



IMO-IRIKISI VOL. 6, N°2 Décembre 2014

La revue des Humanistes du Bénin, Faculté
des Lettres, Arts et Sciences Humaines



SOMMAIRE:

Editorial.....	i
DIDACTIQUE & LINGUISTIQUE	1
1. AHODEKON, S. C. C.: La formation initiale et la performance du personnel...	3
2. AITCHEDJI, M.: Conditions positives pour des compétences transférables...	19
3. BITO, K. : Age d'entrée à l'école primaire et compétences sociales chez des élèves...	31
HISTOIRE & GEOGRAPHIE	2
1. AJAVON, A. Y.C.: Systèmes cultureux et incidences environnementales ...	43
2. BAMBA, M. : L'Eglise Catholique dans le Djuablin 1895-1963	57
3. HOUNDEFO, V.: La organización sociopolítica, económica y cultural ...	65
LITTERATURE	3
1. AGBOIGBA, F. P.: The priest's attempt to escape in Graham Greene's ...	75
2. AMOUZOU, A.: Truth and Reliability in Ifeoma Okoye's ...	83
3. AROUNA, C.: Temps de l'histoire, temps du récit : étude de la vitesse narrative ...	93
4. BESTMAN, A. M.: Womanisme et maternité chez les romancières africaines ...	107
5. DANHO, Y. V.: L'activité métalangagière dans <i>Allah n'est pas obligé</i> ...	117
6. DANZI, G.: Topographie et construction de l'espace romanesque ...	127
7. HOUNHOUENOU, Y. A.: Literarische und kulturelle Begegnung ...	139
8. MINDIE, M. P.: Le spectacle grotesque de la guerre dans <i>Voyage au bout</i> ...	149
9. YEKINI, I.: Thomas Stearns Eliot's poetry and the modern cultural ...	159
PHILOSOPHIE & SOCIETE	4
1. ADJA , K. J.: Missions Chrétiennes et humanitaire : une soupape de sécurité...	171
2. AFAGLA, K.: American Indians and Assimilation Policies: An Appraisal	183
3. AHOUNDO, H. C. A. et al. Perceptions sociales et attitudes ...	201
4. AHOYO, F. N.: Wittgenstein : de la logique à l'ontologie fluctuante	213
5. AMOUSSOU-YEYE, D.: La psychologie, étude de la personne humaine ...	229
6. GAGA, F. A. et OUASSA KOUARO, M. : Stratégies de corruption ...	241
7. GNAKOU ALI, P. : Vulnérabilité et rapport de la population aux déchets ...	249
8. SAGBO, S. G. et TOGNON, K. Y.: « Vodoun » et « Lègba » dans la nomenclature ...	257
9. TSOKINI, D.: Crise psychologique et recours thérapeutiques religieux ...	263
ANNONCES	5
Abonnement.....	page 3 couverture
Notes aux auteurs.....	page 4 couverture

ISSN 1840-6106

LA FORMATION INITIALE ET LA PERFORMANCE DU PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LES ECOLES DE FORMATION DES INSTITUTEURS AU BENIN : ETUDES DE CAS

Par S. C. Cyriaque AHODEKON
E-mail : drahodecyrcefad@yahoo.fr

Abstract:

The education Beninese's system was the subject of several reforms in the past and the Benign one took part in several international conferences sanctioned by declaratory acts. In order to solving the problems with which the education system is confronted insufficiency qualification of the teaching personnel, the Benign one was committed in recruitment and the training of the teachers and so proceeded to the reopening of the teacher training schools which, meanwhile were closed, then with the opening to private of private teacher training schools for the initial training of the teachers. But in practice, of the failures are observed in this initial vocational training.

Present research aims to arise the gaps and dysfunctions which block the quality of the initial vocational training of the teachers to the Benin one, by a study of the cases.

At the end of research, one notes an insufficiency even an inexistence of materials and tools however necessary and essential to the success of the training activity and the acquisition of promoted competences; and an insufficiency of time masses. This state of affairs amplified by a low level of entry of the pupil's teachers, who had with the procedure of study of file applied to the registered voters on a purely paying basis (ATP), has as a corollary a performance which is not always above waiting of the formation.

Keywords: *education system, teacher training school, teachers, teaching personnel, formation curriculum*

INTRODUCTION

Depuis l'accession du Bénin à l'indépendance, son système éducatif a connu diverses réformes¹. De ces différentes situations, l'école béninoise a gardé de nombreuses séquelles qu'elle continue aujourd'hui de colporter.

Les diverses rencontres nationales et internationales sur l'éducation², sanctionnées par des actes déclaratifs, ont abordé la question enseignante sur plusieurs aspects. La nécessité de résoudre ces nombreux problèmes éducatifs, a amené les gouvernements à opter pour des recrutements d'enseignants de profil nouveau. Cette option a conduit à une dualité des statuts et des niveaux de rémunération au sein du système éducatif. On compte en 2009 30% d'enseignants permanents contre 30,08 % de contractuels et 39,92% de communautaires (UNESCO-BREDA, 2011). En conséquence, le niveau de qualification du personnel enseignant a connu un grand déclin surtout avec la fermeture des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) intervenue en 1986.

Vu cette situation, l'Etat a décidé de reconduire l'expérience des ENI et d'élargir aussi aux initiatives privées l'opportunité de former des instituteurs.

Mais dans la pratique, des défaillances sont observées dans cette formation professionnelle initiale. Ainsi, dans le cadre d'un diagnostic conduit par l'UNESCO sur la formation des enseignants au Bénin, il été révélé par exemple que dans « une évaluation de 2005 où les enseignants du primaire devaient corriger une dictée, les erreurs de correction commises par les enseignants formés étaient

¹Il s'agit successivement de la Réforme « Grosse tête Dossou-Yovo », de l'école nouvelle et des Nouveaux programmes d'études qui sont devenus, aujourd'hui, l'approche par compétence

² Il s'agit des « Etats Généraux de l'Education » de 1990 et du Forum de 2007 tenus au Bénin ; de la conférence de Dakar en 2000 et de la conférence internationale sur l'éducation tenue en Thaïlande en 1990.

comparables aux erreurs commises par ceux n'ayant pas été formés »³. Cela n'est qu'un exemple d'insuffisance parmi tant d'autres et appelle une réflexion sur le profilage des candidats à leur entrée dans les écoles de formation (respect des critères de sélection, valeur et validité du diplôme académique présenté à l'entrée, niveau de motivation des élèves-maîtres, pertinence des épreuves retenues à l'examen d'entrée,...), le profil des formateurs ainsi que les conditions d'études et de certification. Il est impérieux, eu égard à cette situation, de penser à une étude spécifique qui doit également s'étendre aux écoles normales privées de formation d'instituteurs. Une étude s'avère donc nécessaire pour mieux documenter ces différents aspects.

Notre préoccupation à travers cette recherche sur le sujet «**La formation initiale et la performance du personnel de l'enseignement primaire dans les écoles de formation d'instituteurs au Bénin : étude de cas** » est de faire ressortir les lacunes et dysfonctionnements qui entravent la qualité de la formation professionnelle initiale des enseignants au Bénin, par une étude des cas de l'ENI de Porto-Novo et de l'ESFRE (Ecole Supérieure de Formation et de Recyclage des Enseignants) de Parakou.

