

ISSN 1727 – 8651

JOURNAL
de la
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
de
L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ



LOME - TOGO

Le Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé est
référéncé dans African Journal on Line (AJOL) [www.inasp.org/ajol]

VOLUME 18
(2016)

Numéro 4

Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé (Togo)

COMITE DE LECTURE:

Professeur M. GBEASSOR (Togo)
Professeur K. AHADZI-NONOU (Togo)
Professeur K. TCHAKPELE (Togo)
Professeur B. SINSIN, (Bénin)
Professeur T. T. K. TCHAMIE (Togo)
Professeur K. AKPAGANA (Togo)
Professeur A. K. C. JOHNSON (Togo)
Professeur M. L. BAWA (Togo)
Professeur K.M. NUBUKPO (Togo)
Professeur M. DAVID-PRINCE (Togo)
Professeur K. KOUMAGLO (Togo)
Professeur K. JONDO (Togo)
Professeur K. SANDA (Togo)
Professeur K. KADANGA (Togo)
Professeur K. KOKOU (Togo)
Professeur K. BATAWILA (Togo)
Professeur P. SANKARA (Burkina Faso)
Professeur M.GOEH-AKUE (Togo)
Professeur K. KOSSI-TITRIKOU (Togo)
Professeur M. MOUDACHIROU (Bénin)
Professeur B.TCHAM (Togo)
Professeur K. BEDJA (Togo)
Professeur K. KILI, (Togo)
Professeur G. DJANEYE-BOUNDOU (Togo)
Professeur G. TCHANGBEDJI, (Togo)
Professeur N. BIGOU-LARE (Togo)
Professeur A. SANTOS (Togo)
Professeur M. KPODAR (Togo)
Professeur A. VOVOR (Togo)
Professeur K. AMOUZOU (Togo)
Professeur B. GNON (Togo)
Professeur K. NUBUKPO (Togo)
Professeur E. AGBODJI (Togo)
Professeur A.-R. AGBERE (Togo)
Professeur D. DOSSEH (Togo)
Professeur K. A. BALOGO (Togo)
Professeur M. A. MOHOU (Togo)
Professeur K. NAPO (Togo)
Professeur M. BANNA (Togo)

COMITE DE REDACTION:

Rédacteur en Chef : Professeur Ampah Kodjo Christophe JOHNSON

Membres :

- Professeur Komi KOSSI-TITRIKOU
- Dr Milohum Mikesokpo DZAGLI
- Dr Marra DOURMA
- M Tata Koffi KUWONU

Traitement et Mise en page : M Komi AGBAVON

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| 1. AGBOKA K. & al. (Togo) Interactions variations climatiques - insectes ravageurs et perception des producteurs de céréales au sud Togo, | 1 |
| 2. ALI E. & al (Togo) Review of togolese agricultural policies from independence in 1960 to 2015, | 7 |
| 3. MONTCHO M. & al, (Bénin) Performances zoo-économiques en milieu réel des ovins djallonké complémentes par les blocs multi nutritionnels (BMN) au Bénin, | 13 |
| 4. FONGANG FOUPEPE G. H. & PIEKAP LEMEGNE G. E. (Cameroun) Emergence et rôles des comités de développement dans la région de l'ouest au Cameroun : le cas du département de la Menoua, | 23 |
| 5. BACHABI B. & al. (Bénin) Interactions variations climatiques - insectes ravageurs et perception des producteurs de céréales au sud Togo, | 37 |
| 6. SEYE B. & al. (Bénin) Déterminants de l'adoption des semences certifiées de variétés améliorées du riz au Bénin, | 77 |
| 7. AGUIA-DAHO J. E. C (Bénin) L'« accouchement sans douleur » : le registre biomédical à l'épreuve des construits sociaux de la douleur, | 49 |
| 8. PALI T. (Togo) La quantification en kabiye : une approche linguistique, | 57 |
| 9. Dr KOMBIENI D. (Bénin) American federalism as storehouse experience for a federated Africa, | 73 |
| 10. DEGBEGNON L. (Bénin) La topographie au service de l'édification du Dahomey indépendant (1960-1990), | 83 |
| 11. Dr ALLADAKAN A. G. et AHODEKON SESSOU C. (Bénin) Profilage du citoyen béninois au travers de la reforme curriculaire par l'approche par compétences (APC) | 95 |

| | |
|--|-----|
| 12. HOUEDENOU F. (Bénin) Phénomène de déperdition scolaire féminine : analyse et perspectives d'action pour le développement des compétences au Bénin, | 109 |
| 13. MIGAN Z. Ch., TINGBE-AZALOU A. et AHODEKON S. C. C. (Bénin) Problématique de l'adéquation formation-emploi au Bénin, | 125 |
| 14. KELANI R. R., GADO I. & OKE E. (Bénin) Utilisation des cahiers d'activités dans l'enseignement des sciences en République du Bénin : quel impact sur l'apprentissage scolaire ?, | 137 |
| 15. GNAMIAN Bi E. A. (Côte d'Ivoire) Etre + là + infinitif, le gérondif du français ivoirien, | 149 |
| 16. LOKO C. D. (Bénin) An investigation into the theme patterns in selected extracts from Adichie's <i>Half of a yellow sun</i> : a systemic functional approach, | 159 |
| 17. KOMBIENI D. (Bénin) American Federalism as storehouse experience for a federated Africa, | 169 |
| 18. ALASSANI B. C., ODOUNLAMI A., BIAOU G. & AHODEKON C. (Bénin) Pratiques et fonctionnements des structures de gestion de la forêt classée de Pénessoulou (Bénin), | 179 |
| 19. PIO M. & al. (Togo) Evaluation de la pratique de la prophylaxie anti-thrombotique veineuse au CHU Sylvanus Olympio de Lomé, | 189 |
| 20. AMAVI A. K. & al. (Togo) Les splénectomies pour rate non traumatique en milieu tropical | 210 |
| 21. AMEDOME K. M. & al (Togo) Le glaucome congénital au Centre National Hospitalo-universitaire Hubert MAGA et à l'hôpital Bethesda de Cotonou : aspects épidémiologiques, diagnostiques et thérapeutiques, | 211 |
| 22. GANI T K.A. & al. (Togo) Datation de l'infection à <i>toxoplasma gondii</i> chez 128 femmes enceintes dans un laboratoire de biologie médicale en milieu urbain à Lomé (Togo) | 217 |
| 23. BALAKA Baboura & al. (Togo) Impact de la césarienne subventionnée sur l'asphyxie périnatale à l'hôpital de District de Bè, | 225 |

