



REPUBLIQUE DU BENIN

-----  
\* \* \* \* \*  
MINISTRE EN CHARGE DE L'EDUCATION

-----  
\* \* \* \* \*  
SECRETARIAT TECHNIQUE PERMANENT DU PLAN SECTORIEL DE L'EDUCATION  
-----  
\* \* \* \* \*

# Les pratiques enseignantes en milieux scolaire et universitaire : **Regards critiques et nouvelles approches**

Actes des séminaires des 8, 9 et 11 janvier 2018 à  
l'Université d'Abomey Calavi (UAC – Campus d'Abomey-Calavi), à l'Ecole Normale  
Supérieure (ENS) et à l'Ecole Normale d'Instituteurs (ENI) de Porto-Novo



Mise en œuvre

**giz** Deutsche Gesellschaft  
für Internationale  
Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Sous la coordination de :

Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Secrétaire Technique Permanent du PDDSE  
Assisté de: Docteur Christian Raoul ADEKOU, Assistant Technique du STP-PDDSE

Préface de :

Salimane KARIMOU, Ministre des Enseignements Maternel et Primaire  
Mars 2018

ISBN : 978-99919-74-61-3  
Dépôt légal n° 10268 du 28-03-2018  
Bibliothèque nationale du Bénin,  
1<sup>e</sup> trimestre

# SOMMAIRE



<i>SOMMAIRE</i> .....	5
<i>SIGLES ET ACRONYMES</i> .....	7
<i>PREFACE</i> .....	9
<i>INTRODUCTION</i> .....	13
<i>CONTEXTE ET JUSTIFICATION</i> .....	15
<i>ORGANISATION DES SEMINAIRES</i> .....	21
<i>LES COMMUNICATIONS</i> .....	29
LA RECHERCHE OPERA: UTILITÉ DANS LES PAYS DE L'AFRIQUE OCCIDENTALE/ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES .....	31
APPROCHE COMPARATIVE DU RAPPORT AU SAVOIR CHEZ LES ETUDIANTS DE L'INJEPS DE PORTO-NOVO ET L'UIFM DE CAEN: ENTRE SAVOIRS THEORIQUES ET PRATIQUES D'APSA.....	31
CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ELEVES-MAÎTRES AU BENIN: EFFET DES SAVOIRS DE L'EXPERIENCE DES FORMATEURS .....	43
ETHIQUE ET FORMATION ENSEIGNANTE DANS LES ECOLES NORMALES SUPÉRIEURES (ENS) DU BÉNIN: NOUVEAUX DÉFIS, NOUVELLES PERSPECTIVES. ....	63
ETUDE EXPLORATOIRE DE LA PLACE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT.....	81
LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LE MONDE UNIVERSITAIRE: L'EXEMPLE DE L'UAC AU BÉNIN .....	87
PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION DU CORPS D'ENCADREMENT .....	97
LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE LA MATERNELLE ET DU PRIMAIRE: BILAN ET PERSPECTIVES.....	101
FORMER LES ENSEIGNANTS PAR L'OBSERVATION ET L'ANALYSE DE PRATIQUES: UNE DÉMARCHE DE FORMATION PROFESSIONNALISANTE .....	107

<i>SYNTHÈSES DES TRAVAUX DES TROIS JOURNÉES</i> .....	125
<i>SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET LEÇONS À TIRER DE LA PREMIERE JOURNEE</i> .....	127
<i>SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET LEÇONS À TIRER DE LA DEUXIEME JOURNEE</i> .....	129
<i>SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET LEÇONS À TIRER DE LA TROISIEME JOURNEE</i> .....	131
<i>RECOMMANDATIONS ISSUES DES SEMINAIRES</i> .....	135
<i>CONCLUSION</i> .....	136
<i>ANNEXES</i> .....	139
<b><i>ANNEXE 1</i></b> .....	141
<b><i>ANNEXE 2</i></b> .....	143
<b><i>ANNEXE 3</i></b> .....	147
<b><i>ANNEXE 4</i></b> .....	151