1. DONNEES THEORIQUES ET CONCEPTUELLES

L'éducation, la formation, le développement personnel et professionnel des individus sont des conditions déterminantes indispensables pour toutes sociétés aspirant au progrès. Mais de tous les acteurs, l'enseignant occupe une place importante dans le processus pédagogique. Il a en fait le privilège et la lourde responsabilité d'assurer la continuité de l'éducation, la formation et le développement des compétences de demain. Sa contribution effective dans le développement et le renouvellement du patrimoine social, culturel, scientifique et technologique fait de sa mission le travail noble par excellence. Cette analyse montre donc la complexité inhérente au métier de l'enseignant. Une telle complexité incite à examiner attentivement les compétences essentielles à maîtriser par l'enseignant pour s'acquitter convenablement de ses missions.

Eu égard à cela, le système éducatif béninois a procédé à la mise en place d'un certain nombre de formations au profit des enseignants. Au nombre de toutes ces formations, nous notons la formation initiale qui vise une meilleure qualité de l'enseignement et par ricochet à remettre l'école en mesure de demeurer un facteur d'accomplissement des objectifs de développement. Mais cela ne peut se réaliser que si l'Etat y déploie les moyens nécessaires pour sa mise en œuvre.

1.1 Problématique, objectifs et hypothèses de recherche

L'éducation est une donnée indispensable, intimement liée à toute ambition de développement harmonieux et durable. Elle est définie

en général comme l'ensemble des méthodes de formation humaine ou le processus de formation et de développement des connaissances, des aptitudes, de l'esprit et du caractère de l'individu dans des institutions spécialisées appelées écoles. Elle englobe l'acquisition du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Elle est la forme essentielle de formation et d'épanouissement des ressources humaines (PDDSE Tome I, 2006-2015 :27)

Mais un peu partout dans le monde, le développement social et économique est entravé par le manque d'hommes et de femmes de qualité. La dimension humaine en restant la finalité de tout développement, s'affirme de plus en plus comme le moyen efficace sans lequel le développement ne pourrait avoir lieu. L'éducation devient alors un impératif pour tous les pays en voie de développement et surtout dans le contexte africain marqué par des disparités sociales et la pauvreté ambiante des peuples.

C'est dans cet esprit, que sont intervenues successivement la conférence des Ministres africains de l'Education à Addis-Abeba (Ethiopie) en **Mai 1961** où les pays africains participants ont

³ UNESCO-BREDA (Pôle de Dakar) 2011, *Diagnostic TTISSA La question enseignante au Bénin : Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable* Pôle de Dakar, gouvernement du Bénin, 226 p.

proclamé « l'éducation comme une base de croissance rationnelle pour l'Afrique », les « **Etats Généraux de l'Éducation** » au Bénin en octobre 1990 et la conférence de Dakar (**2000**) au plan ouest-africain. Ainsi, les Etats africains adhéraient de mieux en mieux à l'avis de Barber Conable, Président de la Banque mondiale en 1990 pour qui,

l'argent consacré à l'éducation est de l'argent bien placé. Cela se vérifie au niveau des comptabilités nationales comme des revenus des particuliers. Lorsque les citoyens s'instruisent, les revenus s'accroissent, de même que l'épargne, l'investissement et au bout du compte le bien-être de la société toute entière (Baber Conable, 1990)⁴. —

Ces nombreux diagnostics, au terme de ces rencontres, ont révélé de nombreuses insuffisances quant à la qualité des enseignements ainsi que des mesures d'accompagnement d'une école de qualité. Par ailleurs, le caractère pluri catégoriel du corps enseignant, composé désormais d'agents permanents de l'Etat en faible proportion par rapport aux contractuels et de communautaires fortement représentés, participe aussi à la détérioration du niveau des élèves. Or, « *c'est à travers une vision intégrée et opérationnelle de l'Ecole de qualité fondamentale (EQF) que s'organisent toutes les actions en vue de la réalisation des objectifs* » (**ROCARE Benin, 2003 : 6**).

En conséquence de ce rôle crucial de l'école dans le développement, la responsabilité de l'enseignant prend une ampleur beaucoup plus considérable et devient beaucoup plus pertinente. Il devient la clé de voûte de tout développement.

La question principale qui se pose dès lors est de savoir comment satisfaire à cette exigence de la qualité de l'enseignement au regard des difficultés budgétaires de l'Etat.

Si la formation en cours d'emploi et la formation à distance sont d'une importance capitale, la formation initiale de l'enseignant l'est encore davantage. Car il s'agit d'une formation conçue et réalisée en fonction d'une population définie comme inexpérimentée dans un domaine précis.

Très tôt, le Gouvernement béninois pour avoir vu la nécessité de cette formation professionnelle initiale, a procédé à la réouverture progressive depuis 2006 des Ecoles Normales des Instituteurs pour la formation d'enseignants et a diversifié la formation initiale de ceux-ci en autorisant provisoirement à travers le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) des structures privées de formation d'instituteurs à s'illustrer aux côtés des ENI publiques dans la formation des enseignants. Désormais donc, les ENI publiques n'ont plus le monopole de la formation initiale des enseignants. Une telle décision du gouvernement a suscité des inquiétudes auprès de l'opinion publique, notamment par rapport à la qualité de cette formation dans les ENI privées. Etant entendu que la performance de l'école béninoise dépend entre autres de la qualité de ces enseignants (Ressources Humaines) et que cette qualité ne peut être obtenue que par une formation professionnelle initiale de qualité, en adéquation avec les objectifs de l'éducation et du développement, il nous paraît très important de nous intéresser à la pratique de la formation au sein des ENI publiques et des ENI privées au Bénin. C'est là la préoccupation qui nous guidera tout au long de cette étude.

Le but de cette étude, loin de prétendre à induire une quelconque perfection dans les pratiques de formation des ENI, vise plutôt à améliorer leurs prestations en vue d'une optimisation de la performance des enseignants.

A la fin de ce travail de recherche, certaines interrogations doivent trouver sans ambiguïté leurs réponses :

- quelle est la structuration de la formation dispensée au sein des ENI publiques et privées?
- quelles sont les responsabilités de l'Etat dans le suivi et le contrôle des formations initiales ?
- quelles sont les lacunes de la formation initiale des enseignants au Bénin ?

A la lumière de ces objectifs, quelques hypothèses permettront de poursuivre notre étude et d'explorer les pistes ainsi envisagées.

L'**objectif général** de cette recherche est de faire ressortir les lacunes et dysfonctionnements existants dans la formation professionnelle initiale pour une amélioration de la qualité dans la formation des enseignants au sein des ENI au Bénin.

⁴Baber Conable, Président de la Banque mondiale, lors des Déclarations faites à Jomtien en mars 1990

De façon spécifique, cet objectif correspond à :

- analyser le contenu des programmes d'enseignement dans les ENI au regard du profil de sortie envisagé pour les élèves maîtres ;
- identifier les actions de contrôle, et de suivi-évaluation menées par l'Etat dans le cadre de la formation dispensée par les ENI ;
- dégager la perception des instituteurs sortis des ENI sur la formation reçue par eux tant dans les ENI publiques que privées.

A présent, voici les hypothèses de notre étude.

Au regard des objectifs ci-dessus, nos **hypothèses** de travail sont :

- le contenu des enseignements dans les ENI est en adéquation avec les exigences de la fonction enseignante ;
- l'insuffisance des contrôles réguliers de l'Etat est un handicap à la qualité de la formation initiale dans les ENI au Bénin ;
- les élèves maîtres formés dans les ENI publiques et privées ont une certaine perception de leur formation.

1.2 Cadre théorique

Etudier la question de la performance des acteurs au sein des organisations, nous amène à identifier plusieurs variables dont quelques-unes sont la formation, la motivation. Nos réflexions reposent sur la **théorie du capital humain** de Gary Stanley BECKER.

