

Article indexé 5

rechercher (et) Tous les mots trier par pertinence Recherche



Recherche (PPN) 112762565 | 1 résultat(s)

Prêt Entre Bibliothèques  
Prêt  
Photocopie  
Services  
Mon panier / Export  
Liens  
notices liées

Identifiant pérenne de la notice : <https://www.sudoc.fr/112762565>

Type(s) de contenu (modes de consultation) : Texte

Titre : [Journal de la recherche scientifique de l'Université de Lomé](#) : Série Lettres et sciences humaines : Série B / Koffi Akpagana

Alphabet du titre : Latin

Auteur(s) : [Akpagana, Koffi \(1957-....\)](#), Secrétaire  
[Université de Lomé \(Togo\)](#), Faculté des lettres et sciences humaines, Éditeur scientifique

Date(s) : 1995-

Langue(s) : français

Pays : Togo

Périodicité : semestriel

Editeur(s) : [Lomé : Université de Lomé, 1995-](#)

Description : 29 x 21 cm

ISSN : [1727-8651](#)

Notes : Semestriel

Autre édition sur un autre support : [Journal de la recherche scientifique de l'Université de Lomé \(En ligne\)](#), ISSN 2413-354X

Titre abrégé : J. rech. sci. Univ. Lomé

Mir@bel - Journal de la Recherche X

https://reseau-mirabel.info/revue/1656/journal-de-la-Recherche-Scientifique-de-l-Universite-de-Lome


Le réseau Soutien Listes Recherche Recherche avancée

Accueil / Revues / Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé

## Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé

Thématique Médecine, pharmacie Sciences et techniques

Titre	ISSN	ISSN-E	Années	Éditeurs	Action
Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé	1727-8651	2413-354X	1995 - ...	UL	


**Site web** <http://www.ajol.info/index.php/jrsul/index>  
**Périodicité** trimestriel  
**Langues** français  
**Éditeur** Université de Lomé — UL (1970 à ...)  
**Autres liens** HAL OpenAlex ROAD

### Accès en ligne

Accès	Ressource	Modalité	Numéros	Autres liens	Action
<a href="#">Texte intégral</a>	African Journals Online — AJOL	Libre	1995 (Vol. 1, no 1) — ...		
<a href="#">Résumés</a>	African Journals Online — AJOL	Libre	2005 (Vol. 7, no 1)		

Bureau FR 19:43 mercredi 24/01/2024

ISSN 1727 – 8651

JOURNAL  
*de la*  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
*de*  
L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ



LOME - TOGO

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

**VOLUME 25**  
**(2023)**

**Numéro 2**

## **Instructions aux auteurs (Directives aux auteurs)**

Le Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé est un journal international et pluridisciplinaire qui publie des travaux de recherche rédigés en français ou en anglais. Les domaines couverts par le journal sont trois définis par le Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) :

- *Lettres, Langues et Humanités ;*
- *Sciences, Technologies et Agronomies;*
- *Sciences de la Santé.*

Le journal reçoit des articles originaux, des revues de la littérature, des petites communications, des commentaires et critiques d'articles et des études de cas. Les articles soumis ne doivent pas avoir été publiés antérieurement, ni être actuellement soumis au processus d'évaluation dans une autre revue scientifique.

Le journal s'engage à ce qu'il n'y ait pas de retard dans la procédure d'évaluation, et réduire considérablement le délai pour émettre l'avis final : (au plus tard huit (8) semaines après la soumission). Les articles soumis doivent impérativement suivre le format de l'article type (l'exemplaire).

### **Périodicité**

Chaque volume du journal paraît en quatre numéros par an (mars, juin, septembre et décembre).

Pour les éditions spéciales, le comité de rédaction fixe le délai des appels à contributions.

### **Processus de soumission**

Les auteurs doivent lire attentivement les instructions aux auteurs avant d'entamer le processus de soumission.

La soumission d'articles est acceptée exclusivement via la page de soumission sur le site du journal. En cas de difficultés, les manuscrits seront soumis par voie électronique à l'adresse suivante : [jrsultg@gmail.com](mailto:jrsultg@gmail.com) ou [jrsultg@univ-lome.tg](mailto:jrsultg@univ-lome.tg).

Le manuscrit doit être accompagné d'une lettre d'engagement (exemplaire disponible) signée par l'auteur correspondant. La Lettre d'engagement, datée et

signée à l'encre bleue, doit être soumise en tant que fichier supplémentaire pendant la procédure de soumission du manuscrit (en format pdf). Les manuscrits qui ne sont pas accompagnés d'une lettre d'engagement seront automatiquement rejetés.

## Présentation du manuscrit

Le manuscrit, saisi en format A4, colonne double avec 2,0 cm de marges et (Word : Times New Roman, 12, interligne simple), doit comprendre les parties suivantes :

- **Titre de l'article** : En majuscule, il doit être court et très explicite, en français et en anglais
- **Les auteurs** : Les noms et prénoms des auteurs (les initiales du nom et prénoms en majuscule, ex : Koledzi KE, les affiliations (noms et adresse des institutions) ainsi que leurs adresses email. Le nom de l'auteur correspondant doit être identifié par un astérisque (\*) et son adresse électronique doit être fournie.
- **Un résumé (français) et un abstract (anglais)** : le résumé doit indiquer brièvement les objectifs de l'étude, l'approche méthodologique suivie et les matériels, les principaux résultats obtenus (résultats qualitatifs et quantitatifs) et la conclusion. Il doit être court et précis. Le résumé est un bloc de 250 mots au maximum. Un résumé doit pouvoir présenter le travail de recherche indépendamment de l'article. Les références doivent être évitées dans le résumé. Ne pas utiliser d'abréviations, des caractères spéciaux et des formules mathématiques dans le résumé.
- **Les mots clés en français et keywords en anglais** : au maximum six (6). Les mots-clés ne doivent pas répéter les termes du titre.
- **Introduction** : elle fait le point de la revue de la littérature récente sur le sujet (justification du sujet), soulève de façon précise la problématique de la présente étude, les hypothèses ou objectifs scientifiques, les approches et énonce le plan du manuscrit.
- **Matériel et méthodes** : on y décrit clairement l'approche méthodologique utilisée. Les références des méthodes d'analyse, des équipements et des produits chimiques doivent être fournies.
- **Résultats** : cette section renferme les principaux résultats obtenus. Les résultats peuvent être présentés sous forme de figure ou de tableau dans la mesure du possible. Toutes les illustrations doivent être claires et faciles à reproduire. Elles seront insérées dans le texte et à la bonne place. On évitera les couleurs dans les tableaux. Pour les équations, il est recommandé d'utiliser un éditeur d'équations compatible en traitement de texte word. Les tableaux et les figures doivent être numérotés en chiffres arabes et doivent comporter une légende courte et

explicite en français. Les unités doivent être choisies dans le Système International. Il est souhaitable d'utiliser les puissances négatives à la place des barres ( $\text{mg l}^{-1}$  et non  $\text{mg/l}$ ). Pour les noms scientifiques dans les systématiques, utiliser l'italique plutôt que souligner.