## SIGLES ET ACRONYMES



ABC	: Approche Basée sur les Compétences
AOF	: Attributions, Organisation et Fonctionnement
APSA	: Activités Physiques, Sportives et Artistiques
BEPC	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CAMES	: Conseil Africain Malgache de l'Enseignement Supérieur
CAPEPS	: Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive
CAPES	: Certificat d'Aptitude au Professorat de
CFPEEN	: Centre de formation des personnels d'encadrement de l'éducation nationale
CRPU	: Cellule de Ressource en Pédagogie Universitaire
CULMD	: Cellule Universitaire du LMD
DSEF	Département des Sciences de l'Education et de la Formation
EFPEEN	: l'Ecole de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale
ENA	: Ecole Nationale d'Administration
ENI	: Ecole Normale d'Instituteurs
ENS	: Ecole Normale Supérieure
EPAC	: Ecole Polytechnique d'Abomey-Calavi
EPS	: Education Physique et Sportive
FASHS	: Faculté des Sciences Humaines et Sociales
FAST	: Faculté des Sciences et Techniques
FLLAC	: Faculté des Lettres, Langue, Art et Communication
FSA	: Faculté des Sciences Agronomiques
INFRE	: Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
INJEPS	: Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport
IUFM	: Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LMD	: Licence-Master-Doctorat
MEMP	: Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
ODD	: Objectifs de Développement Durable
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
OPEN	: Observation des Pratiques Enseignantes
OPERA	: Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages
OSEP	: Outil de Suivi et d'Evaluation Pédagogique
PASEC	: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PDDSE	: Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
PLC1-EPS	: Professorat des Lycées et Collèges en Education Physique et Sportive
STAPS	: Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
UAC	: Université d'Abomey Calavi
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture



## PREFACE



La professionnalisation des enseignants est un sujet d'intérêt national dans un pays comme le Bénin, où les diagnostics successifs établissent un lien de cause à effet notamment entre les professionnalités enseignantes et la qualité des acquis des apprenants. Dans un contexte de réforme et face aux faibles résultats obtenus par le Bénin dans le cadre des dernières évaluations du PASEC en 2014<sup>1</sup>, l'organisation d'une série d'ateliers sur le thème « Les pratiques enseignantes en milieux scolaire et universitaire » trouve tout son sens, dans la mesure où il s'agit de croiser des « regards critiques » entre praticiens et chercheurs et sur les expériences d'ici et d'ailleurs, en vue de partager les bonnes pratiques et d'identifier de « nouvelles approches » pour aider les dirigeants béninois à la prise de décision. Eu égard à la qualité des intervenants, on peut considérer que les résultats obtenus nous édifient à plus d'un titre et qu'ils offrent aux décideurs nationaux des pistes pour des changements majeurs. L'heure est en effet à un changement de paradigme dans la formation des enseignants afin de passer, comme le relève le Professeur Altet, du modèle académique classique qui forme des « enseignants instruits » au modèle articulant « pratique-théorie-pratique » pour former des « enseignants-professionnels réfléchis », c'est-à-dire « capables d'analyser, de comprendre des pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action ». Ce changement de paradigme, s'impose aux divers ordres d'enseignements, qu'ils s'agissent du primaire, du secondaire général, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur et cela, quelle que soit la discipline d'enseignement : (cf. les différentes communications présentées par les professeurs Clarisse Napporn, Abdel Rahamane Baba-Moussa, Patrick Houessou et Clément Coovi Bah, et par le Docteur Christian Raoul Adékou, respectivement sur le mémoire professionnel en formation d'enseignants, la comparaison de la formation des enseignants d'Education Physique et Sportive en France et au Bénin, et les formations dispensées à l'Université d'Abomey-Calavi et dans les

---

1 Le Bénin est parmi l'un des pays aux scores les plus faibles pour les acquis des apprenants en mathématiques et en langues en début du cycle primaire (juste avant le Niger). Ce score est très largement amélioré en fin de cycle primaire, puisque le Bénin se retrouve parmi les pays à score moyen, mais il reste malgré tout insuffisant puisque la moitié des élèves en fin de cycle primaire n'a toujours pas les acquis attendus à ce niveau du cycle.

écoles de formation). Pour opérer ce changement de paradigme, les pratiques de formation des enseignants et des personnels d'encadrement en vigueur à l'INFRE et à l'EFPEEN ont été présentées respectivement par Monsieur Bio Luc Akiyo et par l'Inspecteur Célestin Azanmasso dans le but de les croiser avec les résultats issus de la recherche scientifique. Cette démarche a permis de dégager des recommandations pertinentes pour entreprendre des réformes dans le système éducatif du Bénin.

Ces séminaires ont suscité une forte prise de conscience de la part des acteurs notamment, les directeurs de collèges, lycées et écoles primaires, les inspecteurs des enseignements du 1er degré et du 2nd degré, les conseillers pédagogiques, les stagiaires, formateurs et dirigeants des écoles de formation d'enseignants et encadreurs pédagogiques, les étudiants et les universitaires, les autorités des ministères en charge de l'éducation, les acteurs de la société civile (syndicats, parents d'élèves, ONG), etc. Je ne peux que dire toute ma satisfaction face à ce résultat.