La théorie du « capital humain » a été développée pour la première fois en 1961, par l'économiste américain **Théodore Schultz** dans un article « *Investment in Human Capital* », paru dans la revue américaine de l'économie (The American Economic Review). Elle sera approfondie et vulgarisée à partir de 1964, par **Gary Becker** dans son ouvrage intitulé « *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* »

Le capital humain est l'ensemble des aptitudes, des talents, des qualifications, et des expériences accumulés par un individu et qui déterminent en partie sa capacité à travailler ou à produire pour lui-même ou pour les autres. C'est aussi l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par l'accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire.

La notion de capital exprime l'idée de stock immatériel propre à une personne pouvant s'accumuler ou s'user. Il est un choix individuel, un investissement personnel. Comme tout investissement, il s'évalue par la différence entre des dépenses initiales, le coût des dépenses d'éducation et les dépenses afférentes (achat de livres...), ainsi que le coût d'opportunité. L'individu fait donc un arbitrage entre travailler et suivre une formation qui lui permettra de percevoir des revenus futurs plus élevés qu'aujourd'hui. Il investit de façon à augmenter sa productivité future et ses revenus. Comme tous les investissements, l'individu doit faire face à la loi des rendements décroissants et au caractère irréversible de ces dépenses. Le capital humain se développe dans des cadres culturels précis. La formation, l'acquisition de connaissances et de qualifications se déroulent tout au long de la vie en différentes occasions : la famille, les structures d'accueil de la petite enfance, les activités formelles de formation, le lieu de travail, les réseaux professionnels et de manière informelle dans la vie de tous les jours. Selon **Gary Becker** (1964), deux formes possibles de formation sont à distinguer : la formation générale et la formation spécifique.

Ceci induit donc deux types de capital humain à savoir : le capital humain général qui est non spécialisé et transférable d'une entreprise à l'autre et le capital humain spécifique qui est lié à des compétences propres d'une entreprise. Le capital humain général est caractérisé par le diplôme et par l'expérience professionnelle, tandis que le capital humain spécifique est mesuré par l'âge et la durée de présence dans l'entreprise.

En résumé, cette théorie énonce que la formation accroît la productivité du travailleur, ce qui permet d'escompter un salaire plus élevé. Le choix de la durée de la formation dépend donc des rendements futurs escomptés, et bien entendu du taux d'actualisation retenu pour comparer les dépenses présentes et les revenus futurs. Il s'agit d'une question de rationalité individuelle.

2. APPROCHE METHODOLOGIQUE

Il s'agit d'une recherche qualitative qui décrit et analyse la formation professionnelle initiale dans les ENI publiques et privées au Bénin.

Les interactions entre les divers acteurs de même que les capacités techniques et organisationnelles, en rapport avec leur déploiement seront également décrites et analysées. Il s'agit donc d'une recherche qui produit et analyse les données telles que les paroles écrites ainsi que l'ensemble des comportements qu'on peut observer chez des personnes.

Remarquons néanmoins que l'orientation résolument qualitative de la recherche n'exclut nullement la quantification des données qualitatives dans un souci de complémentarité et de précision.

2.1 Population d'enquête

Il s'agit d'une recherche qui aborde et analyse aussi bien l'aspect quantitatif que l'aspect qualitatif, tous deux relatifs à la situation de la formation initiale des enseignants au sein des ENI publiques et privées du Bénin :

- l'aspect quantitatif concerne les matériels et infrastructures pédagogiques, contenus des programmes d'enseignement dans les ENI, la régularité des actions de contrôle de l'Etat sur les ENI tant publiques que privées.
- quant à l'aspect qualitatif, il est relatif à la perception des élèves instituteurs sur la qualité de leur formation ainsi qu'aux différentes insuffisances qui jalonnent la prestation des ENI dans la formation initiale qu'elles proposent aux enseignants, l'appréciation des élèves instituteurs en stage par les maîtres d'application, de même que l'encadrement de ces derniers.

La population d'enquête est composée des acteurs directs et indirects qui interviennent dans la formation initiale au sein des ENI publiques ou privées à savoir les formateurs, les normaliens, les encadreurs de stage ainsi que les chargés du service des études des ENI.

Tableau I: répartition des cibles

Statut des acteurs	Effectif à l'ENI de Porto-Novo	Effectif à l'ESFRE de Parakou
Formateurs	50	35
Encadreurs de stage	350	335
Chargés du service des études	01	01
Elèves instituteurs	300	300
Total	701	671

Source : Administrations de l'ENI de Porto-Novo et de l'ESFRE de Parakou

2.2- L'échantillonnage

Après l'identification de la population d'enquête ou des groupes cibles, il a fallu déterminer la taille de l'échantillon, c'est-à-dire le nombre de personnes à enquêter à l'intérieur de chaque groupe cible. Il s'agit des personnes enquêtées dans le souci que cet échantillon soit le plus représentatif possible de la population cible. Le principe qui a prévalu à la constitution de cet échantillon est la technique d'échantillonnage par strate suivant un choix raisonné. Le choix de ce principe se justifie non seulement par la nécessité de disposer assez facilement d'informations tout en s'assurant de leur fiabilité, mais aussi de les avoir en un temps record tout en réduisant les risques de retard considérant la distance des lieux d'enquête. Ainsi, la taille de l'échantillon considéré est de trois cent neuf (309), soit cent cinquante-huit (158) à l'ENI de Porto-Novo et cent cinquante-et-un (151) à l'ESFRE de Parakou. Ainsi, le tableau 2 présente la répartition de l'échantillon.

Tableau II : répartition des échantillons

Statut des acteurs	ENI de Porto-Novo	Pourcentage	ESFRE de Parakou	Pourcentage
Formateurs	17	34%	12	34%
Encadreurs de stage	35	10%	33	10%
Chargés du service des études	01	100%	01	100%
Elèves instituteurs	105	35%	105	35%
Total	158	23%	151	23%

2.3 Outils et techniques de collecte de données et d'analyse

Au regard de la nature de la recherche qui se veut qualitative et quantitative, nous avons utilisé outre **l'exploitation documentaire, l'enquête par questionnaire et par entretien.**

L'enquête par questionnaire a concerné les acteurs tels que les élèves instituteurs, les formateurs ainsi que les encadreurs de stage. Cette technique a permis de disposer des informations nécessaires pour mieux cerner les différentes pratiques en cours au sein des ENI pendant la formation.

Ce sont les chargés du service des études des établissements de formation initiale (ENI et ESFRE) qui ont eu droit à **l'entretien.**

Vu que certaines informations pouvaient être obtenues dans les documents, nous avons aussi opté pour **la recherche documentaire.** Elle a consisté en la consultation, la synthèse et l'analyse de documents tels que des articles, ouvrages et autres travaux portant sur la formation initiale des enseignants.

2.4 Le mode de traitement des données

Les données que nous avons recueillies ont été dépouillées et traitées grâce aux logiciels WORD et Excel version 2007. Le dépouillement a consisté à regrouper les informations liées aux variables respectives notamment l'existence des matériels et infrastructures pédagogiques, le contenu des programmes d'enseignement, le contrôle de l'Etat, l'appréciation des élèves instituteurs par eux-mêmes sur leur formation, les pratiques de formation, l'encadrement des maîtres d'application, etc. Cela a permis de mesurer les différents pourcentages atteints par les différentes variables. A ce niveau, le logiciel EXCEL version 2007 a été utilisé dans le but de faire des représentations graphiques et d'autres calculs. Ainsi, les données sont présentées sous forme de tableaux de synthèse et de graphiques. Ces tableaux et ces graphiques nous ont servi d'éléments indispensables à l'analyse des données.

3. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Après la présentation des résultats, il s'avère important de les analyser afin d'infirmier ou de confirmer les hypothèses de notre étude. Cette analyse prend en compte les éléments ci-après :

- l'adéquation des contenus du curriculum des établissements de formation d'instituteurs avec les besoins de la fonction enseignante;
- le contrôle et le suivi menés par l'Etat à travers les structures faïtières de l'éducation sur la formation initiale que reçoivent les élèves instituteurs ;
- la satisfaction des élèves instituteurs sur la formation initiale à eux dispensée par les ENI publiques et privées;
- les insuffisances que recèle la formation initiale dans les ENI publiques et privées.

Dans le souci de mesurer avec plus de précision les différences de pourcentage entre les variables observées à l'ENI Porto-Novo et à l'ESFRE, nous nous sommes servis de la formule statistique de comparaison de deux variables qualitatives qui s'énonce comme suit :

$$\sum = \frac{|Pa - Pb|}{ET}$$

- les variables Pa et Pb représentent respectivement les effectifs de chacun des deux établissements selon les réponses fournies aux questions.

- Σ est à comparer à la valeur 1,96 correspondant à $P=0,05$;
- lorsque Σ est inférieur à 1,96 ; on déduit que la différence de pourcentage observée au niveau d'un item concerné entre les deux centres de formation n'est pas significative. Cela implique que le phénomène ou le problème observé au niveau des deux centres est vécu dans une même ampleur ou à des mesures sensiblement égales ;
 - lorsque Σ est supérieur à 1,96 ; on déduit que la différence de pourcentage observée au niveau d'un item concerné entre les deux centres de formation est significative. Dans ce cas, le problème ou le phénomène comparé est plus marqué ou est plus vécu dans un établissement que dans l'autre ; celui au niveau duquel le pourcentage du problème est plus élevé.

3.1 L'adéquation des contenus du curriculum avec les besoins de la fonction enseignante

L'impact de la formation initiale sur l'acquisition et l'amélioration des compétences des enseignants, et donc sur la qualité de l'apprentissage, est incontestable. La formation initiale que reçoit l'instituteur est donc un outil d'avancement et de promotion, qui a un rôle important dans le renforcement de la responsabilisation de l'enseignant au niveau de la classe, au niveau de l'école et dans son environnement. L'enseignant est en fait en charge de la transmission des savoirs et savoir-faire, mais aussi de la formation de compétences dont cet environnement a besoin. C'est pourquoi l'enseignant a tant besoin d'un encadrement approprié, aussi bien pédagogique que managérial. Eu égard à cette situation de l'enseignant, que peut-on dire du curriculum de la formation initiale des enseignants au Bénin ?

Concernant les matières à enseigner aux instituteurs en formation, il est important de souligner que leurs contenus doivent revêtir un caractère évolutif, du fait de l'évolution des connaissances, du développement des techniques pédagogiques, du progrès technologique (nouvelles technologies de l'information en particulier) et des mutations sociales.

Cette analyse montre donc que la complexité inhérente au métier de l'enseignant recommande de construire harmonieusement le curriculum de formation en tenant compte des compétences essentielles à maîtriser par l'enseignant, pour s'acquitter convenablement de ses missions. Les compétences en question sont de trois types : disciplinaire (savoirs), didactique (manière d'enseigner, contexte, technique pédagogique, etc.) et relationnel (avec les élèves, les collègues, les parents d'élèves, etc.).

Pour le curriculum de formation tant à l'ENI Porto-Novo qu'à l'ESFRE, il s'agit des matières mentionnées dans le tableau ci-après :

Tableau I : Contenu de la formation dans les ENI au Bénin

N°	DOMAINES DE FORMATION	MASSES HORAIRES
1	Pédagogie générale :	50 heures
2	Psychologie :	50 heures
3	Législation et administration scolaire :	50 heures
4	Morale professionnelle :	30 heures
5	Pédagogie appliquée :	50 heures
5-1	Français didactique :	50 heures

5-2	Mathématique didactique :	50 heures
5-3	Education scientifique et technologique didactique :	50 heures
5-4	Education sociale didactique :	40 heures
5-5	Education artistique didactique:	40 heures
5-6	Education physique et sportive didactique :	40 heures
6	Anglais :	40 heures
7	Langues nationales :	40 heures
8	Evaluation des apprentissages:	40 heures
9	TICE :	40 heures
	Total	660 heures
	Source : Rapport de l'atelier de validation de formation dans les ENI Abomey, du 02 au 07 février 2009)	curriculum de

Aux termes de l'article 5 de l'arrêté N°033/2011/MEMP/DC/DPP/DEPEMP/SP portant création et extension d'établissements privés de formation d'instituteurs, « *les établissements privés de formation d'instituteurs sont tenus d'exécuter rigoureusement le programme de formation en vigueur dans les Ecoles Normales d'Instituteurs publiques.* ».

Néanmoins, à l'ESFRE, établissement privé de formation d'instituteurs, plusieurs autres matières en plus de celles prévues dans le tableau précédent, ont été ajoutées au curriculum. Selon les autorités de l'ESFRE, « *d'autres matières sont ajoutées au curriculum de formation en vue de permettre un renforcement du niveau des élèves instituteurs.* ». Elles sont au nombre de quatre (04) : les mathématiques le renforcement, l'Education Sociale (ES) renforcement, français renforcement, Education Scientifique et Technologique(EST) renforcement. Il y a alors une prise de conscience au niveau des autorités de l'ESFRE en ce qui concerne le faible niveau des élèves acceptés en formation. En effet, selon l'interview qu'elles nous ont accordée, on peut retenir que les encadreurs de stage et maîtres d'application « *se plaignent du niveau de nos apprenants [...]* ». Il s'agit de candidats ayant échoué au test d'entrée aux ENI publiques mais qui ont la capacité financière de se donner la formation dans des centres privés de formation d'instituteurs.

En ce qui concerne la formation à l'ENI Porto-Novo, les matières enseignées s'arrêtent seulement à celles prescrites dans le curriculum de formation du tableau ci-dessus. Cette attitude se justifie par le fait que les programmes de formation prévus par le ministère de tutelle après avis du conseil pédagogique institué pour l'ensemble des ENI publiques, s'adressent au prime abord aux ENI publiques. Ce conseil pédagogique, aux termes de l'article 36 du décret N° 2010-298 du 11 juin 2010 portant création, attributions, organisation, fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs des Enseignements Maternel et Primaire, « *a pour mission d'étudier les programmes, les contenus de formation, l'organisation des études et toute question d'ordre pédagogique des écoles normales* ». Il est alors important de se questionner sur le mécanisme de choix ou d'admission des candidats à la formation à l'ESFRE.

Alors que dans les ENI publiques, on retrouve deux catégories d'élèves instituteurs que sont les boursiers admis sur concours de l'Etat et des inscrits à titre payant appelés communément ATP, il n'en est pas pareil dans les ENI privées. A l'ESFRE comme dans les autres ENI privées, l'on ne retrouve que des inscrits à titre payant sélectionnés unilatéralement par l'administration de

l'ENI. D'ailleurs, les différents arrêtés N°2010-005/MEMP/DC/DPP/DEPEMP/SP et N°2011-033/MEMP/DC/DPP/DEPEMP/SP portant création et extension d'établissements privés de formation d'instituteurs laissent un vide juridique quant au mécanisme de sélection des candidats dans les établissements privés de formation d'instituteurs. Cela explique bien les insuffisances de niveau constatées dans les prestations des élèves instituteurs de l'ESFRE et dont se plaignent les maîtres d'application lors des stages.

