



**Université de Rouen,
UFR Psychologie, Sociologie
et Sciences de l'Éducation**

Ecole doctorale 350 « Savoirs, critiques et expertises »
Laboratoire CIVIIC EA 2657



*

**Thèse de doctorat
Sciences de l'Éducation**

*

* *

Zangbeto à l'École

ou

**Médiation interculturelle des enseignants
et performances des apprenants :
une analyse des modalités d'enseignement des sciences à l'école primaire béninoise**

* *

*

Présentée et soutenue publiquement par :

Loïc BRAIDA

jour mois 2009

Thèse dirigée par le **Professeur Jean-Pierre ASTOLFI**

Jury :

M. Jean Pierre Astolfi, Professeur, Université de Rouen ;
M. Maurice Garnier, Professeur, Université de l'Indiana ;
M. Richard Etienne, Professeur, Université de Montpellier 2 ;
Mme Laurence Simmoneaux, Professeur, Ecole Nationale de Formation Agronomique
(ENFA)

Remerciements à...

... Mes collègues béninois pour leurs accueils, leurs patiences, leurs confiances ;
... Magloire Cossou pour son exégèse de la situation du secteur éducatif béninois ;
... Issaou Gado pour son écoute, ses conseils et son soutien ;
... Yves Da Conceiçao pour son intérêt aux changements et son énergie ;
... Blaise C. Djihouessi pour sa disponibilité et son aide ;
... Mathias Adjovi pour sa guidance dans la société et la culture béninoise ;
... M. le Pr. Paulin Hountondji pour la place qu'il m'a faite au sein de l'école doctorale qu'il dirige au Centre Africain des Hautes Etudes en acceptant de co-diriger, trop brièvement, ce travail de recherche. Pourtant, je ne suis pas philosophe...
... Abraham, compagnon de fortunes et d'illusions dans les méandres de la formation doctorale ;

... toutes les « tata » et tous les « tontons » franco-bénino-burkinabés : Virginie et Serge, Julie et Tof, Odile, Caroline, Céline, Anthony et Maël pour leurs amitiés, leurs soutiens, les bonnes « bouffes », les soirées tarot, les échanges sur tout et surtout sur rien...
... ma famille, origine de mon tout, creuset culturel. J'ai cueilli et savouré les fruits plantés dans mon être par vos soins ;
... mes collègues et amis floracois pour leur accueil, leur amitié, leur patience : je devrais maintenant être plus présent et disponible ;

... Jean Pierre Astolfi, « star » de la didactique clairvoyante qui a tout de même accepté de supporter et d'accompagner les errements de ma pensée au cours de ces cinq dernières années ;
... Maurice Garnier qui a témoigné bien plus que de l'intérêt pour mon travail par un soutien chaleureux constant ;
... Laurence Simonneaux et Etienne Richard pour leurs bienveillances, leurs remarques et conseils pointus et toujours pertinents.

... ma Phinette, où que tu sois maintenant, tu es présente en moi et m'accompagne. Tu m'as tellement encouragé dans cette démarche que ces résultats te reviennent de droit. Je souhaiterais tant les partager avec toi...
Les années passées à tes côtés m'ont donné un élan, depuis, j'entretiens l'inertie. Et maintenant ??...
... Silounette qui me pousse quotidiennement à être mieux, à être bien, pour être meilleur.

Résumé

La situation du secteur éducatif au Bénin est préoccupante. En particulier, il existe, à l'école primaire béninoise, de nombreux obstacles au développement d'un enseignement des sciences efficient.

Parmi ces obstacles, deux grandes familles étroitement liées entre elles se distinguent.

D'une part, l'organisation du secteur éducatif béninois est fortement ethnocentrée et basée exclusivement sur le modèle scolaire occidental. Ses modalités ne laissent, *a priori*, pas de place à une prise en considération des spécificités socioculturelles du pays.

D'autre part, la formation et le management idéologique des enseignants ne favorisent pas une approche interculturelle adaptée de la relation éducative.