- **Discussion** : il est souhaitable de séparer la discussion des résultats. Dans la discussion, on apportera des interprétations approfondies des résultats, on montrera les liens de l'étude avec les travaux récents de la littérature et on mettra en évidence l'apport de la contribution. La discussion peut être associée directement au résultat.
- **Conclusion** : une conclusion retrace les principaux résultats et leurs contributions.
- **Remerciements** : les remerciements suivent directement la section de la conclusion. Cette section non numérotée est utilisée pour identifier les personnes qui ont aidé les auteurs dans l'accomplissement du travail présenté et de reconnaître les sources de financement. (Remerciements des contributions techniques importantes et des sources de financement de l'étude)
- **Références** (Cette section ne doit pas être numérotée.)
  - ✓ Essayez de s'assurer que toutes les références citées dans le texte sont également présentées dans la liste des références (et vice versa).
  - ✓ Évitez d'inclure des citations dans le résumé.
  - ✓ Le fait de citer une référence en tant que 'in press' signifie qu'elle fait référence à un article accepté pour publication.
  - ✓ Les citations dans le texte doivent être marquées consécutivement par des nombres arabes entre crochets (par exemple [1]).
  - ✓ Lorsque vous faites référence à un élément de référence, s'il vous plaît utilisez simplement le numéro de référence, comme dans [2].
  - ✓ Ne pas utiliser « Réf. [3] » ou « de référence [3] », sauf au début d'une phrase, par exemple, « La référence [3] montre ... ».
  - ✓ Plusieurs références sont numérotées avec des crochets distincts (par exemple [2], [6], [7], [8], [9]) Et non [2,6,7,8,9].
  - ✓ Les résultats non publiés ne doivent pas figurer dans la liste des références, mais ils peuvent être mentionnés dans le texte.
  - ✓ Les références doivent être présentées dans un ordre consécutif (dans l'ordre de leur apparition dans le texte).
  - ✓ Pour la présentation des références on distinguera les cas suivants :

### **Des articles de revues :**

[1] Srivastava SK and Kaur K, "Stability of Impulsive Differential Equation with any Time Delay," International Journal of Innovation and Applied Studies, vol. 2, no. 3, pp. 280–286, 2013.

[2] ADEOLUWA OV, ABODERIN OS, and OMODARA OD, "An Appraisal of Educational Technology Usage in Secondary Schools in Ondo State (Nigeria)," International Journal of Innovation and Applied Studies, vol. 2, no. 3, pp. 265–271, 2013.

### **Des livres:**

[11] Tichi C, Electronic Hearth: Creating an American Television Culture. Oxford University Press, 1991.

[12] Jennings AR, Financial Accounting. Cengage Learning EMEA, 2001.

### **Un chapitre dans un livre :**

[7] Mettam GR, and Adams LB, How to prepare an electronic version of your article, In: Jones BS, and Smith RZ (Eds.), Introduction to the electronic age, New York: E-Publishing Inc, pp. 281-304, 1994.

[8] O'Neil JM., and Egan J, Men's and women's gender role journeys: A metaphor for healing, transition, and transformation, In: Wainrib BR (Ed.), Gender issues across the life cycle, New York, NY: Springer, pp. 107-123, 1992.

**Sites Internet :** A n'utiliser que dans des cas exceptionnels ; préciser si possible les noms des auteurs et la date de consultation

[5] Smith, Joe, One of Volvo's core values, 1999. [Online] Available: <http://www.volvo.com/environment/index.htm> (July 7, 1999).

### **Comité du Journal**

Le Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé est cogéré par trois comités, à savoir un Comité scientifique, un Comité de rédaction et un Comité de lecture.

## COMITE SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL DE LECTURE

Pr. KOKOROKO Komla Dodzi, Université de Lomé ;  
Pr. WATEBA Majesté Ihou Nazoba, Université de Lomé ;  
Pr. KOKOU Kouami, Université de Lomé ;  
Pr. BOKO Essohanam, Université de Lomé ;  
Pr. AGBONON Amégnona, Université de Lomé ;  
Pr. TSIGBE Koffi Nutefé Joseph, Université de Lomé ;  
Pr. BATCHANA Essohanam, Université de Lomé ;  
Pr. KETOH Koffivi Guillaume, Université de Lomé ;  
Pr. KPODAR Adama, Université de Kara ;  
Pr. BALOGOU K. Agnon, Université de Lomé,  
Pr. SALOU Mounerou, Université de Lomé ;  
Pr. AKAKPO-NUMADO Cyriaque, Université de Lomé ;  
Pr. GANGUE Martin, Université de Lomé ;  
Pr. GNON Baba, Université de Lomé ;  
Pr. COUCHORO Mawuli, Université de Lomé ;  
Pr. AKUE ADOTEVI Mawusse Kpakpo, Université de Lomé ;  
Pr. DOSSEH Ekoué David, Université de Lomé ;  
Pr. KOBÀ Koffi, Université de Lomé ;  
Pr. YIGBE Dotsè, Université de Lomé ;  
Pr. GBENOUGA Dossou, Université de Lomé ;  
Pr. ANATE Koumealo Germaine, Université de Lomé ;  
Pr. KOLA Edinam, Université de Lomé ;  
Pr. AMEYAPOH Yaovi, Université de Lomé ;  
Pr. AGBODJI Ega, Université de Lomé ;  
Pr. PALI Tchaa, Université de Kara, membre ;  
Pr. EGBENDEWE Aklesso, Université de Lomé ;  
Pr. WALA Atchi, Université de Lomé ;  
Pr. HETCHELI Follygan, Université de Lomé ;  
Pr. WALA Kpèrkouma, Université de Lomé ;  
Pr. GASSOU Amivi Kafui, épouse TETE-BENISSAN, Université de Lomé ;  
Pr. OWAYE Jean-François, Université Omar Bongo, Libreville ;  
Pr. BAMBA Mamadou, Université Alassane Ouattara ;  
Pr. AMOUZOUVI Dodji, Université d'Abomey Calavi ;  
Pr. MENSAH-NYAGAN Guy, Université de Strasbourg ;  
Pr. GOERG Odile, Universités de Paris ;  
Pr. FERRÉOL Gilles, Université de Franche-Comté ;  
Pr. AGBOBLI Christian, Université de Montréal ;  
Pr. SINSIN Brice, Université d'Abomey Calavi ;  
Pr. SAKA Bayaki, Université de Lomé ;  
Pr. BOUKPESSI Tchaa, Université de Lomé ;  
Dr. AYEWOUDAN Akodah, MCA, Université de Lomé ;  
Dr. SEGNIAGBETO Hoinsoudé, MC, Université de Lomé ;  
Dr. LARE Yendoubé, MC, Université de Lomé ;  
Dr. HOUNAKE Kossivi, Université de Lomé ;  
Dr. DZAGLI Milohum Mikesokpo, MC, Université de Lomé.