Je ne peux finir mon propos, sans rappeler que la tenue de ces séminaires a été rendue possible grâce au financement obtenu de l'initiative Allemande Backup. C'est donc le lieu de remercier la République Fédérale de l'Allemagne qui a favorisé, à travers ce financement, la construction avec la communauté éducative béninoise, d'une nouvelle vision autour des pratiques enseignantes et des pratiques réflexives. Grâce à ce financement, les acteurs de l'éducation ont eu l'occasion d'échanger sur leurs expériences avec des spécialistes de l'éducation et des Professeurs d'université. Les défis du secteur de l'éducation ont été mis sur le tapis et décortiqués à cette occasion. Les fruits des récentes recherches entreprises par les enseignants-chercheurs ont permis d'exposer sous un angle nouveau, les maux qui minent le secteur de l'éducation. Ainsi, diverses thématiques aussi importantes les unes que les autres ont été développées par des spécialistes. Je remercie ici l'intelligence et la pertinence des interventions diverses.

Je tiens particulièrement à remercier le professeur Marguerite Altet pour sa contribution de qualité et pour ses enseignements. De même, j'adresse mes remerciements aux communicateurs qui ont bien voulu partager leur expérience au cours de ces trois (03) jours de séminaires d'une part, puis aux participants aux différents séminaires d'autre part pour la richesse des échanges qui témoigne, de leur part, d'une prise de

conscience. Il émane de leurs diverses interventions, le souhait de voir la société béninoise se transformer par une éducation de développement.

A l'endroit de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE), partenaire stratégique et maîtrise d'ouvrage au cœur de la formation des enseignants et de la recherche en éducation au Bénin, je tiens à manifester toute ma reconnaissance et ma gratitude. La complicité qui a caractérisé le travail entre cet institut et le Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (STP-PPDSE) a favorisé l'obtention, en temps record, de supports utiles pour le déroulement de ces séminaires et a permis de transformer les efforts fournis en résultats concrets. L'INFRE doit continuer à jouer ce rôle de porte flambeau en matière d'ingénierie de la formation de sorte à impulser favorablement les présents travaux et dans l'esprit d'améliorer de façon progressive et durable le système de formation au Bénin.

Au nom des communicateurs, des acteurs de l'éducation et des organisateurs, je voudrais rendre un vibrant hommage aux membres des cabinets ministériels, pour leur implication dans l'organisation de ces séminaires, et aux responsables de l'Université d'Abomey-Calavi et des structures de formation des enseignants et personnels d'encadrement de l'éducation nationale pour avoir accueilli ces séminaires. Ceci témoigne de l'engagement clair et manifeste de tous pour une éducation de qualité dans notre pays. Enfin, j'exprime toute ma gratitude à mes collègues Ministres en charge de l'éducation qui n'ont ménagé aucun effort pour autoriser la tenue de ces séminaires.

Sincère remerciement à tous !



**Salimane KARIMOU**

Ministre des Enseignements Maternel et Primaire,

Chef de file des Ministres en charge de l'Education au Bénin

## **EQUIPE DE COORDINATION**

**Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA,**  
*Secrétaire Technique Permanent du Plan Décennal de  
Développement du Secteur de l'Éducation*

**Professeur Da CRUZ Maxime,**  
*Recteur de l'Université d'Abomey Calavi*

**Professeur GONZALLO Germain,**  
*Directeur de l'École Normale Supérieure de Porto-Novo*

**Pierre CHANOU,** *Directeur de l'Institut National  
pour la Formation et la Recherche en Éducation,*

**Docteur Christian Raoul ADEKOU,**  
*Assistant Technique du STP-PDDSE,*

**Expédit BOKO-VOU,**  
*Chargé de Suivi de la Formation, innovation  
et Qualité au STP-PDDSE*

# LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LE MONDE UNIVERSITAIRE: L'EXEMPLE DE L'UAC AU BÉNIN

PATRICK HOUESSOU, MAÎTRE DE CONFERENCE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI (UAC) - BENIN



## Résumé

Les pratiques enseignantes à l'UAC sont en pleine mutation. Cela est dû aux implications du LMD qui disposent entre autres que l'on enseigne autrement. L'enseignement basé sur les compétences tente ainsi d'être mis en application, mais dans les facultés d'enseignement professionnel comme général il semble rencontrer des difficultés objectives qui font dire à certains enseignants que la méthode ancienne (enseignement traditionnel, c'est-à-dire l'exposé magistral) a encore de beaux jours devant elle. Nous tentons dans cet article, de décrire les pratiques enseignantes actuelles à l'UAC et proposons quelques leviers actionnables pour une gestion de la qualité de l'enseignement.