| | |
|---|-----|
| 24. AFANVI K.A. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Impact de la gestion des ressources humaines sur la survie des enfants de moins de cinq ans dans le district sanitaire des lacs au Togo de 2003 à 2011, | 231 |
| 25. BALAKA Bahoura & <i>al.</i> (Togo) | |
| Capacités des formations sanitaires à assurer la prise en charge et réanimation du nouveau-né au Togo, | 237 |
| 26. AZIAGBE K.A. & <i>al.</i> , (Togo) | |
| Prises en charge des douleurs neuropathiques secondaires aux cancers bronchiques primitifs et leurs traitements spécifiques : expérience du CH général de Mulhouse (France), | 245 |
| 27. ADAMBOUNOU S. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Diplôme d'études spécialisées de pneumologie : appréciation de la formation par les candidats audit diplôme à la Faculté des Sciences de la Santé de Lomé, | 251 |
| 28. KAKPOVI K. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Affections rhumatologiques observées en hospitalisation à Lomé (Togo), | 257 |
| 29. BOTCHO G. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Prise en charge de la rétention aigue d'urine au CHU Sylvanus Olympio de Lomé, | 302 |
| 30. AMEDOME K.M. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Etude des principales causes de cécité dans le sud-Bénin : cas de la commune de Sakété, | 310 |
| 31. KAKPOVI K. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Myélome multiple du sujet âge en consultation rhumatologique à Lomé (Togo), | 318 |
| 33. AMEDOME K.M. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Le glaucome congénital au Centre National Hospitalo-universitaire Hubert Maga et à l'hôpital Bethesda de Cotonou : aspects épidémiologiques, diagnostiques et thérapeutiques, | 325 |
| 34. GBENOUDON SATOQUINA S. J. & <i>al.</i> (Bénin) | |
| Mutations conférant la résistance aux antipaludiques chez les enfants en crise du paludisme au Bénin : implication sur la réponse immunitaire ?, | 331 |
| 35. BAWE L. D. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Varicelle maligne de l'adulte jeune révélatrice d'une infection à VIH, | 339 |
| 36. AMAVI AK & <i>al.</i> (Togo) | |
| Les splénectomies pour rate non traumatique en milieu tropical, | 349 |
| 37. N'GUESSAN A. & <i>al.</i> (Côte d'Ivoire) | |
| Faisabilité de comprimés effervescents à base d'amidon natif d'igname et d'acide acétylsalicylique, | |

| | |
|---|-----|
| | 359 |
| 38. SABI K. A. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Evaluation du niveau de connaissance des Techniciens Supérieurs en Santé (TSS) en néphrologie préventive : enquête nationale auprès de 152 Techniciens Supérieurs en Santé au Togo, | 367 |
| 39. BALAKA A. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Les méningites bactériennes de l'adulte au Centre Hospitalier Universitaire de Kara, | 375 |
| 40. MANI KONGNINE D., HAMRITA A. et NAPO K. (Togo) | |
| Etude de la magnétorésistance du composé supraconducteur $YBa_2(Cu_{1-x}Ti_x)O_y$ suite à un multicycle de traitement thermique, | 381 |
| 41. ATTIA, AR & <i>al.</i> | |
| Genre et mutualisation du risque financier de la maladie chez une population défavorisée, | 387 |
| 42. BALAKA A. & <i>al.</i> (Togo) | |
| Étiologies des anémies chez les adultes dans le service de réanimation médicale du CHU Sylvanus Olympio de Lomé, | 395 |
| 43. BELLO A.-W., DJARA T. & GOUDJO A. | |
| Un solveur HLLT pour les équations de Saint-Venant et traitement des confluences et des inondations, | 401 |

PROFILAGE DU CITOYEN BENINOIS AU TRAVERS DE LA REFORME CURRICULAIRE PAR L'APPROCHE PAR COMPETENCES (APC)

Dr ALLADAKAN A. G.¹ et AHODEKON SESSOU C.^{2,*}

1- Service de la Recherche en Education, INFRE/MEMP

Département de Sociologie -Anthropologie, UAC

E-mail : agbodjinou1974@yahoo.fr

2- Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Société (INJEPS)

Enseignant, Université d'Abomey-Calavi/Bénin

(**E-mail : drahodcyrrcefad@yahoo.fr*

(Reçu le 17 Août 2016 ; Révisé le 15 Septembre 2016 ; Accepté le 23 Septembre 2016)

RESUME

Les objectifs fondamentaux de cet article sont de mettre en évidence et d'analyser les processus et les mécanismes du profilage du type d'homme au travers de la réforme du curriculum ayant l'Approche Par Compétences (APC) à la base en focalisant les discours et les pratiques des acteurs de l'école (instituteurs, parents d'élèves et autres cadres d'institutions) primaire au Bénin.

En effet, les différents acteurs situés sur la chaîne de transposition didactique recréent les finalités, programmes et méthodes d'enseignement de la nouvelle réforme curriculaire chacun, en fonction de ses intérêts, enjeux et rapports au savoir. Le profil d'homme souhaité n'est plus celui obtenu. Cet écart entre les curriculums prescrit et réel ou réalisé a été mieux analysé par le paradigme du "curriculum caché" de la Nouvelle Sociologie de l'Education. Cette analyse s'appuie sur le croisement des discours des politiques publiques, institutionnels et techniques avec les observations de classe et les documents essentiels (Actes des Etats Généraux de l'Education, document cadre de politique éducative et de stratégie sectorielle, lois, arrêtés, programmes, guides, circulaires, etc.).

Mots clés : finalités, compétences, profil humain, réforme curriculaire.

Where do the finalities go in the educational reform oriented towards expertise in Benin?

ABSTRACT

The fundamental objectives of this article are to put into evidence and to analyze the processes and the mechanisms of the streamlining of man's type through the reform of the curriculum having the approach By Expertise (APC) to the basis while focusing the speeches and the practices of the actors of the school (teachers, parents of pupils and other settings of institutions) primary to Benin.

Indeed, the different actors situated on the didactic transposition chain recreate the finalities, programs and methods of teaching of the new reform curriculaire each, according to his/her/its interests, stakes and reports to the knowledge. The profile of man wished is not anymore the one gotten. This gap between the curriculums prescribed and real achieved either has been analyzed better by the paradigm of the "curriculum caché" of the New Sociology of the education This analysis leans on the crossing of the public, institutional and technical policy speeches with the class observations and the essential documents (Acts of General States of the education, document centers educational politics and sectorial strategy, laws, decrees, programs, etc. guides, circular).

