**Dédicace**

**A ROUAH, qui en a fait son affaire…**

Durant la réalisation de cette recherche, nous avons été confrontée à d’énormes obstacles logistiques qui constituent un facteur contradictoire dans toute volonté de faire de la science au Bénin : absence de l’électricité dans le village où nous vivons ; alimentation irrégulière à Abomey-Calavi, sur le site même de l’Université, ainsi que dans les autres localités, ordinairement pourvues en électricité, communément appelée au Bénin le « délestage » ; connexion Internet aléatoire…

Victor Hugo écrivait : « Aux petits êtres, donnez le petit livre (…). Le germe a droit d’éclore ». Nous, nous disons, aux chercheurs, donnez les moyens de la recherche, la science au Sud a droit d’éclore…

**Remerciements**

Aux responsables du programme UAC 02, activité inscrite dans le 3ème plan quinquennal de coopération universitaire institutionnelle (CUI) au développement et destinée à soutenir la relance des Ecoles Normales Supérieures de Porto-Novo et de Lokossa ;

A tous ceux qui nous ont soutenue, sans exception ;

A notre promotrice de thèse, Mme le Professeur Jacqueline BECKERS, près de qui, nous avons appris bien des choses sur l’APC, pour son investissement humain et intellectuel ;

A M. le Professeur Jean-François GUILLAUME, pour sa présence, sa disponibilité, son écoute et ses conseils ;

A M. le Professeur Gabriel Coovi BOKO, pour sa présence rassurante et sa dévotion à fournir des outils de recherche à la jeune chercheure que nous sommes. Pour nous, c’est une leçon de grandeur d’âme pour la vie ;

A M. le Professeur Innocent DATONDJI, pour avoir cru en nous ;

A tous les Inspecteurs, CP, et professeurs de français, qui nous ont aidée à obtenir des outils indispensables à la réalisation de ce travail ;

A M. Aurélien AHOLOUKPE du bureau ISOSud pour nous avoir accueillie dans sa salle de conférence pour la rédaction d’une importante partie de ce travail ;

A M. Armand ADJAGBO, professeur certifié de français, diplômé ès Lettres Modernes, pour sa disponibilité et tous les documents fournis ;

A MM. Félix MENSAH, Barthémémy ABIDJO, Delphonse MELE, pour la documentation ;

A Justine-Daniel, Kévin-Caliel, Fulgence-Pahaliah, Françoise et Richard MORATH et Floribert-Lélahel ;

A Trésor Némamiah pour tout le stress qu’il a dû partager avec nous depuis la gestation jusqu’aux premiers âges de sa vie terrestre. Merci mon bel ange pour ton sourire réconfortant ;

A notre feu père, Alphonse-Yératel HOUNKPE, qui assurément a tout suivi de près. En Afrique, les morts ne sont pas morts… Ils sont juste passés de l’autre côté du rideau…

**Avant-propos**

« *Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à quelqu’un est relativement peu important et n’exerce guère ou pas du tout d’influence significative sur son comportement… J’ai finalement l’impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d’un individu est celui qu’il découvre lui-même et qu’il s’approprie. Cet apprentissage découvert par l’individu lui-même et qu’il a assimilé au cours d’une expérience vécue ne peut-être communiqué directement à autrui* » (Rogers, 1972 : 152).

Voici un récit qui en fait foi :

Un Roi avait pour fils unique un jeune Prince courageux, habile et intelligent. Pour parfaire son apprentissage de la Vie, il l’envoya auprès d’un Vieux Sage. *"Eclaire-moi sur le Sentier de la Vie"*, demanda le Prince. *"Mes paroles s’évanouiront comme les traces de tes pas dans le sable*, répondit le Sage. *Cependant je veux bien te donner quelques indications. Sur ta route, tu trouveras trois portes. Lis les préceptes indiqués sur chacune d’entre elles. Un besoin irrésistible te poussera à les suivre. Ne cherche pas à t’en détourner, car tu serais condamné à revivre sans cesse ce que tu aurais fui. Je ne puis t’en dire plus. Tu dois éprouver tout cela dans ton cœur et dans ta chair. Va, maintenant. Suis cette route, droit devant toi"*.

Le Vieux Sage disparut et le Prince s’engagea sur le Chemin de la Vie. Il se trouva bientôt face à une grande porte sur laquelle on pouvait lire "CHANGE LE MONDE". *"C’était bien là mon intention*, pensa le Prince, *car si certaines choses me plaisent dans ce monde, d’autres ne me conviennent pas".* Et il entama son premier combat. Son idéal, sa fougue et sa vigueur le poussèrent à se confronter au monde, à entreprendre, à conquérir, à modeler la réalité selon son désir. Il y trouva le plaisir et l’ivresse du conquérant, mais pas l’apaisement du cœur. Il réussit à changer certaines choses mais beaucoup d’autres lui résistèrent. Bien des années passèrent.

Un jour, il rencontra le Vieux Sage qui lui demanda : *"Qu’as-tu appris sur le chemin ?"*. *"J’ai appris*, répondit le Prince, *à discerner ce qui est en mon pouvoir et ce qui m’échappe, ce qui dépend de moi et ce qui n’en dépend pas"*. *"C’est bien*, dit le Vieil Homme. *Utilise tes forces pour agir sur ce qui est en ton pouvoir. Oublie ce qui échappe à ton emprise"*. Et il disparut.

Peu après, le Prince se trouva face à une deuxième porte. On pouvait y lire "CHANGE LES AUTRES". *"C’était bien là mon intention*, pensa-t-il. *Les autres sont source de plaisir, de joie et de satisfaction mais aussi de douleur, d’amertume et de frustration"*. Et il s’insurgea contre tout ce qui pouvait le déranger ou lui déplaire chez ses semblables. Il chercha à infléchir leur caractère et à extirper leurs défauts. Ce fut là son deuxième combat.

Bien des années passèrent. Un jour, alors qu’il méditait sur l’utilité de ses tentatives de changer les autres, il croisa le Vieux Sage qui lui demanda : *"Qu’as-tu appris sur le chemin ?".* *"J’ai appris*, répondit le Prince, *que les autres ne sont pas la cause ou la source de mes joies et de mes peines, de mes satisfactions et de mes déboires. Ils n’en sont que le révélateur ou l’occasion. C’est en moi que prennent racine toutes ces choses".* *"Tu as raison*, dit le Sage. *Par ce qu’ils réveillent en toi, les autres te révèlent à toi-même. Sois reconnaissant envers ceux qui font vibrer en toi joie et plaisir. Mais sois-le aussi envers ceux qui font naître en toi souffrance ou frustration, car à travers eux la Vie t’enseigne ce qui te reste à apprendre et le chemin que tu dois encore parcourir"*. Et le Vieil Homme disparut.

Peu après, le Prince arriva devant une porte où figuraient ces mots "CHANGE-TOI TOI-MEME". *"Si je suis moi-même la cause de mes problèmes, c’est bien ce qui me reste à faire"*, se dit-il. Et il entama son troisième combat. Il chercha à infléchir son caractère, à combattre ses imperfections, à supprimer ses défauts, à changer tout ce qui ne lui plaisait pas en lui, tout ce qui ne correspondait pas à son idéal.

Après bien des années de ce combat où il connut quelque succès mais aussi des échecs et des résistances, le Prince rencontra le Sage qui lui demanda : *"Qu’as-tu appris sur le chemin ?"*. *"J’ai appris*, répondit le Prince, *qu’il y a, en nous, des choses qu’on peut améliorer, d’autres qui nous résistent et qu’on n’arrive pas à briser"*. *"C’est bien"*, dit le Sage. *"Oui*, poursuivit le Prince, *mais je commence à être las de me battre contre tout, contre tous, contre moi-même. Cela ne finira-t-il jamais ? Quand trouverai-je le repos ? J’ai envie de cesser le combat, de renoncer, de tout abandonner, de lâcher prise"*. *"C’est justement ton prochain apprentissage*, dit le Vieux Sage. *Mais avant d’aller plus loin, retourne-toi et contemple le chemin parcouru"*. Et il disparut.

Regardant en arrière, le Prince vit dans le lointain la troisième porte et s’aperçut qu’elle portait sur sa face arrière une inscription qui disait "ACCEPTE-TOI TOI-MEME". Le Prince s’étonna de ne point avoir vu cette inscription lorsqu’il avait franchi la porte la première fois, dans l’autre sens. *"Quand on combat on devient aveugle"*, se dit-il. Il vit aussi, gisant sur le sol, éparpillé autour de lui, tout ce qu’il avait rejeté et combattu en lui : ses défauts, ses ombres, ses peurs, ses limites, tous ses vieux démons. Il apprit alors à les reconnaître, à les accepter, à les aimer. Il apprit à s’aimer lui-même sans plus se comparer, se juger, se blâmer.

Il rencontra le Vieux Sage qui lui demanda : *"Qu’as-tu appris sur le chemin ?".* *"J’ai appris*, répondit le Prince, *que détester ou refuser une partie de moi, c’est me condamner à ne jamais être en accord avec moi-même. J’ai appris à m’accepter moi-même, totalement, inconditionnellement"*. *"C’est bien*, dit le Vieil Homme, *c’est la première Sagesse. Maintenant tu peux repasser la troisième porte"*.

A peine arrivé de l’autre côté, le Prince aperçut au loin la face arrière de la seconde porte et y lut "ACCEPTE LES AUTRES". Tout autour de lui il reconnut les personnes qu’il avait côtoyées dans sa vie ; celles qu’il avait aimées comme celles qu’il avait détestées. Celles qu’il avait soutenues et celles qu’il avait combattues. Mais à sa grande surprise, il était maintenant incapable de voir leurs imperfections, leurs défauts, ce qui autrefois l’avait tellement gêné et contre quoi il s’était battu.

Il rencontra à nouveau le Vieux Sage. *"Qu’as-tu appris sur le chemin ?"* demanda ce dernier. *"J’ai appris*, répondit le Prince, *qu’en étant en accord avec moi-même, je n’avais plus rien à reprocher aux autres, plus rien à craindre d’eux. J’ai appris à accepter et à aimer les autres totalement, inconditionnellement"*. *"C’est bien*, dit le Vieux Sage. *C’est la seconde Sagesse. Tu peux franchir à nouveau la deuxième porte"*. Arrivé de l’autre côté, le Prince aperçut la face arrière de la première porte et y lut : "ACCEPTE LE MONDE". *"Curieux*, se dit-il, *que je n’aie pas vu cette inscription la première fois"*. Il regarda autour de lui et reconnut ce monde qu’il avait cherché à conquérir, à transformer, à changer. Il fut frappé par l’éclat et la beauté de toute chose. Par leur perfection. C’était pourtant le même monde qu’autrefois. Etait-ce le monde qui avait changé ou son regard ?

Il croisa le Vieux Sage qui lui demanda : *"Qu’as-tu appris sur le chemin ?"*. *"J’ai appris*, dit le Prince, *que le monde est le miroir de mon âme. Que mon âme ne voit pas le monde, elle se voit dans le monde. Quand elle est enjouée, le monde lui semble gai. Quand elle est accablée, le monde lui semble triste. Le monde, lui, n’est ni triste ni gai. Il est là ; il existe ; c’est tout. Ce n’était pas le monde qui me troublait, mais l’idée que je m’en faisais. J’ai appris à accepter sans le juger, totalement, inconditionnellement"*. *"C’est la troisième Sagesse*, dit le Vieil Homme. *Te voilà à présent en accord avec toi-même, avec les autres et avec le Monde"*. Un profond sentiment de paix, de sérénité, de plénitude envahit le Prince. Le Silence l’habita. *"Tu es prêt, maintenant, à franchir le dernier Seuil*, dit le Vieux Sage, *celui du passage du silence de la plénitude à la Plénitude du Silence"*. Et le Vieil Homme disparut.

Texte de Charles Brulhart, Décembre 1995. <http://www.metafora.ch/>

Le sage, guide du jeune homme lui demande à chaque étape d’épreuve, comme pour une évaluation formative et / ou certificative : « Qu’as-tu appris sur le chemin ?». La réponse du jeune-homme est déterminante pour passer à une autre étape. Il n’y a eu ni compétition, ni jugement du maître, ni échec du jeune…

Telle une histoire mise en abyme[[1]](#footnote-1), ce récit nous plonge, sans détour, dans de grandes questions d’éducation. L’école pourrait-elle offrir un jour le cadre propice à ce parcours d’apprentissage ? Le maître, l’enseignant peut-il acquérir cette sagesse qui fait apprendre sans s’imposer, sans imposer d’idéologie et qui laisse l’apprenant agir ? L’école deviendra-t-elle un jour, grâce à toutes les réformes des pédagogies actives, ce champ d’investigation personnelle et personnalisé pour l’apprenant ?

A l’instar d’autres régions du monde, le Bénin a introduit une nouvelle manière de concevoir l’acte pédagogique. Inspirés par les principes théoriques du socioconstructivisme, les concepteurs locaux ont mis au point de nouveaux programmes d’études. Mais il se pourrait bien que l’on en soit arrivé à vouloir faire entrer un vin nouveau dans de vieilles outres. Il nous revient, dans cette étude, de nous y plonger pour voir si le système éducatif béninois met bien en œuvre une approche pédagogique qui autorisera l’émancipation sociale et intellectuelle des jeunes générations béninoises, qui développera leurs capacités réflexives et leur sens critique face aux évolutions de nos sociétés contemporaines, et qui soutiendra le développement de la société béninoise. C’est l’essentiel du document officiel repris à la page suivante[[2]](#footnote-2).





Au Bénin, pays de l’Afrique de l’Ouest, l’éducation est un enjeu d’autant plus sensible qu’au sein d’une population d’environ 10 millions d’habitants, un peu moins de la moitié est âgée de moins de 15 ans[[3]](#footnote-3).

La croissance démographique du pays a d’importants effets sur l’enseignement obligatoire. Le Bénin est une bombe démographique. Sa population s’accroît de 150.000 personnes par an. De 43 habitants par kilomètre carré en 1991, la densité passera à 56 en l’an 2000 et à 115 en 2025, Akoto & al., 1991 ; Amoussou-Yéyé, 1993 : 215. « *L’une des conséquences de l’accroissement rapide de la population est l’impossibilité de satisfaire les besoins vitaux, notamment en éducation et en santé* » (Amoussou-Yéyé, 1993 : 215). La problématique risque d’être plus aiguë dans certains des Départements béninois. Dans l’Alibori, les effectifs de la population passeraient de 537.472 habitants en 2003 à 720.812 habitants en 2012, puis ils doubleraient entre 2024 et 2025 pour atteindre 1.276.279 habitants en 2030, pour une superficie de 26.242 km² (49 habitants/km²). Par contre, dans le Département de l’Atlantique (d’une superficie de 3.233 km²) et dans le Département de l’Ouémé (d’une superficie de 1.281 km²), la population serait multipliée par 2,45 entre 2002 et 2030, soit en chiffres « bruts » 1.963.510 habitants dans l’Atlantique (607 habitants/km²) et 1.789.832 habitants dans l’Ouémé (1.397 habitants/km²)[[4]](#footnote-4).

A la rentrée scolaire 2006-2007, le Bénin a opté pour la gratuité de l’enseignement maternel et primaire. Cette décision s’est étendue par la suite, aux classes du premier cycle des lycées et collèges, notamment pour les filles. La gratuité de la scolarité et l’expansion démographique contribuent ainsi à l’augmentation exponentielle des effectifs par classe. Sur base des données fournies par l’Institut National de Statistique et d’Analyse Economique (INSAE), on peut constater que le nombre d’enfants scolarisés dans l’enseignement maternel public est passé de 27.797 à 62.654 entre 2006-2007 et 2007-2008 ; l’augmentation y a été proportionnellement plus forte que dans l’enseignement public au cours de la même période où les effectifs sont passés de 1.290.602 à 1.443.176 (Gomez & Huannou, 2009). Cela étant, faute de mesures d’accompagnement adéquates, la croissance sans cesse des effectifs scolaires constitue un important problème au Bénin : dans la plupart des établissements scolaires du secondaire, les places manquent pour accueillir les élèves toujours plus nombreux.

**Résumé**

Sur le plan mondial, force est de constater que l’école ne peut plus fonctionner comme dans les temps passés. Les changements rapides que connaissent les sociétés créent de nouveaux besoins et nécessitent de nouveaux types de citoyens, ce qui explique les vagues de réformes des systèmes éducatifs dans la plupart des pays. Pour le bien-être des apprenants, afin qu’ils ne soient pas inutiles dans un monde en évolution continue, il convient de commencer par identifier leurs besoins réels et ce que leur société attend d’eux. L’Afrique en général et le Bénin en particulier ne sont pas restés en marge de ces mutations, à la fois sociales, politiques, économiques et pédagogiques.

Après avoir essayé le programme par contenu (pendant la période coloniale et post-coloniale : 1890-1972-75), le programme par objectifs (par le biais de l’idéologie marxiste-léniniste : 1972-75 à 1990), le Bénin s’est trouvé confronté au problème d’adéquation entre les besoins nationaux et internationaux du marché de l’emploi d’une part, et le type de citoyen que son système éducatif forme d’autre part. C’est à cet effet que la Conférence des Forces Vives de la Nation de février 1990, a recommandé que soient organisés les Etats Généraux de l’Education, pour apporter des solutions aux malaises que traversait le monde scolaire et universitaire. Les actes des Etats Généraux de l’Education, tenus à Cotonou du 02 au 09 octobre 1990, ont mis l’accent sur les nombreux dysfonctionnements qui minent le système éducatif béninois et ont suggéré de nouvelles orientations en conformité avec les aspirations à un développement endogène.

Pour réaliser les finalités de l’éducation, il faut un programme, des enseignants, des apprenants, des objectifs d’apprentissages à atteindre, des résultats attendus, des manuels : bref, un curriculum. Le processus pour en arriver à la finalité se réalise entre autres, à travers des actes didactiques qui se posent chaque jour dans les classes. Par le biais du courant pédagogique de l’Approche Par Compétences, l’Etat béninois ambitionne de former sur le plan national, des Béninois qui devront être sans cesse performants, dotés de l’esprit d’initiative, animés par le goût de la recherche, capables de s’auto-employer ; des citoyens qui contribuent efficacement au développement de leur pays. Pour ce faire, ce programme doit régler des problèmes d’ordres politique, environnemental, éducatif, socio-culturel et pédagogique.

Divers champs de formation ont été corrigés dès lors dans l’enseignement primaire depuis l’élaboration des plans d’action de la réforme en 1991-92 ; puis le démarrage de l’exécution des programmes dans trente (30) écoles pilotes, en octobre 1994. Arrivée à la phase de généralisation en octobre 2004 en classe de CM2, dans toutes les écoles du Bénin, les premiers partenaires techniques et financiers que sont l’USAID, la Coopération Canadienne se sont retirés et la jonction avec le secondaire a connu deux années scolaires de rupture.

Dans ce travail de recherche, nous abordons le sujet du point de vue de l’enseignement/apprentissage/évaluation selon l’Approche Par Compétences dans l’enseignement secondaire public. Le français, matière enseignée dans toutes les classes du secondaire, de la sixième en terminale a subi également des révisions tant du point de vue de son mode d’enseignement que de la présentation de son évaluation en évaluation externe, à la fin du premier cycle (Brevet d’Etudes de fin de Premier Cycle, BEPC) et à la sortie du second cycle (Baccalauréat).

Il importe de souligner, à l’instar de Raymonde Amétooyona (1995) et de Blaise Djihouessi (2006), que le français est à la fois véhicule (outil de communication), langue de scolarisation et médium de l’enseignement des autres disciplines en République du Bénin. Il est aussi une discipline enseignée. Il en résulte que la maîtrise de cette langue est nécessaire à la réussite de toutes actions pédagogiques dans toutes les disciplines. Ceci ne signifie aucunement que sa maîtrise est le seul critère qui favorise le développement des compétences chez l’apprenant. Cependant, il est un facteur que l’on ne peut négliger dans cette équation, car, son acquisition permet à l’élève de penser, de créer, convaincre, communiquer par écrit son opinion au sujet d’une préoccupation de son environnement, quelle qu’elle soit, d’où la pertinence d’entrer dans cette étude par un « zoom » sur l’évaluation externe : le BEPC et le Baccalauréat.

Or, l’enseignement/apprentissage du français tel qu’observé, ne permet pas aux apprenants d’exploiter adéquatement la langue française et de développer des compétences argumentatives et rédactionnelles dans l’expression écrite.

La qualification et l’expérience professionnelle des enseignants de français influencent la maîtrise de la langue chez les apprenants. Les défaillances structurelles perçues à travers le système de table rase promu comme solution aux crises de l’éducation, la pénurie d’enseignants, le manque d’enseignants qualifiés, l’insuffisance d’infrastructures et de mobiliers, l’insuffisance des ressources financières (détenues par les bailleurs de fond : les partenaires techniques et financiers), le manque de motivation des enseignants … constituent autant d’obstacles qui entretiennent un conflit permanent autour de l’APC au Bénin.

Loin d’être un échantillon représentatif de l’ensemble du pays, les sujets de français du BEPC et du Baccalauréat, les corrigés-types qui guident les correcteurs, les critères d’évaluation selon l’APC, seront passés à l’analyse en vue d’examiner leur validité conceptuelle. La grande « machine » que constitue l’organisation de la correction de ces évaluations externes sur le plan national a été aussi observée dans le cadre de cette recherche. Quelques 417 copies de lecture et de communication écrite de candidats ont été recorrigées par le chercheur de 2010 à 2012 au BEPC APC; puis, 455 copies de dissertation, contraction de texte et commentaire composé ont été recorrigées au Baccalauréat APC et PI dans la même période, pour interroger l’objectivité desdites évaluations.

L’objectif de cette étude est de tenter de dégager des pistes d’amélioration de la mise en œuvre de l’APC, en se fondant sur ses principes scientifiques, afin de mieux atteindre les objectifs poursuivis pour l’utilisation adéquate des élèves de la langue française écrite.

**Introduction**

**Des nouveaux programmes d’études très contestés**

Ancienne colonie française, le Bénin a acquis son indépendance, comme la plupart des pays africains, en 1960. Le système éducatif, hérité de l’école coloniale, a connu plusieurs réformes curriculaires jusqu’aux années 1990, année de l’introduction de nouveaux programmes d’études basés sur l’approche par compétences (APC), avec le soutien d’importants partenaires techniques et financiers, au premier rang desquels figure l’USAID. Certains auteurs considèrent même que « le Bénin est devenu un terrain d’intervention privilégié de la coopération internationale. L’éducation y est réellement considérée comme une priorité nationale et les campagnes de promotion de la scolarisation universelle s’y succèdent » (Comhaire et Mrsic-Garac, 2007, 45).

Cette nouvelle approche pédagogique a suscité et suscite aujourd’hui encore d’intenses débats et de vives polémiques dans les médias, chez les enseignants et dans l’arène politique. Dans le cas précis de l’enseignement du français, ses détracteurs dénoncent un massacre intellectuel et l’abandon de méthodes pédagogiques plus directives, déplorent l’absence d’une prise en compte des réalités socioculturelles locales ou le déficit de qualification du personnel enseignant. Quant aux promoteurs et aux partisans de la réforme, ils considèrent qu’il s’agit là d’un changement indispensable pour le développement du pays. Nous pourrions ajouter le camp de ceux qui n’affichent pas leur position, restent dans une position d’observateurs muets mais qui, pourtant, sont directement concernés. Nous analyserons ces diverses prises de position sur cette nouvelle norme pédagogique qu’est l’APC.

**1.- Les arguments des opposants**

En 1998, les pouvoirs publics béninois publient les résultats au Certificat d’Etudes Primaires (CEP) de la première cohorte scolarisée dans le cadre des Nouveaux Programmes d’Etudes (NPE). L’extraordinaire taux de réussite des élèves scolarisés dans des programmes basés sur l’APC (92,77% contre 67,20% des élèves scolarisés dans le cadre des Programmes Intermédiaires) a intrigué et suscité la méfiance. Le doute ne s’est pas éteint à la phase de généralisation des NPE : 98,71% des élèves obtiennent alors le CEP[[5]](#footnote-5). L’APC serait-elle le remède inespéré aux difficultés scolaires des jeunes Béninois ? Il n’y a à ce jour aucune étude universitaire qui permette d’affirmer ou d’infirmer cette proposition. Faut-il alors y voir un argument politique destiné à favoriser l’adhésion des parents à une réforme imposée par des bailleurs de fonds étrangers ? A moins que l’augmentation de la réussite ne découle de la mansuétude ou d’approximations de la part de correcteurs peu rompus aux nouvelles orientations pédagogiques ? Entre la réussite finale et la mauvaise réputation de l’école publique à laquelle les parents adressent volontiers un reproche de laisser-aller général, le décalage est manifeste.

Pour dénoncer une réalité trop belle pour être vraie, certains déplorent l’absence de maîtrise de la langue française à l’entrée du secondaire : on cite le cas d’élèves ayant obtenu le CEP mais incapables d’écrire leur propre nom… Il n’en faut pas plus pour que l’Association des Parents d’Elèves et quelques syndicats d’enseignants clament haut et fort leur indignation et leur rejet de ces programmes dits fondés sur les principes de l’APC : la généralisation des NPE aboutit selon eux sur une baisse du niveau des exigences tant au primaire qu’au secondaire. Rien ne semble devoir atténuer l’acrimonie des détracteurs de l’APC : l’augmentation des taux de réussite au Brevet d’Etudes de fin de Premier Cycle (BEPC) ne les convainc pas.

Pour d’autres détracteurs de l’APC, la réforme pédagogique inscrite dans les NPE constituerait la genèse de toutes les crises scolaires, qui freinent le déroulement normal de toutes les années scolaires depuis les années 90. Certains observateurs (Comhaire et al. 2007 : 48) précisent que l’application de ces nouveaux programmes ajoutée aux conditions salariales des enseignants ainsi que la création d’une nouvelle catégorie d’enseignants dits communautaires – financés et recrutés directement par les parents d’élèves eux-mêmes – constituent des motifs de fragilité du système éducatif béninois.

Des prises de position d’enseignants, tels que Félix Iroko, professeur d’histoire à l’Université d’Abomey-Calavi, Antoine Détchénou, professeur certifié de lettres à la retraite et ancien directeur de l’Office du Baccalauréat, ou encore Marcel Kpogodo, maîtrisard ès Lettres Modernes, journaliste et professeur de français[[6]](#footnote-6) exprimées dans la presse quotidienne (par exemple, *La Croix du Bénin*), sur le web ou via les réseaux sociaux, ne sont pas tendres avec l’APC. Pour eux, il n’y a guère de doute : le malaise du système éducatif national est dû à la nouvelle orientation pédagogique.

Parmi les inspecteurs que nous avons rencontrés[[7]](#footnote-7), tous ne condamnent pas l’APC mais bon nombre disent avoir observé une dégradation du niveau et de la qualité de l’enseignement. Ils ne l’imputent pas au seul fait de l’augmentation vertigineuse des effectifs dans les classes, mais au manque de formation et de qualification du personnel enseignant. Quelle que soit leur position à l’égard de l’APC, tous partagent le souvenir ému du passé éducatif « prestigieux » du Dahomey. Le pays était alors le « fournisseur » de cadres déclarés compétents au reste des pays francophones de l’Afrique. « Des affranchis revenus du Brésil et les missions chrétiennes très actives à partir du milieu du XIXe siècle, familiarisèrent très tôt à l’école, les populations côtières de ce qui allait devenir la colonie puis l’Etat indépendant du Dahomey, puis Bénin. La scolarisation se développa avec la colonisation au point que le Bénin, avec ses « *akowés »[[8]](#footnote-8)* était considéré comme le quartier latin de l’Afrique » (Akpaki, 2001). Ce « prestige » d’antan, dû à la qualité du maniement de la langue française par les cadres dahoméens, semble disparaître et les descendants de ces élites des temps de vénérés mémoires, sont perçus aujourd’hui, par certains, comme des tarés, incapables d’exprimer leurs pensées, incapables de soutenir une thèse, de l’argumenter et de l’illustrer, par défaut de bagage culturel et surtout livresque. L’attachement à ce temps révolu n’est dès lors pas sans incidence sur l’orientation des débats qui entourent l’introduction de l’APC dans l’enseignement du français : le Conseil National de l’Education (CNE) en a fait le constat en novembre 2010.[[9]](#footnote-9)

S’il est vrai que certains affichent à tort ou à raison une position d’opposition, voire de rejet de l’APC, d’autres, par contre, y voient une planche du salut pour le système éducatif au Bénin.

**2.- Les arguments des partisans**

Les partisans de la réforme pédagogique soulignent, quant à eux, que l’éducation est un facteur essentiel de développement social, et qu’il s’agit d’inventer des formes nouvelles susceptibles de rencontrer les nouveaux enjeux des sociétés contemporaines. Il faudrait alors identifier dans les pratiques pédagogiques des écoles secondaires les traces des anciennes références éducatives qui ont été transmises par l’école coloniale.

*Premièrement*: le postulat d’une relation éducative basée sur la transmission par un maître du savoir qu’il détient. Cette idée trouve ses racines dans la Grèce antique, où à travers des mythes, des proverbes ou des contes, un maître délivrait des préceptes à ses disciples et leur inculquait ce qu’il ressentait, lui, comme valeurs morales, pour une vie sociale apaisée. Après assimilation de la conception du maître, plus tard, le disciple, devenu à son tour maître, pouvait s’octroyer une autonomie de réflexion, au point d’aller contre la pratique pédagogique de son maître. On peut citer à titre d’exemple Platon, qui reprenait à sa manière les enseignements de Socrate ; Aristote, qui reprenait les pensées de Platon, sans pour autant épouser totalement la « dictature » de Socrate à travers sa maïeutique. Quelle que soit la distance prise, ces grands maîtres étaient au centre du savoir.

*Deuxièmement*: le postulat d’une relation éducative visant à corriger des penchants naturels. Dans la pensée chrétienne, il s’agissait avant tout de purifier le pécheur. L’enfant à éduquer était perçu comme « un adulte qui porterait les marques du péché originel » et qui « n’est pas à ménager dans le processus de transmission du savoir. Il faut lui inculquer, lui imposer, sans son avis, le savoir et il doit connaître car, s’il peut déjà désobéir par lui-même à Dieu, c’est qu’il est capable de beaucoup de choses » (Agbo & Quenum, 1992 : 10)[[10]](#footnote-10).

Ces deux grands postulats sont à présent contestés.

D’une part, on ne veut plus forcément que le nombre de tous les poissons contenus par des fleuves et des eaux soit su. En cela, il n’y aurait rien de neuf : Rabelais, dès le 16e siècle, voulait faire des enfants, des abîmes de sciences ; Montaigne, qui lui succède, voulait par contre une tête bien faite plutôt qu’une tête bien pleine…

D’autre part, il est question aujourd’hui de conduire les enfants à construire et à donner du sens à leur apprentissage. L’évolution physiologique, émotionnelle et cognitive de l’enfant intéresse les nouvelles approches pédagogiques. La mémoire n’est plus tant sollicitée au détriment de la réflexion critique et du legs culturel. La formation de savants, d’élites, d’érudits, de têtes à connaissances encyclopédiques cèderait la place à la formation d’un sujet capable de confronter ses prénotions à celles de ses camarades et d’en ressortir un savoir construit, au terme de conflits cognitifs qui, en le déstabilisant, suscitent en lui l’envie d’apprendre.

Dans une étude intitulée *L’APC, les orientations générales au Bénin*[[11]](#footnote-11), l’Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) fait état des motivations de la mise en œuvre de l’APC au secondaire : dans le cadre des programmes par objectifs qui avaient cours, tous les enseignants n’étaient pas en mesure de formuler des objectifs ni d’utiliser des méthodes actives, avec pour conséquence que l’élève n’était pas amené à « construire son savoir ». La construction des compétences chez l’apprenant ne constituait pas la préoccupation essentielle de ces programmes par objectifs. Or le développement politique, économique, social, culturel, technologique et scientifique du Bénin exigerait une formation en adéquation avec les attentes de la société. Selon les partenaires techniques et financiers (PTF), l’APC se présentait comme la pédagogie qui conduirait le pays à la « fabrication » du citoyen de nouvelle génération, qui répondrait aux exigences du marché de l’emploi.

**3.- Par-delà la polémique**

Cette polémique, qui a constitué le point de départ de notre interrogation, n’est pas éteinte. Lors des journées d’études organisées par le Conseil national de l’éducation (CNE) à Cotonou en novembre 2010, partisans et opposants de l’APC ont eu l’occasion de confronter leurs arguments. Aucun rapport officiel n’est encore publié et aucune décision concernant l’avenir des NPE n’a été prise. Les pronostics vont bon train à ce propos[[12]](#footnote-12). Plus récemment, dans l’un des ateliers préparatoires du 2e Forum National de l’Education dont l’organisation a été décidée par le Conseil des ministres le 20 février 2013, la réflexion s’est portée sur la façon d’aboutir *« à une résolution sérieuse sur les programmes d’étude actuels et l’approche par compétences »*, et l’un des orateurs, membre du Département de Psychologie et des Sciences de l’Education de l’Université d’Abomey Calavi a conclu son intervention par la question suivante : *« L’école sera-t-elle réduite à fabriquer seulement des vendeurs de petits pains dont le système industriel capitaliste a besoin, de petits cadres capables d’exécuter des ordres en lieu et place de concepteurs capables de mettre les habitants des pays sous-développés sur la route de la transformation, de la production et de l’émergence ? »*[[13]](#footnote-13). Le propos peut paraître provocant, il offre surtout une vision très réductrice de la notion de compétences. Nous y reviendrons plus loin dans ce travail.

Très (trop) souvent dans ces débats, les discussions tournent autour de précisions terminologiques ou conceptuelles, mettent l’accent sur les dispositions individuelles (celles des élèves et celles du maître) plutôt que sur l’organisation du travail en classe. Il est somme toute peu question des conditions ou des modalités d’appropriation et de transposition de l’APC dans les activités quotidiennes. On n’a que peu d’informations sur la façon dont les enseignants se tirent d’affaire avec cette nouvelle norme, sur les stratégies mises en œuvre pour articuler savoirs et compétences, pour évaluer les aptitudes des élèves, etc. Il y aurait pourtant un intérêt certain à quitter le débat d’idées pour s’affronter aux pratiques professionnelles effectivement mises en œuvre et mesurer la validité des dispositifs didactiques et des épreuves d’évaluation externe (CEP, BEPC et Baccalauréat).

Ce travail aura pour objectif d’identifier les principaux obstacles à la mise en œuvre d’une approche par compétences dans l’enseignement du français au Bénin. Pointons d’emblée trois obstacles majeurs liés aux représentations sociales de l’APC.

***Premièrement*, une vision très réductrice du socioconstructivisme.**

Dans la partie de ce travail consacrée à l’analyse de nos observations dans les écoles secondaires, de nos rencontres avec des enseignants et certains administratifs du système éducatif, nous montrerons qu’un important écart subsiste entre les modèles théoriques sous-jacents à la nouvelle orientation pédagogique et les usages effectifs de l’APC. C’est notamment de la vision du socioconstructivisme installée dans les pratiques pédagogiques : cette vision est très réductrice parce que l’enfant est amené « à apprendre par lui-même ».

Dans une version plus conforme aux postulats du socioconstructivisme, la liberté accordée à l’élève n’exclut pas le devoir de l’enseignant de fournir des éléments de connaissance ou des savoirs à ceux qu’il doit encadrer : sans ressources fournies par l’enseignant (connaissances, méthodologies, procédures,…), l’élève ne peut organiser un travail efficace et efficient. Il revient à l’enseignant d’amener chaque élève à mobiliser savoirs et connaissances dans des tâches significatives et signifiantes. Une telle orientation pédagogique encourage l’engagement responsable et productif de l’élève dès lors qu’il est confronté à des conflits cognitifs créés de toutes pièces. C’est par la résolution de problèmes, de portée et de complexité variables, que l’élève expérimentera des aptitudes intellectuelles, méthodologiques, techniques ou relationnelles.

La vision tronquée du socioconstructivisme conforte les opposants qui invoquent de leur côté des arguments liés à la psychologie cognitive de l’enfant et de l’adolescent : la liberté que la pédagogie active accorde à l’élève en situation d’apprentissage n’irait pas de soi parce qu’elle ne fait pas partie des habitudes éducatives des familles béninoises. Ainsi, lorsqu’il quitte l’école où on lui demande d’être acteur de son propre apprentissage et qu’il rentre à la maison, l’élève retourne à l’éducation traditionnelle, celle qui l’a façonné et qui le moule au fil de sa croissance. Dans cette éducation traditionnelle, l’apprentissage n’est pas auto-géré ; il repose sur une action exercée par des aînés « qui savent tout » sur un jeune qui « ignore tout ». Ainsi en va-t-il dans ce proverbe africain bien connu : *« Un vieillard assis voit plus loin qu’un jeune homme debout »*[[14]](#footnote-14).

***Deuxièmement*, une vision très scolaire des compétences.**

De nos échanges avec des enseignants, des inspecteurs et des conseillers pédagogiques confrontés à l’organisation des apprentissages en français, ressort le sentiment d’une représentation des compétences peu en phase avec l’environnement quotidien des enfants et des jeunes béninois. Les compétences sont appréhendées et traitées comme un objet scolaire, elles s’acquièrent et se démontrent dans des tâches résolument scolaires.

Or, dans d’autres contextes éducatifs, comme celui de la Belgique francophone[[15]](#footnote-15), le législateur a retenu une vision de la compétence qui relève « *clairement de l’action, de l’opératoire, du savoir-faire ou agir puisqu’il s’agit d’accomplir un certain nombre de tâches* » (Beckers, 2002 : 7). Du coup, on peut considérer que l’accent est mis dans la formation sur l’acquisition de capacités d’adaptabilité, « *d’intelligence situationnelle* » (Zarifian, 1988 :74, in Beckers, 2002 : 11). Dans certains apprentissages en français, on privilégiera par exemple la profondeur de l’argumentation plutôt que la forme, le style ou la poéticité.

***Troisièmement*, une tension non résolue entre transmission des connaissances et démarches d’apprentissage.**

Au Bénin, certains de nos interlocuteurs reprochent la priorité donnée au fond plutôt qu’à la forme. Ainsi, dans l’exercice de rédaction, la qualité de la prestation individuelle reposerait avant tout sur la structuration et la construction des idées autour d’un sujet et sur le respect des consignes qui ont été données. Les idées doivent être rendues à travers des phrases intelligibles, c’est-à-dire lisibles et compréhensibles. *L’art poétique* de Boileau[[16]](#footnote-16), disent-ils, ne pourrait être effacé du revers de la main, sous prétexte qu’on ne regarde que les idées.

Mais en définitive, objectent les tenants d’une position plus proche de l’APC, se livre-t-on à l’exercice poétique dans la vie de tous les jours ? Que doit-il rester à l’apprenant en classe de français, après l’écrit : la poésie ou bien la capacité de comprendre ses interlocuteurs, de leur exprimer des idées profondes ou des sentiments à propos d’un phénomène social donné ? L’exercice formel ne pourra survenir qu’après que des connaissances auront été acquises et mobilisées : on ne peut parler de tout de façon pertinente, même en respectant les formes prescrites... Il revient donc aux enseignants de mieux articuler, ou d’articuler autrement, contenus et formes de l’expression. Ce qui ne peut se faire sans qu’au préalable, l’enseignant n’ait repéré les besoins de l’élève et adapté l’action éducative (Beckers, 2002 : 12).

On l’aura compris, la nouvelle référence pédagogique suscite embarras, crainte ou résistance dans le chef des enseignants béninois. Ces sentiments très mitigés trouveraient pour partie leur origine dans la façon dont cette norme a été imposée dans le système éducatif, et plus particulièrement dans l’école secondaire.

Pour notre part, nous sommes convaincue que l’introduction de l’APC dans l’enseignement béninois constitue une belle opportunité pour questionner le bien-fondé des pratiques éducatives et pédagogiques actuelles. Mais nous n’entendons pas apporter une contribution supplémentaire dans le débat public ou politique autour de l’APC : il nous semble en effet qu’en soufflant sur les braises de la polémique, on fait en quelque sorte diversion en occultant soigneusement la difficulté, voire l’incapacité, des acteurs locaux et de ceux qui les accompagnent à proposer une traduction réaliste et praticable de l’approche par compétences. Englués dans des débats conceptuels, opposants et partisans de l’APC font fi de l’indispensable confrontation à l’exercice de transposition didactique.

Il nous paraît préférable de placer l’interrogation sur ce qui a pu faire émerger cette polémique autour de l’APC et la nourrir.

1. Contrairement à ce qu’affirment ses opposants, l’introduction de l’APC n’est pas à l’origine des piètres performances scolaires mais elle a contribué à révéler ou à exacerber des défaillances structurelles de l’école béninoise. La politique de table rase, propre au système éducatif béninois a-t-elle réussi à corriger les déficits accumulés depuis 1891 ? Doit-on continuer à aligner les réformes curriculaires au gré des manifestations de ceux des opposants qui se font entendre ? L’Etat, garant du système éducatif, ne devrait-il pas plutôt agir sur les habitudes d’enseignement, afin d’améliorer la qualité des dispositifs d’apprentissage ? La solution est-elle de suspendre l’APC aujourd’hui au Bénin, ou de remettre de l’ordre dans les têtes qui la pensent et la pratiquent ?
2. Contrairement à ce qu’affirment ses partisans, l’introduction de l’APC ne favorisera pas *ipso facto* le développement du pays, elle n’aura d’éventuelle incidence favorable sur et dans la société béninoise – encore faudrait-il s’accorder sur les dimensions sur lesquelles on entend agir : activité économique, organisation politique,… – que si les enseignants parviennent à en donner une traduction efficace et efficiente dans leurs pratiques quotidiennes en classe. Or, il nous faudra bien constater que les modalités actuelles de mise en œuvre de l’approche par compétences dans les classes et de leur évaluation sont discutables.

Notre analyse s’appuiera sur des observations de séquences didactiques en français dans des classes de troisième et de Terminale, sur un échantillon de copies des épreuves de français du BEPC et du Baccalauréat. Nous avons lu 417 copies de lecture et de communication écrite de candidats au BEPC (2010, 2011 et 2012) ; 455 copies de dissertation, contraction de texte et commentaire composé ; des épreuves de Baccalauréat APC et PI au cours de la même période, pour interroger l’objectivité desdites évaluations et examiner leur validité conceptuelle. Nous les avons ensuite recorrigées et nous avons comparé nos évaluations à celles des correcteurs dans l’objectif de dégager des pistes d’amélioration de la mise en œuvre de l’APC, pour ce qui relève de la langue française écrite.

**Chapitre 1**

**L’organisation du système éducatif béninois**

Au cours de l’année scolaire 2011-2012, le Bénin comptait un total de 668 établissements publics, dont 382 de 1er cycle (scolarisant 505.320 élèves) et 286 de 2nd cycle (scolarisant 151.663 élèves). Parmi les enseignants en charge d’une classe, on comptait 981 agents permanents de l’Etat (APE), 9.200 agents contractuels de l’Etat (ACE) et surtout 37.766 vacataires. Quant au personnel administratif des établissements secondaires publics, il était composé de 662 directeurs, 390 censeurs, 585 surveillants généraux et 263 comptables[[17]](#footnote-17).

**1.- La structure du système éducatif béninois**

Le système éducatif béninois est organisé selon deux types de structures : les structures d’enseignement public (que nous prenons surtout en charge dans ce travail de recherche) et les structures d’enseignement privé, gérées par des tierces, sous la surveillance de l’Etat central. Ces dernières échappent très souvent et de manière habile à cette surveillance. Elles ont des résultats mitigés. Parfois excellents dans le cas des écoles confessionnelles (surtout les écoles catholiques), parfois très décevants dans le cas des écoles privées non autorisées qui ouvrent pourtant leurs portes au vu et au su de tous.

Le système d’enseignement formel est constitué par l’enseignement maternel, l’enseignement de base (l’enseignement primaire), l’enseignement secondaire général, l’enseignement technique, la formation professionnelle et l’enseignement supérieur.

**1.1.- L’enseignement maternel**

Cet ordre d’enseignement vise essentiellement l’éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques et mentales de l’enfant. Il est ouvert aux enfants de deux ans et demi au moins et dure deux ans. La Direction de l’Enseignement Maternel, chargée du suivi et du contrôle pédagogique des écoles maternelles publiques et privées, a été réhabilitée en 2004.

Une école normale a été créée dès la conception du concept de « Centre d’Eveil et de Stimulation de l’Enfant » (CESE) en 1979, soit sous la période révolutionnaire : l’Ecole Nationale de formation des animateurs de l’école maternelle (ENA-CESE). Les animateurs qui y sont admis l’étaient surtout sur la base de la maîtrise des langues nationales. Ces Centres d’Eveil et de Stimulation de l’Enfant étaient placés sous la gestion des communes[[18]](#footnote-18).

**1.2.- L’enseignement primaire**

La scolarité primaire compte six années : CI (cours d’initiation), CP (cours préparatoire), CE1 (cours élémentaire première année), CE2 (cours élémentaire deuxième année), CM1 (cours moyen première année), CM2 (cours moyen deuxième année). La loi d’orientation datant d’octobre 2003 autorise l’inscription à l’enseignement primaire à partir de quatre ans et demi. Elle prévoit également que l’enseignement primaire soit dispensé en français, en anglais, en une langue nationale majoritaire dans la localité ou toute autre langue. Néanmoins, à ce jour, dans la pratique, l’enseignement est dispensé au primaire uniquement en français.

La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d’Etudes Primaires (CEP).

L’enseignement primaire béninois a fait l’objet d’une importante réforme pédagogique en 1993. L’école primaire avait été identifiée comme cible prioritaire par les partenaires techniques et financiers du Bénin qui ont soutenu l’élaboration, la mise à l’essai et la stabilisation de Nouveaux Programmes d’Études (NPE), basés sur l’approche par compétences. La mise à l’essai, dès la rentrée 1994-1995, a concerné une trentaine d’écoles publiques, urbaines et rurales, à raison de cinq par département (six départements représentés au total). La phase d’extension a débuté à la rentrée 1996-1997 et a concerné 150 écoles publiques. Les nouveaux programmes ont été implantés sur toute l’étendue du territoire national à la rentrée scolaire 1999-2000 pour le cours d’initiation (CI) pour concerner le cours moyen deuxième année (CM2) à la rentrée scolaire 2004-2005[[19]](#footnote-19).

Depuis la rentrée d’octobre 2004-2005, toutes les classes de l’enseignement primaire fonctionnent sur la base des nouveaux programmes d’études et les élèves ont passé le premier « CEP-Nouveaux Programmes d’études » en juin 2005.

Avec cette réforme, un certain nombre d’innovations pédagogiques, dans les approches, les contenus de formation, les stratégies d’enseignement-apprentissage et le système d’évaluation des acquis des élèves, ont été introduites dans l’école primaire béninoise. La réforme curriculaire concerne toutes les écoles primaires publiques et privées du Bénin et dans ce cadre, une Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d’Etudes (CGNPE) a été créée pour assurer le suivi de sa mise en œuvre. Aujourd’hui, les acteurs du secteur éducatif ont délaissé l’appellation « NPE » pour celle de « programmes en vigueur ».

**1.3.- L’enseignement secondaire**

L’enseignement secondaire comprend une filière générale et une filière technique et professionnelle (qui a perduré en dépit de fréquents changements d’appellation au gré des intérêts des différents gouvernements).

### 1.3.1.- L’enseignement secondaire général

L’enseignement secondaire général est assuré dans les lycées et collèges. La durée totale des études est de sept ans répartis en deux cycles d’étude : le premier cycle couvre les quatre premières années (classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième) et le second cycle s’étend sur les trois dernières années (classes de seconde, première et terminale).

L’enseignement secondaire général accueille les élèves âgés de 12 à 18 ans ayant achevé le cycle primaire. L’entrée en classe de sixième est subordonnée à une évaluation externe dont les résultats tiennent compte des notes obtenues par les candidats dans trois épreuves du Certificat d’Etudes Primaire (CEP).

La fin des études du premier cycle est sanctionnée par le Brevet d’Etudes du Premier Cycle (BEPC). Il ne conditionne pas l’entrée en classe de seconde. L’obtention d’une moyenne annuelle égale ou supérieure à 10 sur 20 permet de passer en classe de seconde. La fin des études du second cycle est sanctionnée par le Baccalauréat, diplôme donnant accès à l’enseignement supérieur.

C’est au second cycle que se distinguent les filières ou options d’enseignement : les options qui préparent à un Baccalauréat littéraire (séries A1, A2), celles qui débouchent sur un Baccalauréat scientifique et technique (séries D, C) et enfin celles qui permettent des études d’économie et de gestion (série B)[[20]](#footnote-20).

Le premier examen sanctionnant la fin du cours primaire (CEP) option –Nouveaux Programmes d’Etudes avait eu lieu en 1998. Or, dans le secondaire, la réforme APC, quant à elle, n’a été d’application qu’à partir de 2005. En d’autres termes, plusieurs générations d’élèves scolarisés dans l’école primaire réformée se sont retrouvées dans un cursus basé sur les programmes intermédiaires, une fois admis au cours secondaire.

La phase d’expérimentation des NPE dans les classes de sixième a débuté en octobre 2001. En 2009-2010, les programmes axés sur les compétences ont atteint le niveau de la classe de première du secondaire dans sa phase de généralisation, et c’est en juin 2009 que le premier Baccalauréat APC (des écoles en expérimentation) a été organisé pour les établissements pilotes. « *Cette phase connaîtra son épilogue dans le secteur de secondaire général à la rentrée 2011-2012 sur toute l’étendue du territoire national*. » (DIP, 2011 : 7)[[21]](#footnote-21). Le lecteur trouvera en annexe un récapitulatif des phases de l’implémentation de la réforme APC dans l’école secondaire.

**1.3.2.- L’enseignement technique et la formation professionnelle**

Déclaré seconde priorité du gouvernement du Bénin après l’enseignement primaire, cet ordre d’enseignement a acquis ses lettres de noblesse depuis les Etats Généraux de l’Education en 1990. Le gouvernement a détaché cet ordre d’enseignement du secondaire général en créant en 2001 le Ministère de l’Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle[[22]](#footnote-22). Mais ordre de l’enseignement demeure, selon les propos de Gomez et Huannou, le « parent pauvre » du système éducatif béninois. Dans le département du Littoral (Cotonou), il n’y a qu’un seul lycée technique d’Etat, contre plus d’une dizaine de collèges d’enseignement secondaire général, (Gomez et Huannou, 2009 : 69-70).

L’enseignement technique et de la formation professionnelle préparent à l’emploi et permettent, à travers six domaines de formation, la poursuite des études supérieures techniques et professionnelles.

A l’issue de ce parcours, les élèves ayant obtenu leur Baccalauréat commencent l’université.

**1.4.- L’enseignement supérieur**

Il accueille dans les facultés, les écoles et les instituts supérieurs, les élèves titulaires du Baccalauréat pour les préparer aux différents diplômes nationaux de l’enseignement supérieur, dans des cursus de deux à huit ans (2 à 8 ans). La variation des durées de formation est fonction des domaines d’études et des filières.

Les effectifs dans l’enseignement supérieur ont fortement augmenté depuis les années quatre-vingt-dix. Cet accroissement n’est pas seulement imputable au développement de l’enseignement privé, bien qu’il ait enregistré un accroissement d’environ 120% entre 2000 et 2006, mais aussi à la forte hausse du nombre d’étudiants dans le secteur public (hausse de 85% sur la même période). A ce niveau aussi, il faut préciser que des universités privées ouvrent de jour en jour pour pallier le manque d’infrastructure des universités publiques du Bénin. Le domaine de prédilection des promoteurs d’institut ou d’école supérieure est l’enseignement professionnalisant. L’Etat a entamé une politique de régulation et de partenariat public-privé avec ces établissements.

Le décret n° 2001-365 du 18 septembre 2001 « portant création et organisation de deux universités nationales en République du Bénin », consacre l’ouverture de l’université de Parakou, pour résoudre le problème d’accroissement très rapide des effectifs d’étudiants de formation classique.

**1.5.- L’enseignement privé confessionnel**

Les établissements privés jouent un rôle important, et de plus en plus important, dans la formation au Bénin[[23]](#footnote-23), au moins pour trois raisons.

*Premièrement*, vingt mille élèves ne pourraient accéder à un collège d’enseignement public à l’issue de chaque examen de CEP (diplôme sanctionnant la fin des études primaires et l’entrée au secondaire) (Gomez et Huannou, 2009 : 71). Leurs parents se trouvent obligés de les laisser à la maison, quand ceux-ci n’ont pas les moyens pour les orienter vers les établissements privés.

*Deuxièmement*, les écoles privées affichent pratiquement les meilleurs résultats à l’issue des examens nationaux. A ce sujet, Dognon et Ahossi (2014 : 329) écrivent : « ce sont les établissements confessionnels (essentiellement catholiques) qui dominent le classement des meilleurs établissements ». Les enseignants qui y interviennent sont issus de l’enseignement public, mais ils sont sélectionnés sur la base de leur diplôme, pour les privés les plus rigoureux. Dans le cas de l’enseignement du français, les écoles privées recrutent des diplômés en lettres modernes.

*Troisièmement*, ces écoles bénéficient d’une bonne image médiatique et d’une certaine renommée[[24]](#footnote-24). D’une part, parce qu’elles sont soumises au contrôle des inspecteurs du Ministère de l’Enseignement secondaire et aux mêmes normes que les écoles publiques, et d’autre part, parce que les écoles privées trustent bien souvent les prix décernés par une ONG *– Le Jour des Premiers*, dirigée par un journaliste d’investigation *–* qui récompense les élèves premiers classés du CEP, du BEPC et du Bac(Fingoue-Nana, 2012)[[25]](#footnote-25)**.**

Comment expliquer l’émergence de ces établissements privés ?

Sous le régime marxiste-léniniste, on dénombre quelques écoles privées de dactylographie (CADMES), des centres d’éveil et écoles primaires privées (St Basile, Francs bourgeois, etc.). Ces écoles privées sont nationalisées par les dirigeants politiques qui font aussi disparaître les internats (ordonnance n°75-30 du 23 juin 1975 portant loi d’orientation de l’éducation nationale). Certains analystes (Tabo, 1999 : 72-73) pointent les difficultés engendrées, lors de la crise des années quatre-vingt, par la disparition des écoles privées qui avaient pourtant rendu d’importants services au système éducatif[[26]](#footnote-26).

Les écoles privées vont renaître pendant la période de fermeture des écoles publiques due aux grèves répétées des agents permanents de l’Etat. Elles ouvrent leurs portes d’abord aux plus nantis. Afin de ne pas perdre deux années scolaires consécutives, les parents qui en ont les moyens envoient leurs enfants poursuivre les cours dans les établissements privés. Pour les examens externes (le CEP, le BEPC et le Bac), les candidats composent au Togo, au Sénégal ou en Côte d’Ivoire et rentrent avec le brevet ou le baccalauréat de ces pays voisins. Pendant ce temps, la grande majorité des élèves perdent deux années scolaires. On parle alors d’années blanches, et le système scolaire semble dans l’impasse.

Avec la conférence nationale des forces vives, les écoles privées vont essaimer. Si l’Etat béninois reprend progressivement l’éducation en main, il ne met pas un frein aux activités des établissements privés. Les parents d’élèves témoignent d’ailleurs une certaine confiance envers ces structures privées d’éducation et de formation, déplorant le laisser-aller qui caractériserait l’école publique touchée par les grèves répétées. Ils reprochent également à l’école publique le manque de « compte-rendu », c’est-à-dire d’un contrôle de l’activité menée par les autorités dans les structures publiques. L’opinion publique béninoise serait-elle acquise au principe d’une responsabilité de l’enseignant dans les performances de ses élèves ? Et d’une liaison entre performance et niveau salarial ? A moins qu’ils ne soient sensibles aux résultats mirobolants que font miroiter les établissements privés à leurs yeux à coup de matraquage médiatique : les pourcentages de réussite dans les écoles privées avoisinent presque toujours les 100% à l’issue des examens nationaux.

**2.- Les conditions de travail dans les classes du secondaire général public**

L’éducation scolaire béninoise paraît en plein essor : accroissement de la population scolaire, multiplication du nombre d’écoles, de collèges et d’universités, tant publics que privés. Mais elle reste confrontée à d’énormes difficultés à quelque niveau que ce soit (maternel, primaire, secondaire, universitaire). « La vérité, écrivent Gomez et Huannou (2009 :9), c’est que l’école béninoise est malade ; le système éducatif béninois souffre de nombreux maux, perceptibles surtout depuis 1972 ; il traverse aujourd’hui une crise sans précédent dont l’un des symptômes est qu’il apparaît comme une machine à fabriquer des chômeurs, selon l’expression populaire ».

Les effectifs pléthoriques par classe constituent l’un des maux les plus visibles, surtout dans l’enseignement public[[27]](#footnote-27).

Au CEG *l’Entente* de Cotonou, par exemple, sur les onze classes de la promotion sixième, le plus petit effectif est de 62 et celui le plus élevé est de 76. Sur les onze classes de la promotion cinquième, les effectifs varient entre 44 et 67. Sur les onze classes de la promotion quatrième, les effectifs vont de 48 à 70. Sur les onze classes de la promotion troisième, les effectifs varient entre 55 et 65. Au niveau du second cycle, sur les huit classes de la promotion seconde, les effectifs vont de 20 à 64. Sur les six classes de la promotion première, les effectifs varient entre 19 et 62. Sur les huit classes de la promotion terminale, les effectifs vont de 22 à 67. Il faut noter que les plus petits effectifs du second cycle concernent surtout les classes de série C, que nombre d’apprenants fuient en raison du coefficient élevé des matières scientifiques[[28]](#footnote-28). Dans ce collège, l’effectif moyen par classe et par promotion se présente comme suit :

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Classe | Nombre d’élèves | Nombre de classes | Effectifs moyens |
| Sixième | 730 | 11 | 66.36 |
| Cinquième | 626 | 11 | 56.90 |
| Quatrième | 670 | 11 | 60.90 |
| Troisième | 670 | 11 | 60.90 |
| Seconde | 407 | 8 | 50.87 |
| Première | 309 | 6 | 51.50 |
| Terminale | 466 | 8 | 58.25 |

L’effectif moyen par classe dans les collèges et lycées publics du département de l’Atlantique en République du Bénin varie entre 50 et 66 élèves, ce que confirment d’ailleurs les résultats de l’enquête menée dans les neuf établissements publics dudit département. Les données obtenues dans les établissements secondaires publics des départements de l’Ouémé, du Mono et du Zou avoisinent les mêmes chiffres. Ces données sont détaillées dans les pages qui suivent.

Si les élèves sont aussi nombreux dans les classes, c’est notamment parce que les infrastructures sont insuffisantes. Au CEG (collège d’enseignement général) *L’Entente* par exemple, il n’existe que 36 salles de classe pour 66 groupes pédagogiques : 30 groupes pédagogiques ne disposent pas d’une salle de cours fixe. La situation est identique au CEG *Le Méridien* avec 48 salles de classe pour 85 groupes pédagogiques ; au CEG *Cocotomey* avec 22 salles de classe pour 52 groupes pédagogiques.

Il faut noter que dans les vieux quartiers de Cotonou occupés aujourd’hui par les plus nantis, les enfants fréquentent souvent les établissements privés, où les effectifs par classe sont réduits. C’est le cas par exemple du CEG *L’Océan* situé au quartier Haie vive. Par contre, dans les quartiers périphériques tels qu’Agla, Godomey, Cocotomey,… les écoles doivent gérer une véritable marée humaine.

Cette saturation des établissements, par manque de salles de cours, génère d’autres difficultés. Les directions des écoles procèdent ainsi à des modifications répétées des horaires officiels de cours, de façon à exploiter sans répit les salles disponibles. Officiellement, les établissements secondaires béninois ouvrent leurs portes de 7h à 12h et 15h à 19h, du lundi au vendredi, sauf le mercredi après-midi. Dans la pratique, les heures initialement consacrées à la pause sont utilisées à des fins pédagogiques.

Au CEG *L’Entente* par exemple, les salles de classes sont occupées de façon continue de 7h à 19h, par tranches de 3 heures : 7h à 10h, 10h à 13h, 13h à 15h ou 16h, ou de 14h à 17h, ou encore de 16h à 19h. Ces emplois du temps tiennent compte du quota horaire par matière et par niveau d’étude. Les emplois du temps sont conçus de manière que chaque groupe pédagogique suive dans la mesure du possible, six heures d’affilé de cours à raison de trois heures par matière. Les mêmes mesures palliatives s’étendent à l’exploitation des jours de repos. Ainsi, les mercredis après-midi et les samedis, quand les élèves sont censés être à la maison, les cours se déroulent normalement comme les jours ouvrables habituels. Ces mesures s’observent dans la plupart des établissements secondaires publics à grands effectifs.