Mots clés : pédagogie universitaire, pratiques enseignantes, LMD, démographie estudiantine, facultés d'enseignement général, facultés d'enseignement professionnel.

## Introduction

L'Université d'Abomey-Calavi (UAC) s'efforce, depuis 2001, date de création de la Cellule de Ressource en Pédagogie Universitaire (CRPU), de construire sa pédagogie universitaire. Des cours magistraux qui étaient les plus courants aux méthodes plus actives, centrées sur l'apprentissage, que propose la pédagogie universitaire, on remarque que les pratiques enseignantes sont en pleine mutation (Rege Colet & Romainville, 2006). Le passage de l'UAC au système Licence Master Doctorat (LMD), qui invite à une construction des curriculums autour de compétences, est aussi une raison qui pousse les enseignants à « *revisiter les pratiques pédagogiques communément utilisées à l'université* » (Bédard, 2006, p. 84). Près de deux décennies après la création de la CRPU, un chemin est parcouru, certes, mais les pratiques enseignantes ont-elles changé ? Le passage au système LMD a-t-il permis de renforcer les pratiques enseignantes des professeurs ? Nous répondons à cette question à travers une description des actions

menées pour améliorer lesdites pratiques à l'UAC. Nous évoquons la contribution du passage au LMD dans la construction de la pédagogie universitaire. Nous renforçons, pour finir, notre réflexion avec l'analyse du contenu d'une vingtaine d'entretiens réalisés auprès des enseignants pour recueillir leurs manières d'enseigner.

### **1- L'enseignement basé sur les compétences à l'UAC**

La réforme LMD recommande de professionnaliser les enseignements donnés dans les universités de sorte que les étudiants soient, à leur sortie, directement utilisables sur le marché de l'emploi. Aussi, les méthodes pédagogiques des enseignants, en plus d'être actives, doivent-elles être basées sur les compétences. C'est dans cette logique qu' *enseigner autrement*, c'est « *déplacer le travail de l'enseignant d'un objectif d'exécution du programme de son cours vers un objectif de coaching ou d'accompagnement des apprenants dans leurs tâches d'acquisition des compétences demandées sur le marché de travail* » (FSA, 2010, p.17). Cela signifie que l'enseignant doit élaborer l'offre de formation, gérer le temps, rendre l'étudiant autonome, lui donner toutes les chances de réussir, l'accompagner, faciliter son orientation, assurer la cohérence pédagogique de son parcours, favoriser la réussite du projet de formation, mettre les ressources à la disposition de l'apprenant, se former et s'informer dans le monde professionnel (FSA, 2010). Dans cette dynamique, l'enseignant est fortement sollicité dans le *coaching* des apprenants et l'exposé magistral est ainsi moins privilégié au profit de méthodes interactives comme la recherche documentaire, la présentation de supports audio-visuels dans le cadre des cours, la discussion de groupe, les cas pratiques, l'enseignement aux autres étudiants (FSA, 2010).

Tout comme la FSA, les entités de formation professionnelle semblent avoir, dans cet élan, une longueur d'avance sur les établissements de formation générale par le simple fait que ces dernières ne débouchent pas toujours sur un métier précis. Au mieux, elles développent des compétences générales ou transversales et même quand elles sont spécifiques, elles le sont pour un domaine de formation, rarement pour un métier.

L'analyse de ces offres de formation indique qu'un enseignement basé sur les compétences est plus évident à installer dans les facultés d'enseignement professionnel. La difficulté dans les établissements de formation générale est d'autant plus renforcée que les effectifs y

sont intenable (Houessou, 2010). Le ratio étudiants/professeur est trop important pour qu'un enseignement basé sur les compétences soit de qualité : environ 49 étudiants pour un enseignant en moyenne générale alors que les normes internationales prévoient 15 étudiants pour un enseignant (Ministères en charge de l'éducation, 2005). Mais cette moyenne béninoise déjà très élevée cache encore de profondes disparités car, dans les facultés d'enseignement général, ce ratio va jusqu'à 279 étudiants/enseignant à la FADESP et 135 étudiants/enseignant à la FLLAC et la FASHS par exemple (Cellule Universitaire LMD-UAC, 2007). Cela laisse présager des difficultés empiriques à mettre en œuvre l'enseignement basé sur les compétences dans ces facultés-là.