## **Comité de Rédaction**

Le comité de rédaction participe à la mise en œuvre de la politique éditoriale. Il est dirigé par un Directeur de Publication qui est le Directeur de la Recherche et de l'Innovation et un rédacteur en Chef.

Directeur de publication : Professeur BOKO Essohanam

Rédacteur en Chef : Professeur KOLEDZI K. Edem.

Membres :

- Professeur AGBONON Amegnona ;
- Professeur NAPO Gbati ;
- Dr. ADJONOU Kossi, MC (Maître de Conférences).

## **Secrétariat**

Mlle. LAWSON-HELOU Nadou Cécilia

M. KUWONU Tata Koffi

M. N'SILE Nassougou

M. ATCHOTIN Kossi Mawulé

Frais d'évaluation pour chaque article soumis: 60 000 F CFA

Toute correspondance relative à la publication de l'article doit parvenir à l'adresse mail de la Direction de la Recherche et de l'Innovation (DRI), Université de Lomé, 01 B.P. 1515 Lomé 01 (TOGO) : [jrsultg@gmail.com](mailto:jrsultg@gmail.com) ou [jrsultg@univ-lome.tg](mailto:jrsultg@univ-lome.tg).

---

**JOURNAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
DE L'UNIVERSITE DE LOME (TOGO)**

---

**VOLUME 25, Numéro 2, (2023)**

**SOMMAIRE**

**Lettres, Langues et Humanités**

1. Alladakan AG., (Bénin)

La « fabrication du métier d'instituteur » au Bénin: du curriculum aux pratiques de formation..... 1

2. Ouédraogo M., (Burkina-Faso)

Le maraîchage à Ouagadougou : qui sont les maraîchers ? Quels revenus tirent-ils de l'activité maraîchère. .... 15

3. M'bra K. (Côte d'Ivoire)

Éthique biomédicale et maladies chroniques. Des rapports soignants-soignés aux actes socio-sanitaires face au diabète et au VIH/sida à Abidjan..... 27

4. Balakime E. (Togo)

Inégalités sociales face à la pratique contraceptive moderne chez les femmes en union au Togo : tendances et déterminants..... 41

5. N'guessan NF. (Côte d'Ivoire)

Transport routier et développement rural dans la sous-préfecture de Bonon..... 57

## La « fabrication du métier d’instituteur » au Bénin: du curriculum aux pratiques de formation

The “manufacture” of teacher’s profession in Bénin: of the curriculum to the practices of formation

Alladakan AG.\*

Département de Sociologie- Anthropologie [agbodjinou1974@yahoo.fr](mailto:agbodjinou1974@yahoo.fr)  
Service de la Recherche en Education/INFRE

Reçu le 15 février 2023; Révisé le 05 juillet 2023; Accepté le 17 juillet 2023

---

### Résumé :

L’objectif de cet article est d’analyser l’écart entre le curriculum officiel et celui réalisé dans les pratiques de formations initiale et continue des instituteurs en République du Bénin. 108 pratiques enseignantes ont été observées avec une trentaine d’entretiens semi-dirigés suivie d’une documentation écrite. L’analyse a permis de comprendre que ce qui était annoncé comme référentiel de compétences sont souvent mises en veilleuse au profit de connaissances académiques. Ceci est certainement lié aux ressources humaines devant former les instituteurs à une professionnalité aigue et les moyens financiers dont dispose le pays. Et pour survivre dans l’organisation scolaire, on s’ajuste aux moyens pluriels existants. On forme ainsi des instituteurs qui, pour un bon nombre, manquent de qualification et dépendants de l’inspecteur et du conseiller pédagogique pour faire exister les classes.

**Mots clés :** Référentiel de compétences, formations initiale et continue, formation professionnelle, instituteurs.

### Abstract

The objective of this article is to analyze the gap between the official curriculum and the one achieved in the practices of formations initial and continuous of the teachers in Republic of Benin. 611 teaching practices have been observed with about thirty semi - controlled interviews consistent of a written documentation. The analysis permitted to understand that what was announced like referential of expertise is often put low to the academic knowledge profit. It is certainly bound to the human resources having to form the teachers to a sharp professionalism and the financial means of which arrange the country. And to survive in the school organization, one fits to the means of side. One forms some teachers thus that are not are not always good but dependent of the inspector and the educational counselor to make exist the classes.

**Key words:** referential of expertise, formations initial and continuous, professional formation, teachers.

---

### Introduction

La qualité de l’offre éducative telle que Lstipulée, voulue et prescrite à travers l’Objectif pour le Développement Durable 4 (ODD4) est impensable sans une formation des *agents de médiation que sont les instituteurs*. Elle est devenue une préoccupation au niveau international, continental, régional et national au point où tous les acteurs chargés de son opérationnalisation (Partenaires

Techniques et Financiers, Gouvernements, parents, chercheurs en éducation,...) se mobilisent autour de cet objectif qui est devenu un enjeu capital. Les débats aujourd’hui dans le domaine de la formation des enseignants tournent autour de la professionnalisation du métier et de la réflexivité du praticien [1] (D. Schön, 1996 cité (Ph. Perrenoud, 2001) a identifié dix nouvelles compétences pour enseigner à l’école primaire en Genève : organiser et animer les situations d’apprentissage, gérer

la progression des apprentissages, concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation, impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail, travailler en équipe, participer à la gestion de l'école, se servir des technologies nouvelles, affronter les devoirs et les dilemmes et enfin gérer sa propre formation. A cet effet, l'habitus de l'enseignant, cet ensemble de schèmes de pensée et d'action qui orientent ses compétences professionnelles sont largement inconscients. A l'opposée, [2] M. Tardif, et C. Gauthier (2001) insistent sur la rationalité de l'acteur en séparant les schèmes des compétences. Ainsi, un « pouvoir-faire » ne devient « savoir » que dans la mesure où l'acteur peut dire et expliquer les raisons et les motifs de son action.

Cette question enseignante est au cœur des préoccupations au Bénin. La loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin modifiée et complétée par la loi n°2005-33 du 06 octobre 2005 insiste sur les dispositions concernant les enseignants en ses articles 66 et 67 qui renvoient au droit à la formation continue et au recyclage. Dans le document de « Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle » adopté par le gouvernement béninois en 1991, l'un des six objectifs prenait déjà en compte le renforcement de la qualité de l'enseignement où il faut élever la performance des enseignants par le renforcement de la formation continue et l'inspection. Il était indiqué de recruter les nouveaux enseignants parmi les bacheliers à qui il sera dispensé une formation pédagogique d'un an dans une école normale. En 1999, le même Gouvernement

a renoncé au baccalauréat comme diplôme de base pour l'entrée dans la fonction enseignante. Le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) redevient le diplôme de recrutement. Au début des années 2000, la pénurie avancée d'enseignants a amené les communautés à la base, en accord avec les directeurs d'école, à s'engager dans un processus de recrutement de " gardiens d'écoliers" avec ou sans BEPC. Ils étaient connus sous le vocable *d'enseignants communautaires*. Appelés "metru"<sup>1</sup> "pohun"<sup>2</sup> en milieu waama, naténi et dendi<sup>3</sup>, leur rétribution consistait en l'octroi de deux (02) ou trois (03) "pohun" de mil, de sorgho ou de maïs ou encore de quatre (04) ou cinq (05) tubercules d'ignames par chaque parent dont l'enfant relevait de leur classe. Le phénomène s'est systématisé ou officialisé avec le recensement de ces enseignants à qui une carte verte a été attribuée comme condition de reversement dans la fonction publique en qualité d'Agents Contractuels de l'Etat.