Le manque de mobilier est un autre problème qui se pose avec acuité dans l’enseignement secondaire public au Bénin. Parfois, dans les classes à effectif pléthorique, des élèves sont assis à trois, voire à quatre sur des bancs conçus pour deux personnes. On perd souvent du temps, en début d’un cours pour des déplacements de mobilier d’une salle vers une autre.

L’absence d’un matériel didactique adéquat complique également le travail quotidien dans les classes. Dans le cas plus précis de l’enseignement du français, qui nous préoccupe, les bibliothèques des établissements secondaires publics sont pour la plupart dépourvues des documents pédagogiques conçus selon l’APC. Au contraire de l’école primaire où les manuels conçus selon l’APC sont subventionnés par l’Etat et mis gratuitement à la disposition des écoles, les collégiens et les lycéens ne disposent d’aucun support officiel. Il a d’ailleurs fallu attendre la rentrée scolaire 2010-2011 pour que la Direction de l’Inspection Pédagogique spécifie la liste de manuels de français conçus selon l’APC qui pouvaient être utilisés. Il s’agit des manuels de français de la collection Plumes Soleil : *Tests de lecture*, *Cahier de lecture* ; *Communication écrite*, *Lecture-Ecriture* validés pour les années scolaires 2010-2011, 2011-2012 et 2012-2013. Mais ces manuels sont généralement absents des bibliothèques des collèges. Or l’enseignement du français selon l’APC nécessite la mise à disposition de l’apprenant des supports écrits lorsqu’il s’agit d’exercer une compétence de lecture.

Faute de manuels, l’enseignant a alors recours à des textes photocopiés que l’élève découpe et colle dans le cahier de cours. Les notions de grammaire, de conjugaison, d’orthographe, de vocabulaire, les figures de rhétorique, les registres littéraires (tonalités), les registres de langue (niveau de langue : soutenu, courant, familier, argotique), les typologies de textes, les fonctions du langage… sont étudiés à partir de textes choisis par l’enseignant, sur base de questions retranscrites dans le cahier de cours. Au fur et à mesure de l’année scolaire, le cahier de cours prend les allures d’un bottin téléphonique... L’utilisation massive des photocopies pose d’autres problèmes plus fondamentaux. Le manque de support didactique conforme à l’approche en vigueur et l’incapacité financière de la plupart des parents qui ont inscrit leurs enfants dans les collèges publics amènent les enseignants à recourir à la photocopie tant en situation d’apprentissage que lors des évaluations. Mais les apprenants n’ont pas tous les moyens de photocopier les supports écrits devant servir à l’apprentissage ou à l’évaluation. Le coût de la photocopie par page varie entre 10f CFA[[29]](#footnote-29) et 15f CFA. Par ailleurs, la qualité du support laisse à désirer : les textes photocopiés sont parfois illisibles. Les coupures régulières d’électricité (« délestages ») que subit le Bénin depuis plus d’une décennie n’arrangent pas la situation. Le recours généralisé à la photocopie à défaut de manuels didactiques, a eu pour conséquence inattendue de ternir dans le public l’image de l’APC : la réforme pédagogique est associée aux photocopies et donc, par ricochet, à une dépense supplémentaire dans un pays pauvre, où nombreux sont les élèves qui viennent au cours sans avoir pu prendre un petit déjeuner.

Dans le cas de l’enseignement du français, il paraît bien compliqué de trouver une alternative aux photocopies. Copier les textes au tableau ne garantit pas que tous dans la classe parviendront à les lire, compte tenu des effectifs pléthoriques. Selon la longueur du texte à recopier, les différences entre les plus rapides et les plus lents s’accentueront. Dicter aux élèves ces textes ne résout non plus le problème, surtout dans les classes du premier cycle, où le risque d’écrire avec des fautes est énorme… La réponse la plus crédible à ce problème majeur résiderait dans une information correcte des familles : les enseignants des différentes matières identifient les textes de référence et en limitent le nombre – il n’est pas rare de voir les apprenants photocopier des romans entiers…– ; ils évaluent le nombre de pages à photocopier par an afin que leur coût global soit communiqué au début de chaque année scolaire. Les parents pourraient alors planifier les coûts, à défaut d’acheter les manuels à leurs enfants.

Les importantes contraintes auxquelles les enseignants sont confrontés compliquent singulièrement le travail d’apprentissage. Les réponses ne sont pas seulement d’ordre pédagogique ; certaines limites doivent faire l’objet d’une réflexion politique. D’un autre côté, les problèmes logistiques ne font que révéler l’incapacité actuelle à mettre en œuvre une autre organisation du travail en classe, à trouver des pratiques pédagogiques plus accessibles et à moindre coût. Ceci nous amène à interroger la formation initiale et continue des acteurs du système éducatif béninois, et à identifier les initiatives susceptibles de contribuer à l’amélioration de la qualité de l’éducation au Bénin. Les enquêtes PASEC-CONFEMEN ont souligné « qu’il y a urgence à prendre des mesures pour améliorer la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage au Bénin. Cet objectif exige une panoplie d’interventions qui doivent porter sur les dimensions les plus malléables du système d’enseignement que la politique de l’enseignement peut modifier sans beaucoup de frais » (CONFEMEN-PASEC, 2004-2005 : 98). Parmi les mesures les plus urgentes, pointons entre autres une formation initiale assurée à tous les enseignants, une formation continue pour la gestion des grands groupes, des notions en ergonomie scolaire pour toute l’administration scolaire, l’implication des associations des parents d’élèves dans la gestion scolaire, tout au moins pour ne plus en être écartés et pour ne plus se sentir « dépossédés des savoirs transmis (Comhaire & Mrsic-Garac, 2007 : 48, citant Lanoué, 2004 : 114).

## 3.- La formation des enseignants du secondaire

Le programme de la formation initiale des enseignants dans les écoles normales au Bénin est composé des matières suivantes.

1. **La psychopédagogie**, qui est enseignée en tronc commun à tous les stagiaires, toutes disciplines confondues, par quatre professeurs d’université, issus du Département de Psychologie et des Sciences de l’éducation de l’Université d’Abomey-Calavi. Cette matière est subdivisée en quatre volets : l’éducation au service de la culture, la docimologie, la psychologie de l’enfant et la psychologie de l’adolescent.
2. **La formation administrative et professionnelle**, également inscrite au tronc commun. Elle se déroule en deux sections. La première section est enseignée par un professeur des sciences de l’éducation et tourne autour des questions de déontologie. La seconde section est enseignée par un administrateur civil qui aborde les aspects professionnels de gestion administrative des carrières, de l’administration scolaire.
3. **Le rapport**, c’est-à-dire le mémoire rédigé par le stagiaire et soutenu à l’issue de la formation devant un jury composé d’un professeur d’université, d’un inspecteur, d’un conseiller pédagogique et ou professeur certifié. L’un des trois membres est le directeur du mémoire.
4. **La didactique**. Elle concerne chaque discipline : c’est la didactique spécifique. En français par exemple, elle est prise en charge par trois ou cinq inspecteurs.
5. **Les techniques de l’expression écrite et orale**, matière du tronc commun. Ces techniques sont enseignées par deux ou trois inspecteurs et un professeur d’université. Elles tournent autour des théories de la communication et de la rédaction de textes argumentatifs. Cette approche a une connotation très littéraire, du moins pour ce qui concerne le volet enseigné par les inspecteurs de français.
6. **L’inspection**. Le stagiaire est envoyé en pratique de classe sous la tutelle d’un conseiller pédagogique ou d’un professeur certifié ayant au moins cinq années d’ancienneté, dans un établissement secondaire public, pendant trois mois. A l’issue de cette période de stage, il subit une évaluation pratique en présence d’un jury composé de trois membres : son tuteur de stage, un inspecteur du second degré et un professeur d’université, généralement un professeur de sciences de l’éducation.
7. **Une évaluation par le directeur de l’établissement qui a abrité le stage**. Le stagiaire est noté par le directeur de l’établissement où il fait son stage pratique. La note ne doit pas excéder 14/20. Les critères de cette évaluation ne sont pas dévoilés au candidat.
8. **L’évaluation de l’encadreur**. Le stagiaire est noté par son tuteur de stage. Cette note ne doit pas excéder 14/20. Les critères de cette note sont également laissés à la discrétion du tuteur.

Qui sont les enseignants chargés de la mise en œuvre de l’APC au Bénin ? On va le voir, la grande majorité d’entre eux n’a pas de formation pédagogique appropriée. Pourquoi ?

Nous pouvons distinguer quatre grands groupes d’enseignants.

Les bacheliers recrutés depuis 2010 par les Ecoles Normales Supérieures constituent le premier groupe. La réouverture des Ecoles normales avec recrutement sur concours de nouveaux bacheliers boursiers a commencé timidement en 2010 (Natitingou pour les Scientifiques) et s’est poursuivie en janvier 2011 à l’ENS de Porto-Novo pour les sciences humaines et lettres, et à l’ENSET de Lokossa, pour les cours techniques et professionnels. Il faudra donc attendre trois ans pour avoir la première vague d’enseignants qualifiés (titulaires d’un BAPES, brevet d’aptitude au professorat de l’enseignement secondaire, ou d’un BAPET, brevet d’aptitude au professorat de l’enseignement technique), puis cinq ans pour les professeurs certifiés (CAPES ou CAPET).

Le second groupe est celui des diplômés universitaires qui ont suivi une formation à titre payant, organisée par les ENS de Porto Novo et de Lokossa, après leur fermeture officielle en 1987. La formation initiale des enseignants au Bénin semblait alors plongée dans une profonde léthargie… ou presque. En 2000, sur proposition conjointe du Ministre de l’Enseignement Secondaire et du Recteur de l’Université Nationale du Bénin (UNB), actuelle Université d’Abomey-Calavi (UAC), des formations à titre payant ont été ouvertes. En d’autres termes, les étudiants finançaient eux-mêmes la charge de leur formation, dans l’attente d’un recrutement sur concours organisé par l’Etat. Ce recrutement n’a jamais été organisé. Cette deuxième génération pourrait être qualifiée de « génération sacrifiée ». Au total, treize promotions ont été diplômées.

Le troisième groupe est celui d’enseignants titulaires d’une maîtrise ou d’une licence qui ont été recrutés par l’Etat sur concours, sans qu’ils aient nécessairement acquis une formation pédagogique, sous le statut d’agents permanents de l’Etat. Ceux qui n’avaient pas de titre pédagogique ont pu suivre une formation prise en charge par l’Etat, et l’étaler sur une longue période.

Le quatrième groupe est celui d’enseignants « communautaires » et « vacataires ». Le manque de personnel enseignant dans le système éducatif a poussé les associations de parents d’élèves, en accord avec les chefs d’établissements, à procéder elles-mêmes à des recrutements directs. Une nouvelle « espèce » d’enseignants est née : les enseignants « communautaires », payés par la communauté ou la direction de l’école. La gestion de l’école publique a ainsi glissé des mains de l’Etat vers celles d’entrepreneurs privés improvisés.

A côté de ces enseignants recrutés par les parents d’élèves au sein des écoles publiques, d’autres ont été recrutés sous un contrat temporaire par l’Etat béninois : il s’agit ici des enseignants « vacataires ».

Tous ces recrutements n’ont pas suffi à absorber les besoins générés par la croissance des effectifs scolaires. Bien plus, ils ont contribué à la dégradation du niveau de qualification du personnel enseignant. En 1995, 87,6% des enseignants béninois étaient qualifiés contre 51,5% en 2002. Près de neuf enseignants sur dix n’ont aucune formation pédagogique initiale ; ils n’ont pas suivi le cursus organisé par les écoles normales. Certains d’entre eux sont titulaires du seul BEPC, diplôme sanctionnant la fin du premier cycle du secondaire ; d’autres ont obtenu un baccalauréat. Parfois, ces enseignants ont passé quelques années à l’Université ; dans le meilleur des cas, ils ont décroché un diplôme académique, mais qui n’est pas approprié à l’enseignement.

Dans le cas de l’enseignement du français, les titulaires du diplôme de référence (Lettres Modernes ou linguistique) sont loin d’être les seuls enseignants en charge de cette matière.

Comme l’indique la figure ci-dessus[[30]](#footnote-30), les titulaires d’une maîtrise ou d’un diplôme d’études approfondies (DEA) en Lettres Modernes qui sont les spécialistes de l’enseignement du français ne représentent que 7,6% de l’effectif des enseignants du français du Bénin. 65,30% des enseignants du secondaire ont un niveau inférieur à la maîtrise. 80% des enseignants n’ont reçu aucune formation professionnelle dans l’enseignement. 14,4% ont obtenu le CAPES et 3,8% ont obtenu le Certificat d’Aptitude à l’Enseignement du Français Langue Etrangère (CAEFLE). Ce dernier diplôme n’est presque pas connu des enseignants de français au Bénin, car il concerne ceux parmi eux qui désirent enseigner le français aux non-francophones qui viennent s’inscrire dans les Universités du Bénin. Ceux-ci enseignent le français dans une structure universitaire publique, relevant de l’Université d’Abomey-Calavi. C’est le Centre Béninois des Langues Etrangères (CEBELAE)[[31]](#footnote-31).

Lors de nos investigations dans les établissements d’enseignement secondaire, nous avons rencontré des professeurs de français aux statuts très divers : enseignants communautaires ou agents communautaires de l’Etat ; contractuels locaux ; vacataires ; agents permanents de l’Etat (APE) et un grand nombre d’enseignants « reversés ».

Les chiffres mentionnés dans ce chapitre, provenant du ministère de l’enseignement secondaire, prouvent que tous les enseignants n’ont pas encore accès à cette formation. Nous mentionnons à notre tour que les enseignants qui y ont accès sont formés de manière inéquitable[[32]](#footnote-32).

### 4.- La question des reversés dans le système éducatif béninois

Le terme de « reversés » désigne en fait une génération d’enseignants sans aucune qualification professionnelle, engagés en tant qu’agents vacataires ou contractuels locaux, ayant acquis une importante ancienneté professionnelle et dont le gouvernement béninois, en 2007, a décidé de régulariser la situation administrative et financière. Selon les données de la population enseignante reçues au Ministère de l’Enseignement Secondaire en 2011, les enseignants contractuels locaux reversés représentent les deux tiers de la population des enseignants.

Au total, 11.028 enseignants seraient concernés[[33]](#footnote-33). Le recensement des enseignants contractuels locaux a en effet débuté en 2008 et se poursuit.

Par le décret 2008-377 du 24 juin 2008, portant régime juridique d’emploi des agents contractuels de l’Etat en sa section 3, article 110, le gouvernement béninois a décidé de les « reverser » dans le cadre des agents contractuels de l’Etat, en conditionnant cette régularisation à une obligation de formation : « Les agents contractuels de l’Etat bénéficient de stage de recyclage, de perfectionnement, de formation professionnelle dans les mêmes conditions que les agents permanents de l’Etat » (article 75 du décret 2008-377).

Recrutés dans la fonction publique, sans concours et sans test en 2010, ces enseignants ont été envoyés en 2011 dans les Ecoles Normales Supérieures : à l’Ecole Normale Supérieure de l’Enseignement Technique (ENSET) de Lokossa, pour ceux d’entre eux qui intervenaient dans l’enseignement technique et la formation professionnelle ; à l’Ecole Normale Supérieure (ENS) de Porto-Novo, pour ceux qui prenaient en charge des matières littéraires et des sciences humaines dans les établissements publics de l’enseignement secondaire général ; à l’Ecole Normale Supérieure (ENS) de Natitingou (sur le site de l’Université de Parakou), pour ceux qui enseignent les sciences dites exactes : mathématiques, sciences physiques (SPCT), sciences de la vie et de la terre (SVT), ou encore à l’Institut National de la Jeunesse, de l’Education Physique et du Sport (INJEPS) de Porto-Novo.

Le gouvernement a identifié deux catégories d’enseignants reversés à former :

1. Les titulaires d’un diplôme académique général ou technique (DUEL, DUES, DUT, BTS, Licence, Maîtrise, DIT et diplôme d’ingénieur principal, en Lettres Modernes, Anglais, Sciences Physiques, Mathématiques, Sciences de la Vie et de la Terre, Histoire et Géographie, Philosophie, Allemand, Espagnol ; pour le compte de l’enseignement secondaire général, champ de notre recherche.
2. Les titulaires du Bac ou de tout autre diplôme non spécifique à l’enseignement dans le système éducatif, qui les a pourtant enrôlés.

Selon leur diplôme académique, la durée de leur formation (qui a lieu pendant les vacances scolaires et les congés de détente) variera d’une à cinq années. Un enseignant « reversé » titulaire d’un bac G2 (comptabilité) et qui a enseigné l’économie devra suivre une formation en sciences économiques plus longue que le titulaire d’une maîtrise en sciences économiques qui enseigne lui aussi l’économie. Il en va de même pour celui qui a une maîtrise en Sciences Juridiques et qui enseigne le français : la formation professionnelle qui lui est imposée sera plus longue que celle que devra suivre le titulaire d’une maîtrise en lettres modernes ou en linguistique.

La formation des « reversés », à l’issue de laquelle le titre de professeur adjoint ou de professeur certifié leur est octroyé, s’articule en trois phases :

1. La phase académique
2. La phase professionnelle théorique
3. La formation professionnelle du tronc commun : psychopédagogie, déontologie du métier, formation administrative et professionnelle, gestion des carrières, techniques d’expression, méthodologie de recherche. Cette partie de la formation est donnée par les universitaires.
4. La formation professionnelle pédagogique : la didactique spécifique. Celle-ci est donnée par des inspecteurs de l’enseignement secondaire, technique et professionnel, des conseillers pédagogiques/CP, des professeurs certifiés et des professeurs d’université.
5. La phase pratique : les stages

Le programme des reversés n’est pas très différent de celui de la formation initiale des enseignants recrutés dans les écoles normales. Les quelques différences résident dans la durée de la formation et aussi dans le choix des formateurs selon l’effectif des stagiaires. Quant à la part prise dans les effectifs de l’ENS de Porto-Novo, on notera que les reversés en constituent la plus grosse part (11.028 environ) et qu’à côté des étudiants bénéficiant d’une bourse, on compte des stagiaires qui se font former à titre payant (ils payent eux-mêmes leur formation).

**5.- Constats transversaux**

La formation de reversés dans le système éducatif béninois se déroule selon une organisation qui connaît de réelles difficultés relatives à la logistique, à la qualification et à l’expérience du personnel enseignant en charge de l’encadrement… Ces dysfonctionnements, à court, moyen et long terme affecteront la qualité de la formation.

En raison des pressions et exigences de résultats attendus des bailleurs de fond et de l’Etat, les administrations des différentes écoles normales procèdent à des regroupements qui ont lieu pendant les congés et les vacances scolaires. Ceci met en difficultés les bénéficiaires de la formation qui doivent quitter des confins du pays, pour certains et rejoindre leur site de formation, laissant derrière eux, familles et vie quotidienne. Ils rencontrent d’âpres problèmes de logement. Certains dorment à la belle étoile, livrés en pâture aux moustiques insatiables…

Dans ce public récupéré pour être formé gratuitement, il y a des personnes qui ont déjà quitté le métier d’enseignant depuis très longtemps mais qui, compte tenu de l’opportunité d’une solde garantie, y retournent à cœur joie. D’autres s’organisent en syndicats pour protester contre la consistance ou non de leurs bourses et allocations. D’autres encore se retrouvent sur des sites où ils ne devraient pas être. Surtout en enseignement technique, les anciens étudiants en sciences économiques qui sont par la fortune devenus professeurs vacataires de mathématiques, mathématiques financières, etc., ne savent pas à l’enseignement de quelle discipline l’administration les a logés. Sont-ils recrutés pour être formés en mathématiques ou en économie ? Tous ces soucis perturbent pendant des semaines les courtes périodes de regroupement. En dehors de ces aspects administratifs, la question épineuse de la formation didactique demeure et entache l’aspect académique.

Il n’est pas acquis que les formateurs aient pu expérimenter la norme pédagogique de référence : les cours dispensés restent largement prescriptifs et laissent peu de place à la mise en œuvre de dispositifs pratiques ; les stages d’enseignement dans les classes des écoles secondaires sont, dans l’état actuel des choses, peu articulés à la formation disciplinaire et ne sont pas exploités systématiquement. Certains cours demeurent magistraux et sont confiés, sans tutelle, à des personnes sans qualification professionnelle.

Enfin, une importante partie de la formation initiale, notamment le versant didactique, est assurée par le corps des inspecteurs de l’enseignement secondaire. Si la pénurie des ressources humaines peut expliquer le recours aux connaissances acquises par ces inspecteurs lors de stages d’études à l’étranger[[34]](#footnote-34), leur intervention contribue néanmoins à un certain immobilisme en installant une stricte adéquation entre ce qui est prescrit et ce qui est contrôlé. L’indispensable créativité requise par l’expérimentation didactique s’accorde mal avec les contraintes liées à la gestion administrative des prestations individuelles. On pourrait même craindre qu’on ne finisse par prescrire que ce qui est contrôlable la formation de formateurs capables de prendre en charge la formation initiale et continue des enseignants du secondaire, capables de résister à la tentation du débat conceptuel et de s’engager dans une démarche pragmatique inspirée du « *learning by doing* ».

**Chapitre 2**

**L’enseignement du français**

**1.- Le français comme langue officielle**

On peut lire dans le Journal Officiel de l’Afrique Occidentale Française de 1924 que « le français doit être imposé au plus grand nombre d’indigènes et servir de langue véhiculaire » et que « son étude est rendue obligatoire pour les futurs chefs »[[35]](#footnote-35). Avec la Constitution du 28 février 1959, la langue française a été proclamée « langue officielle »[[36]](#footnote-36). Enfin, selon la loi portant orientation de l’éducation nationale en République du Bénin (loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003, article 8), « l’enseignement est dispensé en français ».

Le français est également une matière enseignée dans toutes les classes du secondaire, de la sixième en terminale, même si la façon d’enseigner et d’évaluer les acquis en français a connu quelques changements. Cependant, le statut de la langue française dans l’enseignement a toujours posé problème, depuis 1817, année où a été donné le premier enseignement du français au Sénégal, et plus encore depuis les années 1960, années des indépendances de la plupart des pays africains.

A l’instar d’Amétooyona (1995) et de Djihouessi (2006), nous prenons acte de l’usage du français dans le système éducatif béninois mais également dans l’administration publique. Il est la langue de scolarisation et le médium d’enseignement des autres disciplines. Pourtant, il reste perçu comme une langue étrangère dans laquelle les autorités politiques et administratives haranguent les populations analphabètes. Il demeure également une langue difficile dans sa compréhension et dans sa pratique quotidienne pour les élèves. A côté du français se parlent chaque jour une cinquantaine de langues du terroir. A l’entrée à l’école maternelle par exemple, les langues locales servent de moyens de communication. Mais à partir de la seconde année de la maternelle, la langue française devient le canal d’apprentissage pour l’enfant béninois.

Nos lectures nous ont permis d’identifier deux thèses apparemment contradictoires. D’une part, le projet colonial d’imposer le français comme langue de l’enseignement n’a jamais véritablement abouti. D’autre part, la volonté postcoloniale d’intégrer les langues nationales dans l’école et l’administration n’a pas non plus été couronnée de succès.

**2.- Le projet colonial**

Un détour par l’histoire nous paraît utile pour mieux appréhender les relations entre le français et les langues locales africaines, et notamment les langues nationales béninoises. Fall (2003)[[37]](#footnote-37) soulève la question du statut linguistique, pédagogique et idéologique de la langue française en Afrique occidentale française, et plus particulièrement au Sénégal, pays qui comme le Bénin a fait partie de l’Afrique Occidentale Française (AOF). Il y a bien des points communs entre les deux contextes nationaux, si l’on considère la formation des premières générations d’instituteurs et d’agents de santé, surtout des sages-femmes : le Sénégal et le Bénin partagent une même histoire coloniale et une même relation avec l’école et la langue française. Mais c’est au Sénégal que les premières grandes écoles de formation des cadres africains furent implantées par les colonisateurs.

Moussa Fall (2003) part d’un constat : le refus des autorités coloniales d’envisager une cohabitation entre les langues locales et le français. Jean Dard, premier instituteur de l’Afrique Occidentale Française, était pourtant partisan de cette cohabitation : commencer à apprendre les langues endogènes et procéder par traduction, convenait mieux aux indigènes et ne les arrachait pas cruellement à leurs cultures, estimait-il. Il prônait alors ce qu’il appellera « une école mutuelle ». Mais « pourquoi malgré la conviction et l’argumentaire de Jean Dard (arrivé au Sénégal en 1817), les autorités coloniales avaient-elles choisi de sceller la rupture avec cette expérience qui donnait au français le statut de langue étrangère et prônait une approche enseignement/apprentissage axée sur la traduction (wolof-français) à l’instar de ce qui se pratiquait dans les colonies anglaises et belges où les débuts de l’instruction étaient généralement donnés dans la langue maternelle de l’enfant ? » (Fall, 2003). Ces idées ne semblaient pas répondre aux attentes du colonisateur, et Jean Dard fut d’ailleurs contraint de plier bagage. Les religieux et religieuses appelés de France pour le remplacer imposèrent une école sans langues locales. Sans effet notable sur l’intégration du français en milieu scolaire, si l’on en croit les multiples décrets et arrêtés de Gouverneurs cités par des chercheurs et ou acteurs de l’école coloniale[[38]](#footnote-38).

Les langues autochtones résistèrent, malgré leur interdiction et la rigueur humiliante du symbole[[39]](#footnote-39).En 1896, soit quatre-vingts ans plus tard, le bilan sur l’acquisition du français oral et écrit restait négatif. La plupart des chercheurs parlèrent d’ailleurs de fiasco. Chaudie, Gouverneure générale de l’AOF, citée par Turcotte (Fall, 2003) le reconnut en ces termes : « C’est à peine dans les chefs-lieux de cercle qu’on rencontre un certain nombre d’élèves assidus à suivre des cours, et si parmi ceux-là quelques-uns ont appris de rares mots de français (…) ».

Le projet colonial qui sous-tendait l’apprentissage du français est peut-être à la base de l’ambiguïté du statut de cette langue. Amétooyona (1995 : 14) souligne que « les colonisateurs français, dans leur désir d’expansion, d’appropriation et d’assimilation des peuples colonisés (…) ont développé dès 1817 une politique de vulgarisation du français, qui s’étendra jusqu’en 1960 où la plupart des nations accèdent à leur indépendance. (…) Le français doit être imposé au plus grand nombre d’indigènes et servir de langue véhiculaire dans l’étendue de l’ouest-africain… Ce n’est point ici le lieu de discuter sur la possibilité ou les avantages de donner à l’indigène une culture intellectuelle en se servant de sa langue maternelle ».

**3.- Le projet postcolonial**

Au Bénin, vu le nombre très important de langues nationales – plus de cinquante selon certains linguistes de l’Université d’Abomey-Calavi (Tchitchi, 2011) –, les pouvoirs nationaux postcoloniaux n’ont pas réussi à les intégrer dans l’apprentissage scolaire, et même dans l’administration. Au cours de la période marxiste-léniniste consécutive à la révolution populaire du Bénin, de 1972-75 à 1990, le pouvoir politique entendait écarter le français et rétablir les langues nationales (Boko, 1993)[[40]](#footnote-40).

Mais les langues nationales peinent aujourd’hui encore à s’émanciper. L’esprit colonial contenu dans les propos suivants d’un gouverneur français de l’AOF d’imposer le français continue d’influencer les pratiques éducatives au Bénin : « Il faut que vous sachiez tous parler français (…) on ne sait, mes jeunes amis, notre langue que lorsqu’on est en mesure d’en user couramment, d’exprimer toutes les nuances de sa pensée par le mot propre (…) quand vous saurez le français comme je voudrais que vous le sachiez, vous aurez les mêmes idées, vous participerez aux mêmes luttes, vous vivrez les mêmes principes… » (cité par Amétooyona 1995 : 20). Ainsi, dès la seconde année de l’école maternelle, le français est imposé comme langue de communication et d’apprentissage pour l’enfant béninois.

**4.- Le français comme langue d’enseignement**

**4.1.- La maîtrise approximative du français**

Un constat s’impose au Bénin lorsqu’on envisage les résultats obtenus lors des évaluations externes en français (BEPC ou Bac) : les élèves béninois seraient incapables d’exploiter adéquatement la langue française et de développer des compétences argumentatives et rédactionnelles dans l’expression écrite. Il nous faut toutefois affiner ce diagnostic qui semble faire consensus.

Une mission d’évaluation externe conduite par Tesar[[41]](#footnote-41) constate les lacunes des élèves béninois dans la maîtrise et le maniement de la langue française parlée, lue et écrite. Moins de 20% des élèves de la troisième année de l’école primaire ont atteint le niveau requis par les nouveaux programmes d’études. Pour ces experts, la non-maîtrise de la langue d’enseignement est lourde de conséquences pour la scolarité des enfants béninois et si rien n’est fait au plus vite, le taux de déscolarisation risque de remonter à moyen terme.

Djihouessi (2006) souligne lui aussi le poids de l’usage de la langue française dans l’échec scolaire au Bénin. En d’autres termes, le déficit d’appropriation du français freine toutes les mesures et les pédagogies adoptées jusqu’ici. Son analyse rejoint celle de Tesar (2003) : une meilleure maîtrise du français devrait améliorer la réussite scolaire.

Hounmènou (1995), dans une thèse de doctorat intitulée *Enseignement de la littérature et lecture : le cas de la littérature africaine d’expression française au Bénin,* interroge les conditions de formation de lecteurs. L’approche qu’il propose se centre donc sur un usage précis du français : la langue écrite. Dans ses travaux, il conclut qu’il n’y a qu’une partie des enseignants de français du secondaire qui paraissent préoccupés par la formation de lecteurs et qui le traduisent dans leurs options méthodologiques, par exemple en invitant les élèves à lire en-dehors de l’école des œuvres littéraires, notamment africaines. Il constate que les pratiques utilisées pour enseigner la littérature au second cycle au Bénin ne permettent pas l’atteinte de l’objectif qui est d’apprendre aux élèves à être autonomes et à réaliser l’activité de la lecture.

**4.2.- Le poids du passé colonial**

Parce que l’enseignement du français en Afrique Occidentale Française reposait sur une logique d’assimilation-appropriation et que les parlers africains étaient perçus comme barbares, inférieurs, les démarches méthodologiques et les moyens pédagogiques mobilisés n’ont fait que contribuer à rendre davantage flou le statut de la langue française et à accentuer les difficultés scolaires des jeunes béninois.

Procédant à une analyse historique, Boko (1993) questionne l’évolution du statut de l’enseignement du français au Bénin de l’indépendance à la période révolutionnaire. Les choix politiques et idéologiques avaient conforté l’idée que le français restait la langue du colonisateur et les citoyens qui le parlaient, l’enseignaient et l’étudiaient étaient des « néo-colonialistes ». Ces représentations ont été confortées lors de la prise du pouvoir par le gouvernement marxiste-léniniste en 1972 qui entendait sonner le glas du français au Bénin. Ce « divorce » avec le français en tant que langue a duré jusqu’en 1990. On pourrait évoquer les prémisses d’une certaine réconciliation à la Conférence Nationale, qui marque un nouveau départ du Bénin sur tous les plans liés au développement et à son rayonnement dans le monde.

Mais beaucoup de chemin reste à parcourir. Et au vu de l’importance des dysfonctionnements de l’enseignement du français au Bénin, Boko propose une nouvelle approche didactique, une nouvelle forme d’instruction qui constitue un processus mutuel où les apprenants essayent de trouver avec l’enseignant les meilleures solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Selon lui, tout se fait pour les élèves, mais en dehors d’eux. Or, les temps changent et les sociétés évoluent. Il faut recourir à un autre mode d’enseignement qui ne renie ni le rôle du maître, ni celui des parents. Il lui paraît ainsi indispensable d’ouvrir cette nouvelle approche à la sphère familiale, par un recours à des pédagogies de compensation orientées vers les parents illettrés. Pour Boko, il convient donc de prendre en compte les déterminants externes auxquels l’enseignement du français se confronte : l’évolution démographique, la pauvreté, la formation des enseignants, l’élaboration et l’édition des manuels scolaires.

**4.3.- Le français, entre langue première et langue seconde**

Les difficultés auxquelles se heurte le système éducatif béninois sont assez comparables à celles de tout autre système éducatif où le français est enseigné comme langue seconde ou comme langue étrangère. De ce point de vue, les travaux de De Pietro (2007) montrent que le français, en tant que matière enseignée, demeure un objet de polémique en dépit des initiatives prises par les autorités scolaires pour dépasser les clivages idéologiques. De son côté, Beacco (2007)[[42]](#footnote-42), met en évidence que des compétences indispensables doivent être articulées pour donner une structure aux unités concrètes d’enseignement.

Amétooyona (1995) part du constat alarmant des résultats scolaires de plus en plus faibles chez les élèves béninois. Elle tente d’identifier les facteurs à la fois sociaux et pédagogiques à l’origine de cette situation d’échec massif en français au Bénin. Selon elle, le français n’a jamais été abordé en tant que langue de scolarisation, il n’a pas été enseigné comme tel. Et même si on utilise le français en classe, on sait peu de choses de son rôle effectif dans l’éducation scolaire béninoise.

Certains chercheurs et didacticiens d’ailleurs ont eu le mérite d’attirer l’attention des Etats africains francophones sur l’absence de clarification du statut linguistique du français. La langue de colonisation est devenue la langue d’enseignement de la science et de la connaissance en général. Mais le français en Afrique francophone en général, et au Bénin en particulier n’est pas une langue première. Il en remplit toutefois les fonctions dans la réalité (à l’école, dans les administrations publiques,…). La langue française a donc un statut très ambigu : elle est tout à la fois traitée comme une langue seconde, parce qu’en raison du passé colonial, elle est enseignée comme une langue étrangère, mais parce qu’elle est devenue la langue de scolarisation à temps plein, elle fonctionne comme une langue première.

L’enseignement du français est donc partagé entre un héritage colonial, puisque cette langue a été imposée par le colonisateur comme un outil de déracinement socioculturel et même intellectuel dans l’école coloniale[[43]](#footnote-43), et un projet d’émancipation sociale des jeunes Béninois. Mais tel qu’il est enseigné, le français ne peut pas permettre aux écoliers, aux collégiens et aux lycéens de répondre aux multiples exigences linguistiques et cognitives de l’école. Dès lors, le français tel qu’il est pratiqué dans l’école béninoise se retrouve dans une zone floue, en dehors des caractéristiques des modèles de langue première, de langue seconde ou de langue étrangère.

Selon Amétooyona (1995 : 22), les causes de l’ambiguïté du statut de la langue française peuvent se résumer comme suit :

* la non-prise en compte de la situation sociolinguistique des Africains,
* la complexité de la situation linguistique africaine,
* la persistance d’ethnies, de langues, de civilisations et de cultures africaines,
* l’inadéquation du matériel d’enseignement et de matériels conçus pour les natifs français.[[44]](#footnote-44)

En effet, comme le souligne Ngalasso, (Ngalasso, 1989a : 39), cité par Amétooyona (Amétooyona, 1995) : « aucun enseignement sérieux d’une langue étrangère (exogène) ne peut se faire sans tenir compte des mécanismes déjà acquis par l’enfant dans l’apprentissage de sa langue maternelle ».

Amétooyona (1995) a proposé une méthode intégrative qui pourrait outiller l’apprenant béninois pour l’exécution des tâches scolaires au regard de la langue de scolarisation, afin de répondre à ses besoins linguistiques, langagiers et cognitifs. Ce modèle sera détaillé plus loin dans ce travail.

Des différents travaux et des recherches sur l’enseignement du français au Bénin qui ont été consultés dans le cadre de cette thèse, il ressort que la pédagogie employée n’inclut pas les apprenants et n’arrive pas à se démarquer de l’esprit de l’école coloniale. Le flou entretenu autour du statut du français constitue un important problème. L’histoire de l’introduction de la langue française au Bénin est bien connue ; elle a été largement explorée. Les chercheurs ont bien identifié les intentions réelles du colonisateur. Sur le plan politique, lorsqu’il s’est agi de gérer de manière nationale l’école, les différents gouvernements qui se sont succédé à la tête de l’Etat béninois n’ont pas su définir les besoins réels et endogènes liés à l’environnement du Béninois scolarisé. Ils ont continué à ignorer les impacts du milieu, les besoins et attentes des citoyens béninois, ainsi que leur lien avec le français, langue de formation à l’école. Le problème s’est complexifié avec l’injection de la nouvelle norme APC, car aucune réponse satisfaisante n’avait été trouvée aux difficultés antérieures.

**Chapitre 3**

**Les réformes scolaires au Bénin**

**1.- Les Etats généraux de l’éducation**

Lors des Etats généraux de l’éducation (2 au 9 octobre 1990), décidés dans le processus politique initié par la Conférence nationale des forces vives[[45]](#footnote-45), un consensus émerge autour du constat de la faillite de tous les programmes scolaires qui ont été appliqués jusqu’alors et de la nécessité d’instaurer de nouveaux programmes. Les Actes des Etats généraux de l’éducation mettent en évidence les nombreux dysfonctionnements qui minent le système éducatif béninois et suggèrent de nouvelles orientations en conformité avec les aspirations d’un développement endogène axé sur la nécessité de former l’homme d’un type nouveau.

Ce souci de réforme s’inscrit dans un contexte économique pour le moins difficile, conséquence « des mauvaises décisions » (Gbénou et al., 1999 : 10) prises sous le régime socialiste. « Amorcée dans les années quatre-vingt, cette crise a culminé en 1988 par d’importants déficits budgétaires, une accumulation considérable d’arriérés de paiement intérieurs et extérieurs, des entreprises publiques et parapubliques financièrement compromises et par l’effondrement du système bancaire » (ibid.). Le programme d’ajustement structurel « financièrement soutenu par le FMI et la Banque mondiale » (ibid.) est lourd de conséquences sur le secteur public, et donc sur l’école publique, dès lors qu’il s’agit de réduire sa taille et son rôle, et de stimuler le secteur privé.

En l’absence d’une loi d’orientation de l’éducation nationale[[46]](#footnote-46), le gouvernement béninois publie en 1991 une Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle qui précise que « de manière générale, l’école béninoise devra désormais former un homme techniquement compétent et humainement équilibré ; former des hommes sans cesse performants, dotés d’esprit d’initiative, ayant le goût de la recherche, capables de s’auto-employer, de créer des emplois et de contribuer efficacement au développement du Bénin » (Gbénou et al., 1999 : 66).

Mais dans un contexte de réduction des dépenses publiques, les responsables politiques béninois manquent cruellement de moyens. Le gouvernement fait alors appel à des partenaires techniques et financiers. Dans un premier temps, l’USAID (United States Agency for International Development) et la coopération canadienne soutiennent la réforme des programmes de l’école primaire. D’autres partenaires techniques et financiers tels que le FNUAP (Fonds des Nations Unies pour la Population) et l’Ambassade du Royaume de Danemark emboîtent le pas, chacun avec ses domaines éligibles et ses disciplines prioritaires.

Dès la signature de l’accord de subvention multisectorielle avec l’USAID (septembre 1991), la réforme pédagogique est déclinée à travers quinze plans d’actions regroupés en trois volets : la pédagogie, l’institution et la planification. Deux tableaux sont mis en annexes et qui récapitulent les activités menées, à l’école primaire, puis à l’école secondaire, dans les quatre plans d’action prioritaires qui ont effectivement été mis en œuvre par les autorités béninoises au départ des quinze qui avaient été retenus.

Cette implémentation est caractérisée par quatre faits majeurs.

***Premièrement*, il n’y a pas eu de mise en œuvre simultanée des NPE dans l’école primaire et dans l’école secondaire, mais une implémentation progressive**.

Le soutien financier de l’USAID s’est orienté vers le seul enseignement primaire qui a fait l’objet de plusieurs plans d’action (scolarisation des filles ; éducation et communauté ; intégration des enfants handicapés ; école de qualité fondamentale ; réforme des programmes d’études). Trente établissements pilotes ont bénéficié d’un soutien étroit dès octobre 1994. L’APC a été généralisée jusqu’en classe de CM2 dans toutes les écoles primaires béninoises en octobre 2004.

Après l’enseignement primaire et à l’issue d’une phase d’expérimentation dans des établissements pilotes, les Nouveaux Programmes d’Études entrent en vigueur dans les collèges d’enseignement général (CEG) au début de l’année scolaire 2005-2006, en classe de sixième. Ils seront ensuite étendus en classe de cinquième au cours de l’année scolaire 2006-2007, et ainsi de suite jusqu’à la généralisation de l’approche par compétences à l’école secondaire. Cette avancée progressive vers une nouvelle norme pédagogique s’est accompagnée d’un retrait concomitant des partenaires financiers. A partir de 2002, soit après dix années de soutien financier, les aides extérieures se réduisent et c’est à la Cellule de généralisation des programmes d’études (une structure nationale créée sur le budget de l’Etat béninois) de poursuivre l’implantation des curricula.

L’introduction de l’APC au cours secondaire n’a pas bénéficié d’un financement externe. Ce sont les parents d’élèves, les établissements d’enseignement eux-mêmes et l’Etat qui en ont assumé la charge financière et technique. Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques de français que nous avons questionnés à ce sujet, précisaient que les partenaires tels que l’USAID ne prenaient en charge que l’école obligatoire et estimaient que cette scolarité, pour l’enfant africain, s’arrêtait au CM2, soit environ six années d’études primaires. Entre la ville et la campagne, les différences sont toutefois importantes : en milieu rural, on peut retrouver des jeunes de 15 ans scolarisés au CM2.

Dans le rapport final d’un séminaire régional consacré à la politique de refondation curriculaire, la contribution béninoise porte sur le seul enseignement primaire et les auteurs précisent que « la mise en œuvre de la réforme n’a pas connu le même rythme dans les différents ordres d’enseignement. A l’enseignement primaire, elle est très avancée. L’enseignement secondaire général est en train d’emboîter le pas au primaire et l’enseignement secondaire technique et professionnel vient de mettre au point un document cadre d’orientation de la formation professionnelle » et, si besoin en était, que « l’enseignement primaire constitue pour le Bénin la priorité des priorités » (Débourou et al., 2001 : 25).

Certains déplorent cette segmentation du système éducatif béninois et les modes de répartition des aides financières internationales : ainsi, l’Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) souligne que « les enseignements secondaire et supérieur doivent bénéficier d’une grande attention de la part des décideurs du système éducatif. Concentrer les trois quarts des efforts sur l’enseignement primaire déclaré comme priorité constitue, à n’en point douter, une culture de l’incohérence dans le système éducatif béninois (…). Même si les contraintes de notre coopération s’y attèlent, il est impératif que le développement de notre école dans son ensemble soit vu comme un élément important de souveraineté » (Tchitchi, 2001 : 95).

La disparité dans l’attribution des moyens entre l’école primaire et l’école secondaire a probablement nourri le contentieux autour de l’APC : plus qu’une occasion de réflexion commune sur la traduction concrète des principes généraux inscrits dans la déclaration de politique éducative, sur l’organisation des apprentissages dans l’école obligatoire au Bénin et sur leur continuité, l’introduction du nouveau paradigme pédagogique a ouvert des lignes de dissension, notamment entre les inspecteurs du primaire et du secondaire.

***Deuxièmement*, c’est par le truchement de la formation des inspecteurs que la nouvelle norme pédagogique a été diffusée dans le système éducatif béninois**.

Ce processus a été initié par la coopération canadienne qui prend en charge la formation des inspecteurs du primaire lors de stages sur son territoire. A leur retour, les inspecteurs forment les conseillers pédagogiques. Ces conseillers forment à leur tour les enseignants soit directement, soit indirectement lorsqu’ils s’adressent aux directeurs d’écoles et aux animateurs et qu’il revient à ceux-ci de former leurs enseignants. On verra plus loin que les inspecteurs seront à nouveau sollicités pour l’accompagnement du processus d’introduction de l’APC à l’école secondaire, et que cela ne se fait pas sans difficultés dès lors qu’il s’agit de concilier des tâches de formation, d’accompagnement, de certification et de contrôle de la pratique professionnelle.

Les entretiens que nous avons menés avec des enseignants semblent indiquer que leur insécurité en classe est due à l’absence d’une formation efficace et de supports didactiques qui servent de modèles ou de références pour l’organisation du travail en classe. D’une part, en formation initiale – nous y reviendrons –, la didactique fait l’objet d’un enseignement ou d’un exposé magistral plutôt que d’une expérimentation pratique ; l’encadrement et l’évaluation des stages pratiques, qui restent la modalité privilégiée d’acquisition des compétences professionnelles, sont confiés à des enseignants qui n’ont pas été formés à la nouvelle orientation pédagogique. D’autre part, les enseignants en fonction ne peuvent s’appuyer que sur de maigres ressources en didactiques. De 2005 à 2011, aucune norme ne régissait la production locale de manuels APC en français : chaque concepteur y développait sa propre vision des choses. En 2011, les ouvrages édités par la collection « Plume Soleil » ont été inscrits au programme, par l’autorité compétente en la matière, la Direction de l’Inspection Pédagogique (DIP). Cela étant, on peut se demander si la production de manuels est en elle-même bien conforme à l’esprit de l’APC, qui oblige à une identification des besoins des apprenants : si certains de ces besoins sont transversaux, d’autres par contre doivent être appréhendés de façon spécifique. Le recours à un manuel risque par ailleurs de figer les démarches et de freiner l’effort de création que devraient entamer chaque enseignant ou, mieux encore, chaque équipe d’enseignants.

***Troisièmement*, l’instauration des programmes axés sur les compétences doit être située dans le cadre idéologique sous-jacent à l’intervention des bailleurs internationaux de fonds, qui a donné une tonalité et une orientation aux diagnostics posés sur le contexte local**.

C’est le cas par exemple du bilan dressé par Gbénou et al. (1999 : 36) sur l’école primaire : « Au plan de la qualité, il a été observé que l’école primaire développe peu l’esprit critique, innovateur ou entrepreneurial des enfants et des adolescents. Elle ne leur fournit pas les outils nécessaires pour contribuer à l’amélioration efficiente de leur milieu de vie ». Afin d’améliorer la qualité des services prestés, l’action publique sur la définition de critères objectivables précisant les normes minimales à atteindre par chaque école[[47]](#footnote-47). Dans ce nouveau mode de régulation, qui s’impose dans d’autres contextes nationaux à la fin des années quatre-vingt-dix, l’évaluation devient un moyen de contrôle des systèmes éducatifs ou un instrument d’*accountability*; le contrôle central devient « pilotage » et cède la place à une responsabilisation des établissements locaux qui peuvent être amenés à rendre des comptes (Broadfoot, 2000). Confrontées à cette évolution des modes de pilotage, les écoles primaires et secondaires ne disposent pas des mêmes marges de manœuvre, compte tenu de leur taille et des finalités qui leur sont assignées. La linéarité des orientations politiques peut dès lors déboucher sur des résultats très contrastés voire opposés selon le niveau de l’enseignement. De ce point de vue, nous pourrions avancer l’hypothèse qu’il n’était peut-être pas opportun de soumettre l’école primaire et l’école secondaire béninoises aux mêmes injonctions.

***Quatrièmement*, au contraire des réformes précédentes, l’introduction de l’APC ne répond pas à une revendication locale ou à un projet national mais projette le système éducatif béninois dans un cadre de référence supranational.**

Un bref détour par l’histoire est ici nécessaire pour comprendre en quoi la dernière réforme tranche avec celles qui ont précédé.

**2.- Les réformes successives du système scolaire béninois**

**2.1.- Le temps de l’école coloniale**

De 1891 à 1960, l’école dahoméenne fonctionne autour de principes éducatifs imposés par les autorités coloniales françaises. Des anciens élèves de cette école en parlent comme de la coexistence de deux cultures, qui ont évolué comme deux droites parallèles : celle des « ancêtres, les Gaulois » et celle d’une langue maternelle résistante à l’assimilation et d’une éducation traditionnelle fondée sur l’observation par les plus jeunes des adultes de même sexe dans leurs tâches quotidiennes. *« J’étais Française à l’école, et Dahoméenne à la maison ; parce qu’à l’école, on nous faisait chanter le Général De Gaulle, Pétain. C’étaient les grands hommes de France. C’était le drapeau français qui était hissé. On se sentait, malgré la peau, un peu Français. Mais à la maison, nous étions replongés dans nos mœurs traditionnelles, si bien qu’on ne se faisait guère de soucis d’être Français ou Dahoméens »* (Marie-Louise Détchénou, Professeur de français)[[48]](#footnote-48).

Dans cette école, certains y ont perçu l’absurdité des apprentissages, et conséquence probable de cette absurdité, ils ont nourri une volonté de changement : *« Il a fallu que j’aille à l’école pour me rendre compte de ce que c’est qu’un pays colonisé. Le drapeau qu’on hissait le matin avant qu’on aille en classe était le drapeau français. Lorsque nous faisions des marches dans la rue, on ne chantait pas « Enfants du Dahomey debout ! », mais on chantait : « Allons enfants de la patrie ! ». Alors, si vous me demandez quelle était ma patrie, je ne pensais pas que c’était le Dahomey, puisqu’on me disait que c’était la France. Et même quand on nous enseignait l’histoire on nous disait : « Nos ancêtres les Gaulois » ! Donc, dans l’imaginaire de l’enfant, on sème ces idées-là. Et l’Indépendance quand elle va arriver, pour moi, c’est un bouleversement complet. Et l’enfant que j’étais à l’école, les chansons, la langue que je parlais, me montraient que ce n’était pas dahoméen et qu’il y avait un autre pays qui s’était superposé à ma patrie. Je ne concevais pas encore le Dahomey comme une patrie »* (Jean Pliya, Écrivain)[[49]](#footnote-49). *« Le livre d’Aimé Césaire* « Discours sur le colonialisme »*, qui est un livre fondateur, un livre culturel, nous a permis de prendre conscience qu’il y avait vraiment un problème de la colonisation, tête de pont d’une pensée, d’une action, d’asservissement. À partir du* « Discours sur le colonialisme »*, moi-même j’ai changé. J’ai été un ardent défenseur de l’idée d’Indépendance, de l’idée du divorce avec un système où, comme le dit Kwame Nkrumah :* « *Un peuple qui n’est pas gouverné par ses fils est informe et absurde* »*»* (Albert Tévoèdjrè, haut fonctionnaire international, Médiateur de la République du Bénin).

Après l’indépendance du pays proclamée le 1er août 1960, les autorités publiques vont pourtant conserver le programme scolaire de l’école coloniale française. La prise en charge par les Dahoméens ne s’investit pas outre mesure dans une recherche de rupture. L’éducation scolaire s’inscrit dans la continuité de l’école coloniale, et les programmes de l’école secondaire béninoise ne connaissent que peu de changements jusqu’au début des années soixante-dix. Durant cette longue période, les programmes scolaires privilégient les contenus et le psittacisme. L’enfant apprend par cœur et restitue en son temps les connaissances apprises. Les programmes proposent des listes de notions à enseigner. Les enseignants du secondaire, souvent formés sur le tas, gèrent les connaissances selon la maîtrise qu’ils en ont eux-mêmes et sur la base de manuels.

**2.2.- Le temps des tumultes**

Entre 1960 et 1972, le Dahomey est secoué par une dizaine de coups d’état. Aux yeux de la communauté internationale, il devient « l’enfant malade de la sous-région ». Le 26 octobre 1972, un nouveau coup d’état militaire entend mettre fin à la « pagaille » qui règne à la tête de l’Etat. Trois hommes se partagent le pouvoir, par alternance durant une année de règne : le père de l’indépendance du Dahomey, Hubert Maga, originaire du nord ; Emile Derlin Zinsou, originaire du sud et Justin Ahomadégbé, originaire du centre (Cornevin, 1981 : 509-528).

Au début des années soixante-dix, le système scolaire béninois traverse lui aussi une période tumultueuse, avec la réforme Grossetête-Dossou-Yovo (1970-1971). Cette réforme poursuit trois objectifs : la démocratisation de l’école (chaque parent doit pouvoir envoyer son enfant dans une école publique comme dans une école privée) ; la décentralisation de l’école (des écoles sont créées un peu partout dans des villes et des villages) et l’investissement dans l’enseignement technique et la formation professionnelle (les élèves doivent être préparés à exercer un métier). Mais la réforme est vivement contestée, pour n’avoir pas reçu l’adhésion des acteurs du système éducatif. Il se dit alors que les deux promoteurs de la réforme, le ministre de l’éducation, M. Dossou-Yovo et un fonctionnaire français, inspecteur de l’Académie d’Outre-Mer, représentant le gouverneur français au Dahomey, M. Grossetête, se sont enfermés dans un bureau pour la concevoir. La réforme a donc fait long feu, mais les objectifs annoncés ne seront pas abandonnés.

**2.3.- Le temps de la révolution marxiste-léniniste**

Avec l’instauration du régime marxiste-léniniste, un tournant majeur est pris : un idéal démocratique est affirmé et, fait révolutionnaire, l’école devient une « unité de production ». On peut considérer que ce programme dit *« Ecole Nouvelle, unité de production »* constitue le premier réel changement curriculaire depuis l’école coloniale implantée dans les années 1890 en Afrique Occidentale Française. Il organise le système éducatif au Bénin de 1972 à 1990, sur la base de trois grandes inflexions.

Tout d’abord, l’idéal démocratique s’affirme à travers la création de Collèges d’Enseignement Général (CEG) dans chaque quartier des villes et dans les villages. Ensuite, à travers la création de coopératives scolaires, chaque établissement est amené à couvrir financièrement une partie de ses besoins en prenant en charge des activités de production agricole et manuelle. Enfin, le régime marxiste-léniniste de la révolution populaire du Bénin, entendant mettre à bas le « néo-colonialisme », opte pour des programmes scolaires axés sur les objectifs et soutenus par une idéologie utilitariste et nationaliste.

D’une part, les objectifs à atteindre sont précisément définis ainsi que les activités qui permettent leur réalisation. Ce qui induit la recherche de comportements observables dans chaque activité des apprenants. D’autre part, la citoyenneté est mise au premier plan : l’idéologie, le civisme, la morale, l’amour du drapeau (l’hymne national est chanté à l’entame et à la fin de chaque leçon : *« Enfants du Bénin debout ! »*), l’histoire des rois du Dahomey, des résistants de l’Afrique face aux colons (Béhanzin, Bio-Guerra, Kaba, Samory, El Hadji Omar, etc.), l’économie familiale, l’embellissement de l’environnement[[50]](#footnote-50)sont les matières privilégiées.

La visée anti-colonialiste pousse à un rejet de l’enseignement du français, perçu comme héritage du colon (Boko, 1993). Il est à noter que le programme de l’Ecole Nouvelle est parvenu à réussir l’alphabétisation des masses et à introduire les langues nationales à l’école dès les Centres d’Eveil et de Stimulation de l’Enfant (CESE), les actuelles écoles maternelles.

Dans un contexte où les militaires sont en charge de la plupart des ministères stratégiques, dont celui de l’Enseignement, la formation des enseignants est assurée dans des camps militaires. Les jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR) suivent une année de formation, une fois obtenus le BEPC ou le Baccalauréat ; ils enseignent en treillis dans les écoles publiques[[51]](#footnote-51). Les enseignants du secondaire sont formés, à partir de 1978, à l’Ecole normale de formation des enseignants du secondaire « Félicien Nadjo » de Porto-Novo.

**2.4.- Le temps des grèves**

La crise économique des années 80 a un grand impact sur la vie politique et sociale du pays. L’effondrement des régimes communistes prive le Bénin de l’appui financier et militaire de l’URSS. Les fonctionnaires béninois sont privés de salaire. Les manifestations et les grèves se multiplient. L’administration publique est paralysée (1989-1990). Les écoles intégrées ainsi que l’école normale de Porto-Novo sont fermées en 1987. De 1988 à 1990, la situation empire et elle est suivie de la fermeture de toutes les écoles publiques au Bénin.

Le système d’enseignement béninois continue d’être paralysé par des mouvements de grève récurrents du personnel enseignant (Amétooyona, 1995 ; Programme d’Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN[[52]](#footnote-52), 2004-2005 ; Gomez et Huannou, 2009 : 67). Au cours de l’année scolaire 2004-2005, l’année de mise en œuvre de l’évaluation PASEC, l’enseignement primaire a connu trois mois de grève en début d’année scolaire. En dépit de mesures incitatives prises en faveur des enseignants affectés dans les postes déshérités ou visant à la déconcentration de la gestion de la carrière des enseignants, les grèves surviennent encore régulièrement. Certains analystes s’accordent pour affirmer que l’organisation actuelle n’est pas suffisante pour assurer l’apaisement des années scolaires au Bénin. Les grèves de 2010, 2012, les mouvements syndicaux au début de l’année scolaire 2013 et celles en cours depuis janvier 2014 illustrent à suffisance le malaise qui semble affecter structurellement le système éducatif béninois.

**2.5.- Trois grandes orientations curriculaires**

L’école béninoise s’est donc organisée autour de trois grands programmes. A chaque nouvelle orientation, conséquence ou corollaire d’un changement politique majeur, on entendait faire table rase du passé.

Une fois l’indépendance nationale acquise, l’école béninoise a opté pour des programmes axés sur les contenus et privilégiant le psittacisme. L’enseignant attendait que l’élève apprenne par cœur et restitue en son temps les connaissances apprises. Les programmes de l’époque contenaient, entre autres, des listes de notions à enseigner. Avec la période révolutionnaire, l’Ecole Nouvelle adopte des programmes par objectifs, qui précisent le but à atteindre et les activités susceptibles de contribuer à la réalisation de ce but. Montrant le lien entre le courant de rationalisation avec ses origines behavioristes, Beckers (2002 : 13) exprime la finalité des programmes par objectifs : définir en termes de comportements observables, les changements souhaités par l’éducation. Cette démarche consiste en la définition d’un objectif général, en une quantité d’objectifs spécifiques opérationnalisés, mais sans pertinence et dénués de sens. Cette fragmentation amène Jean-Marie de Ketele à insister « sur l’importance des objectifs terminaux d’intégration décrivant une compétence ou un ensemble de compétences » (cité par J. Bekers, 2002 :13). Les limites de cette approche tiennent à une finalisation insuffisante, à un déficit de contextualisation des apprentissages scolaires. Il a été observé que l’élève connaît des choses, mais séparément, sans pouvoir les intégrer dans un ensemble qui peut lui servir. Il sait, mais il ne sait pas faire. Donc, ce qu’il sait ne lui sert pas dans la vie quotidienne (Gomez et Huannou, 2009 : 66).

Les programmes axés sur les compétences conservent les avancées de la pédagogie par objectifs : la volonté est ici aussi de dépasser le recours à l’enseignement magistral ou au cours dicté. Mais en plus, on entend éviter les limites observées dans le programme axé sur les objectifs : l’émiettement des savoirs et des savoir-faire, la difficulté des apprenants ainsi formés à mobiliser des acquis parcellaires pour faire face aux réalités de la vie active. « Les programmes par compétence se résument à acquérir et intégrer les apprentissages et compétences à réinvestir dans la vie courante », écrivent Gomez et Huannou (2009 :66). Il nous apparaît toutefois que ce résumé est fort audacieux, surtout quand on envisage de plus près la mise en œuvre de l’APC dans les activités d’apprentissage.

On précisera qu’entre les programmes par objectifs et les NPE, la transition n’a pas été directe : « De 1981, après le bilan de l’Ecole nouvelle, à 1988, ont été appliqués des programmes dits officiels, reconnus plus tard comme complètement touffus, parce que constitués d’un ensemble de titres juxtaposés, de contenus dont la mise en œuvre embarrasse l’enseignant, d’autant plus qu’ils ne sont pas accompagnés ni d’instructions officielles ni d’objectifs précis. Pour mettre fin à cet imbroglio, on a élaboré des programmes intermédiaires (PI), qui sont des contenus accompagnés d’objectifs ou de commentaires indiquant à l’enseignant ce qu’il peut faire » (Gomez et Huannou, 2009 : 41).

**3.- Une réforme pédagogique opportuniste ?**

S’il peut être tentant de dénoncer les effets de l’imposition d’une norme pédagogique par des organismes internationaux, il nous semble que l’imposition de l’APC a surtout servi de révélateur aux défaillances structurelles qui minent depuis plusieurs décennies le système scolaire béninois. Parmi les déficits essentiels, c’est-à-dire ceux qu’il conviendrait de combler en priorité quelle que soit d’ailleurs la norme pédagogique de référence, nous avons souligné dans le chapitre précédent l’absence de formation d’une très grande majorité des enseignants béninois. Comment parviendront-ils à mettre en œuvre une nouvelle norme pédagogique alors qu’ils n’ont reçu aucune formation, tant disciplinaire que méthodologique ? Pire encore, comment les amener à délaisser des habitudes de travail acquises sur le tas et qui leur ont permis de (sur)vivre jusqu’alors ? Comment les amener à mettre en œuvre des dispositifs didactiques adaptés et efficients ?

