à certaines contraintes liées aux temps et aux matériels,
- . les enseignants appliquent ce programme avec beaucoup de difficultés.

1.2- Objectifs de recherche

Cette étude vise deux types d'objectifs : un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.2.1- Objectif général

L'objectif général poursuivi est d'analyser la contribution des nouveaux programmes au renforcement du système éducatif afin d'apporter quelques suggestions à son amélioration.

De cet objectif, découlent des objectifs spécifiques.

1.2.2- Objectifs spécifiques

Il s'agit de :

- vérifier si les nouveaux programmes d'études tels que présentés sont bien appliqués ;

- examiner l'impact de ces nouveaux programmes d'études sur l'amélioration des résultats ;
- faire prendre conscience aux enseignants de la pertinence de leurs rôles dans la réussite parfaite de ces nouveaux programmes ;
- proposer des approches de solutions à l'endroit de tous les acteurs éducatifs.

II. FONDEMENTS THÉORIQUES

La présente section se subdivise en deux parties :

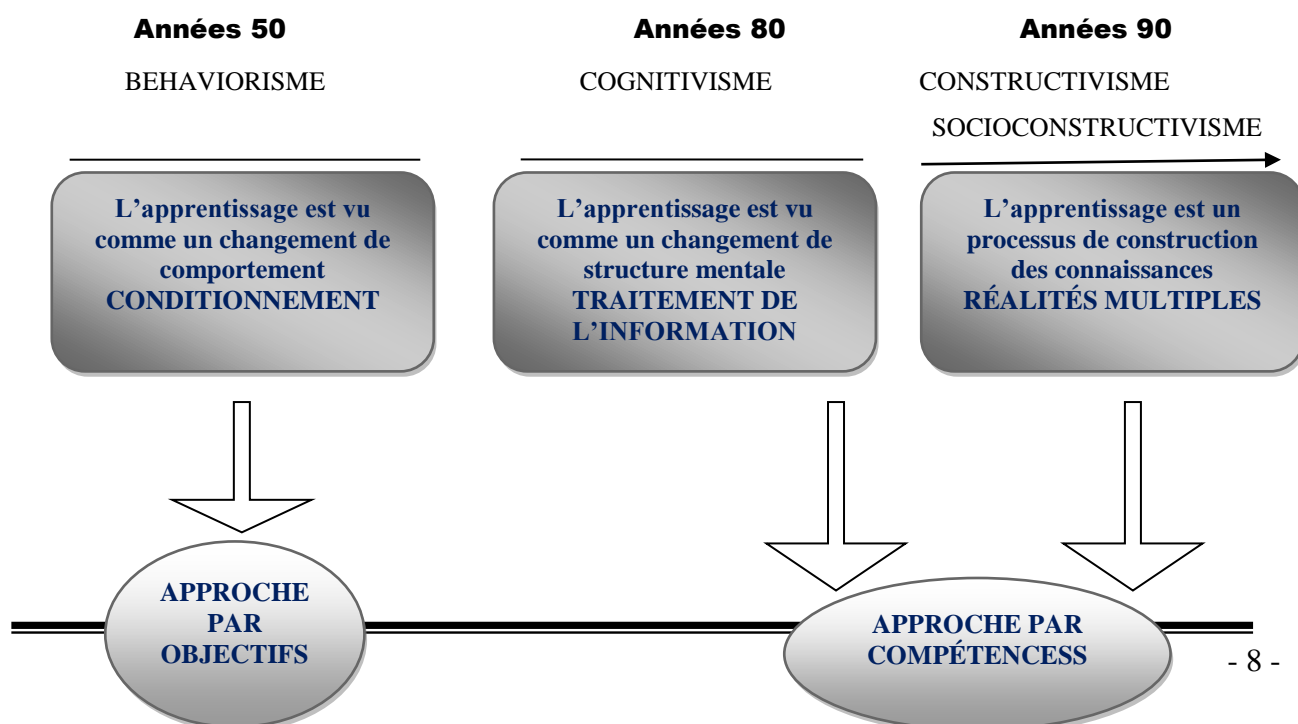
d'abord l'analyse des principales théories de l'apprentissage qui ont marqué le monde de l'éducation et de la formation ce dernier siècle, notamment le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme ;

ensuite les arguments évoqués pour un changement de paradigme. Cette partie présente certaines limites de l'approche par objectifs (morcellement des connaissances, division des structures) et explique pourquoi il est pertinent de s'orienter vers de nouvelles pratiques de formation.

2.1- Les théories de l'apprentissage en lien avec l'APC

Le schéma suivant situe dans le temps ces théories et permet de saisir que leur application est concomitante. Une vision empiriste de la pensée selon laquelle « pour apprendre, il suffit d'être en situation de réception », a précédé ces théories.

Figure : L'évolution des théories de l'apprentissage (Jomaert, 2002)



Le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme sont les grands paradigmes qui ont marqué le monde de l'éducation depuis le milieu du vingtième siècle. Un paradigme étant « un système de croyances fondamentales ou une vision du monde » (Guilbert, 2000), c'est un cadre de références qui standardisent la construction des savoirs. « *Ils sont partagés par les chercheurs qui travaillent au sein d'une même communauté scientifique* » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000).

Il importe de se référer à ces paradigmes parce qu'ils sont déterminants pour les théories de l'apprentissage, l'apprentissage étant vu différemment selon qu'on s'inscrit dans l'un ou l'autre des paradigmes.

2.1-1- Behaviorisme

Pour les behavioristes, l'apprentissage est défini comme une modification durable des comportements, un comportement étant l'ensemble des réactions objectivement observables d'un organisme qui réagit à un stimulus (Astolfi, 1998).

Les applications de cette théorie en éducation sont très nombreuses, on retrouve particulièrement l'enseignement programmé, la pédagogie de la maîtrise et surtout l'approche par objectifs, appelée également la pédagogie par objectifs. Le courant de la pédagogie par objectifs a pris son essor grâce aux travaux de Bloom dont la taxonomie est renommée. Bloom (1956) établit la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, psychomoteur et affectif qui est largement utilisée en pédagogie par Objectifs. Mager (1962) va marquer à son tour le courant de la pédagogie par objectifs en proposant une formulation très précise des objectifs pédagogiques. Pour ce dernier, un objectif pédagogique doit contenir un verbe d'action qui décrit la performance attendue de l'apprenant, une description des conditions de réalisations et les critères de performance. De nos jours, les objectifs pédagogiques de Bloom et Mager sont encore largement utilisés dans la conception de programmes de formation, d'activités de formation et de cours.

De manière générale, toute conception de système de formation demande une planification qui est un processus consistant à atteindre les objectifs de formation en

tenant compte de plusieurs aspects : les besoins de l'apprenant, le contexte dans lequel l'apprentissage s'effectuera, la population visée par l'apprentissage, le choix des moyens et des médias et, enfin, l'évaluation. Comme on le verra plus loin, ce processus varie en fonction du paradigme dans lequel on s'inscrit.

2.2-2- Cognitivism

Parlant de la théorie « COGNITIVISME », notons que c'est en 1979, lors d'une rencontre à l'Université de la Californie à San Diego que plusieurs chercheurs de divers domaines (psychologie cognitive, intelligence artificielle, linguistique et philosophie) ont déclaré l'existence d'une nouvelle science, " la science cognitive", dont le but était de comprendre les comportements intelligents (Brien, 1997). Déjà en 1956, des chercheurs de plusieurs disciplines remettaient en question les théories behavioristes qui ignoraient la conscience humaine et dont l'influence était déterminante aux États-Unis depuis le début du siècle (Legendre, 2004).

Les découvertes réalisées par les sciences cognitives au cours des trois dernières décennies fournissent de précieux renseignements sur la façon dont l'être humain traite l'information provenant de l'environnement (Bissonnette, Gauthier & Richard, 2005). Les sciences cognitives s'intéressent particulièrement aux opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution de problème et le transfert des connaissances. La motivation est un aspect très important du processus d'apprentissage chez les cognitivistes. Les sciences cognitives s'intéressent à la façon dont l'individu apprend, c'est-à-dire, à ce qui se passe vraiment dans la tête de l'apprenant.

Contrairement au behaviorisme, le cerveau n'est plus considéré comme une boîte noire. L'apprentissage est vu comme un changement dans les structures mentales ou représentations internes des individus, c'est un processus actif. Les cognitivistes s'attachent aux différences individuelles (style d'apprentissage, modèles mentaux, connaissances antérieures, motivation) et de ce fait, favorisent le développement d'environnements d'apprentissage adaptatifs. Les stratégies mises en place font appel à la résolution de problèmes, développent le processus métacognitif de l'apprenant et l'engage activement dans le processus de traitement de l'information (Tourneur, 1974).

2.2-3- Constructivisme et Socioconstructivisme

Pour les constructivistes, l'apprentissage est défini comme un processus actif de construction des connaissances et non pas comme un processus d'accumulation et d'acquisition de connaissances. L'apprenant est un être proactif qui construit ses propres connaissances et qui interagit avec son environnement. Il construit ses connaissances au cours de ses propres expériences et, de ce fait, la connaissance est vue comme le résultat des activités d'un être actif.

Piaget (1896-1980) et Vygotsky (1896-1934) sont reconnus respectivement comme les principaux pionniers du constructivisme et du socioconstructivisme. Tous deux, critiques à l'égard du behaviorisme et de l'approche réductionniste (fondée sur le postulat selon lequel tout système complexe peut être expliqué en la réduisant en ses éléments simples), ont influencé, de manière importante, le domaine de l'éducation et de la recherche en pédagogie grâce à leurs divers travaux de recherche.

Pour les constructivistes, l'apprentissage est défini comme « *un processus actif de construction des connaissances. L'apprenant construit ses propres connaissances en interagissant avec son environnement* » (Legendre, 2001).

Le constructivisme s'est développé grâce aux travaux du psychologue Piaget (1896-1980) sur le développement de l'enfant. Pour ce chercheur, le savoir n'est ni inné, ni transmis par l'environnement, c'est une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître.

Le socioconstructivisme, prolongement du constructivisme est né des travaux du psychologue Vygotsky (1896-1934) qui est à l'origine de la théorie socio-historique. Cette approche met l'accent sur le rôle sociohistorique et les interactions sociales dans la construction des connaissances (Internet : Lettre d'information n° 34 – avril 2008).

Pour récapituler les recherches menées sur le programme d'approche par compétences, notons qu'il en existe une panoplie dans la littérature:

Lafortune (2008) note que le concept *compétences* contient généralement des dimensions variées et peut parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes,

voire opposées. En ce sens, la définition de *compétences* est polysémique et cette profusion risque d'engendrer la confusion dans la compréhension de ce concept complexe, d'où la nécessité de faire un choix éclairé lorsqu'on envisage un virage vers *une logique de formation par compétences*.

Pour Le Boterf (2006), le concept de compétences doit être en accord avec l'évolution des contextes et des situations de travail. Compte tenu de la montée de la complexité et de l'imprévisibilité des situations professionnelles, il explique qu'on ne peut plus exiger du professionnel d'exécuter des plans préconçus. Celui-ci doit plutôt résoudre des problèmes complexes, prendre des initiatives et avoir un certain degré d'autonomie. L'auteur argumente en mettant l'accent sur l'évolution actuelle de l'organisation du travail où la responsabilité sur la gestion d'une situation professionnelle prend le pas sur l'exécution des tâches parcellarisées et de type procédural.

Dans cette logique, il semble essentiel de faire le choix d'une définition des compétences qui tient compte de l'évolution des situations professionnelles et qui favorise la participation de l'apprenant à son propre développement.

Tanguy (1994) quant à lui, resitue l'apparition de ce concept en éducation dans un contexte sociopolitique beaucoup plus vaste, dépassant largement le cadre du curriculum scolaire. Cet auteur retrace l'impact des mondes de l'entreprise et de celui d'une politique libérale sur le choix d'imposer une logique de compétences à différents programmes scolaires. Il montre par ailleurs l'urgence d'une redéfinition d'un projet politico - éducatif global, précisant clairement des finalités ne se réduisant pas à une allégeance à la logique de marché. À défaut, une approche curriculaire par compétences ne pourra être comprise, selon ce même auteur, que comme une adhésion à un néolibéralisme brutal.

Tiana (2004) dans ses recherches montre que le développement d'individus compétents exige un type d'éducation différent, lequel doit être moins centré sur l'accumulation des connaissances et la définition des contenus des savoirs, et plus sur l'amélioration des capacités à réagir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles circonstances. L'exercice a donc une vocation universaliste, même si une certaine réserve est revendiquée quant à la possibilité d'établir des compétences

universelles des cultures nationales. Comme il a rappelé que définir des compétences clés est un exercice qui est toujours à voir avec des valeurs politiques et sociales.

De nombreux chercheurs soulignent aussi que, de même que l'apprentissage par objectifs a accompagné l'économie tayloriste, la montée en puissance de l'approche par compétences accompagne une économie basée sur l'autonomie et la flexibilité de la personne. *Pendant longtemps, les contenus des programmes scolaires étaient découpés en de multiples micro-objectifs, et le système éducatif s'inscrivait dans une perspective comportementaliste (béhaviorisme), à l'image du triomphe de l'approche taylorienne de l'organisation du travail en entreprise.* La référence grandissante au concept de compétences épouse logiquement une autre conception de l'entreprise, fondée sur l'autonomie et la flexibilité du travailleur (Jonnaert, Barette & al., 2004).

Paradoxalement, Boutin (2004), estime au contraire que le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie.

Cette origine « professionnelle » du concept de compétences est souvent suspectée de réduire les ambitions de l'éducation.

Crahay (2006), juge ainsi que « *la notion de compétences traduit une perspective utilitariste chère au monde anglo-saxon : la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre* ».