En 2008, 06 Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) sont créées dans chaque ancien département. Ainsi, les ENI de Djougou pour l'Atacora - Donga, d'Abomey pour le Zou et les Collines, de Porto-Novo pour l'Ouémé et le Plateau. L'ENI d'Allada pour l'Atlantique et le littoral accueillent les titulaires du BEPC pour leur formation initiale. Il convient de mentionner que ceux-ci étaient des aspirants à l'enseignement maternel. Celles de Kandi pour le Borgou et l'Alibori et de Dogbo pour le Mono et le Couffo, pour les bacheliers. En clientèle privée, il y a les Ecoles Professionnelles de Formation des Instituteurs (EPFI). Le contenu du programme de formation se résume à quelques cours théoriques de pédagogie

<sup>1</sup> Instituteur ou maître d'école en langue waama, dendi et naténi.

<sup>2</sup> Unité de mesure de céréales comme le "Tohungodo" en milieu fon ou aïzɔ

<sup>3</sup> Langues parlées au Bénin et plus précisément au nord, dans l'Atacora ouest.

générale, de législation scolaire et des champs de formation tels le français, les mathématiques,... Ces enseignements qui sont de l'ordre des savoirs à enseigner sont-ils nécessaires et suffisants pour former à des compétences professionnelles ? A tout ceci s'ajoute, un plan de formation continue des enseignants de la maternelle et du primaire réalisé en 2019 avec l'appui financier de l'UNICEF dont la mise en œuvre est restée sans suite. On se situe d'emblée dans les lignes des travaux de [3] G. Alladkan, (2015) sur la question où l'auteur a montré comment la nécessaire discussion et analyse des pratiques réelles de classe, le cœur de la formation pour que l'instituteur se construise une identité professionnelle propre est bâclée. Il a pris appui sur le temps réservé à l'analyse du vécu pédagogique lors des sessions de formation au Bénin. Sur les cent vingt (120) heures, l'exécution des séquences de classe et l'analyse des pratiques éducatives occupent une plage horaire de quarante-quatre (44) heures soit 36,67% de la masse horaire allouée à la formation. Mais en réalité cette masse horaire jette d'autres rideaux de fumée. Il faut remarquer que dans les 44 heures, trente (30) heures et cinq (05) minutes sont allouées à l'exécution des vingt-huit (28) fiches préparées. Il y a donc logiquement un reste de treize (13) heures cinquante-cinq (55) minutes pour l'analyse des pratiques de classe de vingt-huit (28) enseignants soit, vingt-neuf (29) minutes quarante-neuf (49) secondes par vécu pédagogique.

A la prise du pouvoir par le président Talon en 2016, ces écoles normales ont été fermées. Les titulaires de diplômes professionnels de ces structures de formation doivent s'essayer dans le métier et passer un test prouvant leur capacité à bien enseigner avant d'être engagé. Il y a là du doute sur leur compétence. De la

communautarisation à la contractualisation, on en vient à l'aspiranat dans le métier d'instituteur au Bénin. Est-ce les normes et les conditions de formation initiale et continue des formateurs contenues dans le décret N° 2021-570 du 03 novembre 2021 adoptées par le Gouvernement ?

Cette instabilité dans la professionnalisation du métier au Bénin ne va-t-elle pas vers une évolution régressive des processus de « *déprofessionnalisation* », de « *prolétarisation* » dont [4] R. Bourdoncle (1993) et Ph. Perrenoud (1996) esquissaient déjà le scénario il y a plus d'une décennie ? Ou bien s'agit-il tout simplement d'un *métier artisanal* ? [5] (M. Huberman, 1990).

Le référentiel de formation<sup>4</sup>, présente le profil de *l'instituteur idéal* souhaité en République du Bénin. Et pour y parvenir, il faut partir des familles de situations réparties dans trois domaines à savoir : professionnel, enseignement, écoles et ses partenaires afin de former les maîtres à des compétences attendues. En 2017, l'étude menée par l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education sur les directeurs d'écoles primaires publiques déchargés a montré que ceux-ci étaient en majorité les ex instituteurs communautaires qui ont pris service le 1<sup>er</sup> janvier 2008 avec quelques agents contractuels recrutés entre 2007 et 2008. La première catégorie a été formée sur le tas tout en étant enseignant dans les salles de classe. Les autres ont suivi une formation sur le tas avant d'être affectés dans les écoles. Ladite formation est renforcée par des sessions de recyclage d'une à deux semaines, organisées à leur intention au cours de la première année de service, puis une formation diplômante à

---

<sup>4</sup> USAID-MEMP. (2013) : *Manuel à l'usage des formateurs (trices) d'ENI, un*

*cadre d'action pour la formation des enseignants au primaire.* Porto-Novo

l'issue de laquelle ils sont appelés à passer l'écrit du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) ou du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). Cette formule pédagogique permet-elle de former au praticien réflexif ? Si l'on connaît les stratégies dont usent les enseignants et le corps d'inspection pour faire passer les candidats ? [6] (Alladakan, G. 2022 a)

Entre ce qui est annoncé comme modèle enseignant prôné et celui obtenu, on peut avancer que le type d'instituteur au Bénin est fonction du profil des formateurs et des moyens financiers dont dispose le pays, de l'écart entre les besoins exprimés et le contenu de formation donnée aux enseignants.

### 1- Matériel et méthodes

Cette recherche d'envergure nationale a été menée à l'échelle des Circonscriptions Scolaires (CS) en République du Bénin. Sur les quatre-vingt-cinq que compte le pays, douze ont été choisies dans les départements car le Bénin en compte douze. L'exercice de la construction de l'échantillon a été fait par choix aléatoire, tout en tenant compte du principe de la géographie des régions pédagogiques. Celles-ci pouvant être un ensemble de deux CS ou se confondant à la seule. Un panel des salles de classe de toutes les catégories sociales des écoles (zones urbaines, semi-urbaines et rurales) du territoire national a été ainsi rendu possible. Ces critères ont permis d'observer les conditions d'enseignement et d'apprentissage de toutes les cibles des maîtres des écoles maternelles et primaires. Ces instituteurs sont les Agents Permanents de l'Etat (APE), les Agents Contractuels du droit privé de l'Etat (ACDPE), les enseignants du privé et les Aspirants au Métier d'Enseignant (AME). La pré lecture/écriture, la pré mathématique à la maternelle, le français et la mathématique