L’introduction des Nouveaux Programmes d’Etudes a suscité le trouble dans un contexte professionnel peu qualifié et peu stabilisé. Lorsque cette approche a été introduite au secondaire, les formations du personnel enseignant ont été très rapides. Les formations organisées n’ont probablement pas aidé les enseignants, qui restent dépourvus d’approches concrètes et continuent de percevoir l’APC comme une source d’insécurité. La confusion qui entoure les principes essentiels de l’APC, ou leur méconnaissance, compliquent le travail quotidien en classe aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants.

Le système éducatif béninois, du moins l’école secondaire béninoise, était-elle alors prête à affronter cet immense défi ? Se pourrait-il que l’introduction de l’APC était une réforme opportuniste motivée par le souci de parer au plus pressé ? Les pouvoirs publics béninois auraient-ils pu rester sourds à l’appel des institutions internationales ? A Dakar, en 2000, dans les déclarations sur l’Education pour tous, l’efficacité des curricula des pays africains a été questionnée, et la nécessité d’une recherche de programmes plus appropriés aux nouvelles données mondiales a été affirmée.

Comparativement aux réformes scolaires précédentes, c’est là un obstacle supplémentaire. L’école coloniale et l’école nouvelle s’adossaient en effet à des projets politiques lisibles à l’échelle nationale, même s’ils étaient discutables ; bien plus, ils les confortaient. Mais la nouvelle orientation pédagogique, même si elle a un bien-fondé, a pu contribuer à déstabiliser l’école béninoise.

**Chapitre 4**

**L’approche par compétences dans le système scolaire béninois**

Comme nous l’avons souligné dans l’introduction de ce travail, la question de l’APC suscite une polémique partout où cette pratique pédagogique est mise en œuvre. C’est aussi le cas au Bénin.

L’Etat béninois met en œuvre depuis les années 1990 l’approche par compétences. Son rejet par bon nombre d’acteurs du système éducatif mérite une attention scientifique. Notre but est de dépasser les débats stériles qui ne font pas avancer l’école béninoise. Jusque-là – nous l’avons également souligné – c’est à travers des « coups de gueule » sur les antennes de radio, de quelques rédactions sur internet et dans la presse écrite, des exposés lors de conférences et journées d’études que les différents protagonistes s’extériorisent. En effet, aucun article scientifique n’a abordé la question et relevé les soubassements pédagogiques de ce conflit entre acteurs du système éducatif béninois. On retient des propos des détracteurs que l’APC a contribué à la « *baisse du niveau des élèves béninois* ». Par contre, ceux qui sont pour ces pratiques pédagogiques soutiennent qu’elles mettent l’élève au cœur du savoir, le préparent dès l’école aux pratiques sociales (notamment à travers les travaux en groupes), et l’émancipent dans sa formation, puisqu’il y prend activement part.

Pourrait-on imputer les différents cas de figure observés au Bénin aux origines sociales des élèves des établissements publics ? Ceci serait intéressant à savoir. Mais ce n’est pas l’objet de la présente recherche. Le constat est que le système scolaire béninois est en crise et que deux camps s’opposent sur l’attribution de la responsabilité « *du faible niveau* [[53]](#footnote-53)» des élèves : certains l’imputent à l’APC et d’autres pensent que l’APC n’y est pour rien.

Partant de l’hypothèse que l’introduction de l’APC a plutôt contribué à révéler ou à exacerber des défaillances structurelles de l’école béninoise que d’être à l’origine des piètres performances scolaires observées, un enjeu majeur nous paraît résider dans une clarification nécessaire des conceptions et des pratiques pédagogiques. Nous nous limiterons évidemment à l’enseignement du français en incluant dans la réflexion les conditions d’une approche efficace et égalitaire des compétences des élèves dans cette matière.

Partant du constat que les modalités actuelles de mise en œuvre de l’approche par compétences dans les classes et de leur évaluation sont éminemment discutables, nous soutenons conjointement l’hypothèse qu’une telle approche n’aura une incidence favorable que si les enseignants parviennent à en donner une traduction efficace et efficiente dans leurs pratiques quotidiennes en classe. Il leur faudra identifier la façon de parvenir aux résultats escomptés en termes d’équilibre individuel (bien-être de l’enfant, développement de la personne) et d’habiletés personnelles (autonomie dans l’apprentissage et plus tard dans la vie active). Cecisuppose tout à la fois un travail de clarification conceptuelle et un soutien à des expérimentations didactiques sérieuses. Deux obstacles doivent être surmontés : le premier tient au galvaudage des référents théoriques associés à l’APC, qui a contribué à la dépréciation et à la simplification des idées initiales ; le deuxième tient aux conditions contextuelles difficiles de travail dans les classes du Bénin et aux limites actuelles des formations ’initiales des enseignants.

Considérons tout d’abord l’approfondissement conceptuel de l’APC[[54]](#footnote-54) au départ d’une présentation ciblée des pédagogies dont elle est l’héritière.

Un retour critique sur les fondements théoriques de cette approche devrait aider à clarifier les questions que nous adresserons aux pratiques observées dans les classes, aux documents pédagogiques et aux épreuves externes proposées pour mesurer les compétences des élèves en français à deux points-clés de cursus : le BEPC et le Baccalauréat.

Ce parcours théorique devrait aussi aider à percevoir ce qui, dans la mise en œuvre de l’APC au Bénin, pose problème pour une validité effective dans la didactique du français, depuis la classe jusqu’à l’évaluation certificative (au BEPC et au Baccalauréat).

Notre objectif, en prenant appui sur les fondements théoriques de l’APC, sera avant tout de contribuer à un diagnostic précis des difficultés rencontrées dans la conception et la mise en œuvre des situations d’apprentissage (révélées par nos observations de classes) ainsi ’que dans la conception et la correction des épreuves de français organisées lors des évaluations externes : BEPC et Baccalauréat (révélées par l’analyse des épreuves des examens de 2010 à 2012 ; des corrigés-types distribués aux correcteurs et des critères d’évaluation). Nous n’avons pas pour objectif de mener à son terme une réflexion épistémologique sur la validité des principales théories retenues.

Nous limiterons notre propos à une discussion des arguments avancés par les promoteurs de l’APC, vantant les vertus du constructivisme, du socio-constructivisme et du cognitivisme ; nous interrogerons également l’idée apparemment partagée de mettre l’apprenant au centre de l’apprentissage. En d’autres termes, nous soumettrons les « nouvelles » catégories de l’entendement pédagogique[[55]](#footnote-55) au feu de la critique.

**1.- Les compétences**

**1.1.- Définition générale**

Les compétences sont vues comme un savoir-agir, supposant une implication forte des apprenants. Ces « savoirs » ne s’ingurgitent pas mais se construisent au sein d’interactions sociales, pilotées par un enseignant vu comme médiateur contextualisant les savoirs, organisant des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d’autres situations[[56]](#footnote-56). L’Approche Par Compétences est une variante des méthodes pédagogiques actives qui, nous allons le voir, s’inspire de l’approche constructiviste et socioconstructiviste (la connaissance se construit, notamment grâce aux interactions avec autrui) et du cognitivisme (l’apprentissage se fait par le traitement d’informations). Elle met l’apprenant au centre du savoir et lui offre des situations significatives pour le faire travailler afin de donner du sens à ses apprentissages.

La compétence est « la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers 2001, cité par Gbénou, 2011 : 10).

Roegiers définit aussi la compétence comme l’« aptitude à pouvoir résoudre des problèmes, grâce à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Roegiers, 2006 : 31).Nous ne pouvons nier l’importance des savoirs dans cette pédagogie. Ils sont là, ils doivent être enseignés et l’élève devra savoir pourquoi il les apprend et à quelle fin. C’est à ce sujet que Roegiers écrit : « Par exemple pour qu’un élève soit compétent pour demander des renseignements par écrit dans une situation de communication : il doit connaître la personne à qui il écrit, du vocabulaire précis, le format d’une lettre, les formules de politesse, les règles d’orthographe… Pour cela, il doit acquérir des savoirs ; il doit pouvoir conjuguer un verbe avec son sujet, utiliser tous ces savoirs en contexte pour exprimer de façon claire et précise sa demande… Pour cela, il doit acquérir des savoir-faire ; enfin, il doit être courtois et respectueux par écrit, relire spontanément ce qu’il a écrit … Pour cela, il doit acquérir des savoir-être »(Roegiers, 2006 : 6).

Au terme d’un chapitre formulant des hypothèses sur les mécanismes de développement d’une compétence, Beckers, (2011 : 47-59) retient la définition de la compétence comme « la capacité d’un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoir, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (Beckers, 2011 : 59). A la notion de situation-problème, plus spécifiquement attachée à une méthodologie particulière, Beckers préfère l’expression tâche complexe qu’elle relativise en la rapportant au sujet. Dans des écrits plus récents (notamment Beckers 2012 :7), pour caractériser les situations appelant la mobilisation de compétences et éviter la confusion entre situation complexe et compliquée, elle parle de situations ouvertes c’est-à-dire « susceptibles d’approches différentes, de solutions plurielles dont le degré d’adéquation appelle un jugement critique ».

Nous retenons donc que la compétence a une facette cognitive, socio-affective et une facette de transfert. Alors que la facette cognitive regroupe des savoirs et des démarches que l’apprenant doit mobiliser ou construire, la facette socio-affective a rapport avec tout ce qui pousse l’apprenant dans la tâche à accomplir. La facette de transfert quant à elle, concerne, d’une part, la capacité de l’apprenant à reconnaître des situations auxquelles il est confronté ; de rechercher les démarches pertinentes pour les résoudre, autant de fois qu’elles se présentent de même que lorsqu’elles varient. Il s’agit également de mobiliser les savoirs pertinents pour faire face à ces situations ; puis, d’autre part, la capacité de l’apprenant de les appliquer[[57]](#footnote-57).

La compétence est une caractéristique positive d’un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches. Dans le domaine éducatif, l’évaluation des compétences s’articule autour de la réussite d’une ou plusieurs situations complexes. La compétence est parfois assimilée au niveau d’efficience auquel on peut s’attendre compte tenu des aptitudes manifestées par l’apprenant (Durand-Prinborgne et al., 2005 : 197-198) .

Selon Beckers (ibid.), la compétence « relève clairement de l’action, de l’opératoire, du savoir-faire ou agir puisqu’il s’agit d’accomplir un certain nombre de tâches » (Beckers, 2002 : 7). Dans l’approche par compétences, l’accent est mis sur la formation à l’acquisition de capacités d’adaptabilité, « d’intelligence situationnelle » (Zarifian, 1988 : 74, cité par Beckers, 2002 : 11).

**1.2.- Les définitions institutionnelles**

L’introduction de l’approche par compétences est au cœur des projets de réforme actuels qui entendent adapter l’école aux besoins de notre temps. Comme le souligne Roegiers : « L’école est le levier le plus important pour faire progresser un pays. Pour cela, elle doit être à l’écoute des besoins de la société. Mais très souvent, des jeunes qui sont allés à l’école pendant plusieurs années ne sont pas en mesure d’utiliser leurs connaissances scolaires dans la vie de tous les jours » (Roegiers, 2006 : 3). Il s’agit là d’une démarche dans laquelle sont engagés tous les systèmes éducatifs européens de même que dans bon nombre de pays d’Amérique du Sud, de Madagascar et d’Afrique. Il s’agit pour les responsables de ces systèmes éducatifs de définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l’étape suivante de son parcours scolaire, pour accéder à une qualification et pour être préparé à l’apprentissage tout au long de la vie.

Les programmes en vigueur dans l’école secondaire béninoise sont à présent orientés par la norme pédagogique qui s’est imposée dans de nombreux autres contextes nationaux : l’approche par compétences ou APC. La Conférence des Ministres en charge de l’Education Nationale/CONFEMEN a défini pour la première fois en 1994 la notion de compétence : « Une compétence acquise à l’école se reconnaît en ce qu’elle permet à l’enfant, à l’adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d’un apprentissage qui a du sens pour l’apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays » (Roegiers, 2008 : 10).

Par comparaison, en Communauté française de Belgique, le législateur a intégré l’approche par compétences dans un projet éducatif comportant quatre volets qui correspondent à autant d’attentes sociales à l’égard des jeunes générations. L’article 6 du Décret Missions[[58]](#footnote-58) établit que « *la Communauté française, pour l’enseignement qu’elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l’enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :*

*1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*

*2°) amener tous les élèves à s’approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*

*3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d’une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;*

*4°) assurer à tous les élèves des chances égales d’émancipation sociale* ».

La notion de compétence y est définie comme « l’aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d’attitudes permettant d’accomplir un certain nombre de tâches » (Beckers, 2002 : 7)[[59]](#footnote-59). ’

**1.3.- L’APC dans le programme de français au Bénin**

L’opuscule sur les orientations générales de l’APC au Bénin précise que « la formation par compétences est un modèle intégré d’enseignement/apprentissage/évaluation qui repose sur le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. » (INFRE, 2007 : 7)[[60]](#footnote-60). Le programme de français de la classe de troisième, aux pages 5 et 6, fait référence aux principes d’intégration et de contextualisation, ainsi qu’aux courants du constructivisme, du socioconstructivisme, du cognitivisme et de la pédagogie par compétence. Voici ce qui y est écrit :

Sur le constructivisme : *« On pratiquera une pédagogie de la découverte résolument active et participative qui permettra à l’élève de construire son savoir. L’approche constructiviste implique la mise en relation des nouvelles connaissances avec les connaissances anciennes* ».

Sur le socioconstructivisme : *« L’élève élabore sa compréhension d’une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l’enseignant »*.

Sur le cognitivisme : « *Le cognitivisme se préoccupe de la façon dont l’apprenant acquiert et utilise les connaissances et les savoir-faire. Il vise à comprendre et à utiliser le processus d’acquisition de nouveaux savoirs »*.

Enfin, sur la pratique de la pédagogie par compétence : « *Une compétence est une méga connaissance qui regroupe des capacités systémiques. L’approche par compétence est une démarche procédurale qui fait prendre des actions de la procédure »*

Les concepts de constructivisme, de socioconstructivisme, de cognitivisme et de pédagogie par compétence sont donc au cœur d’un discours hermétique, laconique et somme toute restrictif. Nous allons les aborder sous un angle critique, en évoquant certaines filiations avec d’autres courants pédagogiques ou en marquant au contraire des oppositions. Le propos dans l’élaboration de ce cadre conceptuel n’est donc pas de développer toutes les grandes théories qui ont, depuis des siècles, contribué à l’élévation cognitive de l’enfant mais plutôt de décrire celles qui fondent les pratiques didactiques qui se déploient autour de l’APC.

**2.- Les théories fondatrices**

Dans une note de synthèse sur les modèles théoriques de l’apprentissage, Etienne Bourgeois et Marianne Fresnay[[61]](#footnote-61) situent le paradigme constructiviste de Piaget ainsi que les théories du traitement de l’information (Chomsky, Simon, Newell et plus largement la psychologie cognitive contemporaine) dans le courant rationaliste, soulignant le rôle central de l’activité cognitive du sujet dans ses interactions avec l’environnement (pour le comprendre, le structurer et agir sur lui) alors que le courant empiriste (avec le behaviorisme et le connexionnisme) mettait particulièrement en avant le rôle des stimuli de l’environnement extérieur au sujet dans les réponses que donne celui-ci.

C’est dans un troisième courant, désigné comme pragmatico-sociohistorique, qu’ils situent le paradigme historico-culturel de Vygotski, ainsi que les néo-piagétiens théoriciens du conflit socio-cognitif et la psychologie culturelle de Bruner et Barth.

Les théories que nous développerons dans la suite de ce chapitre fondent les approches méthodologiques et constituent les références de l’APC connue et enseignée au Bénin aux formateurs par les concepteurs internationaux et locaux. Elles se sont imposées dans le développement et de l’apprentissage des êtres humains.

**2.1.- La théorie constructiviste**

Nous retenons de lectures croisées que le constructivisme a pris son essor en réaction au béhaviorisme qui limitait trop l’apprentissage à l’association stimuli-réponse. Il met l’accent sur l’activité du sujet pour appréhender les phénomènes. Cette approche a ses fondements psychologiques dans l’œuvre de Jean Piaget (1896-1980), considéré comme le père de la psychologie de l’enfant. Il a cherché à décrire, à expliquer les étapes de développement cognitif de la naissance à l’adolescence. Les idées de Piaget survivent aujourd’hui à travers le monde. Son modèle théorique reste à la base des modèles de développement actuels qu’on appelle néo-piagétiens mais ceux-ci (Doise, Mugny, Perret-Clermont…,), tout comme Vygotsky, accorderont un rôle essentiel aux interactions sociales comme moteur du développement cognitif (cfr Bourgeois et Frenay, 2002).

Le développement de la pensée logique de l’enfant a largement préoccupé Piaget. Il s’est alors adonné à l’examen de la genèse des structures logiques et de l’élaboration des catégories de pensée. Pour lui, le développement cognitif n’est pas l’actualisation spontanée de potentialités données a priori, mais il se construit progressivement au cours d’interactions courantes entre l’enfant et son environnement physique et social. Pour Piaget, la pensée naît de l’action. Dans son modèle, le terme de « théorie opératoire » est généralement employé pour souligner le fait que les fonctions cognitives sont des ensembles d’opérations qui s’établissent d’abord sur le plan concret de façon essentiellement motrice et intuitive, puis se développent progressivement sur le plan formel et s’organisent en structures. Dans le même temps, le concept de stade de développement est associé à une conception active de l’accroissement et de la construction des opérations mentales et de structures nouvelles. Il ne s’agit donc pas d’attendre passivement le développement, mais de créer les conditions favorisant le passage d’une étape à une autre. A cet égard, Piaget insiste sur le rôle des processus d’assimilation et d’accommodation.

Le **processus d’assimilation** permet d’assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives. Il se caractérise par l’’intégration de nouvelles idées, ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existants. C’est l’’action du sujet sur les objets qui l’environnent. Beckers (2011 : 47) écrit que « selon Piaget, apprendre, pour un individu, c’est construire progressivement ses structures mentales en interaction avec son milieu ». Cette action se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L’assimilation offre la possibilité d’intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà.

Pour ce qui est de **l’accommodation**, il s’agit de la modification des schèmes du sujet sous la pression du réel. L’environnement agit sur l’individu celui-ci devra provoquer des ajustements dans sa manière de voir, de faire, de penser, en vue de prendre en compte ces données nouvelles perturbantes. L’action imposée par le milieu sur l’activité cognitive de ce sujet le pousse à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, ainsi qu’à la modification de sa conduite et de ses structures. Lorsque le sujet apprend, il faut qu’il reconnaisse les difficultés, qu’il se laisse déséquilibrer. Il passe ainsi des phases d’accommodation, au déséquilibre, marqué par un progrès qualitatif des connaissances conduisant à un équilibre d’ordre supérieur : c’est la rééquilibration majorante (Beckers, 2011 : 48). En somme, c’est la recherche de solution, de compromis, c’est l’autorégulation.

Rondal et Hotyat (1995 : 23), citant un extrait de la *Psychologie de l’enfant* (Piaget & Inhelder, 1966 : 122-124) pour illustrer le point de vue constructiviste, affirment : « Si la maturation organique constitue à coup sûr un facteur nécessaire, jouant un rôle sans doute indispensable dans l’ordre invariant de succession des stades, elle n’explique pas tout le développement et ne représente qu’un facteur parmi les autres. (…) Le rôle de l’exercice et de l’expérience acquise (…) est lui aussi essentiel et nécessaire (…) mais c’est un facteur complexe et qui n’explique pas tout. (…) Le troisième facteur fondamental mais à nouveau insuffisant à lui seul, est celui des interactions et transmissions sociales. Quoique nécessaire et essentiel, ce facteur est insuffisant (…) Dans le cas du développement de l’enfant il n’y a pas de schéma préétabli, mais une construction progressive telle que chaque innovation ne devient possible qu’en fonction de la précédente (…) ».

Pour Piaget, l’activité cognitive se construit graduellement. Elle n’est jamais achevée, même chez l’adulte. Cette conception s’écarte du maturationnisme et du béhaviorisme. Beckers (2011 : 49 ) soutient que « le rôle essentiel du déséquilibre différencie fondamentalement le modèle constructiviste d’apprentissage du modèle behavioriste qui souligne, au contraire, l’intérêt d’un apprentissage sans erreurs et va, dès lors, le guider pas à pas de l’extérieur par un jeu serré de stimuli appelant une réponse précise, idéalement correcte et donc renforcée positivement ». Cependant, il importe dans ce modèle piagétien de déséquilibre que le défi lancé à l’élève lui soit accessible. Autrement, la rééquilibration lui sera impossible. Cette attitude laisse le champ ouvert au découragement et donc à l’échec. C’est pourquoi, dans le processus d’apprentissage, il est de bon ton que le sujet ne reste pas seul face à l’obstacle.

Si la construction du savoir par l’individu relève du processus d’accommodation, ce dernier gagne en confiance. Néanmoins, des situations scolaires et environnementales peuvent le déséquilibrer au point où il aura besoin d’une aide de tierce pour progresser. La théorie socioconstructiviste de Vygostki propose des repères dans ces moments-là.

**2.2.- La théorie socioconstructiviste ou le courant pragmatico-sociohistorique**

Beckers (2011 : 50-53) explique que pour Vygotski, puis Bruner (vers les années 70), l’environnement est un élément socio-culturel. L’individu en interagissant avec son milieu rencontre des obstacles qui constituent pour lui un tremplin qui le retournent vers autrui (membre de sa famille ou pairs à l’école ou enseignant, …). Bruner parle « d’interaction de tutelle » ou « d’étayage ». Lorsque l’enfant dans son développement cognitif a besoin de l’apport de pairs ou d’un médiateur (ici, l’enseignant), il ne devra pas se reposer sur celui-ci. Le médiateur pourra lui montrer le chemin, lui fournir des informations utiles sans jamais résoudre le problème à sa place. Lev Vygotsky exprime l’interaction de l’enfant avec autrui à travers la notion de « zone de développement proche».

L’on pourra retenir, selon Beckers « qu’il faut travailler explicitement la conceptualisation avec les élèves par l’utilisation d’outils cognitifs (langage, symboles, schémas, concepts et théories), mais en association étroite avec les rapports et actes établis avec l’environnement » et, qu’« aux conditions d’action et de conceptualisation, indispensable au développement des compétences, on ajoutera donc une attention particulière portée aux activités de communication socialisée qui en constituent un complément indispensable ».

Tremblay (1990, cité par Lasnier 2000 : 5) a fait un résumé des principaux événements qui avaient constitué les bases de la formation par compétences jusqu’aux années 1990. Quand bien même les intentions spécifiques de l’introduction de la formation par compétences varient selon les ambitions de chaque pays, tous s’accordent à reconnaitre que cette formation vise l’amélioration de l’apprentissage. Le socioconstructivisme met en évidence le fait que l’élève crée ses connaissances en interaction avec ses pairs. C’est la manifestation de la dimension relationnelle de l’apprentissage. Jonnaert et Vander Borght (1999, cité par Lasnier, 2000 : 13) ont formulé un cadre de référence du socioconstructivisme à travers un modèle en trois dimensions : 1- constructivisme en référence avec le sujet qui apprend ; 2- socio en référence aux partenaires en présence : les autres, élèves et l’enseignants ; 3- interactive en référence au milieu : les situations et l’objet d’apprentissage.

Enfin, dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n’est pas seulement l’acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c’est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c’est également la maîtrise d’outils. Ce n’est donc plus seulement par ce que l’enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C’est par des mises en interactivité entre les acteurs du groupe-classe que le savoir se construit. Si on regarde du côté des chercheurs qui s’inscrivent dans ce cadre théorique, on note qu’ils sont très nombreux à se réclamer des travaux de Vygotski. Dans une analyse fine de l’apport de Vygotsky, Schneuwly montre qu’il n’est pas un chantre de la pédagogie active mais qu’il situe précisément la spécificité de l’école dans la confrontation de l’individu avec le texte du savoir et la spécificité de l’apport didactique.

**2.3.- Le cognitivisme**

« La psychologie cognitive étudie en profondeur les différentes formes d’activités cognitives que le sujet exerce dans ses interactions avec l’environnement… et les différents types de structures et de capacités cognitives mobilisées dans ces activités (connaissances déclaratives et procédurales, représentations, capacités métacognitives, croyances épistémologiques, etc. » (Bourgeois et Frenay, 2002 : 6).

A ce sujet, Beckers (2011 : 54-55) attire l’attention sur la confusion qui est faite souvent autour des mots « savoirs et connaissances ». Les savoirs objectivés ne sont pas de la même trempe que les savoirs détenus par un individu. Ces derniers sont plutôt ceux qui nous intéressent ici  : les individus portent en eux les connaissances, les capacités, les compétences, les attitudes…

De ces savoirs, ou connaissances, ou cognitions sont issues les connaissances déclaratives et procédurales (Anderson, 1983, évoqué par Beckers, 2011). Les connaissances déclaratives sont stockées dans une mémoire à long terme et concernent les faits, les notions, les règles concepts. Elles sont sollicitées en cas de besoin, pour traiter l’information. C’est le cas des connaissances en vocabulaire, règles de grammaire,…

Les connaissances procédurales quant à elles répondent en action. « Les connaissances procédurales sont stockées dans une autre mémoire à long terme, sous formes de règles de production prévoyant des conditions (si …), qui seront éventuellement appariées au contenu de la mémoire de travail, et des actions (alors …) qui provoqueront l’exécution de la procédure en cas d’appariement réussi » (Beckers, 2011 : 55). Beckers précise que les procédures ne se limitent pas seulement aux actions sensori-motrices. Elles concernent également des habiletés cognitives. Elle reprend à cet effet les termes de De Ketele (1989) qui distingue « les savoir-faire gestuels » et « les savoir-faire cognitifs ». Ainsi, « (…) chercher la définition d’un mot au dictionnaire (…) contracter un paragraphe (…) sont des actes témoignant de connaissances procédurales » (Beckers, 2011 : 55).

**2.4.- Une critique fondamentale**

Pour Hirtt (2009), l’APC ne peut se réclamer du constructivisme de Piaget ni du socioonstructivisme de Vygotsky ; ses pratiques pédagogiques portent en elles une lacune : elles réduisent voire excluent les savoirs. La démarche didactique planifiée à partir de l’APC comme héritière du constructivisme et du socioconstructivisme se limite pour lui à une « mise en situation », en « recherche », en « recherche documentaire », en « production individuelle ou collective ».

Or, le constructivisme pédagogique de Piaget ne peut se réduire à cela. User occasionnellement du savoir comme outil, comme un accessoire, afin de réaliser une tâche est aussi contraire à la vision constructiviste. Pour cet auteur, l’APC est née pour satisfaire aux besoins de l’entreprise de disposer d’une main d’œuvre qualifiée à coûts raisonnables. La formation doit donc être plutôt axée sur le résultat que sur les savoirs. En outre, l’APC constitue un élément de dérégulation qui renforce les inégalités sociales au sein du système scolaire (Hirtt, 2009).

**2.5.- Une approche inspirée par des besoins de l’économie ?**

Pour Marcel Crahay (2005 ; 2006), l’APC est une mauvaise réponse à un vrai problème : « De manière générale, la notion de compétence renvoie à un agir juste en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Elle se veut fédératrice, en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l’action. Plus précisément, cette notion traduit clairement une perspective utilitariste, chère au monde anglo-saxon : la cognition est subordonnée à l’action, elle-même finalisée par un problème à résoudre. On ne s’étonnera donc nullement que le monde de l’entreprise y trouve son compte » (Crahay, 2006 : 98).

Cela étant, pour Beckers, Hirtt et Laveault (2014 : 60), « on ne peut certes justifier une contestation du bien-fondé de l’APC au seul motif que celle-ci semble répondre à certaines attentes patronales. Aussi les critiques que certains chercheurs ou acteurs de l’enseignement formulent à l’adresse de cette approche doivent-elles être analysées indépendamment de sa filiation éventuelle avec la demande économique ».

Pour Chenu, Crahay et Lafontaine (2014), les fondements de la perspective utilitariste qu’on retrouve effectivement dans l’APC sont issus du pragmatisme de John Dewey, qui, au début du XXe siècle, fait rupture, sur le plan épistémologique, aussi bien avec l’empirisme qu’avec le rationalisme. Cette perspective pourrait être réductionniste si elle aboutissait à ramener toute cognition à une résolution de problèmes.

Ces auteurs mettent en évidence que Piaget ancre effectivement sa pensée dans le pragmatisme tout en cherchant à en dépasser les limites, notamment en distinguant les problèmes de réussite *(l’agir juste)* et les problèmes de vérité (la compréhension et la détermination d’un savoir juste par la preuve et/ou l’argumentation). « En fait, tout au long de son œuvre, Piaget distingue deux mouvements de pensée. Le premier – celui de l’adaptation – consiste, en définitive, à mobiliser un ou plusieurs schème(s) pratique(s) et/ou conceptuel(s) pour résoudre un problème. Le second – celui de l’organisation – consiste à rechercher de la cohérence au sein de l’architecture cognitive que le sujet se construit[[62]](#footnote-62). Le premier mouvement est celui mis en vedette par la logique de la compétence. Le second est, dans l’agitation intellectuelle contemporaine, inexistant ou escamoté ; en tout cas, mal ou peu conceptualisé ». (Chenu et al., 2014 : 6-7).

2.6.- Comment développer des compétences à l’école ?

Pour Beckers, Hirtt et Laveault (2014 : 64-65), le développement des compétences à l’école devrait articuler trois visées :

*Premièrement*, inciter les élèves à s’engager dans un rapport interrogatif au monde (visée attitudinale). «  L’objectif d’une mise en situation n’est pas de « susciter l’intérêt » des élèves mais de faire apparaître la spécificité du regard scolaire par rapport à la manière de traiter les choses au quotidien pour mieux les comprendre, pour en percevoir des aspects nouveaux, enrichir leur point de vue, voire piloter leur action… »(ibid.).*Deuxièmement,* l*es* accompagner dans l’élaboration de savoirs de qualité (visée épistémique) en leur donnant des occasions, à propos de quelques concepts-clés, retenus pour leur caractère essentiel dans un champ disciplinaire donné de « parcourir le cheminement qui a conduit à l’élaboration d’un savoir scientifique » (ibid.).

*Troisièmement*, leur permettre (visée pragmatique) de « s’exercer à faire face à des situations non encore résolues à l’identique grâce à la mobilisation de savoirs, reconstruits ou enseignés, dont ils peuvent se servir comme ressources. La vraie maîtrise d’un savoir implique en effet de pouvoir l’utiliser à bon escient pour comprendre le monde naturel, technique et social dans lequel on vit et y agir en citoyen avisé et responsable » (ibid.).

Ainsi, poursuivent-ils, « une approche par compétences à l’école ne devrait pas conduire à renoncer aux savoirs ni à les exploiter dans une perspective utilitariste étroite mais à leur donner sens, existence et puissance. L’enjeu est de restaurer chez l’élève un lien entre les outils de sa culture (matériels et sémiotiques, véhiculés notamment par les disciplines scolaires) et son activité propre. C’est grâce à ces outils qu’il va comprendre le monde dont il fait partie, y agir et s’y construire comme être humain et sujet » (ibid.).

**3.- L’élève béninois, acteur principal de sa formation ?**

Ces repères théoriques étant posés, revenons-en aux traductions locales, dans l’enseignement du français au Bénin.

La vision donnée à l’APC au Bénin pourrait se résumer dans ce propos de Léon, cité par Macaire (Macaire, 1993 : 99) au sujet des pédagogies actives : « L’élève devient l’acteur principal de sa formation ; il agit au lieu d’écouter, de regarder et de subir. Il découvre la science de première main, il s’éduque lui-même. Quant au maître, il s’abstient de trop frayer la voie ; il met les élèves aux prises avec les difficultés et leur laisse le plaisir de triompher des obstacles. Sa tâche est celle d’un guide : il stimule les énergies et encourage les efforts ; il suggère parfois une solution, mais ne la donne pas toute faite ; jamais il n’enlève la joie de la découverte personnelle ».

Nos rencontres avec des personnes ressources (voir méthodologie) nous ont permis de dégager une représentation de l’APC mettant en scène une dichotomie entre savoir et savoir-faire. Ainsi, il nous a été dit que l’’approche par compétences repose sur l’utilité ou la nécessité de faire appel, de mobiliser et de développer les capacités et les habiletés des élèves, ou encore que la compétence n’est ni un état ni une connaissance possédée, qu’elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire, qu’elle n’est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifierait pas être compétent : on peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats. C’est de la même manière que l’on peut lire tous les ouvrages au programme de la littérature africaine et française et ne pas savoir mobiliser ces acquis pour illustrer un paragraphe argumentatif au Bac.

En outre, dans une souci d’affiliation aux principes ’socioconstructivistes, l’élève est promu acteur de la construction de ses apprentissages ; le comportement autocratique du professeur cède la place à la mise en action d’un apprenant qui construit ses apprentissages au gré des expérimentations. « L’élève construit son savoir en s’appuyant sur le groupe, sur son milieu ; il apprend plus vite quand il confronte ses pré requis, ses idées avec ceux des autres ; cette confrontation engendre le conflit cognitif qui, en le déstabilisant, crée en lui l’envie d’apprendre » (Gomez et Huannou, 2009 : 66). De ses interactions avec son environnement naissent les solutions aux problèmes.

Ces principes généraux sont déclinés dans des textes officiels, tels que le guide de la classe de troisième qui précise que, dans le cadre de l’APC :

1. l’enseignement est toujours rattaché aux connaissances antérieures de l’apprenant ;
2. l’enseignement est toujours interactif en situation de communication ;
3. l’enseignement est explicite : l’apprenant sait ce qu’il fait et pourquoi il le fait ;
4. l’apprenant acquiert une autonomie progressive en devenant peu à peu responsable de ses apprentissages ;
5. l’apprenant acquiert des connaissances ainsi que des outils pour les approprier et les développer. Ces outils, ce sont les stratégies d’apprentissage (Gbénou, 2011 : 3).

Ces principes généraux devraient inspirer les modalités d’organisation du travail en classe et conduire à une importante inflexion des pratiques pédagogiques. De fait, dans la pratique, nos observations montrent que les enseignants béninois recourent à une même stratégie de travail durant leurs leçons : ils font se succéder un temps de travail individuel (TI), de travail en groupe (TG) et de travail collectif (TC)[[63]](#footnote-63). Ils s’alignent ainsi sur un prescrit administratif, rappelé par les inspecteurs chargés de les former et de les encadrer. En plus de cette structuration chronologique du travail en classe, les inspecteurs prônent la résolution de problèmes et la résolution de projets.

L’intention paraît louable. Dans la représentation qui est donnée aux enseignants de l’activité pédagogique « légitime », l’élève est mis en action dans une phase de travail individuel, et cette action prend appui sur une tâche susceptible de susciter la réflexion, parce qu’elle tient compte des réalités environnementales de l’apprenant. Il y a donc, dans la mise en œuvre de l’action pédagogique en classe, une trace du projet constructiviste : l’apprentissage possède une dimension personnelle d’intégration des nouvelles connaissances et des connaissances antérieures. Les objectifs assignés à l’APC au Bénin, selon Labé, pourraient se résumer à l’idée que « l’enfant à former devra aussi être en mesure de résoudre des problèmes, de se prendre en charge lui-même, de communiquer aisément » (Labé, 200 : 6)[[64]](#footnote-64).

Dans un deuxième temps, c’est à une activité de groupe que l’élève est convié. Il s’agirait ici de valoriser le rôle des pairs dans une interaction de tutelle ou d’étayage (selon l’expression de Bruner, voir supra) : les apprenants, à partir de leurs recherches et discussions essaient d’élaborer une (meilleure) connaissance. C’est ainsi que le travail de groupe est prisé dans les résolutions des tâches en classe. Comme le souligne Boko (2009 : 209-222), ces interactions entre les pairs élèves d’une part, entre l’élève et l’enseignant d’autre part, favorisent le processus de l’assimilation de « l’inconnu » au « déjà connu ». L’école béninoise semble valoriser l’aspect coopératif de cette pédagogie. Cela étant, dans la partie plus empirique de ce travail, nous analyserons les effets de groupes (persuasion, domination, soumission, contagion mentale, conformisme, sympathie ou antipathie, leadership, pression exercée de façon manifeste ou latente envers certains membres du groupe, capacité d’autogestion, interactions multiples, distribution des rôles,…) sur les apprenants dans le processus de l’assimilation (Garnier & al., 2009) et les impacts de la systématisation de ce travail de groupe, en termes d’accommodation..

Plus fondamentalement, il faut aussi questionner la pertinence de la référence au groupe dans la perspective d’instauration d’une interaction de tutelle ou d’étayage.

Ainsi, Tanimomo (2000) montre dans sa recherche que le groupe est un excellent cadre d’épanouissement de l’enfant, car, il lui permet, au cours de l’apprentissage de se corriger par rapport à ses camarades, de reconnaître les limites de ses possibilités. Il lui permet également d’évaluer le poids des autres. Mais il souligne que la gestion des groupes est délicate : entre autre précaution à prendre, il faut éviter les groupes qui se forment par affinité en classe[[65]](#footnote-65).

Et surtout, Macaire (1993 : 102), citant Dumas, attire l’attention des enseignants sur d’autres risques générés par le recours systématique au travail de groupe : « Sans doute le travail d’équipe crée un sentiment corporatif qui a une valeur sociale, mais dans la société scolaire qu’est une classe, il peut amener certains à répudier tout effort personnel de recherche. La passivité est tout aussi naturelle, à l’enfant que l’activité. Aucun procédé n’a une valeur universelle, et il faut toujours veiller à ce qu’une pratique efficace ne soit dévoyée par une application maladroite ». Nous soulignons que, dans l’argument de Macaire (ibid), **il est question de travail d’équipe et non de travail de groupe** : il nous faudra prendre en compte cette précision sémantique et considérer qu’un groupe d’élèves ne forme pas nécessairement et spontanément une équipe. Une activité de groupe peut-elle assimilée à un travail d’équipe ? L’activité conçue par l’enseignant n’a-t-elle pas pour finalité d’apprendre à travailler en équipe ? Il se pourrait en effet qu’en systématisant le travail de groupe, les enseignants – et ceux qui les encadrent – s’appuient sur une conception un peu trop élargie des thèses socioconstructivistes. Le concept de « *zone de développement proche* » cher à Vygotsky précise qu’en cas d’échec dans l’action de rééquilibration, le sujet peut recevoir l’aide d’un autre. Cet autrui en interaction avec le sujet jouera un rôle médiateur essentiel. Cet autrui est soit un aîné. (Beckers, 2011 : 49). Dans le cas d’une situation d’apprentissage, il pourrait être un pair, l’enseignant ou toute autre personne compétente (en ce compris des intervenants extérieurs au monde scolaire).

**4.- Les enjeux de l’implémentation de l’APC dans l’éducation scolaire**

**4.1.- Les inégalités d’apprentissage**

Dans la mise en perspective théorique introduisant un ouvrage consacré spécifiquement à cette thématique, Beckers (2012 : 10-12) synthétise en trois constats les difficultés observées dans les recherches menées notamment par le groupe EScol (Éducation Scolarisation).

Premièrement, « les élèves ne sont pas égaux devant l’école et ses objectifs, particulièrement quand ces derniers sont ambitieux » (ibid.). « Ainsi, les recherches[[66]](#footnote-66), menées par ce groupe EScol ont mis en évidence que les élèves, en fonction de dispositions socio-cognitives et socio-langagières liées à leurs modes de socialisation, sont plus ou moins préparés à saisir ce que les tâches scolaires veulent leur apprendre et à s’engager dans un travail de pensée spécifique sur les objets scolaires » (ibid.).

Deuxièmement, « les pratiques professionnelles sont parfois peu sensibles à ces différences de positionnement des élèves ; pour reprendre l’expression de Bourdieu (1966a), elles sont « indifférentes aux différences »… « Dans le contexte le plus fréquent d’exercice de l’activité enseignante – un adulte en présence d’un groupe d’enfants, d’adolescents ou de jeunes adultes –, la difficulté est grande de coordonner la progression collective dans la matière et le suivi individuel des élèves avec leurs différences » (ibid.).

Si l’on se reporte au contexte béninois où la taille du groupe d’élèves confiés à un seul enseignant est particulièrement énorme et les conditions matérielles et didactiques de l’interaction en classe particulièrement pauvres, on imagine l’incidence désastreuse de la difficulté évoquée ci-dessus.

Troisièmement, certaines manières de faire la classe sont de nature à accentuer, sans qu’elles en aient l’intention, les inégalités devant l’école et les apprentissages plutôt que de contribuer à les réduire (ibid.). « Cependant, mal comprise et/ou mal appliquée, l’APC risque d’accroître les inégalités de résultats entre élèves ; elle pourrait en effet faire partie de ces « **pédagogies invisibles** » dénoncées par Bernstein dès 1975(a), quand la tâche proposée aux élèves est trop ouverte, répondant à un contrat didactique trop flou sur les objectifs et les enjeux du savoir » (Beckers, 2012 : 8).

Dans le contexte béninois dont nos observations rendront compte, le risque de ce mauvais fonctionnement de l’APC, contribuant à le situer dans les pédagogies invisibles, est grand.

Beckers (2012 : 9) attire l’attention sur un autre danger potentiel. « Ainsi, les enseignants, pour proposer aux élèves les plus fragiles des situations d’apprentissage lisibles, privilégient avec ces derniers une pédagogie frontale. Ils réservent aux élèves d’origine socio-culturellement favorisée des manières d’enseigner stimulant le développement de démarches créatrices, réflexives et critiques. Les propositions récentes de Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2005) visant à renforcer l’enseignement direct pour certains élèves vont dans ce sens. Mais être sensible aux différences d’appréhension des situations scolaires par les élèves selon leurs milieux sociaux d’origine doit-il nécessairement conduire à privilégier ces approches ? ».

Le défi à relever, et il est de taille, dans les conditions de fonctionnement du système éducatif au Bénin, « est donc de créer pour tous des occasions de développer des démarches de traitement de l’information systématiques et rigoureuses, des attitudes de réflexion critique sur les situations, leur contexte, et l’approche qu’ils en ont eue, et, in fine, de construire des savoirs de qualité. Les recherches en psychologie cognitive ont en effet montré que les savoirs portent la marque des processus qui ont présidé à leur élaboration. Il s’agira dès lors de mettre toute la professionnalité des enseignants à construire, précisément pour ces élèves moins chanceux au départ, des situations d’apprentissage et des manières d’étayer celui-ci qui favorisent l’atteinte d’objectifs de niveau taxonomique élevé et le développement de compétences critiques, indispensables à une insertion épanouie dans la complexité de notre environnement de vie » (Beckers, 2012 : 13)

**4.2.- La révision des curriculums**

Nous avons vu plus haut que l’organisation du travail scolaire dans les classes reste fondée sur des pratiques pédagogiques axées sur la succession de trois phases : travail individuel, travail de groupe, synthèse collective. L’esprit de la réforme pédagogique semble s’être enlisé dans une ritualisation de démarches répétitives.

A un niveau supérieur à celui de l’activité en classe, celui de l’institution scolaire, les modalités de la forme scolaire d’éducation (découpage des matières sur base de programmes, découpage des activités scolaires en tranches horaires) n’ont pas été affectées par l’introduction du nouveau paradigme pédagogique. Or il devrait en être tout autrement : le primat d’une approche par compétences oblige à revoir la structuration des curriculums.

*Premièrement*, il est question d’acquisition de compétences et non plus de transmissions de savoirs ou de connaissances. Philippe Perrenoud (2000) rappelle qu’il importe de montrer que, loin de tourner le dos aux savoirs, l’approche par compétences leur donne une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Cette nouvelle orientation pédagogique peut prétendre au moins traiter de façon décidée de la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire.

*Deuxièmement*, l’introduction de l’APC oblige à questionner la pertinence des curriculums. En effet, selon Perrenoud (2000), « aussi longtemps que chaque discipline développe son curriculum selon sa logique propre et sans référence à une approche par problèmes, les vertus d’une orientation vers les compétences resteront limitées. Si le système éducatif maintient les cloisonnements entre disciplines et ne donne pas aux compétences un " droit de gérance " sur les connaissances, selon l’expression de Gillet (1987) reprise par Tardif (1996), il est peu probable que se présentent régulièrement des problèmes et des projets susceptibles de mobiliser les acquis antérieurs. Les professeurs les plus convaincus peuvent certes tourner en partie l’obstacle en offrant un étayage approprié, en mettant à la disposition des élèves les connaissances qu’ils n’ont pas encore acquises, mais cette bonne volonté trouve rapidement ses limites dans un cursus où la programmation des savoirs disciplinaires n’est en aucune manière conçue pour favoriser leur mobilisation dans des projets interdisciplinaires ».

Perrenoud appuie son propos par des arguments avancés par Jérôme Bruner dans un entretien paru dans *Le Monde*: « A mon sens, le but de l’école n’est pas de façonner l’esprit des élèves en leur inculquant des savoirs spécialisés dont ils ne comprennent pas le sens et la raison d’être. Il faut que les élèves s’approprient une culture, intègrent des connaissances à partir des questions qu’ils se posent. Pour cela, il faut contester les programmes tout faits. On doit mettre en doute, discuter, explorer le monde. C’est ainsi que l’on s’approprie la culture, que l’on devient membre actif d’une société »[[67]](#footnote-67).

L’école béninoise pourrait-elle abriter un tel programme éducatif ? Nous avons déjà souligné les contraintes générées par les effectifs pléthoriques ; nous pouvons à présent interroger la notion de « culture », en nous inspirant des réflexions de Marie-France Lange lors des journées d’études de la revue « Raisons éducatives » du 26 février 2010 à Genève[[68]](#footnote-68).

Envisageant l’éducation au Vietnam, elle questionne la compatibilité entre pratiques culturelles (socialisation familiale, culture première) et procédés pédagogiques (culture seconde, culture scolaire). L’introduction des pédagogies actives au Vietnam doit tenir compte de l’influence des cultures confucéennes sur les élèves. Dans la conception confucéenne, l’enfant doit obéir sans poser de questions ; dès lors, l’appel aux pédagogies actives risque fort de rester lettre morte. La vision confucéenne de l’apprentissage reposait sur le principe d’un savoir détenu par un maître. A l’époque (551 avant Jésus-Christ), les principes qu’il énonçait pouvaient être avant-gardistes : «Je lève un coin de voile, si l’étudiant ne peut découvrir les trois autres, tant pis pour lui » (Extrait des *Entretiens*)*.* Le maître aurait pour tâche de développer chez son apprenti un esprit critique et la réflexion personnelle. Si le maître détient le savoir, est-ce pour autant que l’élève constitue pour lui le germe qui n’a pas droit d’éclore ?

Rendant compte de ses recherches sur l’éducation au Vietnam, Marie-France Lange exprime l’influence des cultures confucéennes sur les élèves et donc sur toutes pratiques pédagogiques actives. Cette observation est révélée par plusieurs chercheurs qui ont travaillé dans des pays du Sud et en milieux pauvres. Les enfants de la plupart de ces pays sont éduqués pour obéir aux aînés sans poser de questions. C’est le *droit d’ainesse*. Généralement, ils ne disent rien sinon quand ils sont entre pairs. Quelles questions peuvent-ils poser à l’enseignant et qui feront objet d’exploration dans des circonstances pareilles ? C’est pourquoi Marie-France Lange conclut son intervention comme suit : Dans une société confucéenne l’enfant doit obéir sans poser de questions. Dans ce cadre l’appel aux pédagogies actives restent lettres mortes.

Nous pourrions nous poser la même question pour l’enfant africain, l’enfant béninois… Il n’y a que des chercheurs universitaires béninois (socioanthropologues, historiens, philosophes, ethnothéoriciens de l’éducation, historiens de l’éducation etc.) qui puissent répondre à ces interrogations. Boko (2009)[[69]](#footnote-69), pour sa part, estime que ces théories ne sont pas loin des réalités africaines. Elles sont bien adaptables et permettent de lire les activités cognitives des enfants africains compte tenu de leur héritage socio-culturel au sens le plus large, mais aussi le plus restreint. Pour lui, les inadaptations scolaires cernées dans le système éducatif sont surtout liées au mode de fonctionnement diamétralement opposé de l’école et de la famille. On pourrait dire que les Africains, les Béninois n’ont pas su graver dans leur école les marques de la valeur culturelle qui caractérise l’enfant. Désorienté, perdu, l’enfant africain échoue dans ce qu’on lui exige à cause de tant de contradictions. Comme Boko (ibid.), nous constatons que l’enfant qui n’a pas le droit de donner son avis dans le milieu familial est appelé à argumenter à l’école : qu’attend-on de lui ? Nous pensons que le conflit des pratiques pédagogiques demeurera tant qu’on n’aurait pas analysé réellement, à partir des traditions, ce qui correspondrait comme pédagogie à l’enfant béninois[[70]](#footnote-70).

Dans la sphère éducative occidentale, soulignons que Claude Lessard (1998, cité par Beckers, 2002) abordait lui aussi les difficultés de l’école qui n’arrive pas à remplir son rôle de médiation culturelle auprès de tous les élèves de toutes les classes sociales.

**4.3.- La nécessité d’une traduction opératoire de la nouvelle norme pédagogique**

L’introduction de l’approche par compétences dans l’enseignement du français au Bénin s’inscrit, nous l’avons déjà précisé, sur un fond de vive polémique que nourrissent des associations de parents d’élèves dénonçant la mort des ressources intellectuelles béninoises ou des journalistes s’improvisant spécialistes en sciences de l’éducation.

« *Dans une matière comme le français, les apprenants au premier cycle en général ne sont que la proie de la médiocrité intellectuelle*», écrit Kpogodo[[71]](#footnote-71). Selon lui, les concepteurs de la nouvelle stratégie pédagogique n’ont pas su garantir aux futurs cadres la capacité de lire et d’écrire ou de manipuler le français de façon acceptable alors que le français est non seulement la langue de travail mais aussi celle des échanges entre les Béninois et le reste du monde. Il dénonce la tendance des promoteurs de l’APC à invoquer l’argument que « *le français n’est pas notre langue* » pour tolérer des fautes de tous genres. « *Les pédagogues de l’approche par compétences ont passé le mot aux enseignants qu’ils forment périodiquement : l’essentiel n’est plus la forme mais le contenu. De sorte que dans une épreuve de Communication écrite, l’ancienne Rédaction, un apprenant peut même se trouver à l’hors sujet et obtenir une moyenne confortable, tellement le barème ferme les yeux sur son incapacité à utiliser les genres masculin et féminin à leur bonne place dans les phrases, à faire valoir les accords de toutes sortes* » (ibid.). L’auteur pose enfin le problème de la dictée et celui des travaux de recherche que les apprenants n’effectuent pas, suggérant d’en revenir à la méthode du *magister dixit* que l’approche par compétences a bannie.

Dans ce débat où chacun se croit autorisé à intervenir, les experts locaux en sciences de l’éducation peinent à se faire entendre : ils veulent convaincre un auditoire sceptique, argumentant sur les fondements, les enjeux et surtout la nécessité de se servir de l’APC. Il s’agit, pour eux, de former les élèves aux aptitudes requises par la nouvelle organisation des sociétés contemporaines, aptitudes que l’enseignement général, dans la structuration de ses curricula et le contenu de ses programmes, ne parvient pas à faire acquérir.

On peut à titre d’exemple citer une recherche-évaluation réalisée par le BIEF[[72]](#footnote-72) sur l’approche par les compétences de base à Madagascar, intitulée « Les premiers résultats de l’APC : invitation à continuer »[[73]](#footnote-73). On y fait mention des bénéfices de la démarche : gains dans la maîtrise des acquis scolaires ; bénéfices accrus pour les élèves les plus faibles sans pénalisation des élèves forts ; efficacité et équité accrues, en ce sens que le coût de l’éducation est réduit par la limitation du redoublement et qu’à long terme l’analphabétisme fonctionnel sera réduit ; meilleure adéquation des élèves aux exigences des études supérieures et préparation effective au monde du travail.

Mais, trop souvent, les propositions formulées par les experts restent à un (trop) haut niveau de généralité. C’est d’ailleurs ce qu’avaient reproché des enseignants à Alain Rieunier, psychopédagogue et formateur de formateurs (notamment à l’IPNETP d’Abidjan), auteur de deux ouvrages consacrés à la préparation d’une leçon : « *J’avais rédigé ces ouvrages à l’intention des enseignants, mais ce sont des formateurs de formateurs et les inspecteurs qui constituèrent l’essentiel de mes acheteurs. Très intéressant ! dirent les formateurs et les inspecteurs. Trop théorique ! Fut le verdict des enseignants qui achètent l’ouvrage, réunissez les exemples concrets de leçons, faites-en un ouvrage isolé, et peut-être que les enseignants intéressés par les exemples concrets auront envie de comprendre et liront alors la partie théorique que vous aviez d’abord écrite à leur intention. Je me suis donc rendu aux arguments des praticiens et j’ai rédigé l’ouvrage que vous tenez entre les mains, ouvrage essentiellement constitué de préparations de leçons et des quelques éléments théoriques* », écrit-il dans l’avant-propos d’un ouvrage à présent intitulé *Préparer un cours. Applications pratiques* (Rieunier, 2000 : 15)[[74]](#footnote-74).

Les enseignants béninois sont eux aussi demandeurs d’une approche « moins théorique » : qu’on les aide à monter convenablement leurs cours selon l’approche par les compétences, qu’on leur montre des modèles d’évaluation. Les ressources semblent manquer lorsqu’il s’agit de « monter » une leçon, de concevoir son déroulement et les supports requis, de mesurer si les objectifs sont atteints ou non.

Le manque de ressources pédagogiques et didactiques est moins aigu dans l’enseignement primaire, parce que les bailleurs de fonds ont contribué aux équipements requis[[75]](#footnote-75). C’est dans l’enseignement secondaire, où la transition vers les NPE s’est faite à grand-peine par manque de fonds, que les difficultés sont les plus vivement ressenties. Aucun outil didactique n’a été mis à la disposition des enseignants pour la préparation et l’animation des activités pédagogiques, et des apprenants pour le travail en classe. Aucune disposition n’a été prise par les pouvoirs publics pour ne pas en arriver à cette situation de vide pédagogique. Alors, face à l’obligation de changement, il a fallu faire preuve de créativité et d’innovation. Chaque enseignant y est allé de son intuition. Il a fallu compter sur l’initiative des plus courageux, qui osèrent « se jeter dans la gueule du loup »[[76]](#footnote-76).

La Conférence des Ministres de l’Education des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) confirme le déficit de ressources didactiques, dans un rapport datant de 2010 : « Malgré des efforts réalisés pour doter les élèves de manuels scolaires, notamment dans les disciplines fondamentales, leur disponibilité et leur ratio demeurent faibles (…) Selon les études PASEC réalisées dans certains pays africains membres de la CONFEMEN, un élève sur trois possède un manuel et plusieurs enseignants ne disposent pas d’outils pédagogiques ni de documents de référence pour leur enseignement (…) Il existe également un manque de coordination entre l’élaboration des programmes d’études et celle des manuels scolaires, ayant un impact sur la qualité et la pertinence de ces manuels » (CONFEMEN, 2010 : 11)[[77]](#footnote-77).

Le service de pilotage des programmes d’études de la Direction de l’Inspection Pédagogique (DIP), service dépendant du Ministère de l’Enseignement Secondaire reconnaît lui aussi l’insuffisance des moyens mis en œuvre :  « Si avec cette approche, l’extension au secondaire s’est amorcée et poursuivie sans interruption, il n’en demeure pas moins que les ressources limitées mises à disposition constituaient un frein pour l’édition et la multiplication des programmes d’études et guides pédagogiques en nombre suffisant. De même, les documents d’accompagnement qui devraient être conçus pour faciliter les apprentissages ne l’avaient jamais été par défaut de ressources financières » (DIP, 2009 : 6)[[78]](#footnote-78).

L’introduction de l’APC dans le système éducatif béninois avait pourtant ouvert un nouveau marché : celui des manuels basés sur l’approche par compétences. Chaque discipline avait sa collection ou plutôt ses collections. Les enseignants et les parents ont été confrontés à trois à quatre manuels édités dans une même discipline, sans information sur la qualité des productions locales. En fin de compte, après quelques années scolaires, les autorités compétentes de la DIP ont sonné la fin de la récréation et retiré certaines collections du marché.

Dans le cas précis des manuels didactiques en français, nous nous arrêterons sur la collection Plume Soleil, la seule officiellement reconnue depuis l’année scolaire 2010-2011[[79]](#footnote-79). Cette collection a été fondée par une association de jeunes professeurs de français, titulaires d’une maîtrise en Lettres Modernes de l’Université d’Abomey-Calavi. L’un d’entre eux, sur les conseils de l’inspecteur qui l’encadrait, a suivi une formation pédagogique (le Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire ou CAPES) et un Diplôme d’Etude Approfondie (DEA) ès Lettres Modernes. L’association de ces jeunes diplômés est motivée par le souci de pallier les difficultés liées à l’absence de documents didactiques et de publier des ressources didactiques de qualité.

Bon nombre des ouvrages disponibles souffrent en effet d’un déficit de crédibilité, en raison de l’absence de maîtrise de la validité conceptuelle, du peu de pertinence des tâches inscrites dans les contenus proposés. Il faut en effet bien considérer qu’entre le moment où les pouvoirs publics béninois ont entamé la réflexion sur l’introduction de l’APC et sa mise en pratique, les écoles normales ne forment plus systématiquement les bacheliers qui désirent devenir enseignants. De plus, aucun normalien diplômé antérieurement n’a été formé à l’APC. Tous les professionnels (professeurs adjoints, professeurs certifiés) et les détenteurs d’un diplôme académique ont été rattrapés par l’APC. *« Dans une telle situation d’insécurité cognitive, produite par la nouvelle approche pédagogique, l’entreprise de conception et de publication d’ouvrages restait fort périlleuse*», nous ont précisé les responsables de la collection Plume Soleil.

En 2007, l’association édite *Tests de lecture*, sous la direction d’un inspecteur de français. *Tests de lecture* est une compilation d’épreuves créées selon l’APC, destinée à l’évaluation des ressources acquises par les apprenants. En 2009, paraît *Cahier de lecture*, publication constituée de leçons complétées de quelques exercices et destinée à l’apprentissage en classe. Ce manuel est retenu par la DIP en 2010 pour le programme du premier cycle du secondaire ; en 2011, la DIP introduit dans le programme *Communication écrite*, manuel composé lui aussi de leçons et d’exercices pour le premier cycle du secondaire. Enfin, en 2012, la DIP introduit dans le second cycle du secondaire (première et terminale), *Lecture Ecriture*, manuel composé uniquement d’exercices.

Dans ces manuels, les responsables de la collection Plume Soleil donnent la priorité à des textes d’auteurs béninois. C’est, selon eux, une façon de répondre à l’une des préoccupations de l’APC : maintenir l’apprenant dans ses réalités béninoises et africaines. Ils estiment non seulement important l’ouverture de l’apprenant sur le monde mais aussi indispensable son enracinement dans les réalités locales de son milieu. Nos interlocuteurs ont évoqué à ce propos un proverbe béninois : «  *Quand tu ne sais pas où tu vas, souviens-toi d’où tu viens* ».

Dans la partie empirique de notre travail, nous allons centrer une partie de notre analyse sur les pratiques pédagogiques effectives et les orientations qu’elles ont prises suite à l’introduction de l’APC. Il s’agit donc d’envisager les modalités de mise en œuvre de séquences de leçons en français élaborées sur base des nouveaux principes de l’APC (ou du moins de la perception que les enseignants observés en avaient). Nos observations se sont centrées sur des points apparemment mineurs tels que la disposition des tables et des bancs dans les classes, comme lorsque les élèves s’asseyent par groupe de six et se font face, quitte à avoir le dos tourné au tableau, où l’enseignant note les informations à retenir…

Préalablement à cette investigation dans les classes de français, nous allons préciser les difficultés identifiées par les enseignants lorsqu’ils doivent élaborer une séquence de leçons sur la base des principes pédagogiques nouveaux qui leur sont imposés. Puis nous situerons l’arrière-plan théorique qui a contribué à l’émergence de l’approche par compétences, pour en dégager ce qui sera notre définition de référence, celle à l’aune de laquelle nous serons amenée à évaluer la validité et la pertinence des pratiques d’apprentissage et d’évaluation.

**5.- L’approche par compétences : réforme ou révolution ?**

La volonté était, comme pour les précédentes réformes, de rompre avec les errements ou les erreurs des méthodes qui avaient prévalu auparavant. Cette rupture avec le passé pourrait toutefois n’être qu’apparente. Pourquoi ?