## **2- Des limites de l'enseignement basé sur les compétences à l'UAC**

Dans ces conditions de travail marquées aussi par l'insuffisance criarde des infrastructures (CULMD-UAC, 2007), l'enseignement basé sur les compétences ne semble pas très réalisable dans les facultés d'enseignement général. Cela signifie que la méthode a des limites et Hirtt (2009) invitait déjà à la prudence à ne pas faire d'elle, une panacée aux problèmes de l'école, de l'université. Baser l'enseignement sur le développement des compétences professionnelles a des avantages certes, mais il ne faut pas pousser à l'extrême l'application de cette méthode induite par le monde économique. La trop grande focalisation sur le développement des compétences risque de reléguer les savoirs au second plan au profit des savoir-faire (Hirtt, 2009).

Dans une université aussi dualisée que l'UAC, il y a d'énormes chances que ce qui convient pour les uns, ne le soit pas pour les autres. En l'occurrence, l'enseignement basé sur les compétences, qui apparaît comme l'un des paramètres capitaux du système LMD est-il la méthode d'enseignement indiquée pour les facultés d'enseignement général ? Si pour l'instant les curriculums se déclinent dans ce sens et que les enseignants s'efforcent de suivre le rythme de la cadence pédagogique, il semble qu'en pratique, les méthodes traditionnelles soient toujours fortement utilisées.

Pour avoir une idée plus nette de la situation, nous avons réalisé des entretiens auprès de quelques enseignants dans l'intention d'appréhender la réalité des pratiques enseignantes à l'UAC.

### **3- Vers une connaissance plus précise des pratiques enseignantes actuelles à l'UAC**

Nous avons choisi l'entretien comme outil d'investigation pour la commodité qu'il nous a offert. En effet, nous savons par expérience que les enseignants répondent difficilement aux questionnaires d'enquête relatifs aux pratiques enseignantes ou évaluatives (Houessou, 2007, 2010). Aussi, avons-nous trouvé opportun la méthode de l'entretien qui se présente simplement comme « *une conversation ayant un but* » (Matalon & Ghiglione, 1998, p.58).

Les différents entretiens nous ont ainsi permis de recueillir les propos des enseignants sur les manières concrètes dont ils conduisent leurs cours à l'UAC. Ce faisant, la plupart d'entre eux en ont profité pour donner leur avis sur la méthode officielle actuelle, à savoir l'enseignement basé sur les compétences.

Les entretiens se sont déroulés sur les campus d'Abomey-Calavi et de Cotonou et ont été menés par trois équipes de deux étudiants en fin de cycle en sciences de l'éducation. Les binômes sont constitués d'une fille et d'un garçon soit six personnes au total. La difficulté à obtenir des rendez-vous auprès des enseignants a étalé la période d'enquête sur deux mois (mai-juin 2010) au cours desquels, 22 entretiens ont pu être réalisés.

Certains enseignants ont été intentionnellement choisis de par leur position en marge de leur fonction. Nous avons ainsi interrogé trois membres de la CRPU, deux syndicalistes, un membre de la CUD, 3 psychopédagogues et 13 enseignants parmi lesquels on retrouve des chefs de départements ou des doyens d'entités. Au final, 14 des enseignants interrogés sont en faculté d'enseignement général et 8 en faculté d'enseignement professionnel. Le guide d'entretien ne s'est pas pour autant modifié en fonction des positions des uns et des autres ; positions qui de toutes les façons ont déteint sur les entretiens. Étant tous enseignants, les deux questions fondamentales qui ont structuré les entretiens et qui s'adressaient en propre à chaque enseignant sont les suivantes :

- 1- comment enseignez-vous actuellement ? (c'est-à-dire quelles sont les stratégies que vous mettez en œuvre pour dispenser votre cours ?
- 2- quelles stratégies d'enseignement pensez-vous qu'on puisse mettre en place dans un contexte comme celui des

facultés d'enseignement général où les effectifs sont plus que pléthoriques ?

Les entretiens ont été enregistrés et les propos des interviewés retranscrits par la suite. Nous procédons à l'analyse de contenu de ces entretiens, cet instrument d'analyse ayant pour objectif d'analyser le contenu d'une conversation, d'un dialogue, d'un discours. Elle consiste à faire ressortir les différents thèmes ou aspects qui donnent au texte toute sa signification. Nous présentons les tendances générales qui se dégagent de la première question et la deuxième question faisant l'objet d'appréciations personnelles des personnes interrogées, nous structurons les points de vue autour de thèmes communs que nous avons pu dégager des réponses apportées.