Keywords: finalities, expertise, human profile, reform curricular.

INTRODUCTION / PROBLEMATIQUE

Cet article est le prolongement de la recherche menée dans le cadre de nos travaux de thèse de doctorat unique sur la réforme du curriculum ayant l'Approche Par Compétences à la base commencée au Bénin en 1994 et dont la généralisation à toutes les écoles primaires a couvert la période de la rentrée scolaire 1999-2000 à celle de 2004-2005.

La réforme du curriculum et l'introduction de l'APC ont été conçues par l'équipe technique de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) et la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP) avec l'assistance technique internationale¹.

Ces techniciens et autres cadres des institutions et des ministères ayant en charge l'éducation ont reproché à l'ancienne école moderne de n'avoir pas enseigné à lire la réalité dynamique qui entoure les citoyens. La morale d'incitation à l'action formatrice et la manifestation de l'esprit de créativité ont fait également défaut dans le système. Pour pallier ces lacunes, il importe selon eux, de cultiver dès le cycle primaire l'imagination, la créativité, le recours à la résolution de problème, la capacité de se prendre en charge et l'aptitude à réagir de façon adéquate face à une nouvelle situation. Ces discours contenus de diverses manières dans des documents officiels accompagnant l'écriture du curriculum nouveau ont été repris sous forme de finalités ayant pris force de loi en 2003.

D'autres acteurs ont repris celles-ci soit pour en expliciter le sens dans les plans d'études ou pour en faire des commentaires dans d'autres supports. Cette vue multiple des finalités de l'école ne complique-t-elle pas la définition du profil humain suggéré par la réforme orientée vers le développement des compétences dès l'école de base? Les programmes d'enseignement /apprentissage comme suite logique des finalités dans leur conception et leur mise en œuvre par les acteurs locaux (enseignants,

parents d'élèves) sont-ils clairs et précis par rapport au type d'homme à former ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces deux questions, nous analysons aussi bien les discours oraux qu'écrits sur des finalités et des programmes d'enseignement/apprentissage. Nous considérons aussi la mise en œuvre de ces programmes dans certaines écoles des départements de l'Ouémé et du Plateau.

Nous présentons par la suite, la démarche méthodologique suivie, le matériel et l'analyse des informations recueillies sur les pratiques concernant les finalités, les programmes et leur mise en acte.

I- MATERIEL ET METHODES

L'approche est sociopolitique et s'appuie sur l'étude des discours émanant des politiques publiques (structures/directions centrales et techniques du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire, de l'USAID-Cotonou et des communautés linguistiques *Gun, Weme, yoruba/nagot*) au sens de Commaille (2004).

L'étude des discours permet de saisir les différents niveaux de travail d'interprétation et de réinterprétation du curriculum officiel. L'étude des discours menés est multiple (Bogdan & Bilken, 1994, cité par Pires - Feireira, 2015) car il s'agit du même objet analysé en des lieux et contextes différents, les structures centrales/techniques ou sous tutelle du MEMP (l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE), la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP), la Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes (CGNPE), l'USAID/Cotonou et les communautés linguistiques dominantes des départements de l'Ouémé et du Plateau.

Elles offrent un terrain d'investigation privilégié à cause de l'intérêt de leurs caractéristiques. L'USAID est le principal bailleur de la réforme. Pour les structures, telles (l'INFRE), la DEP, elles constituent l'ingénierie de la conception de l'Approche Par Compétences et sont nulle part ailleurs, précises et bien situées à Porto-Novo dans les

¹ L'assistance technique provient du Bureau d'Ingénierie de l'Éducation et de la Formation dirigé par le sociologue Xavier Roegiers et aussi du Canadien Denis Chabot

départements de l'Ouémé et du Plateau de la République du Bénin. Les communautés linguistiques ont été choisies afin de mettre en évidence les contrastes entre les éléments de la réforme du système éducatif moderne et les expériences formatrices de ces arènes culturelles dominantes dans les départements.

L'objet d'analyse c'est les discours différents liés aux finalités, programmes d'enseignement /apprentissage et à la construction des compétences dès l'école primaire par rapport au curriculum officiel ou déclaré.

L'analyse relève du curriculum caché qui « est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmé par l'institution du moins pas explicitement » (Perrenoud, 1993). Le caché n'est pas du non - su, du non - pensé mais du non dit qui permet de souligner les contradictions de vivre ensemble dans une société avec des idéologies différentes (Perrenoud, 1995). Ainsi, son analyse permettra de saisir les différentes représentations qu'ont les différents acteurs de la chaîne de transposition didactique (concepteurs, communautés linguistiques) du processus de la réforme depuis sa conception jusqu'à la mise en œuvre dans les salles de classe.

La démarche utilisée dans le cadre de cette recherche est synchronique et diachronique. L'enquête s'est déroulée en octobre-décembre 2012, janvier - juillet 2013 et février 2014. Les informations ont été recueillies dans des documents : les Actes des Etats Généraux de l'Education, les programmes d'études, les guides de l'enseignant, le document-cadre de politique éducative et la déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle. Et aussi les propos recueillis lors d'une entrevue accordée à M. Babagbéto sur Radio Tokpale 7 décembre 2003 sur 'les Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE)' et la réforme du système éducatif au Bénin ont été d'une grande utilité. Nous avons aussi pris en compte les positions de l'auteur à propos de la réforme du curriculum dans les numéros des 08 et 09 mai 2001 du journal 'la nation'. Cette recherche documentaire est appuyée par nos propres expériences de terrains en tant que maître

expérimentateur de l'APC et directeur d'école de 2004 à 2008. D'autre part, nous avons mené des interviews et des conversations auprès des chefs des divinités et des cultes (05), les enseignants toutes catégories confondues (25), les conseillers pédagogiques (04) et les chefs des circonscriptions scolaires (02).

L'observation de classe a été aussi une forme très importante pour accéder aux informations. Elle a été plus focalisée sur l'enseignant ainsi que le déroulement de la classe. Elle a eu lieu dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années d'étude afin de voir le profil de sortie, pendant les deux dernières phases de l'enquête.

III - RESULTATS

III.1 Le profil humain, les discours oraux

Les autorités politico-administratives interrogées ont été des pilotes des plans d'action² ou avaient exercé plusieurs responsabilités et missions dans des instances nationales et départementales de la conception et du pilotage de l'APC. Aux questions de savoir :

- 'pourquoi et comment réformer l'enseignement primaire?',
- 'pourquoi et comment développer des compétences chez des individus en dehors de la formation professionnelle?',
- 'pourquoi et comment développer des compétences chez des petits Béninois?', leurs discours demeurent assez homogènes.