*Premièrement*, parce que les pratiques pédagogiques se sont coulées dans une nouvelle forme de ritualisation.

*Deuxièmement*, parce que les NPE n’ont pas poussé à une réorientation des curriculums existants.

*Troisièmement*, parce que l’institution scolaire béninoise ne s’est pas davantage ouverte sur son environnement. Le projet d’intégrer une référence aux compétences dans les pratiques pédagogiques, a conduit à une scolarisation de cette notion, alors qu’il conviendrait d’inscrire l’apprentissage dans un continuum qui va bien au-delà du cadre scolaire, parce que les compétences s’exercent avant tout dans les différentes sphères de l’environnement social, économique et politique au sein desquelles chacun des élèves sera amené à agir (Tardif, 2006).

Il y a eu des effets pervers à cette approche restrictive de l’apprentissage par compétences. Dès lors que les seuls acteurs du monde scolaire ont endossé la responsabilité de ce nouveau projet éducatif – à moins que les acteurs du monde scolaire n’aient souhaité conserver le monopole –, la pression sur l’école béninoise s’est accentuée, les tensions internes se sont exacerbées. Faut-il y voir la conséquence d’une traduction trop restrictive de la notion par les responsables du système éducatif béninois ? Ou la volonté de tourner le dos aux errements de la période marxiste-léniniste où l’éducation scolaire était largement soumise aux préoccupations économiques et politiques de l’époque ?

**Chapitre 5**

**Questions de recherche et hypothèses**

**1.- Notre perspective**

La présente recherche vise à améliorer la pratique pédagogique des enseignants de français dans la mise en œuvre de l’APC au Bénin. A cet effet, des observations nous permettront de dégager des pistes d’amélioration de la pratique pédagogique des enseignants de français dans la mise en œuvre de l’APC.

A l’instar de Raymonde Amétooyona (1995) et de Blaise Djihouessi (2006), nous partons du constat que le français est non seulement la langue de scolarisation et le médium de l’enseignement des autres disciplines scolaires en République du Bénin, mais aussi un véhicule ou un outil de communication en-dehors de l’école. Ce qui veut dire :

*Premièrement,* que la maîtrise du français est nécessaire – mais non suffisante – à la réussite de toutes les actions pédagogiques dans toutes les disciplines scolaires. Par contre, sans une maîtrise du français, l’élève ne pourra pas répondre aux exigences finales du cursus. Une analyse approfondie des épreuves d’évaluation externe (BEPC et Baccalauréat) est donc indispensable.

Et *deuxièmement*, qu’il ne faut pas perdre de vue que le français permet à l’élève de penser, de créer, de convaincre, de communiquer son opinion ou plus largement, d’échanger avec d’autres : l’apprentissage du français ne doit pas être cantonné à ses usages scolaires.

**2.- Nos questions**

Partant de ce double constat, nous poserons les questions suivantes :

La qualification et l’expérience professionnelle des enseignants de français sont-elles suffisantes pour favoriser la maîtrise de la langue chez les apprenants ?

La maîtrise du français devrait faciliter dans les épreuves écrites la formulation d’idées, la résolution d’un problème, la compréhension de consignes. Mais les pratiques d’enseignement en situation de classe sont-elles efficaces ?

Les questions, consignes ou autres textes présents dans les épreuves d’évaluation externe sont-elles clairement formulées ? Ont-elles du sens ? Sont-elles compréhensibles ? Sont-elles en lien avec le contenu et l’organisation de l’enseignement du français en classe ? (nous interrogeons ainsi la validité conceptuelle des situations que ces évaluations proposent aux candidats, de même que leur équité en rapport avec les programmes de français des classes de troisième et de terminale).

Nous pouvons répondre à la première de ces questions : la grande majorité des enseignants de français n’ont aucune formation pédagogique et ne sont pas titulaires d’un diplôme en Lettres Modernes.[[80]](#footnote-80)

Nous analyserons donc la pratique réelle, efficiente et appropriée de l’APC dans l’enseignement du français, les exercices donnés aux candidats en évaluation externe (au BEPC et au Baccalauréat) et les modalités de leur correction. Notre préoccupation est double. Il s’agira pour nous de déterminer :

* La(les) façon(s) dont l’APC est définie, perçue, comprise, pratiquée et évaluée dans le système éducatif béninois (école secondaire) ;
* Le niveau de maîtrise des compétences en français attendu lors des évaluations externes (BEPC et Baccalauréat) et le niveau effectivement atteint.

Pour répondre à ces questions, nous avons formulé une hypothèse fondamentale qui est ensuite déclinée en trois hypothèses secondaires.

### 3.- Nos hypothèses

### Une hypothèse fondamentale

L’enseignement/apprentissage/évaluation du français tel qu’observé, ne permet pas aux apprenants d’exploiter adéquatement la langue française pour penser, créer, convaincre, communiquer… à l’écrit.

### Trois hypothèses secondaires

Les déficits dans la transposition didactique dans la mise en œuvre de l’APC au Bénin contrarient les résultats attendus.

Les résultats des examens du BEPC et du Baccalauréat ne reflètent pas le niveau réel des apprenants en français.

Les épreuves des évaluations externes BEPC et Baccalauréat auxquelles les apprenants béninois sont soumis en français ne répondent pas aux normes de la validité conceptuelle en APC.

**4.- Notre norme pédagogique de référence**

L’analyse des pratiques pédagogiques ne sera possible que si nous fixons une norme de référence ; en d’autres termes, que nous définissions les composantes essentielles d’une organisation des apprentissages qui contribue effectivement à développer les compétences des élèves. Une fois cette norme posée, nous pourrons alors questionner la pertinence des démarches d’apprentissage en classe, ainsi que des supports utilisés en classe et lors des évaluations.

Nous partirons pour ce faire d’une invitation adressée par le sociologue genevois Philippe Perrenoud (1995)[[81]](#footnote-81) : « L’approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d’une pédagogie du projet, en même temps qu’elle demande aux élèves d’être actifs et engagés dans leurs apprentissages »*.* En travaillant par compétence dans le sens proposé ici, on transforme considérablement le métier d’enseignant. Voyons en quoi.

Pour Perrenoud, favoriser l’acquisition de compétences passe par l’élaboration de situations-problèmes. « On ne pousse un étudiant à construire des compétences, poursuit-il, qu’en le confrontant régulièrement, intensivement, à des situations-problèmes relativement complexes, qui mobilisent divers types de ressources cognitives. Sans doute est-il raisonnable de les travailler jusqu’à un certain point séparément, à la manière dont un athlète entraîne divers gestes isolés avant de les intégrer à une conduite globale. Il demeure qu’au bout du compte, leur intégration exigera des situations-problèmes complexes et réalistes (Meirieu, 1989, L’école, mode d’emploi, Paris, ESF). Pourquoi ne pas parler tout simplement de problèmes ? Pour insister sur le fait que, pour être « réaliste », un problème doit être en quelque sorte « enkysté » dans une situation pragmatique qui lui donne du sens. L’école a proposé à tant de générations d’élèves des problèmes tellement artificiels et décontextualisés (les fameuses histoires de trains ou de robinets) que le terme est usé. Le problème scolaire « à résoudre », parce que tel est le métier d’élève, est très loin de ce qu’on appelle dans certaines facultés de médecine « l’apprentissage par problèmes ». La notion de situation rappelle par ailleurs la « révolution copernicienne » opérée par les pédagogies constructivistes et les didactiques des disciplines : le métier d’enseignant ne consiste plus aujourd’hui, si l’on suit ces courants de pensée, à enseigner mais à faire apprendre. Or, pour faire apprendre, on ne peut que créer des situations favorables, accroître la probabilité d’un apprentissage quelconque et, dans le meilleur des cas, de l’apprentissage visé » (ibid.).

Un problème de la vie quotidienne ne constitue pas d’emblée une occasion d’apprentissage. Et la vie quotidienne ne condamne pas l’homme à la résolution de situations nouvelles chaque fois (Crahay, 2005, cité par Hirtt, 2009). Il revient à l’enseignant de le « formater », de le « calibrer » pour qu’il offre l’opportunité à l’élève d’apprendre et mieux encore, d’apprendre à apprendre. Ce travail sur l’énoncé du problème relève du processus de transposition didactique.

Perrenoud (ibid.) précise qu’« une situation-problème n’est pas une situation didactique quelconque, car elle doit placer l’apprenant devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif qu’il a lui-même choisi ou qu’on lui a proposé, voire assigné. Pragmatique ne signifie pas utilitariste : on peut se donner comme projet de comprendre l’origine de la vie autant que de lancer une fusée, d’inventer un scénario ou une machine à coudre. Viser le développement de compétences, c’est donc « se creuser la tête » pour créer des situations-problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques. Ce qui passe par une transposition didactique plus difficile, qui part des pratiques sociales de référence et non seulement de savoirs savants. On peut enseigner des savoirs biologiques ou chimiques sans avoir une expérience de la recherche et de l’expérimentation. On ne peut enseigner des compétences touchant à de tels domaines sans avoir une certaine familiarité avec les pratiques des chercheurs ou d’autres professionnels qui « manient » ces connaissances quotidiennement ».

Dans la suite de cet article, Perrenoud évoque la nécessité de ne pas tomber dans des situations-problèmes stéréotypées, artificielles et dénuées de sens ; de partager le pouvoir avec les élèves afin d’ouvrir la réflexion dans la classe autour des problèmes ; de conserver l’idée de la pédagogie du projet ; d’ouvrir le droit aux essais et aux erreurs ; de permettre à l’élève de devenir un praticien réflexif (selon l’expression de Schön) ; d’intégrer l’évaluation aux apprentissages ; de concevoir pour l’évaluation des situations d’apprentissage de même nature que celles sur lesquelles on s’est exercé en classe ; de construire les apprentissages au départ des besoins des élèves.

Beckers (2012 : 7) résume les conditions requises pour la formulation d’un problème efficace. Les situations-problèmes doivent être :

* « ouvertes », c’est-à-dire « susceptibles d’approches différentes, de solutions plurielles dont le degré d’adéquation appelle un jugement critique » ;
* «correctement contextualisées » – cette proposition résume les conditions de pragmatisme, réalisme et plausibilité évoquées par Perrenoud ;
* « adaptées au niveau des élèves », c’est-à-dire qui entrent dans leur zone de développement proche (selon l’expression de Vygotsky cité par Beckers, 2011 : 49) ;
* « propices à susciter la réflexion chez l’élève et à lui permettre de nouveaux apprentissages».

A ces conditions essentielles, nous pouvons en ajouter trois autres pour mesurer la validité des épreuves d’évaluation et le traitement équitable de chacun.

Les deux premières conditions constituent des précautions qui, dans l’organisation d’une épreuve externe, maximisent les chances d’une adaptation des tâches d’évaluation au niveau « théorique » ou supposé atteint des élèves. Les tâches doivent :

* être cohérentes avec les programmes d’apprentissage prescrits parce que l’épreuve doit mesurer ce qu’elle prétend mesurer (dans le cas présent, une compétence en français) ;
* fournir les informations nécessaires à l’instruction de la situation par l’élève et qui ne relèvent pas du champ disciplinaire (dans le cas présent, des connaissances socioéconomiques, historiques… qui ne relèvent pas du programme de français).

Enfin, l’ultime condition est une composante essentielle à toute épreuve d’évaluation. Les tâches doivent être décrites sans ambiguïté.

Dans la mesure où le BEPC et le Baccalauréat sont des épreuves externes et nationales, c’est à l’enseignant de français qu’il revient de donner à chacun des élèves l’occasion d’apprendre ce qui sera attendu de lui dans l’évaluation finale. Il nous faudra donc brièvement nous reporter au programme imposé.

**5.- Les critères d’analyse**

Les conditions identifiées par Beckers constitueront les critères d’analyse des situations d’apprentissage en classe. Nous nous interrogerons sur les tâches ou les activités mises en place par l’enseignant : sont-elles ouvertes ? Correctement contextualisées ? Adaptées au niveau des élèves ? Propices à susciter leur réflexion et à leur permettre de nouveaux apprentissages ?

Pour l’analyse des situations proposées en évaluations externes au BEPC et au Baccalauréat, nous nous référerons aux mêmes critères : les tâches présentées dans ces épreuves sont-elles ouvertes ? Correctement contextualisées ? Nous prendrons également en considération deux caractéristiques qui suivent constituent deux précautions qui, au niveau de l’organisation d’une épreuve externe, maximisent les chances que l’épreuve soit adaptée au niveau « théorique » des élèves : leur cohérence avec les programmes d’apprentissage prescrits ; la présence des ’informations nécessaires à l’instruction de la situation par l’élève lorsqu’elles ne relèvent pas du programme de français.

Enfin, les ’situations proposées aux candidats en communication écrite, en lecture, en contraction de texte, en commentaire composé et en dissertation sont-elles décrites sans ambiguïté ? Sont-elles univoques ? Mesurent-elles effectivement ce qu’elles prétendent mesurer ?

L’univers de référence étant les programmes de français des classes de troisième et de terminale, nous verrons si les épreuves des évaluations externes nationales au BEPC et au Baccalauréat des années 2010, 2011 et 2012 y font référence. Ce dernier point nous permettra de vérifier le caractère équitable de ces évaluations, encore qu’il nous est impossible de savoir si chaque élève a acquis les savoirs obligatoires (toujours en lien avec le dénominateur commun : les programmes de français) à mobiliser dans les tâches à réaliser avant de se présenter à ces différents examens.

**Chapitre 6**

**Méthodologie**

La présente recherche, dans ses choix méthodologiques, s’est fortement inspirée, dans la partie relative aux enquêtes sur le terrain, du document de J.-P. Pourtois, H. Desmet & W. Lahaye (2001) intitulé « Les points-charnières de la recherche scientifique (Méthodologie) »[[82]](#footnote-82).

**1.- Nature de l’étude**

La méthodologie de notre recherche est, on l’a vu, essentiellement qualitative. Elle comporte une partie d’enquêtes et d’observations de terrain. Les objectifs ici sont doubles. Il s’agit d’une part, de rendre compte du vécu des discours et représentations de différents groupes d’acteurs ciblés relativement à la pratique de l’APC dans l’apprentissage du français. Il est question d’autre part d’analyser des caractéristiques et modalités de la mise en œuvre de cette approche dans quelques sites empiriques d’investigation que sont les collèges d’enseignement secondaire publics.

Il s’agira par ailleurs d’ouvrir la boîte de l’évaluation des compétences en français : qu’en est-il de la maîtrise écrite de cette langue d’enseignement par les élèves, s’en servent-ils adéquatement pour penser, créer, convaincre, communiquer ? Comment les épreuves externes mesurent-elles cette maîtrise ? Ici les données empiriques recueillies donneront lieu à des traitements qualitatifs (pour l’analyse de la validité conceptuelle des épreuves proposées, des corrigées et des critères d’évaluation) et quantitatifs pour quelques sondages relatifs à la concordance des évaluateurs. Les informations recueillies, dans ce cas, vont donc prendre une forme agrégée alors qu’au niveau des enquêtes et observations, elles vont revêtir une forme désagrégée, c’est-à-dire discursive, et donc plus proche de la réalité quotidienne des divers acteurs directement concernés par la mise en œuvre de l’APC.

Au total, nous avons donc exploré notre champ de recherche en utilisant deux portes d’entrée : d’une part, une rencontre de différents acteurs impliqués dans l’approche par compétences au Bénin et, d’autre part, un « zoom » sur l’évaluation des compétences en français écrit.

Nous nous sommes rendue sur des sites de correction des évaluations externes nationales à Porto-Novo. Nous avons aussi observé le déroulement de l’opération de correction et avons recorrigé des copies de français de BEPC et de Bac en 2010, 2011 et 2012. Il s’agit dans un premier temps de la recorrection de 150 copies d Bac PI en 2010 ; de la recorrection de 140 copies de Bac APC en 2011 ; de la recorrection de 165 copies de Bac APC en 2012. Pour ce qui concerne le BEPC, de la recorrection de 138 copies de BEPC APC en 2010 ; de la recorrection de 140 copies de BEPC APC en 2011 et de le recorrection de 139 copies de BEPC APC en 2012.

A ce niveau, une série d’indicateurs ont été calculés pour décrire les évaluations portées sur ces échantillons de copies de ces deux évaluations externes (BEPC et Bac) : distributions, indices de tendance centrale et de dispersion, et apprécier le degré de concordance entre les correcteurs de ces évaluations, les contrôleurs des évaluations portées et nous-même, en tant que re-correcteur de mêmes copies (écarts entre les notes de niveau de signification statistique des différences). Ces traitements interrogent l’objectivité des évaluations menées lors des examens de BEPC et de Bac en 2010, 2011 et 2012.

En parallèle, nous analysons la validité conceptuelle des épreuves proposées aux élèves lors du BEPC et du Bac et qui sont censées mesurer des compétences en français. Nous analysons aussi la validité conceptuelle des critères d’évaluation proposés aux correcteurs, ainsi que des corrigés-types rédigés pour les aider dans leur tâche, de même que leur capacité à améliorer l’objectivité des notes. Nous analysons enfin les sources potentielles de renforcement des inégalités entre élèves face aux situations d’évaluation qui leur sont proposées (analyse des sujets et rédaction des consignes de lecture, de communication écrite, de dissertation, de contraction de texte et de commentaire composé au BEPC et au Bac 2010, 2011 et 2012)

**2.- La rencontre de quelques acteurs : population cible et échantillonnage**

**2.1.- Population cible**

La population cible qui concerne cette recherche est constituée de divers animateurs du système éducatif béninois. Il s’agit d’une part des enseignants de français pris indépendamment de leur statut (Agents Permanents de l’Etat, Agents Contractuels de l’Etat, Vacataires, Reversés contractuels de l’Etat, etc.) et des inspecteurs d’enseignement du second degré[[83]](#footnote-83) et, d’autre part, des élèves des classes de troisième et de terminale. Ces différents acteurs ont été choisis du fait qu’ils sont directement impliqués dans la mise en œuvre de l’APC. Etant donné l’impossibilité de cerner entièrement l’effectif de tous les acteurs concernés par la problématique investiguée sur toute l’étendue du territoire, et au regard des exigences temporelles et financières considérables qui seraient induites par une étude sur un espace empirique d’investigation aussi vaste, nous avons procédé à un échantillonnage en plusieurs phases.

**2.2.- Echantillonnage**

Selon F. M. Fortin (1996)[[84]](#footnote-84) l’échantillonnage représente un ensemble d’opérations consistant à choisir un groupe de sujets ou tout autre élément représentatif de la population étudiée. Les techniques d’’échantillonnage ont généralement pour objet le choix dans une population mère définie que l’on veut décrire, d’un certain nombre d’unités qui doivent présenter les mêmes caractéristiques qu’elle (Baker cité par Rossi, 1992 : 27). Sur la base de ces principes, notre procédure d’échantillonnage s’est concrètement faite en deux temps : un échantillonnage par choix raisonné pour choisir les Communes et un échantillonnage de hasard simple pour choisir les Arrondissements, Quartiers et Collèges, objets de l’enquête.

Dans un premier temps, nous avons utilisé la technique d’échantillonnage par choix raisonné qui a permis de retenir les villes de Cotonou, Porto-Novo et Parakou. La raison est que ces villes sont des Communes à statut particulier. Elles abritent, par ailleurs, plusieurs infrastructures académiques (Collèges d’Enseignement Général) et constituent des sites focaux où se sont effectuées et s’effectuent encore diverses formations pour familiariser les différents acteurs aux réalités de l’APC. Ces trois différentes Communes appartiennent respectivement aux départements du Littoral (Cotonou), de l’Ouémé (Porto-Novo) et du Borgou (Parakou).

Dans un second temps, nous avons utilisé la technique d’échantillonnage de hasard simple, en procédant par tirage, pour choisir les arrondissements, les quartiers et les CEG, objets de l’enquête. Il s’agit d’une technique avec laquelle chaque membre de la population mère à une chance égale d’être inclus à l’intérieur de l’échantillon (Collin, Gosselin et Tremblay-Laprise, *sine data*). Cette technique a conduit à choisir au hasard un Arrondissement par Commune et deux Quartiers par Arrondissement. Les quartiers devant faire l’objet de tirage doivent disposer *a minima* d’un Collège d’Enseignement Général (CEG), ayant au moins la classe de troisième. Dans chaque quartier, on retient un CEG. Dans chaque CEG, on choisit de façon aléatoire une classe de troisième et/ou une classe de terminale.

Dans la pratique, il a été question d’écrire le nom de chaque arrondissement et quartier (abritant au moins un CEG) sur un bout de papier et le rendre anonyme. Ensuite, on procède à un tirage au sort sans remise, aucun bout de papier ne possédant aucune caractéristique permettant de l’associer à un quelconque arrondissement ou quartier. Dans chaque quartier, la même opération a été répétée pour le choix des établissements si le quartier possède plus d’un établissement. Au cas où le Collège est unique dans le quartier, il est systématiquement retenu. Au plus un (1) établissement a été retenu par quartier. Au niveau de chaque établissement, on a recours à la même stratégie pour sélectionner les classes qui feront objet de l’enquête, si le besoin se fait sentir[[85]](#footnote-85).

Par suite, pour chaque établissement retenu, une classe de troisième et une classe de terminale ont été choisies au hasard. C’est par la technique d’échantillonnage par choix raisonné que nous avons retenu pour constituer le panel des enseignants de français (un par classe), des inspecteurs d’enseignement de français et des élèves à interviewer (six par classe).

Cette technique se base sur le choix intentionnel du chercheur en fonction de l’orientation qu’il désire donner à sa recherche, et l’échantillon se compose d’unités jugées le plus en adéquation avec la problématique abordée. Les caractéristiques que doivent remplir les acteurs ciblés sont très simples. Pour les premiers, il suffit d’être enseignant de français avec au moins un an d’expérience dans l’enseignement du français dans une classe ciblée, alors que pour les seconds, il faut avoir mené au moins une mission d’inspection dans une classe de troisième ou de Terminale. Quant aux élèves, pour chacune des classes de troisième ou de terminale retenue, nous avons choisi les deux premiers, les derniers et, tiré au sort deux des moyens de chaque classe retenue en matière de moyenne d’évaluation interne en français, ce qu’on appelle, au Bénin, Devoir Surveillé[[86]](#footnote-86). Il faut préciser que dans chaque établissement un Animateur d’Etablissement (AE)[[87]](#footnote-87) a fait partie de l’échantillon.

Parfois, quand la collecte des données ne satisfait pas les objectifs de la recherche, nous avons également sollicité d’autres acteurs pour approfondir une question. Il s’agit des inspecteurs – en service comme à la retraite – des conseillers pédagogiques et des journalistes d’investigation en éducation. La technique de saturation a été utilisée pour considérer que les données recueillies offrent un tableau valide de la situation. Elle est définie par Mucchielli (1991 :116) comme un « phénomène qui apparaît au bout d’un certain temps dans la recherche qualitative lorsque les données que l’on recueille ne sont plus nouvelles. Tous les efforts de collecte d’informations nouvelles sont donc rendus inutiles. Ce que l’on récolte rentrant alors dans des cadres déjà connus, on peut arrêter la recherche ». La saturation est alors la mesure dans laquelle les données collectées deviennent répétitives incitant donc à arrêter la collecte. Les tableaux suivants font une synthèse de la démarche suivie sur le terrain.

**Tableau I** : Synthèse de l’échantillonnage relatif aux apprenants et enseignants

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Départements | Commune | Arrondissements | Quartiers | CEG | Classes | Nombre d’apprenants | Nombre d’enseignants de français[[88]](#footnote-88) |
| **Borgou** | Parakou | 2ème | Banikanni | Banikanni | 3ème | 6 | 3 |
| Terminale | 6 |
| **Littoral** | Cotonou | 2ème | Suru-Léré | Suru-Léré | 3ème | 6 | 3 |
| Terminale | 6 |
| **Ouémé** | Porto-Novo | 3ème | Djassin | Djassin | 3ème | 6 | 3 |
| Terminale | 6 |
| **Total** |  | | | | | **36** | **9** |

**Source** : Données de terrain 2011 (Hounkpè Débora)

Au total, nous avons interviewé 36 élèves ainsi que 22 personnes ressources, ce qui porte à 58 le nombre total des interviewés (enquêtés).

**3.- Instruments d’investigation**

En sciences sociales, les instruments d’investigation sont des outils dont le chercheur use pour collecter les données de terrain. En psychopédagogie, il y en a toute une gamme allant des entretiens, aux questionnaires en passant par les tests et les échelles de mesure. Dans le présent travail, nous avons privilégié l’entretien individuel, l’observation ainsi que le questionnaire écrit.

**3.1.- L’entretien**

L’entretien de recherche est empiriquement défini comme une entrevue « entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l’interviewer, ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d’un discours linéaire de l’interviewé sur un thème défini dans le cadre d’une recherche » (Blanchet, Ghiglione, Massanat et Trognon, 1987 : 84-85). Pour Blanchet et Gotman (1992), l’enquête par entretien est l’instrument privilégié de l’exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent, selon les auteurs, les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits d’expériences). Alors que les pensées construites renvoient aux idéologies, aux valeurs, aux représentations, aux images, et au sens que les acteurs confèrent à leurs pratiques, les faits d’expériences quant à eux concernent davantage les enjeux, les expériences personnelles, les trajectoires. Il s’agira donc, dans notre recherche, d’appréhender, à travers différentes situations d’interlocutions, la manière dont les acteurs se représentent l’APC, comment ils vivent et expérimentent cette approche.

Les entretiens menés l’ont été sous un mode semi-directif. Cette option s’est avérée nécessaire dans la mesure où elle permet de faire des relances pour avoir de plus amples informations sur les aspects de la recherche pour lesquels l’interlocuteur a fourni peu d’informations ou des données incomplètes et peu comprises. Leur usage a nécessité la construction de guides d’entretien pour les entretiens individuels. Les entretiens individuels sont menés aussi bien avec les enseignants (09), les inspecteurs (05), les conseillers pédagogiques (06), que les journalistes d’investigation (02), soit au total (13) personnes ressources. Ils ont été complétés par le questionnaire (adressé aux 36 élèves) qui a également été utilisé pour la collecte des données.

**3.2.- Le questionnaire écrit**

Généralement, le questionnaire se substitue à l’observation directe dans les cas où le statut et le profil du chercheur ne lui permettent pas une immersion (Benedetto, 2007). Pour Mucchielli (1985 : 84) cité par Tang Essomba (2007 : 68), le questionnaire est « une suite de propositions ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquelles on sollicite l’avis, le jugement ou l’évaluation d’un sujet interrogé ». Il s’agit d’un instrument privilégié des recherches de type quantitatif. Selon Benedetto (2007), « les questionnaires sont largement utilisés dans le domaine des enquêtes psychosociales ou psychopédagogiques ». En la matière, il est souvent question d’interroger un échantillon représentatif de la population mère sur la situation qui fait l’objet d’enquête. L’enquête par questionnaire visée ici se distingue du simple sondage d’opinion en ce sens qu’elle vise la vérification d’hypothèses de recherche et l’examen des relations de dépendance qu’elles suggèrent (Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

Dans le cadre de cette recherche, les questionnaires ont été conçus pour les élèves. Nous avons opté pour ce choix, car, dans un premier temps, les Conseillers Pédagogiques (CP), les inspecteurs et les professeurs de français n’avaient pas répondu aux toutes premières questions que nous leur avions adressées sur support papier. Ceux qui avaient retourné les copies avaient laissé des trous au niveau d’un certain nombre de questions. Nous avions alors retenu de nous rendre auprès d’eux, dans leur lieu de travail afin de moins formaliser le cadre. Ce qui a été bien apprécié.

Quant aux élèves, lorsque nous avions entrepris de les rencontrer en face à face, nous estimons, sur la base des pré-enquête menées en 2009 lors de notre CAPES[[89]](#footnote-89) qu’ils avaient des réticences à échanger avec nous, parce qu’ils avaient peur de faire des fautes en parlant et avaient du mal à nous regarder. Ils étaient gênés. Ce groupe cobaye nous a confortée dans notre décision de leur adresser des questionnaires. Nous avions des appréhensions, car lorsque nous faisions nos recherches pour l’obtention de notre Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire (CAPES), sur 150 copies du questionnaire, seulement 50 nous ont été utiles sur moins de 65 retournés. Généralement, les élèves ne rendent pas les copies de questionnaire. Mais avec l’aide des professeurs, nous avons tout récupéré.

Les questionnaires ont été construits de manière à accroître les possibilités et les marges de manœuvres des répondants. Ils comportent aussi bien des questions fermées, que des questions ouvertes et des questions mixtes. A l’utilisation de l’entretien et du questionnaire, s’est ajouté l’emploi de la technique d’observation directe.

**3.3.- L’observation**

Considérée comme « aller voir sur place », être physiquement présent dans la situation, la regarder se dérouler en temps réel pour en rendre compte (…), l’observation est une pratique sociale avant d’être une méthode scientifique. Ses finalités ont une efficacité d’abord sociale : « témoigner de mondes mal connus ; défendre un parti esthétique d’énonciation en forme de dénonciation ; soutenir une action politique ; constituer un patrimoine humain  à sauvegarder et que les changements politiques économiques et sociaux font disparaître ; répondre à une demande sociale philanthropique … ?» (Arborio et Fournier, 1999 : 5). Cette interaction entre le milieu et le chercheur permet de « recueillir les informations sur les agents sociaux en captant leurs comportements et leurs propos au moment même où ils se manifestent. L’avantage est de saisir les phénomènes sur le vif et de ne pas dépendre des réponses voire des interprétations des enquêtés comme dans le cas de l’entretien ou du questionnaire » (Guibert et Jumel, 1997).

C’est en effet cet avantage de l’observation qui justifie le recours à cette technique dans le cadre de notre recherche. Dans cette optique, il s’agit, d’effectuer des visites dans des classes de français sur le terrain (pour saisir au réel la mise en œuvre de l’APC) et dans des ateliers de correction de Bac et de BEPC (pour voir la concordance entre les prescriptions sur la manière d’appliquer l’évaluation externe et leur application effective).

**4.- Déroulement de l’investigation**

**4.1.- La pré-enquête**

Les trois outils de collecte de données utilisés –l’entretien, le questionnaire et l’observation– ont été l’objet d’un pré-test, c’est-à-dire expérimentés sur des acteurs individuels dans le but de vérifier leur niveau de lisibilité et d’accessibilité. Cet exercice a permis de souligner les imperfections quant à leur élaboration et de réajuster leurs contenus de sorte à les rendre plus simples et faciles à comprendre. Le pré-test des guides d’entretien et des questionnaires s’est effectué sur 16 unités au total, à raisons de 4 enseignants de français, 2 inspecteurs de l’enseignement secondaire et 10 élèves. Quant au pré-test de la grille d’observation, il a été effectué dans une classe de troisième composée de 63 élèves choisie au hasard au CEG Djassin et dans une classe de terminale A2 au CEG l’Entente à Cotonou. Les outils en question ont servi tout au long de l’enquête.

**4.2.- Le dépouillement des données**

Le dépouillement est une opération qui consiste à extraire de documents non spécialement conçus à des fins statistiques, un ensemble de renseignements destinés à faire l’objet d’une exploitation statistique. Ce sont des opérations fondamentales de contrôle, du codage, du triage et de dénombrement. Il est, selon Grawitz (2004), la phase de l’enquête où l’on procède au rassemblement et à l’organisation de l’ensemble des informations recueillies dans un ou des tableau(x) pour permettre l’analyse, le repérage des logiques de pensée ou d’action, les représentations.

En tant que technique, il a consisté à procéder par l’encodage et décodage des réponses possibles. Passé cette étape, le dépouillement proprement dit s’est effectué instrument par instrument et par enquêté. Par exemple, à la question *« L’enseignement / apprentissage du français selon l’APC permet-il aux élèves de maîtriser[[90]](#footnote-90) la langue française, médium et langue de scolarisation ?  »,* trois catégories d’enquêtés ont été identifiés : ceux qui ont répondu « Non », ceux qui ont répondu « Oui » et ceux qui ont répondu « ni Oui, ni Non ». Les questions ouvertes ont été soumises à l’analyse de contenu selon le modèle « mixte ». A la question *« Que proposez-vous comme instruments pertinents pour mesurer cette maîtrise ?»*, on pourra noter :

* Recourir à l’ancienne méthode ;
* Evaluation substantielle des notions linguistiques ;
* Evaluation des productions écrites des élèves à tous les niveaux, etc.

Le processus de dépouillement prend fin par une présentation des données quantitatives et qualitatives sous la forme de tableaux ou de graphiques ou encore de corpus de manière à rendre compte des tendances relatives à la manifestation du phénomène objet de la recherche. Dans le cadre de cette recherche, le dépouillement des données a été essentiellement manuel.

**4.3.- Le traitement des données**

Les approches émiques et éthiques ont été utilisées pour la restitution des données recueillies sur le terrain. Selon Masse (1995), l’approche émique respecte les principes et les valeurs propres à un acteur donné dans une culture donnée tandis que l’approche éthique respecte les conditions de la recherche scientifique caractérisée par une connaissance rationnelle, objective et indépendante de l’observateur. Autrement dit, notre statut de chercheur n’a pas contribué à minimiser, ridiculiser bref, juger de la pertinence des informations recueillies et des observations faites.

Les données d’enquête ont été regroupées par instrument ; et pour chaque instrument, organisées selon les différentes articulations autour des variables explorées. Pour ce qui concerne particulièrement les données recueillies par le biais de la grille d’entretien, nous les avons organisées sous la forme d’un corpus destiné à étayer par moment les analyses effectuées. Les informations recueillies par questionnaire ont fait l’objet de tableaux et de graphiques grâce à l’usage du logiciel Excel. Quant aux données recueillies par la grille d’observation, nous les avons constituées en corpus destiné à appuyer une interprétation ethnographique des autres données.

**4.4.- Les techniques d’analyse**

Afin de répondre aux objectifs de notre recherche, nous avons fait usage de l’analyse de contenu thématique. Celle-ci, s’effectuant de manière inductive à une analyse du contenu catégorielle de nos entrevues, a tenté de saisir les particularités et le détail des réflexions et des expériences des acteurs du système éducatif béninois. Bien entendu, nous avions développé tout un ensemble de catégories, dont nous nous sommes servi pour la codification des entrevues.

L’ensemble du matériel recueilli au cours des investigations a fait l’objet d’une analyse axée sur la triangulation des données issues des entretiens individuels, de groupes et des observations. L’analyse de contenu a été faite selon le modèle « mixte » de L’Ecuyer (1990), en cinq étapes.

Dans un premier temps, tout le matériel recueilli fait l’objet d’une lecture préliminaire pour donner une vue d’ensemble et anticiper le type d’unité fonctionnelle à privilégier. À l’étape deux, le matériel est découpé en unité de sens. À l’étape trois, la catégorisation et la classification consistent à regrouper tous les énoncés isotopes (qui ont un même sens à l’intérieur des catégories). Cela permet de mettre en évidence les caractéristiques et la signification du phénomène étudié. Étant donné que cette étape détermine la valeur de l’analyse de contenu, une deuxième lecture est effectuée pour valider la catégorisation. A la quatrième étape, il devient possible d’identifier les éléments permettant de répondre aux objectifs du projet. Ainsi, se dessine à cette étape, la trame de fond des éléments théoriques qui émergent de l’étude. Enfin, à la cinquième étape, celle d’interprétation, les éléments identifiés à la cinquième étape ont été analysés pour dégager des stratégies d’intervention appropriées aux enseignants.

Aucune entreprise humaine n’est exempte de difficultés. Avant d’aborder celles qui ont jonché cette recherche, il importe pour nous d’aborder ici quelques aspects qui éclairent le lecteur sur les limites possibles que nous lui reconnaissons.

**4.5.- Les limites**

Nos hypothèses sont sondées au travers d’échantillons de jugement. Ce n’est pas une relation de causalité que nous avons essayé de vérifier par celles-ci. Leur formulation ne doit pas être comprise comme l’expression de causalité vérifiée avec des échantillons représentatifs. Cette relation a été approchée aussi bien qualitativement que quantitativement, par l’interrogation de l’objectivité des évaluations externes (BEPC et Baccalauréat), l’analyse de validité conceptuelle des critères d’évaluation, des corrigés-types imposés aux correcteurs, de l’analyse des sujets (épreuves de lecture, de communication écrite, de dissertation, de contraction de texte et de commentaire composé), tout en vérifiant des sources potentielles de renforcement des inégalités. Autrement dit, notre échantillon n’est pas national.

Les observations en classes, les re-corrections de copies de BEPC et de Baccalauréat ne constituent pas un échantillonnage représentatif. C’est juste pour montrer quelques exemples de fonctionnement de classe, ainsi que le fonctionnement du système des évaluations externes au Bénin. C’est un « zoom » dont l’objectif est d’instruire les résultats publiés, un « zoom » sur les sujets proposés aux élèves au BEPC et au Baccalauréat.

**4.6.- Les difficultés rencontrées**

La réalisation de cette recherche n’a pas été sans difficultés. Celles-ci ont d’abord été d’ordre documentaire. Le cas de l’Office du Bac est éloquent à cet effet. Nous avons assidûment fréquenté l’Office deux ans durant (2010 à 2012) sans avoir obtenu le moindre résultat suite aux nombreuses requêtes formulées à l’endroit des responsables de ladite institution. Cette situation, en plus d’avoir retardé la collecte des données, a occasionné des dépenses supplémentaires importantes.

Dans nombre de situations, il a fallu recourir à des stratégies de contentement ou de contournement pour motiver les acteurs et les amener à se rendre disponibles. Cette stratégie a été beaucoup plus utilisée avec les directeurs d’établissement qui ont été très réticents quant à notre participation aux situations de classe, et avec les inspecteurs d’enseignement, qu’avec les professeurs de français. Ces dispositions une fois installées, des entretiens ont pu être menés au cours de ces rencontres et des questionnaires administrés. Des inspecteurs et CP qui ont compris l’importance de notre étude pour le devenir de l’APC au Bénin ont joué le rôle de facilitateurs auprès d’autres collègues et nous avons eu des documents pertinents pour notre recherche.

D’autres difficultés sont à mentionner et elles ne sont pas des moindres. Elles sont relatives à l’accès à l’information dans les structures concernées par la mise en œuvre de l’APC au Bénin, en l’occurrence le Ministère de l’Enseignement Secondaire, la Direction de l’Enseignement Secondaire, la Direction des Examens et concours, la Direction de l’Inspection Pédagogique, l’Office du Baccalauréat, etc. Dans ces différentes structures, l’hostilité des agents à fournir les informations souhaitées aux chercheurs est assez remarquable. La rétention de l’information - encore que celle-ci n’existe quasiment pas - au sein de l’administration publique au Bénin est un frein indicible à la réalisation de recherches scientifiques pertinentes. La preuve en est que les actes des journées d’études scientifiques tenues par le Conseil National de l’Education en novembre 2010, de même que ceux des journées de réflexion des cinquante ans d’accession à l’indépendance du Bénin, tenues en 2011 et organisées par l’Université d’Abomey-Calavi restaient indisponibles jusqu’à la fin de nos travaux. Outre ce manque de matériels scientifiques clés, subsistent des pratiques qui relèvent des représentations qui gouvernent « les comportements des individus et leurs attributions. Ces représentations ne sont pas universelles mais partagées par les membres d’un même groupe social » (Netchine et al., 1996 : 184). En plus de leur caractère de différenciation sociale, ces pratiques induisent une stigmatisation de tout demandeur d’informations. Le cas le plus frappant est celui de l’Office du Baccalauréat où, pendant une année, nous avions adressé plusieurs courriers sans suite. Nous nous rendions sur le site avec le désir de « fouiller » nous-même les montagnes de copies, mais ce n’était pas possible. C’est une maison sensible, fortement inclinée à la suspicion. Ceci nous a retardée, au point où nous avions contourné cette difficulté en nous rendant sur des sites de correction. Or, il y a plusieurs centres de correction des évaluations externes réparties dans plusieurs localités du Nord au Sud, de l’Est à l’Ouest et au Centre. Du coup, nous ne pouvions être partout à la fois.

D’autres difficultés sont relatives à l’inexistence de données statistiques sur les examens nationaux (BEPC et Baccalauréat) dans les Municipalités. Chaque Mairie devrait être pourvue d’un service chargé des questions d’éducation et avoir une base de données consultable par les usagers, surtout en matière de résultats scolaires. Ce n’est pas le cas au Bénin. Les données restent centralisées et très difficiles d’accès, surtout lorsque le chercheur a des exigences plus spécifiques. Pour ce qui nous concerne, nous avons travaillé sur le français. Or, trouver des notes de candidats en français, avec exigence de séparer les résultats français APC et PI, ou bien exiger des notes de mêmes candidats en communication écrite et en lecture au BEPC est quasi impossible. C’est un peu comme chercher une aiguille dans une botte de foin.

**Chapitre 7**

**Analyse des données**

Rappelons brièvement nos hypothèses.

### Hypothèse fondamentale

L’enseignement/apprentissage/évaluation du français tel qu’observé, ne permet pas aux apprenants d’exploiter adéquatement la langue française pour penser, créer, convaincre, communiquer… à l’écrit.

### Hypothèses secondaires

Les déficits dans la transposition didactique dans la mise en œuvre de l’APC au Bénin contrarient les résultats attendus.

Les résultats des examens du BEPC et du Baccalauréat ne reflètent pas le niveau réel des apprenants en français.

Les épreuves des évaluations externes BEPC et Baccalauréat auxquelles les apprenants béninois sont soumis en français ne répondent pas aux normes de la validité conceptuelle en APC.

**1.- Les pratiques pédagogiques dans les classes du collège et du lycée**

### 1.1.-Le programme de français

Les programmes d’enseignement sont identiques dans toutes les écoles béninoises, qu’elles soient publiques ou privées. Les programmes esquissent les contours du curriculum « officiel » : s’ils constituent un cadre de référence, ils ne suffisent pas à eux seuls pour permettre à l’enseignant de se tirer d’affaire en classe.

### 1.1.1.- La structure du programme de la classe de troisième

Le programme est divisé en quatre grandes parties : les intentions pédagogiques, les instructions et la méthodologie générale, les compétences qui sont de trois ordres (transversales, transdisciplinaires, disciplinaires) et les contenus de formation planifiée.

### Les intentions pédagogiques

Les intentions pédagogiques tournent autour de l’importance de la langue, considérée comme un facteur important de l’autonomie dans la pensée et le comportement[[91]](#footnote-91). Il y est également question du désir de calquer une formation en lien avec le profil de l’apprenant. Le programme donne donc un profil de l’apprenant que l’on veut former dans une école où le français reste et demeure la langue de travail. L’apprenant doit pouvoir s’affirmer, prendre conscience du statut de la langue dans la société, pouvoir exprimer sa pensée (transcrire, échanger, s’ouvrir sur le reste du monde) et acquérir dans la langue le savoir, le savoir-faire, le savoir-être.

### Les instructions et la méthodologie générale

Le programme et le guide de l’enseignant rappellent tout d’abord la nécessité d’une pédagogie par compétence, insistant sur les démarches constructivistes, socioconstructivistes et cognitivistes, sur la nécessité d’une contextualisation de l’apprentissage.

Le programme au premier cycle vise la production et la compréhension de discours signifiant de types et de fonctions variés. En classe de troisième, trois compétences sont visées :

* Communiquer oralement (écouter, parler)
* Lire (construire des sens de textes)
* Ecrire (produire des textes).

Envisageons successivement chacune de ces compétences.

*Premièrement,* en communication orale, la maîtrise du français doit permettre à l’apprenant de s’ouvrir sur l’ensemble du Bénin et donc de se détacher de ses racines locales. Pour ce faire, l’enseignement du français doit aborder des notions linguistiques : émetteur, récepteur, message, code, canal, référent. L’apprenant doit apprendre à écouter, à prêter oreille, à être attentif quand un autre parle : il s’agit de développer chez lui le sens de l’écoute.

En classe de troisième, l’enseignant devra enseigner les types de textes, faire faire des exposés (compte rendu oral d’un travail suivi d’un débat public et contradictoire) et toucher à la théâtralisation : il s’agit d’innover dans la classe, en prenant comme prétexte une situation de communication pour faire parler l’apprenant et l’amener à rechercher l’information.

Exemple :

Un apprenant joue le rôle de délégué de quartier de ville ou de village, ou encore d’un autre élu local, le maire. Le reste des apprenants de la classe peuvent jouer le rôle de la population. La pièce pourrait être jouée sur les questions liées à la pollution au sein de l’établissement (texte oral, discours oral). Dans son évaluation de la prestation des élèves, l’enseignant est invité à être attentif à la grammaire.

*Deuxièmement*, en lecture. La lecture est décomposée en lecture suivie et dirigée, d’une part, et lecture expliquée, d’autre part.

L’élève doit apprendre les différentes manières de lire, selon le but visé : la lecture sélective, la lecture à haute voix, la lecture en diagonale ; les types de phrases, les formes de phrases, les façons d’exprimer les sentiments.

Le texte publicitaire (texte et image) ; le slogan (un cri qui éveille la masse) ; etc… seront également abordés.

*Troisièmement*, en communication écrite, le programme insiste sur l’apprentissage de la rédaction d’une lettre : lettre administrative, lettre familière.

Le programme précise une liste de thèmes susceptibles d’être abordés en classe de troisième : « identité personnelle ; questionnement sur des théories scientifiques ; des expériences spirituelles ; des activités artistiques et culturelles ; sens de la vie ; etc ». Cette liste n’est donc pas exhaustive ; elle reste ouverte. Dans les pages suivantes (16, 17, 19, 20 et 21), d’autres thèmes apparaissent : *« apprentissage et travail avec les autres ; vie démocratique ; ouverture sur le monde ; diversité sur les êtres humains ; différence des individus et des groupes ; rapports égalitaires ; coopération et solidarité ; éveil de l’autre ; pauvreté et analphabétisme ; stéréotype ou autres formes de discrimination et d’exclusion ; résolution pacifique ; dynamique d’entraide ; culture de la paix ; problématiques mondiales ; réalisation de soi ; insertion dans la société ; insertion dans le monde du travail ; métiers et professions ; entrepreneuriat ; monde de travail et métier d’élève ; discrimination d’ordre sexuel dans le monde de travail ; métiers, professions et disciplines scolaires ; santé ; sécurité ; sexualité ; alimentation ; hygiène ; stress ; prévention des maladies et des blessures ; activité physique, bien-être ; environnement naturel ; environnement construit (fabriqué) ; développement durable (viable) ; indépendance entre les systèmes liés à l’environnement, sensibilité à l’égard de la nature ; limites des ressources disponibles ; activités humaines et environnement ; pratiques actuelles et anciennes ; réduction, récupération, recyclage, réutilisation des ressources ; consommation et utilisation des biens et de services ; consommation et utilisation des média ; consommation et utilisation de la publicité ; respect des droits individuels et collectifs ; distinction désir-besoin ; rapport consommation-vie économique ; producteur de biens et de services ; respect de la vie professionnelle et collective ; sources d’influences liées à la consommation ; liens entre consommation et utilisation de biens, de services, des média, de la publicité, santé, sécurité, sexualité, environnement, relations interpersonnelles, bien-être personnel et collectif, etc.* ».

**1.1.2.- La structure du programme de la classe de Terminale**

**Les intentions pédagogiques**

En classe de terminale, une seule compétence est mentionnée sous l’intitulé « lecture/écriture ». La compétence visée est l’argumentation sous ses formes orale, lue et écrite. Le programme précise que « *l’argumentation a investi toute notre vie : sociale, politique, économique, religieuse, etc. (…) L’argumentation est au cœur de la vie du citoyen qui se veut participant critique d’une démocratie vécue à tous les échelons.* »[[92]](#footnote-92)

**Le contenu : des démarches et des connaissances notionnelles**

Le programme fait tout à la fois référence à des démarches cognitives (classement, production, conception,…) et à des contenus.

« *Classer les textes selon la typologie, le registre, la tonalité, la fonction, les caractéristiques, l’intention de l’auteur.*

*- Conduire une recherche documentaire.*

*- Produire un exposé oral.*

*- Concevoir un projet argumentatif.*

*- Lire/Produire un texte complexe ou réaliser la lecture d’une œuvre.*

*- Lire/écrire le texte argumentatif à registre polémique, réaliste.*

*- Le théâtre : texte et représentation Analyse des techniques théâtrales, des thèmes récurrents, des formes d’écriture à travers une œuvre, la mise en scène, etc.*

*- La poésie, la versification, formes poétiques, formes régulières.*

*- Lire/produire une image.*

*- Elaborer un corpus de texte ou groupement de textes*».

Des contenus plus spécifiques sont inscrits au programme de terminale : les courants littéraires des XIXe, XXe et XXIe siècles français, la lecture de deux romans africains (un roman est imposé à toutes les séries, un autre s’ajoute uniquement aux terminales séries A1 et A2), la lecture d’une pièce de théâtreen œuvre intégrale, d’un ouvrage poétique tiré de la littérature française.

**Les thèmes à étudier**

Comme pour la classe de troisième, le programme de terminale contient une liste ouverte de thèmes susceptibles d’être abordés en classe : « compréhension du monde contemporain ; l’engagement de l’écrivain ; l’acculturation, le développement de l’Afrique ; le travail (ces thèmes sont suivis de sous-thèmes : la mondialisation ; l’émergence des femmes africaines ; l’Afrique des indépendances ; la quête de l’identité culturelle ; le procès du colonialisme ; révolte et émancipation) ; etc. ».

Enfin, les élèves sont invités à s’entraîner sur les exercices inscrits à l’épreuve du Baccalauréat : dissertation, contraction de texte et commentaire composé.

**1.2.- Observations en classe de troisième**

Nous avons identifié le curriculum formel, au travers des principales dispositions du programme de français de classe de troisième et de terminale. Qu’en est-il à présent du curriculum « réel », celui qui est effectivement mis en œuvre par l’enseignant en situation de classe ? Nous utiliserons ici certaines des séquences pédagogiques que nous avons observées.

**1.2.1.- Lire et comprendre un texte narratif : mission impossible !**

La première observation a été réalisée dans une classe de 3ème au CEG Suru-Léré à Cotonou (Département du Littoral). Nous allons voir en quoi l’objectif assigné à cette leçon, « lire et comprendre un texte narratif », ne peut être atteint. Les tâches imposées aux élèves et les modalités de leur mise en œuvre (questions posées, consignes données, supports distribués) ne sont pas propices à susciter la réflexion chez l’élève et à lui permettre de nouveaux apprentissages. Il s’agit donc d’une « mission impossible », voire absurde ; nous allons montrer en quoi au départ des faits observés et de leur analyse.

**Compte-rendu de l’observation**

Dans la classe, 60 élèves.

L’enseignante observée est une conseillère pédagogique (CP). La salle est pourvue de baies ouvertes ; les fenêtres ne sont pas encore placées. L’air peut donc circuler. La porte de l’entrée principale n’est pas non plus encore placée. Le toit est en tôle ondulée et il n’y a pas de plafond. Le bâtiment est en cours d’achèvement. Les tables-bancs des élèves sont tournés par groupe de trois pour six élèves en moyenne. Quelques bancs abîmés trainent au fond de la salle, des balais sont posés sur ces bancs.

A 8h00, les élèves entrent en classe.

L’enseignante entre et nous la suivons. Elle nous présente à la classe, qui se lève pour nous saluer : « *Mes chers amis, bonjour. J’espère que tout le monde va bien. Comme vous pouvez le constater, aujourd’hui nous avons de la visite. Ce que nous faisons intéresse Madame qui est venue nous voir faire* ». L’enseignante nous installe au fond de la salle. Elle appelle le deuxième responsable de salle et lui réclame le cahier de présence et le cahier de texte (où sont consignés respectivement les noms des absents et la table des matières). Elle appelle ceux qui étaient absents au cours passé et qui n’ont pas reçu du surveillant général (le préfet de discipline), un billet les autorisant à entrer en salle. Elle leur demande de sortir de la classe. Elle demande ensuite aux élèves qui n’ont pas payé 15 francs CFA pour la photocopie du texte à travailler de sortir également. Au total, une dizaine d’élèves sont mis à la porte sans compter les cinq absents du jour. A 8h 15, le cours débute**.**

L’enseignante écrit la date au tableau, puis : *«* *Compétences disciplinaires n°2 : lecture* » et ensuite : « *Situation d’apprentissage : lire et comprendre un texte narratif*».

L’enseignante se retourne et dit : « *Si je finis d’écrire la situation de départ, ceux qui écrivent avec la bouche-là[[93]](#footnote-93), j’efface le tableau* ». Elle interpelle un élève : « *Qu’est-ce-qui se passe ? »*.

Elle se remet au tableau et écrit :

***Situation de départ***

*Dans le monde des animaux, il en est qui se comportent comme des êtres humains. Tu te demandes si cela est possible. Voici un texte qui décrit une situation similaire.*

*Je t’invite à le lire de façon intelligente afin de comprendre le problème qu’il pose. Pour y parvenir*

* *Dis comment selon toi, on peut procéder pour bien comprendre un texte narratif.*
* *Analyse la situation de lecture.*
* *Lis et comprends le texte.*
* *Réagis par rapport au texte.*
* *Evalue ta démarche de lecture.*

Elle distribue le texte suivant aux élèves qui ont effectivement payé la photocopie.

**Texte** : *Assistance à personne en danger*

*Quelque temps après son départ, alors que j’étais tout occupé à souffler dans mon kpété, je perçus soudain un cri de douleur et de détresse. J’interrompis ma mélodie, serrai mon instrument de musique dans ma main et tendis l’oreille. Le cri se répétait, s’enflait, s’élevait, strident et plein d’angoisse. Je reconnus la voix de mon ami. Je n’eus pas le temps de me demander ce qui se passait ; je me laissai tomber de mon perchoir, pris mon coupe-coupe, saisis l’arc et le carquois de mon ami et courus vers la bananeraie. Je me précipitai dans la plantation après en avoir sauté la haie de nopals et de ronces où je me déchirai les jambes.*

*Après une trentaine de pas, devant moi, je vis Bossou ligoté des pieds à la tête par quatre singes : les bêtes n’avaient pas eu besoin de corde : elles s’étaient servies de leur longue queue : deux autres singes battaient Bossou à coups de queue aussi, tandis que parmi le reste de la troupe, les uns ravageaient des grappes de bananes qu’ils arrachaient des régimes et partaient à toute vitesse, les autres, serrant leur butin contre leur poitrine, sautillaient et gambadaient en poussant des cris de joie : ils étaient heureux d’être les maîtres d’un homme au point de le battre après l’avoir réduit à l’impuissance.*

*Blotti derrière un bananier, je tirai une flèche de mon carquois, tendis l’arc, visai et lâchai. L’arme partit tel un éclair, atteignit un singe en plein œil ; la bête bondit, hurla et tomba en se débattant. Sans perdre de temps, j’envoyai successivement cinq autres flèches ; six grands singes criaient, pleuraient, aboyaient à toute gueule ou hurlaient à mort comme des chiens. Une véritable panique s’était abattue sur le peuple des animaux dévastateurs qui détalaient en désordre.*

*Chose aussi étrange que surprenante, ils s’emparaient des cadavres de leurs camarades et les emportaient. Je fus profondément touché par leurs gestes d’humanisme au cœur même de leur détresse ; mais il ne fallait pas être sentimental : l’important était de sauver Bossou.*

**Olympe Bhêly-Quenum***,* 1985, *Un piège sans fin,* Présence Africaine, pp. 23 et 24.

***Activité I : J’évalue ma perception de la tâche à accomplir.***

***Consignes***

*Lis attentivement la situation de départ puis :*

1. *Précise le problème qu’elle pose*
2. *Dis ce que tu sais de ce problème*
3. *Explique comment on procède pour comprendre un texte narratif.*

L’enseignante désigne trois élèves (deux filles et un garçon) qui lisent tour à tour la situation de départ. La deuxième lectrice a quelques problèmes de lecture. L’enseignante corrige les mots mal lus chaque fois et fait reprendre la prononciation à l’élève.

L’enseignante demande aux élèves de prendre leurs cahiers de brouillon pour réaliser de manière individuelle l’activité.

Elle met au tableau :

*Stratégie*[[94]](#footnote-94) :

* *TI : 15 mn*
* *TG : 10 mn*
* *TC : 30 mn*

Les élèves sont assis deux par table, par groupes de six.

L’enseignante circule dans la classe et rappelle à l’ordre les élèves qui ne travaillent pas sur l’activité. Elle leur dit : « *Je vais mettre dehors ceux qui ne travaillent pas*».

Au bout de quinze minutes, l’enseignante leur demande de travailler par groupe de six. Elle leur dit de désigner un rapporteur, un animateur et un modérateur. Elle rappelle le rôle de chacun : le rapporteur prend note des réponses aux activités et restituera ; l’animateur se charge de coordonner les interactions entre pairs élèves et le modérateur contrôle le timing.

Un grand bruit s’installe dans la classe.

Nous nous sommes avancée pour nous asseoir dans un groupe.

Les élèves désignent un rapporteur, un animateur et un modérateur. L’animateur désigne une élève pour lire la situation d’évaluation, le texte et les consignes. Il demande ensuite que chacun donne sa réponse compte-tenu de ce qu’il a trouvé lors du travail individuel. Il demande l’avis de tous et une réponse retenue est notée par le rapporteur. L’animateur leur rappelle chaque fois le nombre de minutes qui reste. Le groupe à cause des échanges houleux n’a pas pu répondre à toutes les tâches.

L’enseignante ne s’est pas assise un seul instant. Elle circule entre les bancs étroitement installés et répond aux élèves qui de temps en temps la sollicitent.

L’enseignante arrête le travail de groupe au bout de dix à quinze minutes et demande à un rapporteur d’aller au tableau pour restituer les résultats de son groupe de travail.

Le rapporteur désigné expose ce qui suit.

1. *La situation de départ pose le problème des animaux qui se comportent comme des êtres humains.*
2. *Je sais que ce sont les singes qui se comportent comme des humains.*
3. *Pour comprendre un texte narratif il faut le lire de façon intelligente et respecter les caractéristiques d’un texte narratif.*

L’enseignante approuve les résultats, corrige les fautes d’orthographe et de grammaire, reprécise quelques réponses et écrit le contenu de l’activité II au tableau.

***Activité II : J’analyse la situation de lecture***

***Consignes 1****: Rappelle les caractéristiques du texte narratif*

1. *Examine la situation de départ et le titre du texte puis essaie de deviner le contenu.*
2. *Examine tes conditions actuelles de lecture puis choisis la forme de lecture qui te permettra de comprendre le texte.*

Pendant que les élèves recopient l’activité II, l’enseignante leur distribue un texte écrit à la main sur une feuille A4 et photocopié. (L’enseignante demande aux élèves de ne pas la lire : *« C’est pour le cours de la séance prochaine »*).

L’enseignante désigne un élève (un garçon) pour aller nettoyer le tableau. Elle donne le top pour le travail de groupe. L’enseignante contrôle les résultats des groupes et envoie une élève, la rapporteuse d’un groupe, restituer leurs résultats au tableau.

Les résultats viennent des élèves rapporteurs des groupes. L’enseignante corrige les fautes syntaxiques et les résultats définitifs sont recopiés dans les cahiers de cours. L’élève a écrit les réponses justes selon l’appréciation de l’enseignante.

1. *Quand on examine la situation de départ et le titre du texte, on comprend qu’il s’agit d’une personne en danger.*
2. *La forme de lecture qui me permettra de comprendre ce texte est la lecture silencieuse.*

Après avoir autorisé les élèves à recopier les résultats écrits au tableau, l’enseignante recopie l’activité III au tableau.

***Activité III : Je lis et je comprends le texte***

***Consignes****: Lis silencieusement le texte puis :*

1. *Dis où se passe l’histoire de ce texte.*
2. *Précise celui qui raconte l’histoire.*
3. *Cite les personnages du texte.*
4. *Dis ce qui est arrivé à Bossou.*

9h 50’ : La sirène retentit au loin. C’est la surveillance de discipline qui sonne la récréation.

L’enseignante dit : « *Vous répondrez aux consignes dans votre cahier de brouillon à la maison* ».

**Analyse de la situation d’apprentissage**

Dans cette situation, comme dans toutes celles que nous avons observées, la séquence se termine par un travail de maison. Le recours au travail de maison est justifié par le gain de temps : la séance suivante pourra être directement consacrée au travail en groupe.

Nous déplorons que dans ce mode d’organisation du travail scolaire, le professeur ne peut savoir si les apprenants ont fourni un effort personnel. Est-ce ainsi que l’on peut soutenir le caractère « actif et engagé » (Perrenoud, 1995) des apprenants ? Une bonne partie d’entre eux ne réaliseront pas ces devoirs de maison, sans que cela ne suscite une réaction dans le chef de certains enseignants.