### **Les pratiques enseignantes actuelles à l'UAC**

Fort de nos observations, nous pensions obtenir des réponses nettement différenciées. En l'occurrence, nous pensions que les enseignants intervenant dans les établissements de formation professionnelle seraient enclins à l'ABC, en opposition à ceux des établissements de formation générale. Mais les réponses obtenues sont presque toutes nuancées. Certes, certains affirment radicalement qu'ils utilisent l'enseignement basé sur les compétences. Ce qui installe toutes les activités qu'ils ont dans cette dynamique : *« je donne le plan du cours dès la rentrée, les objectifs et la méthode des examens (...). Je fais essentiellement des exposés avec les étudiants en fin de cycle. Pour les autres années, certains chapitres sont expliqués par power point. Je choisis dans mon cours les parties qui me paraissent fondamentales et ces chapitres prioritaires sont développés par moi-même. Après, ce sont les recherches, les travaux de groupes »* affirme un enseignant de l'EPAC.

Mais d'autres se montrent plus critiques et plus nuancés au regard des résultats des étudiants même s'ils restent dans cette tendance en s'efforçant de trouver la formule qui passera le mieux. Un enseignant de la FSS s'exprime ainsi : *« l'année dernière, je n'ai pas donné de cours (magistral). Je demandais aux étudiants de préparer des exposés et je faisais le point après. Mais j'ai constaté que cette méthode n'était pas bénéfique pour eux ; à la fin de l'examen, les notes n'étaient pas bonnes. Cette année, j'ai changé, je dispense le cours sous plusieurs formes, soit je dicte, soit j'explique et ils prennent notes... c'est en fonction de l'auditoire ! »*

Dans les facultés de formation générale, il n'y a pas de réponse radicalisée. Les enseignants, bien que connaissant l'enseignement basé sur les compétences en vigueur, font le choix délibéré de maintenir l'exposé magistral comme pratique enseignante permanente et la justifie soit par l'impossibilité actuelle d'atteindre l'efficacité avec l'ABC, au regard des problèmes inhérents à l'UAC. Un professeur de la FLASH s'exprime ainsi à ce propos : *« je dicte les objectifs du cours au début. (...). Mais en l'absence de bibliothèques et donc de documents, comment voulez-vous que les étudiants aillent faire de la recherche ? (...). Avec les effectifs actuels, on ne peut faire autrement que de continuer à l'ancienne, c'est-à-dire faire des cours magistraux et dicter aux étudiants ce qu'ils doivent retenir. Actuellement c'est ce qui se fait et qui probablement se fera encore longtemps »*. Soit, à cause des effectifs pléthoriques ou encore par certitude que les méthodes traditionnelles demeurent efficaces et qu'il n'y a pas lieu de les changer : *« je donne mon cours de façon classique car je suis contre le système de photocopie. Je donne la bibliographie et il y a un ouvrage que je cite toujours, c'est la grammaire française puisque les étudiants écrivent de moins en moins bien. Je dicte le cours en donnant le maximum d'idées susceptibles de les inciter à aller lire. Si le cours est fait traditionnellement, cela développe beaucoup la mémoire auditive de l'étudiant »* affirme un autre enseignant de la FLASH.

Les enseignants des facultés d'enseignement général sont toutefois informés des pratiques nouvelles et autant que se peut, ils s'efforcent de s'y conformer : *« j'utilise l'ABC pour les petits comme pour les grands groupes. Des supports sont mis à la disposition des étudiants et cela leur permet de poser des questions auxquelles je réponds. Cela permet la participation effective de l'étudiant »* nous dit un enseignant de la FAST.

Ce que nous pouvons retenir, c'est que l'ABC est bien connu de tous les enseignants qui s'efforcent pour la plupart de la mettre en pratique quand cela est possible. Il y a donc un changement des pratiques qui est en cours. Ces réponses des enseignants confirment les perceptions des étudiants que nous avons interrogés quelques mois plus tôt. En effet, seulement 15.9% des étudiants prétendent recevoir les cours sous forme de syllabus. La diction des cours par les professeurs (34.6%) semble la plus fréquente. Il est tout de même vrai que 45.8% des étudiants estiment que les professeurs alternent entre le cours magistral induisant une prise de notes, la diction et la remise de photocopies à partir du moment où le principe des syllabus n'est toujours pas réglementaire : les professeurs

conçoivent, multiplient et vendent eux-mêmes, à des prix arbitraires et sans aucun contrôle académique, leurs syllabus (Houessou, 2010).