Se basant sur l'appui méthodologique offert aux concepteurs de programmes d'études, mais aussi sur plusieurs analyses de programmes, les auteurs proposent une revue de différentes difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétences dans les programmes d'études. Ils analysent ces difficultés et proposent un recadrage théorique d'une logique de compétences pour les programmes d'études.

Ils montrent, dans un premier temps, la nécessité pour les concepteurs des programmes d'études d'être éclairés dans leur tâche par des finalités non équivoques. Celles-ci permettraient à de nombreux programmes actuels de se dégager de critiques incessantes, qui soutiennent que le choix d'une logique de compétences est avant tout utilitariste. Ils décrivent ensuite des lacunes dans le cadre théorique du concept de compétences. Cette carence risque de renforcer l'image trop pragmatique d'une logique de compétences. Ils reprennent ensuite quelques ordres de difficultés, pour

lesquels ils proposent des éléments de réponses à travers une vision recadrée du développement des programmes d'études. Ils en arrivent finalement à la conclusion qu'un empressement dans l'élaboration de programmes d'études, alors même que les outils pour les construire ne sont pas achevés, risque d'altérer des réformes aux perspectives intéressantes pour les apprentissages et pour le développement des apprenants.

Au-delà de ces difficultés, ils montrent la nécessité de définir des finalités claires, de compléter le travail théorique, d'unifier la terminologie et de poser des choix épistémologiques sans ambiguïté. Ils proposent ensuite un triple recadrage de la logique de compétences en l'inscrivant dans les perspectives de la cognition située, du constructivisme et de l'interdisciplinarité.

L'approche taylorienne de l'organisation du travail en entreprise, consiste à rendre séquentielles les tâches des travailleurs. Jusqu'au début de la dernière décennie. C'est dans cette perspective que les programmes scolaires ont découpé leurs contenus en de multiples micro-objectifs, permettant ainsi à l'école de préparer les étudiants à une forme morcelée du travail, dont le modèle exacerbé était sans nul doute le travail à la chaîne. Le travail était alors divisé en une multitude de tâches parcellisées que chacun exécutait de façon isolée, ignorant ce que réalisaient les autres travailleurs et la signification globale de l'ensemble de ces tâches. Le Boterf (2001) quant à lui établit un parallélisme entre cette vision du travail en entreprise et le courant pédagogique dominant de l'époque : la pédagogie par objectifs. Cette dernière offrait à l'école la possibilité de développer des approches cohérentes avec les attentes sociales du moment. La critique majoritaire de la notion de compétences dans l'éducation consiste donc à opposer les savoirs aux compétences. Les premiers auraient à voir avec la culture et le patrimoine commun de l'humanité, les deuxièmes seraient limitées à une orientation utilitariste et à des savoirs instrumentaux liés à l'esprit néolibéral individualiste. Pour d'autres, la notion de compétences ne s'oppose pas à celle de connaissance mais la complète, en incluant la capacité d'utiliser celle-ci dans des situations diverses (Rey, 1996).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous limiterons aux quelques avantages qu'on pourrait tirer de cette réforme éducative pour renforcer la contribution de ce programme d'études au Bénin.

2.2- Pourquoi changer de paradigme?

Les critiques du behaviorisme en général et de l'approche par objectifs en particulier, ainsi que leurs retombées sur les programmes de formation, sur les compétences développées par les apprenants et sur leur attitude face à l'apprentissage, sont nombreuses. Bien que cette théorie soit à l'origine de nombreux progrès en éducation, elle semble désormais moins pertinente pour développer des systèmes de formation. Les principales critiques relevées dans les écrits sont décrites brièvement dans les lignes qui suivent :

- dans une approche par objectifs, l'obligation de décrire de manière exhaustive tous les apprentissages visés par l'apprenant et d'associer un objectif à chaque tâche conduit à une *prolifération d'objectifs pédagogiques* difficiles à gérer par l'enseignant (Internet : Lettre d'information n° 34 – avril 2008).
- Cette décomposition des savoirs conduit au *morcellement des connaissances*. Ce découpage en petites unités abordées selon une suite logique et progressive ne permet pas à l'apprenant d'avoir une vision d'ensemble de sa formation et, ainsi, de faire des liens entre les connaissances abordées, ce qui ne favorise pas l'intégration des savoirs.
- De nombreux auteurs tels que Legendre (2005) et Tardif (2006) relèvent des lacunes importantes dans les habiletés intellectuelles de « haut niveau » telles que la résolution de problème, l'argumentation, l'analyse critique, etc. Selon ces auteurs, l'approche par objectifs se concentre généralement sur *des habiletés de bas niveau intellectuel* telles que la mémorisation, la définition et l'illustration de concepts, l'application ou l'exécution (Internet : Lettre d'information n° 34 – avril 2008).
- L'approche par objectifs est plutôt centrée sur le contenu et sur *l'accumulation des connaissances*. Louis, Jutras et Hensler (1996) précisent que l'aspect cognitif (savoirs et savoir-faire) prend plus d'importance que l'aspect affectif

(savoir-être). En conséquence, l'évaluation s'intéresse généralement aux objectifs d'ordre cognitif reliés à la discipline (Astolfi, 1998).

Pour Legendre (2001), ces connaissances sont souvent des connaissances inertes étant donné l'incapacité de l'apprenant à les réutiliser de façon fonctionnelle et judicieuse dans d'autres situations. Pour Lebrun (2007), les connaissances sont inertes (*inert knowledge*) parce qu'elles ne sont pas contextualisées et de ce fait difficilement mobilisables. En effet, toujours selon Legendre (2001), de nombreuses recherches réalisées dans un contexte scolaire et dans divers domaines du savoir ont mis en évidence le peu de réinvestissement et de transfert des acquis.

- L'évaluation au détriment de l'apprentissage est également une critique relevée par de nombreux chercheurs (Scallon, 2005 ; Tardif, 2006). La manifestation observable étant une des caractéristiques essentielles du behaviorisme, l'accent est mis sur des évaluations partielles qui sont souvent elles-mêmes associées à une tranche de connaissances bien particulières. Les questions à choix multiples, largement utilisées, posent également le problème de leur inefficacité lorsqu'il s'agit d'évaluer quelque chose de plus global.

Ainsi, depuis quelques années, les institutions de formation remettent en question cette logique comportementaliste et, conséquemment, remettent en question la Pédagogie par Objectifs et les programmes axés sur les contenus disciplinaires.

En résumé, le débat actuel consiste à remettre en question le *morcellement de la connaissance* (découpage en disciplines et en matières) et les limites de la pensée linéaire dont l'origine est en partie le behaviorisme.

III. PROGRAMMES D'APPROCHES PAR COMPÉTENCES AU BENIN

Nous présentons d'abord l'historique des programmes par les compétences au Bénin, ensuite nous en proposons une approche définitoire et enfin les orientations stratégiques pour leur mise en application.

3.1- Bref historique et approches définitoires de l'APC

La notion de compétences est issue de l'entreprise depuis les années 1970. Face à la surproduction orchestrée par le développement industriel, il était impérieux de trouver des solutions à ce problème. Le développement de la compétence a été

nécessaire pour faire face à cette réalité. Cette notion est transférée à la formation professionnelle et s'est étendue à l'enseignement général dans les années 1990 afin d'animer les systèmes éducatifs aux demandes du marché du travail (Internet : Lettre d'information n° 34 – avril 2008).

Le choix de se référer à une logique de compétences pour le développement des programmes d'études n'est donc pas sans raison. Il répond à une pression politique évidente. Mais cette situation n'est pas caractéristique des choix qui sont posés aujourd'hui pour les programmes d'études. De tout temps, l'école a cherché à répondre aux attentes sociales de son époque. Il n'en était pas autrement de la pédagogie par objectifs. L'approche taylorienne de l'organisation du travail en entreprise, consistait à rendre séquentielles les tâches des travailleurs jusqu'au début de la dernière décennie. C'est dans cette perspective que les programmes scolaires ont découpé leurs contenus en de multiples micro-objectifs, permettant ainsi à l'école de préparer les apprenants à une forme morcelée du travail, dont le modèle exacerbé était sans nul doute le travail à la chaîne. Le travail était alors divisé en une multitude de tâches parcellisées que chacun exécutait de façon isolée, ignorant ce que réalisaient les autres travailleurs et la signification globale de l'ensemble de ces tâches. Le Boterf (2006) établit un parallélisme entre cette vision du travail en entreprise et le courant pédagogique dominant de l'époque : la pédagogie par objectifs. Cette dernière offrait à l'école la possibilité de développer des approches cohérentes avec les attentes sociales du moment. À cette époque, Minder (1977) ne définissait-il pas l'éducation comme une « entreprise de modification du comportement »? Ce point de vue faisait autorité dans les établissements de formation des enseignants et, par voie de conséquence dans les écoles. Les enseignantes et les enseignants programmaient leurs activités selon une logique, une technique et une terminologie largement influencées par une pédagogie par objectifs. Par ce choix, le système éducatif dans son ensemble, s'inscrivait résolument dans une perspective comportementaliste (Internet : Lettre d'information n° 34 – avril 2008).

L'école, par l'organisation des apprentissages séquentiels, se modelait sur le taylorisme, cadre organisationnel dominant du travail en entreprise. L'école montrait donc, au minimum, une allégeance au comportementalisme dont la logique était

largement admise par le monde de l'entreprise, dans une perspective de rentabilité. Taylorisme et comportementalisme ont inspiré le puissant courant de la pédagogie par objectifs qui domine le monde de l'éducation, particulièrement en Amérique du Nord et au Québec. Ces choix étaient déjà posés sous les contraintes des contextes économiques et sociaux de l'époque (Internet : Lettre d'information n° 34 – avril 2008).

Aujourd'hui cependant, la complexité des situations professionnelles nécessite que les formations se dégagent d'une orientation taylorienne des activités et donc aussi de l'approche stricte d'une pédagogie par objectifs, comme de sa philosophie traduite dans les prescrits de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979).

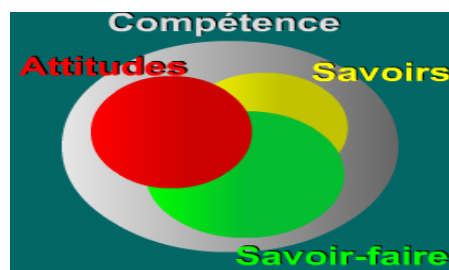
La société change et l'école aussi. Il s'avère alors nécessaire de concevoir un programme qui puisse permettre le bien-être des apprenants afin de leur garantir une autonomie. Les programmes et pratiques pédagogiques doivent évoluer avec le développement mondial. Ainsi, le Bénin a connu depuis les indépendances (1960) jusqu'à nos jours une série de réformes successives de son système éducatif à savoir :

- les programmes axés sur les contenus (anciens programmes) de 1960 à 1975. Ce programme fut abandonné du fait qu'il privilégiait la mémorisation, la rétention et la restitution des connaissances.
- les programmes axés sur les objectifs de 1975 à 1990 (école nouvelle) qui ont eux aussi échoué. Ici c'est le comportement de l'apprenant qui est regardé et non ses Compétences.
- Les programmes intermédiaires de 1991 à 1994 qui sont une remise en cause partielle des programmes axés sur les objectifs.
- les programmes axés sur les compétences de 1994 à nos jours. Ils conservent les avancées véhiculées par la pédagogie par objectifs et se préoccupent de combler les insuffisances de celle-ci.

Ce qui précède ne signifie nullement que la notion même d'objectif soit rejetée. C'est plutôt son usage qui est revisité. Et pour comprendre les objectifs de ce programme, une définition de l'approche par compétences (APC) s'impose. Mais nous ne pouvons définir l'APC sans au préalable dire ce qu'est une Compétence.

COMPÉTENCE : En l'absence d'un cadre de référence clairement établi, d'entrée de jeu, le concept de compétences véhicule simultanément plusieurs entendements. La notion de compétences s'est avérée féconde en publications et discussions (Legendre, 2001). La polysémie de la notion nous a imposé de commencer par définir le concept tel que nous l'avons opérationnalisé dans cette recherche. Nous reprenons la définition adoptée dans le monde éducatif francophone selon laquelle une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources afin de répondre à une situation complexe. Les ressources auxquelles elle fait appel sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être (Fourez, 1994.)

A la lecture de cette définition, nous pouvons donner de la Compétence le modèle général suivant :



Source : *Fourez (1994)*

Selon le dictionnaire petit Larousse (2009), la compétence est la capacité reconnue en telle ou telle matière et qui donne le droit d'en juger.

Selon la perspective cognitiviste, la compétence est un état, une capacité à agir et non une action particulière. Cet état est lié à une structure de connaissances conceptuelle et méthodologique, ainsi qu'à des attitudes et à des valeurs qui permettent à la personne de porter des jugements et de faire des gestes adaptés à des situations complexes et variées. Une compétence fait donc référence à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès (Jonnaert, 2002).

En milieu scolaire, la compétence est par conséquent liée aux procédures qu'on peut transmettre et communiquer (savoir lire, savoir écrire, savoir effectuer...). L'apprenant est susceptible de recourir tant à des ressources propres qu'extérieures (Crahay, 1995).

À cet effet, la compétence permet de caractériser les compétences singulières d'adaptation d'un individu aux situations inédites et ses compétences d'évolution en

fonction des mutations technologiques et sociales, (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006).

Pour Woditsch (1977), une compétence est un ensemble d'habiletés génériques qui semblent revenir de façon fréquente et récurrente comme composante de la réussite d'une série de tâches variées impliquant un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes.

Wiggins (1994) quant à lui, définit la compétence comme un jugement qui permet à l'apprenant de s'adapter efficacement à des rôles et à des situations spécifiques que rencontre l'adulte.