Les caractéristiques de l'époque actuelle et les tendances déterminantes de cette dernière exigent de l'élève et de l'étudiant qu'ils développent des compétences diverses afin de gérer au mieux leur avenir politique,

²La réforme des programmes d'études était composée de cinq (05) plans d'actions à savoir : programmes d'études, formation, évaluation, manuels scolaires et réseau documentaire. Ces plans d'action étaient mis en œuvre par l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) et la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP). La coordination des activités était assurée par le Directeur de l'Analyse, de la Programmation et des Statistiques (actuel DPP), qui ne réunissait que périodiquement les différents acteurs et particulièrement quand il y a crise.

économique, social et culturel dans un environnement essentiellement instable et complexe sur les plans local, national et international. Le constat est que les jeunes élèves en fin de cycle ne perçoivent pas les notions du temps qui s'écoule et ni de l'espace comme des biens précieux qu'ils ont l'obligation permanente de gérer avec rigueur pour leurs propres santé et survie. La lacune que constitue le manque de réflexe et de rigueur dans la gestion s'observe chez l'adulte à l'égard des ressources et dans les relations de coopération. L'école béninoise disent-ils, n'a pas enseigné à lire la réalité dynamique qui nous entoure. La morale d'incitation à l'action transformatrice et à la manifestation de l'esprit de créativité fait défaut dans le système éducatif du Bénin. Il importe donc de revoir le système éducatif qui en bien des points est dépassé, pour l'adapter aux nouvelles exigences et le rendre plus performant du point de vue de l'efficacité tant interne qu'externe. Tenir compte de tout cela, c'est cultiver dès le cycle primaire l'imagination, la créativité, le recours à la résolution de problème, la capacité de se prendre en charge et l'aptitude à réagir de façon adéquate face à une situation nouvelle.

Mais si les discours oraux de ces acteurs présentent une certaine homogénéité, ceux qui ont un caractère formel qu'on peut ranger dans le registre de textes législatifs le sont moins.

III. 2 Les discours écrits

Les Etats Généraux de l'Education précisent « *Les finalités des NPE pour l'ensemble du premier degré qui se résument à :*

L'éveil de l'esprit de l'enfant ; sa formation physique, intellectuelle et morale ; l'éveil de son esprit d'initiative et de son sens critique ; l'acquisition des connaissances et mécanismes de base pour les acquisitions futures ; la valorisation du travail productif comme facteur du développement, de l'intelligence et d'insertion dans le milieu économique »³.

³ Ministère de l'Education Nationale, 1990, *Actes des Etats Généraux de l'Education*.

Ces finalités dans la version détaillée ne sont que des compétences dont a besoin la nouvelle société démocratique selon les politiques

« *Les compétences retenues dans le cadre des NPE peuvent se regrouper en trois (03) volets : compétences liées aux capacités intellectuelles ; compétences liées à la méthodologie ; compétences liées à la socialisation.*

Les programmes d'enseignement/apprentissage précisent les finalités de l'école qui ne sont pas claires et explicites dans les textes législatifs et autres documents d'accompagnement des programmes d'études. En République du Bénin, les nouveaux programmes d'études sont élaborés par compétences.

III. 3 Les compétences en question

La problématisation dans les documents étudiés est censée, au moins, dans les discours, régler les problèmes auxquels sont confrontés au quotidien les Béninois. Les propositions qui sont contenues dans les programmes indiquent l'écolier idéal-type et par ricochet le modèle de citoyen dont a besoin la société béninoise en conformité avec l'humanité.

Les instruments que les discours des politiques publiques proposent pour rendre opérationnelle la réalité recadrée et assurer la transition vers la société visée ne sont rien d'autre que les compétences. Ici, nous allons nous intéresser aux compétences transversales et transdisciplinaires.

III. 4 Les compétences transversales et transdisciplinaires.

Les compétences transversales ont trait aux qualités humaines et aux attitudes, et devraient être progressivement acquises et/ou développées par l'élève à travers l'enseignement des différents groupes de disciplines.

Quant aux compétences transdisciplinaires, elles couvrent les domaines de la vie courante. Leur acquisition et leur développement se réalisent à travers tous les champs. Ce sont des compétences qu'on pourrait qualifier d'inter champ.

Pour notre propos, nous focalisons notre attention sur les compétences transversales N^{os} 2, 4 et 5 consignés dans le tableau I et celles

Profilage du citoyen béninois au travers de la réforme curriculaire
par l'Approche par Compétences (APC).

des transdisciplines N^{os} 2,3,5 et 6 résumés dans le tableau II.

Tableau I : Les compétences transversales

| N ^{os} | Enoncé | Sens des compétences |
|-----------------|--|---|
| 2 | Résoudre une situation-problème | En général, c'est mettre en œuvre et valider une solution à une question ou à une situation problème en exploitant des ressources internes et externes. |
| 4 | Exercer sa pensée créatrice | l'élève exerce sa pensée créatrice en utilisant un processus créateur pour inventer ou réaliser diverses productions. |
| 5 | Gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir | c'est planifier et mettre en œuvre une démarche d'apprentissage ou de réalisation pour construire de nouveaux savoirs ou réaliser un travail. |

Source : INFRE et DIP 2003, *Programmes des différents champs de formation du CE1 au CM2*, Porto-Novo.

Tableau II : Les compétences transdisciplinaires

| N ^{os} | Enoncé des compétences | Sens des compétences |
|-----------------|---|---|
| 2 | Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit. | signifie jouer un rôle actif au sein de l'école, participer à la vie démocratique, s'ouvrir sur le monde et respecter la diversité et la différence chez les êtres humains. |
| 3 | Se préparer à intégrer la vie professionnelle... | C'est penser, s'informer, faire des choix, agir en fonction de ses désirs, de ses potentialités et des réalités sociales et professionnelles de son environnement. |
| 5 | Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable. | C'est mener des actions qui rendent sain, qui protègent et qui préservent l'environnement tout en tenant compte des générations futures. L'école est un lieu privilégié pour faire de l'éducation relative à l'environnement. |
| 6 | Agir en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services. | C'est s'assurer de la provenance, de la qualité, du prix, de la disponibilité des biens et des services. C'est aussi s'assurer du degré de satisfaction des besoins individuels et collectifs au regard de ces biens et services. C'est surtout formuler des critiques fondées sur les insatisfactions des consommateurs en vue d'une amélioration de ces biens et services |

Source : INFRE et DIP (2003), *Programmes des différents champs de formation du CE1 au CM2*, Porto-Novo.