Pourtant, au-delà de ces difficultés de fond, certains d'entre eux parviennent à intégrer les réalités endogènes pour atteindre les objectifs exogènes fixés. L'analyse des pratiques et des postures de ces praticiens d'exception peuvent être traduites en termes de compétences transversales. Ces dernières sont susceptibles de participer à une démarche de construction d'un référentiel de compétences professionnelles utilisable dans le cadre de la formation des milliers de maîtres que le gouvernement béninois devra recruter dans les années à venir pour atteindre les objectifs fixés par l'EPT et la SPU.

Mots clés

Education interculturelle, analyse de pratique éducative, ethnographie scolaire, pyramide pédagogique, enseignement collatéral, référentiel de compétences professionnelles, formation des enseignants.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	13
CHAPITRE 1	21
L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES A L'ECOLE PRIMAIRE BENINOISE :	21
UNE ANALYSE DES OBSTACLES A SON DEVELOPPEMENT	21
Introduction :	23
I. Contextes de l'étude :	23
II. Obstacles à la mise en oeuvre de l'enseignement des sciences :	25
A. Obstacle 1 : la question du matériel didactique.	25
B. Obstacle 2 : la question de l'effectif des classes.	26
C. Obstacle 3 : la question de la formation et de la qualification des enseignants.	27
1. Statuts des enseignants :	27
2. Niveau d'étude des enseignants :	28
3. Perspectives pour le Bénin :	31
D. Obstacle 4 : Nouveaux Programmes d'Etudes et la question des paradigmes.	32
1. Genèse d'une réforme :	32
2. Les chocs des N.P.E. :	33
3. La question de la pertinence sociétale du modèle :	34
4. Des obstacles en profondeur :	35
E. Obstacle 5 : La question du dogmatisme comme posture épistémologique :	37
1. Formes d'expressions du dogmatisme :	37
2. Dogmatisme et Science : la question épistémologique :	37
3. Dogmatisme et évaluation : la question du statut de l'erreur :	38
4. La question des origines de ce dogmatisme :	39
F. Obstacle 6 : la question passionnelle.	40
E. Obstacle 7 : rapport aux savoirs des enseignants.	41
F. Obstacle 8 : la question du langage.	43
Conclusion :	45
CHAPITRE 2	47
L'ECOLE BENINOISE ET LES POLITIQUES EDUCATIVES INTERNATIONALES :	47
QUELLE(S) PLACE(S) POUR LES SPECIFICITES SOCIALES ET CULTURELLES DU PAYS ?	47
Introduction :	49
I. Ecole béninoise, développement et politiques éducatives internationales.	50
A. Développement à particule : économique, humain, culturel... L'Education au cœur des enjeux.	50
B. Entre réforme curriculaire et révolution des pratiques : les NPE comme révélateur d'obstacles.	51
C. Evaluations des performances et analyses du système éducatif béninois : entre pistes de réflexion et questions de fond.	52
II. L'Ecole comme institution ethnocentrée : état de la question.	54
A. Un système éducatif transposé :	54
B. Un système éducatif rejetant les repères culturels :	54

C. Un système éducatif socialement et culturellement déstabilisent :	55
D. Ecole et Culture : deux univers divergents :	56
E. Une situation conflictuelle :	56
1. Conflits linguistiques :	57
2. Conflits cognitifs :	57
3. Conflits sociaux :	57
F. Les enseignants directement concernés :	58
G. Transition :	59
III. Les réponses des institutions internationales et nationales : les lacunes du système.	59
A. Mars 1990 : Conférence de Jomtien.	59
B. Avril 2000 : Forum Mondial sur l'Education de Dakar.	63
Conclusion :	65
CHAPITRE 3	67
CULTURE OU CULTURES :	67
QUELLE(S) PISTE(S) DE REFLEXIONS.	67
Introduction	69
I. Science et Culture : le nécessaire dialogue des savoirs	69
A. Le concept de culture.	69
1. La culture comme objet	69
a. Le sens descriptif : la culture première et la culture seconde	69
b. Le sens normatif : la personne cultivée	70
2. La culture comme rapport	71
a. Le rapport au monde	72
b. Le rapport à soi	72
c. Le rapport à autrui	73
II. La Science : une odysée culturelle.	74
A. Etat de la question :	74
B. Science et universalisme :	76
C. Intégration ou assimilation : choix et risques :	77
D. Frontières, voyages et « <i>tours opérateurs</i> ».	78
III. L'enseignant africain : un exégète restant à inventer.	83
A. Le rôle du maître cultivé	83
B. Le maître héritier	85
C. Le maître critique	85
D. Le maître interprète	85
E. Le maître exégète	86
IV. La théorie de l'« enseignement collatéral » : présentation et perspectives.	87
Conclusion	89
CHAPITRE 4	92
CULTURE ET CULTURES :	92
QUELLE(S) PISTE(S) D' ACTIONS ?	92