Pour comprendre l’issue de cette séquence d’apprentissage, il nous faut passer à une analyse du contenu de la leçon et de l’organisation des activités en classe. Considérons tout d’abord le problème auquel les élèves ont été confrontés et derrière le problème, la compétence visée.

L’enseignante écrit la date au tableau, puis : «*Compétences disciplinaires n°2 : lecture* » et ensuite : « *Situation d’apprentissage : lire et comprendre un texte narratif*».

***Quel est le problème ?***

A y regarder de plus près, il est difficile d’identifier un « problème ». Nous y voyons plutôt deux « activités » qui ne vont pas d’emblée de soi : lire et comprendre. La formulation reste générale et donne peu d’indications sur ce qui est attendu de l’élève. Lire, est-ce lire à voix haute ? Est-ce lire silencieusement ? S’il s’agit de bien lire « à voix haute » – ce que l’enseignante a fait faire à trois élèves qu’elle a désignés –, il s’agit d’une aptitude qui n’est pas donnée a priori mais qui s’apprend et s’exerce. Il convient, par exemple, d’avoir compris le sens de la ponctuation, c’est-à-dire la signification des signes utilisés par l’auteur (le point, la virgule, le point-virgule, le deux-points) et la raison de l’usage de ces signes.

S’il s’agit de procéder à une lecture silencieuse, l’élève ne peut être livré à lui-même. Une lecture silencieuse n’a guère de sens si elle ne poursuit aucun objectif. Elle peut viser la préparation d’une lecture à voix haute ou la recherche d’informations. Sans consignes ni questions formulées par l’enseignante, l’exercice paraît bien hasardeux.

Or, dans la description de la situation d’apprentissage, lecture et compréhension sont associées, sans que la nature du lien soit établie. Il serait concevable que pour comprendre le texte, il faille procéder à une « bonne » lecture ou à l’inverse, que pour bien lire le texte, il faille le comprendre. La compréhension d’un texte va en tout cas au-delà de l’extraction d’informations qui y sont contenues : il s’agit de « prendre ensemble » (« cum-prehendere ») la diversité des informations pour en reconstituer un tout cohérent ou pour identifier l’intrigue du récit. La lecture à voix haute d’un texte va elle aussi au-delà de l’identification des mots : elle exige d’avoir une vue d’ensemble, d’avoir « compris » la succession des actions, le lien établi entre ces actions,…

L’imprécision du résultat attendu ne contribue pas à une planification rigoureuse des différentes phases de l’apprentissage.

***Les supports utilisés par l’enseignante***

Envisageons à présent le déroulement de la leçon, en commençant par les supports utilisés par l’enseignante.

Commençons par le plus important de ces supports, le document fourni aux élèves par l’enseignante. Pourquoi le considérons-nous comme étant le plus important, voire le plus déterminant dans l’apprentissage ? Parce qu’il est hors de question que les élèves reprennent avec eux le tableau noir de la classe… Le document « papier » est le seul qui restera en possession de tous les élèves qui l’ont acheté. Ce qui a été écrit au tableau pour être retranscrit dans le cahier de classe, est plus aléatoire. L’enseignante ne relira pas tous les cahiers pour s’assurer que chaque élève a bien noté ce qui était inscrit au tableau, et que ce qui figure dans le cahier est exact.

Notre analyse partira donc des feuilles remises aux élèves, du moins à ceux qui ont payé les 15 francs CFA demandés pour les frais de photocopie. Ni les consignes, ni les questions ne figurent sur ce document. Les élèves doivent se reporter au tableau noir. L’enseignante y avait écrit :

**Situation de départ**

*Dans le monde des animaux, il en est qui se comportent comme des êtres humains. Tu te demandes si cela est possible. Voici un texte qui décrit une situation similaire.*

*Je t’invite à le lire de façon intelligente afin de comprendre le problème qu’il pose. Pour y parvenir*

* *Dis comment selon toi, on peut procéder pour bien comprendre un texte narratif.*
* *Analyse la situation de lecture.*
* *Lis et comprends le texte.*
* *Réagis par rapport au texte.*
* *Evalue ta démarche de lecture.*

C’est par une lecture à voix haute, faite par un élève, que ces informations seront diffusées. Nous noterons d’emblée que la qualité de cette lecture est discutable : l’enseignante devra corriger plusieurs fautes commises par la lectrice. Les conditions dans lesquelles s’est déroulé cet exercice ne permettent pas d’établir un diagnostic précis sur les raisons ou les causes de ces « fautes » : acuité visuelle déficiente ? Défaut d’élocution ? Méconnaissance des mots écrits au tableau ? Les raisons peuvent être multiples. S’il s’agissait d’entraîner les élèves à la lecture à la voix haute, les conditions de la classe (60 élèves au total, soit un lecteur et 59 auditeurs…) ne se prêtent guère à un entraînement et à un accompagnement individualisés.

Ces informations ne seront accessibles aux élèves que pour un temps déterminé (le tableau sera effacé par un élève dans le courant de la leçon). Il pourrait n’en rester aucune trace chez ceux des élèves qui ne les auront pas retranscrites. Il se pourrait aussi que ne subsistent dans le cahier de travail que les réponses formulées dans les groupes. Mais comment se réapproprier un contenu ou une démarche si l’on ne dispose plus des questions qui étaient posées ?

***L’objectif de l’exercice***

Cela étant, si nous lisons d’un peu plus près le texte écrit au tableau par l’enseignante, nous avons le sentiment que les éléments ont été présentés dans un ordre curieux, voire qu’ils ont été montés à l’envers.

L’enseignante annonce d’emblée : *« Dans le monde des animaux, il en est qui se comportent comme des êtres humains »*. Mais n’est-ce pas là l’une des idées ou l’une des thèses contenues dans le récit ? Pourquoi la donner avant que le texte ne soit lu ? Ne conviendrait-il pas plutôt de la taire afin que les élèves soient amenés à l’identifier ?

Elle poursuit son exposé en prêtant une intention aux élèves, ou en leur suggérant une question : *« Tu te demandes si cela est possible »*. Est-ce donc à dire que la finalité de la lecture à laquelle il sera procédé est de répondre à la question : *« Oui, c’est possible, parce que… »* ou : *« Non, c’est impossible, parce que… »* ?

La proposition qui suit n’aide guère à cibler le problème soumis aux élèves : *« Voici un texte qui décrit une situation similaire »*. La similarité tient-elle au comportement humain des animaux ou à l’interrogation sur la possibilité de cette « humanité » du comportement animal ?

L’invitation formulée par l’enseignante – *« Je t’invite à le lire de façon intelligente afin de comprendre le problème qu’il pose »* – renvoie à l’élève la tâche d’identifier le problème posé. L’utilisation du pronom « il » peut susciter une certaine confusion : s’agit-il du texte ou de l’auteur du texte ?

Par ailleurs, plus que d’identifier le problème, il s’agit de le « comprendre ». Se pose ici la question de la vérification et de l’évaluation (comment l’enseignante peut-elle vérifier si les élèves ont compris le problème ?) et de la nature de la tâche à réaliser par l’élève (devra-t-il relater par écrit le problème posé, le relater oralement, le discuter avec d’autres élèves, argumenter sa réponse,… ?).

L’invitation à lire le texte « de façon intelligente » est pour le moins étonnante. Tout se passe comme si l’élève était supposé maîtriser la compétence à laquelle la séquence d’apprentissage est dédiée. Or il n’est pas question ici d’un temps d’évaluation. L’intelligence à laquelle il est fait appel, ou plutôt les compétences supposées en lecture et en compréhension, devraient être mesurées après qu’elles aient été exercées, formalisées et discutées.

Les informations suivantes constituent des consignes ou une procédure à suivre pour parvenir à « comprendre le problème qu’il pose ».

*Premièrement*, l’élève devra dire comment il faut faire pour bien comprendre un texte narratif. Chose pour le moins étonnante, puisque l’enseignante annonçait la procédure à suivre pour bien comprendre le problème posé dans le texte narratif. Pour expliquer comment il faut procéder, l’enseignante demande donc à l’élève comment il faut procéder...

*Deuxièmement*, l’élève devra analyser la situation de lecture. La « situation de lecture » est donc posée comme objet de l’analyse. Est-il amené à situer l’acte de lire dans un contexte éducatif, pédagogique ou cognitif ? La formulation est énigmatique, à tout le moins maladroite – s’il s’agissait de relater la situation décrite dans le texte qui va être lu. Enfin, et ce n’est pas la moindre des difficultés, la portée du terme « analyser » n’est pas précisée.

*Troisièmement*, il s’agira pour l’élève de lire et de comprendre le texte. L’enseignante reprend ici les deux « compétences » ou plutôt les deux « composantes » de la situation d’apprentissage qui avaient été écrites au tableau. Si la leçon avait pour objectif d’apprendre à lire et à comprendre un texte, il semble étonnant que l’élève doive, dans la procédure décrite par l’enseignante, mettre en œuvre ce qui n’a pas encore été acquis…

*Quatrièmement*, l’élève devra « réagir par rapport au texte ». L’imprécision du terme peut prêter à sourire, si elle ne s’ajoutait pas à tout ce qui précède.

*Cinquièmement*, l’élève devra « évaluer sa démarche de lecture ». C’est là l’ultime tâche qui scelle définitivement l’impossibilité de l’apprentissage, puisqu’elle oblige l’élève à évaluer par lui-même un acquis qu’il ne possède pas parce que l’enseignante ne l’y a pas entraîné.

***Les consignes ajoutées***

Fort heureusement, l’enseignante ne paraît pas accorder beaucoup d’importance à toutes ces propositions (dont nous pouvons nous demander si elles ne s’adressaient pas plutôt à l’enseignante en charge de la planification d’apprentissages en lecture, qu’aux élèves à qui devraient bénéficier de cet apprentissage), puisqu’à l’issue de la lecture du texte, elle transmet d’autres consignes, en nombre plus restreint.

***Activité I : J’évalue ma perception de la tâche à accomplir.***

***Consignes***

*Lis attentivement la situation de départ puis :*

1. *Précise le problème qu’elle pose*
2. *Dis ce que tu sais de ce problème*
3. *Explique comment on procède pour comprendre un texte narratif.*

Face à l’embrouillamini dans lequel l’enseignante les a plongés, le groupe a, semble-t-il, témoigné d’une lecture « intelligente ». Non pas du texte, mais des informations présentes sur le tableau noir. En effet, la réponse apportée et validée par l’enseignante – *« La situation de départ pose le problème des animaux qui se comportent comme des êtres humains »* – figurait au tableau noir.

Pour répondre à la première des questions sur la situation de départ, les élèves n’ont rien fait d’autre que de recopier ce que l’enseignante avait elle-même écrit au tableau.

Quant à la deuxième question – « Dis ce que tu sais de ce problème » –, la réponse apportée et visiblement attendue par l’enseignante puisqu’elle l’a validée, n’exigeait qu’une lecture pour le moins superficielle du texte : *« Je sais que ce sont les singes qui se comportent comme des humains »*.

La réponse apportée à la troisième question *« Explique comment on procède pour comprendre un texte narratif »*, repose tout comme la réponse à la première question, sur une retranscription des informations données par l’enseignante.

Nous pourrions poursuivre ce travail de déconstruction systématique des tâches annoncées par l’enseignante et montrer l’absurdité de ce qui est demandé aux élèves. Nous pointerons toutefois une tentative d’exploitation d’éléments informationnels, lors de l’activité n°2, lorsqu’il est demandé aux élèves : « *Examine la situation de départ et le titre du texte puis essaie de deviner le contenu »*. Nous ne nous attarderons pas sur le choix malheureux du terme « deviner », mais nous soulignerons que la formulation de la réponse attendue consistait en une simple retranscription du titre du texte mentionné sur la feuille distribuée aux élèves : *« Quand on examine la situation de départ et le titre du texte, on comprend qu’il s’agit d’une personne en danger »*.

***La leçon donnée était-elle donc propice au développement de compétences ?***

De toute évidence, non. Le déroulement des activités n’a pas permis de distinguer ce qui relevait de la lecture et ce qui relevait de la compréhension, ou au contraire, d’élucider les liens qu’il y avait entre les deux aptitudes (bien lire et bien comprendre ; bien lire à voix haute et bien comprendre).

La tâche proposée n’était pas ouverte : il suffisait de recopier ce qui avait été écrit au tableau pour répondre à la première question. Rien n’obligeait les élèves à dégager des solutions plurielles, et à faire preuve de jugement critique.

Si la tâche proposée est de bien lire à voix haute (ce par quoi avait commencé la leçon), celle-ci n’est ni pragmatique, ni réaliste, ni plausible. Pourquoi ? Parce que, compte tenu du nombre d’élèves, il n’est pas possible de faire lire tout le monde à voix haute et de vérifier que chacun y parvient. Parce que nous pouvons – nous devons – nous demander si cette aptitude doit être attendue d’un collégien ? A qui cette compétence – bien lire à voix haute – est-elle précieuse dans la vie quotidienne ? Aux journalistes, aux comédiens (ils devront faire plus que lire…), aux curés et… aux professeurs. Qui devrait donc apprendre à bien lire à voix haute dans une classe ?

Si la tâche proposée est de comprendre un texte narratif, les consignes données par l’enseignante ne sont pas réalistes : les élèves sont amenés à quitter le texte pour faire part de ce qu’ils savent d’un problème qui serait évoqué dans le texte. Et l’ordre des questions posées par l’enseignante suppose qu’ils aient acquis les aptitudes que cette leçon est censée développer.

La tâche proposée est-elle adaptée au niveau des élèves ? Lire à voix haute d’emblée, sans avoir compris le texte, est au-delà de leurs capacités. Comprendre le texte proposé sur base des questions données par l’enseignante est impossible. Dégager la procédure requise pour comprendre un texte narratif est également impossible sur base des supports qui ont été remis. La réponse attendue est d’ailleurs particulièrement floue : « *Il faut le lire de façon intelligente et respecter les caractéristiques du texte narratif*». En établissant qu’il faut procéder à une lecture intelligente, on tourne en rond ; faire appel aux caractéristiques du texte narratif suppose que cela a été vu précédemment. Mais rien dans la leçon n’y a fait référence.

La tâche proposée est-elle de nature à susciter la réflexion chez l’élève ? Non. Lire à voix haute devant toute la classe sans s’y être préparé et sans avoir compris le texte risque de surcroît de conduire à une situation humiliante.

***Comment alors organiser la leçon pour qu’elle permette l’acquisition de compétences ?***

Nous suggérons d’introduire des questions (et non des consignes) qui poussent à la réflexion.

Par exemple :

Qui des singes, de l’homme au kpété (l’ami de Bossou) ou de Bossou a fait preuve d’humanité ?

La réponse à la question posée doit prendre appui sur ce que l’élève a acquis, comme les caractéristiques d’un texte narratif : les temps verbaux (passé simple, imparfait, présent de narration,…) ; les indicateurs de temps, de lieu et d’espace ; les personnages; etc.

Il convient aussi qu’elle oblige l’élève à un travail de « compréhension », au sens de « prendre ensemble » les éléments présents dans le récit, à les rapprocher, à les comparer. Pour accompagner cet apprentissage, l’enseignant nous paraît devoir préciser, détailler la question principale en sous-questions.Par exemple : *« En utilisant la synthèse portant sur les caractéristiques d’un texte narratif, identifie les éléments essentiels du récit ».*

Cette synthèse sera fournie par l’enseignant. Exercer une compétence n’oblige pas à travailler de mémoire. Voici, à titre d’exemple, une synthèse qui peut être fournie aux élèves.

***Le texte narratif***

*C’est un type de texte dans lequel le locuteur raconte un fait, un événement. Il se caractérise par la dominance des temps verbaux que sont le passé simple, l’imparfait, le présent de narration, la présence des personnages, des indicateurs de temps, le fait raconté, le cadre d’action.*

Sur base de cette synthèse, l’élève devra donc identifier les « faits », les « événements » relatés ; les temps verbaux ; les personnages et le cadre d’action. Il lui faudra donc mettre de l’ordre dans le récit.

Si l’enseignant entend développer cette aptitude auprès de chacun de ses élèves – à l’instar de la norme pédagogique de référence en Communauté française de Belgique, où les futurs enseignants sont amenés à prester un serment, le serment de Socrate : *« Je m’engage à mettre toute mes forces et toute ma compétence au service de l’éducation de chacun des élèves qui me sera confié »* –, il lui reviendra alors, à l’issue de cette question, de procéder à une correction individuelle.

Le grand nombre des effectifs constitue souvent un aspect perturbateur de contrôle des réponses de manières individuelles. C’est une contrainte dont il faut tenir compte, mais qui ne peut rester sans réponse. Ainsi, dans le cas qui nous occupe, la correction individuelle porterait sur une question qui tout à la fois appelle une réponse courte, de façon à limiter le temps consacré à cette phase, et oblige à un exercice de synthèse, de façon à vérifier si l’élève a bien « compris » tous les éléments présents dans le récit. Une question finale telle que *« Quel titre donnerais-tu à ce récit ? »* – certes située à un haut niveau dans la taxonomie de Bloom – obligerait l’élève à une réflexion personnelle et permettrait une correction aisée : quelques mots doivent suffire à préciser le propos central.

La phase de travail en groupe offre une opportunité supplémentaire d’évaluation des démarches d’apprentissage : si la tâche dévolue au groupe n’est qu’une répétition de la tâche individuelle, le passage par le groupe n’est d’aucune plus-value. Si par contre, la tâche dévolue au groupe est de s’accorder sur le fait central de l’histoire, alors la confrontation des arguments que permet le passage par le groupe aidera l’élève à évaluer la pertinence de sa réponse et l’enseignant, à identifier les difficultés rencontrées. Dans la démarche mise en place par l’enseignante que nous avons observée à aucun moment les membres du groupe n’ont dégagé un argument ; les tâches se sont limitées à la retranscription de ce que l’enseignante avait indiqué au tableau.

A l’issue de l’analyse de cette situation d’apprentissage observée en classe de troisième au CEG Suru-Léré, il nous semble important de rappeler ce que l’apprenant en classe de troisième doit maîtriser comme connaissances déclaratives sur les différents de types de textes que sont : le texte argumentatif, le texte explicatif, le texte injonctif, le texte informatif, le texte narratif, le texte descriptif. Le programme de français de la classe de terminale relève que *« les types de discours sont des catégories qui classent les différentes fonctions du texte selon le contenu du message. Le texte présente des marques qui permettent de repérer à quel type il appartient. Il serait erroné de croire que tout texte appartient à un seul type : le plus souvent, les types se mélangent et confèrent au texte une fonction originale »* (Programme de français classe de terminale, p. 13)*.*Nous rappelons ici l’essentiel de ce qui devrait être enseigné à ce sujet aux apprenants.

**TYPOLOGIE TEXTUELLE**

**\*Le texte descriptif**

C’est un type de texte dans lequel le locuteur peint un espace, un être vivant, une chose. Il se caractérise par : l’emploi massif des adjectifs qualificatifs, l’utilisation massive des verbes d’état, le lexique de localisation, le présent ou l’imparfait de l’indicatif comme temps verbal dominant, l’objet de la description, l’usage de certaines figures de rhétorique d’analogie comme la comparaison, la personnification, la métaphore, l’allégorie, le zoomorphisme.

**\*Le texte injonctif**

C’est un type de texte dans lequel le locuteur donne des conseils, des indications, des ordres, faire des prières, des recommandations. Il se caractérise par la dominance des modes : impératif, subjonctif, infinitif, indicatif, l’utilisation massive des deuxièmes personnes du singulier ou du pluriel (tu, vous et leurs dérivés), les verbes d’exhortation.

**\*Le texte narratif**

C’est un type de texte dans lequel le locuteur raconte un fait, un événement. Il se caractérise par la dominance des temps verbaux que sont le passé simple, l’imparfait, le présent de narration, la présence des personnages, des indicateurs de temps, le fait raconté, le cadre d’action.

**\*Le texte informatif**

C’est un type de texte dans lequel le locuteur transmet des informations. Il se caractérise par : Le présent de l’indicatif comme temps verbal dominant, l’impartialité du locuteur, la réponse à certaines questions à savoir : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? L’emploi de la troisième personne du singulier.

**\*Le texte explicatif**

C’est un type de texte dans lequel le locuteur explique un phénomène, une situation, un fait. Il se caractérise par : Le présent comme temps verbal dominant, les signes de ponctuation à visée explicative (les parenthèses, les deux points), les termes explicatifs comme : c’est-à-dire, en effet, en clair, en d’autres termes, cela veut dire, cela signifie, l’absence des marques de jugement, la neutralité du locuteur.

**\*Le texte argumentatif**

C’est un type de texte dans lequel le locuteur cherche à convaincre. Il se caractérise par : La thèse, les arguments, les illustrations, les connecteurs logiques, le présent comme temps verbal dominant (souvent), les marques de jugement, les stratégies argumentatives, le lexique d’opinion.

Il est attendu de l’apprenant qu’il donne la preuve de la maîtrise de chacun de ces textes à travers trois compétences disciplinaires à savoir : la communication orale, la lecture, la communication écrite. Dans le cadre de cette thèse, nous avons retenu les épreuves écrites à savoir la communication écrite et la lecture.

**1.2.2.- Produire un texte narratif : un mauvais aiguillage !**

La deuxième observation a été réalisée dans une classe de troisième au CEG Banikanni à Parakou (Département du Borgou-Alibori).

**Compte-rendu de l’observation**

Effectif : 66 élèves dont 15 absents

8h00 : La sonnerie se fait entendre. Les élèves entrent en classe.

8h 05 : L’enseignante entre en classe. Les élèves se lèvent pour la saluer. L’enseignante : *« Asseyez-vous. Vous allez bien ? »*. Elle rejoint son bureau et réclame le cahier de textes (l’un des trois responsables de salle y note les grands titres des leçons ainsi que les devoirs de maison) et celui de présence (ici, on note la liste des apprenants absents).

A 8h15’, elle cesse de consulter les cahiers de texte et de présence et demande à la classe : « Qui veut nous rappeler ce qu’on a vu hier ? »

Une élève lève la main.

L’enseignante la désigne.

L’élève répond.

L’enseignante écrit au tableau ce qui suit.

*Compétence disciplinaire n°3 : Communication écrite*

*Situation d’apprentissage : Produire un texte narratif*

***Situation de départ***

*Dans ta maison, un de tes oncles ne veut plus envoyer son unique fille à l’école quand bien même le gouvernement du Dr Yayi Boni prône la gratuité de l’école au Bénin. Pour cet oncle, les filles sont nées pour rester à la maison et s’occuper des enfants. Mais tu n’es pas de cet avis. Pour cela, tu décides de produire un texte narratif pour sensibiliser les parents à changer de comportement.*

***Activité I : J’exprime ma compréhension***

L’enseignante désigne une élève qui lit la situation de départ. Puis, elle écrit au tableau ce qui suit.

***Consigne : Produire un texte narratif pour sensibiliser les parents à changer de comportements*** *(les parents qui ont refusé d’envoyer leurs filles à l’école).*

***Consigne : Poursuivre la rédaction, la production du texte narratif.***

L’enseignante annonce : « Sortez les cahiers de brouillon ». Puis elle écrit au tableau.

***Activité II : J’analyse la situation de communication***

***Consignes***

1. *Rappelle les caractéristiques du texte narratif.*
2. *Précise celui qui sera l’émetteur.*
3. *Dis qui sera le récepteur, puis le message que l’émetteur va communiquer au récepteur.*
4. *Choisis le moyen par lequel l’émetteur va transmettre son message.*

L’enseignante ne définit pas de timing, mais demande aux élèves de se mettre au travail individuellement. Après une quinzaine de minutes, elle leur demande de cesser le travail individuel pour passer au travail en groupe.

A l’issue du travail de groupe, l’enseignante désigne un élève dans le groupe qui, d’après nos observations, s’était le mieux tiré d’affaire. Cet élève va au tableau et écrit :

*Résultats de l’activité II*

*1- Les caractéristiques du texte narratif sont :*

*- Les indicateurs de temps.*

*- Les temps verbaux : le présent, le passé simple, l’imparfait et le plus que parfait.*

*- Les différentes étapes du récit : la situation initiale, l’élément modificateur, la série d’actions et la situation finale.*

*2- C’est moi-même qui serai l’émetteur.*

*3-Ce sont les parents qui ont refusé d’envoyer leurs filles à l’école qui seront les récepteurs. Le message est d’accepter d’envoyer les filles à l’école.*

*4-Le moyen qui va permettre à l’émetteur de transmettre le message est l’écrit.*

L’enseignante, tout en écoutant, intervient pour améliorer l’expression.

L’enseignante demande aux élèves de recopier les réponses dans leur cahier de cours. Puis elle efface le tableau et écrit :

***Activité III : Je prépare et je rédige mon texte narratif.***

***Consignes***

1. *Recherche les idées dont tu auras besoin pour rédiger ton texte narratif.*
2. *Mets de l’ordre dans tes idées.*

*Stratégie :*

*Travail individuel ; Travail de groupe ;Travail collectif*

A 9h50, la surveillance fait tinter la cloche qui annonce une pause (récréation). Avant de laisser partir les élèves, elle leur demande de faire l’activité n° 3 à la maison pour qu’au prochain cours, elle puisse passer directement au travail de groupe

Le cours a duré à peu près une heure et demie

Fin de la séance d’apprentissage.

**Analyse de l’observation**

Résumons-nous. La leçon a débuté 8h15. L’enseignante écrit au tableau des consignes relatives à l’activité n°1. Puis elle a écrit des consignes relatives à l’activité n°2. Les élèves ont travaillé individuellement pendant 30 minutes sur l’activité n°2. Le travail individuel se termine à 8h45 et est suivi par un travail de groupe. Les échanges sur l’activité n°2 durent jusqu’à 9h15. Suit une séance plénière avec synthèse écrite au tableau par une élève. Fin de la séance plénière à 9h45. L’enseignante retranscrit au tableau les consignes pour l’activité n°3. La sonnerie se fait entendre à 9h50. L’activité n°3 devra être réalisée à la maison.

Nous avons abordé la première observation en questionnant sa faisabilité : la leçon telle que présentée est-elle susceptible de susciter la réflexion chez l’élève et de lui permettre de nouveaux apprentissages ? Nous avons mis en évidence l’embrouillamini dans lequel l’enseignante avait plongé les élèves, et le maigre bénéfice qui en avait résulté : une retranscription d’informations écrites par l’enseignante au tableau. Nous nous sommes montrée très attentive aux supports, aux consignes et aux questions que l’enseignante avait conçus et mis à disposition des élèves. Dans le cadre de cette deuxième observation, nous adopterons une perspective davantage surplombante, en utilisant les critères précédemment décrits.

La tâche qui est placée au cœur de la situation d’apprentissage observée dans cette classe est-elle :

* « ouverte », c’est-à-dire « susceptible d’approche différente, de solutions plurielles dont le degré d’adéquation appelle un jugement critique » ?
* «correctement contextualisée »?
* « adaptée au niveau des élèves » ?

Telle qu’énoncée – « produire un texte narratif pour sensibiliser les parents à changer de comportement » –, la tâche associée à l’activité n°2 semble en effet être de nature à susciter la réflexion chez l’élève et à lui permettre de nouveaux apprentissages.

Mais il y a, dans la consigne centrale, une chose étonnante : alors que la typologie des textes que nous avons précédemment détaillée inclut explicitement le texte « argumentatif », l’enseignante impose de rédiger un texte « narratif ».

***Le texte argumentatif***

*C’est un type de texte dans lequel le locuteur cherche à convaincre. Il se caractérise par : la thèse, les arguments, les illustrations, les connecteurs logiques, le présent comme temps verbal dominant (souvent), les marques de jugement, les stratégies argumentatives, le lexique d’opinion.*

Les élèves n’auraient donc pas à chercher comment convaincre, mais plutôt à raconter un fait, un événement. Devraient-ils donc illustrer le propos d’un exemple, d’une sorte de parabole, récit exemplaire d’une situation où les parents considèrent que les filles sont tenues de rester à la maison et de s’occuper des enfants ?

***Le texte narratif***

*C’est un type de texte dans lequel le locuteur raconte un fait, un événement. Il se caractérise par la dominance des temps verbaux que sont le passé simple, l’imparfait, le présent de narration, la présence des personnages, des indicateurs de temps, le fait raconté, le cadre d’action.*

Certes, l’idée de départ est contextualisée et semble adaptée au niveau des élèves : cette question n’est pas étrangère à l’environnement des apprenants ; c’est aussi un thème inscrit au programme en littérature africaine et largement abordé dans l’ouvrage retenu en apprentissage intégral (*Sous l’orage*, ouvrage de Seydou Badian). Mais il y a une discordance manifeste entre l’intention (sensibiliser) et le moyen (produire un texte narratif). L’enseignante a mis les apprenants sur de mauvais rails, suite à une erreur d’aiguillage…

Autre incongruité, l’énoncé de la situation de départ fait allusion à l’attitude d’un oncle, mais l’élève est invité à écrire pour faire changer le comportement de ses parents. Il serait plus opportun de s’adresser au principal intéressé plutôt qu’à la famille entière, dont on ne sait pas si elle partage l’opinion de cet oncle.

On peut raisonnablement douter de la plausibilité de la tâche imposée aux élèves : leur statut les autorise-t-il à sanctionner le comportement d’un aîné ? De quelles ressources disposent-ils pour le faire ? La production d’un texte écrit serait-elle suffisante à infléchir la position de cet oncle ?

La leçon a été largement consacrée à l’activité n°2. Les tâches assignées aux élèves ne sont pas à proprement parler ouvertes – puisqu’il s’agit de rappeler les caractéristiques d’un texte narratif – ni de nature à susciter de nouveaux apprentissages. La répétition de cette tâche durant les trois phases (travail individuel ; travail de groupe ; séance plénière) ne semble pas apporter une réelle plus-value. S’agit-il d’une phase de rappel de ce qui a été vu précédemment ? Les élèves disposent-ils dans leur cahier des informations relatives au texte narratif (voir ci-dessus) ?

Les trois dernières tâches de l’activité n° 2 invitent les élèves à mobiliser des connaissances déclaratives en linguistique. Il s’agit des notions sur les théories de la communication : les facteurs de communication et leurs fonctions. Or c’est en classe de seconde que ces notions sont enseignées et surtout à l’université en facultés de Linguistique et des Lettres, en techniques de l’expression écrite et orale.

Nous avons observé les échanges au sein d’un des groupes. Dans ce groupe, aucune réponse n’a été trouvée. Les élèves ont discuté entre eux du clip d’un artiste bien connu, Sagbohan Danialou, qui a chanté : *« Allez à l’école pour votre avenir »*. Dans ce clip, Danialou invite les filles déjà scolarisées à s’accrocher à *« cette chance des chances »* de pouvoir aller à l’école, pour ne pas connaître le sort de leurs consœurs des zones réfractaires à l’éclosion de l’intelligentsia féminine qui deviennent vendeuses ou sont envoyées en apprentissage, ou encore mariées de force. Certains dans le groupe disaient n’avoir jamais vécu la situation et n’avaient aucun avis. Un élève du groupe, le plus bavard et certainement le meneur, a largement monopolisé la parole. Il a d’ailleurs passé tout le temps à chanter *« Allez à l’école pour votre avenir »*, captant l’attention de ses camarades et devenant le centre de l’attention de tous.

Au-delà de l’aspect erratique des échanges au sein du groupe, il faut noter que cette chanson n’aborde pas le phénomène présenté dans la situation de départ : le refus de de l’oncle à envoyer son unique fille à l’école. Dans le clip, il est surtout question de prolonger la scolarité.

Afin d’éviter une telle dispersion des échanges, les informations retranscrites au tableau n’auraient-elles pas pu être mises d’emblée à la disposition des élèves ?

*1- Les caractéristiques du texte narratif sont :*

*- Les indicateurs de temps.*

*- Les temps verbaux : le présent, le passé simple, l’imparfait et le plus que parfait.*

*- Les différentes étapes du récit : la situation initiale, l’élément modificateur, la série d’actions et la situation finale.*

*2- C’est moi-même qui serai l’émetteur.*

*3-Ce sont les parents qui ont refusé d’envoyer leurs filles à l’école qui seront les récepteurs. Le message est d’accepter d’envoyer les filles à l’école.*

*4-Le moyen qui va permettre à l’émetteur de transmettre le message est l’écrit.*

Fallait-il consacrer l’ensemble du cours à dégager une trame pour la rédaction du texte proprement dit ? En définitive, c’est à la maison que le cœur même de l’apprentissage sera réalisé. Et l’activité en classe s’est centrée sur la production d’un seul des groupes – le « meilleur » –, les autres groupes ayant été laissés à eux-mêmes.

Nous pouvons enfin nous interroger sur l’adaptation du contenu au niveau des élèves. Dans le Département où s’est déroulée cette observation, l’ONG *Care International Bénin* a mobilisé des ONG locales sur la scolarisation et le maintien à l’école des filles, en focalisant l’action sur les ethnies gandos et peulhes au sein desquelles le mariage précoce et forcée des filles sévit énormément.

Dans le groupe que nous avons observé, la phrase *« Dans ta maison, un de tes oncles ne veut plus envoyer son unique fille à l’école »* a beaucoup perturbé les élèves. Quelques-uns ont réagi en disant que ce n’était pas le cas chez eux et c’est tout. Ils n’ont plus avancé dans la réflexion.

De plus, la référence à la décision gouvernementale de consacrer la gratuité de la scolarité inscrit la problématique dans un contexte probablement méconnu des élèves en classe de troisième.

**Nous pouvons à présent suggérer une alternative à la démarche mise en œuvre.**

La thématique nous paraît digne d’intérêt : elle est au cœur de politiques publiques au Bénin. Il n’y a pas de jour où les ONG citées plus haut ne dénoncent des cas de trafic d’enfants (surtout des filles), qui vont travailler dans des carrières de granite au Nigeria, le pays voisin de l’Est, ou bien le cas du grand marché international *Tokpa*, où un nombre indicible de filles vendent des articles à la criée, loin des classes et loin de leur famille. Les filles sont aussi employées comme domestiques, « bonnes » sur place et dans la sous-région.

Le problème posé s’inscrit donc dans l’environnement des apprenants. Mais il aurait fallu mieux cerner et surtout mieux orienter l’activité ».

*Premièrement,* cerner le propos, le circonscrire. En l’état, il va dans deux sens au moins : la scolarisation des filles et la gratuité de la scolarité. La gratuité de la scolarité peut être discutée : dire que l’école est gratuite au Bénin c’est faire économie de vérité. L’école est gratuite d’abord pour les établissements publics. En outre, les parents payent plus de charges qu’autrefois. Les représentants des parents d’élèves ont donné de la voix à plusieurs reprises pour manifester leur mécontentement face à cette soi-disant gratuité qui, disent-ils, n’est qu’une farce.

*Deuxièmement,* inscrire la démarche de composition d’un texte (quelle que soit d’ailleurs la thématique retenue : scolarisation des filles ; gratuité de la scolarité) dans une perspective d’argumentation, et non de narration.

*Troisièmement*, fournir aux élèves des éléments susceptibles de nourrir leur argumentation et de les amener à questionner leurs opinions ou leurs représentations initiales, par exemple un texte court présentant le phénomène de la sous-scolarisation des filles au Bénin.

*Quatrièmement*, assurer l’essentiel du travail en classe, de façon à accompagner les élèves dans l’apprentissage. Il ne saurait donc être question de renvoyer à la maison le travail de rédaction du texte.

**1.2.3.- Lire un texte narratif : un changement de cap improvisé**

La troisième observation que nous relatons a été réalisée dans une classe de 3ème au CEG Djassin à Porto Novo (Département de l’Ouémé Plateau). Il s’agit d’une classe de préparation au BEPC (Brevet d’Etudes de fin du Premier Cycle).

**Compte-rendu de l’observation**

Le cours observé était programmé de 8h à 13h. Il a débuté à 8h30, parce que le local venait d’être occupé.

Les élèves qui y entraient ont dû aller chercher des tables et des bancs dans une salle voisine, parce qu’il n’y avait assez de place pour tout le monde. Ils ont ensuite procédé au nettoyage de la salle.

Ces travaux étant achevés, le premier responsable de la classe distribue le document de travail aux 54 élèves qui ont effectivement payé les photocopies. Les six élèves qui n’ont pas payé sont renvoyés de la salle par le professeur.

Le professeur écrit au tableau :

*Compétence Disciplinaire n° 2 : Lecture*

*Titre de la Situation d’Apprentissage : Lire un texte narratif*

*Activité 3 : l’intention de l’auteur*

*1 Tu précises, justification à l’appui, le fait rapporté par le texte.*

*2 Tu dis si celui qui parle est présent ou absent du texte et tu indiques la focalisation du texte.*

*3 Tu retrouves les divers éléments qui indiquent dans le texte le temps et le lieu.*

*Stratégie :*

*TI : 5 mn TG : 5 mn TC : 10 mn*

Sur le document distribué aux élèves, figure le texte suivant.

*Texte : Le jardin d’Eden 2*

*Après quelque temps de maquis avec des parents, je fus contraint à l’exil. Je marchai avec ma mère pendant des jours et des jours dans un interminable rang de fuyards ; on allait je ne savais où. Pour mon père, nous l’avons perdue de vue très tôt. Nous espérions tous le revoir.*

*Un matin, nous avons traversé la frontière de l’est. Un camp de réfugiés était en face de nous. Les rangs s’étaient souvent comprimés. Les forces de l’ordre du pays hôte éprouvaient un mal fou à vouloir discipliner les uns et les autres pour l’enregistrement. C’était là où, moi, j’ai vécu ma plus grande tragédie de guerre.*

*J’avais mal aux pieds ; de ce fait, j’étais en retard sur ma mère. Elle, cherchant à me rapprocher d’elle, arrêta le rang pour m’appeler. Sans prévenir, un militaire la rossa au ceinturon. Ses yeux rougissent. Elle coula des larmes tout en soubresauts. Je n’avais jamais vu maman pleurer ; c’était la première fois. Je formai mes petits poings contre mes cuisses ; mais je ne pus m’en servir ; j’atteignais le malabar juste au genou. Je n’avais que six ans.*

*Impuissant devant cette situation, je mesurai alors le chagrin des orphelins, la douleur des veuves, et le supplice des défunts.*

*Quand je médite, je m’accuse d’avoir sacrifié toutes les fiertés de ma nationalité, et de couvrir mon pays de misères et de tertres funéraires. Et dire que j’aurais pu éviter ces horreurs ! Moi et chacun des autres. Si tu loupes d’y mettre fin, la guerre se retournera un jour contre toi.*

*Houénou KOWANOU, inédit*

Nous avons observé un groupe de six élèves : Nathalie désignée animatrice ; Gloria, rapporteuse ; Aristarque, modérateur ; Ricardo, Gloria 1, Gloria 2 – il y a deux Gloria dans le groupe – et Sylvain.

Les élèves du groupe commencent par lire le texte. Dix minutes plus tard, l’enseignant attire l’attention de la classe sur la notion de « focalisation »: *« On entend par focalisation les points de vue dans le récit. Il y a trois types de focalisation (focalisation zéro, focalisation externe, focalisation interne) »*.

Il écrit au tableau :

*Focalisation zéro : lorsque le narrateur connaît tout sur les personnages et se comporte comme Dieu. Il est omniscient, omniprésent, omnipotent.*

*Focalisation externe : Le narrateur ne dit que ce que l’oreille peut entendre. Il ne montre que ce que les yeux peuvent voir. On ne sait rien des sentiments. Le narrateur est neutre. Il fonctionne comme une caméra. Une caméra ne peut restituer la psychologie des personnages. Le narrateur garde objectivité et neutralité.*

*Focalisation interne : Le personnage se présente et nous parle de lui-même. La narration est à la première personne du singulier. On découvre le narrateur à travers ses propres mots.*

Il demande aux élèves de recopier ce qu’il vient d’écrire au tableau dans leur cahier de cours.

Il désigne ensuite un rapporteur de groupe pour la restitution qu’il a écoutée et corrigée. Il lui dit d’aller écrire les réponses qu’il a corrigées au tableau.

L’élève écrit :

*Résultats*

*2 Celui qui parle dans le texte est présent. Cela se justifie par l’usage du pronom personnel « Je ». La focalisation est interne.*

*3 Les éléments qui indiquent les temps : les indicateurs de temps sont : pendant des jours et des jours ; quelques temps ; un matin.*

*Les indicateurs de lieu sont : « frontière de l’est » ; « là où » ; « en face ».*

Le professeur ajoute oralement : *« On peut donc conclure que le texte est de type narratif. L’intention du locuteur est de narrer. Les temps verbaux dominants sont l’imparfait de l’indicatif, le passé simple. On a la présence de personnages. Le fait relaté est la mésaventure des réfugiés de guerre. L’utilisation des indicateurs de temps et de lieu (indicateurs spatio-temporels) »*.

Il écrit ensuite au tableau :

*Activité n° 4 : Grammaire et énonciation*

*1 Tu relèves les verbes du texte et tu justifies le mode et le temps dominants.*

*2 Soit les phrases : « J’atteignais le malabar juste au genou » et « Je n’avais que six ans ».*

*Tu les relies de manière à obtenir une subordonnée de cause.*

*Tu cites les autres mots qui introduisent la subordonnée de cause.*

*Tu justifies si leurs verbes sont transitifs ou intransitifs.*

*Tu mets les mots au pluriel en commençant par « nous… ».*

*Tu retrouves dans le texte les diverses étapes du récit.*

*Stratégie : TI : 15 mn TG : 10 mn TP : 30 mn*

Nous avons changé de groupe. Nous sommes à présent dans un groupe de quatre élèves car deux ont été renvoyés pour non-paiement du document photocopié support du cours.

Le groupe observé est composé de Blandine, Thérèse, Marielle et Fadile.

Lors de la phase de travail individuel, les deux questions ont été effectivement traitées individuellement. Mais pour la deuxième question, qui comprend elle-même cinq sous-questions, aucun élève du groupe observée n’est parvenu à la terminer.

La phase de travail de groupe a débouché sur la production suivante :

*Le futur simple : marchai, formai*

*Le passé composé : avais perdu*

Lors de la séance plénière, le professeur se rend compte qu’aucun groupe n’a trouvé de réponse juste ou complète[[95]](#footnote-95) sauf pour le présent et l’imparfait de l’indicatif. Quant au temps conditionnel passé de 1ère forme, il est inconnu de tous. En outre, personne n’a trouvé la subordonnée de cause.

Le professeur s’adresse à la classe : *« Ces choses-là se voient au cours primaire. Personne ne les enseigne au collège. Vous avez de sérieux problèmes, des trous à combler. Vous avez tout oublié, même les notions de récits que vous avez pourtant vues en classe de 6ème ».*

Il se retourne et écrit au tableau, tout en continuant de parler :

*Exercice de maison*

*Découpage du texte selon le schéma narratif. Vous me cherchez aussi les temps des verbes.*

*Retenez que le temps verbal dominant du texte est l’imparfait de l’indicatif et le mode dominant est le mode indicatif. L’imparfait est utilisé onze fois. Les temps futur simple, présent simple, passé simple, passé composé, plus-que-parfait sont du mode indicatif.*

*Pour le cours prochain, vous allez me conjuguer : être, avoir, chanter, finir, prendre aux différents temps du mode conditionnel. Il se peut qu’il y ait une interrogation écrite* *là-dessus.[[96]](#footnote-96)*

*Je vois que vous n’avez aucune connaissance du mode conditionnel.*

Il continue toujours d’écrire au tableau :

* *J’atteignais le malabar juste au genou parce que je n’avais que six ans.*
* *Les autres mots qui introduisent la subordonnée de cause.*

Il écrit : *puisque, comme*.

Il se tourne vers les élèves et leur demande de faire quelques phrases avec ces mots-là. Quelques élèves répondent.

Le professeur fait à son tour quelques phrases :

*Comme les élèves n’ont pas appris leurs leçons, le professeur les a punis.*

*Je n’ai pas acheté le livre de grammaire puisque je n’ai pas les moyens.*

Le professeur écrit au tableau :

*Exercice de maison :*

*Cherchez les autres mots qui introduisent les autres subordonnées : de temps, de cause, relative, de conséquence, de but, etc., pour la séance prochaine.*

Il ajoute oralement en se tournant vers la classe :

*« Si vous ne connaissez pas, allez demander à vos frères qui sont au Cours Moyen 2ème année (CM2) de l’école primaire. Ça vous fait deux exercices pour le cours prochain. Je vérifierai tout ».*

Puis :

*« A propos des verbes transitifs et intransitifs (direct et indirect) je vous fais une petite leçon »*.

Il écrit au tableau :

*Un verbe est transitif lorsqu’il a un complément d’objet direct ou indirect. Exemple : Les élèves recopient la leçon. (recopient est le verbe transitif direct, car ‘leçon’ est le complément d’objet direct).*

*Lorsqu’il n’y a pas de complément d’objet direct, on parle de verbe intransitif.*

*Exemple : Il pleut.*

*Les verbes des deux phrases « J’atteignais le malabar juste au genou » et « Je n’avais que six ans » sont donc transitifs.*

Il continue d’écrire au tableau :

*Réécrivons la phrase au pluriel*

*Nous atteignions les malabars jusqu’aux genoux parce que nous n’avions que six ans.*

* *Les différentes étapes du récit sont :*
* *La situation initiale*
* *L’élément modificateur*
* *La série d’actions*
* *La situation finale.*

Il enchaîne :

*Activité n° 5 Rhétorique et tonalité*

*1 Tu établis, à partir du texte, le champ lexical de la souffrance*

*2 Tu justifies le registre de langue utilisé dans le texte.*

*3 Tu justifies la gradation contenue dans le quatrième paragraphe.*

*4 Tu précises la tonalité du texte.*

La sonnerie retentit ; c’est la fin du cours.

**Analyse de l’observation**

Il nous faut constater que durant cette leçon, les élèves ne sont pas parvenus à réaliser l’activité de grammaire. Du coup, le professeur a résolu les problèmes à leur place. Les élèves ont été invités à prendre note de ce qui était écrit au tableau. De surcroît, l’enseignant a renvoyé au travail de maison la résolution des difficultés liées à chaque obstacle rencontré.

Les deux groupes observés devaient « mobiliser », ou plutôt se centrer sur des connaissances déclaratives. Beckers (2011 : 54-55) donne quelques exemples de connaissances déclaratives : « L’identification des grandes étapes d’un conflit, la définition du nationalisme, la description de l’œuvre d’un auteur, la caractérisation de grands courants philosophiques, la connaissance du vocabulaire et des règles grammaticales d’une langue, la description des muscles mis en jeu dans tel mouvement, de l’organisation d’un bloc opératoire… ».

Dans le cadre du cours observé, il s’agissait de connaissances déclaratives en grammaire normative. On pourrait se poser la question de savoir si les temps verbaux exigés par l’enseignant sont d’usage courant dans une situation de communication quotidienne : c’est par exemple le cas du conditionnel passé 1ère forme. Et quand bien les élèves devraient en user, il serait plus pertinent qu’ils sachent quand, pourquoi et comment ce temps verbal s’emploie. Amener ces élèves vers des connaissances procédurales aurait probablement été plus bénéfique : quand utilise-t-on tel temps ? Et pourquoi ?

Cela étant, les élèves semblaient incapables de répondre aux questions posées. A partir du moment où l’enseignant lui-même se rend compte de l’absence des ressources requises – alors qu’il ne s’est pas employé à savoir si les connaissances déclaratives étaient possédées par les élèves –, il a entamé une autre leçon, et recopié lui-même au tableau les éléments jugés essentiels, en assignant des tâches supplémentaires aux élèves. Nous pouvons questionner la pertinence d’un tel rappel et son efficacité – comment l’enseignant peut-il s’assurer que les élèves ont à présent intégré les notions problématiques ? –, pointer l’ironie malvenue dont il fait preuve – « Si vous ne connaissez pas, allez demander à vos frères qui sont en CM2 » mais aussi suggérer que l’absence d’éléments essentiels dans la planification des activités d’apprentissage explique largement le rappel improvisé.

Les conditions étaient-elles favorables à l’apprentissage ? Nous en doutons. En effet, qui peut contrôler si les 54 élèves présents ont effectivement recopié les contenus présentés au tableau dans leur cahier ? S’ils les ont recopiés sans faute ? Qu’ont-ils appris de plus ce jour-là ? Le rappel dicté des connaissances déclaratives ne va-t-il pas lui aussi s’estomper avec le temps ? Et qu’en est-il des exercices de maison ? L’enseignant en a donné deux de plus. Qui les fera ? Les élèves ? Leurs aînés ? Ou leurs frères plus jeunes, ainsi que l’y invitait l’enseignant ?

Les élèves étaient donc très démunis lorsqu’il s’est agi pour eux d’exploiter le texte de référence. En l’absence d’exemple donnés par l’enseignant – chose qu’il a dû faire lors de son rappel improvisé – sur ce qu’est un verbe transitif, une subordonné de cause,…, les élèves n’ont pu venir à bout de la tâche proposée. La barre était probablement placée trop haut, si l’on se réfère à la taxonomie de Bloom (1956) : la tâche attendue des élèves relevait tout à la fois de l’application, de l’analyse et de l’évaluation, alors que la connaissance n’était pas acquise. Un rappel, sous la forme d’exemples, aurait éclairé la démarche attendue. Par exemple :

*J’atteignais le malabar jusqu’au genou. Je n’avais que six ans.*

*Ces deux propositions peuvent être reliées par un lien de subordination, qui précise que la deuxième proposition est la cause de la première.*

*« J’atteignais le malabar jusqu’au genou parce que je n’avais que six ans ».*

*A vous à présent de procéder de la même façon pour les propositions suivantes :*

*Etc.*

A défaut de cette phase d’exemplification, la tâche demandée était inadaptée au niveau effectif (et non supposé) des élèves. Les élèves n’étaient pas en mesure de réaliser la tâche attendue : l’enseignant leur prêtait des ressources dont il ne disposait pas.

La tâche assignée aux élèves porte, nous l’avons dit, sur des connaissances déclaratives. Nous pouvons dès lors discuter le caractère d’ouverture de l’activité, c’est-à-dire le fait qu’elle soit susceptible d’approches différentes, de solutions plurielles dont le degré d’adéquation appelle un jugement critique. Les élèves n’ont pas été confrontés à un problème ; il n’a pas été question durant cette leçon de discuter le contenu du texte intitulé « Le jardin d’Eden ». Or ce texte aborde un thème, qui même s’il ne relève pas du quotidien des élèves béninois, ne leur est pas inconnu : la guerre et ses conséquences. La guerre amène les populations civiles à faire des déplacements massifs. Dans le texte, il est question d’exil d’un groupe de gens vers un camp de réfugiés. Mais les activités qui accompagnent le texte sont très scolaires. Les questions posées aux élèves classiques et ne font montre d’aucune ouverture.

Cette situation d’apprentissage n’a guère servi à l’intégration des connaissances par les élèves. Aucune place n’a été laissée à leur réflexion personnelle, une fois les ressources données par l’enseignant.

**1.2.4.- La méthodologie du commentaire composé : une transposition didactique déficiente.**

La quatrième observation que nous analyserons a eu lieu en Terminale A2 au CEG Djassin à Porto-Novo, dans les départements de l’Ouémé-Plateau, une Classe de préparation au Baccalauréat série littéraire.

**Compte-rendu de l’observation**

Nous arrivons en classe à 10h, Des élèves sont occupés à balayer la classe et ses alentours. D’autres rentrent des tables bancs parce que la classe a été occupée par un autre groupe d’élèves (une « classe volante »).

De ce fait, le cours démarre avec une demi-heure de retard, à 10h 30 au lieu de 10h. Les élèves sortent de la récréation. Ils sont en cours depuis 7h du matin et doivent suivre à présent trois heures de cours de français (de 10h à 13h).

Les élèves s’installent en groupes. Les tables-bancs se font face, mais d’autres sont disposés en biais. Nous comptons onze groupes : pour la plupart, des groupes de six élèves, un groupe de huit, des groupes de quatre et de cinq élèves. Au total, soixante-trois élèves sont présents en classe.

Le professeur écrit au tableau :

*« CD N°2 Lecture-Ecriture*

*Titre de la SA : Méthodologie de rédaction du commentaire composé*

*Activité 1 »*

Précisons ici que le texte travaillé est tiré d’un ouvrage nouvellement inscrit dans le programme de littérature africaine en remplacement de l’ouvrage *Les Bouts de Bois de Dieu* de l’écrivain Sembène Ousmane qui est resté le livre commun à toutes les classes de terminale (toute série confondue) pendant plus de deux décennies.

Ce texte narratif extrait du livre d’Alain Mabanckou intitulé *Verre cassé*. L’auteur y relate le témoignage d’un homme qui a exercé les fonctions d’enseignant, et qui au cours de cet exercice, aurait été accusé de tous les maux. Nous le découvrirons plus bas.

L’enseignant après avoir écrit au tableau se tourne vers la classe et demande : *« Qui veut nous rappeler ce que nous avions vu au cours passé ? »*.

Il donne la parole à trois élèves, qui interviennent l’un après l’autre.

*« Nous avions vu la vie de l’auteur, ses œuvres et le thème »*.

Le professeur dit ensuite : *« Il y a au moins 6 domaines qu’on peut exploiter à ce sujet. Nous allons être plus pratiques en nous penchant sur le texte n°2 du devoir surveillé, texte qui porte sur le commentaire composé. Sortez vos documents »*.

Chaque élève sort son document sur lequel il est écrit :

*2e série des devoirs surveillés du 1er semestre. Epreuve : Français.*

***Situation d’évaluation***

*L’acte de créer une œuvre littéraire est souvent assimilé à un exercice d’origine humaine et ou divine. Or, quelle qu’en soit la source d’inspiration, la réception est rarement unanime.*

*Voici un corpus de textes qui semblent par endroits traiter de la question. Tu es invité (e) à les lire attentivement puis à répondre aux questions.*

***Groupement de textes***

*Texte 1 : Florent Couao-Zotti, « Polémique dans le monde scolaire béninois autour de Verre cassé d’Alain Mabanckou » in La Nouvelle Tribune n° 2461, 2462 et 2463.*

*Texte 2 : Alain Mabanckou, Verre cassé, Editions du Seuil, 2005, pp. 172-173*

*Texte 3 : Adélaïde Fassinou Allagbada, « Dans quel Verre cassé élèves et enseignants boiront la langue française en République du Bénin ? » in La Nouvelle Tribune n° 2464 du 18 décembre 2012, p.12 »*

***Texte 2***

*Quand j’étais encore instituteur, il paraît même que j’arrivais toujours en retard en classe chaque fois que j’avais bu, il paraît même que je montrais alors mes fesses aux enfants pendant le cours d’anatomie, il paraît même que je dessinais des sexes géants au tableau, il paraît même que je pissais dans un coin de la classe, il paraît même que je pinçais les fesses de mes collègues hommes ou femmes, il paraît même que j’avais fait goûter du vin de palme aux élèves, et comme il n’y a pas de petite querelle dans ce monde qui s’effondre, l’inspecteur régional a été mis au courant de mes mœurs de primitif, le préfet de région aussi a été mis au courant de ma chronique de la dérive douce, et ce préfet de l’époque n’était pas un homme à laisser pourrir une affaire, il crevait toujours l’abcès dès les premiers symptômes, et donc ce préfet de malheur a été très catégorique, très intraitable, très intransigeant, et il a demandé ma mutation pure et simple, il a dit, de sa voix grave de prophète lisant les commandements de Dieu gravés sur une pierre, « envoyez-moi cet ivrogne dans la brousse, je ne veux plus de lui dans ma circonscription, il gêne ma campagne contre l’alcoolisme, je ne veux pas perdre les prochaines nominations », et donc il voulait à tout prix me muter en brousse, et j’ai dit non de manière ferme et irrévocable, je ne me voyais pas dans la brousse à scruter les derrières des pintades, et c’est à ce moment que le commissaire du district a été mis au courant à son tour, on ne joue pas avec ce gars qui mesure plus de deux mètres, on exécute ce qu’il dit, un point c’est tout, et il a confirmé l’idée du préfet de me parquer dans la brousse profonde au milieu des pintades, j’ai dit non, non et non,*

Alain Mabanckou*, Verre cassé,* Editions du Seuil, 2005, pp. 172-173

**Tâche du sujet 2 commentaire composé***: Tu fais du texte un commentaire composé que tu organises à ton gré. Tu peux montrer comment le jeu sur la ponctuation contribue à peindre les divers déchirements de l’ordre établi*.

Le professeur écrit au tableau :

*Activité 1*

*1 Lis attentivement le texte et précise ses références.*

*2 Tu justifies le thème développé.*

*3 Tu dis, indices textuels à l’appui, le type de ce texte.*

Le professeur se tourne vers la classe et dit : « *Choisissez un rapporteur (qui lira les résultats) ; un animateur (qui distribuera la parole) et un modérateur (qui veillera au temps) ».*

Il écrit au tableau :

*TI : 15 mn ; TG : 10 mn ; TP : 10 mn*

Le texte travaillé en notre présence dans le corpus de trois textes est donc le texte n° 2, retranscrit ci-dessus.

Chaque élève se penche sur son document support qui est en fait l’épreuve qu’on leur a distribuée le jour de la composition de français. Quelques-uns ont oublié leur support et lisent avec leur voisin de table et ou se déplacent le temps de la lecture.

L’enseignant vient vers le groupe de huit élèves et demande : *« Ici, c’est qui le rapporteur ? »*.

Un élève répond : *« On fait d’abord le travail individuel »*.

Le professeur : *« Vous pouvez quand même déjà désigner le rapporteur, l’animateur et le modérateur »*.

Un autre élève du groupe demande à l’enseignant : *« La question n°3, c’est du type qu’il s’agit ou bien… ? »*.

L’enseignant répond : *« Le type du texte »*.

Pendant le travail individuel dans le groupe de huit élèves, un élève, Yannick, demande à un de ses condisciples, Bertilon : *« Le temps employé dans le texte ? »*. Bertilon lui répond : *« Le présent »*. Yannick dit : *« Le présent de narration alors »*, puis il ajoute : *« Faisons la concertation en même temps »*.

Bertilon reprend Yannick en langue nationale « *fon* ». Ce qu’il lui dit se traduit en français comme ceci : *« Le travail de groupe n’a pas encore commencé »*.

Le temps dévolu au travail est écoulé. Le travail de groupe commence. Yannick est le rapporteur, Bertilon le modérateur et Olmès, l’animateur.

Boris entame l’échange : « Le texte n° 2 est de Alain Mabanckou, Verre cassé, Editions du seuil, 2005, pp. 172-173 ».

Yannick : *Le thème ? Question n°2.*

Boris : *L’éducation.*

Stella : *L’éducation.*

Yannick : *L’ivrognerie. Il ne présente que des conneries.*

Bertilon : *L’éducation scolaire, c’est mieux.*

Boris : *J’ai dit que le thème développé est l’éducation, car nous avons dans le texte des choses qui présentent l’école.*

Stella : *Sur huit personnes, tout le monde a trouvé l’éducation. C’est toi seul qui parle d’ivrognerie, Yannick.*

Yannick : *Ce n’est pas parce qu’on parle de classe que c’est l’éducation. Nous allons relire le texte pour voir.*

Blaise : *Dans le texte, il n’y a pas de points, mais que des virgules.*

Tout le monde dans le groupe parle à la fois. J’entends des idées telles que : *« Le thème est l’éducation »*; *« Il y a emploi de mots comme instituteur, tableau… »*. En fin de compte, c’est le thème de l’éducation qui est retenu.

Les élèves passent ensuite à la question n° 3 : le type du texte (indices textuels à l’appui).

Stella : *L’intention de l’auteur est de narrer*.

Pendant ce temps, le professeur circule de groupe en groupe, sans interrompre un seul instant ses déplacements. Il parle avec quelques élèves qui lui demandent des éclaircissements.

Il dit à l’endroit de la classe : *« Si quelqu’un ne participe pas au travail de groupe n’hésitez pas à me le dire »*.

Dans le groupe de huit élèves que j’observe, Boris précise : *Ce texte est de type narratif.*

Yannick : *La fois passée, Monsieur (il parle du professeur) nous a dit de voir le temps des verbes d’abord.*

Stella : *C’est l’imparfait qui domine.*

Bertilon : *« Il paraît ». « Paraît », c’est le présent non ? Et « avait bu » c’est l’imparfait, non ?*

Olmès : *La présence du narrateur est un indice.*

Stella : *Il y a accumulation d’adjectifs qualificatifs.*

Yannick : *L’imparfait est plus utilisé. Il ne domine pas le passé composé ? Hein ?*

L’enseignant interpelle la classe : *« Maintenant on passe au travail en plénière »*. Il désigne une élève pour lire le texte n° 2 à haute voix. Puis, il désigne un second lecteur. Il dit ensuite : *« Les références du texte ? »*.

Un élève lit le bas du texte.

Un autre dit : *« C’est un roman »*.