Comme on le voit, ces compétences transversales et transdisciplinaires ont une double nature. Elles sont à la fois des impératifs mais aussi des éléments pour expliquer leur nécessité dans la nouvelle société.

Les discours sur les politiques publiques utilisés pour décrire ces compétences sont ce que Fairclough (2005) appelle des discours

nodaux. Ces compétences sont mises en relief pour réaliser le projet de société. Les libellés sont très proches les uns des autres et font référence à des enjeux économiques dans les numéros que nous étudions.

1. Les arguments économiques étayent l'idée que le défi mérite d'être relevé :

«Exercer sa pensée créatrice : de façon

générale, l'élève exerce sa pensée créatrice en utilisant un processus créateur pour inventer ou réaliser diverses *productions*, ... '' (CT⁴ n° 4), ''Agir en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services, c'est s'assurer de la provenance, de la qualité, du *prix*, de la disponibilité des *biens* et des *services*, ... '' (CTD⁵ n°6), ''Se préparer à intégrer la *vie professionnelle*, ... L'école peut jouer un rôle important dans l'*orientation professionnelle* des jeunes en leur proposant des démarches et des contenus propres aux métiers et professions '' (CTD n°3), ''Gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir , c'est *planifier* et mettre en œuvre une démarche d'apprentissage ou de réalisation pour construire de nouveaux savoirs ou réaliser un travail '' (CTn° 5), '' résoudre une situation problème veut dire construire, mettre en œuvre et valider une solution à une question ou à une situation problème en exploitant des *ressources* internes et externes.'' (CT n° 2).

2. Les arguments environnementaux

« Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable,... L'école est un lieu privilégié pour faire de l'*éducation relative à l'environnement* et pour développer la compétence à intervenir dans son environnement (CTD n° 5).

A travers la cinquième Compétence Transdisciplinaire sus-indiquée, on voit en filigrane comment les enjeux environnementaux sont mis en évidence dans l'écriture des nouveaux curricula. Comment cette compétence a-t-elle été traduite dans les guides, manuels et plans d'études ?

Avec la généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes, l'Agence Béninoise pour l'Environnement (ABE) financée par l'USAID avec le concours de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) ont initié des séminaires à l'intention des enseignants dans le but de les outiller pour l'Education Relative à l'Environnement dans les établissements scolaires primaires. Des fiches pédagogiques ont été confectionnées du Cours d'Initiation (CI) au Cours Moyen deuxième année (CM2). Elles sont constituées d'un ensemble de dossiers. Tous les dossiers sont structurés de la même manière et comportent deux parties : le problème et la fiche qui lui est associée. Le tableau III qui vient présente la fiche pédagogique avec un problème d'insalubrité du milieu de vie sur les ordures ménagères.

⁴ CT : Compétence Transversale

⁵ CTD : Compétence TransDisciplinaire

Profilage du citoyen béninois au travers de la réforme curriculaire
par l'Approche par Compétences (APC).

Tableau III : Les étapes de déroulement d'une fiche pédagogique sur l'environnement

| Cheminement d'apprentissage | Indications pédagogiques |
|--|---|
| <p>L'élève :</p> <p><i>exprime</i> sous des formes de son choix, ses acquis antérieurs sur les ordures ménagères ;</p> <p><i>caractérise</i> les ordures ménagères ;</p> <p><i>identifie</i> les conséquences possibles des ordures ménagères ;</p> <p><i>propose</i> les solutions possibles ;</p> <p><i>choisit</i> une ou deux solutions ;</p> <p><i>arrête</i>, avec ses camarades parmi les solutions choisies, une à réaliser à partir d'un plan d'action ;</p> <p><i>fait</i> un retour sur ses acquis et en propose des conditions de réinvestissement.</p> | <p>L'enseignant(e) pourrait :</p> <p>proposer des activités qui amènent l'élève à dire ses représentations des ordures ménagères</p> <p><u>NB</u> : Pour cette activité qui porte sur les acquis antérieurs (préconceptions) de l'élève, l'enseignant(e) n'intervient pas pour sanctionner ce qu'exprime l'élève, axer l'activité sur le compte rendu, inciter les écoliers à formuler des propositions de solutions, inciter les écoliers à exprimer, sous des formes variées ce qu'il a appris/ comment ?/ dans quelles conditions il peut les réinvestir.</p> |

Source : Extrait et adapté : Fiches pédagogiques sur l'environnement élaborées par l'ABE, 2000.

Ce schéma se trouve disséminé dans presque tous les champs de formation. En français, du Cours Élémentaire 1^{ère} année (CE1) au Cours Moyen deuxième année (CM2) le thème : "l'environnement naturel et les problèmes environnementaux" retient l'attention dans l'installation de la compétence sus-citée. A l'intérieur de ce thème sont logées des situations d'apprentissages liées au vocabulaire fonctionnel, vocabulaire thématique, vocabulaire systématique, la lecture oralisée, la lecture silencieuse, l'expression écrite, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe.

3. Les arguments liés à la culture démocratique

A la conférence des forces vives de février 1990, le Bénin a fait l'option de la démocratie comme mode de gestion après des années passées sous le régime révolutionnaire caractérisé par l'idéologie socialiste. Cette conférence a initiée la tenue des Etats Généraux de l'Education où il a été décidé de réformer l'école béninoise. Les finalités de cette réforme se déclinent en des compétences. Ces nouveaux programmes sont orientés vers des compétences sus-mentionnées. La deuxième compétence transdisciplinaire intitulée : agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit veut dire jouer un rôle actif au sein de l'école, participer à la vie

démocratique, s'ouvrir sur le monde et respecter la diversité et la différence chez les êtres humains. L'élève pourra apprendre à l'exercer également dans sa famille. Le développement de ces compétences l'aidera mieux à vivre en société.