Pour Roegiers (2004), la compétence est la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation-problèmes.

Au-delà de la définition même de compétence, l'approche par les compétences prétend exploiter la complexité de situations présentées aux apprenants comme support d'apprentissage et d'évaluation. En rupture avec les méthodologies qui l'ont précédée, elle se centre non plus sur les savoirs et savoir-faire à acquérir ou à maîtriser mais sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations problèmes (UNESCO, 2006).

L'APPROCHE PAR COMPETENCES y est présentée comme une approche qui « *consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études.* (Internet : www.inrp.fr/vst)» Une définition plus récente laisse davantage place à la mobilisation des savoirs et à l'évolution de la compétence dans le temps. On parle alors d'un «*pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs: connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.* » (Internet : www.inrp.fr/vst). Si le concept de compétence a évolué au fil du temps, il demeure centré sur certains principes fondamentaux. Il renvoie à un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, ensemble qui se traduit par un comportement observable et mesurable au moment d'effectuer une tâche ou une activité de travail qui atteint un seuil de

performance préétablie (seuil d'entrée des diplômés de la formation professionnelle sur le marché du travail). En plus des savoirs liés à la maîtrise de compétences générales et de compétences particulières rattachées à l'exercice d'un métier, les référentiels de formation professionnelle doivent permettre le développement de compétences pouvant, certes, faciliter l'insertion sur le marché du travail du nouveau diplômé, mais également lui fournir les meilleurs outils possible pour assurer son évolution en tant que travailleur, pour assumer son rôle de citoyen et améliorer son autonomie sur le plan personnel.

Quant à nous, nous retenons que l'APC est une identification des compétences que l'apprenant doit avoir développé en fin d'année dans chaque discipline, une définition de ce que l'apprenant doit acquérir du point de vue savoirs, savoir-faire et savoir-être pour lui montrer à quoi vont servir ses savoirs et enfin le confronter à des situations de la vie de tous les jours qui font intervenir ce qui a été appris.

En résumé, l'apprenant est capable de mobiliser ses ressources internes pour résoudre certaines situations problèmes. Par exemple en médecine la compétence clinique est évaluée lorsqu'il y a des patients à traiter. En d'autre terme la manière dont le médecin soigne son patient permet d'apprécier ses compétences. En nous référant à la définition de Delorme (2008), nous pouvons dire que l'approche par les compétences est un système de connaissances procédurales favorisant, à l'intérieur d'une classe de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution.

Intéressons-nous à présent à l'APC au Bénin en développant les orientations stratégiques.

2.2- APC au Bénin : les orientations stratégiques

Les orientations premières de ce programme d'études se situent au plan des valeurs et découlent de la nouvelle vision de la mission de l'École telle que définie en 1990 lors des assises des États Généraux de l'Éducation :

« Il nous faut créer au Bénin une élite courageuse et dynamique, intellectuellement armée pour affronter les problèmes immenses de cette fin du XX^e siècle, capables de proposer des modèles et incarner des exemples, ... promouvoir l'invention » (Les États Généraux de l'Éducation, 1990, 15).

2.2.1- Sur les valeurs

Parlant des valeurs, il s'agit avant tout, de promouvoir les qualités humaines (intellectuelles, culturelles, sociales, morales...) jugées nécessaires pour permettre à l'individu de s'insérer le plus harmonieusement possible dans la société de demain.

Ici la question de l'APC n'est pas de savoir de quelles compétences les jeunes ont besoin pour « se débrouiller » et s'intégrer tant bien que mal dans un système qui génère les graves crises que le monde moderne connaît, mais des savoirs et des valeurs que l'école doit perpétuer pour une formation générale, humaniste et polytechnique qui permette de sortir d'un système économique et social injuste (Jonnaert, Barette & *al.*, 2004).

2.2.2- Sur les fondements

L'approche pédagogique par compétences prétend exploiter la *complexité de situations* présentées aux apprenants comme support d'apprentissage et d'évaluation. En rupture avec les méthodologies qui l'ont précédée, elle se centre non plus sur les savoirs et savoir-faire à acquérir ou à maîtriser, mais sur *leur mobilisation pertinente et intégrée* dans des situations problèmes (Fourez, 1994).

Elle *s'appuie sur le sens que recouvrent les apprentissages* et l'exploite de différentes façons. D'abord, elle présente des situations qui font référence à des pratiques sociales voire professionnelles. Ces situations mettent l'apprenant en perspective devant des demandes concrètes et plausibles. La mise en situation n'est pas seulement l'occasion d'illustrer l'usage des concepts et des processus à apprendre.

Fondamentalement, cette approche croît en la construction des apprentissages où les connaissances s'acquièrent en situation ou dans la diversité.

Cette approche introduit un renouveau pédagogique où *l'activité cognitive de l'apprenant, l'interaction et la médiation dans les apprentissages* sont valorisées. Elle donne lieu à plusieurs propositions pédagogiques et didactiques sur le « comment faire apprendre des compétences » (Beckers, 2002).

A la lecture de ces propositions, on constate qu'elles se centrent sur l'exercice de processus supérieurs de la pensée comme les processus d'identification, de combinaison, de transfert, de généralisation et de métacognition plus que sur ceux de mémorisation et d'application de savoir. Elles considèrent la présentation de situations problèmes comme un *levier pédagogique* pour rendre explicites des *apprentissages*

restés occultés dans les méthodes « classiques ». Ces situations veulent ainsi rendre disponibles des processus auxquels certains apprenants recourent spontanément et d'autres pas en tenant compte de leurs talents, de leurs expériences et de leur rapport à l'école. Enfin, elles croient en *l'éducabilité* des Compétences des apprenants et affirment que les compétences s'acquièrent tout autant que les savoirs et savoir-faire.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL

Dans le présent travail, nous avons fait d'abord le point de la recherche documentaire sur l'approche par compétences et ensuite ressorti les avantages et les limites de cette pédagogie.

I. Recherche documentaire

Elle nous a permis d'identifier les documents relatifs à notre sujet d'étude, notamment les ouvrages, les mémoires et les travaux de fin de cycle.

Grâce aux documents qui y ont été consultés, nous avons pu obtenir des données très utiles pour la réalisation de cette étude.

La recherche documentaire ne s'est pas arrêtée aux documents écrits, elle s'est étendue également à la documentation multimédia.

II. Cadre d'étude et Nature de recherche

1. Cadre d'étude

La Commune d'Abomey-Calavi est située dans le Département de l'Atlantique. Elle est comprise entre 6°21' et 6°42' Nord et 2°13 et 2°25 Est. Elle fait partie des plus vastes communes du Département de l'Atlantique dont elle occupe plus de 20 % de la superficie. Elle s'étend sur une superficie de 650 Km² représentant 0,48% de la superficie nationale du Bénin avec une densité de 57 Habitants/ Km². Située dans la partie sud de la République du Bénin, elle est limitée au Nord par la commune de Zè, au Sud par l'Océan Atlantique, à l'Est par les communes de Sô-Ava et de Cotonou et à l'Ouest par les communes de Tori-Bossito et de Ouidah (**Source** : Mairie d'Abomey-Calavi, 2005).

Pourquoi faut-il se préoccuper de l'enseignement secondaire ?

Le système éducatif dans sa globalité se doit d'être à la hauteur des nouveaux défis qu'il aura à relever au XXI^e siècle, qui apporte avec lui de nouvelles tendances avec lesquelles toutes les sociétés seront appelées à vivre. Pensons, notamment, à l'explosion des connaissances et au développement accéléré des technologies ainsi qu'à la complexification de la vie en société.

Tout comme dans les autres niveaux d'enseignement, pour faciliter l'accès du plus grand nombre à une éducation de qualité, il est de plus en plus reconnu que le système éducatif doit être en mesure de répondre aux besoins de chacun et de permettre à tout individu de développer son plein potentiel.

L'enseignement secondaire est reconnu comme étant un moment crucial dans la vie d'un individu puisque c'est à cette phase de sa vie qu'un jeune développe des habiletés et des aptitudes pour rendre sa vie d'adulte couronnée de succès (UNESCO, 2003).

C'est la raison pour laquelle l'enseignement secondaire se doit de jouer un rôle essentiel au regard de la construction des connaissances du jeune et du développement de son plein potentiel. Il a entre autres missions, celle d'amener l'apprenant à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui le rendent apte à apprendre toute sa vie. Il accompagne le jeune dans sa formation et dans le choix des différentes possibilités d'études et d'emplois afin de favoriser son insertion sociale et sa participation citoyenne (UNESCO, 2003).

Plusieurs facteurs en limitent l'ampleur à l'offre éducative: la carte scolaire inadéquate, le nombre insuffisant d'enseignants, les ressources pédagogiques lacunaires, les infrastructures trop peu nombreuses, etc. Bien qu'on assiste à un accroissement significatif des effectifs scolaires en raison des nouvelles cohortes qui terminent le primaire, d'autres facteurs exercent une pression à la baisse sur la demande. C'est le cas du faible niveau d'instruction des parents et du peu d'intérêt qu'ils accordent à l'école. Cette demande réelle relative à l'enseignement secondaire est également limitée par le coût d'opportunité et la perception négative que les apprenants, les familles et parfois même la communauté ont des diplômés du secondaire sur le marché du travail et dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 2006).

2. Nature de recherche

Il s'agit d'une enquête d'opinion donc fortement qualitative. Raison pour laquelle il y a beaucoup de déclarations.

III. Population cible et échantillonnage

1. Population cible

La population cible de notre recherche est constituée des enseignants et des apprenants des Collèges d'Enseignement Général de la Commune d'Abomey-Calavi.

2. Echantillonnage

Nous avons retenu une méthode d'échantillonnage non probabiliste de commodité, c'est-à-dire que nous avons interrogé en ce qui concerne les enquêtés, ceux qui sont disponibles au moment de la collecte des données et répondant à nos critères (Cours de Méthodologie, 2007).

Ainsi, nous avons mené nos enquêtes sur cent soixante-cinq Enseignants des établissements secondaires et deux cent dix apprenants dans les Établissements secondaires ciblés (CEG Abomey-Calavi.1, CEG Glo-Djigbé, CEG Godomey, CEG Zinvié) : ainsi nous avons choisi deux Collèges d'Enseignement Général du centre urbains (CEG Abomey-Calavi.1et CEG Godomey) et deux autres des zones rurales (CEG Glo-Djigbé et CEG Zinvié) compte tenu du temps disponible de l'accueil qui nous a été réservé dans les Collèges d'Enseignement Général de la commune d'Abomey-Calavi.

IV. Techniques, Outils de recherche et Mode de traitement des données

Pour mener à bien notre travail, nous avons utilisé de multiples techniques et outils d'investigation.

1. Enquête par questionnaire

Le questionnaire a été adressé aux apprenants pour recueillir leurs opinions sur les Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE). Ce questionnaire comprend quatre parties présentant le but de l'enquête; les renseignements généraux sur l'enquêté ; le volet pédagogique et enfin le mot de remerciement.

2. Entretien à partir d'un guide

Nous avons fait des entretiens avec certains enseignants des CEG cibles en nous appuyant sur le guide d'entretien spécifique à chaque cible.

Ce guide d'entretien est en annexe mais porte globalement sur le but de l'entretien, les renseignements généraux, le volet pédagogique et le mot de remerciement.

3. Mode de traitement des données

Le traitement des données recueillies est réalisé grâce à certains logiciels de traitement des données dont EXCEL. En effet, le dépouillement du questionnaire des apprenants et des différents guides d'entretien est fait manuellement. Nous avons procédé à l'analyse de contenu pour les entretiens et à l'analyse quantitative pour les questionnaires.

**DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE DES
RESULTATS ET SUGGESTIONS**

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION

I- Analyse des données recueillies

L'analyse des données a été opérée à partir des réponses des enseignants et des apprenants aux questionnaires qui leur sont adressés. La présentation de nos résultats est suivie d'une analyse des données du terrain.

Les indicateurs recherchés dans les réponses des enseignants portent sur les pratiques enseignantes (conformément au référentiel), les représentations qu'ils ont du programme d'approche par compétences, les difficultés que rencontrent leurs apprenants, les origines de ces difficultés et les domaines dans lesquels ils (enseignants) auraient besoins d'aide pour être plus efficaces à l'égard de leurs apprenants en difficulté scolaire : autrement dit, sur leur implication, leur engagement dans la tâche qui leur est dévolue (l'éthique professionnelle).

Les enseignants ont indiqué comment ils considèrent les difficultés scolaires liées à l'APC, à l'aide d'un choix d'items parmi trois proposés avec possibilité d'une « autre réponse » à préciser. Le nombre volontairement restreint d'items avait pour but de favoriser au maximum l'expression des réponses libres.

Les données quantitatives sont recueillies pour aider à connaître le profil des enseignants et à comprendre certains faits, mais elles servent aussi à déceler leur position et leurs représentations à l'égard de leurs pratiques enseignantes et leur rapport à l'innovation en matière d'approche par compétences.