L’enseignant dit : *« Vous avez entendu les deux réponses ? Il y a un élément nouveau ; la précision du genre littéraire. Venez mettre ça au tableau »*.

Une élève va au tableau et écrit :

***Résultat***

*1 Les références du texte : le texte est extrait du roman Verre Cassé de Alain Mabanckou, d’édition du Seuil, 2005, de la page 172 à 173.*

Elle se retourne vers l’enseignant : *« J’écris la page, non ? »*.

Le professeur : *« Oui, écris toutes les réponses. Au lieu d’écrire « d’édition », écris plutôt Edition du Seuil. Vous voyez, pour cette 1ère question, vous n’avez aucun effort à fournir, tout est là, sous vos yeux »*.

L’enseignant lit à haute voix la réponse produite au tableau. Il dit et la question n°2 : *« Quel est le thème développé dans le texte ? »*. Nous relatons dans les lignes qui suivent l’essentiel des échanges lors de cette phase plénière.

Un porte-parole d’un groupe : *C’est l’inconscience*.

Le professeur :*On va soumettre votre réponse à l’appréciation de la classe. Vous êtes d’accord avec leur réponse ?*.

Un autre porte-parole : *Ils n’ont pas justifié leur réponse*.

Un autre porte-parole : *L’abus de l’alcool*.

Un autre porte-parole : *L’alcoolisme, parce que l’auteur a souligné à plusieurs reprises qu’il était en état d’ivresse*.

Yannick, le porte-parole du groupe de huit : *L’éducation*.

Le professeur : *Vous êtes d’accord ?*.

La classe : *Non*.

Un autre porte-parole : *Les plaintes retenues contre l’instituteur. Car, ceux sont les gens qui ont dit, la preuve, il y a* « il paraît que ».

Le professeur : *« Quand on veut dégager le thème, qu’est-ce qu’on fait ? »*.

Quelques élèves de la classe : *On se fonde sur le champ lexical*.

Le professeur : *Dans ce cas, je préfère la réponse du groupe de Yannick qui a trouvé l’éducation. Quels sont les mots qui nous permettent de dire qu’il s’agit de l’éducation ?*

Quelques élèves : *Instituteur, classe, cours d’anatomie, dessinais, tableau, élèves, collègues, inspecteur régional, préfet, circonscription, le coin de la classe*.

Un élève, s’adressant à l’enseignant : *Pourquoi avez-vous retenu préfet dans le champ lexical ?*

Le professeur : *Parce que le préfet est de l’administration territoriale et peut intervenir partout : c’est l’administration territoriale. Il est le représentant du président de la république. Le commissaire est sous les ordres du préfet. Il n’est pas directement un élément à prendre dans le champ lexical de « éducation », mais il a son rôle de manière incontournable. Ou bien vous voulez qu’on l’enlève de la liste ?*

Les élèves : *Oui*.

Un élève : *Est-ce qu’on peut ajouter « scolaire ? Education scolaire » ?*

L’enseignant : *Quand on sera au beau milieu du commentaire, on utilisera des éléments que certains groupes ont proposés. Bien, venons-en à la question n° 3. Quel groupe va nous dire, indices textuels à l’appui, le type de ce texte ?*

Un porte-parole : *L’intention de l’auteur est de décrire ce qu’il avait vécu en tant qu’instituteur*.

Le professeur : *Qu’avez-vous à ajouter ? Essayez de vous souvenir des caractéristiques devant un texte. Si vous le faites bien, vous verrez donc que le type de ce texte est narratif.*

Le professeur écrit au tableau :

3 *Texte narratif.*

Il dit ensuite à la classe : *« Vous allez photocopier le texte n° 2, vous coupez et vous le collez dans vos cahiers de cours »*.

Une jeune dame s’annonce à la porte de la salle de classe. Le professeur la fait entrer. Elle s’adresse aux élèves. Elle est venue leur proposer un journal appelé « Collège news ». Elle présente le n° 35 du journal. Quelques élèves achètent sur place.

Ceci a duré cinq minutes.

Le cours reprend

Un élève demande au professeur : *« Monsieur, s’il vous plaît, cours d’anatomie là, on fait quoi ? »*.

Le professeur : *« Tu fais SVT non ? C’est en SVT (biologie) qu’on voit ça »*. Le professeur fouille dans son cartable et sort un petit dictionnaire. Il le tend à l’élève : *« Tiens, cherche anatomie dedans. Lis à haute voix ce qui y est écrit »*.

L’élève lit à voix haute la réponse. Nous constatons qu’il éprouve de sérieux problèmes de prononciation. (Est-ce une dyslexie) ?

Le professeur : *Ce que tu lis là, les gens ne vont rien comprendre. Toi-même tu as compris quelque chose ?*

L’élève : *Oui, plus ou moins. Au cours d’anatomie, on étudie les différents organes chez les êtres vivants.*

Il est 11h 34. Le professeur écrit au tableau :

*Activité n° 2*

*1 Tu dégages du texte deux axes de lecture (centre d’intérêt)*

*2 Tu formes à partir du texte le champ lexical de chacun d’eux.*

*3 Tu relèves les figures de rhétorique qui appuient chacun d’eux.*

*Stratégie*

*TI : 15 mn ; TG : 10 mn ; TP : 10 mn*

Dans le même groupe de huit élèves que j’observe toujours,les rôles changent. Boris devient le rapporteur ; Blaise, l’animateur et Stella, la modératrice.

Le groupe passe directement au travail de groupe

Yannick : *J’ai trouvé deux axes : l’éducation et l’ivrognerie.*

Olmès : *Moi je crois que c’est l’éducation et l’alcoolisme.*

Stella : *Les mauvais comportements de l’auteur lorsqu’il était éducateur.*

Plaisir : *Alcoolisme et éducation.*

Bertilon : *Les conséquences de l’alcoolisme. On a montré les conséquences, les actes posés après avoir bu.*

Plaisir : *S’il vous plaît si on lit dans le texte, l’alcoolisme vient avant l’éducation ?*

Stella : *Quand on dit centre d’intérêt, là, c’est un mot ou une phrase ?*

Elle appelle le professeur qui ne l’entend pas. Elle insiste : *S’il vous plaît, Monsieur.*

Ses camarades de groupe la dissuadent.

Yannick : *Au plénière tu vas poser la question. Moi j’ai fait le résumé.*

Boris : *Pour la question n° 2, et si on disait le champ lexical de l’alcoolisme et sanction ?*

Plaisir : *Passons à la question n° 3 : les figures de rhétorique. Il y a la prosopopée, c’est quand l’auteur donne la parole à un être inanimé.*

Olmès : *C’est la personnification.*

Yannick : *C’est la métaphore, car il n’est pas sûr. Il dit il paraît. Il y a une figure ici sur la répétition des mots.*

Yannick ouvre son cartable et sort un livre sur les figures de style. Le livre est intitulé *Lecture-Ecriture (préparation au Baccalauréat)* de Armand Adjagbo, Daté Atavito Barnabé Akayi et Anicet Megnigbeto, sous la supervision de l’inspecteur Appolinaire Agbazahou, publié aux Editions Plume-soleil. Olmès le lui prend, y jette un coup d’œil.

Olmès : *Il y a anaphore ici hein ! Il y a aussi hyperbate.*

Bertilon : *Et si on prenait parataxe ? Lisez à la page 352.*

Il tend le livre de Yannick. Personne ne le lui prend.

Boris : *Vous là hein, vous avez tout mélangé.*

Yannick (reprend son livre) : *C’est l’antiphase.*

Le professeur annonce : *« C’est l’heure du travail en plénière »*.

Le professeur désigne Boris, le rapporteur du groupe de huit. Il lit les réponses du groupe puis ajoute : *« Je ne suis pas d’accord avec le groupe »*.

Le professeur : *Tu ne les as pas convaincus ? Le texte argumentatif te sert à cela.*

Boris : *Ils n’ont pas voulu m’écouter. Ils ont refusé mes réponses.*

Le professeur : *Il fallait les convaincre.*

L’enseignant lui-même va au tableau et écrit une liste de titres – qu’il efface très vite, à tel point que nous n’avons pu nous-même les retranscrire – et leur dit : *« Voilà des axes possibles que propose le texte »*. Il demande à la classe : *« Vous êtes d’accord ? On peut trouver mille et un axes, l’essentiel est de pouvoir les justifier »*.

Il désigne une élève qu’il envoie au tableau. Il lui demande d’écrire les réponses de son groupe de travail. Elle écrit :

***1er centre d’intérêt***

*Les fautes professionnelles*

*« toujours en retard en classe » ; « j’avais bu » ; « montrais mes fesses… enfants » ; « dessinais des sexes géants au tableau » ; « je pissais dans un coin de la classe » ; « je pinçais les fesses de mes collègues » ; « fait goûter du vin de palme aux élèves ».*

***2ème centre d’intérêt***

*La non reconnaissance des fautes*

*« Il paraît que » est repris six fois dans l’extrait ; « j’ai dit non de manière ferme et irrévocable » ; « je ne me voyais pas dans la brousse à scruter le derrière des pintades » ; « j’ai dit non, non et non ».*

Les terminologies « thème et axes » posent quelques soucis de compréhension aux élèves. Le professeur dit à l’endroit de la classe : *« Le thème est plus vaste que le centre d’intérêt »*.

Une élève : *Pour identifier les centres d’intérêt, il faut découper le texte. Le 1er centre d’intérêt part de telle phrase à telle phrase, de ci à là, c’est comme ça non ?*

Le professeur : *Ah non, ce n’est pas bon de procéder ainsi. Les éléments de justification de votre centre d’intérêt peuvent être éparpillés dans tout le texte. Ne procédez pas au découpage du texte pour trouver le centre d’intérêt.*

Il poursuit à l’endroit de la classe : *Quelles sont les figures de style que vous avez trouvées dans le texte ?*

L’élève qui est restée au tableau répond : *Anaphore et hyperbole.*

Le professeur : *Il y a l’anaphore où ?*

L’élève : *L’anaphore, c’est en début de phrase.*

Le professeur : *Et l’hyperbole c’est à quel niveau ?*

L’élève : *Anaphore = « il paraît que » ; hyperbole= « sexes géants au tableau ».*

Le professeur : *Les reproches faits à l’instituteur « uriner dans un coin de la classe » ; « montrais ses fesses aux élèves » etc. Est-ce qu’un enseignant peut faire tout ça en classe ? Ce n’est pas exagéré selon vous ? Il n’est pas fou, non ? Voyez la sanction ! Est-ce en brousse que les élèves de brousse ont besoin d’un enseignant comme ça ? La sanction qu’on lui administre ici montre qu’il y a une certaine exagération dans les faits qu’on reproche à l’instituteur. La sanction ne correspond pas aux faits qu’on lui reproche. Il y a des non-dits. Est-ce parce que la tête de cet enseignant ne plaît pas aux autorités qu’on a inventé ces reproches-là ? C’est ce que le commentaire composé s’emploiera à démontrer. Bien ! Vous n’avez pas trouvé d’autres figures de style ?*

Quelques élèves de manière éparse crient : *Oui, la répétition.*

Le professeur : *Je crois que tout le monde a fait un travail impeccable et que vous pourrez rédiger l’introduction rapidement.*

Un élève : *Chaque figure de style doit répondre à un axe de lecture ?*

Le professeur : *Oui ! Je vous donne un exemple. Voyez la phrase « Non, non et non », c’est la répétition. L’instituteur rejette les reproches. Il doute de la véracité des faits qu’on lui reproche. Une seule figure de style peut servir à illustrer plusieurs idées. Y a-t-il d’autres questions ?*

Une élève : *Là où on a parlé d’hyperbole ?*

Le professeur : *Bon, je tiens à attirer votre attention sur un fait. Le texte n’a pas de point. Il n’y a que des virgules. Vous pouvez utiliser des virgules comme des points. Ce n’est pas parce que l’écrivain a écrit un texte sans point que vous les élèves êtes autorisés à le faire.*

Depuis la préfecture de discipline, on entend la sonnerie retentir. Il est 13h, les élèves ont une pause de deux heures avant la reprise d’autres cours qui prendront fin à 19h.

Le professeur leur demande de rédiger chacun une introduction du commentaire composé pour la prochaine séance de cours de français.

Nous avons observé la même leçon, et le même enseignant, dans une autre classe du CEG Djassin (TIe A2).

Dans cette classe, lors de l’activité n° 1, nous avons également suivi de près les échanges entre les six apprenants d’un groupe.

L’activité débute par une phase de travail individuel : la lecture silencieuse du texte. L’enseignant passe dans le groupe pour s’assurer que chacun a bien lu le texte.

Dans le groupe observé, le modérateur n’a pas de montre. Cependant, au bout de quelques minutes du travail individuel, il lance : *« Il est l’heure »*.

Le rapporteur  : *C’est à toi de dire qu’il est l’heure ?*

Un autre membre du groupe : *C’est le Monsieur (le professeur) qui doit dire s’il est l’heure.*

Un autre membre : *C’est à nous-mêmes de gérer notre temps*

Un autre membre du groupe fait appel au professeur : *« C’est vous qui allez-nous dire quand nous allons démarrer le travail en groupe ? »*. L’enseignant répond : *« Vous n’avez pas noté ? Il reste trois minutes pour le travail de groupe ».* Pendant ce temps, presque toutes les équipes avaient déjà commencé le travail de groupe. L’enseignant signale à la classe : *« Bon, vous pouvez commencer le travail de groupe. On a dit de trouver les références du texte »*.

Le modérateur du groupe observé prend la parole en désignant un camarade du groupe : *« Toi, tu as trouvé quoi ? »*./

L’élève désigné : *Alain Mabanckou, Verre cassé…*

Le modérateur : *Luc, qu’est-ce-que tu as trouvé pour la deuxième question ?*

Luc : *L’instituteur non en règle*.

Maurice : *L’éducation dans la vie*.

Delphine : *L’alcoolisme*.

Lorie : *L’attitude de l’instituteur*.

Ange : *Plaintes retenues sur l’instituteur*.

Modérateur : *Mauvais comportement de l’instituteur*.

Le modérateur demande à chacun de justifier sa réponse. Il reprend : *« Comment allons-nous justifier ce que nous avons dit ? »*.

Luc : *L’instituteur non en règle, je l’ai dit parce que l’instituteur a pris l’alcool avant d’aller à l’école.*

Maurice : *L’éducation dans la vie*.

Delphine : *L’alcoolisme, parce que l’instituteur dit : « Il paraît que… »*.

Lorie : *L’attitude de l’instituteur envers ses apprenants*.

Ange : *Plaintes retenues sur l’instituteur, je l’ai dit parce qu’on a mis dans le texte :* « Il paraît que… ».

Modérateur : *Mauvais comportement de l’instituteur.*

Puis il ajoute : *Choisissons  les plaintes sur l’instituteur, car dans le texte on lit :* « Il paraît que… »

Lors de la deuxième activité, la discussion est plus vive et n’aboutit pas à un consensus.

La modératrice du groupe s’emporte très vite dès qu’il y a contradiction. Ses synthèses sont rejetées par la plupart (quatre élèves sur six), et de son côté, elle rejette les propositions des autres membres de l’équipe : *« Non, je n’accepte pas ce que vous proposez »*. Les quatre membres du groupe qui rejettent ses propositions insistent : *« C’est bien cela, le point que tu fais est erroné »*. Ceci relance le débat et tout le monde s’exprime sans écouter l’autre. Ceci fait monter la tension. La modératrice se fâche. Elle perd la maîtrise du débat, qui perd tout son sens. A bout de nerf, elle lâche au rapporteur : *« Ecris tout ce qu’ils te diront, moi, je suis fatiguée »*. Jusqu’à la fin du temps donné par le professeur, ce groupe de six élève ne peut dégager, par consensus, une synthèse à présenter à la classe, en travail plénière.

En présentation à la plénière, le rapporteur lit à la classe ses réponses personnelles, faute d’un consensus au sein du groupe.

A l’issue de la phase de restitution des réflexions menées dans les groupes, le professeur procède à des corrections puis ajoute : « *Est-ce qu’un enseignant peut faire tout ça en classe ? Ce n’est pas exagéré ? Il n’est pas fou non ? Voyez la sanction donnée par l’inspecteur ; est-ce en brousse que les élèves ont besoin d’un enseignant ivrogne*… »

Après ce commentaire, l’enseignant entraîne les apprenants à ressortir les figures de rhétorique employées par l’écrivain. Cette activité est menée tambour battant. L’enseignant semble pressé par le temps. Il donne lui-même les réponses, suggérant les figures à trouver : « *Vous n’avez pas trouvé d’autres figures de style ? Regardez bien. Voyez la phrase non, non et non, c’est la répétition, ou bien ? L’instituteur rejette les reproches. Il doute de la véracité des faits qu’on lui reproche. Une seule figure de style peut servir à illustrer plusieurs idées* ».

**Analyse des deux observations**

Rappelons tout d’abord la nature de la tâche assignée aux élèves de deux classes de terminale :

**Tâche du sujet 2 commentaire composé***: Tu fais du texte un commentaire composé que tu organises à ton gré. Tu peux montrer comment le jeu sur la ponctuation contribue à peindre les divers déchirements de l’ordre établi*.

Le commentaire composé n’est ni une dissertation ni une écriture d’invention. Nous pouvons ici nous appuyer sur la définition qui en est proposée par le Ministère de l’Education nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche de la République Française : « Le commentaire porte sur un texte littéraire. Il peut être également proposé de comparer deux textes. En séries générales, le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu’il a retenu de sa lecture, et justifie son interprétation et ses jugements personnels. En série technologiques, le sujet est formulé de manière à guider le candidat dans son travail » (<http://eduscol.education.fr/cid48105/definitions-des-epreuves-de-francais%C2%A0.html>).

Dans l’activité prise en charge par l’enseignant de français dans les deux classes observées (terminale), le texte au départ duquel l’exercice de composition doit être réalisé est bien un texte littéraire. Quoique le texte de référence s’intègre dans un « groupement » – composé, outre l’extrait de l’ouvrage *Verre cassé*, de deux articles de presse –, il n’est pas question dans la leçon observée de comparer ou de rapprocher les textes.

La consigne impose aux élèves de « faire du texte un commentaire composé », mais leur laisse la liberté « d’organiser » le commentaire composé. Nous y notons toutefois une suggestion adressée à l’élève : « montrer comment le jeu sur la ponctuation contribue à peindre les divers déchirements de l’ordre établi ».

En d’autres termes, l’élève doit montrer sa capacité à exprimer par écrit ce qu’il a retenu de sa lecture, à justifier son interprétation de ce texte et ses jugements personnels ; la suggestion formulée viserait alors à guider l’élève dans son travail. Dans son commentaire, il devrait donc accorder une attention toute particulière à la ponctuation et à la contribution de celle-ci à la description des « divers déchirements de l’ordre établi ».

A priori, la tâche ainsi formulée nous paraît :

* ouverte, c’est-à-dire susceptible d’approches différentes, de solutions plurielles dont le degré d’adéquation appelle un jugement critique : plusieurs lectures sont en effet possibles, et le passage par l’argumentation ou la justification oblige à témoigner d’un sens critique ;
* correctement contextualisée : la tâche paraît pragmatique, réaliste et plausible. En effet, le héros de *Verre cassé* fait part de son expérience, relatant des événements vécus, vis-à-vis desquels il adopte un certain regard, teinté d’ironie et de second degré, de désabusement et de révolte face à une décision jugée inique. Or chacun de nous aura peut-être bien à affronter la médisance, l’arbitraire, la « bêtise »,…
* *a priori* adaptée au niveau des élèves : les mots utilisés par Alain Mabanckou ne présentent guère de difficultés. La mise en forme est toutefois plus complexe : la ponctuation très spécifique n’est pas commune. Les concepteurs de la consigne l’ont d’ailleurs pointé, mais la formulation de leur suggestion est bien énigmatique. Cette suggestion ne sera d’ailleurs pas abordée dans les deux leçons observées.
* propice à susciter la réflexion chez l’élève et à lui permettre de nouveaux apprentissages, si toutefois le voile est levé sur l’énigmatique suggestion et si dans la démarche mise en œuvre, l’élève est amené à exercer sa réflexion sur ce qu’il y a de particulier dans « le jeu sur la ponctuation », sur les faits dénoncés par l’auteur, sur son interprétation de ces faits, sur la relation entre ponctuation, nature des faits et interprétation des faits, sur l’idée d’un « ordre établi » (mais de quel ordre s’agit-il : ordre institutionnel ? Ordre syntaxique ?) et sur l’identification des différents déchirements de cet ordre.

Ainsi, il faudrait résoudre le problème du statut des événements relatés par le héros du texte de Mabanckou : évoque-t-il des faits avérés ? Ou relate-t-il des faits qu’on lui reproche ? Le narrateur utilise-t-il le second degré pour dénoncer l’acharnement dont il aurait été victime ? La chose ne va pas de soi. Nous nous y sommes nous-même confrontée.

Ce n’est pas tant la formulation de la tâche qui pose problème, mais son traitement par l’enseignant.

Notre description des échanges entre élèves au sein des groupes formés dans les deux classes montre bien à quel point les élèves ont été livrés à eux-mêmes et, faute d’un échange structuré, c’est-à-dire planifié et préparé, sur le contenu du texte de référence, ils se sont accrochés à ce qu’ils pouvaient : les procédures (temps imparti, distribution des tâches) et les notions théoriques empruntées vaille que vaille aux quelques sources disponibles.

C’est donc bien dans le processus de transposition didactique (Verret, 1975) que les difficultés essentielles ont été rencontrées. Penchons-nous donc sur ce qui s’est joué au travers de la forme prise par l’organisation du travail en classe :

*Activité 1*

*1 Lis attentivement le texte et précise ses références.*

*2 Tu justifies le thème développé.*

*3 Tu dis, indices textuels à l’appui, le type de ce texte.*

La première phase de ce travail est individuelle. Elle fait l’objet d’un minutage précis : l’élève dispose de 15 minutes pour réaliser trois exercices : « lire attentivement le texte et préciser ses références » ; « justifier le thème développé » ; « dire, indices textuels à l’appui, le type de ce texte ».

Le premier exercice ne paraît de prime abord ni complexe ni compliqué. L’identification des références du texte n’a d’ailleurs pas posé de problèmes aux élèves. Par contre, imposer aux élèves de lire attentivement le texte s’avère plus complexe que la formulation ne le laisse entrevoir. Nous considérons pour notre part qu’une lecture attentive ne peut se décréter a priori, mais qu’il s’agit d’un constat que l’élève doit être capable de poser a posteriori : ma lecture a-t-elle été attentive ? Pour ce faire, l’enseignant doit le confronter à un obstacle, à une question qui obligera à une lecture attentive. L’identification des références du texte n’est pas de nature à inciter à une lecture attentive.

L’énoncé du premier exercice est donc incomplet, sauf à considérer que l’énoncé du deuxième exercice porte en filigrane la question qui obligera à une lecture attentive : identifier le thème développé par l’auteur. Toutefois faute d’un balisage précis de l’activité et d’une formulation complète d’une question en bonne et due forme, les élèves vont confronter des idées, des intuitions peu étayées, et la confrontation de ces idées au sein du groupe ne débouchera que sur un piètre résultat.

La troisième des consignes invite l’élève à identifier le type de texte et d’appuyer sa réponse par des « indices textuels ». Il ne s’agit plus ici d’une tâche ouverte, parce qu’une seule réponse est attendue. Par ailleurs, l’exercice a un caractère plus formaliste et il fait appel à des capacités cognitives de niveau moins élevé que les deux premiers exercices (lire attentivement le texte ; justifier le thème développé). En nous inspirant de la taxonomie de Bloom, nous situerions la troisième consigne à un niveau d’application.

Considérons à présent les effets induits par le minutage de l’activité. Est-il possible de mener à bien ces trois exercices en un quart d’heure, ainsi que l’a demandé l’enseignant ? Ce minutage commun à tous s’accorde-t-il bien avec le cheminement individuel que suppose l’exercice même de « commentaire composé » ? Notre réponse est négative, pour trois raisons.

*Premièrement,* parce que cette consigne dévoile une contradiction structurelle. D’un côté, le commentaire composé est annoncé comme un travail personnel d’écriture ou de rédaction. Son évaluation est elle aussi individualisée : ce sont des aptitudes personnelles qu’il s’agit de mesurer, ainsi que le suppose l’une des consignes précisées aux élèves – « Tu fais du texte un commentaire composé que tu organises à ton gré ». Mais d’un autre côté, le temps attribué à la réflexion personnelle est inférieur à celui consacré aux échanges en groupe et à la synthèse en plénière.

*Deuxièmement,* étant donné que la situation de classe peut être considérée comme un temps d’entraînement à cet exercice – l’enseignant a d’ailleurs annoncé le thème général : « Méthodologie de rédaction du commentaire composé » – et que cet exercice est avant tout individuel, comme nous venons de le rappeler, il serait plus adéquat de donner plus de temps à ceux qui ont davantage besoin d’entraînement.

*Troisièmement*, la définition d’un timing aussi précis pour une tâche mal cernée (une lecture attentive) amène à questionner la qualité de la préparation du cours. L’enseignant a-t-il réalisé les tâches attendues et a-t-il, sur base de la durée qu’il leur a consacrée, estimé la charge de travail de l’élève ? S’est-il aligné sur les prescriptions administratives qui régulent la mise en œuvre de l’APC dans les classes ? La répétition de la consigne « TI 15 mn. / TG 10 mn. / TP 10 mn. » nous amène à questionner le caractère pédagogique raisonné et raisonnable de ce découpage des activités.

La deuxième phase du travail en classe est réservée au travail de groupe. La retranscription des échanges entre les élèves que nous avons observés, montre bien qu’à défaut d’une clarification et d’une explicitation des tâches attendues, le travail de groupe accentue la confusion et conforte certaines erreurs.

Stella : *Sur huit personnes, tout le monde a trouvé l’éducation. C’est toi seul qui parle d’ivrognerie, Yannick.*

En définitive, ni Yannick ni Stella n’ont raison : nous ne pouvons raisonnablement considérer que le texte d’Alain Mabanckou est consacré au thème de l’éducation ou à celui de l’ivrognerie.

Le groupe est devenu une caisse de résonance d’idées de toutes sortes, bonnes et mauvaises, et aucune intervention n’a permis de questionner leur pertinence. Le recours systématique au groupe n’est ni très heureux ni très efficace : le formalisme qui préside son organisation contribue à exacerber les erreurs et les inepties, comme lorsqu’il s’agit d’en arriver à une solution commune et que le temps manque, comme lorsqu’il s’agit de mettre en regard une mauvaise réponse soutenue par la majorité et une bonne réponse identifiée par un seul…

Il est en outre éminemment paradoxal que la base d’un exercice individuel soit diluée dans une production groupale, à défaut d’être collective. Nous nous demandons si l’élève minoritaire qui a vu « juste » parviendra à maintenir sa ligne de conduite lorsqu’il sera question pour lui de rédiger « son » commentaire composé, et plus encore lorsque la production groupale sera validée par l’enseignant lors de la phase de mise en commun.

Enfin, nous soulignerons les pressions exercées au sein du groupe par les élèves sur celui ou celle qui n’adopterait pas la ligne de conduite attendue. Par exemple :

*Stella : Quand on dit centre d’intérêt, là, c’est un mot ou une phrase ?*

*Elle appelle le professeur qui ne l’entend pas. Elle insiste : S’il vous plaît, Monsieur.*

*Ses camarades de groupe la dissuadent.*

*Yannick : Au plénière tu vas poser la question. Moi j’ai fait le résumé.*

Stella n’a-t-elle pas le droit d’interpeller l’enseignant ? La question qu’elle entend poser n’est-elle pas d’un intérêt collectif ? La pression exercée par le groupe est bel et bien contreproductive.

*La modératrice du groupe s’emporte très vite dès qu’il y a contradiction. Ses synthèses sont rejetées par la plupart (quatre élèves sur six), et de son côté, elle rejette les propositions des autres membres de l’équipe : « Non, je n’accepte pas ce que vous proposez ». Les quatre membres du groupe qui rejettent ses propositions insistent : « C’est bien cela, le point que tu fais est erroné ». Ceci relance le débat et tout le monde s’exprime sans écouter l’autre. Ceci fait monter la tension. La modératrice se fâche. Elle perd la maîtrise du débat, qui perd tout son sens. A bout de nerf, elle lâche au rapporteur : « Ecris tout ce qu’ils te diront, moi, je suis fatiguée ».*

Les élèves sont-ils en mesure de lever à eux seuls l’obstacle qui s’est dressé devant eux ? L’enseignant ne devrait-il pas jouer ici un rôle essentiel : la régulation des désaccords ou des « conflits cognitifs » ?

Dans le cas suivant, c’est l’enseignant lui-même qui amplifie le risque de dérapage et de confrontation au sein du groupe. Il en appelle à la délation.

*Il dit à l’endroit de la classe : « Si quelqu’un ne participe pas au travail de groupe n’hésitez pas à me le dire ».*

L’enseignant établit ou rappelle une norme de référence pour le travail de groupe ; tout le monde doit « participer ». Cela supposerait-il que tout le monde est tenu de parler ? Suggérer des idées, même s’il n’en a pas ? Celui des élèves qui parle beaucoup a-t-il beaucoup participé ? La valeur de la contribution se mesure-t-elle au temps de parole ? Nous le voyons, la référence à l’idée de participation confine à l’absurdité.

L’enseignant va même plus loin, en considérant qu’il revient à chacun de chercher à convaincre les autres du bien-fondé de son idée. Serait-ce à dire que l’on a toujours raison ou que c’est celui qui arrive à imposer son avis qui a raison ?

*Le professeur désigne Boris, le rapporteur du groupe de huit. Il lit les réponses du groupe puis ajoute : « Je ne suis pas d’accord avec le groupe ».*

*Le professeur : Tu ne les as pas convaincus ? Le texte argumentatif te sert à cela.*

*Boris : Ils n’ont pas voulu m’écouter. Ils ont refusé mes réponses.*

*Le professeur : Il fallait les convaincre.*

La troisième phase du travail en classe consiste en une plénière où s’empilent les différentes réponses. Il n’y a pas à proprement parler de confrontation des réponses, parce que les arguments s’avèrent peu nourris. Dans ce qui prend l’allure d’un brainstorming, l’enseignant corrige, souligne ou renvoie une question aux élèves. Nous soulignerons plusieurs problèmes que nos observations ont mis en évidence.

*Premièrement*¸ l’enseignant en arrive à suggérer les réponses aux élèves, ou même, les donne lui-même. Redouterait-il que les apprenants ne trouvent pas les réponses attendues ? Ou n’est-il pas amené à le faire parce que les apprenants ne disposent pas des ressources requises, comme par exemple des documents qui précisent les terminologies telles que « thème », « champ lexical », « centre d’intérêt » et « figure de style »’. Les questions de clarification posées par les élèves, en l’occurrence Stella, Boris et Yannick, du groupe observé en disent long :

Stella : *Quand on dit centre d’intérêt, là, c’est un mot ou une phrase ?*

Boris : *Pour la question n° 2, et si on disait le champ lexical de l’alcoolisme et sanction ?*

Yannick : *C’est la métaphore, car il n’est pas sûr. Il dit il paraît. Il y a une figure ici sur la répétition des mots*’’.

Et cette question d’une autre élève de la classe *: Pour identifier les centres d’intérêt, il faut découper le texte. Le 1er centre d’intérêt part de telle phrase à telle phrase, de ci à là, c’est comme ça non ?*

*Deuxièmement*, les interventions de l’enseignant n’ont pas toujours permis d’identifier la réponse attendue. Nous avions estimé que l’identification de la référence du texte ne devrait pas soulevé de difficultés. Et pourtant, la plupart des groupes qui ont lu leurs réponses ont très mal formulé les références du texte. En réalité, c’est le professeur qui a formulé la réponse inscrite au tableau. Ce qu’il fera aussi pour d’autres questions. La difficulté a été bien plus grande lorsqu’il s’est agi de confronter les réponses aux autres questions. L’enseignant a validé des réponses éminemment discutables. Par exemple :

*L’enseignant lit à haute voix la réponse produite au tableau. Il dit et la question n°2 : « Quel est le thème développé dans le texte ? ».*

*Un porte-parole d’un groupe :* C’est l’inconscience*.*

*Le professeur :* On va soumettre votre réponse à l’appréciation de la classe. Vous êtes d’accord avec leur réponse ?

*Un autre porte-parole :* Ils n’ont pas justifié leur réponse*.*

*Un autre porte-parole :* L’abus de l’alcool.

*Un autre porte-parole :* L’alcoolisme, parce que l’auteur a souligné à plusieurs reprises qu’il était en état d’ivresse.

*Yannick, le porte-parole du groupe de huit :* L’éducation.

*Le professeur :* Vous êtes d’accord ?

*La classe :* Non.

*Un autre porte-parole :* Les plaintes retenues contre l’instituteur. Car, ceux sont les gens qui ont dit, la preuve, il y a « il paraît que ».

*Le professeur :* Quand on veut dégager le thème, qu’est-ce qu’on fait ?

*Quelques élèves de la classe :* On se fonde sur le champ lexical*.*

*Le professeur :* Dans ce cas, je préfère la réponse du groupe de Yannick qui a trouvé l’éducation. Quels sont les mots qui nous permettent de dire qu’il s’agit de l’éducation ?

*Quelques élèves :* Instituteur, classe, cours d’anatomie, dessinais, tableau, élèves, collègues, inspecteur régional, préfet, circonscription, le coin de la classe.

Dans cet échange, les réponses fusent, sans les arguments qui les fondent soient précisés et discutés. L’enseignant n’intervient pas de façon systématique après chacune des réponses. Il ne réagit qu’à la réponse « C’est l’inconscience » qu’il « soumet à l’ensemble de la classe », et à la réponse « L’éducation », à propos de laquelle il interroge la classe : « Vous êtes d’accord ? ». Ces interventions n’ont pas été suivies d’une demande de justification, ni d’une référence au texte initial.

Etonnamment, il délaisse une réponse plus précise et plus complète : « Les plaintes retenues contre l’instituteur. Car, ceux sont les gens qui ont dit, la preuve, il y a *« il paraît que »* ». Cette réponse est suivie d’une question renvoyée à la classe : « Quand on veut dégager le thème, qu’est-ce qu’on fait ? ».

L’enseignant lève ainsi le voile sur l’un des termes non définis dans les phases précédentes : ce que la notion de thème recouvre. Cerner le thème, c’est donc identifier le champ lexical, ou selon l’explication donnée par l’enseignant : « les mots qui nous permettent de dire de quoi il s’agit ». Nous pourrions faire remarquer ici que certains mots ont plus de poids que d’autres dans le récit initial, que l’idée d’éducation se situe en arrière-plan de ce qui est au cœur du propos du héros de *Verre cassé*. Plus que de l’éducation, il s’agirait de l’école primaire ; plus que d’un thème, il s’agirait du contexte ou du cadre de ce récit.

L’enseignant est ici confronté à un effet « pervers », c’est-à-dire non désiré, du recours au travail de groupe et à l’exposé des réponses en plénière : l’émergence de réponses imprévisibles et qui bien qu’approximatives, ont été validées par un groupe d’élèves… Le groupe a pu opter pour une mauvaise réponse et la présentation publique de cette réponse peut contribuer à durcir la conviction : faudrait-il en séance plénière comme en groupe, convaincre les autres du bien-fondé de sa réponse ? Nous pourrions même dire que l’enseignant a lui-même érigé le principe de persuasion en norme de référence, lorsqu’il a signalé à Boris qu’il fallait convaincre les membres de son groupe qui ne l’écoutaient pas…

Plus fondamentalement encore, l’enseignant doit se tirer d’affaire avec des propositions diverses et diffuses, dont il n’est pas possible de vérifier la pertinence dans le contexte d’une phase de travail en plénière. D’une part, parce qu’il annonce qu’il est possible de « trouver mille et un axes », ouvrant trop largement le spectre des réponses possibles ; d’autre part, parce qu’il n’a pas à sa disposition une argumentation étayée et réfléchie de la réponse présentée. Si la phase de groupe a permis de confronter les idées, elle n’a pas débouché sur la rédaction d’une argumentation cohérente.

La première activité se termine de manière un peu abrupte. L’enseignant apporte la réponse au dernier exercice : *« Essayez de vous souvenir des caractéristiques devant un texte. Si vous le faites bien, vous verrez donc que le type de ce texte est narratif »*, la retranscrivant au tableau et annonçant une ultime consigne qui clôture cette séquence : *« Vous allez photocopier le texte n° 2, vous coupez et vous le collez dans vos cahiers de cours »*.

Une heure et demie s’est écoulée : la moitié du temps imparti pour le cours s’est écoulée. L’enseignant passe à la deuxième activité, selon un même schéma et un même timing. Nous ne répéterons pas ici les questions que nous inspire ce mode d’organisation du travail en classe. Nous pointerons qu’au cours de cette deuxième activité, la phase de travail de groupe a amplifié l’imprécision des tâches assignées aux élèves. Ce déficit aurait pu être comblé, comme nous l’avions suggéré dans le cas des observations précédentes, par la préparation et la présentation d’exemples par l’enseignant.

*Activité n° 2*

*1 Tu dégages du texte deux axes de lecture (centre d’intérêt)*

*2 Tu formes à partir du texte le champ lexical de chacun d’eux.*

*3 Tu relèves les figures de rhétorique qui appuient chacun d’eux.*

*Stratégie*

*TI : 15 mn ; TG : 10 mn ; TP : 10 mn*

L’échange dans le groupe observé autour des figures rhétorique serait particulièrement savoureux… s’il ne dévoilait pas l’absurdité de la tâche qui est assignée aux élèves.

*Yannick ouvre son cartable et sort un livre sur les figures de style. Le livre est intitulé Lecture-Ecriture (préparation au Baccalauréat) de Armand ADJAGBO, Daté Atavito Barnabé AKAYI et Anicet MEGNIGBETO, sous la supervision de l’inspecteur Appolinaire AGBAZAHOU, publié aux Editions Plume-soleil. Olmès le lui prend, y jette un coup d’œil.*

*Olmès : Il y a anaphore ici hein ! Il y a aussi hyperbate.*

*Bertilon : Et si on prenait parataxe ? Lisez à la page 352.*

*Il tend le livre de Yannick. Personne ne le lui prend.*

*Boris : Vous là hein, vous avez tout mélangé.*

*Yannick (reprend son livre) : C’est l’antiphase.*

Le passage par la plénière n’apportera pas à proprement parler de réponse satisfaisante et d’élément susceptible de contribuer à poser les bases d’une méthodologie de rédaction du commentaire composé.

C’est dans les dernières minutes de la séance de cours que l’enseignant introduit les éléments les plus déterminants.

Le professeur : *Les reproches faits à l’instituteur « uriner dans un coin de la classe » ; « montrais ses fesses aux élèves » etc. Est-ce qu’un enseignant peut faire tout ça en classe ? Ce n’est pas exagéré selon vous ? Il n’est pas fou, non ? Voyez la sanction ! Est-ce en brousse que les élèves de brousse ont besoin d’un enseignant comme ça ? La sanction qu’on lui administre ici montre qu’il y a une certaine exagération dans les faits qu’on reproche à l’instituteur. La sanction ne correspond pas aux faits qu’on lui reproche. Il y a des non-dits. Est-ce parce que la tête de cet enseignant ne plaît pas aux autorités qu’on a inventé ces reproches-là ? C’est ce que le commentaire composé s’emploiera à démontrer. Bien ! Vous n’avez pas trouvé d’autres figures de style ?*

Dans cette intervention, l’enseignant donne aux élèves une information essentielle dans la rédaction d’un commentaire composé, mais sans aucune allusion – ni lien possible d’ailleurs – avec tout le travail qui a précédé. N’aurait-il pas plutôt dû, dans la préparation et la planification de cette séquence d’apprentissage, partir de cette proposition pour reconstituer le fil des activités à réaliser en classe ? Il est fort probable qu’alors l’organisation du travail aurait gagné en cohérence et en efficacité : les éléments secondaires auraient été placés au second plan, les éléments essentiels auraient été davantage exploités.

Nous n’entendons pas ici mener un réquisitoire à charge de cet enseignant, mais souligner les difficultés auxquelles il a été confronté dans l’organisation du travail en classe. Si le propos initial – être capable de présenter de manière organisée ce qu’il a retenu de sa lecture, et justifier son interprétation et ses jugements personnels – nous paraît légitime et fondé, la mise en œuvre effective de cet apprentissage, sa transposition didactique, pose problème.

Précisons qu’il n’a pas été très difficile pour nous d’identifier un site français détaillant une méthodologie pour le commentaire composé, très semblable à la démarche présentée par l’enseignant dans sa classe. Le lecteur désireux d’en savoir plus pourra consulter :

<http://www.bacfrancais.com/bac_francais/commentaire-compose.php>

Enfin, il nous paraît utile de revenir sur la situation d’évaluation globale, telle que présentée dans un document mis à disposition des élèves : « 2e série des devoirs surveillés du 1er semestre. Epreuve : Français ». Il y est précisé que : « *L’acte de créer une œuvre littéraire est souvent assimilé à un exercice d’origine humaine et divine. Or, quelle qu’en soit la source d’inspiration, la réception est rarement unanime. Voici un corpus de textes qui semblent par endroits traiter de la question. Tu es invité (e) à les lire attentivement puis à répondre aux questions*». L’usage de l’expression « *par endroits* » nous paraît semer une certaine confusion. En effet, le corpus est composé de trois textes et les trois textes n’abordent pas la question de la création littéraire et de sa réception critique. En outre, parler de source d’inspiration de l’œuvre littéraire est un autre problème qui n’est pas abordé. Si tel était le cas, il faudrait prévoir un texte qui présente par exemple une interview accordée à Alain Mabanckou au sujet de ce qui l’a amené à écrire le livre *Verre cassé*. Il est difficile de cerner précisément ce qui est attendu de l’élève au départ du libellé de la situation d’évaluation et la tâche. Ce malaise a certainement été ressenti par les apprenants et il nous a semblé que ceci a dominé l’activité en classe au point où l’enseignant n’a pas abordé le contenu de la situation d’évaluation et de la tâche donnée en commentaire composé.

**1.3.- Analyse synthétique des observations réalisées dans les classes**

**1.3.1.- D’autres observations transversales**

Lors de nos observations dans les classes de troisième, nous avons constaté que nombre d’activités s’articulent autour des types de texte. Pour parvenir à identifier un type de texte, l’élève doit mobiliser des ressources telles que repérer le thème abordé et l’intention de l’auteur, maîtriser les caractéristiques linguistiques (c’est-à-dire littéraires, grammaticales et syntaxiques). Or les groupes dans leur majorité rencontrent une difficulté dans des tâches relatives à la conjugaison, aux temps verbaux, bref dans tout ce qui invite à la mobilisation de connaissances déclaratives.

Dans les six classes retenues dans le cadre de nos observations, de même que d’autres classes que nous avons visitées de manière informelle dans les six départements du pays, nous n’avons jamais observé un enseignant expliquant aux élèves ce à quoi leur servirait d’étudier la grammaire. Or, montrer à l’élève à quoi servent ces savoirs lui aurait été profitable. On ne fait pas la grammaire par punition ou pour corser l’apprentissage[[97]](#footnote-97). On fait la grammaire parce qu’elle sert à lire, à écrire, à comprendre le sens d’une thèse défendue par un auteur. En apprenant à identifier les temps verbaux et à en saisir la finalité, l’apprenant rentrera plus facilement dans l’intelligence du texte et arrivera à une meilleure maîtrise de la langue française.

Un professeur que nous avons rencontré se révolte contre les formations organisées à leur intention par la Direction de l’Inspection Pédagogique (DIP). Il dit à cet effet : « *Les formations que nous recevons ne nous permettent pas d’enseigner la grammaire aux apprenants* ». Un autre déclare : « *Moi je n’enseigne pas les œuvres littéraires intégrales et la grammaire, je ne sais même pas à quel moment je dois l’enseigner. Voilà que l’administration est à nos trousses pour les devoirs surveillés et les notes pour les bulletins à envoyer aux familles des apprenants. Franchement cette affaire de l’APC doit être arrêtée*».

Nous avons également constaté que la formulation des tâches assignées aux élèves ne leur permet pas de relier les apprentissages de la vie quotidienne et les apprentissages savants[[98]](#footnote-98). Les démarches développées dans toutes les classes observées sont restées très scolaires, même si les textes abordent des questions de l’environnement proche ou lointain des apprenants, au travers de thèmes qui relèvent du programme national de référence.

Un autre problème majeur réside dans la difficulté rencontrée par les enseignants lorsqu’il s’agit de résoudre les problèmes abordés dans les textes choisis qui figurent au programme. Certes, ces textes posent des problèmes susceptibles d’être vécus dans la vie quotidienne. Mais lorsqu’il s’agit de justifier leurs caractéristiques linguistiques, le travail est plus complexe : parfois l’enseignant accomplit le travail à la place de l’élève, parfois il le renvoie à une autre séance. Mais il lui est difficile de mettre en place un dispositif didactique au sein duquel l’élève pourra développer une compétence. Est-ce parce qu’il ne possède pas lui non plus les ressources pour résoudre le problème disciplinaire ? Si nous nous référons aux « confessions » lors des entretiens avec les enseignants, nous pouvons risquer d’avouer que la question de la qualité de leur formation universitaire se pose à ce niveau. Voici quelques propos d’enseignants enquêtés : « *On se cherche, personne ne détient la vérité. Les inspecteurs et CP nous imposent des choses qu’ils ne font pas eux-mêmes*». Un autre professeur déclare : « *En APC, il faut souffler les réponses aux apprenants, leur donner des orientations. Ceci ne les valorise pas. Finalement, c’est l’enseignant qui travaille à leur place*». L’inspecteur de français à la retraite Gbénou a fait état des mêmes constats dans un rapport sur l’APC. Il y rappelle les principes de l’APC tels que définis par les textes officiels : « *Dans le guide de la classe de troisième, le texte officiel que tous les enseignants de ce groupe pédagogique sont censés utiliser, il est écrit des principes de l’APC :*

* *l’enseignement est toujours rattaché aux connaissances antérieures de l’apprenant ;*
* *l’enseignement est toujours interactif en situation de communication ;*
* *l’enseignement est explicite : l’apprenant sait ce qu’il fait et pourquoi il le fait ;*
* *l’apprenant acquiert une autonomie progressive en devenant peu à peu responsable de ses apprentissages ;*
* *l’apprenant acquiert des connaissances ainsi que des outils pour les approprier et les développer. Ces outils, ce sont les stratégies d’apprentissage »* (Gbénou, 2011 : 3)*.*

Si ces principes théoriques généraux sont connus des enseignants, leur mise en œuvre ne va pas de soi. Les recommandations et les prescriptions qui entourent et figent la formulation des tâches et les méthodes de travail, ne lui sont que d’une aide très relative. L’analyse de nos observations en classe de troisième et en terminale l’a bien montré.

Enfin, la mise à disposition de tous les enseignants dans toutes les écoles y compris les écoles publiques d’outils didactiques bien construits devrait permettre de réduire la variabilité liée aux compétences professionnelles des enseignants. Malheureusement, ces outils ne sont pas disponibles, voire n’existent pas. Dans les établissements publics, les parents n’ont pas tous les moyens de payer les manuels ; du coup, les photocopies se multiplient. Mais les machines sont souvent en panne d’électricité ou produisent des copies illisibles…

**1.3.2.- Le travail de groupe**

Dans les écoles béninoises, le travail en groupe est omniprésent en classe, quelle que soit la tâche. Nous avons assisté à plusieurs reprises à des activités de groupe et nous pouvons affirmer que l’efficacité de cette méthode de travail est très discutable. Les élèves ne parviennent pas à faire preuve de vigilance durant les deux ou trois heures que durent les cours visités. Au bout d’une heure de participation assidue aux échanges interpersonnels et avec l’enseignante, les débats internes changent d’intérêt. Nous pouvons considérer que « les élèves libres de communiquer entre eux sont portés à discuter, argumenter, et se complaisent trop souvent dans des démêlés de type socio-affectif, aux dépens de l’activité cognitive qui vise à réaliser un projet ou à résoudre un problème » (Garnier et al., 2009 : 269).

Il n’est pas établi que les élèves et que l’enseignant sont suffisamment formés pour travailler efficacement ou faire travailler efficacement en groupe. L’échange, la confrontation des idées et des arguments, la collaboration autour de problèmes concrets méritent d’être soutenus, mais ils doivent faire l’objet d’un apprentissage réfléchi et planifié. Travailler efficacement ensemble ne se décrète pas, mais s’apprend : imposer une phase de groupe et systématiser le recours au groupe n’aboutit pas d’emblée à de bons résultats. La réussite du travail en groupe ne dépend pas que de la personnalité du modérateur et de l’enseignant (le médiateur) ou de la bonne volonté des membres du groupe.

De surcroît, il peut paraître étonnant d’associer systématiquement travail de groupe et apprentissage par compétences, parce que certaines compétences peuvent être travaillées et acquises individuellement et parce que travailler efficacement en groupe est une compétence qui s’acquiert. Le recours systématique au travail de groupe pourrait même contrecarrer l’acquisition individuelle de compétences : comment en effet savoir qui, au sein d’un groupe formé aléatoirement, mobilise ou non ses ressources cognitives dans la résolution de la tâche assignée par l’enseignant ? Bon nombre d’élèves nous ont qu’il y a des forts dans le groupe et que ceux-là peuvent tirer tout le monde d’affaire. Nous avons observé dans tous les groupes visités qu’il y a quelqu’un sur qui tout le monde compte. Il y a aussi des groupes où personne n’est « clairvoyant ».

Nous rejoignons les observations relatées par Oké lors de ses recherches en didactique de physique dans deux classes de troisième. « Tous les élèves du groupe semblent fonctionner en se reposant sur l’élève Arnaud et quand ce dernier ne parle pas vite, le travail de groupe semble bloqué. Ses camarades lui attribuent explicitement le rôle d’organisateur » (Oké, 2012 : 169). Ses observations des interactions entre pairs élèves et entre élèves et enseignants lors d’une séance de cours consacrée au courant électrique et basée sur le travail en groupe l’ont amené à conclure que : « En groupe de travail beaucoup de discours des élèves sont loin des objets d’apprentissage, la conduite des débats est difficile par les élèves eux-mêmes et aussi par l’enseignant. Ces débats génèrent beaucoup de tensions dans les travaux de groupe. Il serait nécessaire d’élucider certains termes génériques (les faits, les données, les informations, la perception, la circonscription des faits évoquées) en usage et qui semblent provoquer des malentendus. Nous avons montré que le processus de gestion des apprentissages par l’enseignant s’exerce en classe à l’intérieur des échanges entre enseignant et élèves. Pour un processus de gestion et de construction des apprentissages, tous les types de tutelles doivent être présents dans les interventions verbales de l’enseignant en partant d’une dévolution réussie de l’enseignant. Pour que les enseignants prennent conscience de leur gestion des apprentissages, il nous semble nécessaire de mettre en place une réelle formation des enseignants qui, non seulement explicite les raisons des changements de référence théorique de l’enseignement-apprentissage, mais aussi donne l’occasion aux enseignants eux-mêmes, de construire (ingénierie) les séquences de classe qui leur correspondent » (Oké, 2012 : 328).

La gestion et l’exploitation des productions des groupes posent également problème. Souvent, le professeur, pressé par le temps, cible le « meilleur groupe »[[99]](#footnote-99) et toute la classe recopie les résultats présentés par le porte-parole de ce groupe, des résultats que l’enseignant a pris le soin de modifier au point de les transformer parfois. Tous les professeurs qui ont discuté avec nous en focus-group, en entretien, ou même de manière informelle ont souligné que le temps constitue pour eux l’épée de Damoclès.

Dans toutes les classes que nous avons observées, les questions de timing ont été soulevées par tous les enseignants enquêtés et elles nous paraissent effectivement importantes. Les cours ont une durée de trois heures sans pause, et pourtant, les activités entamées en classe ne sont jamais clôturées. Et en fin de cours, les enseignants liquident le travail pour pouvoir rester dans les délais. Il faut, selon eux, terminer le programme et être au même niveau que les autres unités pédagogiques afin que les apprenants puissent être aptes à composer les mêmes épreuves lors des évaluations internes, ce qu’on appelle au Bénin les devoirs surveillés et les examens blancs (des évaluations certificatives auxquelles sont soumis tous les apprenants de l’établissement pour le cas de devoir surveillé et de la circonscription scolaire, parfois de tout le département géographique pour ce qui concerne les examens blancs).

**1.3.3.- Situations-problèmes et complexité**

Les pratiques pédagogiques en classe paraissent étroitement chevillées au prescrit administratif, et même engluées dans une forme nouvelle de ritualisation que consacre la succession des trois phases de travail individuel, travail de groupe et plénière. Mais l’absence d’un contenu véritablement problématique est peut-être le plus préjudiciable à l’efficacité de la démarche d’apprentissage. Un apprenant ne peut acquérir des compétences s’il n’est pas régulièrement confronté à des tâches complexes. Etant donné que la compétence est un savoir-agir résultant de l’intégration, de la mobilisation et de l’agencement d’un ensemble de capacités et d’habiletés d’ordre cognitif, affectif, social, psychomoteur, et de connaissances déclaratives utilisées efficacement dans des situations à caractère commun, les apprentissages doivent être organisés au départ de problèmes ou de situations-problèmes[[100]](#footnote-100).

Dans les six classes que nous avons observées, la plupart des tâches assignées ne sont pas à proprement parler problématiques. Nous ne considérons pas ici le contenu des textes soumis à la lecture et à l’analyse des élèves et qui peut soulever des problèmes ou des questions. Les situations-problèmes que nous évoquons doivent obliger l’élève à mobiliser des connaissances et des savoirs disciplinaires, une méthode et un savoir-faire, pour parvenir à élaborer une réponse satisfaisante. L’élève devra témoigner d’une capacité ou d’une aptitude nouvelle dans l’usage de la langue française.

Une autre confusion nous semble devoir être évitée. La complexité d’une situation-problème ne doit pas être confondue avec la complexité du texte soumis à la lecture de l’apprenant. Il est possible de formuler un problème complexe, c’est-à-dire d’obliger l’apprenant à mobiliser plusieurs éléments de connaissances et à les articuler entre eux, au départ d’un texte exprimant dans une langue commune. Ce qui était le cas pour le texte *Verre cassé* d’Alain Mabanckou.

Il n’est pas exclu de se confronter à des textes plus complexes, tant dans leur contenu que dans leur formulation, mais il convient alors d’adapter la démarche et le rythme de travail. Le travail individuel nous paraît un passage essentiel, parce qu’il amène l’apprenant à travailler séparément, à la manière dont un athlète entraîne divers gestes isolés avant de les intégrer à une conduite globale. Ceci parce qu’au bout de compte, il faudra à chacun, au moment de l’évaluation et dans la vie quotidienne, parvenir à résoudre seul des situations-problèmes complexes et réalistes (Meirieu, 1989), et au besoin, identifier celui ou ceux qui pourront l’aider à le faire. Mais tant que les enseignants de français choisiront des textes hautement littéraires qui nécessitent de la part des apprenants un certain pré-requis qu’on ne retrouve pas toujours chez eux, les conditions d’un apprentissage de compétences essentielles ne seront pas rencontrées. Le privilège donné à la complexité du contenu éloigne la perspective d’une acquisition de compétences langagières en français. Les situations ne permettront pas aux apprenants d’opérer un transfert des compétences travaillées en classe dans la vie quotidienne. Pire encore, faute de temps pour décrypter les textes complexes, les enseignants renvoient au travail de maison les notions ignorées des apprenants avec la consigne : *« Cherchez ça pour la prochaine fois »*. La stabilisation de certains acquis dépend donc largement des ressources familiales : c’est le cas bien souvent lorsque les élèves commettent des fautes de grammaire et ou de conjugaison. Nous l’avons entendu plus de huit fois pendant notre observation en terminale A2.

**1.3.4.- L’articulation entre connaissances et compétences**

Quand nous examinons de plus près les différentes observations de classes, nous constatons par contre que deux professeurs sur quatre ont transmis en cours d’activité des connaissances qui étaient supposées acquises (pré-requis). C’est le cas par exemple des notions d’intention de l’auteur, et de temps verbal, etc.) qui permettent de déterminer le type d’un texte. Ces notions sont enseignées depuis la classe de sixième, mais leur intégration et leur compréhension ne semblent pas acquises.

L’intégration de ces notions suppose, selon nous, qu’elles deviennent des composantes essentielles de la situation-problème à laquelle l’élève sera confronté. Il ne s’agit pas seulement de demander à un élève d’identifier le type de texte qui a été lu – problème qui reste confiné à l’univers scolaire et pour lequel il faudra témoigner d’une maîtrise effective des notions précédentes ­ mais il faut en outre placer l’élève dans une situation où le défaut d’identification du texte fait problème. Le défi pour l’enseignant est donc de formuler des situations-problèmes qui obligent l’élève à identifier le type de texte et à le distinguer des autres types, parce que l’incapacité à distinguer les registres aboutirait à une confusion ou à une conclusion erronée ou à une interprétation malvenue. En d’autres termes, il faut apprendre à l’élève à se tirer d’affaire avec les ressources de la langue française lorsqu’il s’agit de comprendre les intentions de l’auteur d’un texte, quel qu’il soit.

C’est à cette condition, nous semble-t-il, qu’il sera possible de préciser les apports éventuels des figures de style, des questions de narratologie (les focalisations) et de les situer dans le curriculum ou le programme de français. Or les informations manquent sur bon nombre de ces notions : sont-elles ou non enseignées ? Ce que nous avons perçu au travers de nos enquêtes dans les classes du secondaire (établissements publics et privés confondus), c’est que tout ce qui est relatif à la littérature est ignoré par les élèves et de plus en plus, par leurs enseignants[[101]](#footnote-101).

Face à la difficulté de rédaction de situations-problèmes, les enseignants consacrent plus de temps à la transmission de connaissances (surtout en grammaire et en conjugaison) ; au point où le temps ne suffit plus pour faire travailler les apprenants. Ce constat nous amène à questionner la validité des épreuves certificatives, censées mesurer la maîtrise de ces notions avant le passage dans des classes supérieures.

Les analyses de nos observations se rapprochent des résultats obtenus par Gbadessi (2012) dans son analyse de l’*Introduction des curricula par compétences dans le système éducatif béninois, état actuel et orientation*. Gbadessi constate que les difficultés ressenties par la mise en œuvre des programmes d’études à l’enseignement maternel, primaire et secondaire résultent du choix de la perspective d’entrée basée sur les listes de référentiels ou de compétences non contextualisées. Selon ses investigations, l’utilisation du concept de compétence comme cadre organisateur curriculaire du système éducatif béninois est très exigeant et porteur de sérieuses ambiguités pour les concepteurs en général et les enseignants en particuliers. Le niveau insuffisant de qualification et de la formation des enseignants menacerait, selon lui, la réussite de ce changement curriculaire selon le chercheur.

**1.3.5.- Présentation d’une séquence d’apprentissage conçue collégialement**

Nous présentons ci-dessous un modèle de fiche pédagogique d’une situation d’apprentissage en compétence disciplinaire n°1 (communication orale)[[102]](#footnote-102) réalisée par une centaine de professeurs de français des départements de l’atlantique-Littoral avec des conseillers pédagogiques pour la classe de troisième.

Dans ce travail collectif, nous soulignons que l’effort de planification et de formalisation des apprentissages se heurte aux mêmes limites que nous avons précédemment soulevées.

***Titre de la SA : Rendre compte oralement d’une image****.*

**Type de texte** : descriptif

**Thème** : la sécurité routière

**Eléments de planification** : cfr guide

**Contenu de la formation** (disciplinaire, transversale, transdisciplinaire)

Connaissances et techniques : adjectif qualificatif, indicateurs de lieu, les temps verbaux de la description

**Compétences**

**Compétences disciplinaires n°1** : communiquer oralement avec aisance de façon précise et appropriée par rapport à la sécurité routière

**Compétence transversale n°1** : Exploiter l’information disponible ; n°8 : communiquer de façon précise et appropriée.

**Compétences transdisciplinaires**

**N°2** : Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l’ouverture d’esprit.

N°4 : pratiquer de saines habitudes de vie sur le plan de la sécurité.

N°5 :

1. **Connaissances et techniques**

La structure d’un texte descriptif

L’adjectif qualificatif

Les temps verbaux et modes dominants, l’imparfait et le présent de l’indicatif

Le champ lexical des sentiments pénibles

Le vocabulaire de la localisation.