Dans la même ligne d'idées Romain Babaghéto, déclarait au cours d'une émission sur radio Tɔkpa : " nous avons fait l'option de la démocratie qui est tout le contraire du marxisme-léninisme, c'est-à-dire que lorsque vous êtes dans un système démocratique on encourage les libertés d'opinion, on défend les libertés de presse, on encourage les gens à se mettre ensemble, on accepte les contradictions, donc comme vous le voyez la démocratie c'est tout à fait l'opposé du système marxiste. Par conséquent si nous voulons avoir des citoyens qui se comportent comme des démocrates, il est évident qu'il y a un problème d'éducation qui se pose et par rapport à ça, si on veut éduquer, il faut commencer par la base c'est-à-dire par l'enseignement primaire⁶ "

⁶Romain Babaghéto, Interview du coordonnateur du programme de réforme de l'enseignement primaire /USAID-Bénin réalisé le 7 décembre 2003 sur les antennes de la radio Tɔkpa et a porté sur le thème : « Les Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE) et la réforme du système éducatif au Bénin.»

IV- DISCUSSION

IV. 1. L'intérêt grandissant pour l'économie, masqué

Les lignes forces des programmes présentés par compétences illustrent des intérêts, enjeux, opportunités et autres contraintes sous-jacents. En effet, à travers la lecture des compétences décrites plus haut, on note une redondance des termes comme *productions, vie professionnelle, orientation professionnelle, gérer, planifier*. Ils convergent tous, d'une manière ou d'une autre, vers l'économie. Les chiffres montrant que l'éducation absorbe chaque année 35 % de la richesse produite au Bénin illustrent l'importance qu'y attachent les politiques publiques. Depuis 1985, le budget de l'éducation varie autour de 35 % du budget de l'Etat. En 1989, il représentait 32,76 % se répartissant entre les différents ordres d'enseignement comme suit :

- enseignement maternel et primaire : 62,28 %
 - enseignement général : 19,41 %
 - enseignement technique et professionnel : 02,67 %
 - enseignement supérieur : 15,64 %
- (Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle).

Si le sous-secteur des enseignements maternel et primaire absorbe plus de 62 % du budget affecté aux différents ordres d'enseignement, et plus précisément en cette année où le pays connaît toutes les crises, en l'occurrence économiques, on comprend pourquoi l'écriture des nouveaux curricula est orientée vers les enjeux économiques afin de sortir le Bénin de cette impasse. L'éducation y est considérée comme un facteur de la croissance économique et son adaptation à des exigences et à des besoins de la société devient donc un enjeu considérable. "Tenant compte de l'importance qu'a pris le secteur informel sur le marché du travail, et considérant l'incapacité de l'état, dans les conditions actuelles à garantir un emploi pour tout diplômé du secondaire et du supérieur, l'école béninoise doit former à tous

niveaux confondus à l'auto-emploi " affirme la déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle. Il s'agira fondamentalement, poursuivant la même déclaration, de tenir compte de la situation économique du pays, en facilitant l'insertion des jeunes dans les secteurs ruraux et artisanaux. Mais cette volonté manifeste est-elle vraiment traduite en actes concrets ?

Le Bénin n'a pas d'entreprises, ni d'industries au vrai sens du terme. Les potentialités économiques existantes dans les départements de l'Ouémé et du Plateau sont les terres arables, la vallée de l'Ouémé, l'une des plus riches au monde après celle du Nil. Pour former vraiment à l'auto-emploi, il faut créer des écoles appropriées et insérer les plus jeunes très tôt dans l'agriculture conformément aux vœux exprimés dans le document.

Les compétences telles quelles sont décrites, il est vrai, font référence à des enjeux économiques mais ne sont pas claires en matière de leur construction tenant compte du contexte économique béninois qui se rapporte pour la plupart à l'agriculture et à l'artisanat. Qu'est-ce qui peut justifier ce manque de clarté ? N'est-il pas lié à une crainte de l'échec de l'école à la manière de la précédente, l'Ecole nouvelle ?

Après cinq (05) années d'expériences, le séminaire bilan initié par le gouvernement révolutionnaire béninois d'alors a montré les causes sociologiques qui entravent l'adhésion de la grande masse, surtout les parents d'élèves. Dans leur majorité, ils fustigeaient la trop grande masse horaire consacrée aux activités de production. Cette situation, selon eux, a conduit à la baisse du niveau général des écoliers d'une part, à l'épuisement physique, aux accidents et maladies qui engendraient des charges supplémentaires d'autre part.

On n'envoie pas l'enfant à l'école pour devenir paysan, mais pour assimiler le savoir du colon et mener une vie autre que la sienne. Que sortira-t-il de l'école où l'on passe tout le temps à labourer la terre, à élever les animaux et à faire du de la musique traditionnelle ? Ce

changement introduit dans le calendrier de l'école, d'après ces acteurs, ne permet pas d'avoir ces enfants qui les aident dans les travaux champêtres pendant les saisons des pluies.

Pour ne pas tomber dans les mêmes erreurs et contourner cette représentation des parents d'élèves de l'école moderne, les rédacteurs de l'Approche Par Compétences ont alors tout intérêt à masquer au moins dans les discours écrits ces aspects de la réforme, "ce curriculum caché" à la manière de Perrenoud (1993), qui du moins peuvent soulever des passions car les mêmes acteurs sont encore présents dans le système et le maîtrisent mieux.

L'autre versant logique de cette fuite est l'objectif final, le profil de l'homme dessiné dans la réforme. Il subit déjà à ce niveau des interprétations n'allant pas dans le sens souhaité. Il serait juste de travailler cette représentation afin de l'orienter vers l'idéaltype humain voulu.

Qu'en est-il de la valeur démocratique soulignée dans les documents ?

IV. 2. La culture démocratique, socle de l'écriture de l'APC est-elle hypothéquée ?

A travers le libellé de la 2^{ème} compétence transdisciplinaire ci-dessus énumérée et les propos de M. Babagbéto sur radio Tokpa qui suivent, on perçoit l'introduction de la culture démocratique dans les sociétés béninoises par l'intrusion de l'école par les politiques publiques. Comment s'exprime cette culture dans les écoles ? Est-elle conciliable avec celles en cours dans les différentes arènes culturelles ? Comment fonctionnent les salles de classe à propos de cette vie démocratique ?

Au niveau du conseil de classe, trois responsables sont désignés pour tenir des rôles bien déterminés. Le premier, chargé de l'ordre et de la discipline dans la classe, le deuxième, de l'animation culturelle et le troisième de la production. Souvent, on estime que les petits enfants de 05 à 12 ans ne sont pas si organisés afin d'élire leur représentant au sein du conseil

de classe. Ils sont souvent choisis par le maître sans le consentement des écoliers. Ils sont imposés selon qu'ils répondent à la conception d'apprenant typiquement idéal du maître chargé du cours. Le premier qui l'aide dans la gestion de la classe en son absence ; qui a une certaine notion des savoirs scolaires pouvant le relayer en cas d'absence ou de lassitude. Il doit être d'un certain âge et d'une certaine taille afin d'influencer ses camarades : c'est le "second maître".