### **Perspectives pour une amélioration de la qualité de l'enseignement à l'UAC**

Presque tous les enseignants sont unanimes sur le fait que les principes du système LMD invitent les enseignants à des pratiques enseignantes nouvelles auxquelles il faudra bien s'adapter. Mais pour y arriver, pour que l'ABC puisse être vraiment applicable et ce, même dans les facultés d'enseignement général, il faut que certaines conditions soient remplies.

### **La formation des enseignants**

Des enseignants interrogés ont attiré l'attention sur le fait qu'ils avaient reçu une formation pédagogique (au secondaire ou en formation continue à l'université) qui leur permet de savoir *a priori* comment enseigner à l'université. Ce qui n'est malheureusement pas le cas pour la plupart des jeunes qui entrent dans la profession et à qui on exige une efficacité en termes d'enseignement, de recherche et de publication. Or, l'ABC exige la mise en pratique de méthodes pédagogiques plus délicates que la pédagogie traditionnelle et, si les enseignants n'y sont pas formés en conséquence, c'est l'inverse de l'objectif visé qui se produit. C'est à juste titre que Hirtt (2009) estime que « *l'APC risque de devenir un élément de plus dans le processus de dualisation de l'école, de renforcement de la sélection sociale hiérarchisante, alimentée par une dérégulation tous azimuts* » (p.11). La formation des enseignants est donc indispensable et des communications doivent se faire de plus en plus dans ce sens pour familiariser les professeurs d'université qui n'y sont plus habitués. C'est à juste titre que pour Rege-Colet, la fonction de conseiller pédagogique en milieu universitaire est une fonction en devenir (2006).

### **La gestion des effectifs**

La plupart des personnes interrogées reviennent également sur le facteur démographique qui sape les efforts et maintient l'UAC dans une stagnation académique. « *Ici à la FAST, nous avons les cours théoriques, la pratique et les travaux dirigés. Vu le nombre des étudiants qui augmente, il y a des problèmes de salles et d'équipements, ce qui entraîne un dysfonctionnement* » ; à la FLASH, « *avec le nombre des étudiants, il est difficile d'accéder aux méthodes exigées par le LMD ; c'est tellement de complications que je maintiens comme je l'ai dit au début que l'ancien système a encore de beaux jours devant lui* ». Des

constats qui rendent ainsi impérieux la formation de docteurs de sorte à réduire le ratio enseignant/étudiants qui, pour l'instant, est trop élevé.

### **La maîtrise du LMD**

Quelques enseignants sont revenus sur la nécessité pour les enseignants de comprendre que faire le LMD ne signifie pas nécessairement faire de l'ABC. Comme le dit Hirtt (2009), « *on peut parfaitement détruire le diplôme sans rien changer par ailleurs à l'enseignement et l'on peut aussi facilement refonder l'Ecole sur la base de compétences sans toucher au diplôme* » (p.8). Aussi est-il important que les responsables institutionnels mettent en œuvre avec lucidité, les principes du LMD, au regard des réalités internes à l'UAC

### **Conclusion : un modèle pédagogique pour l'UAC ?**

Quel modèle pédagogique faut-il alors proposer pour une amélioration de la qualité de l'enseignement aux enseignants de l'UAC ? Parler de modèle pédagogique, c'est d'abord souhaiter que les pratiques s'organisent de manière cohérente (Bireaud, 1990 ; Dupont & Ossandon, 1994), que les différents acteurs de la relation éducative constituent un ensemble d'éléments en synergie, s'articulant les uns aux autres en vue d'atteindre des objectifs communs.

A ce sujet, il serait opportun pour l'UAC de réfléchir sur cinq leviers institutionnels que proposent Parmentier (2006) pour la qualité de l'enseignement universitaire. Ces cinq leviers (1- définir un projet institutionnel de référence 2- décrire et analyser les pratiques 3- évaluer (pour réguler) les pratiques 4- conseiller et former les enseignants 5- soutenir les initiatives et l'engagement pédagogique) reposent sur trois paramètres fondamentaux :

- prendre appui sur la culture institutionnelle : en prenant pour référence les valeurs culturelles et les bonnes pratiques sociales universitaires, les mesures pédagogiques sont comprises et portées par tous. Pour ce faire, il est indispensable de se familiariser avec le projet institutionnel, de le produire et de l'actualiser aussi souvent que possible. Il est aussi indispensable de favoriser la recherche sur la pédagogie universitaire de sorte à avoir des descriptions et des analyses des pratiques pédagogiques en cours. C'est en connaissant l'existant qu'on peut mieux réfléchir à l'améliorer ;
- Soutenir l'innovation car il n'y a pas de qualité sans ouverture au changement. Les enseignants qui prennent des initiatives

pédagogiques ont parfois besoin d'être conseillés et formés, mais aussi soutenus et valorisés par leur institution ;

- Assurer un monitoring régulier en évaluant régulièrement l'efficacité des pratiques.