En définitive, nous comprenons aisément qu'autant à l'ENI Porto-Novo qu'à l'ESFRE, les programmes de formation des instituteurs sont prescrits par les structures étatiques de tutelle. Quant au souci de l'adéquation de ces matières aux défis et difficultés rencontrées par les élèves instituteurs lors de stages, il est à noter qu'elles sont renforcées par d'autres matières en vue de permettre une bonne prestation et une performance des élèves maîtres après leur formation. Toutefois, il est important de se questionner sur le déroulement de ce curriculum, sur les conditions de travail nécessaires au bon accomplissement des programmes ainsi que sur la disponibilité des matériels pédagogiques nécessaires.

▣ **L'exécution du curriculum de formation à l'ENI Porto-Novo et les besoins exprimés par les formateurs**

La question de l'accès au métier appelle à prendre en considération plusieurs aspects dont les prérequis à exiger du candidat. Mais dans cet univers professionnel, au vu des compétences requises de l'enseignant, la qualité des conditions de travail des formateurs représente l'autre atout leur permettant d'accomplir au mieux leurs missions. Il est alors impérieux, pour une bonne formation, que l'établissement, quel qu'il soit, dispose d'un corps de formateurs à la hauteur des exigences de la formation ainsi que des matériels et infrastructures pédagogiques nécessaires.

A cet effet, les personnes admises à intervenir dans les écoles privées de formation d'instituteurs doivent être d'un profil ou d'une catégorie précise indiquée à l'article 3 de l'arrêté N°033/2011/MEMP/DC/DPP/DEPEMP/SP portant création et extension d'établissements privés de formation d'instituteurs. Selon cet article dudit arrêté, « *ne peuvent enseigner dans les établissements privés de formation d'instituteurs que les Inspecteurs de l'Enseignement du premier degré, les Conseillers Pédagogiques, les professeurs certifiés (titulaires du certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire) et les spécialistes de l'Education* ». Les derniers Conseillers Pédagogiques et Inspecteurs sont formés exclusivement par l'Etat et existent en nombre insuffisant par rapport à la couverture pédagogique nationale. Ils sont destinés d'abord à des fonctions spécifiques d'encadrement pédagogique au niveau des bassins pédagogiques dans la fonction publique et sur leur lieu d'affectation. Or, ces derniers « *se cantonnent presque exclusivement dans des tâches administratives et ne s'occupent sporadiquement que des aspects policiers du contrôle pédagogique* » (PDDSE 2006-2015, Tome1: 35). Dans ces conditions où l'Etat ne forme de personnel d'encadrement que pour servir d'abord la fonction publique et considérant qu'ils sont en nombre insuffisant face à leur tâche, on se demande si les ENI privées respectent véritablement les prescriptions de l'article 3 cité ci-haut et relatives à la qualification du personnel d'encadrement. En d'autres termes, les ENI privées ne disposent pas d'un personnel propre qu'ils peuvent considérer comme permanent ou dont ils peuvent disposer en permanence.

Par ailleurs, autant dans les ENI publiques que privées, les formateurs sont confrontés à certains besoins en matériels pourtant indispensables tant pour le bon déroulement des cours que pour l'appropriation des compétences par les élèves instituteurs.

Les données collectées révèlent respectivement que sur l'ensemble des formateurs questionnés tant à l'ENI Porto-Novo qu'à l'ESFRE, 6%, soit un formateur, contre 67% soulignent l'inexistence de terrain d'EPS. Ces pourcentages sont très importants dans la mesure où ils révèlent le manque d'infrastructure nécessaire pour l'enseignement de cette discipline tant à l'ENI Porto-Novo qu'à l'ESFRE. D'autre part, on constate que les formateurs se plaignent tant d'insuffisance de matériels didactiques et de préparation de classe, de formation des formateurs que d'inexistence de certaines infrastructures telles que la bibliothèque pour l'école. Ces besoins sont éprouvés dans une proportion de 88% à l'ENI Porto-Novo et 67% à l'ESFRE. De même, ils sont confrontés à une inexistence de salle et d'outils informatiques pour les TICE. Or ces divers matériels et infrastructures sont importants.

En ce qui concerne les besoins en terrain d'EPS, même s'il est plus exprimé à l'ESFRE qu'à l'ENI Porto-Novo, il est logique de conclure qu'il constitue un besoin aussi présent à l'ENI Porto-Novo. Quant à l'insuffisance de matériels didactiques et pédagogiques, et aux besoins en formation des formateurs, l'on constate que ce sont des besoins fortement exprimés par les formateurs tant à l'ENI Porto-Novo qu'à l'ESFRE. Cependant, le besoin en outils informatiques à l'ESFRE se fait plus pressant qu'à l'ENI Porto-Novo puisque celle-là ne dispose encore, contrairement à cette dernière, d'une salle informatique. Toutefois, jusqu'à présent, les élèves instituteurs de l'ENI Porto-Novo contrairement à ceux de l'ESFRE n'ont pas encore droit à des cours de TICE. Si ceux-ci ont souvent droit uniquement à des cours théoriques de TICE, il n'en est nullement encore ainsi pour ceux-là, même si depuis le début de l'année académique en cours, ils disposent pour la première fois d'une salle informatique. On peut alors constater que la formation des enseignants souffre d'une insuffisance en matériels requis.

De l'analyse des données relatives à l'organisation ou non de séances d'harmonisation de démarches pédagogiques, on s'aperçoit que l'organisation de ces dernières est effective entre formateurs tant à l'ENI Porto-Novo qu'à l'ESFRE Parakou. Soit une proportion de 82% des formateurs interrogés à l'ENI Porto-Novo et 67% de ceux de l'ESFRE. Cependant, elles n'impliquent pas les maîtres d'application qui restent pourtant des maillons indispensables pour la formation et l'amélioration des prestations des élèves instituteurs. Il ressort en définitive que les séances d'harmonisation des démarches pédagogiques, malgré leur grande importance pour la convergence et l'harmonie des apprentissages dans les différents domaines de la formation, ne sont ni généralisées à tous les champs de formation ni étendues à tous les maillons de la chaîne de formation des élèves instituteurs. De la comparaison des différents pourcentages exprimés, toujours au niveau du même graphique, l'on déduit une disparité remarquable entre le taux de pratique des séances d'harmonisation pédagogique entre l'ENI Porto-Novo et l'ESFRE, où elles ne sont quasiment pas promues en dépit des nombreux avantages de ces séances.

Or, ces dernières évitent que les compartiments du curriculum ne soient simplement des ajouts ou des assemblages de cours sans relations entre elles et surtout détachés de la pratique du terrain. Elles offrent l'avantage d'éviter les disparités dans l'application des démarches et méthodes entre celles enseignées et celles appliquées ou montrées aux élèves instituteurs en stage par les maîtres d'application.

3.2 Le contrôle et le suivi de l'Etat

Dans cet univers des compétences requises de l'enseignant, la qualité de l'appui public à la formation, du suivi et du contrôle de l'Etat représentent d'autres atouts indispensables à une formation initiale de qualité. En effet, la formation initiale des enseignants est un grand investissement qui doit permettre au futur enseignant de côtoyer depuis sa formation les réalités qui seront les siennes sur le terrain.

Concernant le contrôle exercé par l'Etat dans la formation dispensée par les différents centres investigués, il existe une présence de l'Etat à travers les institutions du MEMP en tant qu'institution faîtière des établissements de formation d'instituteurs.