Pour une vie et une gestion démocratiques de la classe et de l'école, des comités sont mis sur pied. Il y a des comités de gestion de la cantine si l'école en dispose, de gestion du livre et de santé. Parmi ceux-ci, les écoliers ne sont représentés qu'au sein du dernier. S'ils sont présents à certains endroits, ils ne jouent que le rôle de figurant.

Au cours du déroulement des situations d'apprentissage, le champ de formation "éducation sociale" comme référentiel en ce domaine aborde la question à travers la vie démocratique dans les institutions. Comment enseigner/apprendre le Parlement, la Présidence de la République, la Haute Autorité de l'Audiovisuel et de la Communication, la Haute Cour de Justice et leur fonctionnement si l'écolier n'a, au départ, aucune représentation de ce qu'est un parlement et ses manifestations. Comment peut-on former à la citoyenneté si l'instituteur lui-même n'a pas grande connaissance du contenu de la constitution du pays. Et comme il faut travailler, les écoliers ont alors pour devoir d'apprendre religieusement des leçons de morale et du civisme qui leur sont données. A quelles occasions ou dans quels contextes l'apprenant vivra-t-il la vie démocratique ?

Par ailleurs, les parents d'élèves ne se sentent pas tellement concernés par ce qui se passe dans l'école. Quel modèle parental avons-nous s'ils relèguent les rôles qui sont les leurs au second rang ? Ils pensent que s'ils arrivent à assumer le petit déjeuner à leurs enfants, les habiller, acheter les fournitures scolaires alors leur rôle est rempli.

La culture démocratique part de 1789 en France que ce soit à l'école comme à la maison. L'homme démocrate doit jouir de la liberté. La liberté reste une culture. Dans les conditions où la culture prônée ne s'éclot pas et où la culture endogène n'est pas magnifiée et s'emboîte dans celle démocratique il y a problème car les systèmes africains et plus particulièrement ceux béninois sont communautaires.

En dehors de la démocratie comme valeur, l'environnement a été un enjeu dans cette réforme du curriculum.

IV. 3. L'ERE avec l'APC : Peut-on passer de l'adorateur au gestionnaire de l'environnement ?

L'APC préconise un citoyen béninois gestionnaire de son environnement. Comment parvient-elle à forger cette personnalité ?

A la faveur d'une situation d'apprentissage⁷ relative à l'expression écrite ou à la grammaire, tout un contenu d'enseignement implicite était insensiblement communiqué aux élèves à travers plusieurs étapes. La première phase du déroulement est liée à ce qu'ils ont appelé *acquis antérieurs ou préconceptions* des enfants par rapport à l'objet d'apprentissage. Les autres phases viendront, comme il est souligné dans l'introduction, pour détruire ces *acquis antérieurs* ; puisqu'ils l'ont désigné à la partie indications pédagogiques sous le vocable "préconceptions". Tous les pré-acquis et pré requis d'apprenants venus de divers horizons culturels béninois sont-ils des préconceptions au sens des concepteurs de l'APC ? Nous parlerons ici de représentation au sens anthropologique du terme.

Quelle conception les différentes communautés nagot/holli, etc. des départements de l'Ouémé-Plateau ont-elles en général des ordures ménagères et de leur gestion ? L'Education Relative à l'Environnement pour produire des apprentissages durables et stables doit aller vers les éléments importants des expériences formatrices des différentes cultures. Elle doit se mettre du côté de l'écolier, de son curriculum

(au sens où l'on parle du curriculum vitae), comme suite d'expériences de vie qui ont contribué à forger sa personnalité, son capital de connaissances, son identité, son rapport au savoir. En quels termes se pose le problème de l'environnement au Bénin et dans les deux départements ?

Dans les sociétés africaines, l'environnement et l'homme forment une unité. Je suis dans les bois, les eaux, les cailloux, ils sont en moi. L'homme est dans l'environnement, l'environnement est dans l'homme. Les deux expressions à comprendre en termes d'interférence. Telle est la conception qu'ont les Béninois de l'environnement.

Mon corps a besoin de l'eau, quel intérêt ai-je à la polluer ? La religion animiste enseigne indirectement dans les communautés béninoises que l'arbre, les feuilles et les plantes ont une âme de même que l'homme. Par conséquent ce dernier n'a pas le droit de détruire l'autre âme.

Dans les arrondissements de Towe, Iganna, Issaba, Ahoyeye dans la commune de Pobé et dans le village de Sokodjo à Kétou au Bénin, il est défendu d'uriner aux alentours des concessions. Ces communautés Holli ont expérimenté et ont su que l'urine détruit des principes actifs contenus dans certaines feuilles qui entrent dans la guérison des maladies et autres remèdes et qui enlèvent à ces "âmes" leur vie, c'est-à-dire leurs fonctions ou vertus thérapeutiques. L'homme étant turbulent, des garde-fous sont posés. Ceux qui tenteraient de transgresser ces normes ont pour conséquence, des sanctions des dieux tutélaires. Tenter d'uriner sur ces feuilles, c'est choisir de perdre sa virilité chez l'homme et chez la femme, sa fécondité.

Il y a aussi des forêts sacrées, des forêts cimetières, des différents couvents de l'Ouémé et du Plateau où il est formellement interdit d'y couper ou d'y chercher des bois de chauffe. Il y a, des jours où il est défendu de ne pas labourer la terre, des moments où il est formellement interdit dans certaines arènes culturelles plus particulièrement à Porto-Novo, de ne pas

⁷C'est une situation dans laquelle, l'apprenant tire de l'information pour résoudre une situation-problème.

pêcher à certains endroits dans les eaux de la lagune.

L'Education Relative à l'Environnement au Bénin dans les salles de classe doit passer par une sorte de spiritualisme. Elle doit pouvoir aller vers ces expériences formatrices en cours dans les cultures béninoises : c'est-à-dire l'écologie initiatique ; une sorte de redéfinition dynamique de l'environnement qui part du fait que l'homme et l'environnement forment une unité. On doit dépasser ces éléments nouveaux, ces conceptions nouvelles de l'environnement préconisées par l'Approche Par Compétences pour remonter au schéma traditionnel, c'est-à-dire les dimensions métaphysiques et spirituelles de l'environnement car il y a en l'homme des éléments indescriptibles. « *L'homme écologique par excellence c'est l'Africain, lui dont les dieux africains ont besoin d'un milieu bien déterminé pour survivre avec des arbres, des fruits, des rivières, des feuilles,.... Et ce qui est bon pour les dieux l'est aussi pour les hommes* » (Olinto, 1983). Et puisque "l'homme n'est pas seul", détruire les bois c'est attenter à l'environnement de l'homme" donc des dieux". C'est profaner les dieux. Celui qui tenterait de polluer l'environnement aurait transgressé les normes établies et recevra naturellement les sanctions subséquentes. C'est la pédagogie du sacré.