De telles dispositions nécessitent des moyens matériels, logistiques et humains pour l'UAC. Le professeur, décidant des stratégies de formation et des auxiliaires pédagogiques à utiliser, pourrait améliorer ses prestations pédagogiques pour peu qu'on mette à sa disposition un système ou un mécanisme pédagogique contextuel car, il n'y a « *pas de message sans contexte. Pas de signification sans contexte. Pas de sens sans contexte. Pas de contexte sans contexte* » (Trocmé-Fabre, 1987). C'est dire, en fin de compte, que la pratique enseignante est en pleine mutation<sup>2</sup> à l'UAC et il appartient encore aux enseignants de sortir de ces mutations plus performants que déstructurés.

### Indications bibliographiques

- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. In Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles. De Boeck & Larcier s.a.
- Bireaud, A. (1990), *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Editions Organisation.
- Bogniaho, A. & Akpo, C. (2009). *Ateliers de formation pédagogique continue à l'UAC (2008-2009)*. Cotonou. Presses d'Intergraphic.
- Cellule Universitaire LMD-UAC (2007). *Pour une appropriation du système LMD à l'Université d'Abomey-Calavi*. Abomey-Calavi. UAC.
- Commission Universitaire pour le Développement (2010). *Rapport d'activités (2008-2009)*. Bruxelles. CUD.
- D'Ivernois, J-F. (1998), *Préface*, in Leclercq, D. (1998), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Mardaga.
- Daele, A. & Berthiaume, D. (2010). *Choisir ses stratégies d'enseignement*. Université de Lausanne. Centre de soutien à l'enseignement.
- Dupont, P. & Ossandon, M. (1994), *La pédagogie universitaire*, Paris PUF, collection Que sais-je ?, n°2891.
- FSA (2010). *Enseignement basé sur les compétences : manuel d'application dans le domaine des sciences agronomiques à*

<sup>2</sup> En référence à l'ouvrage publié sous la direction de Romainville & Rege Colet (2006) intitulé *La pratique enseignante en mutation à l'université*.

*l'Université d'Abomey-Calavi. Abomey-Calavi. FSA.*

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1998), *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*, Paris, Armand Colin.
- Glidja, J. & Djohossou, D. (2003), *Mission d'Audit Organisationnel du Personnel Administratif de l'UAC*, Abomey-Calavi.
- Hirtt, N. (2009). Approche par les compétences. Genèse, rêve et faiblesses d'une approche pédagogique à mille et interminables polémiques. In *Fit Education* n°007&008/2009.
- Houessou, P. (2007). *Les déterminants de l'échec à l'Université d'Abomey-Calavi : état des lieux, analyses et perspectives*. Mons : Presses Universitaires de Mons.
- Houessou, P. (2010). La perception de l'évaluation des acquis par les étudiants de l'UAC au Bénin : enquête liminaire à la FLASH. In *Revue IMO IRIKISI, la revue des humanistes du Bénin*. Vol.2, n°1. Université d'Abomey-Calavi. Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, pp. 91-108.
- Leclercq, D., Gibbs, G. & Jenkins, A. (1998), *Le défi des grands groupes*, in Leclercq, D. (1998), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Mardaga.
- *Microsoft Encarta 2006* (2005), Microsoft Corporation.
- Ramsden, P. (1992), *Learning to teach in higher education*, London, Routledge.
- REESAO (2005). *Actes du séminaire interuniversitaire de pilotage du système LMD*. Lomé.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles. De Boeck & Larcier s.a.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles. De Boeck & Larcier s.a.
- Romainville, M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, l'Harmattan.
- Trocmé-Fabre, H. (1987), *J'apprends donc je suis : Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- UAC (2010). *Les offres de formation dans les entités de l'UAC 2010-2011*. Abomey-Calavi. UAC.
- Vial, J. (1982), *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Paris, Les Editions ESF.

ISBN : 978-99919-74-61-3  
Dépôt légal n° 10268 du 28-03-2018  
Bibliothèque nationale du Bénin,  
1<sup>e</sup> trimestre