au primaire étaient les disciplines à l'œuvre car ce sont elles qui sont ciblées par l'état et les partenaires techniques et financiers à l'effet de mesurer l'efficacité des apprentissages scolaires. L'approche qualitative a été retenue parce qu'elle permet de privilégier le point de vue des acteurs impliqués dans la problématique afin de comprendre et d'expliquer une réalité [7] (R. Mayer, 2000). Elle a permis d'observer les pratiques enseignantes à travers les actes pédagogiques afin de voir l'écart entre les compétences attendues et celles réelles en situation de classe. Le recueil des données a été fait par une équipe de 6 enquêteurs où chacun a investigué dans deux départements. Au total 108 observations de classe ont été faites en décembre 2020 et janvier 2021. Ne prenant pas en compte la deuxième dimension du problème, une trentaine d'entretiens ont été réalisés auprès des responsables de la Direction de l'Enseignement Primaire, de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education, des conseillers pédagogiques et chefs des régions pédagogiques où l'enquête s'est déroulée. Enfin, la documentation écrite a été d'un grand apport pour l'accès au programme de formation initiale et en cours d'emploi des instituteurs et autres informations relatives aux formateurs et aux ressources financières.

### Résultats

#### **Curriculum de formation des maîtres : référentiel de formation initiale et continue des enseignants de la maternelle et du primaire**

Le profil prescrit dans les documents de programme de formation initiale et continue des enseignants de la maternelle et du primaire est organisé autour de familles de situation. Véritables piliers de construction des compétences professionnelles attendues de l'instituteur, elles tirent leur essence dans les domaines

de la profession, de l'enseignement, de l'école et de ses partenaires. Le tableau n°1 en fait le point des différentes connexions.

**Tableau 1** : Répartition des familles de situations par domaine

Domaines	N°	Familles de situations
Domaine : Professionnel	DP 01	Situations pour lesquelles une compréhension critique des savoirs et de différentes cultures dont la culture béninoise est sollicitée de la part de l'enseignant.
	DP 02	Situations au sein desquelles l'enseignant(e) démontre un exercice responsable et éthique de ses fonctions.
	DP 03	Situations qui responsabilisent l'enseignant dans son développement professionnel.
Domaine : Enseignement	DE 01	Situations de conception de situations cohérentes par rapport au programme d'études et appropriées aux élèves.
	DE 02	Situations de mise en situation pour/avec un groupe d'élèves.
	DE 03	Situations de construction d'évaluation des apprentissages réalisés.
	DE 04	Situations de communication dans l'exercice de la profession.
Domaine : École et ses partenaires	DR 01	Situations qui nécessitent la coopération avec les autres enseignants.
	DR 02	Situations qui nécessitent la coopération de tous les partenaires de l'éducation impliqués dans l'atteinte des finalités et des projets de l'école

**Source** : Manuel à l'usage des formateurs (trices) d'ENI, 2013

A partir de ces familles de situations issues de ces trois domaines, des compétences sont identifiées pour profiler le nouveau type d'instituteur dont a besoin les écoliers dans les salles de classe afin de les former à l'Approche Par les Compétences (APC).

Le sens de ces compétences, le contexte de leur réalisation avec quelques éléments constitutifs sont contenus dans le tableau ainsi qu'il suit :

**Tableau 2** : Tableau récapitulatif du contexte de réalisation et élément de chaque compétence

N°	Compétences	Contexte de réalisation de la compétence	Élément de chaque compétence
01	Maîtriser les savoirs disciplinaires en français et en mathématique et leur didactique	Cette compétence se réalisera précisément en situation de classe, dans la relation maître-élèves, lors des situations de communication, d'échanges entre élèves et maître, de remédiation, d'évaluation, lors de la préparation des fiches pédagogiques.	Maîtriser le contenu des programmes ; Participer à l'élaboration des stratégies de renforcement du niveau de maîtrise des contenus ; Aider les élèves à construire les compétences ; S'approprier les notions disciplinaires ; Évaluer les savoirs acquis au cours des situations professionnelles.
02	Renforcer ses capacités à planifier les activités d'enseignement-apprentissage	Ici, l'identification des champs de formation français, mathématique est nécessaire. La hiérarchisation et l'articulation des contenus d'apprentissage (compétences et leurs niveaux de maîtrise, les connaissances et techniques ...), la documentation et les supports nécessaires, le calendrier scolaire, l'arrêté portant orientations de l'évaluation en salle de classe, les apports des connaissances de base en tenant compte de la progression des ressources des compétences et obéissant à une répartition en semaines d'apprentissages (ponctuels et systématiques) suivies d'une semaine d'intégration et d'évaluation.	Identifier les activités d'enseignement/apprentissage/évaluation en s'inspirant de la documentation disponible Hiérarchiser les activités en tenant compte du niveau des élèves Répartir les activités en fonction d'un calendrier scolaire d'un emploi du temps, d'une planification mensuelle, trimestrielle Réajuster la planification en cas de besoin
03	Renforcer ses capacités à assurer la préparation des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage-évaluation.	c'est organiser un ensemble d'activités d'enseignement /apprentissage /évaluation dans un champ de formation. Cette compétence couvre le domaine de la conception, de la production et de l'organisation matérielle de la	Sélectionner les supports utiles à la préparation de la situation d'apprentissage organiser les activités en veillant à la progression de la construction des savoirs Maîtriser le niveau réel des élèves et prévoir des situations adaptées à leur niveau

N°	Compétences	Contexte de réalisation de la compétence	Élément de chaque compétence
		mise en œuvre d'une situation d'apprentissage/ évaluation.	
04	Renforcer ses capacités à gérer les situations d'apprentissage/évaluation	Cette compétence se déroulera dans des situations de pratique de classe se rapportant : à une compétence disciplinaire quelconque d'un champ de formation ou d'un domaine ; aux stratégies d'enseignement/apprentissage /évaluation à l'utilisation du matériel, des méthodes, des techniques/principes appropriés à la communication des notions, concepts et connaissances	Identifier les perceptions des élèves Évaluer les prérequis Exploiter au cours des apprentissages les perceptions des élèves Choisir des démarches appropriées Adapter l'enseignement apprentissage aux représentations des élèves Identifier les étapes d'une évaluation
05	Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à la fonction enseignante	Cette compétence se réalisera aussi bien en situation de classe lors du face à face pédagogique qu'en situation de formation continue (utilisation des TICE). Lors des UP les enseignants peuvent enrichir l'animation pédagogique grâce aux dispositifs favorisant la recherche, la communication, l'analyse des pratiques à partir de séquences filmées.	Prendre connaissance de l'environnement numérique actuel ; Analyser le rôle de chaque support en relation avec les situations d'enseignement et d'apprentissage Choisir les supports d'information et de communication au cours des formations à distance Maîtriser les risques encourus dans l'utilisation des réseaux numériques ouverts sur l'internet ; Travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif
06	Agir en enseignant responsable et selon des principes éthiques	Cette compétence est réalisée au cours de la préparation de classe, au cours de différentes situations d'apprentissage au cours des situations de vie courante.	Faire comprendre et partager les valeurs de la République ; Respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice de la fonction enseignante ; Respecter l'environnement ; Respecter les élèves et leurs parents ; Collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;