1. **Stratégie, objets d’apprentissage**

Communiquer en direct

Prendre la parole

1. **Stratégie d’enseignement apprentissage**

Travail individuel

Travail en groupe

Travail collectif

**Durée** : 4h

1. **Cadre réel de vie :** conversation avec les camarades et le professeur
2. **Documents didactiques :** guide et programme de la classe de troisième et l’image
3. **Evaluation**

Prise de parole. Cohérence des propos

**Situation de départ**

*Malgré les multiples sensibilisations du centre national de sécurité routière (CNSR), certains usagers de la route continuent d’adopter des comportements qui provoquent de graves accidents. Toi, tu as été peut-être témoin des cas d’accident de circulation.*

*Voici une image[[103]](#footnote-103) qui te présente l’un de ces cas. Tu es invité (e) à observer attentivement et à la décrire oralement à tes camarades.*

Pour cela :

Tu exprimes ta perception de l’objet de communication

Tu prépares ta communication

Tu réalises ta communication

Tu réagis bien à propos

Tu évalues ta démarche de communication

**Introduction**

**Activité 1 ou bien capacité I**

Exprime ta perception initiale du problème posé et de la tâche à accomplir.

Habiletés ou consignes

1. Dis le problème posé dans la situation de départ.
2. Dis ce qu’on demande de faire.
3. Dis comment tu vas procéder pour y arriver.

**Réalisation**

**0 Prépare ta communication**

* Observe bien l’image et dis ce que tu vois.
* Présente les éléments de l’image selon un ordre donné.
* Etablis un lien entre ces éléments à l’aide des indicateurs de lieu.
* Choisis des adjectifs qualificatifs appropriés à chaque élément.
* Elabore un plan de description.

**0 Réalise la communication**

* Réalise ta description en tenant compte de ton plan.
* Présente oralement ton exposé à tes camarades.
* Assure une bonne prononciation et une bonne articulation des mots.
* Respecte la durée qui t’est impartie.

**Réagis bien à propos** (Capacité)

* Dis tes impressions sur l’exposé présenté. (habileté 1).
* Dégage l’essentiel des interventions et des réactions. (habileté 2).
* Fais des regroupements raisonnés. (habileté 3).
* Contribue à la progression de l’exposé. (habileté 4).

**Retour et projection**

Evalue ta démarche de communication. (Capacité)

* Dis ce que tu as appris.
* Dis comment tu l’as appris.
* Enumère les difficultés que tu as rencontrées et dis comment tu comptes les surmonter.
* Dis ce que tu feras des connaissances reçues.

Tenue de classe

Les conseillers pédagogiques ont insisté sur les trois moments de réalisation de la SA :

Travail individuel : 5mn

Travail de groupe : 10 mn

Travail collectif : 25 mn

Ils ont également développé une marche à suivre :

Situation de départ

Introduction (suivre le TI ; TG ; TC) : 1h ;

A chaque étape, suivre ce mouvement :

Réalisation (suivre le TI ; TG ; TC) : 3h ;

* Prépare la communication (suivre le TI ; TG ; TC) ;
* Réalise la communication (suivre le TI ; TG ; TC) ;
* Réagis bien à propos (suivre le TI ; TG ; TC) ;

Retour et projection (suivre le TI ; TG ; TC) : 1h ;

En ce qui concerne les évaluations internes sommatives, les participants ont placé deux interrogations en lecture et deux interrogations en communication écrite. Les interrogations sont basées sur les notions de connaissances et techniques, et sur les types de textes.

**1.4.- L’organisation du travail en classe : une alternative**

Nous présentons ici le modèle d’Ametooyona (1995) puis nous examinerons sa praticabilité.Nous avons pointé le rôle essentiel dans la mise en œuvre de l’APC de la transposition didactique. Nous proposons de dépasser les principes généraux pour orienter notre réflexion sur la création de supports de cours adéquats, en rejoignant les préoccupations de Rieunier (2000 : 15): « J’avais rédigé ces ouvrages à l’intention des enseignants, mais ce sont des formateurs de formateurs et les inspecteurs qui constituèrent l’essentiel de mes acheteurs. Très intéressant ! Dirent les formateurs et les inspecteurs. Trop théorique ! Fut le verdict des enseignants qui achètent l’ouvrage, réunissez les exemples concrets de leçons, faites-en un ouvrage isolé, et peut-être que les enseignants intéressés par les exemples concrets auront envie de comprendre et liront alors la partie théorique que vous aviez d’abord écrite à leur intention. … ».

Dans la troisième partie de sa thèse intitulée « Vers l’élaboration d’un modèle intégratif pour l’enseignement du français au Bénin », Amétooyona (1995 : 198-216) montre que le système éducatif béninois n’est guère propice à un apprentissage du français et à son usage du français. Le français reste une langue exogène mais aussi la langue unique de scolarisation. Son apprentissage est entravé par le contexte plurilingue, la pénurie des moyens didactiques, la paupérisation généralisée, le peu de motivation du public scolaire rassemblé dans des salles de classes à effectifs pléthoriques (60 à 100 élèves). Il faut, selon elle, tenir compte de ces conditions pour que l’enseignement du français serve efficacement les apprenants dans les différentes tâches scolaires et par conséquent, contribue à une amélioration de leurs performances.

Amétooyona rappelle les principaux résultats de l’enquête de la CONFEMEN (in Prévost, 1992) : les élèves béninois éprouvent de grandes difficultés au niveau de l’expression ; ils maîtrisent mal les règles de communication orale et écrite dans la langue seconde, dans un contexte intra-scolaire ; ils ont des lacunes importantes dans les tâches requérant de hauts niveaux cognitifs ; ils éprouvent des difficultés à réfléchir non seulement sur la langue, mais aussi avec la langue de scolarisation.

La conclusion tirée est qu’il existe un problème lié à l’usage autonome de la langue à des fins scolaires, donc intellectuelles (Vigner, 1992b, cité par Amétooyona, 1995 : 200), et ceci à cause d’un manque de contrôle du code linguistique dont la maîtrise aurait contribué à l’accès aux opérations de niveau plus élevé.

Amétooyona (1995 : 214) procède à une analyse du programme scolaire en vigueur au moment de son étude et elle en déduit que :

* en français, la compétence textuelle est priorisée au détriment de la compréhension ;
* le programme ne spécifie pas comment procéder pour développer les capacités attendues des élèves à tous les niveaux ;
* le programme a écarté les processus de haut niveau. Tout se passe comme si l’élève devait accumuler et emmagasiner passivement les connaissances de bas niveau qui lui sont dispensées et ne devait se montrer actif qu’à partir du moment où l’enseignant estime qu’il en est capable. C’est à ce moment seulement que l’enseignant décide de lui fait faire des exercices pour vérifier ses capacités (Amétooyona, 1995 : 216).

Amétooyona présente ensuite les bases théoriques d’un modèle intégratif, c’est-à-dire adapté aux besoins des apprenants et aux conditions d’application intimement rattachées au milieu spécifique. Le milieu en question constitue un grand enjeu pour sa démarche. Autrement dit, inspirée par les modèles de français langue première (FLI), français langue étrangère (FLE), français langue seconde (FL2), français langue de scolarisation (FLScol) ainsi que des subtilités des multiples contextes d’apprentissage de la langue française, la chercheure porte une attention particulière à l’origine socio-culturelle des apprenants.

Amétooyona a pour objectif de proposer un modèle axé sur des exigences de rigueur, de systématicité et de progression. Pour l’élaborer, elle retient un certain nombre de principes des modèles de langue première en compréhension et production de texte ainsi que des principes de la langue seconde en compréhension de texte et production écrite, auxquels s’ajoutent des principes de l’approche immersive des classes d’accueil.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons de manière schématique le modèle d’apprentissage proposé par Amétooyona.

Le tableau qui suit, dans une lecture verticale, expose les diverses habiletés qui sont prévues pour être enseignées dans sa première colonne. Dans la deuxième colonne, sont exposées les compétences à développer, à atteindre, ou à améliorer par l’acquisition et la maîtrise des habiletés enseignées. La troisième colonne met l’accent sur les différents sous-processus cognitifs impliqués au niveau des diverses opérations engagées dans la réalisation des tâches qu’impose l’activité de compréhension à chacune des étapes. La quatrième et dernière colonne informe sur les grands ensembles cognitifs intervenant en compréhension de texte. Ceux-ci sont identifiés par la chercheure comme les processus psychologiques. Ces processus psychologiques permettent de catégoriser les différentes démarches cognitives qu’entreprend l’apprenant en situation de lecture, au regard du texte, afin d’en construire le sens.

La difficulté intellectuelle qu’impose la lecture d’un texte, le dosage en complexité qui s’intensifie selon la progression de l’apprenant dans sa scolarité constituent les facteurs qui justifient les subdivisions en microprocessus, processus d’intégration, macroprocessus, processus d’élaboration et processus métacognitifs.

Présentation du modèle intégratif d’Amétooyona à travers des tableaux récapitulatifs des différents aspects dans les modèles d’enseignement de la compréhension de texte. (Amétooyona, 1995 : 228).

|  |
| --- |
| **L1** |
| Le modèle interactif incluant les habiletés linguistiques, langagières, discursives, textuelles, pragmatiques, les sous-processus et les processus de compréhension pour une approche cognitive du texte :   * microprocessus * processus d’intégration * macroprocessus * processus d’élaboration * processus métacognitifs |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **L2 (régulière)** | **IMMERSION** | **ACCUEIL** |
| (Mêmes aspects retenus en L1)  Dimension perceptuelle :  Identification, reconnaissance et de décodage des mots en L2  Acquisition d’automatismes des habiletés de bas niveau cognitif  Attention particulière à l’enseignement des concepts | Bonne connaissance de la structure interne de la langue ;  Connaissance de la langue spécialisée des matières scolaires ; | Connaissance de la langue orale scolaire : prérequis aux activités de lecture. |
| **Priorité**  Connaissances linguistiques plus structurées  Dimension culturelle et pragmatique | **Priorité**  Connaissances d’une langue décontextualisée (formelle et abstraite)  Approche intégrée (langue/ matière, matière/ langue) | **Priorité**  Habiletés langagières minimales  Prise en compte des besoins langagiers des apprenants  Sensibilisation à la langue spécialisée |

Tableau récapitulatif des différents aspects retenus dans les modèles d’enseignement de la production de texte (Amétooyona : 229).

|  |
| --- |
| **L1** |
| Etapes d’écriture : planification, rédaction, révision.  Habiletés linguistiques : variété lexicale syntaxique, connaissances orthographiques  Habiletés textuelles, discursives et pragmatiques  Habiletés graphiques  Aspect développemental de l’écriture  Processus d’écriture :   1. La situation d’écriture 2. Les variables du scripteur |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **L2(régulière)** | **IMMERSION** | **ACCUEIL** |
| (Mêmes aspects retenus en L1)  Importance des connaissances langagières suffisantes en L2 :   * Contraintes linguistiques * Nécessité de respecter les exigences lexicales et syntaxiques * Perception du destinataire * Importance de la relecture | Bonne connaissance de la structure interne de la langue  Connaissance des conventions langagières, culturelles ou pragmatiques  Réinvestissement des connaissances dans les tâches de production par une langue spécialisée des matières scolaires | Importance pour l’enseignant  de lier la lecture à l’écriture ;  Dimensions socioculturelles  Sensibilisation à produire des messages avec la langue spécialisée |
| **Priorité**  Connaissance des conventions langagières et des contraintes linguistiques | **Priorité**  Connaissance et pratique d’une langue décontextualisée (formelle et abstraite)  Dimension intégrée de la production (langue/ matière, matière/ langue) | **Priorité**  Production de messages significatifs et contextualisés (vécu de l’apprenant) |

Représentation schématique du modèle intégratif pour l’enseignement de la compréhension de texte (Amétooyona, 1995 : 234)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **HABILETES A ENSEIGNER** | **COMPETENCES A ATTEINDRE / A AMELIORER** | **SOUS-PROCESSUS COGNITIFS IMPLIQUES (Deschênes, 1988)** | **PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES IMPLIQUES (Irwin, 1986, 1991)** |
| Correspondance grapho-phonétique – structure syntaxique  Lexique  Reconnaissance et identification des unités de sens (propositions sémantiques) | Compétence linguistique (prosodique- syntaxique- lexicale – décodage de base)  Compétence sémantique (connaissance de la microstructure – la microsélection) | Perception auditive –mobilisation des connaissances auditives, visuelles et graphiques  Mobilisation des connaissances syntaxiques  Saisie de l’information | **MICROPROCESSUS**  Gestion des éléments linguistiques visuels  Choix des éléments linguistiques pertinents pour une compréhension locale |
| Indices de relation (anaphores, mots de liaison)  Inférences logiques  Relations interphrastiques  Eléments organisationnels du discours  Schémas textuels : types de texte (indices textuels de repérage : Ex récit et texte informatif) ;  Distinction idée principale / détails  Indices textuels et linguistiques (implicite et explicite)  Techniques du résumé (respect du message de l’auteur, connaissance des macrorègles) | Compétence linguistique (lexicale, syntaxique)  Compétence sémantique  Compétence discursive  Compétence discursive – linguistique – sémantique  Compétence sémantique (connaissance de la macrostructure, la macrosélection, capacité d’application des macrorègles) | Mobilisation des connaissances linguistiques et sémantiques antérieures  Anticipation  Construction de relations sémantiques  Mobilisation des connaissances préalables en schémas textuels (narratif, informatif)  Construction de signification globale  Démêlage, prise de décision, sélection et hiérarchisation des idées importantes  Elaboration : tâches à exigences cognitives importantes | **PROCESSUS D’INTEGRATION**  Gestion des éléments linguistiques et sémantiques pour une compréhension interphrastique.  Gestion de la sémantique du discours pour l’élaboration de la compréhension. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Structuration de connaissances (connaissances encyclopédiques, concepts et schémas relationnels et affectifs)  Inférences pragmatiques et créatives | Compétence discursive et pragmatique  Compétence pragmatique (capacité de recours aux schémas de connaissances)  Compétence intellectuelle | Recherche en mémoire informations pertinentes  Activation des connaissances antérieures organisées  Sélection et élaboration d’hypothèses  Procédés de vérification (confirmation ou infirmation des hypothèses)  Procédés de réajustement  Identification, prise de décision, mise en disponibilité des informations pertinentes  Imagerie mentale  Implication importante de l’intelligence | **PROCESSUS D’ELABORATION**  Gestion intelligente pour l’élaboration d’une compréhension raisonnée et approfondie. |
| Identification des éléments dans les tâches de compréhension  Prise de conscience des niveaux de difficulté des tâches  Evaluations de ses propres compétences par rapport à la tâche  Identification de la perte de compréhension  Identification d’alternatives par rapport à la tâche | Conscience des compétences requises  Conscience des capacités effectives  Grande capacité d’attention pour application des techniques  Capacité à s’auto-corriger  Capacité à évaluer ses propres compétences. | Raisonnement par récurrence (tous les processus cognitifs)  Introspection cognitive  Auto-régulation  Auto-évaluation | **PROCESSUS METACOGNITIFS**  Gestion continue au niveau de chaque processus psychologiques en jeu |

**Le schéma du modèle intégratif pour l’enseignement de la production écrite (Amétooyona, 1995 : 252).**

**PLANIFICATION**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **HABILETE A ENSEIGNER** | **COMPETENCES A ATTEINDRE** | **SOUS-PROCESSUS COGNITIFS** | **PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES** |
| Identification et sélection des aspects importants de la consigne d’écriture  Contextualisation du projet  Superstructure (structure organisationnelle – choix de la structure textuelle). | Compétences sémantiques  Compétence linguistique  Compétence textuelle | Appréhension et perception tâche  Perception du destinataire  Décentration du scripteur  Activation et mobilisation de connaissances antérieures, encyclopédiques, sources d’information, sélection, récupération, actualisation | **MICROPROCESSUS**  Gestion de la situation d’écriture et des tâches impliquées. |
| Choix du schéma de contenu  Inférences pragmatiques et créatives  Mise en relation (cohérence/ concepts/ situation d’écriture)  Structuration des informations | Compétences discursive et pragmatique)  Compétence sémantique (macrostructure, progression thématique)  Compétence intellectuelle | Prise de décision connaissances pertinences/ projet d’écriture  Unité de configuration logique  Construction des significations (macro-propositions)  Procédés de raisonnement cognitif | **PROCESSUS D’ELABORATION**  Gestion et choix des propositions sémantiques niveau global. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Identification des buts  Première vérification (adéquation consignes et macro-propositions)  Techniques d’analyse et d’évaluation des tâches précédentes | Compétence cognitive (connaissance des critères d’évaluation, connaissance des techniques utilisées). | Retour sur les processus et sous processus précédents  Mise en application récursivité du processus d’écriture | **PROCESSUS METACOGNITIFS**  **Phase 1**  Gestion et contrôle de la tâche de planification |
| Connaissances procédurales (conventions langagières savoirs typographiques)  Procédures d’encodage (choix énonciatifs)  Inférences, anticipation  Segmentation et articulation entre les paragraphes | Compétence scripturale  Compétence linguistique (lexique et syntaxe)  Compétence discursive et pragmatique | Mobilisation connaissances antérieures niveau langagier  Linéarisation (encodage global, mise en mots, plan)  Hiérarchisation des idées importantes  Passage organisation cognitivo-sémantique à organisation linéaire | **PROCESSUS D’INTEGRATION**  **Phase 1**  Gestion et intégration des éléments de la microstructure pour la rédaction |

**REDACTION / EDITION**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Formation des lettres  Respect des contraintes de la langue écrite (lexique, orthographe morphosyntaxe, formes verbales, syntaxe de la phrase)  Propositions sémantiques | Compétence graphique (lisibilité typographique)  Compétence linguistique | Activation connaissances linguistiques  Coordination motrice  Prise de décision, choix éléments pertinents pour support de la phrase  Construction des micro-propositions | **MICROPROCESSUS**  Gestion éléments linguistiques au niveau de la langue écrite et choix au niveau local. |
| Types d’écrit et style  Relations interphrastiques (cohésion et cohérence)  Superstructure textuelle (édition : paragraphes, soulignement, majuscules etc. | Compétence scripturale  Compétence discursive (connaissance stylistique)  -Compétence textuelle (respect continuité thématique) | Construction rhétorique  Coordination et intégration des unités d’informations  -Organisation, hiérarchisation, et configuration globale, lisibilité linguistique | **PROCESSUS D’INTEGRATION**  **Phase 2.**  Gestion relations sémantiques interphrastiques |

**REVISION**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Passage scripteur- lecteur  Relecture locale et globale  Retour sur le fond et la forme  Réécriture fond et forme (au besoin)  Vérification finale, concordance projet initial et produit | Décentration (capacité de distanciation par rapport au lecteur réel  Capacité de rectification (auto-correction fond et forme)  Evaluation des difficultés éventuelles à la compréhension | Retour sur tous les processus  Introspection cognitive  Auto-régulation  Auto-évaluation | **PROCESSUS METACOGNITIF**  **Phase 2.**  Gestion et contrôle de toutes les activités |

Ametooyona prend acte de l’importance de la production écrite dans l’enseignement/apprentissage du français au sein de l’école béninoise. La production écrite est en effet l’activité de prédilection pour vérifier la compréhension. Elle se présente comme un champ où s’exercent les habiletés linguistiques, discursives, textuelles et pragmatiques dans la pratique de la langue écrite et le renforcement des processus d’écriture. Le schéma du modèle intégratif en production écrite lu verticalement propose de la première colonne à la quatrième, les diverses habiletés à enseigner, les compétences à atteindre, les différents sous-processus cognitifs impliqués dans les opérations qu’impose un processus d’écriture, puis informe sur les grands ensembles cognitifs intervenant dans une activité de production de texte. Il prend en compte les processus psychologiques qui permettent de catégoriser les différentes démarches cognitives qu’entreprend l’apprenant-scripteur vis-à-vis du texte qu’il est invité à produire. Ici, le modèle a également tenu compte de la spécificité qui caractérise les étapes traditionnelles suivies dans une tâche d’écriture, à savoir la planification, la rédaction/édition et la révision.

La proposition du modèle intégratif est partie « du constant alarmant des résultats scolaires de plus en plus faibles chez les élèves béninois. » (Amétooyona, 1995 : 309). La chercheure a opté pour une attention scientifique à « la langue de l’école » et à la façon dont on l’enseigne. Elle a fait ensuite un historique de l’échec des diverses approches utilisées pour l’enseignement du français depuis son implantation en Afrique noire. Ne pas avoir abordé le français comme langue de scolarisation est, selon la chercheure, la cause fondamentale de l’échec dans son apprentissage. Pour y remédier, les méthodes et les modèles qui contribuent à son enseignement doivent répondre adéquatement aux besoins du milieu des apprenants. La chercheure a donc fait référence à toutes les situations d’enseignement du français à savoir langue première, langue seconde, en situation d’immersion et d’accueil. Le modèle intégratif est orienté vers l’enseignement de la compréhension et de la production de texte. Susceptible de permettre l’enseignement intégré matière / langue, langue / matière, le but du modèle intégratif est qu’il favorise le développement des compétences cognitives et linguistiques. L’approche systémique lui a enfin permis d’analyser son modèle.

Pour mieux cerner le modèle intégratif d’Amétooyona, nous nous sommes inspirée des réflexions de Cuq et de Verdelhan-Bougarde sur respectivement la didactique du français langue étrangère et seconde, ainsi que sur le français de scolarisation. A défaut d’un statut clair ou clarifié du français dans l’enseignement/apprentissage en milieu scolaire au Bénin, le problème de son utilisation ‘’à tout vent’’ persistera et compliquera de manière récurrente les modèles pédagogiques quels qu’ils soient.

Nous retenons de nos lectures que le français langue seconde (FLS) est défini par les sociolinguistes comme tout système acquis chronologiquement après la langue première. C’est une langue de nature étrangère, différente des autres langues étrangères par son statut. A titre d’exemple, nous pouvons citer le français en Afrique francophone. Cette même langue peut devenir langue scolaire, (FLS), lorsqu’elle est employée dans un contexte pédagogique et sert à désigner des signifiants qui relèvent du champ lexical de l’école.

Ce modèle recommande que l’enseignant exhorte l’apprenant, non seulement à la conscience de ce qu’il fait, mais aussi à la possibilité de pouvoir dire pourquoi il le fait.

A l’étape actuelle du niveau des praticiens béninois, nous estimons ce modèle trop lourd et hermétique. Le langage qui y est parlé est trop technique et savant. Cependant, nous insistons sur le fait que toute démarche qui situerait le français en milieu scolaire édifierait les autorités en charge de l’enseignement. En effet, tant que le statut du français ne quitterait pas son hybridisme, aucun modèle ne pourrait entrainer les apprenants à réussir. En effet, le français au primaire loin d’être en stade d’immersion[[104]](#footnote-104), comme le soulignent les documents officiels en enseignement élémentaire, se logerait mieux en situation d’intégration, donc comme français langue seconde. Il s’agit d’une langue apprise pour mieux apprendre avec elle d’autres disciplines à côté d’elle. Elle n’est pas dans ces conditions une langue maternelle. Ensuite, elle tendrait, selon les contextes à une langue de scolarisation, donc elle sera enseigner avec les méthodes appropriées.

Pour parvenir à clarifier ces considérations, il faudrait recourir aux travaux scientifiques qui existent déjà au Canada, en Suisse ou en Belgique, des pays qui partagent sur leur territoire d’autres langues officielles à côté du français et ou qui sont confrontés à l’immigration. Ensuite, il faudra résoudre l’aspect didactique. Pour remédier aux difficultés des enseignants béninois, il leur faut des documents digestes, qui montrent des modèles de cours et surtout qui exposent clairement comme dans une banque de données, les stratégies à suivre. Loin de rendre mécanique ou bien de fermer toute initiative de l’enseignant qui est avant tout un artisan, ceci limiterait les erreurs pédagogiques.

Nous proposons également qu’à l’instar des enseignants du primaire, ceux du secondaire fassent viser leur cours par un enseignant chevronné (pas forcément un CP ou un inspecteur ou encore un AE), mais par un enseignant qui maîtrise mieux le concept de l’APC et qui a été autorisé par des experts avertis.

## 2.- Les épreuves d’évaluation certificative : BEPC et Baccalauréat

Nous analyserons les épreuves du BEPC et du Baccalauréat de manière à :

1. mesurer la validité conceptuelle de ces évaluations, en répondant à la question suivante : dans ces épreuves mesure-t-on bien la maîtrise de compétences en français (outre la maîtrise éventuelle de diverses ressources) ? Nous porterons notre attention sur les sujets proposés, les critères de correction et les corrigés-types.
2. identifier les sources potentielles d’inégalité entre élèves dans la conception des épreuves et leur correction. Ici aussi, nous considérerons les sujets proposés, les critères de correction et les corrigés-types.
3. évaluer l’objectivité des notes attribuées. Cette question sera d’abord instruite au travers de l’analyse des critères de correction et des corrigés-types : leur degré de précision favorise-t-il une concordance entre les correcteurs ? Elle fera ensuite l’objet d’une analyse du degré de concordance effective dans les appréciations données par trois juges (le correcteur, le contrôleur et le chercheur) sur plusieurs lots de copies.

**2.1.- Tendances globales**

Nous partirons ici des données fournies par l’Office du Baccalauréat pour les années 2010, 2011, 2012 et 2013. Nous allons voir que ces données sont limitées et ne permettent pas d’avoir une vision complète sur les taux de présentation et de réussite du Baccalauréat. Nous partirons pour l’épreuve de 2010, année au cours de laquelle une première cohorte des lycéens formés à l’APC a présenté l’épreuve dans son nouveau format.

Nous avons limité les données à l’enseignement général et nous n’avons pas repris les données valables pour l’enseignement technique, à savoir les séries E (mathématiques et techniques), F1 (construction mécanique), F2 (électronique), F3 (électrotechnique), F4 (génie civil), G1 (techniques administratives), G2 (techniques quantitatives de gestion) et G3 (techniques commerciales).

Il y est question tout à la fois du « nombre de candidats inscrits par série au Baccalauréat » et du « taux de réussite par série au Baccalauréat ». Le taux de réussite correspond à la division du nombre de candidats admis par le nombre de candidats présents. En d’autres termes, le taux de présence contribue lui aussi à distinguer les séries. Et si l’on calcule le ratio admis/inscrits, les différences sont ici aussi très fortes.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Série | Inscrits | Présents | Admis |
| A1 (lettres-langues) | 1 667 | 1 532 | 690 |
| A2 (lettres-sciences humaines) | 11 083 | 10 567 | 4.439 |
| B (lettres-sciences sociales)[[105]](#footnote-105) | 4 868 | 4 251 | 1.560 |
| C (sciences et techniques) | 1 065 | 998 | 552 |
| D (biologie-géologie) | 34 653 | 33 407 | 11.871 |
| Total | 53 336 | 50 755 | 19.112 |

Au total, 95% des lycéens inscrits à l’épreuve de baccalauréat ont effectivement composé. Notons que tous les lycéens de terminale ne s’inscrivent pas à cette épreuve : l’inscription est conditionnée à l’introduction d’un dossier à l’Office du baccalauréat, dans des délais fixés. Il se peut par exemple que des établissements n’acheminent pas à temps les dossiers de leurs candidats. Par ailleurs, la législation béninoise n’a pas fixé d’obligation scolaire : il ne faut pas perdre de vue que les candidats au Baccalauréat ne sont qu’une petite fraction des jeunes béninois.

C’est dans la filière D, celle qui compte par ailleurs les plus gros effectifs, que le taux de présentation est le plus important, et dans la filière B qu’il est le moins élevé. Nous pouvons rappeler, avec les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1968), l’illusion d’équité installée par le recours à l’examen dans les pratiques d’évaluation : « En fait, pour soupçonner que les fonctions de l’examen ne se réduisent pas aux services qu’il rend au corps universitaire, il suffit d’observer que la plupart de ceux qui, aux différentes phases du cursus scolaire, sont exclus des études s’éliminent avant même d’être examinés et que la part de ceux dont l’élimination est ainsi masquée par la sélection manifeste de l’examen ne se répartit pas au hasard entre les différentes classes sociales. Les inégalités entre les classes sociales sont incomparablement plus fortes, dans tous les pays, lorsqu’on les mesure aux probabilités de passage (calculées à partir de la proportion des enfants qui, dans chaque classe sociale, accède à un degré donné de l’enseignement, à réussite antérieure équivalente) que lorsqu’on les mesure aux probabilités de réussite »[[106]](#footnote-106).

Autrement dit, à réussite égale, les élèves originaires des classes défavorisées ont plus de chances de « s’éliminer », si l’on peut dire, de l’enseignement secondaire (ou supérieur) en renonçant à y entrer que de s’en éliminer une fois qu’ils y sont entrés, et plus encore, a fortiori, que d’en être éliminés par la sanction expresse d’un échec à l’examen[[107]](#footnote-107). Mieux, ceux qui ne s’éliminent pas au moment du passage dans un autre degré ont plus de chance d’entrer dans les filières (établissements ou sections) auxquelles sont attachées les chances les plus faibles d’accéder au degré suivant, en sorte que lorsque l’examen semble les éliminer il ne fait la plupart du temps que confirmer cette autre sorte d’auto-élimination qu’était le choix de la filière comme élimination différée.

L’opposition entre les « reçus » et les « collés » constitue donc le principe d’une illusion de perspective sur le système scolaire comme agent de sélection : fondée sur une expérience de candidat actuelle ou potentielle, directe ou médiate, présente ou passée, cette opposition entre les deux sous-ensembles découpés par la sélection de l’examen à l’intérieur de l’ensemble des candidats cache la relation entre l’ensemble des candidats et l’ensemble comprenant les candidats et les non-candidats et, par-là, empêche de s’interroger sur les mécanismes de sélection de ceux entre lesquels l’examen opère sa sélection.

« Nombre d’études sur le système d’enseignement conçu comme entreprise continue de sélection ne font que substituer à cette opposition de la sociologie spontanée la relation entre ceux qui entrent dans un cycle et ceux qui en sortent avec succès, omettant d’examiner la relation entre ceux qui sortent d’un cycle et ceux qui entrent dans le suivant : cette relation ne peut être appréhendée qu’en prenant sur l’ensemble du processus de sélection le point de vue de ceux que le système scolaire ignore ou élimine (point de vue qui, si le système ne leur imposait le sien, serait celui des classes sociales qui sont les victimes de l’auto-élimination, immédiate ou différée, plutôt que de l’échec aux examens). Ce qui fait la difficulté de ce renversement de la problématique, c’est qu’il requiert plus et autre chose qu’une simple conversion logique : si le problème du taux de déchet aux examens et plus précisément, en France, du taux d’échec au Baccalauréat occupe le devant de la scène, c’est que ceux qui ont les moyens de le poser appartiennent du même coup aux couches sociales pour qui le risque d’élimination ne peut venir que de l’examen » (Bourdieu et Passeron, 1968 : 238-239).

En d’autres termes, les débats autour des taux de réussite – trop bas, selon les uns ; trop élevés, selon les autres – laissent dans l’ombre ceux qui ont préféré ne pas affronter l’épreuve (soit parce qu’ils ne se sont pas inscrits ; soit parce qu’ils se sont inscrits mais ne se sont pas présentés à l’examen). Il convient cependant de ne pas les perdre de vue, lorsqu’on établit qu’un peu plus d’un tiers des lycéens qui ont présenté le Baccalauréat l’ont réussi.

Mais entre la série D et la série C, les différences sont appréciables : d’une part, parce que la série C ne présente qu’un faible nombre de candidats alors que la série D regroupe près de deux tiers des candidats au Baccalauréat ; d’autre part, parce que les chances de réussite y varient sensiblement.

**Baccalauréat 2010**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Série | Taux  présentation | Taux  réussite | Ratio  Inscrits/Admis |
| A1 | 92% | 45% | 41% |
| A2 | 95% | 42% | 40% |
| B | 87% | 37% | 32% |
| C | 94% | 55% | 52% |
| D | 96% | 36% | 34% |
| Total | 95% | 38% | 36% |

En 2010, 97,3% des lycéens qui ont présenté l’épreuve de Baccalauréat ont suivi un cursus organisé sur base du programme intermédiaire[[108]](#footnote-108) (un total de 49.362 bacheliers présents sur un total de 50.743). Seuls 1.381 bacheliers ont suivi un cursus de type APC. Ci-dessous la distribution, en fréquences absolues et en pourcentages, entre les différentes séries et selon le type de cursus suivi, au départ des données fournies par l’Office du Baccalauréat 2010[[109]](#footnote-109).

**Baccalauréat 2010**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Programme Intermédiaire | | | | Programme APC | | | |
|  | Présentés | % | Admis | % | Présentés | % | Admis | % |
| A1 | 1 477 | 3 | 657 | 4 | 51 | 4 | 30 | 7 |
| A2 | 10 423 | 21 | 4 369 | 23 | 139 | 10 | 69 | 16 |
| B | 4 232 | 9 | 1 552 | 8 | 17 | 1 | 7 | 2 |
| C | 982 | 2 | 544 | 3 | 16 | 1 | 9 | 2 |
| D | 32 248 | 65 | 11 551 | 62 | 1 158 | 84 | 315 | 73 |
| Total | 49 362 | 100 | 18 673 | 100 | 1 381 | 100 | 430 | 100 |

Les séries A1 et A2 représentent un quart environ des effectifs du Baccalauréat PI, et seulement 14% du Baccalauréat APC. Par contre, la série D qui rassemble deux tiers des candidats dans le Baccalauréat PI, passe à 84% dans le Baccalauréat APC.

Qu’en est-il des taux de réussite et de l’éventuelle variation des taux de réussite selon l’orientation du cursus qui a précédé l’épreuve de Baccalauréat ? Le tableau suivant présente le taux de réussite selon le programme et la série, pour l’épreuve de Baccalauréat 2010.

**Baccalauréat 2010**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | PI | APC | Ensemble |
| A1 | 44.5 | 59 | 45 |
| A2 | 42 | 50 | 42 |
| B | 36.7 | 41.2 | 36.7 |
| C | 55.4 | 56.3 | 55.4 |
| D | 35.8 | 27.2 | 35.5 |
| **Total** | **37.8** | **31.1** | **37.6** |

Globalement, le taux de réussite au Baccalauréat APC n’est pas supérieur à celui du Baccalauréat PI. Ces résultats sont dus au poids important de la série D (SVT) dans les effectifs de l’épreuve APC. Il serait donc hasardeux, au vu des résultats de l’épreuve de Baccalauréat de 2010, de conclure que l’APC conduit à une amélioration des résultats : d’une part, parce que l’APC en 2010 ne concerne qu’une proportion restreinte des bacheliers (3%) et d’autre part, parce que c’est surtout dans la série C que l’on retrouve les élèves qui terminaient un cursus APC. Il serait hasardeux de tirer des conclusions sur les différences entre les taux de réussite aux séries B et C, vu les faibles effectifs. Par contre, on pourrait considérer que pour les séries A1 et A2, les cursus APC ont débouché sur des taux de réussite plus élevés que ceux des cursus PI.

En résumé :

* la série C a les effectifs les plus faibles mais les taux de réussite les plus élevés, quelle que soit d’ailleurs l’orientation du programme (PI ou APC) ;
* la série D a les effectifs les plus élevés, mais les taux de réussite les plus bas, surtout dans les cursus de type APC ;
* la série A1 a des effectifs assez faibles, mais des taux de réussite élevés, et même le taux de réussite le plus élevé dans le cursus de type APC (ce qui n’est pas inintéressant dans le cadre de notre étude) ;
* la série A2 a des effectifs importants, des taux de réussite relativement élevés, surtout dans le cursus de type APC (ce qui ici aussi doit retenir notre attention) ;
* la série B a des effectifs relativement importants, un taux de réussite relativement faible, mais plus élevé dans les cursus de type APC.

Nous pouvons donc conclure qu’il y a peu d’appelés mais plus d’élus dans la série C ; qu’il y a beaucoup d’appelés mais proportionnellement peu d’élus dans la série D. Que les deux séries littéraires se distinguent sur la base des effectifs initiaux, mais peu sur les taux de réussite du moins pour les cursus PI. Les cursus APC semblent plus profitables aux séries A2 et B, mais surtout à la série A1. Compte tenu de la faiblesse des effectifs, il convient toutefois de faire preuve de prudence.

Envisageons à présent les principales évolutions pour les années 2011, 2012 et 2013, sur base des données de l’Office du Baccalauréat. Les deux programmes (PI et APC) sont ici confondus.

**Baccalauréat 2011 (APC et PI confondus)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Série | Inscrits | Présents | Admis | Taux  présentation | Taux  Réussite | Ratio  inscrits/admis |
| A1 | 1 479 | 1 383 | 401 | 93% | 29% | 27% |
| A2 | 13 525 | 12 910 | 2 580 | 95% | 20% | 19% |
| B | 5 280 | 4 631 | 1 131 | 88% | 24% | 21% |
| C | 1 160 | 1 071 | 566 | 92% | 53% | 49% |
| D | 38 530 | 37 433 | 10 518 | 97% | 28% | 27% |
| Total | 59 974 | 57 428 | 15 196 |  |  |  |

Par rapport à 2010, le nombre d’inscrits est en nette progression (+ 10.612, soit une hausse des inscriptions de 20%). Les taux de présentation de l’épreuve de Baccalauréat n’ont guère varié ; par contre, les taux de réussite, et donc les taux d’achèvement, sont en baisse très sensible. On note même moins de lycéens admis en 2011 qu’en 2010 ! Ce constat pourrait s’expliquer par les imperfections de la généralisation de l’APC dans les classes de terminales de l’enseignement général[[110]](#footnote-110).

Des différences importantes subsistent entre les séries. Ainsi, le taux de réussite de la série C reste le plus élevé et proche de celui de 2010 (un peu plus de la moitié des candidats). Par contre, pour les autres séries, les taux de réussite chutent : pour la série D, de 35,5% à 28,10% ; pour la série B, de 36,7% à 24,4% ; pour la série A1, de 45% à 29% et surtout pour la série A2, de 42% à 20%.

**Baccalauréat 2012 (APC et PI confondus)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Série | Inscrits | Présents | Admis | Taux  présentation | Taux  Réussite | Taux  Achèvement |
| A1 | 2 578 |  |  |  | 36% |  |
| A2 | 20 753 |  |  |  | 30% |  |
| B | 6 959 |  |  |  | 36% |  |
| C | 1 601 |  |  |  | 76% |  |
| D | 50 801 |  |  |  | 40% |  |
| Total | 82 692 |  |  |  |  |  |

Le site de l’Office du Baccalauréat-Bénin ne contient que peu de données pour l’année 2012. Seul le nombre d’inscrits et le taux de réussite y sont mentionnés. Cette présentation partielle ne donne dès lors qu’une vision partielle des effets réels de la progression des effectifs initiaux.

Nous pouvons souligner la hausse une nouvelle fois spectaculaire des inscriptions à l’épreuve du Baccalauréat : + 22.718, par rapport à l’année précédente (soit + 38%). En regard de 2010, la progression est vertigineuse.

En 2012, les taux de réussite sont particulièrement élevés pour la série C : 75,7% ! Dans les autres séries, l’évolution est à la hausse : la série D (39,7%) ; la série A1 (36,4%) ; la série B (35,9%) puis la série A2 (29,9%).

**Baccalauréat 2013 (APC et PI confondus)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Série | Inscrits | Présents | Admis | Taux  présentation | Taux  Réussite | Taux  Achèvement |
| A1 | 2 830 |  |  |  | 41% |  |
| A2 | 25 259 |  |  |  | 46% |  |
| B | 7 620 |  |  |  | 54% |  |
| C | 1 810 |  |  |  | 53% |  |
| D | 53 299 |  |  |  | 19% |  |
| Total | 90 818 |  |  |  |  |  |

La progression des inscrits au Baccalauréat continue en 2013, mais à un rythme ralenti : + 8.126 lycéens, soit une progression d’un peu moins de 10% (9,82%).

Les taux de réussite chutent pour la série C : 523% (soit un retour aux résultats des années antérieures – l’année 2012 ayant été exceptionnelle…). La tendance à la baisse des taux de réussite se confirme pour la série D (19%), après un redressement ponctuel en 2012. Par contre, les taux de réussite évoluent sensiblement pour la série B (54%) et reviennent à la situation de 2010 pour la série A2 (46%) et pour la série A1 (41%).

En résumé, entre 2010 et 2013, les inscriptions au Baccalauréat pour l’enseignement général ont connu une croissance spectaculaire : + 70% en quatre années.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Série | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| A1 | 1 667 | 1 479 | 2 578 | 2 830 |
|  | *100* | *89* | *155* | *170* |
| A2 | 11 083 | 13 525 | 20 753 | 25 259 |
|  | *100* | *122* | *187* | *228* |
| B | 4 868 | 5 280 | 6 959 | 7 620 |
|  | *100* | *108* | *143* | *157* |
| C | 1 065 | 1 160 | 1 601 | 1 810 |
|  | *100* | *109* | *150* | *170* |
| D | 34 653 | 38 530 | 50 801 | 53 299 |
|  | *100* | *111* | *147* | *154* |
| Total | 53 336 | 59 974 | 82 692 | 90 818 |
|  | *100* | *112* | *155* | *170* |

La croissance des effectifs des séries A1 et C est conforme à la tendance générale (+70%) ; celle de la série A2 est nettement supérieure (+128%) ; celle des séries B et D est inférieure à la tendance générale (+57% et +54%). Dans le cas de la série D, l’importance des effectifs en 2010 explique la croissance moins rapide.

Dans le cas de la série C, la croissance moins rapide des inscriptions n’aboutit pas nécessairement à une réduction du poids, quantitatif et symbolique, des lauréats en mathématiques, sciences et techniques dans les effectifs de sortie parce que les taux de réussite dans cette série restent largement supérieurs à la moyenne générale, comme on peut le constater dans le graphique suivant.

La baisse des taux de réussite des séries scientifiques (C et D) en 2013 ne s’inscrit pas dans une même trajectoire : retour à un taux de réussite comparable à celui des années précédentes pour la série C (l’épreuve de 2012 s’était soldée par un taux de réussite exceptionnel) ; décroissance continue des taux de réussite pour la série D (l’épreuve de 2012 ayant constitué une remontée temporaire de la réussite).

Quant aux séries littéraires (A1 et A2), les taux de réussite en sont revenus à des niveaux comparables à ceux atteints en 2010, après avoir connu un net ralentissement en 2011.

**2.2.- Les résultats aux épreuves de français : l’exemple du Centre de correction Bio-Guerra de Porto-Novo, BEPC 2011**

L’épreuve du BEPC comporte deux parties : la lecture et la communication écrite en français.

Les données obtenues auprès du Président de la sous-commission de lecture montrent que :

* 391 collégiens étaient absents ;
* 9.556 copies ont été reçues ;
* 9.158 copies ont été corrigées ;
* 921 copies ont obtenu une note égale ou supérieure à 10, soit un taux de réussite égal à 10% ;
* 1.613 copies ont obtenu une note égale à 8 ou 9.

Les données obtenues auprès du Président de la sous-commission de communication écrite montrent que :

* 396 collégiens étaient absents ;
* 9.555 copies ont été reçues ;
* 9.159 copies ont été corrigées ;
* 2.557 copies ont obtenu une note égale ou supérieure à 10, soit un taux de réussite égal à 28% ;
* 2.564 copies ont obtenu une note égale à 8 ou 9 ;
* la note la plus faible est de 1/20 et la plus élevée, 16/20.

En d’autres termes :

* le taux de présentation de chacune des deux épreuves est assez semblable ;
* toutes les copies reçues ne sont pas corrigées (les inscrits absents sont pris en compte) ;
* les taux de réussite varient selon l’épreuve : 10% de réussite à l’épreuve de lecture ; 28% à l’épreuve de communication écrite ;
* les prestations à l’épreuve de communication écrite ont obtenu de meilleures notes que les prestations à l’épreuve de lecture. Il reste à comprendre pourquoi.

**2.3.- Variations territoriales des scores obtenus aux épreuves de français du BEPC 2012**

Le BEPC APC 2012 comporte deux épreuves en français : la communication écrite et la lecture. Nous présenterons dans les pages qui suivent les données relatives aux départements de l’Atlantique-Littoral, du Borgou-Alibori et du Zou-Collines. Ces données ont été fournies par la Direction des Examens et Concours (DEC).

Nous pourrons mesurer plus finement la distribution des notes obtenues par les collégiens aux deux épreuves de français, selon le département, au départ des indicateurs suivants :

* le nombre total de copies corrigées dans les épreuves de communication écrite et de lecture ;
* le nombre de modalités ou de valeurs utilisées dans la notation, les notes décernées à une copie étant comprises entre 0 et 20, avec des valeurs intermédiaires exprimées parfois en unités, dixièmes et centièmes de points ;
* le mode, c’est-à-dire la catégorie dont les effectifs sont les plus importants (soit la note la plus souvent attribuée par les correcteurs) ;
* la moyenne, soit la somme des valeurs obtenues en multipliant la note par les effectifs correspondant, divisée par le nombre total d’élèves ;
* la médiane, soit la valeur qui sépare en deux moitiés égales la population de référence ;
* l’écart interquartile, soit les deux valeurs qui définissent la limite inférieure et supérieure de l’intervalle qui regroupe la moitié de la population de référence. A titre d’exemple, dans le premier tableau repris ci-dessous, la moitié des copies de communication écrite qui ont été corrigées ont obtenu une note comprise entre 7/20 et 10/20. Ce qui veut dire qu’un quart de ces copies ont obtenu une note inférieure à 7/20 et un quart une note supérieure à 10/20
* la proportion de notes égales ou supérieures à 10/20.

Les données brutes sont disponibles en annexes. Nous ne présenterons ici que les résultats de ces analyses afin de ne pas alourdir notre propos.

**2.3.1.- Département de l’Atlantique-Littoral**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Communication écrite | Lecture |
| Nombre de copies | 41 847 | 41 842 |
| Nombre de modalités | 50 | 55 |
| Mode | 8 | 10 |
| Moyenne | 9 | 9,5 |
| Médiane | 8 | 10 |
| Ecart interquartile | 7 – 10 | 8 – 11,5 |
| Note ≥ 10/20 (en % des copies) | 35% | 53% |
| Note ≥ 14/20 (en % des copies) | 3% | 3% |

Le graphique qui est repris ci-dessous reprend l’ensemble des notes obtenues aux deux épreuves. Nous constatons que la distribution épouse la forme d’une courbe de Gauss, mais avec une incurvation dans la valeur centrale une même forme. Au total, 10.878 copies ont obtenu une note de 10/20 (soit 5.355 en communication écrite + 5.523 en lecture).

**2.3.2.- Département de Borgou-Alibori**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Communication écrite | Lecture |
| Nombre de copies | 25 552 | 20 576 |
| Nombre de modalités | 43 | 62 |
| Mode | 7 | 6 |
| Moyenne | 8 | 8 |
| Médiane | 8 | 7,5 |
| Ecart interquartile | 6 – 9,75 | 5,5 – 10 |
| Note ≥ 10/20 (en % des copies) | 24,8% | 26,5% |
| Note ≥ 14/20 (en % des copies) | 2% | 2% |

Le graphique repris ci-dessous reprend l’ensemble des notes obtenues aux deux épreuves. Ainsi, 3.520 copies ont obtenu une note de 10/20 (soit 2.063 en communication écrite + 1.457 en lecture). Nous retiendrons surtout la forme générale de la distribution des notes obtenues par les collégiens, calquée sur une courbe de Gauss : peu de notes situées aux deux extrémités ; une concentration des notes sur des valeurs centrales (7/20). Ce graphique permet également d’appréhender les nombreuses modalités prises par la note attribuée par les correcteurs.

**2.3.3.- Département du Zou-Collines**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Communication  écrite | Lecture |
| Nombre de copies | 26.973 | 26.976 |
| Nombre de modalités | 71 | 48 |
| Mode | 10 | 7 |
| Moyenne | 8 | 8 |
| Médiane | 8 | 8 |
| Ecart interquartile | 6 – 10 | 6 – 9,5 |
| Note ≥ 10/20 (en % des copies) | 31,5% | 24% |
| Note ≥ 14/20 (en % des copies) | 2,5% | 1% |

Le graphique ci-dessous reprend l’ensemble des notes obtenues aux deux épreuves. La forme générale de la distribution est celle d’une courbe de Gauss, moins régulière que les précédentes. Au total, 4.933 copies ont obtenu une note de 10/20 (soit 2.292 en communication écrite + 2.641 en lecture).

**2.3.4.- Constats transversaux**

Les tableaux détaillant les scores obtenus au BEPC contiennent de très nombreuses lignes, ce qui indique une échelle de notation composée de nombreux échelons (entre 43 et 71). Nous pouvons y voir l’effet de l’utilisation d’un corrigé-type et d’un barème préétabli, plutôt que d’une finesse dans l’appréciation de la performance individuelle.

Il faut ici interroger la pertinence d’une évaluation chiffrée de la performance lorsqu’il s’agit de vérifier si les compétences sont acquises. Ne conviendrait-il pas d’abord d’établir le seuil minimal de réussite, c’est-à-dire définir aussi précisément que possible la tâche qui devra être pleinement réalisée pour que l’on puisse s’assurer que la compétence est acquise ? En d’autres termes, l’essentiel reposerait sur les conditions attendues pour obtenir une note égale ou supérieure à 10/20. Il y a quelque chose d’étonnant et d’ambigu dans l’octroi d’une note de 9,75/20 : le correcteur peut-il établir avec une telle précision (0,25) l’écart qui sépare la prestation de l’élève et le seuil de réussite minimal ?

Si nous considérons à présent la base territoriale, nous pouvons noter les tendances suivantes.

1°) La ventilation des notes est plus ou moins large selon le département et la nature de l’épreuve :

* Communication écrite, Zou-Collines 70
* Lecture, Borgou-Alibori 62
* Lecture, Atlantique 55
* Communication écrite, Atlantique 50
* Lecture, Zou-Collines 48
* Communication écrite, Borgou-Alibori 43

2°) La moitié des notes se concentre dans un intervalle plus ou moins large selon le département et la nature de l’épreuve :

* Communication écrite, Borgou-Alibori 5,5 – 10
* Communication écrite, Zou-Collines 6 – 10
* Lecture, Borgou-Alibori 6 – 9,75
* Lecture, Atlantique 8 – 11,5
* Lecture, Zou-Collines 6 – 9,5
* Communication écrite, Atlantique 7 – 10

3°) Les taux de réussite (notes égales ou supérieures à 10/20) varient selon le département et la nature de l’épreuve :

* Lecture, Zou-Collines 24,4%
* Communication écrite, Borgou-Alibori 24,8%
* Lecture, Borgou-Alibori 26,5%
* Communication écrite, Zou-Collines 31,5%
* Communication écrite, Atlantique 35%
* Lecture, Atlantique 53%

4°) Les notes moyennes sont plus élevées pour le Département de l’Atlantique Littoral :

* Communication écrite, Borgou-Alibori 8/20
* Lecture, Borgou-Alibori 8/20
* Communication écrite, Zou-Collines 8/20
* Lecture, Zou-Collines 8/20
* Communication écrite, Atlantique 9/20
* Lecture, Atlantique 9,5/20

5°) Les catégories modales (note la plus souvent attribuée) varient selon le département et la nature de l’épreuve.

* Communication écrite, Borgou-Alibori 7/20
* Lecture, Borgo- Alibori 6/20
* Communication écrite, Zou-Collines 10/20
* Lecture, Zou-Collines 7/20
* Communication écrite, Atlantique 8/20
* Lecture, Atlantique 10/20

6°) La note médiane est semblable, hormis pour l’épreuve de lecture en Atlantique-Littoral, où elle est égale au seuil de réussite :

* Communication écrite, Borgou Alibori 8/20
* Lecture, Borgou-Alibori 7,5/20
* Communication écrite, Zou-Collines 8/20
* Lecture, Zou-Collines 8/20
* Communication écrite, Atlantique 8/20
* Lecture, Atlantique 10/20

7°) Les notes décernées en lecture sont donc plus élevées en Atlantique-Littoral que dans les autres départements et dans l’épreuve de communication écrite : les taux de réussite y sont les plus élevés. Il conviendrait alors de se demander si ces notes plus élevées sont le reflet de compétences plus élevées en lecture de la part des collégiens de l’Atlantique-Littoral. Et il resterait encore à déterminer ce qui contribue à la hausse des performances dans ce département.

**2.4.- Résultats individuels aux épreuves de communication écrite et de lecture, BEPC 2012**

Nous aborderons les prestations individuelles en français au départ des résultats au BEPC 2012 obtenus dans deux centres de correction (CEG Application à Porto-Novo ; CEG Djassin à Porto-Novo) et dans le Département du Mono-Couffo. Nous vérifierons ici si les résultats obtenus en communication écrite et en lecture par les collégiens sont liés entre eux.

Les données initiales pourront être consultées en annexes. Afin de ne pas alourdir notre propos, nous ne placerons ici que les résultats de l’analyse statistique.

**2.4.1.- Les différents cas de figure**

Nous n’avons pas tenu compte des résultats des collégiens qui auraient été absents à l’une des deux épreuves ou aux deux épreuves.

Nous pouvons retenir quatre cas de figure suivants et distinguer les collégiens qui ont :

1. réussi en communication écrite et en lecture ;
2. échoué en communication écrite et en lecture ;
3. réussi en communication écrite mais échoué en lecture ;
4. échoué en communication écrite mais réussi en lecture.

**Prestations individuelles aux deux épreuves de français, BEPC 2012 (données brutes)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | CEG Application | CEG Djassin | Département Mono-Couffo[[111]](#footnote-111) |
| Réussite en communication écrite et lecture | 16 | 35 | 52 |
| Echec en communication écrite et lecture | 65 | 49 | 23 |
| Réussite en communication écrite ; échec en lecture | 4 | 7 | 29 |
| Echec en communication écrite ; réussite en lecture | 54 | 35 | 29 |
| TOTAL | 139 | 126 | 133 |

Dans les deux centres de correction de Porto Novo, la situation la plus fréquente est celle d’un échec (note inférieure à 10/20) dans les deux épreuves. Par contre, dans le Département du Mono-Couffo, c’est la réussite conjointe des deux épreuves qui est la plus fréquente.

Les taux de réussite de l’examen de français varient donc en conséquence : 11,5% au CEG Application ; 28% au CEG Djassin et 39% dans le Département du Mono-Couffo.

L’épreuve de communication écrite paraît être la plus redoutable, si l’on en juge par les résultats obtenus dans deux des trois centres de correction : 14% de réussite au CEG Application ; 33% au CEG Djassin mais 61% dans le Département du Mono-Couffo.

Les résultats à l’épreuve de lecture sont globalement un peu plus satisfaisants : 50% de réussite au CEG Application ; 55,5% au CEG Djassin et 61% dans le Département du Mono-Couffo.

C’est donc dire que dans les deux CEG de Porto Novo, la réussite de l’épreuve de communication écrite est prédictive de la réussite de l’examen de français.

**2.4.2.- La dispersion des notes obtenues aux épreuves de communication écrite et de lecture**

Envisageons à présent la dispersion des notes obtenues dans les deux épreuves : en d’autres termes, se répartissent-elles dans un intervalle plus ou moins large autour de la valeur moyenne ? Nous utiliserons ici les calculs de moyenne et d’écart-type[[112]](#footnote-112).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | CEG Application | CEG Djassin | Département Mono-Couffo |
| Moyenne des notes en communication écrite | 7,44 | 8,79 | 10,00 |
| Ecart-type | 1,65 | 1,20 | 1,29 |
| Moyenne des notes en lecture | 9,20 | 9,25 | 10,28 |
| Ecart-type | 2,92 | 1,09 | 1,06 |

Au CEG Application, les performances sont plus élevées en lecture qu’en communication écrite, et les résultats sont plus dispersés en lecture qu’en communication écrite[[113]](#footnote-113).

Au CEG Djassin, les performances sont également plus élevées en lecture qu’en communication écrite, et les notes sont moins dispersées en lecture qu’en communication écrite[[114]](#footnote-114).

Dans le Département du Mono-Couffo, les performances sont une fois encore plus élevées en lecture qu’en communication écrite, mais contrairement aux deux CEG de Porto-Novo, la dispersion des notes individuelles est assez semblable en lecture qu’en communication écrite[[115]](#footnote-115).

**2.4.3.- Le lien entre les notes obtenues en communication écrite et en lecture**

Dans les deux CEG de Porto-Novo, vu le taux très faible de réussite au total des deux épreuves, il est aisé de comprendre que la réussite d’une des épreuves ne suffit pas.

Au CEG Application, réussir en lecture offre une chance réduite de réussir l’examen de français : 70 collégiens sur 139 ont réussi l’épreuve en lecture, et parmi eux, seuls 16 collégiens ont réussi l’examen complet. Par contre, la réussite de l’épreuve de communication écrite offre une plus grande chance de réussite de l’examen complet : 20 collégiens sur 139 ont réussi l’épreuve de communication écrite, et parmi eux, 16 ont réussi l’examen complet. En d’autres termes, quand on a réussi l’épreuve de communication écrite, on a 8 chances sur 10 de réussir (16/20) ; quand on a réussi l’épreuve de lecture, on a un peu plus de 2 chances sur 10 de réussir (16/70).

Au CEG Djassin, réussir en lecture offre une chance réduite de réussir l’examen de français : 70 collégiens sur 126 ont réussi l’épreuve en lecture, et parmi eux, seuls 35 collégiens ont réussi l’examen complet. Par contre, la réussite de l’épreuve de communication écrite offre une plus grande chance de réussite de l’examen complet : 42 collégiens sur 139 ont réussi l’épreuve de communication écrite, et parmi eux, 35 ont réussi l’examen complet. En d’autres termes, quand on a réussi l’épreuve de communication écrite, on a un peu plus de 8 chances sur 10 de réussir ; quand on a réussi l’épreuve de lecture, on a un peu plus de 5 chances sur 10 de réussir. Par rapport au centre de correction du CEG Application, les chances de réussite à l’issue de l’épreuve de lecture sont ici plus élevées. Les chances de réussite à l’issue de communication écrite restent équivalentes.

Par contre, dans le Département du Mono-Couffo, les chances de réussite de l’examen de français sont équivalentes selon que l’on ait réussi l’épreuve de lecture (52/81) ou que l’on ait réussi l’épreuve de communication écrite (52/81).

A ce stade de l’analyse, et sur base des données disponibles, il reste difficile d’apporter une explication satisfaisante à ces variations locales.

**2.5.- Les modalités d’organisation du BEPC et du Baccalauréat au Bénin**[[116]](#footnote-116)

Nous décrirons dans les pages qui suivent les procédures d’évaluation externe utilisées et les précautions prises pour maximiser l’objectivité de ces évaluations (identiques pour le BEPC et pour le Baccalauréat).

### 2.5.1.- Le format des épreuves

Au terme de l’année scolaire, les élèves de la classe de troisième, et ceux de la classe de terminale sont respectivement soumis à une évaluation certificative externe appelée BEPC (Brevet d’Etudes de fin de Premier Cycle) et Baccalauréat. Ces évaluations se font dans toutes les disciplines qu’ils ont pratiquées au cours de l’année scolaire. La discipline qui nous concerne dans le cadre de cette recherche est le français. Le BEPC et le Baccalauréat se déroulent en deux phases : la phase écrite et la phase orale[[117]](#footnote-117). La phase écrite est celle qui retient notre attention. Elle comprend deux épreuves pour le BEPC : la communication écrite de 8h à 10h et la lecture de 10h à 12h. L’épreuve du Baccalauréat, quant à elle est déclinée en trois exercices au choix (la dissertation, la contraction de texte et le commentaire composé), de 8h à 12h.

Que cela soit au BEPC ou au Baccalauréat, ces matières se déroulent le premier jour de la composition[[118]](#footnote-118). Dans l’épreuve de lecture au BEPC, les élèves doivent répondre à des questions de compréhension générale, de grammaire, de vocabulaire qui portent sur un texte relativement court ; ils doivent ensuite rédiger une brève rédaction au sujet de la principale thématique développée dans le texte. Cette épreuve est affectée du coefficient deux, c’est-à-dire qu’on multiplie la note sur vingt obtenue par le candidat par 2. Par exemple : la note 12/20 obtenue par un candidat, lorsqu’elle est affectée de coefficient devient 24/40.

L’épreuve de communication écrite au BEPC propose deux sujets au choix, sur une thématique souvent en rapport avec l’environnement géopolitique, économique ou culturel de l’apprenant. Le candidat doit rédiger un devoir selon le type de texte que la consigne lui impose. Tout comme la lecture, l’épreuve de communication écrite est affectée de coefficient 2.

Les sujets APC du Baccalauréat sont constitués en un corpus de textes intégrés. Ils ont un lien thématique entre eux. L’épreuve écrite de français au Baccalauréat comporte plusieurs parties à savoir : la situation d’évaluation, le corpus de textes, les questions sur la compétence de lecture, les questions de travaux d’écriture portant sur la contraction de texte, le commentaire composé et la dissertation.

La situation d’évaluation est une sorte de mise en condition. Elle part d’une généralité pour poser un fait-problème qui fera l’objet de la réflexion du candidat (tâche).