Selon les propos des autorités interviewées à l'ENI Porto-Novo,

« plusieurs structures interviennent...ce sont les structures techniques du ministère en charge de l'enseignement primaire Ces structures interviennent en aval ou en amont de la formation ». Plus loin encore, ils ajoutent que « l'administration de l'ENI Porto-Novo n'est pas autonome puisqu'elle est rattachée à la hiérarchie du MEMP et directement rattachée au Secrétariat Général du Ministère ».

Ces différentes structures techniques du MEMP sont investies de différentes obligations à une étape ou à une autre de la formation.

L'ESFRE, elle aussi, en tant que structure privée de formation des enseignants, est coiffée par le même ministère de tutelle tout comme les ENI publiques. Cela se justifie par la présence des structures du MEMP dans le contrôle de la formation. Selon l'interview que nous a accordé le Chef Service des Etudes (C/SE) à l'ESFRE, nous pouvons noter ceci :

il y a un suivi puisque nous rendons compte de tout ce que nous faisons au Ministre. Donc, le ministre a l'œil ici à travers ses structures». « Il y a un suivi de l'Etat puisque ce que nous faisons, c'est les programmes élaborés par l'Etat. Les ENI privées n'ont pas un programme à part. Et si nos apprenants aussi réussissent comme ceux du public, cela veut dire que nous faisons les mêmes choses.

La présence de ces différentes structures de l'Etat dénote apparemment d'un souci de transparence de la formation dispensée tant dans les ENI publiques que privées. En tant que structure de tutelle des ENI, le Ministère par sa présence doit viser l'offre ou la garantie d'une égalité de chance aux élèves instituteurs quel que soit le secteur dans lequel ils sont formés.

Néanmoins, il serait intéressant de se demander si ce rôle de contrôle et de suivi que doit jouer l'Etat ne souffre pas d'une certaine insuffisance.

Même si les autorités, dans les ENI soutiennent que l'Etat est bien présent dans le processus de la formation des élèves instituteurs, il n'est pas moins apparent que certaines lacunes sont à relever. Dans ce cadre, le Directeur de l'ENI Porto-Novo affirme : *« pour ce qui concerne le rôle de suivi des structures du MEMP, je pense qu'elles ne manquent pas de jouer leur rôle. Toutefois, il est possible qu'elles multiplient les contrôles afin d'être mieux au courant des différents problèmes existants».*

Selon les réponses des différents formateurs ciblés à l'ENI Porto-Novo et ceux ciblés à l'ESFRE, l'on peut déduire que l'ENI de Porto-Novo est plus visitée par les structures du MEMP, que l'ESFRE de Parakou, en ce qui concerne la régularité de leurs descentes sur les lieux. Cette dernière situation peut se justifier par la distance qui sépare l'ESFRE de la base de ces structures de contrôle. Ce postulat est confirmé par les propos des autorités de l'ESFRE selon lesquels, les structures de contrôle du MEMP effectuent des visites dans leur centre *« une fois dans l'année pour évaluer le niveau d'exécution du programme ».*

Aussi, peut-on s'intéresser au processus d'entrée des élèves instituteurs en formation. Alors que le recrutement des instituteurs à titre payant dans les ENI publiques se fait par le MEMP dans la proportion du tiers du nombre retenu (décret N° 2010-298 du 11 juin 2010 portant création, attributions, organisation, fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs des Enseignements Maternel et Primaire), il n'y a aucune intervention de l'Etat quant au recrutement dans les établissements privés tels que l'ESFRE. En effet, c'est du moins ce que laissent croire les propos des autorités de l'ESFRE en ces termes : *« nous organisons de façon autonome les entrées parce que c'est une école privée. Ceux qui veulent viennent vers nous et nous voyons par rapport à leur dossiers, et nous les acceptons ou les rejetons ».*

Ainsi, ce qu'on pourrait comprendre de ces propos est que les ENI privées ne sont pas suivies dans la procédure de sélection de leurs élèves instituteurs. Il y a alors un manque de critères objectifs pour le choix des élèves instituteurs à former. Cette procédure d'étude de dossier qui est à déplorer tant pour les ENI publiques que privées explique bien le manque de niveau observé par les maîtres d'application sur les stagiaires de ces ENI ainsi que l'insuffisance de leur prestation. Du fait qu'ils aient échoué au concours d'entrée, il y a lieu de s'interroger si le niveau de ces candidats repêchés leur permet de pouvoir suivre la formation. Cette question nécessite une attention au regard du nombre de candidats admis à titre payant qui devient de plus en plus important que le nombre de candidats admis sur concours. Par exemple, les candidats admis à titre payant au cours de l'année scolaire 2009-2010 représentaient près de 55% des effectifs des élèves maîtres pour l'ensemble des six ENI, alors qu'ils ne représentaient que 38% en 2008-2009 (*UNESCO-BREDA, 2011*).

Même s'il est à reconnaître que les élèves instituteurs ne sont admis à la fonction publique que par concours d'Etat, il n'est pas moins vrai que ce manque de transparence et cette main libre laissée aux ENI privées est bien à même de compromettre la qualité de l'école primaire.

Même en admettant que dans l'enseignement primaire, la difficulté de la tâche de l'enseignant ne tient pas à la complexité des connaissances à transmettre, qui sont élémentaires, mais à la complexité de l'acte d'enseignement à des enfants en début de la pyramide éducative, on ne saurait conclure que la dimension pédagogique devrait primer sur le niveau académique dans l'enseignement de base, car le pré requis de l'enseignant avant sa formation détermine sa capacité à la suivre effectivement et à saisir les compétences qu'elle promet. Le niveau académique influence alors la

maîtrise des habiletés pédagogiques à recevoir puisque l'acquisition de ces dernières sera de toute façon tributaire de ce niveau académique et du niveau de culture du candidat.

En effet, Selon les analyses opérées par l'UNESCO avec le Pôle de Dakar sur la formation initiale des enseignants au Bénin (2011), on s'aperçoit qu'une forte proportion d'enseignants n'est pas en mesure de mieux traiter que leurs propres élèves les devoirs et exercices qu'ils soumettent à ces derniers. Ces analyses ont montré à l'aide d'un test opéré sur la cohorte 2009 -2010 des enseignants formés dans les ENI au Bénin qu'ils sont incapables de retrouver les vraies fautes d'un devoir de dictée de leurs élèves, ni de trouver les réponses correctes au devoir de mathématiques de niveau CM2, qu'ils aient ou non les diplômes professionnels requis pour enseigner. « *Cette proportion apparaît relativement plus élevée auprès des enseignants qui n'ont pas suivi la formation initiale requise, mais la différence avec les enseignants formés reste somme toute modeste et n'est pas statistiquement significative* » (UNESCO-BREDA, 2011 : 85).

Une autre approche a également été utilisée par ces chercheurs pour questionner l'efficacité des institutions de formation au Bénin. Elle a consisté à examiner dans quelle mesure les élèves instituteurs sortants ont acquis des compétences relativement à leur niveau d'entrée. Les élèves instituteurs de la cohorte ont été testés en culture générale et en étude de cas pour le concours d'entrée ; en pédagogie générale, en pédagogie appliquée et en législation et éthique professionnelle pour l'examen de sortie. Les autres composantes de l'examen final, qui sont des notes au cours de l'année (contrôles continus), des notes en pratiques professionnelles (note de stages pratiques au cours de la formation) et la note de soutenance de mémoire professionnel ne sont pas incluses dans l'analyse, parce que ces notes ne permettraient pas de faire des comparaisons faute de standardisation. Au regard des résultats de ces tests, l'UNESCO-BREDA a conclu qu'il existe de nombreuses insuffisances du fait du faible niveau des instituteurs dès leur entrée, une faiblesse qui n'est nullement favorable à l'acquisition des compétences promues par la formation initiale en question. Par ailleurs, ils ont mis l'accent sur la nécessité d'une redéfinition du profil des formateurs.