N°	Compétences	Contexte de réalisation de la compétence	Élément de chaque compétence
07	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	La préparation des situations d'apprentissage constitue une étape d'actualisation permanente des connaissances. Les situations d'apprentissage sont favorables à la remise en cause des pratiques enseignantes et donc compatibles à la mise en œuvre d'une démarche personnelle de développement professionnel. L'analyse des pratiques de classe entre collègues ou avec les supérieurs hiérarchiques est porteuse d'effets favorables pour l'enseignant qui développe une démarche personnelle et qui accorde plus de place à l'innovation pédagogique	Comparer les exigences du métier avec son profil ; Développer les réflexes d'auto-analyse et d'auto évaluation ; Participer à l'innovation pédagogique à partir de ses propres ressources et de son environnement de travail ; Tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne ; S'inscrire dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie

Source : Extrait et adapté du référentiel de formation des ENI/EFPI, 2013

## 2-2 Du ressenti des acteurs et usagers de l'école au sujet de la prestation des enseignants

Le ressenti des acteurs et usagers de l'école s'est mesuré à travers les opinions qu'ils émettent à diverses occasions. Au sujet des enseignants, les propos entendus ne rassurent guère quant aux capacités des enseignants communautaires reversés en contractuels ou non reversés dont les faibles niveaux de maîtrise des connaissances académiques et savoir-faire professionnels sont généralement évoqués comme étant à l'origine de la faible performance des apprenants. Cette opinion des acteurs et usagers de l'école n'est pas non plus rassurante à l'endroit de bon nombre d'enseignants formés dans les

écoles normales depuis leur réouverture en 2006. Des faiblesses de niveaux académique et professionnel sont dénoncées dans le rang de ces derniers. Il est à noter que ces opinions émises concordent avec les observations de classe

## 2-3 Classification des cohortes d'enseignants en lien avec les domaines de besoins prioritaires

Au regard de ce qui précède, il est possible d'esquisser une classification des enseignants en fonction des domaines dans lesquels se situent les insuffisances majeures identifiées au cours des observations de classe et décrites ci-dessus. Le tableau N°3 présente la classification des enseignants selon les domaines.

**Tableau 3:** Classification des enseignants selon les domaines de besoins prioritaires

Groupe d'enseignants	Domaines de besoins prioritaires	Observation
Enseignants communautaires, ex-communautaires reversés en contractuels	Connaissances académiques (outils linguistiques, contenus notionnels en français et mathématiques), capacités pédagogiques et didactiques (démarches pédagogique et disciplinaire)	Donner autant d'importance aux connaissances académiques qu'aux contenus notionnels. <i>Veiller au mieux à l'intégration des types de savoirs.</i>
Enseignants contractuels et APE recrutés après 2006	Connaissances académiques (outils linguistiques, contenus notionnels en français et mathématiques), capacités pédagogiques et didactiques (démarches pédagogique et disciplinaire)	Accroître légèrement l'importance des activités liées aux contenus notionnels. <i>Veiller au mieux à l'intégration des types de savoirs.</i>
Enseignants APE ou ACE en poste avant 2006	Compétences professionnelles (démarches pédagogique et disciplinaire, innovations en pédagogie, didactique, apports de la psychologie et des sciences de l'éducation ...), leadership transformationnel, etc.	<i>Veiller au mieux à l'intégration des types de savoirs.</i>

Source : Enquête de terrain, 2019

Quelles sont les pratiques de formation des enseignants de la maternelle et du primaire après ces mesures prescriptives ?

#### 2-4 Les formations des instituteurs de 2013 à 2017 et leur financement par le PME

De 2013 à 2016, la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP) était la structure qui s'occupait plus des formations continues des instituteurs du primaire. En 2013, deux activités étaient exécutées. Il s'agit de la formation des enseignants des écoles maternelles et primaires publiques candidats à l'examen écrit du CAP session de 2013 suivie de la formation des instituteurs des écoles

primaires publiques à discontinuité éducative sur la gestion des classes multigrades. En 2014, le chef du service de la formation de la DEP sortant, nommé Inspecteur Général Pédagogique du Ministère a enlevé cette dernière formation et l'a inscrite parmi les attributions de son nouveau poste. En 2015, il y a la formation des enseignants des écoles primaires des 25 communes identifiées comme les plus défavorisées et bénéficiant de l'intervention financière du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) (environ 10 000 enseignants) et de 08 communes hors PME de l'Atacora et de la Donga (environ 4 000 enseignants) sur le contenu des livrets (Initiative de Formation des Maîtres) IFADEM (livrets 2 à 6). Cette formation aborde les problématiques du

bilinguisme en contexte scolaire au Bénin. Sur le Budget national (environ 6 000) contractuels de l'Etat des écoles maternelles et primaires recrutés sur test et candidats à l'écrit du CAP à la session de 2015 ont été formés. Cette formation a porté sur les techniques rédactionnelles de la dissertation pédagogique et l'étude de cas et sur le développement de quelques thèmes de pédagogie générale, de pédagogie appliquée, de psychologie de l'enfant, etc. Les sujets donnés aux candidats au cours de l'examen de l'écrit du CAP portent sur ces thèmes. En 2016, Il y a eu le suivi du renforcement des connaissances académiques en français et en mathématiques des enseignants des 25 communes PME, le renforcement des capacités des enseignants des 25 communes PME sur les démarches d'enseignement du français et des mathématiques. Il y a également le renforcement des capacités des directeurs d'écoles des 25 communes PME en gestion pédagogique des écoles et la formation des responsables d'Unités Pédagogiques et leurs CO de 51 communes non PME sur le contenu des livrets IFADEM.

## **2-5 Les formations PME en 2017**

Le Partenariat Mondial pour l'Education (PME) regroupe un certain nombre de pays donateurs réunis qui se sont fédérés en un bloc pour appuyer techniquement et financièrement les pays en développement dans le secteur. La Banque Mondiale avec les Etats-Unis d'Amérique est la figure de proue en République du Bénin. Dans le sous-secteur des Enseignements Maternel et Primaire, la phase II du programme a pris en compte entre autres activités, la formation des instituteurs. Les émoluments des concepteurs de programme, les travaux d'imprimerie, les copyrights, la formation des formateurs et celle des enseignants, les frais de mission des superviseurs des structures pédagogiques du ministère ont été pris en charge par ce même partenaire.

En 2017, toutes les activités de formation qui jusque-là étaient éparpillées dans les structures pédagogiques comme la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP), la Direction de l'Inspection et des Innovations Pédagogiques (DIIP), la Direction de l'Enseignement Maternel sont orientées vers l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) qui assure le lead des formations continues des instituteurs. Les formations des enseignants qui ont eu lieu au cours de cette année avaient pour thèmes principaux: les outils linguistiques, la didactique des mathématiques et la gestion des classes multigrades.