A titre d’exemple, nous citons la situation d’évaluation du Baccalauréat APC séries A, B, C, D 2010 : « *La violence est un phénomène planétaire qui se manifeste sous plusieurs formes. Tu en as peut-être été victime ou témoin, ou tu en as entendu parler. Lis donc les extraits suivants qui exposent différents aspects de ce phénomène. Tu t’appuieras sur les connaissances suivantes : l’argumentation, les genres littéraires, la typologie des textes* ».

La généralité dans cette situation est : « *La violence est un phénomène planétaire qui se manifeste sous plusieurs formes ».* Le fait-problème est : « *Tu en as peut-être été victime ou témoin, ou tu en as entendu parler »*. La tâche à accomplir par le candidat est libellée comme suit : « *Lis donc les extraits suivants qui exposent différents aspects de ce phénomène. Tu t’appuieras sur les connaissances suivantes : l’argumentation, les genres littéraires, la typologie des textes* ».

Le corpus de textes est généralement constitué de trois textes portant sur un thème commun. Pour l’épreuve du Baccalauréat 2010 par exemple, le thème commun aux trois textes est la violence et les textes sont les suivants : « *Les micro nations sont en général portées vers les affrontements parce qu’elles sont elles-mêmes structurellement instables* » (texte 1, Joseph Ki-Zerbo) ; « *Nous irons avec des fusils portant la furie* » (texte 2, Paul Dakeyo) et « *L’émeute, phénomène social que l’on tend souvent, à tort, à réduire à un fait ponctuel et isolé, connaît un développement planétaire*» (texte 3, Clément Lefranc).

Les questions sur la compétence de lecture peuvent porter sur la structure du texte, les genres littéraires, les courants littéraires, les types de textes, les registres littéraires (tonalités), les registres de langue (niveau de langue), les connecteurs logiques, la focalisation, les fonctions du langage et les facteurs de la communication (schéma communicationnel de Jakobson), la thématique commune aux textes du corpus, les références des textes, le code du texte, les figures de rhétorique, le système d’énonciation (le locuteur, temps verbal dominant, le cadre spatio-temporel, le moment), l’intention des auteurs, etc.

Pour ce qui concerne le Baccalauréat APC 2010, les questions sur la compétence de lecture portent sur la thématique, les genres littéraires, les types de textes : *« 1- Quel est le thème commun à ces trois textes ? 2- Confronte les trois textes pour relever leurs différences : genre littéraire, type de texte »*.On peut noter que le candidat ne pourra répondre à ces questions sans lire auparavant chacun des trois textes du corpus.

L’épreuve de contraction de texte proprement dite comprend : une série de deux consignes, le résumé et la discussion. Celle du commentaire composé se compose de l’analyse du texte et de la rédaction du commentaire. La dissertation, invite les candidats à l’identification de la problématique du sujet, à la construction du plan et à la rédaction.

Le coefficient de l’épreuve écrite de français au Baccalauréat varie en fonction des séries A, B, C, D, pour ce qui concerne l’enseignement secondaire général, terrain de notre recherche[[119]](#footnote-119).

L’organisation des évaluations externes (BEPC et Baccalauréat) au Bénin suit tout un processus, dont certaines phases sont connues des acteurs externes (enseignants, syndicats, parents d’élèves, etc.) et d’autres, laissées à la discrétion des instances habilitées pour cette tâche. L’organisation de l’examen est entourée d’appels au professionnalisme, à la discrétion et à la vigilance. Les fraudes, fuites ou failles dans le processus sont punies par la loi.

Détaillons les principales phases de la procédure d’examen.

Tout commence par le dépôt des dossiers par les candidats. Ce dépôt se fait soit par le biais des établissements publics, privés ou confessionnels, soit directement par les candidats. Dans ce dernier cas, il s’agit des candidats libres[[120]](#footnote-120).Cette opération couvre généralement deux mois, délai au-delà duquel plus aucun dossier n’est accepté.

Simultanément, les instances chargées de l’organisation des deux examens – la Direction des Examens et Concours (DEC), pour le BEPC et la Direction de l’Office du Baccalauréat (DOB) pour le Baccalauréat[[121]](#footnote-121) – adressent aux enseignants, via la direction de leurs établissements des correspondances les invitant à faire des propositions d’épreuves suivies de leurs corrigés-types. Ces propositions sont régies par un nombre de critères à respecter rigoureusement sous peine de ne pas être prises en compte. Voici une correspondance de la DOB qui fait foi : « *Les sujets doivent être originaux, c’est-à-dire n’avoir jamais été donnés au Baccalauréat et ne figurer dans aucun manuel ou revue pédagogique. En outre, ils doivent être rigoureusement soumis à la loi du secret, même après les compositions de l’année en cours ; toute infraction à cette prescription étant considérée comme une fraude constituant un délit réprimé par la loi* »[[122]](#footnote-122).

L’administration de chaque établissement propose des noms d’enseignants pour la surveillance et la correction. La DEC et la DOB mettent alors en place des commissions aux missions bien déterminées. On peut citer entre autres la commission de tri composée d’Inspecteurs, de Conseillers Pédagogiques (CP), de professeurs certifiés. Celle-ci est chargée de sélectionner, d’étudier et d’améliorer les propositions d’épreuves.

La commission de validation de la liste des surveillants et des correcteurs, quant à elle, est chargée d’étudier le profil des enseignants proposés pour ces tâches. Le critère fondamental pour être correcteur est qu’il faut avoir effectivement enseigné le français pendant au moins deux ans dans une classe de troisième et ou de terminale. Il faut avoir tenu la classe l’année scolaire en cours. En ce qui concerne les contrôleurs, il faut être un professeur certifié, ou être titulaire d’une licence, ou d’une maîtrise et avoir une certaine expérience dans le métier. Les présidents de sous-commission sont des inspecteurs ou des CP.

Lorsqu’il s’agit d’une année scolaire normale sans mouvements de grèves, le Baccalauréat a lieu une semaine après le BEPC. La semaine qui suit le déroulement de chacun de ces examens est consacrée aux travaux de secrétariat, qui consiste en la mise sous anonymat des copies et de leur mise en lots. Suite à ces deux opérations (anonymat et mise en lots) qui se déroulent généralement en une semaine, commence la phase de la correction.

### 2.5.2. Le déroulement de l’évaluation dans les centres d’examen[[123]](#footnote-123)

Chacun des deux examens (BEPC et Baccalauréat) se déroule en trois jours. Les candidats sont convoqués dans des établissements publics et privés retenus pour abriter la composition. Ils sont placés deux par table ; parfois un seul élève occupe une table. Chaque candidat a un numéro et doit présenter une pièce d’identité nationale et ou un document d’identité personnelle fournie par leurs établissements de provenance.

Des enseignants sont sélectionnés pour assurer la surveillance et le contrôle de ces pièces dès le lancement de chaque épreuve. Chaque salle de composition est surveillée par deux enseignants[[124]](#footnote-124). L’un se place au fond de la salle, l’autre devant. Ils sont chargés de veiller à ce qu’il n’y ait pas de tentative de tricherie. Ils produisent un procès-verbal pour rendre compte du nombre de candidats présents, absents, du nombre d’abandon, de renvoi. Ils mentionnent les noms et numéros erronés. Ils signalent d’autres incidents éventuels. Ce sont eux qui distribuent les épreuves aux candidats, et ramassent les copies, qu’ils acheminent au secrétariat installé à cet effet, dans le centre de composition.

### 2.5.3.- La correction des copies dans les centres de correction[[125]](#footnote-125)

Généralement, quelques établissements sont retenus dans chaque département pour abriter les centres de correction des copies des candidats qui n’ont pas composé dans ce département. Dans un souci d’objectivité, les copies sont corrigées dans un autre département que celui où elles ont été remplies. La répartition des copies dans les départements est laissée à la discrétion de l’équipe technique des structures organisatrices des évaluations externes.



Dans ces centres de correction, nous retrouvons les acteurs suivants : secrétaires, chefs de centre, présidents de sous-commission, agent comptable, contrôleurs et correcteurs. La correction du BEPC dure trois à quatre jours ; celle du Baccalauréat, quatre à six jours. Chaque correcteur reçoit un ensemble de copies correspondant à sa sous-commission (lecture ou communication écrite pour le BEPC). Selon le nombre de candidats ayant effectivement composés, le nombre de copies par lot est de 35 fois 4 = 140 pour le BEPC, pour chaque correcteur (pour ce qui concerne nos observations à Porto-Novo) et de 150 à 169 pour le Baccalauréat, réparties en lots de 30 ou 50 copies pour chaque correcteur, toujours dans la même ville. Chaque sous-commission est indépendante.

La correction proprement dite débute dans un premier temps par la vérification de la présence des enseignants affectés à cette tâche. Ensuite, on procède à la distribution des sujets et de leurs corrigés-types, et à leur lecture. Certains enseignants sont désignés pour corriger trois à quatre copies, qui sont soumises à l’appréciation du collège des correcteurs, des contrôleurs et du président de la sous-commission. C’est la phase de la correction collective. Cette phase est nécessaire, parce qu’elle éclaire les correcteurs et soulève les potentielles difficultés de terminologie, ou de formulation des consignes. Elle donne lieu à des débats sur la pertinence des corrigés-types. Même s’ils présentent des erreurs, les corrigés-types ne sont pas modifiés. On dit qu’ils constituent des pistes.



Pendant le déroulement de la correction, les correcteurs indélicats sont renvoyés et systématiquement remplacés. Il s’agit entre autres des fraudeurs, des enseignants qui ne respectent pas la grille des corrections (notes largement en dessous ou en dessus de celles du contrôleur, ou de la commission).

En 2012 par exemple, pour le BEPC, 14 centres de correction ont été répartis dans les six départements ; 156.635 candidats ont composé sur le plan national[[126]](#footnote-126). A la sous-commission lecture au centre de correction du CEG Application à Porto-Novo, le président est un inspecteur de français, et la sous-commission est composée de 83 correcteurs et de 21 contrôleurs. Un contrôleur contrôle quatre à cinq correcteurs. Les correcteurs ont un stylo rouge, tandis que les contrôleurs, un stylo vert. Ils ont interdiction formelle, toutes les fois où ils sont en contact avec les copies, de toucher au stylo bleu ou noir. Les contrôleurs sont des enseignants sélectionnés en fonction de leurs compétences et de leur ancienneté dans le métier par la DEC ou la DOB pour vérifier au fur et à mesure les copies corrigées par les correcteurs. Dans la sous-commission de communication écrite, du même centre, le président est un CP (conseiller pédagogique). Cette sous-commission est composée de 83 correcteurs et de 21 contrôleurs.

A la différence du BEPC, la délibération du Baccalauréat est précédée d’une étape de vérification de toutes les copies corrigées[[127]](#footnote-127) par un groupe restreint d’enseignants sélectionnés par matière, parmi les correcteurs et les contrôleurs, sous la supervision d’un président de jury, qui est souvent un universitaire. Leur rôle est de voir si les correcteurs et leurs contrôleurs ont bien accompli leur tâche, vérifier la conformité des notes attribuées à chaque réponse, revoir la somme des notes. Cette opération permet de sauver nombre de candidats dont les copies ont été mal appréciées[[128]](#footnote-128), ou dont le total des notes a été mal fait.

Tant pour le BEPC que pour le Baccalauréat une session de remplacement est organisée pour les candidats, qui, pour une raison ou une autre, justifiée, n’ont pas pu composer à la session unique.

**2.6.- Critères d’évaluation des épreuves de français**

**2.6.1. Critères d’évaluation pour le BEPC**

Les deux épreuves, de lecture et de communication écrite, ne sont pas prises en charge par les mêmes correcteurs.

Pour le BEPC 2012, nous nous sommes attelée à obtenir les notes de mêmes candidats en lecture et en communication écrite. Nous avons pu les obtenir sur les sites de corrections des CEG Application et Djassin à Porto-Novo et au niveau de la Direction Départementale de l’Enseignement Secondaire du Mono-Couffo, à Lokossa.

Au BEPC, en français, chaque candidat est évalué dans deux épreuves : Communication écrite, coefficient 2 et Lecture, coefficient 2. Donc la note sur vingt du candidat est multipliée par 4.

**Les critères**

Le tableau suivant contenant les critères d’évaluation (critères minimaux, critères de perfectionnement) est distribué à chaque correcteur le premier jour de la correction. Ces critères de correction sont identiques, quel que soit le sujet. Le corrigé-type, quant à lui, varie selon le sujet.

**A propos de la compétence lecture au BEPC**

L’épreuve d’examen présente une situation d’évaluation suivie d’un texte relativement court, accompagné de consignes déclinées comme suit :

* C1 : Compréhension globale du texte

Trois questions sont posées aux candidats sur le texte

* C2 Pertinence de la stratégie utilisée

Six questions sont posées aux candidats sur la typologie du texte, les figures de style, la grammaire (analyse grammaticale et analyse logique d’un mot et d’une phrase respectivement), et sur le champ lexical du thème abordé dans le texte.

* C3 : Expression de sentiment et d’opinion par rapport au texte

Deux questions sont posées aux candidats sur le ou les sentiment (s) éprouvé (s) par un personnage du texte ou le candidat lui-même. Il en est de même de leur point de vue.

* C4 : Dépassement du texte

C’est la production d’un texte (en cinq /05 lignes) qui est demandée aux candidats à partir du thème structurateur du texte.

Contrairement au corrigé-type de l’épreuve de communication écrite, qui lui est suivi des critères d’évaluation, le corrigé de l’épreuve de lecture est suivi d’un « barème ».

Le barème se présente comme suit :

C1 : 04 points

* Question 1 : 2 points
* Question 2 : 1 point
* Question 3 : 1 point

C2 : 08 points (variables)

* Question 1 : 1 point
* Question 2 : 1 point (0,50 + 0,50)
* Question 3 : 1 point
* Question 4 : 1 point (0,50 + 0,50)
* Question 5 : 2 points (1 + 1)
* Question 6 : 2 points (0,25 × 5 + 0,75)

C3 : 04 points

* Question 1 : 2 points
* Question 2 : 2 points

C4 : 04 points

* Production de texte : 03 points
* Présentation : 1 point

**A propos de la compétence en communication écrite**

Critères minimaux[[129]](#footnote-129)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Critères | Indicateurs | Points intermédiaires |
| C1 : Adéquation de la production avec le projet | A produit un texte de longueur correcte ;  A respecté les caractéristiques du type de texte : (descriptif, narratif, dialogique, argumentatif, lettre, etc.) ;  A développé des idées conformes au sujet ;  A utilisé un vocabulaire approprié au projet d’écriture ; | * 1 point * 2 points * 2 points * 1 point   Total : 06 points |
| C2 : Cohérence du message produit | A ordonné les mots pour produire la phrase ;  A su ordonner les phrases pour produire le texte ;  A imprimé au texte une progression logique ;  A su enchaîner les idées, les groupes d’idées, les parties du texte. | * 2 points * 1 point * 2 points * 1 point   Total : 06 points |
| C3 : Correction linguistique | A utilisé la ponctuation de façon correcte ;  A respecté les règles grammaticales ;  A bien écrit les formes verbales ;  A respecté la graphie des mots | * 2 points * 2 points * 1 point * 1 point   Total : 06 points |

Critères de perfectionnement

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Critères | Indicateurs | Point intermédiaire |
| C4 :   1. Présentation matérielle 2. Niveau de langue et créativité | A présenté un texte sans rature et sans tache ;  A présenté un texte lisible ;  A présenté un texte sans omission de mots ;  A écrit un texte d’un niveau aisé et plaisant ;  A présenté des idées originales | * 0,50 * 0,50 * 0,50   Total : 1,50   * 0,50   Total : 0,50  Total Critère C4 : 02 points |

NB : Seuls les candidats ayant une maîtrise minimale, 12 points sur 20, ont droit aux points des critères de perfectionnement C4.

Nous soulignons que la lettre et le dialogue ne sont pas des types de texte, contrairement à ce qui écrit dans la grille de correction, car le contenu d’une lettre ou d’un dialogue peut être argumentatif ou informatif ou explicatif…

**2.6.2.- Critères d’évaluation pour le Baccalauréat**

Lorsque nous lisons les corrigés-type des Baccalauréats 2010, 2011 et 2012, nous n’y lisons pas de critères de correction, comme cela a été le cas pour les BEPC APC 201, 2011, 2012. Il y a uniquement le barème auquel le correcteur doit se référer.

Les tâches données aux candidats (*questions sur la compétence de lecture*, *travaux d’écriture*), qui sont, comme nous l’avions déjà précisé, respectivement tâches communes et tâches à faire au choix sont notées respectivement sur 4 points sur 20 et 16 points sur 20. Ensuite, selon que le candidat choisisse la contraction de texte, le commentaire composé, et la dissertation, il est noté, pour le cas de la contraction, sur 4 points pour les deux premières questions, sur 5 points pour le résumé et sur 7 pour la discussion. Pour le commentaire composé, les premières tâches sont notées sur 6, la rédaction du devoir est notée sur 10. La première tâche de la dissertation quant à elle est notée sur 2, la deuxième, sur 4 et la rédaction du devoir, sur 10 points.

Enfin, les superviseurs des travaux de correction (inspecteurs et ou conseillers pédagogiques) demandent aux professeurs correcteurs d’apposer sur les copies des candidats les appréciations suivantes, selon la note obtenue : (source : sous-commission de correction du Baccalauréat).

|  |  |
| --- | --- |
| Notes | Appréciations |
| 0-7 | Absence de maîtrise |
| 8-11 | Maîtrise partielle |
| 12-14 | Maîtrise minimale |
| 15-20 | Maîtrise maximale |

**3.- La validité des épreuves d’évaluation des compétences en français**

Dans cette partie de notre analyse, nous nous interrogeons sur :

* la validité conceptuelle des épreuves proposées aux élèves lors du BEPC et du Baccalauréat et qui sont censées évaluer des compétences en français ;
* la validité conceptuelle des critères d’évaluation proposés aux correcteurs ainsi que des corrigés rédigés pour aider les correcteurs dans leur tâche (les corrigés-type) ;
* la capacité des correcteurs à améliorer l’objectivité des notes ;
* les sources potentielles de renforcement des inégalités entre élèves face aux situations d’évaluation qui leur sont proposées, par un examen critique des sujets proposés aux candidats lors des examens de BEPC et de Baccalauréat et des consignes rédigées.

**3.1.- Les examens de français du BEPC APC 2012**

L’épreuve de communication écrite du BEPC APC en 2012 laissait au candidat le choix entre deux sujets.

1. En littérature, une histoire est dite mise en abyme, lorsqu’elle n’est qu’en petit, ce que le héros vivra en grand. Se dit d’une œuvre montrée à l’intérieur d’une autre qui en parle, lorsque les deux systèmes signifiants sont identiques : récit dans le récit, film dans le film, peinture représentée dans une peinture (Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009). [↑](#footnote-ref-1)
2. Sources : Bénin, Programmes d’études, mars, 2000, Champ de formation, Education Physique et Sportive, CP, & Septembre, 2005, Programmes d’études, Niveau I, CI-CP, Institut National pour la Formation et la Recherche en Education, Direction de l’Enseignement Primaire, Porto-Novo. [↑](#footnote-ref-2)
3. Le troisième recensement général de la population effectué en 2002 dénombre 6.769.914 habitants (INSAE, 2003 : 19). [↑](#footnote-ref-3)
4. Institut National de la Statistique et de l’Analyse Economique (INSAE, 2008 : 4, 10 et 30). [↑](#footnote-ref-4)
5. Source : Direction des Examens et Concours (DEC). Porto-Novo. 2011. [↑](#footnote-ref-5)
6. *Education tribune* n° 895, « Approche par compétences en français, une véritable casserole trouée », [www.rjcebenin.net](http://www.rjcebenin.net) (site visité le 09/04/2013). [↑](#footnote-ref-6)
7. Dans le cadre de cette recherche, de 2010 à 2013, nous avons rencontré des inspecteurs de deux ordres d’enseignement, à savoir l’enseignement maternel-primaire et l’enseignement secondaire. Ils ont partagé avec nous leur vision de l’APC au Bénin. Ces récits se rejoignent. Cependant, certains affichent une position plus militante que scientifique. C’est le cas d’un inspecteur de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), de l’enseignement secondaire à la retraite -diplômé de troisième cycle en didactique des sciences. Quand il était pour nous question de formuler un sujet qui cadre avec la vision du projet UAC 02 (projet belge de remise à niveau des enseignants du secondaire public, formateurs des élèves-professeurs des écoles normales), cet inspecteur nous disait ce qui suit en 2009 : « *Si vous voulez écrire contre l’APC, je ne discuterai pas avec vous, parce que vous les universitaires vous êtes contre l’APC* ». [↑](#footnote-ref-7)
8. L’expression est d’origine Yoruba mais elle est utilisée par toutes les populations du Sud du Bénin. Elle signifie étymologiquement –*celui qui sait écrire*- autrement dit –*l’intellectuel*- [↑](#footnote-ref-8)
9. Le Conseil National de l’Education (CNE) est une structure rattachée à la présidence de la République du Bénin et placée sous la direction du professeur Paulin Hountondji (Université d’Abomey Calavi). Ce conseil a été créé par le président de la République, Boni YAYI pour juguler la crise qui mine le système éducatif national et pour réfléchir surtout à l’avenir des Nouveaux Programmes d’Etudes, appelés encore ‘programmes en vigueur’ ou APC. [↑](#footnote-ref-9)
10. Agbo, G. & Quenum, D. (1992). *La non directivité comme méthode d’enseignement de la philosophie : Nécessité et limites.* Mémoire de CAPES (Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire). Porto-Novo. ENS. [↑](#footnote-ref-10)
11. INFRE (2007), *L’APC, les orientations générales au Bénin*. [↑](#footnote-ref-11)
12. Pour avoir pris part en tant que chercheure à ces assises, il nous semble que l’hypothèse d’un renoncement pur et simple de l’APC s’inscrit dans la tendance inhérente aux réformes du système béninois à vouloir faire table rase du passé mais elle n’aborde pas le fond du problème, et notamment les déficits structurels qu’il conviendrait d’affronter, quelle que soit l’orientation pédagogique retenue. [↑](#footnote-ref-12)
13. Des échos de ces ateliers préparatoires sont disponibles sur une page Facebook qui leur est spécifiquement dédiée : https://www.facebook.com/ateliers.forum. [↑](#footnote-ref-13)
14. Le lecteur qui voudrait approfondir cette réalité africaine que l’école coloniale n’a pas su gommer- mais à peut-être frustrée ou confortée- peut lire : *Au pied du mont kenya* de Jomo Kenyatta, aux éditions Maspero ; *Psychologie et guidance en milieu africain*, de Gabriel Boko aux éditions CAAREC. [↑](#footnote-ref-14)
15. Décret du 24 juillet 2007 définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Communauté française de Belgique. [↑](#footnote-ref-15)
16. L’Art poétique de Boileau paru en 1674 traite des règles fondamentales de l’écriture en vers classiques et de la manière de s’approcher au plus près de la perfection. « Ce que l’on conçoit bien s’énonce clairement et les mots pour le dire arrive aisément » ; « Avant donc d’écrire, apprenez à penser » (Boileau, 1985 : 227-233). [↑](#footnote-ref-16)
17. Source de ces informations : Direction de l’Enseignement Secondaire (DES), Porto-Novo, 2013. [↑](#footnote-ref-17)
18. Source : Projet d’un enseignement maternel authentiquement béninois (schéma conceptuel) Ministère de l’enseignement du premier degré. Direction générale du ministère. Juillet. 1978. [↑](#footnote-ref-18)
19. UNESCO/IBE (2001), *« Réformes des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les Etats Africains au Sud du Sahara »,* Dr. John Aglo. [↑](#footnote-ref-19)
20. Depuis la rentrée d’octobre 2001, la réforme des programmes du secondaire général est amorcée pour assurer la continuité entre l’enseignement primaire et l’enseignement secondaire. [↑](#footnote-ref-20)
21. Direction de l’Inspection Pédagogique, Journées pédagogiques de réflexion et de concertation des enseignants sur le thème *« Quel avenir pour l’APC ? »*, Cotonou, 2011. [↑](#footnote-ref-21)
22. Ce département ministériel s’est encore vu, très vite, rattaché à l’enseignement secondaire pour former un seul et même ministère. [↑](#footnote-ref-22)
23. Le gouvernement le reconnaît d’ailleurs : leur direction centrale est désormais associée aux prises de décisions et elle bénéficie de partenariats avec le gouvernement. [↑](#footnote-ref-23)
24. Néanmoins, certains établissements publics, à statut particulier, sont caractérisés par une rigueur martiale et bénéficient eux aussi d’une bonne image auprès des parents. Nous ne les avons toutefois pas retenus dans le cadre de cette recherche. L’école militaire de Bembérèkè, pour les garçons, et celle de Natitingou, pour les filles, fonctionnent sous régime d’internat et sont implantées dans le Nord du Bénin, loin de toute attraction mondaine et de toute distraction. Ces écoles élitistes recrutent les meilleurs élèves de chacun des départements à l’issue des examens nationaux et conditionnent l’admission à un test d’entrée. Dognon et Ahossi (2014 : 329) écrivent à ce sujet : « Les établissements publics qui possèdent de bons résultats sont essentiellement les établissements à vocation militaire et le lycée à savoir : le prytanée militaire de Bembèrèkè et le lycée militaire des jeunes filles de Natitingou » [↑](#footnote-ref-24)
25. Rares sont les établissements publics qui figurent dans ce palmarès. Il en existe cependant, c’est le cas du CEG l’Entente, cité par Fingoué-Nana (2012) Dognon et Ahossi (2014 : 329) citeront quant à eux, pour le compte des meilleurs établissements publics du pays, en termes de meilleurs résultats aux examens nationaux BEPC et Baccalauréat dans l’enseignement général, le CEG Application (Porto-Novo), le CEG Sègbèya (Cotonou) et les CEG 1 et 2 Bohicon (Bohicon). [↑](#footnote-ref-25)
26. Tabo, P. (1999). *Le bonheur d’enseigner ou l’itinéraire d’un éducateur*. Cotonou : Les Editions du Flamboyant. [↑](#footnote-ref-26)
27. Des données plus détaillées sont disponibles dans les annexes. [↑](#footnote-ref-27)
28. Coefficients du Baccalauréat C : français, coefficient 2 ; philosophie, coefficient 2 ; anglais, coefficient 2 ; histoire et géographie, coefficient 2 ; Sciences de la vie et de la terre, coefficient 2 ; physique, coefficient 5 ; mathématiques, coefficient 6 [↑](#footnote-ref-28)
29. Franc de la Communauté Française d’Afrique. C’est la monnaie utilisée en République du Bénin et dans les Etats membres de l’Union Monétaire Ouest Africaine/UEMOA. Ceci correspond à 0,015 centimes d’euros. [↑](#footnote-ref-29)
30. Source : Enquêtes de Débora Hounkpè menées en 2010-2012 [↑](#footnote-ref-30)
31. Source : Le président de l’Association des professeurs de français du Bénin, M. Jean-Benoît Alokpon. [↑](#footnote-ref-31)
32. Doit-on former pour former ? Peut-on résoudre les graves problèmes didactiques qui minent l’enseignement au Bénin sans retourner aux savoirs, à une formation qui a pour essence l’isomorphisme ? Doit-on toujours revenir à la case départ parce que l’on ne touche pas aux réels dysfonctionnements depuis les écoles normales ? Quelle est la part de l’isomorphisme dans les biais relevés dans les classes ? Nous reviendrons sur ces questions épineuses qui détermineront les lendemains du système éducatif béninois dans la partie intitulé : constats transversaux. [↑](#footnote-ref-32)
33. Source : Ministère de l’Enseignement Secondaire de la Formation Technique et Professionnelle et de l’Insertion des Jeunes du Bénin. Mars 2011. [↑](#footnote-ref-33)
34. Une partie de cette formation a notamment été assurée par des intervenants belges francophones, au sein du BIEF, organisme de consultance en ingénierie de l’éducation et de la formation coordonné par Xavier Roegiers et établi à Louvain-la-Neuve (Belgique). [↑](#footnote-ref-34)
35. J.O. de l’AOF, Circulaire du 1er mai 1924, pp. 309-316. Depuis la constitution du 28 février 1959 [↑](#footnote-ref-35)
36. Centre d’Etudes et de Recherche-Afrique (CEREDEC-Afrique) (1997). Constitutions et textes constitutionnels de la République du Bénin depuis les origines dahoméennes. Porto-Novo, CNPMS, p.18. [↑](#footnote-ref-36)
37. [www.sudlangues.sn](http://www.sudlangues.sn) Fall, M. (2003). « La baisse de niveau des élèves en français : Mythe ou réalité (le cas du Sénégal) », In *Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage*. Site consulté le 05 avril 2013. [↑](#footnote-ref-37)
38. (Thiriet, 1967 : 4-5) ; (Bouche, 1974 : 82) ; (Ly, 2000 : 332) ; (Turcotte, 1983 : 33) ; (Capelle, 1990 : 36, 107, 108, 137), tous cités par Fall (Fall, 2003). [↑](#footnote-ref-38)
39. Le symbole est soit un crâne d’animal mort, soit une plaque de bois, soit une dent de cochon, ou une ou plusieurs coquilles d’escargot qu’on suspendait au coup de tout écolier surpris en train de parler sa langue maternelle. Jusqu’en 1980, le symbole, appelé aussi signal, a pourtant encore bien marqué l’école primaire, en République Populaire du Bénin. Ce qui est pour le moins paradoxal, si l’on se rappelle que le régime marxiste-léniniste avait pour projet de remplacer le français par les langues nationales dans l’enseignement. [↑](#footnote-ref-39)
40. Boko, G. (1993). *L’enseignement du français au Bénin, contribution à une didactique du français langue seconde respectueuse des exigences socioculturelles locales actuelles.* Thèse de doctorat : Mons. [↑](#footnote-ref-40)
41. Tesar, C. (2003). *Réforme de l’enseignement primaire au Bénin. Evaluation des nouveaux programmes d’enseignement. Rapport final*, Forum national sur le secteur de l’éducation, Thème n°5 : « Le point des réformes éducatives, de l’indépendance à nos jours », Ministères en charge de l’éducation, UNESCO, Cotonou, 12 au 16 février 2007. USAID-Bénin, Charles J. Tesar, chef de mission et al, 2003. Réforme Bénin : évaluation des nouveaux programmes d’enseignement, Louis Berger / DevTech Team 2300 N Street, NW, Washington, D.C. 20037 [↑](#footnote-ref-41)
42. Beacco (2007). *L’Approche Par Compétences dans l’enseignement des langues : enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris : Didier. [↑](#footnote-ref-42)
43. Cf Pierre DASEN et Abdeljalil AKKARI, (2005). *Pédagogie et pédagogues du sud*. Paris : *Harmattan*. [↑](#footnote-ref-43)
44. Pendant longtemps, les mêmes livres de lecture sont lus en France par les écoliers français, dont le français est la langue maternelle et en Afrique par les petits africains de l’AOF dont le français est la langue de scolarisation. [↑](#footnote-ref-44)
45. Cette conférence avait été convoquée par le général Mathieu Kérékou, alors président de la République béninoise. Tenue à l’hôtel PLM Alédjo à Cotonou du 19 au 28 février 1990, elle sonne le glas du Parti unique de la Révolution Populaire du Bénin (PRPB). Sur le plan politique, le PRPB cède la gestion du pays à un régime démocratique et au multipartisme. Sur le plan de l’éducation scolaire, la Conférence nationale des forces vives réclame la tenue d’Etats généraux de l’éducation. [↑](#footnote-ref-45)
46. La loi d’orientation interviendra plus tard, en novembre 2003 (loi n°2003-17 du 11 novembre 2003). [↑](#footnote-ref-46)
47. Les critères retenus sont les suivants : ratio élève/livre de français ; ratio élève/livre de mathématique ; ratio élève/classe ; ration élève/enseignant ; ration élève/place assise ; ratio classe/enseignant ; pourcentage des enseignants recyclés au cours des trois dernières années (Gbénou et al., 1999 : 61). [↑](#footnote-ref-47)
48. Source : « Raconte-moi l’indépendance » Fondation ZINSOU, Bénin, exposition du 10 juin 2010 au 10 janvier 2011 à Cotonou. Site [www.racontemoilindependance.org](http://www.racontemoilindependance.org) Site visité le 03 juin 2013 [↑](#footnote-ref-48)
49. Ibid. [↑](#footnote-ref-49)
50. Cet aspect éco-citoyen de la révolution nous a particulièrement marquée. Tous les samedis matins, les marchés publics étaient balayés par tous les usagers. Les bureaux étaient eux aussi balayés par les fonctionnaires eux-mêmes, les écoles et leurs alentours immédiats, par les enseignants et les élèves. On s’appelait tous *« Camarade »* et on scandait : *« Pour la révolution, nous sommes prêts, pour la production, tous en avant ! »*. [↑](#footnote-ref-50)
51. Les écoles privées sont alors presque inexistantes. [↑](#footnote-ref-51)
52. CONFEMEN : Conférence des Ministres de l’Education des pays ayant le français en partage. [↑](#footnote-ref-52)
53. Propos récurrents dans les interventions des acteurs du système éducatif béninois enquêtés lors de notre terrain. [↑](#footnote-ref-53)
54. Même si cette expression induit l’idée d’une approche méthodologique monolithique et cadenassée peu satisfaisante, nous continuerons à l’utiliser parce que c’est elle que l’on trouve dans tous les documents en circulation au Bénin. [↑](#footnote-ref-54)
55. En 1975, Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin écrivait, dans la revue Actes de la Recherche en Sciences Sociales, un articule intitulé « Les catégories de l’entendement professoral ». Ils y émettaient l’hypothèse que les taxinomies que révèlent les formules rituelles des attendus du jugement professoral (les « appréciations ») – dont on peut supposer qu’elles structurent le jugement professoral autant qu’elles l’expriment peuvent être mises en relation avec la sanction chiffrée (la note) et avec l’origine sociale des élèves qui font l’objet de ces deux formes d’évaluation (Bourdieu P. et al., 1975 : 68-93). Pour notre part, nous considérerons ici les catégories de l’entendement pédagogique, c’est-à-dire les notions qui sont le plus souvent invoquées pour justifier les choix dans l’organisation du travail en classe. Ces catégories seront considérées comme « nouvelles » parce que, comme nous l’avons vu précédemment, elles tendent à s’éloigner de celles qui sous-tendaient l’approche basée sur les contenus et l’approche par objectifs. [↑](#footnote-ref-55)
56. Séminaire final sur les réformes curriculaires par APC en Afrique, Politiques publiques en éducation, l’exemple des réformes curriculaires. Résumés exécutifs du rapport final et des études-pays, 10-12 juin 2009, CIEP, Sévres, p. 5. [↑](#footnote-ref-56)
57. Nous récapitulons des connaissances tirées de lectures croisées. [↑](#footnote-ref-57)
58. Ou plus exactement, le Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre [↑](#footnote-ref-58)
59. Beckers, J. (2002). *Pédagogies des compétences. Développer et évaluer des compétences à l’école vers plus d’efficacité et d’équité*. Bruxelles: Labor. [↑](#footnote-ref-59)
60. INFRE/Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (2007), APC, les orientations générales au Bénin. [↑](#footnote-ref-60)
61. Bourgeois, E et Fresnay, M, Les modèles théoriques de l’apprentissage, Note de synthèse à destination des étudiants de la FOPA, FAPSE, UCL, 2002 [↑](#footnote-ref-61)
62. Le fait que Piaget ait régulièrement souligné la coexistence de ces deux mouvements de la pensée explique pourquoi il est incorrect de dessiner une filiation entre l’approche par compétences et le constructivisme piagétien. Pour établir une telle liaison, il faut opter pour une compréhension simplificatrice de la pensée du savant suisse et, en définitive, le ramener à la pensée de Claparède, celle de l’*Éducation fonctionnelle.* [↑](#footnote-ref-62)
63. Cette pédagogie du groupe tire ses origines lointaines chez John Dewey (1900), et elle a été développée entre autres par Roger Cousinet (1920) et Kurt Lewin (1939). [↑](#footnote-ref-63)
64. Labé, F. (2000). In Bulletin d’échanges pédagogiques, n° 4, avril 2000. [↑](#footnote-ref-64)
65. Tanimomo, (2000) *Le travail en groupe et apprentissage de l’anglais dans nos établissements secondaires*. Mémoire de CAPES Anglais. Ecole Normale Supérieure (ENS). Porto-Novo. [↑](#footnote-ref-65)
66. voir par exemple Cèbe et Goigoux, 1999 ; Cèbe *et al.*, 2003 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; Bautier, 2005, 2006 ; Bonnéry, 2002, 2007… [↑](#footnote-ref-66)
67. Extrait de Perrenoud P. (2000), « L’approche par compétences, une réponse à l’échec scolaire ? », in ACPC, *Réussir au collégial. Actes du Colloque de l’association de pédagogie collégiale*, Montréal, septembre 2000, disponible sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html>, consulté le 2 avril 2014. [↑](#footnote-ref-67)
68. Intervention lors des journées d’études de la revue « Raisons éducatives », 26 février 2010, Genève. Disponible sur http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/RaisonsEducativesGeneve.aspx, consulté le 2 avril 2014. [↑](#footnote-ref-68)
69. Boko, G. (2009). *Psychologie et guidance en milieu africain.* Introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains. Cotonou : CAAREC. [↑](#footnote-ref-69)
70. Ceci n’est pas l’objet de la présente étude. Cependant, le lecteur pourrait se référer à une étude réalisée par Hounkpè (2008), dans l’article intitulé “Education in voodoo convents in Benin”. Il y est présenté le fondement culturel et psycho-affectif de l’enfant béninois pour qui l’école ressemble à une violation de l’identité culturelle et cognitive. La preuve en est qu’aucune pédagogie importée, depuis 1890 n’a su participer à son épanouissement comme agent de développement. Dasen P. et Akkari A. (2008). (Sous la direction de).In *Educational theories and practices from the majority world*. Hounkpè A. D. G. « Education in voodoo convents in Benin ». New Delhi : Sage. Egalement disponible en ligne  « L’éducation dans les couvents vodous au Bénin » In *L’éducation en débats* : *analyse comparée*. Vol 5. Site <http://faitesladifference.org/akkari/documents/hounkpe.pdf>). [↑](#footnote-ref-70)
71. Education tribune n° 895, « Approche par compétences en français, une véritable casserole trouée », [www.rjcebenin.net](http://www.rjcebenin.net) (site visité le 09/04/2013). [↑](#footnote-ref-71)
72. Bureau d’Ingénierie en Education et Formation, Louvain-la-Neuve, Belgique. [↑](#footnote-ref-72)
73. Consulté en ligne en octobre 2012 sur [www.bief.be](http://www.bief.be) et sur [www.fmgerard.be/textes/invitation.html](http://www.fmgerard.be/textes/invitation.html). Il est à noter que cette étude a été menée pendant la phase d’expérimentation et qu’un retour sur le terrain était prévu huit années plus tard, étant donné que la phase de généralisation au Madagascar était annoncée pour 2004. [↑](#footnote-ref-73)
74. Rieunier, A. (2000), *Préparer un cours. Applications pratiques*, Paris, ESF. [↑](#footnote-ref-74)
75. L’introduction des compétences minimales aux Etats-Unis (de Landsheere, 1988 : 31) a été précédée d’une consultation générale. Cela n’a pas été le cas au Bénin. Les Partenaires techniques et financiers qui financent ces réformes ne l’ont financé que dans sa mise en œuvre au primaire. Du coup, pendant plus d’une décennie, seuls les inspecteurs et les concepteurs de la réforme pour le primaire ont pris part aux rencontres internationales sur la question de l’APC. C’est le cas de la rencontre qui a eu lieu à Sèvres en France sur les questions de la mise en œuvre de ces réformes en Afrique, où seuls les inspecteurs du cours primaire ont évoqué la situation béninoise : Séminaire final sur les réformes curriculaires par APC en Afrique ; Politiques publiques en éducation : l’exemple des réformes curriculaires ; résumés exécutifs du rapport final et des études-pays, 10-12 juin 2009 au CIEP, Sèvres. 78p. [↑](#footnote-ref-75)
76. C’est nous qui soulignons cela, vu la panique qui a gagné les acteurs du système éducatif béninois brutalement confrontés aux NPE. L’insécurité ressentie en classe et entre pairs n’a pas libéré la créativité. On pourrait s’interroger sur le rôle des inspecteurs à ce moment, puisqu’ils sont les premiers formateurs des conseillers pédagogiques, qui à leur tour répliquent la formation aux enseignants. [↑](#footnote-ref-76)
77. CONFEMEN, *Qualité de l’éducation : un enjeu pour tous. Constats et perspectives*. Document de réflexion et d’orientation. Disponible sur [www.confemen.org](http://www.confemen.org), consulté le 10/04 /2013. [↑](#footnote-ref-77)
78. Service de pilotage des programmes d’études, Direction de l’Inspection Pédagogique (2009). Mémorandum au sujet de la réforme curriculaire au Bénin. [↑](#footnote-ref-78)
79. Nous avons mené des entretiens auprès des responsables de cette collection dans le cadre de nos travaux d’investigation. A côté de la collection Plume Soleil, les collections Harmony et Luciole ont édité des manuels en français, mais ils ne sont plus retenus par la DIP. [↑](#footnote-ref-79)
80. Cf le chapitre consacré, plus haut, à la formation des enseignants du secondaire [↑](#footnote-ref-80)
81. Perrenoud Philippe, 1995, « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d’enseignant et sur le métier d’élève », *Pédagogie collégiale*, vol.9, n°2, décembre, 6-10. [↑](#footnote-ref-81)
82. Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2001). « Les points-charnières de la recherche scientifique (Méthodologie) ». In : *Recherche en soins infirmiers*. N° 65. Faculté de Psychologie et des sciences de l’éducation. Université de Mons-Hainaut. [↑](#footnote-ref-82)
83. Un enseignant vacataire, est un enseignant Agent Contractuel du Droit Commun. [↑](#footnote-ref-83)
84. Fortin, M. F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Ville Mont Royal : Décarie éditeur. [↑](#footnote-ref-84)
85. Il peut arriver qu’un établissement compte plusieurs classes de troisième et de terminale. Dans le cas contraire, le choix des classes est systématique. [↑](#footnote-ref-85)
86. C’est une évaluation sommative qui contrôle, par niveau, les connaissances de manière globale. Il y en a deux par semestre. Au Bénin, l’année scolaire est divisée en deux semestres dans l’enseignement public, il y a donc quatre devoirs surveillés en tout. Le dernier devoir surveillé du second semestre est un examen blanc pour les classes de troisième et de terminale. Selon la Direction Départementale de l’Enseignement, cet examen blanc peut être organisé à l’échelle du Département, ou laissé à l’initiative de l’établissement. Il importe de souligner les écoles privées n’organisent pas les choses de la même façon. Dans notre étude, nous n’avons pas pris en considération les écoles privées. Mais il importe d’en parler pour montrer la différence d’organisation de deux systèmes qui forment les apprenants béninois à composer un même examen et à l’obtention des mêmes diplômes. Dans l’école privée, l’année scolaire est divisée en trois trimestres, et par trimestre, un devoir surveillé et une composition sont organisés. L’examen blanc départemental peut aussi être adopté par les écoles privées. Sinon, chaque établissement privé organise à sa guise, éventuellement en partenariat avec d’autres écoles privées. Enfin, il importe de souligné que le devoir surveillé est très important dans la pondération des matières. Cette évaluation permet aux élèves de se désigner eux-mêmes : « les plus forts » ; « les moyens » et « les plus faibles ». [↑](#footnote-ref-86)
87. L’animateur d’établissement/AE est le plus gradé des professeurs de français que le censeur (le responsable académique ou le chargé des études) désigne pour sa « maturité », ses diplômes, son ancienneté, surtout, pour être le responsable académique interne de ses pairs. Il arrive que celui-ci soit un conseiller pédagogique ou CP. [↑](#footnote-ref-87)
88. 01 professeur de français de la classe de troisième, 01 professeur de français de la classe de terminale, 01 animateur de français d’établissement qui est le même pour tout l’atelier de français de l’établissement. [↑](#footnote-ref-88)
89. Nous exposerons brièvement cette recherche, plus loin, dans la partie *1.4. Synthèse des observations de classes.* [↑](#footnote-ref-89)
90. Par maîtriser, nous entendons la capacité de l’apprenant à penser, créer, convaincre et communiquer aisément en français à l’écrit. Nous avons également pris le soin de régler tout problème de conflit sémantique, lors du pré-test. C’est l’étape de la validation sémantique de notre instrument. Elle a consisté à nous assurer, au cours de la pré-enquête, que les interlocuteurs accordent la même signification aux concepts manipulés. Nous avions demandé aux enquêtés, avant la passation de l’instrument, ce que recouvre chez eux un certain nombre de vocables, dont notamment « APC », « Enseignement/apprentissage/évaluation », « maîtriser le français écrit ». Ceci nous a permis de mesurer la distance et la proximité dans notre instrument et celle que les enquêtés prêtent aux mots et aux concepts. [↑](#footnote-ref-90)
91. Cf. « programme d’études français classe de 3ème », version révisée, Direction de l’Inspection Pédagogique. [↑](#footnote-ref-91)
92. Cf. « Français, programme d’études classe de Terminale », Direction de l’inspection Pédagogique, septembre 2011, p 3. [↑](#footnote-ref-92)
93. L’enseignante désigne ceux qui parlent et ne se concentrent pas pour recopier en silence ce qu’elle écrit au tableau, dans leur cahier de cours. [↑](#footnote-ref-93)
94. TI (travail individuel) ; TG (travail de groupes) ; TC (travail collectif). [↑](#footnote-ref-94)
95. C’est-à-dire que les élèves n’ont pas du tout répondu aux questions. Et lorsque l’enseignant a insisté en désignant quelques-uns, ils se lèvent, mais ne disent rien. [↑](#footnote-ref-95)
96. L’interrogation écrite est une évaluation interne sommative. Mais lorsque l’enseignant interroge les élèves sur des notions déjà apprises qu’ils ont oubliées ou sur des recherches que la majorité n’a pas effectuées, il donne aux interrogations écrites une allure de punition collective. Cette phrase tant entendue dans les établissements au Bénin revient à nos oreilles : « *Fermez les cahiers, prenez une feuille* ». Certes, la forme et l’intention cachées derrière une évaluation formative, sommative et certificative ne sont pas les objets de notre travail de recherche, mais ce sont des faits parallèles que le terrain a révélés. [↑](#footnote-ref-96)
97. Nous n’avons pas mené une enquête spécifique pour avancer les propos suivants, mais nous avons remarqué que la grammaire semble une séance de torture et pour l’enseignant et pour les apprenants. [↑](#footnote-ref-97)
98. Tout porte à croire que les apprenants perdent toute confiance et surtout tout leur sang-froid face aux questions de français. C’est le cas de la plupart des élèves observés. Nous pourrions oser étendre ce constat aux observations des épreuves certificatives au BEPC et au Baccalauréat à travers les copies recorrigées. Nous avons recopié quelques copies de candidat de BEPC dans ce document (n’ayant pas été autorisée à photocopier des copies. Nous avons reçu de l’office du Baccalauréat -non sans peine- quelques copies de candidats au Baccalauréat, qui corroborent nos propos. Le lecteur pourrait s’y référer dans les annexes). [↑](#footnote-ref-98)
99. Lors de nos observations informelles préalables à notre investigation de terrain, un professeur français de terminale A2 dans le département du Plateau nous a dit à notre arrivée dans sa classe, alors que nous nous étions installée dans un groupe par pur hasard : « *Allez plutôt dans le groupe 1, le groupe 3 que vous avez choisi est moins bon* ». [↑](#footnote-ref-99)
100. Comme l’a écrit Oké (2012 : 87), « la littérature pédagogique béninoise utilise fréquemment depuis quelques années l’expression situation-problème dans le domaine de l’enseignement en général ». [↑](#footnote-ref-100)
101. Nous l’avons démontré dans notre mémoire de CAPES (Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire). Afin d’appréhender la connaissance que les apprenants béninois ont des ouvrages écrits au programme de la sixième en terminale et spécifiquement de leurs connaissances à propos de la littérature africaine francophone féminines, nous avions mené une enquête auprès de 150 élèves dans trois villes du Sud du Bénin à savoir les lycéens des classes Terminales séries A1, A2 et C du Collège d’Enseignement Général /CEG Djassin de Porto-Novo (établissement public), ceux des classes Terminales A, D, C, G2 et G3 du Lycée International d’Abomey-Calavi (LICA) /établissement privé et ceux des classes Terminales C et D du Collège d’Enseignement Général/CEG le Plateau de Womey (établissement public). Cette enquête a révélé entre autres que les livres au programme du français sont de moins en moins abordés en classe par les professeurs de français. Les élèves eux non plus ne se donnent pas la peine de les lire. Le but de la recherche n’était pas de savoir si oui ou non la littérature africaine trouvait encore un espace pour la culture des élèves en classe APC. Notre but était de démontrer que le programme de français depuis toujours n’a jamais inscrit en littérature au secondaire des ouvrages écrits par des femmes. Le questionnaire comporte dix-huit (18) questions ouvertes et fermées, avec des sous questions de précision.

     Les questions posées aux apprenants portent deux objectifs :

     1. Appréhender la vision globale des apprenants enquêtés de la femme africaine.

     2. Mesurer le degré de compréhension des apprenants des messages véhiculés par Sembène OUSMANE, à travers ses personnages féminins dans le roman *Les Bouts de bois de Dieu*.

     Ces questions visent à collecter auprès des apprenants :

     * la connaissance des livres au programme scolaire ;
     * la perception de l’homme à travers les livres au programme scolaire ;
     * la perception de la femme à travers les livres au programme scolaire ;
     * l’image de la femme dans la société comparativement à celle perçue à travers les personnages féminins des livres au programme scolaire.

     Au total, nous avons eu un retour de 100 copies.

     Nous avons procédé à un premier dépouillement, et en avons éliminé 50. Les copies éliminées ne répondaient qu’à 2 ou 4 questions, sur les 17 obligatoires, la 18ème question étant facultative. D’autres apprenants en ont profité pour écrire des messages qui n’entrent pas dans le cadre de nos recherches. Ces sujets ont été également éliminés. L’échantillon final est donc composé de cinquante (50) sujets. L’anonymat requis ne nous a pas permis de reconnaître le nombre d’élèves filles de même que leurs manières de triter les questions.

     En conclusion, 50% des élèves enquêtés n’ont pas répondu aux questions relatives à la connaissance d’ouvrages inscrits au programme de français de la classe de sixième à la classe de terminale. Nous aurions pu continuer cette investigation en cherchant si ce phénomène était lié à l’APC. [↑](#footnote-ref-101)
102. Nous aurions voulu avoir une fiche en communication écrite ou en lecture qui sont les matières qui constituent les sujets évalués au BEPC et sur lesquels nous avons travaillé dans cette recherche. Mais à défaut, nous nous sommes contentée de ce que nous les avons vu faire. [↑](#footnote-ref-102)
103. Nous n’avons pas pu sauver l’image dont la qualité est altérée. Nous pouvons la décrire cependant au lecteur. Il s’agit d’un mini-bus qui est couché sur le flanc. Il y a des passagers à l’intérieur du bus et trois personnes couchées en dehors du bus. Deux femmes et un homme. Il y a un arbre en face du bus qui est à moitié déraciné. L’arbre ressemble à un faux acacia. [↑](#footnote-ref-103)
104. Nous pouvons rappeler ici que la méthode du ‘‘signal’’ qui punissait l’usage des parlers locaux a échoué. L’enfant béninois entend, et parle les langues locales à l’école, dans la rue et à la maison. Où se trouve la situation d’immersion en ce moment-là ? [↑](#footnote-ref-104)
105. Nous soulignons que la série B est également une série littéraire à côté des séries A. Elle est dominée par la matière « économie » et un coefficient légèrement plus élevé en Mathématiques (coefficient 3). Dans presque tous les établissements où cette série existe, les élèves sont mis ensemble avec ceux des séries A1 et A2. Cependant, le paradoxe est que les bacheliers de la série B ne peuvent pas s’inscrire en Faculté des Sciences Economiques. Ils n’en n’ont pas les moyens techniques de par leur formation littéraire. Ainsi, les retrouve-t-on à l’université dans les filières de l’administration publique (Ecole Nationale d’Administration et de Magistrature), de géographie, d’anglais… mais très rarement dans les filières de lettres modernes. [↑](#footnote-ref-105)
106. Bourdieu et Passeron font ici référence aux données statistiques analysées par plusieurs chercheurs. Ils écrivent ainsi : « M. Paul Clerc observe que, bien que le taux de réussite scolaire et le taux d’entrée en sixième dépendent étroitement de la classe sociale, l’inégalité globale des taux d’entrée en sixième tient plus à l’inégalité d’entrée en sixième à réussite égale qu’à l’inégalité de réussite scolaire (cf. P. Clerc, «Nouvelles données sur l’orientation scolaire au moment de l’entrée en sixième » (II), *Population*, oct.-déc, 1964, p. 871). De même, les statistiques du passage d’un degré à un autre selon l’origine sociale et la réussite scolaire montrent que, tant pour les Etats-Unis que pour l’Angleterre, le processus de sélection n’est pas, au sens strict, le fait de l’Ecole même (cf. R. J. Havigurst et B. L. Neugarten, *Society and education*, Boston, Allyn and Bacon, 1962, pp. 230-235) ». [↑](#footnote-ref-106)
107. Bourdieu et Passeron font à nouveau référence à des travaux statistiques : « R. Ruiier, *The past and future inflow of students into the upper levels of education in the Netherlands*, O.E.C.D., DAS/EIP/63. Cf. aussi J. Floud, « Rôle de la classe sociale dans l’accomplissement des études » in *Aptitude intellectuelle et éducation*, A. H. Halsey (éd.) Paris, O.C.D.E., 1961. Cf. enfin T. Husen, « La structure de l’enseignement et le développement des aptitudes », ibid., p. 132, tableau présentant le pourcentage d’élèves non- candidats à l’enseignement secondaire, selon l’origine sociale et les aptitudes intellectuelles en Suède ». [↑](#footnote-ref-107)
108. Le programme intermédiaire se diffère de l’APC, car il est une continuité de l’ancien programme basé sur les objectifs. [↑](#footnote-ref-108)
109. Le lecteur attentif aura observé que la discordance entre les effectifs totaux des données globales et les effectifs qui résultent de l’addition des candidats au Baccalauréat ayant suivi un programme intermédiaire et de ceux qui ont suivi un programme APC. Les données concernant l’inscription et la réussite au Baccalauréat en fonction du programme suivi (PI ou APC) ont été obtenues directement auprès de l’Office du Baccalauréat du Bénin. Les autres données proviennent du site web de l’Office du Baccalauréat Bénin. Cela peut expliquer la discordance entre les deux séries de données. [↑](#footnote-ref-109)
110. En 2009, il y a eu le tout premier Bac APC des classes en expérimentation. En 2010, tous les établissements secondaires béninois, publics et privés ont fait le premier Bac APC version généralisation. Donc en 2011, la généralisation battait son plein. L’on pourrait également déduire de ces résultats les conséquences fâcheuses des grèves des années antérieures. Nous n’avons aucune étude scientifique qui ait cherchée les effets pervers des grèves répétées sur les rendements scolaires des élèves. Il arrive également des cas d’erreurs sur les épreuves que les candidats constatent seulement le jour de composition. Ces évènements perturbent plusieurs candidats et on note des échecs importants dans les séries où ceci arrive. Enfin, en 2011, il y a eu les élections présidentielles au Bénin. Ceci a-t-il distrait élèves et enseignants ? Les campagnes militantes ont-elles pris le dessus sur les classes ? [↑](#footnote-ref-110)
111. Il s’agit d’un centre de correction situé dans le Département concerné. Nous avons mis le nom du Département parce que le bureau ne nous a pas donné le nom du CEG qui a abrité la correction. [↑](#footnote-ref-111)
112. L’écart-type mesure l’étendue de la dispersion des données autour de la moyenne. Il s’agit ici de vérifier si les observations sont plus resserrées autour d’une valeur centrale (la moyenne) ou au contraire, si elles sont beaucoup plus étendues. Pour ce faire, la procédure est la suivante : calcul de la moyenne (7,43885) pour chacune des observations, mesure de l’écart par rapport à la moyenne, soit : valeur observée moins (–) moyenne. Par exemple :

     |  |  |  |  |  |
     | --- | --- | --- | --- | --- |
     | Observation | Valeur | Moyenne | Ecart | Ecart² |
     | 21889 | 5 | 7,43588 | -2,43588 | 5,93351 |
     | 21890 | 7 | 7,43588 | 0,43588 | 0,18999 |
     | 21891 | 7 | 7,43588 | 0,43588 | 0,18999 |
     | 21892 | 8 | 7,43588 | 0,56412 | 0,31823 |
     | Etc. |  |  |  |  |

     On additionne ensuite toutes les valeurs obtenues dans la colonne « écart² », et une fois le total obtenu, on le divisera par le nombre d’observations (dans ce cas, 139) et on calculera la racine carrée du produit de la division. [↑](#footnote-ref-112)
113. On peut constater la même tendance en utilisant l’écart interquartile pour les deux épreuves : en communication écrite, (au moins) la moitié des notes est comprise entre 6 et 8 (95 sur 139) ; en lecture, (au moins) la moitié des notes est comprise entre 7 et 11 (75 sur 139). On peut même constater que 94 copies sur 139 ont obtenu une note comprise entre 7 et 12 en lecture, alors que 95 copies sur 139 avaient obtenu une note comprise entre 6 et 8. On voit bien que la dispersion des scores est très différente d’une épreuve à l’autre. [↑](#footnote-ref-113)
114. On peut constater la même tendance en utilisant l’écart interquartile pour les deux épreuves : en communication écrite, (au moins) la moitié des notes est comprise entre 7 et 11 (78 sur 126) ; en lecture, (au moins) la moitié des notes est comprise entre 8 et 11 (78 sur 126). [↑](#footnote-ref-114)
115. Les notes obtenues aux deux épreuves se concentrent dans un même intervalle, compris en communication écrite entre 8,5 et 11 (81 sur 133) et en lecture, entre 8,75 et 11 (87 sur 133). [↑](#footnote-ref-115)
116. Ce développement sur l’organisation des évaluations externes au Bénin est la somme des entretiens réalisés avec les 5 inspecteurs et les 6 Conseillers Pédagogiques (CP) enquêtés en plus des informations publiées par Dognon et Ahossi (2014) sur le Baccalauréat béninois et son organisation présentant les structures faitières et leur historique. [↑](#footnote-ref-116)
117. La phase orale concerne uniquement les candidats déclarés admissibles au terme des épreuves écrites. [↑](#footnote-ref-117)
118. En général le lundi, avant les autres matières. [↑](#footnote-ref-118)
119. Voir les détails en annexe du chapitre. [↑](#footnote-ref-119)
120. Ce sont des candidats qui n’ont pas été régulièrement inscrits dans un établissement, mais ont le niveau requis. Dans ce cas, il y a des élèves qui se présentent par anticipation : ils peuvent être en classe de quatrième, une année avant la classe de troisième. [↑](#footnote-ref-120)
121. La DEC relève du Ministère de l’Enseignement Secondaire. L’Office du Baccalauréat relève du Ministère de l’Enseignement Supérieur. [↑](#footnote-ref-121)
122. Source : Direction de l’Office du Baccalauréat (DOB). Cotonou. Correspondance n° 591 du 11 novembre 2010. P.1. [↑](#footnote-ref-122)
123. Enquête Hounkpè Débora 2010, 2011 et 2012. [↑](#footnote-ref-123)
124. Le superviseur du centre et ses proches collaborateurs font la ronde pour détecter et renvoyer les surveillants de salle aux comportements douteux (ceux qui s’asseyent, ceux qui somnolent, ceux qui mangent, ceux qui lisent les épreuves, car il leur est interdit de lire les épreuves, ceux qui discutent avec les candidats, ceux qui manipulent leur GSM, et aussi les retardataires. Bref ceux qui ne font pas la tâche avec fermeté). [↑](#footnote-ref-124)
125. Terrain Hounkpè Débora 2010, 2011 et 2012. [↑](#footnote-ref-125)
126. Source : DEC, Porto-Novo, 2012. [↑](#footnote-ref-126)
127. Toutes les copies sont vérifiées une par une et les points recomptés. Ceci n’est pas une re-correction, c’est une vérification qui permet de rétablir plus d’un candidat dans leur droit. Car, malgré toutes les précautions prises souvent par les organisateurs de l’examen, des erreurs se glissent toujours, les totaux des points sont parfois mal faits. Donnant la preuve que l’erreur est humaine. [↑](#footnote-ref-127)
128. Il s’agit uniquement de mettre les justes totaux sur chaque copie. [↑](#footnote-ref-128)
129. Ceci résulte des instructions officielles. [↑](#footnote-ref-129)