1. Identification

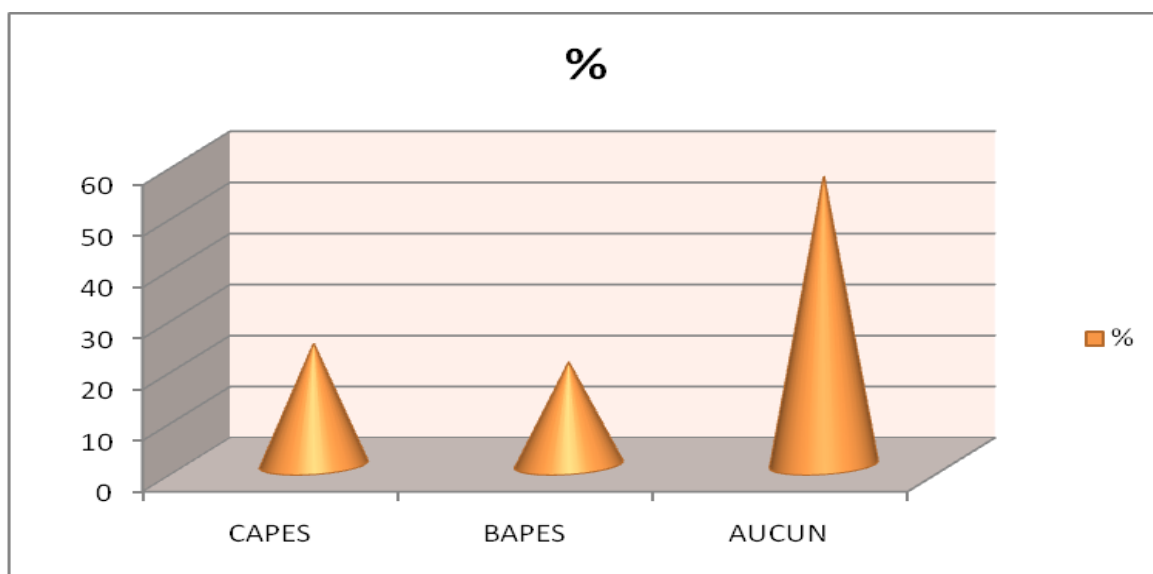
Si l'école béninoise doit faire correctement face aujourd'hui aux défis des nouveaux programmes, il est surtout important de penser aussi à l'identification (leur niveau d'étude et leur qualification professionnelle ou non) des acteurs immédiats de cette réussite scolaire que sont les enseignants. Le tableau 1 et le Graphique N°01 nous renseignent à ce sujet.

Tableau 1: l'identification du niveau d'étude des enseignants ayant ou non un diplôme professionnel

Diplôme professionnel	Niveau d'étude			
	BAC + 5	BAC + 4	BAC + 3	TOTAL
CAPES	06	33	-	39
BAPES	12	09	12	33
AUCUN	21	48	24	93
TOTAL	39	90	36	165

Source : enquêtes de terrain

Graphique N°01 : Niveau d'étude des enseignants ayant ou non un diplôme professionnel



Source : enquêtes de terrain

De l'enquête menée auprès de cent soixante cinq enseignants exerçant dans le secondaire, plusieurs remarques sont à souligner sur le plan professionnel : 56,36% d'entre eux enseignent sans diplômes professionnels ; 43,63 % sont officiellement des enseignants du secondaire. C'est-à-dire qu'ils ont eu, en dehors de leurs diplômes académiques, un diplôme de qualification professionnelle. Plus exactement ils sont en

possession d'un BAPES (20%) pour ceux qui ont commencé avec le niveau de la licence et le CAPES (23,63%) ou tout autre diplôme équivalent pour ceux qui ont intégré le milieu de l'enseignement avec au moins la maîtrise.

En ce qui concerne leurs diplômes scolaires et universitaires, ces enseignants sont des détenteurs ou des détentrices d'une licence, d'une maîtrise, d'un Master, d'un DEA ou d'un diplôme équivalent.

Quand on sait que ce sont les diplômes professionnels qui devraient donner accès à l'enseignement alors que plus de la moitié de nos enquêtés (56,36%) sont dépourvus de cette qualification, on se permet de se demander si cet état de choses ne serait pas à la base des ratés que nous observons dans la pratique pédagogique. Mais, le constat est parfois plus alarmant chez certains de ceux qui sont titularisés : sur le terrain, nous constatons que d'autres parmi eux se cachent parfois sous le manteau de ce titre pour végéter dans la paresse.

Sont-ils formés pour le domaine dans lequel ils enseignent ? Un grand point qui a échappé à notre questionnaire. Seulement étant enseignantes, nous savons que la plus part de nos collègues enseignants (et surtout ceux qui ont répondu à notre questionnaire d'enquête) n'enseignent pas nécessairement dans le domaine pour lequel ils sont formés : nos constats sur le terrain révèlent que certains dispensent des cours de mathématiques alors qu'ils sont formés en Sciences économiques au lieu des Maths/Physiques ; d'autres dispensent des cours de français alors qu'ils sont formés en Sciences juridiques, en Psychologie, en Sociologie, ou en Linguistique, Mais malgré ce dysfonctionnement (qu'on pourrait juger parfois anti-pédagogique), certains parmi eux arrivent à donner le meilleur d'eux-mêmes pour parvenir aux objectifs fixés.

2. Définition et appréciation de l'APC au Bénin

Les compétences étant indissociables du sujet qui les possède et de son animateur qui les met en œuvre, il urge d'analyser les différents avis et appréciations des enseignants. Le tableau 2 nous renseigne sur l'état de formation des enseignants et leurs différentes appréciations sur la réforme. Ce qui est intéressant de pointer, c'est la différence dans le niveau d'appréciation des acteurs.

Tableau 2 : les différents avis et appréciations des enseignants sur l’approche par Compétences

	Oui	Non
Avez-vous suivi une formation relative à l’approche par Compétences	97,15%	02,85%
Favorable à l’approche par Compétences	69,69%	30,30%
Appréciation de l’approche par Compétences par les enseignants au Bénin	23,63%	76,36%
Bonne assimilation de l’approche par Compétences par les apprenants	13,33%	86,66%

Source : enquêtes de terrain

Au sujet de la formation de base en approche par compétences, les enseignants ont presque répondu, hormis quelques exceptions (02,85%), avoir été formés pour l’application du programme de l’approche par compétences. Seulement ils déplorent le manque de sérieux au cours de cette formation qui ne dure que deux semaines à chaque début de rentrée scolaire. Autrement dit la durée trop courte réservée à cette formation ne permet pas de cerner tous les contours sur l’acquisition d’habiletés spécifiques liées à l’approche par Compétences. Par ailleurs, d’autres affirment cependant que le renouvellement constant de cette formation ne vise plus à adapter les enseignants à un répertoire de situations relativement délimité, mais à les rendre adaptables à un vaste répertoire de situations très diversifiées leur permettant de mieux accomplir leur mission.

En résumé, la durée et les conditions de formation des enseignants montrent un déficit chronique d’enseignants qualifiés pour une meilleure exécution de ce nouveau programme, soit de la faible valorisation de cette profession, soit des conditions de travail déplorables ou encore du manque de motivation.

Cependant, il faut noter que la compétence est évolutive puisqu’elle ne part pas de rien et qu’elle prend nécessairement appui sur les ressources existantes, ressources qui sont appelées à se développer et à s’enrichir à travers leur mobilisation et leur utilisation dans des contextes et situations variés. Par ailleurs, elle ne peut que s’inscrire dans des visées de formation à long terme étant donné qu’il est toujours

possible d'accroître une expertise, autrement dit de devenir de plus en plus compétent. Cela n'empêche évidemment pas de reconnaître des niveaux de compétences variés puisque la compétence n'est pas affaire de tout ou rien et qu'on peut être compétent à des degrés divers.

Excepté quelques problèmes techniques liés à la formation aussi bien initiale que continue, la majorité des enseignants dit être favorables à ce programme de l'APC soit 69,69% contre 30,30%. « *Ce programme permet à l'apprenant de prouver sa capacité à réfléchir seul, avec un autre ou en groupe* ». Seulement ils sont également nombreux (76,36%) à décrier les méthodes d'application de ce programme dans les lycées et collèges du Bénin, car l'APC ne serait pas bien assimilée par leurs bénéficiaires que sont les apprenants (13,33%). Parmi eux, nous pouvons citer ceux qui ont toujours la nostalgie du passé et qui « *considèrent cela comme un nouvel outil qui vient bousculer les habitudes anciennes* » ou « *considèrent cela comme une perte de temps qui ne permet pas de bien finir les programmes d'étude* ». Pour certains d'entre eux, « *c'est une bonne approche, mais les concepteurs n'ont pas tenu compte des réalités du milieu* » ou par ce que « *la mise en œuvre de l'APC rencontre des difficultés aussi bien au niveau des apprenants qu'au niveau des enseignants* ».

En lisant dans les propos de ceux qui sont pour ou contre, on peut dire qu'ils acceptent tous à l'unanimité l'APC. En effet, on retrouve dans leurs écrits sur l'APC, de nombreuses expressions qui semblent tout droit sorties des travaux des pédagogues constructivistes et qui favorisent l'APC : la volonté de « *mettre les apprenants au travail* » sur des « *chantiers de problèmes* », afin de « *donner du sens aux savoirs et aux apprentissages* », l'importance accordée à « *l'activité de l'apprenant* » comme moteur de la « *construction de savoirs* ».

Seulement ils déplorent la méthode de son exécution sur le terrain qui « *est caractérisée par une précipitation dans sa mise en œuvre et dans la formation des formateurs* » ou qui « *ne tient pas toujours compte de nos réalités sociales, culturelles et politiques* ».

Enfin ils remarquent que « *le niveau actuel dans la formation professionnelle des enseignants ne permet pas de l'appliquer exclusivement* ».

Les connaissances apparemment acquises par les apprenants sont en effet très peu réinvesties non seulement dans des contextes parascolaires, mais à l'intérieur même du contexte scolaire d'un niveau de scolarité au suivant ou même d'une discipline à l'autre : *« l'application de ce programme ne permet pas aux apprenants de suivre le pas »*. A cela, ils sont nombreux à justifier comment l'APC est très peu appréciée dans le système éducatif (86,66%). Ces enseignants déplorent d'ailleurs souvent le manque de préalables de leurs apprenants, autrement dit la difficulté à pouvoir prendre appui sur les pré-requis antérieurs. Cela s'observe par : *« une baisse de niveau de culture des apprenants »*. Ce qui frappe alors est moins l'absence de connaissances que l'incapacité à les évoquer et à en faire un usage approprié ; l'apprenant étant incapable de les réutiliser de façon fonctionnelle et judicieuse dans d'autres situations. Cela est dû également à la suppression de la Dictée au cours primaire. Aussi peut-on se demander si la méthode d'enseignement des grammaires, Orthographe... n'est-elle pas à revoir ? Car en observant ces problèmes de près, nous nous rendons compte (en tant qu'enseignantes) que ces difficultés n'ont pas nécessairement leur origine dans le secondaire, mais plutôt dans le primaire ou les classes antérieures et que cela pourrait être lié aux méthodes ou à la démarche d'enseignement /apprentissage du français qui recommande aujourd'hui la méthode globale au lieu de celle syllabique dans le passé. Des lacunes importantes dans les habiletés intellectuelles à réagir promptement ont également été soulignées : *« Seulement ceux dont les parents arrivent à les doter des documentations appropriées et qui bénéficient d'un certain suivi finissent par tirer leur épingle du jeu »*. Et faute de la documentation ou d'un laboratoire adéquats, la formation paraît davantage centrée sur l'accumulation de connaissances que sur la formation des habiletés : *« faute de documentations de la part de nos apprenants, nous nous trouvons parfois au centre des connaissances »*. Or ce programme demande plus *« à l'apprenant d'être l'acteur de la construction de son savoir qu'il assimile sans difficultés »*.

Tout cela est à la base des difficultés majeures que rencontrent souvent les apprenants et dont font cas les enseignants (tableau 3).

Tableau 3 : les difficultés que rencontrent les apprenants dans l'application de l'APC

Question ouverte : Quelles sont les difficultés que vos apprenants rencontrent fréquemment dans l'application de l'APC ?	%
Difficultés de langage	14,96
Capacité de concentration limitée	08,84
Difficultés de mémorisation	06,46
Difficultés de compréhension	07,82
Lenteur dans l'exécution des tâches	09,52
Précipitation dans l'exécution des tâches	03,06
Absence de méthode de travail	03,74
Manque de bases solides	11,90
Manque de travail personnel	07,82
Motivation fluctuante pour les apprentissages	02,04
Accumulation de faibles résultats aux divers types d'évaluation	06,12
Difficulté à travailler en grand groupe	07,82
Refus de se plier aux contraintes et à la discipline	05,78
Autre	04,08
TOTAL	100

Source : enquêtes de terrain

Après le dépouillement des données de l'enquête, et quand on parle des difficultés fréquentes des apprenants, il se trouve que les apprenants ont plus de difficultés langagières (14,96%) et manquent de bases solides pour se défendre en classe (11,90%) ; cela s'explique par la lenteur dans l'exécution des tâches qu'on leur confie à faire (09,52%). Car, « ils ont des difficultés à s'exprimer et à bien rendre leurs acquis ». Pour certains enseignants, cela « est parfois du à la compréhension des consignes ou à la méthode de libération des consignes » (07,82%) et pour d'autres, les difficultés s'observent également « dans les stratégies de travail individuel (07,82%) ou en groupe (07,82%) ou encore dans leur capacité de concentration (07,84%).

Enfin ils sont tous mis d'accord pour affirmer dans leurs différents propos que ces difficultés citées dans le tableau 3 ne sont pas seulement liées à l'approche par Compétences, mais sont inhérentes à tous les programmes d'études (seulement à des degrés divers).

Au vu de toutes ces difficultés, beaucoup d'enseignants se prononcent par rapport au degré de leur résolution (tableau 4).