Pour la didactique des mathématiques, la durée de la formation est de trois jours dont l'essentiel sera utilisé à comprendre et utiliser les ressources nécessaires à la résolution des problèmes de mathématiques. Il s'agit plus précisément des constructions géométriques à base des instruments géométriques, des compléments académiques sur les constructions géométriques, de l'analyse d'erreurs d'élèves dans les décimaux et de l'introduction des fractions. En français, les temps, les modes et voix des verbes, les verbes transitifs (directs et indirects) sont les notions abordées en conjugaison. La décomposition des mots en préfixe, en suffixe et en radical constitue le menu du vocabulaire. La gestion des classes multigrades est transversale aux deux modules de formation. Elle est composée de l'initiation à la technique de planification, la planification en mathématique, la planification des activités en français, la planification des apprentissages dans les deux cours de niveaux différents (à titre de transfert et de recherche personnelle. Les divers aménagements dans les classes multigrades occupent aussi une place de choix et prennent en compte le temps et l'espace. Le curriculum formel a défini dans les grandes lignes les normes qui

caractériseraient le profil de l'enseignant-idéaltype qui conviendrait en république du Bénin. Elles ont été revues à un autre niveau, celui de l'élaboration des modules de formation dont le contenu a été dévoilé un peu plus haut. Ces intrants sont – ils compatibles avec ceux dont ont besoin les instituteurs pour être des praticiens réflexifs ?

### **3-Discussion**

#### **3-1 Du flou dans le référentiel de compétences**

La formation à des corps de métier constitués s'appuie sur des pratiques sociales de référence. Si l'on connaît comment fonctionne le métier, il est possible d'identifier les familles de situation auxquelles il faut faire confronter l'apprenti, l'étudiant ou le débutant. En médecine, la construction des compétences d'un médecin en diplôme d'études spécialisées le place dans des situations autour des patients souffrant des pathologies se rapportant à sa spécialité. Dans le domaine de l'enseignement et plus particulièrement dans la formation des instituteurs les choses sont moins simples. Les compétences attendues d'un maître d'école varient selon les politiques, les périodes et les réformes. Avec l'Approche Par Compétences, le rôle de l'enseignant a connu de mutations. Il passe du magister dixit à un organisateur des situations d'apprentissages, un facilitateur, un guide. Le maître doit être placé autour des écoliers ayant de vrais problèmes d'instruction et d'éducation. Pour les régler, il devrait être en amont confronté aux situations de même type. En lisant avec un esprit critique les familles de situation et les compétences (tableaux 1 et 2), il n'est pas clairement établi des occasions pour que chacune des situations « cibles » permette d'exercer la compétence. Il y en a qui ne trouvent même pas de pieds d'attente parmi celles énumérées (tableau1). A quelle famille de

situation se rapporte la compétence liée à l'intégration des éléments de la culture numérique nécessaires à la fonction enseignante par exemple ? La compétence est annoncée, mais on feint de ne pas créer des situations pour leur développement. A quoi sont dus cette absence et ce flou dans le référentiel de programme de formation initiale des instituteurs ? Les formateurs des ENI et des EPFI sont du personnel d'encadrement et du contrôle. Ce sont des inspecteurs de l'enseignement du premier degré et des conseillers pédagogiques ayant terminé leur carrière pour la plupart. Le corps de formateurs n'étant pas structuré au Bénin, ils sont du fait choisis pour exercer dans ces écoles de formation professionnelle. Si ceux-ci ne maîtrisent pas de quoi retourner la transformation du métier nouveau [1] Ph. Perrenoud (2001) parce qu'ils ne sont pas formés pour et les politiques sont conscientes de la non disponibilité des ressources plurielles pour la professionnalité déclarée, il est bien fondé d'entretenir le flou dans le but de préserver un semblant d'unité. Pour masquer l'absence de familles de situations devant regorger les compétences professionnelles voulues, n'est-il pas justifié de s'en tenir à des formules éthérées et vagues comme celles évoquées dans les tableaux 1 et 2 ?

Si le flou a des fonctions vitales, il reste que cette rigueur manquée dans la précision des familles de situations et des compétences infléchit le profilage de l'instituteur suggéré par le curriculum de formation.

#### **3-2 Types de savoirs et profil de l'instituteur obtenu**

Le référentiel de la formation initiale et continue des instituteurs dans ses contenus allie les savoirs académiques et les savoirs professionnels. En formation continue, les contenus portent plus sur les savoirs à enseigner comme l'illustrent les formations de 2013 à 2017 et celles du Partenariat

Mondial pour l'Éducation 2017 où l'essentiel se résume à des notions de conjugaison, de vocabulaire, de géométrie, etc. Même s'il est exigé de renforcer le niveau académique des ex-communautaires et les recrues d'avant 2006 par des savoirs scolaires (outils linguistiques, contenus notionnels en français et mathématiques), les capacités pédagogiques et didactiques (démarches pédagogique et disciplinaire) et les compétences professionnelles ne sont pas occultées (tableau n°3). La formation des écoliers à l'Approche Par Compétences contenus dans les programmes et plans d'étude exige de la part de l'instituteur une professionnalité pointue. En regardant de près les contenus des formations continues et autres propos des cadres de conception au niveau du ministère où l'on évoque souvent l'existence déjà de compétences professionnelles chez la plupart des maîtres d'écoles il y a lieu de s'interroger sur ce qui se trouve derrière les curricula de formation ? A-t-on voulu cacher une réalité pour autre chose ? L'option d'orienter la réforme curriculaire par les compétences est un choix du gouvernement béninois qui a des implications sur la formation d'un autre type d'enseignant, celui d'un praticien réflexif. Cette formation nécessite d'importants moyens humains, financiers, logistiques, etc. Le Bénin dispose - t-il de ces moyens pluriels avant de s'inscrire dans le paradigme de l'enseignant réflexif et critique ? Cela paraît irréaliste si on interroge la qualité de ceux qui forment et des coûts financiers des formations supportés par l'extérieur. Ceux qui sont chargés de former les maîtres d'écoles sont eux aussi des instituteurs où au mieux des cas leurs collègues sortis des rangs pour le corps d'inspection et de contrôle, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs du premier degré. Au regard des moyens

dont dispose le pays, n'est-il pas justifié de contourner les normes et de plaider pour une "prolétarianisation" ?

Par ailleurs, le Bénin forme une pluralité de communautés linguistiques et ethniques ayant des rapports au savoir différents. Enseigner dans ces genres de classe face à la diversité des cultures demande des compétences qui y sont appropriées. La compétence 4 du tableau 2 fait allusion à la diversité des écoliers mais le 1 ne dit rien des occasions où elle puisse être développée.