Le schéma rationaliste de l'Approche Par Compétences consistant à intellectualiser l'environnement est-il en adéquation avec les expériences formatrices qui ont éduqué et forgé la personnalité du petit Béninois ? C'est par la raison dans le curriculum officiel qu'on accède aux connaissances en vue de la protection de la nature. Le "*curriculum caché*" comme suite d'expériences du petit Béninois formant son *habitus* privilégie l'adoration de la nature. Deux manières de voir le monde, deux cosmogonies opposées. Ne pouvons-nous pas conclure à une aliénation, voire à un effacement des différentes cultures et leurs réalités à travers la mise en œuvre de cette nouvelle pédagogie où se cohabitent deux cultures différentes à la manière de (Woods,

1990) ?

CONCLUSION

Avec le changement du système politique au Bénin en 1990, l'école aussi était métamorphosée. Le type d'homme dont a besoin la nouvelle société démocratique n'est plus le même que celui du système socialiste avec le marxisme-léninisme. Les finalités de cette école *pour l'ensemble du premier degré sont : l'éveil de l'esprit de l'enfant ; sa formation physique, intellectuelle et morale ; l'éveil de son esprit d'initiative et de son sens critique ; l'acquisition des connaissances et mécanismes de base pour les acquisitions futures ; la valorisation du travail productif comme facteur du développement, de l'intelligence et d'insertion dans le milieu économique*⁸ Il était question de former des citoyens gestionnaires d'eux-mêmes, gestionnaires des problèmes liés à la vie socioéconomique c'est-à-dire gestionnaire de leur environnement. Donc des compétences qu'il faut construire chez le petit béninois dès l'école primaire. Elles se regroupent en trois compétences : compétences liées à la méthodologie, aux capacités intellectuelles et celles liées à la socialisation.

Mais dans la mise en place de ce profil d'homme et à chaque niveau de la transposition didactique, ces finalités sont reprises et réinterprétées de diverses manières par les différents acteurs. Ces différents travaux d'interprétation ont une fonction. Ils permettent le vivre ensemble afin de préserver un semblant d'unité nationale car nous sommes dans un système de vie communautaire. Et une société incapable de donner une école à ses membres s'expose à un éclatement.

De ces finalités découlent des compétences et leur construction à l'école qui ne sont que des traductions de ces dernières afin de paraître plus claires. Mais les contextes locaux et les expériences formatrices en cours dans les

⁸Actes des Etats Généraux de l'Education, 1990, Ministère de l'Education Nationale.

différentes communautés et le profil tel que c'est tracé depuis le haut sur papier ne sont pas interchangeables. Les arguments économiques, environnementaux et culturels ne s'emboîtent

pas avec l'existant. Le profil humain suggéré est ainsi différent de celui qui vient d'être réalisé.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. AKKARI T. & LAUWERIER A., 2013. «Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses » http://www.web-edu.tv/IMG/pdf/article_lauwerier_akkari-rare_rocare_17_09_2013_approche_par_competences.pdf
2. ALLADAKAN A. G., 2014. Dynamiques sociales autour du pilotage des réformes éducatives dans l'enseignement primaire au Bénin de 1972 à 2013. *Thèse de doctorat unique, UAC.*
3. ALLADAKAN A. G., 2015. Formation des instituteurs à l'Approche Par Compétences au Bénin : enjeux et pratiques d'acteurs. *In Geste et Voix n°21, pp 253-271.*
4. BOGDAN R. e BILKEN S., 1994. Investigaçãõ qualitativaem Educaçãõ: uma introduçãõ à teoria e aos métodos. *Porto: Porto Editora.*
5. COMMAILLE J., 2004. "Sociologie de l'action publique", *in* L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques. Les Presses Sciences Po, Paris, 413-421.*
6. CROS F., de KETELE J.-M., DEMBELE M., DEVELAY M., GAUTHIERR.-F., GHRIS N., LENOIR Y., MURAYI A., SUCHAUT B. & TEHIO V., 2010. «Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique ». *AFD/CIEP/Ministère des affaires étrangères de la France, Paris.*
7. FAIRCLOUGH N., 1995. Critical Discourse Analysis, *Marges linguistiques, n°9, mai 2005.*
8. PIRES, FEIREIRA C. 2015. Gouverner la réforme du curriculum ayant l'approche par compétences à la base : le cas d'écoles cap-verdiennes, Colloque International sur Gouverner l'Ecole aux Suds : Acteurs, Politiques et Pratiques. *Maison des Suds, Bordeaux.*
9. LAMIZET B. ET SILEM A., 1997. Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication. *Ellipses, Paris.*
10. MANGEZ E., 2008. Réformer les contenus d'enseignement. *PUF, Paris.*
11. MENRS, 1994. Profil souhaité pour l'élève à la fin de l'école primaire. *Porto-Novo.*
12. MULLER P., 2000. L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Éditions l'Harmattan, Paris.*
13. MULLER P., SURREL Y., 1998. L'analyse des politiques publiques. *Montchrestien, Paris.*
14. NDOYE M., 2009. « Les Pays Africains face aux réformes curriculaires », Actes du Séminaire Final - Politiques Publiques en Éducation : exemples des réformes curriculaire. *CIEP/AFD/OIF/BAD/Ministère des Affaires étrangères de la France, Paris.*
15. OLINTO A., 1983. Le roi de Kétou. *In* Assaba, C. (dir.) *Vivre et savoir en Afrique. In documents du CERSE, n°7.*

Profilage du citoyen béninois au travers de la reforme curriculaire
par l'Approche par Compétences (APC).

16. PERRENOUD Ph., 1984. La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. *Droz (rééd. augmentée 1995), Genève.*
17. PERRENOUD Ph., 1993. Curriculum : le formel, le réel, le caché *In Houssaye, J. (dir.) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF, Paris.*
17. SENEQUE, 1972, Des bienfaits, I. *Les Belles Lettres, Paris.*