De l'analyse des données relatives aux appuis apportés par les services techniques du MEMP et des partenaires, et aux partenaires d'appui aux établissements de formation d'élèves instituteurs, l'on peut remarquer plusieurs autres insuffisances. Elles concernent en effet l'assistance de l'Etat aux ENI publiques et privées.

Tandis que les ressources des ENI publiques sont constituées entre autres de « *la dotation du budget national* », les ENI privées mobilisent leurs ressources financières uniquement à partir des frais d'inscription et de formation des élèves instituteurs. Pendant que l'on constate une forte assistance des structures de l'Etat aux ENI, les établissements privés de formation des enseignants ne bénéficient aucune subvention de l'Etat.

C'est ce que rappellent les autorités de l'ESFRE en ces termes : « *nous avons sollicité l'aide de l'Etat mais jusque-là, nous n'avons rien reçu.* ». Par rapport aux aides de partenaires, elles affirment : « *si c'est possible, si on trouve des gens, des partenaires privés qui veulent nous aider, ils seront accueillis à bras ouverts* ».

Tout cela montre bien combien les structures privées de formation d'instituteurs sont délaissées par l'Etat et sans contrôle de sa part. Cette situation de non-assistance de l'Etat aux ENI privées est sans doute une explication de son incapacité à contrôler réellement leur processus d'acceptation des élèves instituteurs pour la formation. L'absence de moyens et la nécessité de survie de l'établissement ainsi que les nombreux besoins en bibliothèque, en salle informatique et en matériels didactiques conduisent ainsi à jouer, à bien d'égards, sur la qualité de la formation.

3.3 La satisfaction des élèves instituteurs sur la formation initiale

La connaissance de la satisfaction des élèves instituteurs sur la gestion de leur formation dans les différentes écoles concernées a été possible grâce à l'enquête réalisée auprès de ces derniers. En effet, il s'est révélé à travers nos résultats que les élèves instituteurs sont beaucoup moins satisfaits de leur formation à l'ESFRE qu'à l'ENI Porto-Novo. La comparaison des taux d'élèves instituteurs ayant répondu qu'il "reste à faire" montre que cette réponse est beaucoup plus marquée à l'ESFRE qu'à l'ENI Porto-Novo. Cette insatisfaction est d'autant plus visible qu'en témoigne le graphique IV où une bonne partie des élèves instituteurs tant de l'ESFRE que de l'ENI Porto-Novo trouvent que le curriculum de formation qui est le leur est incomplet. Cette perception des élèves instituteurs tant à l'ENI Porto-Novo qu'à l'ESFRE est relative à plusieurs points. Il s'agit entre autres, d'une

insuffisance de matériels didactiques appropriés dont les guides, de la non initiation aux tâches de préparation de fiches, du caractère trop théorique de certains cours, de l'absence d'unanimité ou de convergence des contenus enseignés d'un formateur à un autre dans le même champ de formation, laissant les élèves instituteurs dans le dilemme ; ainsi que de l'absence de certaines matières importantes telles que la dynamique des groupe, les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Tandis qu'aucune de ces deux matières n'est enseignée à l'ENI Porto-Novo, l'ESFRE n'en propose que des cours théoriques de TICE. Cette situation ne permet nullement aux élèves instituteurs d'acquérir la maîtrise des habiletés et compétences informatiques nécessaires appliquées aux tâches de l'enseignant.

3.4 Les insuffisances que recèle le dispositif de formation initiale

La qualité de la prestation de l'enseignant dépend de nombreuses exigences dont l'engagement initial dans le métier et la motivation. En effet, l'engagement initial et la motivation du candidat au métier de l'enseignement devraient être basés sur une vocation affirmée et un choix assumé. Mais qu'en est-il des élèves instituteurs ?

Selon l'enquête menée auprès des élèves instituteurs de l'ENI Porto-Novo moins de la moitié de l'échantillon est motivée par l'amour pour les enfants. On y compte 17% et 43% qui ont choisi respectivement l'enseignement par des conseils de parents et par faute de mieux. Il est logiquement clair que le choix de la fonction enseignante est moins motivé à l'ENI Porto-Novo qu'à l'ESFRE par une vocation que par l'absence d'une situation rêvée. Dans ce cas donc, beaucoup d'élèves instituteurs ne choisiraient jamais la fonction enseignante s'ils avaient la possibilité d'opérer d'autres choix. Quant aux élèves instituteurs de l'ESFRE, 75% avouent être venus à l'enseignement par amour pour les enfants, ceci contre 10% et 45% respectivement par conseil de parents et par faute de mieux.

On constate alors de toutes façons, tant pour l'ESFRE que pour l'ENI Porto-Novo, que la fonction enseignante n'est pas mieux considérée et que l'image de cette fonction est de plus en plus dégradée. Toutefois, ce manque de vocation est plus marqué à l'ENI Porto-Novo qu'à l'ESFRE considérant la différence significative des pourcentages, puisqu'il atteint plus de la moitié de notre échantillon de l'ENI Porto-Novo.

Par une analyse, l'on peut comprendre que la formation des instituteurs dans les ENI souffre de nombreux maux dont les principales causes sont une absence ou une irrégularité des contrôles continus dans les domaines de formation et un faible niveau d'entrée des élèves instituteurs, le fait que les inscrits à titre payant (ATP) tant des ENI privées que publiques ne se cultivent pas, le fait que certains élèves instituteurs durant les stages restent imperméables aux conseils en refusant de les prendre en compte ; et enfin le fait que nombreux de ces derniers se donnent le droit du désintéret et de la paresse quand ils ont des tuteurs nantis ou bien placés au sein de l'administration.

En ce qui concerne l'ENI Porto-Novo, 66% des maîtres d'application enquêtés désignent des causes telles que l'absence ou l'irrégularité de contrôles continus ainsi que le faible niveau d'entrée contre 61% de ceux de l'ESFRE. Ces pourcentages au niveau des deux ENI ne présentent aucune différence statistiquement remarquable. L'absence de test d'entrée dans les ENI pour les inscrits à titre payant (ATP), couplée au faible niveau des élèves instituteurs représente alors une cause majeure des lacunes et imperfections constatées pour l'un et l'autre des établissements.

En effet, compte tenu du faible niveau de culture générale des stagiaires, ceux-ci manifestent une incapacité à tenir des débats épistémologiques, des difficultés à exploiter les contenus des guides ou des programmes. En conséquence, ils finissent leur formation avec des lacunes. En plus de ce premier problème, 74% des maîtres d'application à l'ENI Porto-Novo et 97% à l'ESFRE signalent qu'une fois en formation, les élèves instituteurs ne se donnent pas à la culture personnelle. L'analyse des pourcentages observés prouve qu'en ce qui concerne les inscrits à titre payant, l'ESFRE est beaucoup plus confrontée à ce problème. Dans les deux établissements, cela peut être dû à ce que tous n'ont pas un niveau requis avant leur accès à la formation et que les personnes les mieux cultivées sont plus enclines à d'autres fonctions que celle enseignante. Quant à l'ESFRE en l'occurrence, cette absence de volonté à la culture personnelle peut s'expliquer par la non implication des structures de contrôle de l'Etat dans le processus de sélection des candidats à former, et qui ne se résume qu'à une étude de dossier. Cependant, autant que pour les ENI privées, cette procédure de recrutement sur étude de dossier est à blâmer dans les ENI publiques car, comparativement à la procédure de concours, elle ne présente ni une même rigueur ni une même égalité de chance à tous.