Chaque deux ans, s'opèrent des mutations nationales dans le sous-secteur des enseignements maternel et primaire. La majorité des enseignants contre leur gré sont affectés dans d'autres postes. Il y en a qui, depuis la partie méridionale se retrouvent au nord où les conditions de travail leur paraissent difficiles parce qu'ils ne s'y étaient pas habitués. La plupart sont des locuteurs "fon"<sup>5</sup> qui se retrouvent dans des zones où les échanges verbaux deviennent difficiles.

A l'intérieur des salles de classe des écoles du centre-ville de Tanguiéta située dans le nord-ouest du département de l'Atacora par exemple, coexistent les Waama, les Gourmanché, les Natemba, les Biali, les Fulfubé, les dendi, les bariba, les fon et assimilés, les nagot, etc. Ce sont des univers scolaires aux cultures diversifiées. L'école n'étant jamais homogène à tous points de vue, il y a autant d'écoliers que de familles dans une classe. Règnent en leur sein de façon respectueuse un certain ordre au monde, des codes culturels, des rapports au savoir différents. Quand pour aborder un cours, le maître part d'une situation de communication abordant les repas d'une fête relevant de certains

---

<sup>5</sup> Langue nationale la plus parlée au Bénin. Les locuteurs se retrouvent le plus au sud et au centre du pays.

interdits alimentaires concernant certains apprenants, un silence plat et embarrassant subvient. [8] P. Woods (1990) n'a-t-il pas insisté sur la nécessaire communication de la culture de l'élève et celle du maître comme l'une des conditions favorables à l'apprentissage scolaire ? La mobilisation autour de l'acte d'apprendre prend ainsi un coup du fait de cet abîme de silence. L'enseignant averti et formé à ces codes arrive à s'en rendre compte alors que son collègue dont la formation est exclusivement tournée vers les savoirs académiques n'arrive pas à comprendre pourquoi certains de ces écoliers ont adopté ces comportements. D'autres font parfois usage du châtiment corporel. Ils ne comprennent pas et ne comprendront jamais ce rapport aux choses des élèves. Les pratiques de formation qui tourneront le dos à ces genres de savoirs mettront les enseignants en courroux où ils demanderont des comptes à leur formation car « ce qui est reproduit par les enseignants, c'est d'abord la structure de leur propre formation, le modèle implicite qu'elle constitue et non ce qu'il leur est conseillé de faire. » (J.J-Schneffknecht, 1975 :10 cité par [9] Ph. Meirieu, 1992 : 105 ). La posture de l'enseignant réflexif est tributaire d'une bonne dose en anthropologie de l'éducation qu'il est utile de considérer.

Aussi, ces classes hétérogènes avec des écoliers de différentes catégories sociales sont-elles tenues par les mêmes enseignants. Chacun de ces apprenants n'ont pas les mêmes distances culturelles aux savoirs scolaires. Il y en a qui y sont proches, d'autres en sont totalement éloignés. Or, le but de l'école aujourd'hui est de faire réussir ceux qui ont de difficultés à apprendre, car les "héritiers", [10] P. Bourdieu, Cl. Passeron (1964), quel que soit le curriculum tireront leur épingle du jeu. Les contenus de ces sessions de formation permettent-ils aux instituteurs de s'intéresser à tous ces genres d'élèves ? Ces instituteurs formés à la manière d'un

collégien ou lycéen peuvent-ils gagner la cause de ces enfants qui se retrouvent dans un monde qui n'est pas le leur. La compétence n°3 du tableau n°3 intitulée "Renforcer ses capacités à assurer la préparation des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage-évaluation" exige d'organiser les activités en veillant à la progression de la construction des savoirs et de maîtriser le niveau réel des élèves et prévoir des situations adaptées à leur niveau. On note par là une prise en compte de tous les enfants quel que soit leur origine, leur niveau et leurs appartenances sociales. Mais dans les faits, c'est des formations à la carte, une concurrence de tous les partenaires intervenant dans le sous -secteur. Ils se partagent les différentes dimensions du volet formation des enseignants en noyant l'essentiel dans de l'accessoire, réduisant la formation professionnelle à une formation des élèves du collège.

On a préféré former les instituteurs au rabais parce que c'est moins coûteux, c'est ce qu'on maîtrise le mieux. Cette forme d'intervention met les enseignants dans une position asymétrique. Ils dépendront du corps d'inspection et de contrôle. En formant les maîtres d'écoles pour qu'ils aient l'autonomie dans la gestion de la transposition didactique, on ferme un peu la vanne aux formations tous azimuts qui se font presque mensuellement. A qui cela profite-t-il ? Les conseillers pédagogiques sont réquisitionnés par les ONG et l'administration publique pour ce faire et sont payés. Les employés des ONG sont aussi en mission en dehors de leur salaire mensuel. Il y a là un "sursalaire". Qui va oser lutter contre cette manière de former les instituteurs ? Personne. Ils défendront auprès de leur hiérarchie respective, la nécessité d'organiser ces sessions à l'intention des enseignants, créant ainsi un marché autour de la formation des enseignants. Des établissements hôteliers aux organisateurs en passant par les

enseignants, chacun des acteurs ciblés y trouve son compte.  
Et l'instituteur ?

### **Conclusion**

La formation initiale et continue des instituteurs en République du Bénin dans le programme dispose de deux référentiels : le référentiel métier et celui des compétences. En formation, les pratiques ne s'accommodent plus du prescrit. Les différents acteurs engagés et mobilisés autour de la formation ont des objectifs qui s'écartent de ce qui est prévu. On a préféré former les instituteurs aux savoirs scolaires comme si c'était exclusivement des connaissances académiques qu'il s'agit en ce domaine. La formation à des compétences professionnelles nécessite des ressources humaines et financières qui ne sont pas disponibles. Du coup la prolétarianisation paraît être justifiée pour faire fonctionner les salles de classe.

### **Références bibliographiques**

#### **Des articles des revues**

[1].Perrenoud Ph., "Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation", Cahiers pédagogiques, n°390, pp. 42-45 2001a

[2].Alladakan AG, Formation des instituteurs à l'Approche Car Compétences au Bénin : enjeux et pratiques d'acteurs, Geste et voix, n°21, pp. 253-271, 2015

[3].Bourdoncle R, "La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe", Revue française de pédagogie, n°105, pp. 83-119, 1993

[4].Alladakan AG, "Réussir au Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'enseignement primaire au Bénin : Normes et stratégies des instituteurs et du corps d'inspection" in DEZAN, 2022, Numéro 10, Volume 2, ISSN 1840-717- X du 4ème trimestre, pp 42-61, 2022

#### **Des livres**

[5].Tardif M, et Lessard C, "Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels", Québec, Les Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck. 1999,

[6].Huberman M, "La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession", Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1990.

[7].Mayer R, et al. "Méthodes de recherche en intervention sociale", Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2000

[8]. Woods P, "Ethnographie de l'école", Armand Colin, 1990,

[9].Meirieu Ph., "Enseigner, Scénario pour un métier nouveau", Paris, ESF, 1992.

[10]. Bourdieu P, et J.-C., "Les héritiers." Paris : Ed. de minuit. 1964.