Tableau 4 : la proportion des difficultés scolaires liées à l'application de l'APC selon l'opinion des enseignants

Question ouverte : Vous considérez les difficultés scolaires liées à l'APC comme un problème	%
Inéluctable	41,17
Ingérable	05,88
Ordinaire	52,94
Autre	-
TOTAL	100

Source : enquêtes de terrain

La convergence de vue est remarquable: une large proportion d'enseignants, plus de la moitié (52,94%), estime que les difficultés scolaires sont un problème qui « s'observe au quotidien et qui ne serait pas seulement lié à l'APC » et ne considèrent pas ces difficultés comme un problème anormal ou exceptionnel sans solution adéquate. Ils pensent, à cet effet, qu'il est possible d'y *remédier*. Par cette prise de position qui sous-entend une volonté de les éradiquer, ils s'opposent à ceux qui les considèrent comme *inévitables* (41,17%), souvent en raison des facteurs environnementaux ou du fait que selon certains, « un bilan à mi-parcours aurait révélé que le niveau des apprenants est faible et lié à la mauvaise préparation du terrain ».

Notre préoccupation ici n'est pas de faire prendre position aux enseignants, mais de vérifier leur degré d'optimisme à l'égard de l'avenir de l'APC au Bénin.

3. Evolution du nombre des apprenants en difficulté scolaire dans l'application de l'APC

La majorité des enseignants s'entendent pour placer l'approche par compétences au cœur de la réussite sociale des apprenants. Ils estiment qu'il s'agit là d'une des meilleures approches pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan économique que social. Toutefois, l'application d'« approche par compétences » est loin d'être entièrement stabilisée : elle est comprise ou accusée de plusieurs manières différentes.

Essayons d'analyser les grandes tendances de convergences ou de divergences des enseignants.

Tableau 5 : la proportion de l'évolution des apprenants en difficultés scolaires liées à l'application de l'APC selon l'opinion des enseignants

Question ouverte : Depuis l'application de l'APC, le nombre de vos apprenants en difficulté scolaire	%
A augmenté	58,82
A diminué	07,84
Est resté constant	13,72
Autre	19,60
TOTAL	100

Source : enquêtes de terrain

Ils sont majoritaires à penser que le nombre d'apprenants en difficulté a *augmenté* (58,82%). Pour certains enseignants, qui ont donné des réponses selon leurs opinions, le nombre de ces apprenants est « *fluctuant* » ou « *varie selon les années et les apprenants* » ou « *est lié aux conditions de vie de l'apprenant* » (19,60%). Si les enseignants ont une vision plus optimiste de la résolution des difficultés, il faut en tout cas souligner que pour les uns comme les autres, ce nombre n'est pratiquement jamais perçu comme étant totalement en diminution (07,84%), ce qui signifie que dans l'ensemble, les enseignants partagent le sentiment d'être confrontés à un problème qui n'est pas sitôt en voie de résorption.

Le regard critique sur les résultats de ce tableau 5, a mis en évidence le peu de réinvestissement et de transfert des acquis scolaires. Les connaissances apparemment acquises par les apprenants sont en effet très peu réinvesties non seulement dans des

contextes extra-scolaires, mais à l'intérieur même du contexte scolaire d'un niveau de scolarité au suivant ou même d'une discipline à l'autre. Les enseignants déplorent d'ailleurs souvent le manque de préalables de leurs apprenants, autrement dit la difficulté à pouvoir prendre appui sur les acquis qui devraient normalement avoir été réalisés à travers leur scolarité. Ce qui frappe alors est moins l'absence de connaissances que l'incapacité à les évoquer et à en faire un usage approprié.

En résumé, les informations recueillies au tableau 5, loin d'une prise de position, permettent d'observer le rapprochement ou la distance qui se crée entre les enseignants et ce programme.

Le parti a été pris de se centrer sur la nature des difficultés et de distinguer des causes qui en sont à l'origine (tableau 6).

Tableau 6 : les origines des difficultés des apprenants

Question ouverte : Pour vous, les origines des difficultés des apprenants seraient imputables	%
Au fondement du programme de l'APC	08,33
A la manière d'introduction de programme de l'APC dans le système scolaire	33,33
Aux enseignants	13,54
A l'environnement dans lequel évolue l'apprenant	33,33
Autre	11,45
TOTAL	100

Source : enquêtes de terrain

Mais l'origine des difficultés scolaires n'est pas simple à circonscrire tant ses causes paraissent multiples et indissociables. Les définitions de ce problème varient selon qu'il ait fait référence à l'apprenant en tant que personne, ou à une norme institutionnelle. Afin de saisir au plus près les représentations des enseignants à cet égard, ils ont été invités aux questions relatives à l'origine des difficultés scolaires, donnant la possibilité d'exprimer leur propre opinion en dehors de l'éventail proposé.

À l'image de la complexité de ce problème, les enseignants lient les origines des difficultés des apprenants à la méthode d'introduction du programme de l'APC dans le système scolaire (33,33%), à l'environnement dans lequel évolue l'apprenant

(33,33%) ; « *au non respect des normes environnementales* » ou « *aux difficultés d'accéder aux sources d'informations* » ou encore « *à l'insuffisance des formations aux aptitudes professionnelles* » (13,54%). Pour d'autres, « *les grèves répétées au cours de l'année scolaire* », « *l'effectif pléthorique dans les salles de classes, défaut de matériels didactiques* » en seraient aussi à l'origine.

En d'autres termes les effectifs pléthoriques et la densité des programmes à exécuter sont un frein à cette approche.

Le tableau 7 nous renseigne sur les types de difficultés que rencontrent souvent les apprenants.

Tableau 7 : les domaines dans lesquels les apprenants rencontrent des difficultés

Question ouverte : Dans quels grands domaines vos apprenants rencontrent-ils plus de difficultés dans l'application de l'APC ?	%
Lecture	15,76
Ecriture	08,15
Expression orale	14,13
Production écrite	20,65
Attention	07,06
Concentration	11,41
Compréhension	13,04
Mémorisation	09,78
Autre	-
TOTAL	100

Source : enquêtes de terrain

C'est surtout dans l'apprentissage du *français* que les apprenants rencontrent les difficultés les plus importantes car la *production écrite* et la *lecture* sont les deux disciplines qui, pour un quart d'entre eux (respectivement 20,65% et 15,76%), mettent leurs apprenants en difficulté; ces derniers semblent également perdus en *compréhension* et *expression orale* puisque 13,04% et 14,13% des enseignants déclarent aussi que leurs apprenants rencontrent ce type de difficultés.

On peut tout de même se demander si le choix prioritaire des enseignants pour le français reflète une sur-représentation de l'importance de cette discipline ou le fait que celle-ci met réellement le plus souvent en difficulté leurs apprenants.

Parmi les aptitudes cognitives ou facultés intellectuelles faisant le plus défaut aux apprenants en difficulté, la *compréhension* ainsi que la *concentration* sont citées le plus souvent, par 13,04% et par 11,41% des enseignants. Selon la même fréquence, *l'attention* et la *mémorisation* sont mentionnées respectivement par 07,06% et 9,78% d'entre eux.

Au vu de toutes ces difficultés, il urge de se pencher plus sur la rédaction scolaire qui regroupe les items la *production écrite*, *l'expression orale* voire la *lecture*. La rédaction est un domaine vaste de la communication écrite. Tout ce qui est écrit est rédaction au sens générique du terme. Notre objectif n'est pas d'étudier ce concept dans son sens générique mais de nous y appesantir en tant qu'activité au programme de français. Ce tableau 7 met un accent sur l'importance capitale de l'enseignement du français dans les établissements secondaires car, cette langue est incontournable tant sur le plan communicationnel que scolaire et professionnel puisque toutes les autres disciplines dites de base sont enseignées en français.

Nous constatons que la *production écrite* et *l'expression orale* ne s'acquièrent pas facilement ; les apprenants ont de sérieux problèmes face à cet exercice. Dans cette recherche, il ressort l'importance accordée à une étude qui conduira à la construction de la compétence productrice des textes.

Pour remédier à ces difficultés, les enseignants ont émis des souhaits d'appuis techniques :

4- Besoins en matière d'aide et de formation

La compétence ne peut se manifester qu'à travers l'utilisation appropriée des ressources qu'elle mobilise. Elle est généralement liée à des pratiques de référence. Il peut s'agir de pratiques professionnelles : ce qui nous amène ainsi à la compétence professionnelle des enseignants en référence à leur capacité à mobiliser et à utiliser des ressources variées dans des situations liées à leur pratique professionnelle. Cependant, il peut aussi s'agir de situations reliées à d'autres domaines de pratiques, par exemple celles de l'évaluation pour laquelle l'enseignant a aussi besoin d'être outillé.

Le tableau 8 évalue les domaines dans lesquels les enseignants auraient plus besoin d'aide pour rendre meilleur leur enseignement.

Tableau 8 : l'évaluation des avis des enseignants sur leurs besoins d'aide

Question ouverte : Dans quel domaine auriez-vous besoin d'aide pour être plus efficace à l'égard de vos apprenants en difficulté scolaire?	%
Ajustement de vos pratiques d'enseignement/apprentissage	19,62
Interprétation des résultats de l'évaluation des apprenants	08,41
Elaboration de réponses adaptées aux besoins des apprenants	16,82
Mise en œuvre des programmes d'enseignement	13,08
Formation des enseignants	40,18
Autre	01,86
TOTAL	100

Source : enquêtes de terrain

Les enseignants ont exprimé un même ordre de priorités : Ils souhaitent d'abord bénéficier d'une aide pour une Formation continue (40,18%), ensuite pour *l'ajustement de leurs pratiques d'enseignement / apprentissage* (19,62%); ils réclament un appui pour *l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des apprenants* (16,82%) puis de *l'aide pour la mise en œuvre des programmes d'enseignement* (13,08%). Enfin, l'aide pour *interpréter les résultats de l'évaluation des apprenants* paraît aux uns et aux autres la moins urgente (08,41% de réponses).

Le besoin d'aide exprimé majoritairement par les enseignants afin de mieux répondre aux besoins des apprenants se retrouve-t-il dans leurs souhaits de formation continue ? Près de 40,18% ont précisé comment, selon eux, « *le traitement de la difficulté scolaire par l'approche par compétences pourrait trouver des inflexions nouvelles concernant la formation continue* ».

On peut se demander si l'offre de formation est effectivement pertinente ou si l'avis est subjectif lorsque des enseignants témoignent ainsi : « *je suis satisfaite des formations que l'on me propose chaque année et j'ajuste mes pratiques en fonction de ce que j'ai appris* » ; ou « *je ne me sens pas aidé de ce côté là* » ; « *une formation qualitative manque cruellement* ».

L'ensemble des enseignants formule les mêmes souhaits suivants :

- une offre de formation plus conséquente et régulière, mieux ciblée et efficace : « *plus de formation* » « *régulière* », « *constante, soutenue et obligatoire* » ; « *tout au long de la carrière* » ; la formation peut prendre la forme de « *stages et conférences sur le sujet* », mais au préalable il semble utile d' « *évaluer précisément les besoins de chaque enseignant* », de « *cibler les demandes de formation continue* ». Ils insistent sur la nécessité de « *stages plus fréquents* », « *spécialisés et efficaces* ».
- une offre de formation plus concrète et pratique, plus proche du terrain : « *l'on voudrait être au courant de "ce qui marche"* », avoir « *des pistes concrètes* ». Pour cela, il faut « *plus de pratique* » ou « *associer davantage théorie et pratique* », « *aborder de manière plus pratique que théorique les dispositifs pédagogiques à mettre en place pour de tels apprenants* » ; « *plus de stage de pratique accompagnée dans des écoles différentes* » ; « *moins de théorie et plus d'études de cas d'apprenants* » ; « *être plus proche du terrain et des besoins des apprenants* ».
- une offre de formation davantage fondée sur l'échange de pratiques entre enseignants. Des enseignants déclarent qu'il faut « *sortir les enseignants de leur isolement face au problème de l'échec scolaire* », favoriser les « *échanges pédagogiques afin de mieux comprendre les apprentissages et leurs difficultés et acquérir des outils pour remédier à ces difficultés* ».

Au moment de prendre le virage du succès proposé, il paraît important d'écouter également quelques appréciations des bénéficiaires de l'APC que sont les apprenants afin de donner une orientation claire, ajustée à leur condition de travail, de même que des voies d'action à privilégier pour atteindre les objectifs fixés pour ces apprenants. Les tableaux 9, 10 et 11 recueillent les avis partagés des apprenants.

Tableau 9 : l'avis des apprenants sur le programme d'approche par compétences

Avis des apprenants	Oui	Non
As-tu pratiqué une fois l'ancien programme appelé programme par objectif ?	203	07
Selon toi, le programme actuel (APC) est-il le meilleur ?	88	122
Arrives-tu à trouver des solutions à certaines de ces	108	102

difficultés ?		
---------------	--	--

Source : enquêtes de terrain

Ce tableau indique que sur un échantillon de 210 apprenants interrogés, toutes cibles confondues, 203 parmi eux ont répondu avoir « *pratiqué une fois l'ancien programme appelé programme par objectifs* », et 88 contre 122 de ces derniers ont jugé « *meilleur* » le programme d'approche par Compétences. C'est dire que les bénéficiaires de ces nouveaux programmes ne sont pas unanimes. Mais ils sont quand même épatés par le travail en groupe qui, selon les dire de certains enseignants, « *encourage la paresse chez certains apprenants* ».

Le tableau 10 nous permet de nous référer aux données montrant les différentes appréciations faites par les apprenants.