Au-delà de ces différentes causes citées, 71% contre 45% des maîtres d'application respectivement de l'ENI Porto-Novo et de l'ESFRE trouvent que l'imperméabilité aux conseils des élèves instituteurs ou leur non acceptation des reproches pour un mieux-faire expliquent aussi leurs nombreuses lacunes. Mais cette attitude de certains élèves instituteurs se justifie quelques fois par la dichotomie entre les théories enseignées à l'ENI et les pratiques en vigueur sur le terrain, entre les guides d'initiation utilisés à l'ENI et ceux rencontrés sur le terrain lors des stages surtout en ce qui concerne certaines matières dont les mathématiques ; où l'on rencontre des guides par approche dans les murs des ENI et des guides par compétence dans les écoles de stage. En d'autres termes, les pratiques de terrain concernant les approches méthodologiques, le déroulement des cours, les nombres de séances nécessaires pour les matières à enseigner aux apprenants sont parfois totalement en porte-à-faux avec les notions reçues par les élèves instituteurs. Cette situation révèle une fois encore que le terrain doit influencer aussi sur les notions théoriques enseignées, dans une perspective dynamique, d'où l'importance une fois de plus des séances d'harmonisation entre formateurs des ENI et les encadreurs de terrain ainsi que des formations de recyclage au profit des formateurs. Cependant, une autre cause majeure est évoquée. Il s'agit du manque de motivation et des attitudes peu motivantes de certains maîtres d'application envers leur stagiaires, le manque de volonté et d'application qui animent les élèves instituteurs dont les tuteurs ou parents sont influents ou sont bien placés dans la hiérarchie de l'administration nationale. Ces derniers attendent uniquement que passe la durée de la formation en se rassurant qu'ils auront de toutes les façons leur parchemin. En conséquence de cette attitude, il est souvent remarqué un manque d'application de leur part ; et la formation, loin de requérir toute l'attention et le sérieux de leur part, devient presque une formalité. Cela devrait inciter les autorités des ENI de même que les structures publiques de contrôle à davantage de rigueur vis-à-vis des élèves instituteurs.

Ces différentes insuffisances sont renchériées par les opinions de formateurs (tableau 5). En effet, les résultats renseignent davantage sur nombreuses autres insuffisances qui entravent l'action des formateurs. Il s'agit de l'insuffisance des masses horaires, l'absence de contrôles continus dans toutes les matières couplée de l'absence de certains cours tels que les TICE, la dynamique des groupes pour l'ESFRE et de la psychologie appliquée, les cours de langue nationale et de TICE pour l'ENI Porto-Novo ; l'insuffisance des matériels didactiques nécessaires dont les guides, l'inexistence d'internat, la faiblesse du niveau d'entrée des élèves instituteurs. Ces différentes insuffisances, selon les pourcentages des données collectées, sont plus marquées à l'ESFRE qu'à l'ENI Porto-Novo.

Ces multiples insuffisances notées doivent nous conduire à repenser le dispositif de la formation initiale des enseignants au Bénin tant dans le secteur public que privé afin de fournir aux écoles et aux communautés des enseignants de qualité convaincus de leur mission et formés non pas en vase clos mais plutôt en relation avec l'environnement de la formation. Cela devra prendre en compte plusieurs aspects importants dont la qualification et le recrutement, les besoins de formation ainsi que les méthodes d'identification. Pour ce faire, nous proposons ici quelques pistes de solution à travers des suggestions.

CONCLUSION

En définitive, la formation professionnelle initiale des enseignants est un maillon très important du système éducatif national. Nos investigations au cours de ces travaux ont révélé que la plupart des élèves instituteurs tant des ENI publiques que privées ne sont pas satisfaits de la gestion de leur formation. Ces insatisfactions sont dues entre autres à l'absence de certains cours et à l'inadéquation des notions enseignées et leur mise en application sur le terrain. Cette perception de la formation par les élèves instituteurs est renforcée par de nombreuses insuffisances du dispositif de formation mis en place. On note une insuffisance voire une inexistence de matériels et outils pourtant nécessaires et indispensables à la réussite de l'action de formation et à l'acquisition des compétences promues ; et une insuffisance de masses horaires. Cet état de choses amplifié par un faible niveau d'entrée des élèves instituteurs, dû à la procédure d'étude de dossier appliquée aux inscrits à titre payant (ATP), a pour corollaire une performance qui n'est pas toujours au-dessus des attentes de la formation. La raison fondamentale qui sous-tend cet état de chose et qui est partagée par la plupart de nos sujets est la non implication des maîtres d'application dans la formation initiale, le non

achèvement des cours par les formateurs ainsi que la non prise en compte des difficultés vécues par les élèves instituteurs durant leurs stages.

Au regard de toutes ces lacunes observées dans la formation initiale des enseignants au Bénin, l'allocation de moyens adéquats, la formation des formateurs ainsi que le suivi rigoureux de l'Etat sont incontournables dans la démarche que nous suggérons. Car s'il est vrai que la compétence coûte chère et nécessite beaucoup d'investissement, elle coûte moins chère que l'incompétence (Cyrille BOUREAU, Audrey METRA et Jean-Marie PERETTI, 1997).

BIBLIOGRAPHIE

- ADEA, *Normes EQF pour le pilotage d'une éducation de qualité au Bénin*. In Confédération suisse. Site de l'ADEA [En ligne]. Adresse URL : <http://www.adea.org> (Page consultée le 16 Mars 2012).
- Ahouandjinou, R. B., 2010, *La formation des adultes et la performance au sein des organisations au Bénin : cas du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP)*, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du Diplôme de Conseiller Principal de Jeunesse et Animation INJEPS/UAC. 96p.
- Becker, G., 1964, *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Colombia, NBER-Columbia University Press, 187p.
- Biname, J.-P., Mainguet, C. et al, 2005, *Connaître les besoins de formation dans un ensemble d'entreprises et organisations. Balises méthodologiques*, Paris, *réseau SIAMT*, 53p.
- Durkheim, E., 1938, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF Quadrige, 109p.
- Gerard, M.-F., *Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. Actualité de la formation permanente* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.Cairn.info.org> (Page consultée le 19 Février 2012).
- Gouvernement du Bénin, 2006, *Plan décennal de développement du secteur de l'éducation 2006-2015*, Cotonou, 215p.
- Karsenti, T., Garry, R.-P. et al, 2007, *La formation des enseignants dans la francophonie : Diversités, défis, stratégies d'action*, Montréal, AUF, 386p.
- Meignant, A., 1995, *Manager la formation*, Paris, Liaisons et Convergence S.A., 342p.
- Ndagijimana, J.-B., *Contribution des Ecoles Normales Primaires au processus de l'Education Pour Tous au Rwanda* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.memoireonline.com> (Page consultée le 27 Mars 2012).
- ROCARE – Bénin/ADEA, 2003, *Qualité de l'éducation de base au Bénin : une bibliographie annotée de 1992-2002*, Porto-Novo, 82p.
- UNESCO-BREDA (Pôle de Dakar), 2011, *Diagnostic TTISSA La question enseignante au Bénin : un diagnostic pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*, Dakar, 226p.
- UNESCO, 1994, *L'éducation pour tous : une vision élargie. Monographie II Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Jomtien, Thaïlande*, Paris, Éd. UNESCO 118p.