Tableau 10 : les différentes appréciations des apprenants sur l'approche par compétences

Question ouverte : Qu'est-ce qui te plaît dans l'APC ?	%
La disposition des apprenants en groupe	25,3
La méthode d'enseignement	6,15
Le travail individuel	2,7
Le travail de groupe	14,74
Les recherches	6,66
Les évaluations	11,53
Autre	32,92

Source : enquêtes de terrain

La lecture de ce tableau nous permet de comprendre que ce qui motive les apprenants dans l'APC, c'est plutôt « *la disposition des apprenants en groupe* » (25,3%) et le « *travail de groupe* » (14,74%) contre 2,7% pour le « *travail individuel* ». A la lecture des données de ce tableau, et en se référant à certaines observations sur le terrain, nous constatons que l'APC « *encourage parfois la paresse du groupe* », par ce que certains apprenants qui semblaient comprendre les situations d'apprentissage en groupe, se trouvent parfois confrontés à des difficultés quand on les prend individuellement, soit parce que certains apprenants brillants manqueraient d'esprit de partage de connaissance, soit parce que d'autres considéraient ce travail de

groupe comme une séance de bavardage. Cela compromet les efforts fournis par certains enseignants pour rendre appréciables les nouveaux programmes d'études. Or l'objectif du travail en groupe est de faire émerger les apprenants les plus faibles.

D'autres apprenants, par contre, encouragent leurs enseignants par leur volonté de parfaire autrement cet apprentissage. Le tableau 11 nous fait part de leur méthode :

Tableau 11 : les apprenants face à leurs difficultés scolaires

Question ouverte : Comment tu as pu surmonter tes difficultés ?	%
Seul ?	29,25
Avec l'aide d'un parent ?	7,52
Avec l'aide d'un professeur ?	27,46
Avec l'aide d'une autre personne ?	35,77

Source : enquêtes de terrain

Quelques uns des apprenants se défendent pour donner le meilleur d'eux-mêmes. Les données de ce tableau nous montrent qu'ils sont assistés par des « *aînés* » (35,77%) ou des « *parents* » (7,52%) qui maîtriseraient ces nouveaux programmes d'études ou par des enseignants proches (27,46%). Les autres seraient laissés à leurs efforts de recherches personnels (29,25%).

En un mot les 7,52% montrent que les parents n'arrivent plus à accompagner leurs enfants dans les études.

Au cours des séances de vérification des devoirs de maison, le constat est parfois alarmant : certains apprenants, animés de mauvaise volonté, ne font pas les recherches, espérant se fondre dans le travail du groupe.

II- Discussion

L'école n'est pas totalement étrangère au souci de développer des compétences. En ce sens, l'idée de compétence ne constitue pas une nouveauté absolue.

On pourrait en effet aisément supposer que, quelle que soit la façon dont les programmes sont formulés, un enseignement de qualité est un enseignement qui amène l'apprenant non seulement à acquérir de nouvelles connaissances, mais à développer des compétences (Legendre, 1994). Par conséquent, ce n'est pas parce que les programmes antérieurs étaient rédigés dans le langage des objectifs que les

enseignants ne se préoccupaient pas de développer des compétences. Inversement, si le fait de formuler les programmes par compétences vise à induire certaines pratiques pédagogiques, cela ne suffit pas à garantir le recours à des stratégies d'enseignement susceptibles de développer des compétences. Certaines des pratiques pédagogiques qui ont cours peuvent dès lors très bien s'inscrire dans une logique de développement de compétences alors que d'autres peuvent s'en écarter. Il importe de savoir les reconnaître, d'identifier celles qui peuvent soutenir le développement de compétences et de les renforcer. En ce sens, le nouveau programme de formation ne conduit nullement à mettre au rancart les pratiques existantes, mais invite plutôt à les recadrer en les examinant sous un nouvel éclairage. Il suppose également la capacité à porter un regard critique sur certaines pratiques. Il arrive en effet que les connaissances disciplinaires occupent toute la place au détriment de leur mise en œuvre dans des situations significatives. Par exemple et comme le dit un enseignant, « *un enseignement disciplinaire, centré sur la mémorisation de connaissances spécifiques sans aucune préoccupation au regard des situations dans lesquelles ces connaissances sont mises en œuvre, ne favorise pas le développement de compétences* ». Les apprenants sont alors incités à mémoriser des connaissances spécifiques dans le seul but de répondre aux questions d'un examen et non à développer des compétences (Legendre, 1994). « *Les réalités pédagogiques auxquelles renvoie la notion de compétence ne sont donc pas complètement inédites, mais il importe de savoir reconnaître, dans les pratiques existantes, ce qui favorise le développement des compétences ou ce qui, au contraire, l'entrave* » (Legendre, 1994).

Pour abonder dans le même sens, il importe de montrer que, loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par les compétences leur donne une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes et à des projets d'avenir. Seulement comme les enseignants l'ont si bien évoqué, « *toutes les conditions de travail ne sont pas encore bien réunies pour rendre efficace l'APC* ». Avec l'insuffisance des centres de documentation et d'informations, de laboratoires adéquats, de salles de classes, l'application de l'APC est vouée à l'échec, laissant tout le monde sur sa faim, et surtout quand on se réfère à son fondement. Pourquoi alors

penser à une autre réforme quand on sait que les conditions de son application ne sont pas encore réalisées ?

La recherche d'une école plus efficace peut amener à mettre en question le curriculum en vigueur. Inversement, une transformation radicale des programmes exige de nouvelles méthodes d'enseignement.

A cet effet, on peut situer l'approche par les compétences comme une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser.

Les textes officiels ne sont pas toujours très explicites à cet égard, sans doute parce qu'il est plus opportun de prétendre s'occuper à la fois de moderniser les programmes et d'améliorer l'efficacité de l'école. Les intentions et leur formulation diffèrent en outre d'un système éducatif ou d'un ordre d'enseignement à un autre. Cependant, il paraît assez évident que le moteur principal d'une telle réforme est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école, pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne.

Si cela est vrai, on pourrait avoir l'impression que la question des inégalités et de l'échec scolaire n'est pas renforcée par l'approche par compétences.

Cette vue des choses semble cependant naïve. Les inégalités sociales devant l'école ne sont pas indépendantes des contenus de l'enseignement, des formes et des normes d'excellence scolaires. Chaque programme nouveau est susceptible de transformer la distance qui sépare les diverses cultures familiales de la norme scolaire. Il peut l'accroître pour certaines classes sociales, l'affaiblir pour d'autres (Hirtt, 2009).

Autrement dit, même si l'approche par compétences ne se présente pas comme une réforme élitiste, on ne peut à priori exclure l'hypothèse qu'elle pourrait aggraver les inégalités sociales devant l'école. On ne peut davantage écarter sans examen l'hypothèse inverse, selon laquelle l'approche par Compétences favoriserait les apprentissages et la réussite scolaires des apprenants actuellement les plus démunis.

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les

appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats. *Il n'y a de compétences que de compétences en acte.* (Le Boterf, 1994, 16).

Aussi longtemps que les conditions favorables à l'APC ne sont pas réunies, on peut craindre que les curricula les plus novateurs soient sans effet sur les pratiques courantes.

Et le pire serait que l'approche par compétences ne soit présente que dans les textes. Les enseignants étant dans l'obligation de finir les programmes d'étude, reviennent souvent aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles. Du coup, les règles du jeu scolaire seraient encore plus difficiles à déchiffrer pour les apprenants, écartelés entre les objectifs et l'esprit du programme.

C'est pourquoi on ne peut juger des aspects démocratisants ou élitistes des nouveaux curricula sur la seule base de leurs intentions et de leurs contenus. Ce qui fera la différence, c'est l'atteinte efficace des objectifs dans leurs exécutions. Dans le scénario le plus optimiste, les professeurs mettront toute leur inventivité didactique à faire construire activement des savoirs et à développer des compétences. Dans le scénario le plus pessimiste, restant sceptiques et cyniques, ils feront le minimum pour avoir l'air en règle, mais l'esprit de la réforme n'aura pas passé. Mieux vaudrait alors qu'ils fassent avec conviction ce à quoi ils croient plutôt que d'entonner ce couplet familier de tous les bureaucrates " *Je fais ce qu'on me dit mais je n'y crois pas ; ne m'en tenez pas pour responsable ; je ne suis qu'un pion dans l'organisation* ".

Pour éviter le scénario catastrophe, il faut sans doute, à moyen terme, agir sur la formation initiale des enseignants, non seulement leur formation pédagogique et didactique, mais leur formation scientifique, philosophique, épistémologique. Car, parlant des contraintes objectives ressenties par ces enseignants et les représentations qu'ils se font de la réforme, il est à remarquer que les enseignants dans leur majorité demandent des formations continues, notamment sur l'approche par compétences et sur les savoirs, mais également sur les questions didactiques en général, et une partie d'entre eux sur leurs propres disciplines. Selon eux, le temps de préparation d'une leçon adaptée à l'approche par compétences prend beaucoup de temps. Que ce soit l'adaptation des tâches proposées à l'apprenant auquel ils sont confrontés ou

l'élaboration de nouvelles séquences dans la discipline les empêchant de donner cours comme ils le souhaiteraient, la construction d'exercices de réflexion respectant le nouveau programme « en mathématiques », ou les préparations des manipulations « en sciences », tous ces travaux semblent une charge fort lourde qui s'ajoute naturellement aux travaux d'évaluations, de corrections, etc.

2.1- Situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages

L'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales, des plus philosophiques et métaphysiques aux plus terre-à-terre.

Il reste à construire de telles situations au quotidien et à les rendre plus efficaces. Il convient donc de ne pas les limiter à un rôle de motivation ou de sensibilisation, mais de s'en servir pour favoriser des apprentissages fondamentaux.

L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle est confrontée à des difficultés dans la conception quotidienne des tâches proposées aux apprenants. Il ne suffit plus en effet de proposer des exercices intéressants et bien conçus, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouverts. Il surgit alors une tension entre la logique de production et la logique de formation.

2.2- Solliciter chaque apprenant dans sa zone de proche développement

Pour cela, il faut le " saisir " dans une zone qui rend une progression à la fois nécessaire et possible. Il *doit* apprendre pour comprendre et réussir. Apprendre du neuf ou au minimum affiner, consolider, compléter ses acquis ou entraîner leur transfert et leur mobilisation.

Il faut aussi qu'il *puisse* apprendre. Si le défi est démesuré, la mission devient impossible, l'apprenant abandonne ou fait semblant de travailler ; dans les deux cas, il n'apprend rien.

2.3- Maîtriser les relations intersubjectives et de la distance culturelle

L'approche par compétences suppose une démarche très souvent coopérative, qui place l'enseignant, sinon à égalité avec ses apprenants, du moins en position

d'acteur solidaire de l'entreprise commune : produire un texte, mener à bien une expérience, conduire une enquête, etc. (Astolfi, 1997, 1998 ; Martinand, 1986, 1989).

L'approche par les compétences peut aggraver l'inégalité devant l'école. Même bien conçue et réalisée, elle ne peut prétendre en venir à bout par le seul biais du curriculum. Quel que soit le programme, la pédagogie et l'individualisation des parcours de formation restent d'actualité.

L'ambiguïté et le caractère à la fois précipité et inachevé des réformes curriculaires sont plus inquiétants. Le système éducatif béninois est-il prêt à investir massivement dans d'autres pratiques d'enseignement-apprentissage ? Prêt à affronter la résistance des apprenants qui échouent et de leurs familles ? Prêt à mécontenter de nombreux enseignants qui sont attachés au statu quo, à la fois idéologiquement et parce qu'ils les confirment dans leur rapport au savoir et leurs pratiques pédagogiques ? Or, si l'approche par compétences reste une réforme, qui ne renonce à rien et ne contraint personne, il est peu probable qu'elle fasse progresser la lutte contre l'échec scolaire. Si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de compétences ce que l'on faisait hier sous couvert de savoirs, pourquoi s'attendrait-on à produire moins d'échecs scolaires ?

On pourrait même craindre l'inverse. Une approche par compétences n'existant que dans les textes ministériels rendrait les règles du jeu scolaire encore plus opaques et les exigences des professeurs encore plus diverses, les uns jouant mollement le jeu de la réforme, les autres enseignants qui évaluent cette réforme à leur guise.

Au vu de tout ce qui précède, il est opportun de faire des suggestions concrètes, et qui seraient notre contribution à l'amélioration de cette réforme sur l'APC.

CHAPITRE 4 : SUGGESTIONS

L'APC recommande à l'enseignant d'entamer son cours par ce qui est appelé « mobilisation des connaissances » ; l'apprenant est supposé posséder déjà des idées au sujet de ce qui va être étudié, et il suffit qu'il les réinvestisse d'une manière ou d'une autre, sinon avec le coup de pouce de son enseignant, pour trouver la solution du problème. Or, cela s'avère souvent faux chez certains. Ainsi au lieu d'une interaction fructueuse apprenant-enseignant qui fera avancer le cours, un dialogue de sourd s'installe alors en classe, handicapant la poursuite de la leçon.

L'approche par compétences exige de l'enseignant, en plus de préparation détaillée de cours, un suivi quotidien des apprenants ; l'enseignant devra posséder une grille d'évaluation qui embrassera et le côté comportemental de l'apprenant et le côté relatif à l'apprentissage. Mais comment cela sera-t-il possible si le nombre d'apprenants par classe avoisine ou dépasse une quarantaine et que l'enseignant ait en charge plus de cinq classes ?

La réussite d'un cours préparé et exécuté de l'enseignement selon l'approche par compétences dépend, à des degrés différents, de trois principaux facteurs : des apprenants, de l'enseignant, et de l'environnement dans lequel se déroule l'opération enseignement-apprentissage. Dans ce qui suit, nous allons traiter en détails chacun de ces points.

I - A l'endroit des apprenants

Le niveau des connaissances et la motivation des apprenants jouent un rôle primordial dans le déroulement normal du cours. Une classe dont le niveau de connaissances académiques et de culture générale est très bas sera confrontée à des problèmes importants. Il va de soi que lorsque la majorité de la classe bute sur des problèmes, elle perd toute motivation, se laisse noyer dans la négligence et vire même vers l'indiscipline (tableau 3) : Refus de se plier aux contraintes et à la discipline (5,78%). Et pour exprimer, inconsciemment, leur désorientation, les apprenants les plus désespérés créent des troubles et s'adonnent à des actes de vandalisme à l'intérieur et

aux alentours de leur classe, créant de ce fait un climat encore plus défavorable aux études.

La problématique sous-jacente aux difficultés scolaires requiert vraisemblablement un suivi à long terme. L'aide fournie à l'apprenant en difficulté scolaire ne doit pas être limitée. Il faut la maintenir aussi longtemps qu'elle est nécessaire afin d'éviter de nouvelles difficultés. Et à la base de la réussite scolaire se trouvent des conditions de vie qui facilitent l'apprentissage, notamment une école efficace. Il est souhaitable de prévoir des classes à effectifs réduits, des locaux suffisamment grands, du personnel enseignant stable pour créer les meilleurs environnements d'étude.

II - A l'endroit de l'enseignant

Pour être en mesure d'enseigner avec l'approche par les compétences, il ne suffit pas que l'enseignant en possède des connaissances théoriques très solides, mais il faudra surtout qu'il trouve un cadre adéquat dans lequel il pourra mettre en pratique ses savoirs. Or, en passant au lycée ou au collège, nos apprenants se retrouvent avec des profils d'entrée trop bas qui nous renseignent de l'existence d'une défaillance au cycle moyen et qui indiquent que les apprenants ne sont pas aptes à entamer les programmes du secondaire. C'est vrai qu'après analyse des données recueillies grâce au test diagnostique du début de l'année scolaire, l'enseignant est tenté de réparer quelques lacunes à travers des séances de révision et de remise à niveau des apprenants, mais contraint d'être à jour dans les programmes dont il est chargé d'exécuter, il se voit parfois obligé de démarrer ses cours sur des bases fragiles, ce qui mène droit vers l'échec.

La relation entre l'apprenant et l'enseignant doit être chaleureuse, motivante et valorisante (renforcements verbaux) si l'on veut déconditionner l'apprenant et l'aider à reprendre confiance en ses capacités. Les écoles où les apprenants réussissent sont caractérisées par des règles claires, appliquées de façon constante et équitable. De même, les apprenants y reçoivent davantage de renforcement positif que de punitions.

Les interactions de l'apprenant avec le personnel, la relation pédagogique, la qualité du climat scolaire, l'engagement des enseignants et de la direction à résoudre les problèmes des jeunes sont des conditions qui peuvent influencer sur le taux de réussite. Les attentes des apprenants sont nombreuses : « *ils souhaitent particulièrement que*

l'enseignant soit aimable, donne des cours intéressants et des explications adéquates. » L'apprenant s'attend également à ce que son enseignant « *démontre de l'intérêt envers ses apprentissages* ». La difficulté à entrer en relation avec ses camarades et avec le personnel de l'école handicape les probabilités de réussite scolaire.

Enfin, on doit aussi établir un climat de confiance dans les écoles : féliciter l'apprenant pour ses succès, même s'ils sont minimes, favorise l'éclosion de la motivation. Il importe de souligner concrètement les efforts et les forces de l'enfant. Il est suggéré de mettre en place, au besoin, des mécanismes de récompense.

Il ne faut pas imposer à l'apprenant des objectifs d'apprentissage trop élevés car son désir d'autonomie peut diminuer s'il vit trop d'échecs à répétition. Plutôt que de blâmer les difficultés scolaires, il faut découvrir des moyens d'en prévenir la répétition; fixer des objectifs accessibles, et permettre à l'apprenant d'entretenir des relations constructives avec l'école.

A cet effet, pour favoriser la réussite de l'apprenant, il est nécessaire de le rendre actif dans sa démarche scolaire, de le responsabiliser et de lui faire prendre conscience de ce qui est important pour sa vie, de l'inciter à utiliser la méthode de résolution de problèmes, et surtout, d'éviter les pressions indues de la menace du redoublement.

Mieux informé et formé du programme d'approche par compétences, l'enseignant peut consacrer ses énergies à aider les apprenants plutôt que d'avoir constamment à élaborer de nouvelles approches. On notera comme au préalable à la réussite de ce programme d'études, l'importance de développer des comportements cognitifs liés à la tâche à exécuter, une bonne motivation et un enseignement de qualité (Bloom, 1979, cité par Leblanc, 1991). Les classes où se donne un enseignement individualisé et qui ont des structures flexibles, de même que celles où s'effectue un travail sur l'estime de soi et le rendement scolaire, contribuent également à diminuer le taux de redoublement.

Enfin quelle que soit la matière, nous suggérons que l'enseignant prévoit quelques minutes pour insister sur la langue française.

III - Sur le plan de l'environnement

La surcharge des classes et la multiplicité de classes attribuées à l'enseignant sont deux principales entraves à l'application de l'APC. Pour que l'enseignement et le suivi des apprenants se déroulent comme le préconise cette méthode, l'enseignant ne doit normalement prendre en charge que vingt heures de cours au maximum avec un effectif de chacune des classes qui ne doit pas dépasser 30 apprenants au maximum.

La société dans laquelle évolue l'apprenant peut aussi rendre efficace ou inefficace, voire possible ou impossible, l'application de ladite approche dans l'enseignement, et surtout lorsque les matériels didactiques font défaut. Dans les zones urbaines (centre-ville), où sont disponibles aussi bien dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci toute sorte de moyens (bibliothèques, librairies, Internet, laboratoires etc.), il est plus facile à l'apprenant de se préparer au cours, d'approfondir ses connaissances et d'effectuer des recherches pour le projet que lui assigne son enseignant. Par contre, dans les zones rurales (village), les apprenants ne peuvent être autonomes, comme le recommande l'APC, car tout ce qu'ils apprennent, ils le doivent presque uniquement à leur enseignant, qui se voit ainsi devenir le dispensateur de la connaissance au lieu d'être un simple guide vers la connaissance et la compétence.

Eu égard à tout ce qui précède, la réussite d'un cours dépend plus de l'apprenant et de son environnement que de l'enseignant. Nous n'osons dire que quelque soient la volonté et la compétence de celui-ci, s'il y a défaillance au niveau de l'apprenant et de son environnement, le cours sera inévitablement raté. La source du problème maintenant connue, on n'a pas le droit de fermer les yeux et de continuer à faire pression sur l'enseignant.

Nous arrivons finalement à la conclusion qu'un empressement dans l'exécution de ce programme d'études, alors même que les outils pour les construire ne sont pas suffisants, risque d'altérer cette réforme aux perspectives intéressantes pour les apprentissages et pour le développement des apprenants.

IV – A l'endroit des décideurs politiques

Les décideurs politiques doivent penser à mettre à disposition les ressources financières nécessaires à l'inspection pédagogique générale qui prend des mesures

correctives en vue du remplacement ou de l'accompagnement des anciens guides pédagogiques.

Le Gouvernement doit doter les enseignants du secondaire d'un statut particulier pour les rendre davantage disponibles (salaire, masse salariale à la hausse, crédit horaire à la baisse). Pour cela, il faut un mécanisme particulier et automatique d'amélioration des conditions de travail des enseignants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Loin de faire l'unanimité, le concept de compétences est même très critiqué. De nombreuses voix au sein des enseignants dénoncent les dangers d'une utilisation irréfléchie d'une approche par les compétences dans les milieux éducatifs. L'introduction de cette approche présente des risques, autant par l'absence de véritables réflexions sur ses fondements épistémologiques et théoriques, que par le désintérêt de certains enseignants vis-à-vis de ces nouveaux programmes. La faiblesse des finalités des systèmes éducatifs prônant à tout prix le développement des compétences chez les apprenants et les étudiants, ne permet donc pas aux concepteurs des programmes d'études de se dégager de ces difficultés. « (...) *le système éducatif, s'il veut établir un équilibre entre les finalités utilitaires, cognitives et culturelles de l'école, ne doit pas souscrire à l'impérialisme d'un temps marqué au sceau de la compétitivité. À l'échelle diachronique, il doit croiser le temps qui relie savoir et sens, celui du langage symbolique. C'est à cette condition seulement que l'on pourra parler du temps retrouvé, celui du mariage de la culture, de la raison et du savoir-agir.* » (Gohier & Grossman, 2001 :49).

A cet effet, le choix de se référer à une logique de compétences pour le développement des programmes d'études n'est pas gratuit. Il répond à une pression politique. Mais cette situation n'est pas caractéristique des choix qui sont posés aujourd'hui pour les programmes d'études. De tout temps, l'école a cherché à répondre aux attentes sociales de son époque. Il n'en était pas autrement de la pédagogie par objectifs. L'école, par l'organisation des apprentissages séquentiels, ne pouvait pas nier qu'elle se modelait sur le taylorisme, cadre organisationnel dominant du travail en entreprise. L'école montrait donc, au minimum, son allégeance au comportementalisme dont la logique était largement admise par le monde de l'entreprise, dans une perspective de rentabilité.

Aujourd'hui cependant, la complexité des situations professionnelles nécessite que les formations se dégagent d'une orientation taylorienne des activités et donc aussi de l'approche stricte d'une pédagogie par objectifs, *comme de sa philosophie traduite*

dans les prescrits de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979). Ce qui précède toutefois ne signifie nullement que la notion même d'objectif soit rejetée. Cette notion d'objectif était questionnée dans l'usage qui en était fait, et ce, bien avant l'apparition du concept de compétences, utilisé comme organisateur essentiel des programmes d'études. Perrenoud (2002) accepte et utilise, certes en l'amendant de façon radicale, cette notion d'objectif et conserve cependant celle de compétences comme organisateur des programmes d'études. À condition de la replacer dans un certain cadre, mais aussi d'en modifier les fonctions et les usages, la notion d'objectif est toujours utile. Par ailleurs, le comportementalisme n'a pas le monopole du concept d'objectif, pas plus que de celui de compétences.

L'un et l'autre peuvent être conjugués sous l'emprise d'autres paradigmes sans qu'il n'y ait nécessairement contradiction, voire contre-indication. Pourquoi donc vouloir bannir toute référence à la pédagogie par objectifs, sous prétexte que les programmes d'études s'inscrivent dans de nouvelles perspectives épistémologiques. L'adoption d'une approche par compétences ne peut être confondue avec un procès des objectifs en éducation. Il s'agirait plutôt, selon nous, d'analyser comment utiliser les apports incontestés d'une pédagogie par objectifs, lorsqu'ils sont inscrits dans les perspectives actuelles des nouveaux programmes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1- OUVRAGES SPECIFIQUES

- Bloom, B. (1979), Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Bruxelles : Labor.
- Bloom BS, Hastings JT, Madaus GF. (1971), Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New-York: Mc Graw-Hil.
- Crahay, M. (1995), Apprendre à apprendre et régulation des compétences transversales au premier degré.
- De Landsheere V, De Landsheere G. (1984), Définir les objectifs de l'éducation. (5e éd.) Paris : Presses universitaires de France.
- Develay, M. (1996), Didactique et transfert, in Meirieu, Ph., Develay, M.
- Gillet, P. (1987), Pour une pédagogie de l'enseignant-praticien, Paris, PUF.
- Guillevic, Ch. (1991), Psychologie du travail, Paris, Nathan.
- INFRE, (2004), Rapport national sur le développement de l'Education, (47^{ème} Session), Porto-Novo.
- Jonnaert, Ph. & Vander Borgh, C. (1999), Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants, Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert, Ph. (2002), Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruxelles : De Boeck & Larcier, traduit en Arabe aux éditions Almadariss
- Jonnaert, Ph. (2004), Adaptation et non transfert. In Jonnaert, Ph. et Masciotra, D. (dir.). Constructivisme et choix contemporains en éducation : Hommage à Ernst von Glasersfeld. Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec, p. 197-204.
- Le Bortef, G. (2006), Construire les compétences individuelles et collectives. Paris : Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997), De la Compétence à la navigation professionnelle, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Legendre, R. (2005), Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal : Guérin.

- Legendre, M.F. (2004), Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation, in Jonnaert, Ph., et M'Batika, A., (dir.). Les réformes curriculaires. Regards croisés, (p.13-48). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Legendre, M.-F. (2001), Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement des compétences.
- Monchatre, N. (2007), D'une pratique à son instrumentation. Introduction du Dossier « les usages sociaux de la compétence », Formation emploi.
- Mendelsohn, P. (1996), Le concept de transfert, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue, Lyon, CRDP.
- Minder, M. (1977), Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation, pour une nouvelle méthodologie scolaire. Liège : Dessain.
- Perrenoud P., (2002), d'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in Dolz J., Ollagnier E. (Coord.), L'énigme de la compétence en éducation, De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (1995), La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Genève, Droz, 2^e éd. augmentée.
- Perrenoud, Ph. (1996), Métier d'apprenant et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 3^e éd.
- Perrenoud, Ph. (1997), Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001), L'école saisie par les Compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) Quel avenir pour les Compétences ?, Bruxelles. De Boeck,.
- Perrenoud, Ph. (2001), Compétences, langage et communication, in Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. et Maeder, C. (dir.) Didactique des langues

romanes. Le développement de Compétences chez l'apprenant, Bruxelles, De Boeck Duculot.

- Rey, B. (1996), Les Compétences transversales en question, Paris, ESF.

- Roegiers, X. (2000), Une pédagogie de l'intégration.

Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck.

- Tardif, J. (1992), Pour un enseignement stratégique, Montréal, Éditions Logiques.

- Tardif, J. (1996), Le transfert de Compétences analysé à travers la formation de professionnels, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Lyon, CRDP.

- Tardif, J. (1999), Le transfert des apprentissages, Montréal, Éditions Logiques.

- Tiana Alejandro & Rychen Dominique (dir.) (2004), Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience. Genève : UNESCO.

- Tourneur, Y., (1974), Les objectifs du domaine cognitif. Mons: Université de l'État, doc. SEMME-FSP.

- UNESCO, (2006), La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »

- UNESCO (2003), The Renewal of Secondary Education in Africa, Dakar:UNESCO.

2- REVUES PERIODIQUES

- Astolfi, J.-P. (1998), L'important, c'est l'obstacle, in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) Apprendre, Cahiers pédagogiques, n° hors série.

- Crahay M., (2006), Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation, Revue Française de pédagogie, n° 154,.

- Fourez G., (1994), Les Socles de Compétences in "Revue Nouvelle".

- Legendre, M.-F. (1994), « Une conception dynamique de l'intelligence ». Dans Vie pédagogique, 89 (mai-juin).

- Nico Hirtt (septembre 2009), L'école démocratique, n°39.

- Tardif, J. et Meirieu, Ph. (1996), Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances, Vie pédagogique, n° 98, mars-avril.

3- WEBOGRAPHIE

- Internet : lettre d'information n°34 avril 2008 ;
- www.inrp.fr/vst

TABLE DES MATIERES

Sommaire.....	I
In Memorium.....	II
Dédicace.....	III
Remerciements	IV
Listes des sigles et acronymes.....	V
Graphiques.....	VI
Tableaux.....	VI
Résumé.....	VII
Abstract	VIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE	01
<u>PREMIÈRE PARTIE</u> : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DU TRAVAIL.....	03
<u>CHAPITRE 1</u> : CADRE THÉORIQUE.....	04
I. Problématique	04
1. 1- Hypothèse de recherche.....	06
1.2- Objectifs de recherche.....	06
1.2.1- Objectif général.....	06
1.2.2- Objectifs spécifiques.....	06
II. Fondements théoriques.....	07
2.1- Théories de l'apprentissage en lien avec l'APC.....	07
2.1-1- Behaviorisme.....	08
2.2-2- Cognitivisme.....	09
2.2-3- Constructivisme et Socioconstructivisme.....	10
2.2- Pourquoi changer de paradigme?.....	14
III. Les programmes d'approches par compétences au Bénin.....	15
2.1- Bref historique et approches définitoire de l'APC.....	15
2.2-APC au Bénin : les orientations stratégiques.....	20
2.2.1- Sur les valeurs.....	20
2.2.2- Sur les fondements.....	21
<u>CHAPITRE 2</u> : MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL.....	22

I- Recherche documentaire.....	22
II- Cadre d'étude et Nature de recherche	22
1- Cadre d'étude.....	22
2- Nature de recherche	23
III- Population cible et échantillonnage.....	24
1-Population cible.....	24
2-Echantillonnage	24
IV- Techniques, Outils de recherche et Mode de traitement de données	24
1- Enquête par questionnaire.....	24
2- Entretien à partir d'un guide.....	24
3 - Mode de traitement de données	25
<u>DEUXIEME PARTIE</u> : PRESENTATION, ANALYSE DES RESULTATS et SUGGESTIONS.....	26
<u>CHAPITRE 3</u> : ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION.....	27
I. Analyse des données recueillies.....	27
1- Identification.....	27
2- Définition et appréciation de l'APC au Bénin.....	29
3- Evolution du nombre des apprenants en difficulté scolaire dans l'application de l'APC.....	34
4- Besoins en matière d'aide et de formation.....	38
II- Discussion.....	42
1- Situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.....	46
2- Solliciter chaque apprenant dans sa zone de proche développement.....	46
3- Maîtriser les relations intersubjectives et de la distance culturelle.....	46
<u>CHAPITRE 4</u> : SUGGESTIONS.....	48
I- A l'endroit des apprenants.....	48
II- A l'endroit de l'enseignant.....	49
III- Sur le plan de l'environnement.....	50
IV- A l'endroit des décideurs politiques.....	51
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	53
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	55

ANNEXES62



ANNEXES

Guide d'entretien destiné aux apprenants

- 1- Quelle appréciation donnez-vous à l'APC ?
- 2- Selon vous est-ce que l'APC est –il bien appliqué par tous vos professeurs ?
- 3- Que proposez-vous pour son amélioration ?

Guide d'entretien destiné aux enseignants

- 1- Que pensez-vous de l'APC ?
- 2- Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'application de l'APC ?
- 3- Pensez-vous que son application correcte peut contribuer à l'amélioration des résultats de vos apprenants ? justifier
- 4- Que suggérez-vous pour que les objectifs fixés par ce programme soient atteints.

Guide d'entretien destiné aux parents

- 1- Arrivez-vous à encadrer vos enfants à la maison depuis l'instauration de l'APC ?
- 2- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ?
- 3- Pensez-vous que ce programme contribue à l'amélioration du niveau de vos apprenants ?
- 4- Qu'espérez-vous de ce programme ?

Questionnaire destiné aux professeurs

Veillez nous remplir ce questionnaire qui entre dans le cadre des enquêtes du terrain d'un mémoire de Maîtrise en Psychologie et Sciences de l'éducation sur le thème : « Contribution des programmes par compétences au renforcement du système éducatif béninois ».

D'avance, merci pour votre contribution

I- IDENTIFICATION

Etablissement : CEG Lycée Collège privé
Diplôme professionnel : BAPES CAPES
Diplôme académique (préciser le plus élevé) :.....
Grade :..... Matière enseignée.....
Ancienneté dans l'enseignement..... Sexe :
Statut : APE ACE CONTRACTUEL LOCAL

II- DEFINITION ET APPRECIATION DE L'APC AU BENIN

1. Avez-vous suivi une formation relative à l'Approche Par Compétences ?
 OUI NON
2. Etes-vous favorable aux méthodes d'enseignement axées sur l'Approche Par Compétences ? OUI NON
Pourquoi ?.....
.....
.....
3. Pensez-vous que l'APC est bien apprécié des enseignants au Bénin ?
 OUI NON
Pourquoi ?.....
.....
4. Quelles sont les difficultés que vos apprenants rencontrent fréquemment dans l'application de l'APC ? (cochez plus d'une difficulté au besoin)
 - Difficultés de langage
 - Capacité de concentration limitée
 - Difficultés de mémorisation
 - Difficultés de compréhension
 - Lenteur dans l'exécution des tâches
 - Précipitation dans l'exécution des tâches
 - Absence de méthode de travail
 - Manque de bases solides
 - Manque de travail personnel
 - Motivation fluctuante pour les apprentissages

- Accumulation de faibles résultats aux divers types d'évaluation
- Difficulté à travailler en grand groupe
- Refus de se plier aux contraintes et à la discipline
- Autre (préciser)

5. Vous Considérez les difficultés scolaires liées à l'APC comme un problème :

- Inéluctable
- Ingérable
- Ordinaire
- Autre (préciser)

6. Depuis l'application de l'APC, le nombre de vos apprenants en difficulté scolaire :

- A augmenté ?
- A diminué ?
- Est resté constant ?
- Autre (préciser)

7. Pour vous, les origines des difficultés des apprenants seraient imputables :

- Au fondement du programme de l'APC
- A la manière d'introduction de programme de l'APC dans le système scolaire
- Aux enseignants
- A l'environnement dans lequel évolue l'apprenant
- Autre (préciser).....

8. Dans quels grands domaines vos apprenants rencontrent-ils les difficultés les plus graves dans l'application de l'APC ?

- Lecture
- Ecriture
- Expression orale
- Production écrite
- Attention
- Concentration
- Compréhension
- Mémorisation

Autres (préciser)

9- Dans quel domaine auriez-vous besoin d'aide pour être plus efficace à l'égard de vos apprenants en difficulté scolaire?

- Ajustement de vos pratiques d'enseignement/apprentissage
- Interprétation des résultats de l'évaluation des apprenants
- Elaboration de réponses adaptées aux besoins des apprenants
- Mise en œuvre des programmes d'enseignement
- Formation des enseignants

Autres (préciser).....

Nous vous remercions pour votre disponibilité et votre franche collaboration.

Questionnaire destiné aux apprenants

Chers apprenants, le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre des enquêtes du terrain d'un mémoire de Maîtrise en Psychologie et Sciences de l'éducation.

A ce sujet, nous sollicitons ton aide et te prions de vouloir bien répondre aux questions suivantes en écrivant dans les pointillés ou en cochant dans les cases.

Nous te remercions d'avance pour la sincérité dont tu feras preuve dans tes réponses.

I- IDENTIFICATION

Etablissement : CEG Lycée Collège privé

Classe..... Age.....

Sexe : Masculin Féminin

II- APPRECIATION DE L'APC AU BENIN

1- As-tu pratiqué une fois l'ancien programme appelé programme par objectif ?

Oui Non

Si Oui, en quelle classe.....

2- Que penses-tu du programme actuel appelé Approche par compétences ?

Très bon Bon Mauvais Très mauvais

3- Selon toi, le programme actuel (APC) est-il meilleur à l'ancien programme (programme par objectif) ? Oui Non

4- Qu'est-ce qui te plaît dans l'APC (coche les cases qui te semblent nécessaires) :

- La disposition des apprenants en groupe
- La méthode d'enseignement
- Le travail individuel
- Le travail de groupe
- Les recherches
- Les évaluations

Autres (préciser).....

5- Enumère les difficultés que tu rencontres à l'école dans ce programme de l'APC et qui sont liées:

- **D'abord à toi-même**.....
.....
.....
- **Ensuite aux pratiques enseignantes de tes professeurs**.....
.....
.....

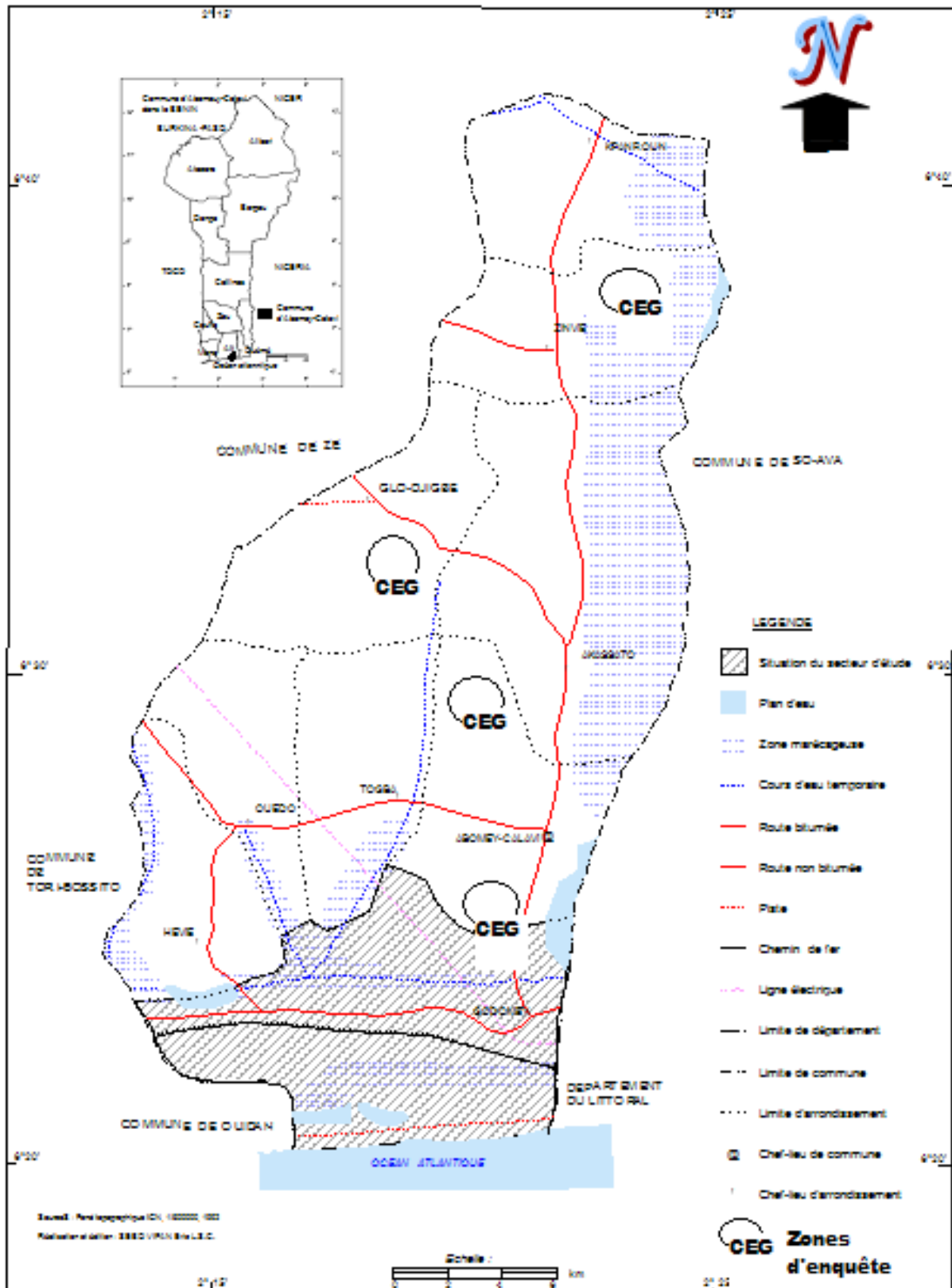
6- Arrives-tu à trouver des solutions à certaines de ces difficultés ?

OUI NON

Si Oui, précise comment tu as pu les surmonter :

- Seul ?
- Avec l'aide d'un parent ?
- Avec l'aide d'un professeur ?
- Avec l'aide d'une autre personne ?

Merci pour ta sincérité



Carte de la commune d'Abomey-Calavi¹

¹ Source ASECNA 2012