Introduction : éducation interculturelle et paradoxe des politiques éducatives : <i>Education Pour Tous ou Education Pour Chacun ?</i>	94
I. Principes et finalités de l'éducation interculturelle :	95
A. Origines et terminologies :	95
B. Stratégies et cohérences ?	97
II. Education Interculturelle : modèles et limites dans le contexte africain.	99
A. Approches sociologique et anthropologique :	99
B. Approches épistémologique et didactique :	100
C. Proposition de modélisations de l'interculturalité en éducation :	102
III. Proposition d'évolution du cadre conceptuel.	106
A. Du triangle à la pyramide : proposition d'un cadre conceptuel.	106
1. Le triangle pédagogique : un modèle occidental à 2 dimensions :	106
2. Education et Culture : un référentiel de valeurs à définir :	107
3. Ouverture à une troisième dimension :	107
a. Du triangle aux triangles :	108
b. Rapport au Savoir ou aux Savoirs :	108
B. Problématiques sous-jacentes.	109
1. De nouvelles questions de recherche :	109
Conclusion	111
CHAPITRE 5	112
QUESTIONS ENSEIGNANTES :	112
ANALYSES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES	112
Introduction :	114
I. Analyse prospective des besoins en enseignants du système éducatif béninois :	115
A. Analyse quantitative :	115
B. Analyse qualitative :	116
C. Perspectives :	117
II. Analyse des facteurs influençant le développement de leurs élèves :	118
A. Approches sociologiques.	118
B. L'« <i>effet maître</i> ».	119
C. Perspectives.	119
III. Questions culturelles : les besoins de cohérences entre régimes d'interdépendances.	120
A. Sur l'origine des variations culturelles.	120
B. Le genre scolaire ne se déclare pas.	126
Conclusion	127
CHAPITRE 6	130
CARACTERISATION DES DETERMINANTS ENDOGENES DE L'EFFICIENCE :	130
UNE ETHNOGRAPHIE SCOLAIRE	130
Introduction	132
I. Stratégie et choix des données	132

II. Echantillonnage :	133
III. Outils de collecte des données et outils d'analyses.	138
A. Grille d'analyse de séance.	138
B. Outil d'analyse didactique	141
C. Fil directeur de l'enquête « histoire de vie ».	141
D. Questionnaires profils.	142
1. Profil pédagogique :	142
2. Profil épistémologique.	142
IV. Déroulement de la recherche et traitement des données.	144
V. Résultats.	146
A. Etudes de cas :	146
1. Célestine H.	146
a. Contextes.	146
b. Histoire de vie.	146
c. Pratiques pédagogiques.	147
d. Approches didactiques.	151
e. Profils :	151
f. Tableau de synthèse.	152
2. Delphine C.	153
a. Contextes.	153
b. Histoire de vie.	153
c. Pratiques pédagogiques.	154
d. Approches didactiques.	158
e. Profils :	159
f. Tableau de synthèse.	160
3. Justine S.	161
a. Contextes.	161
b. Histoire de vie.	161
c. Pratiques pédagogiques.	162
d. Approches didactiques.	166
e. Profils :	167
f. Tableau de synthèse.	168
4. Joseph S.	169
a. Contextes.	169
b. Histoire de vie.	169
c. Pratiques pédagogiques.	170
d. Approches didactiques.	173
e. Profils :	174
f. Tableau de synthèse.	175
5. Delphine D.	176
a. Contextes.	176
b. Histoire de vie.	176
c. Pratiques pédagogiques.	178
d. Approches didactiques.	181
e. Profils :	181
f. Tableau de synthèse.	182
6. Léonard A.	183
a. Contextes.	183
b. Histoire de vie.	183
c. Pratiques pédagogiques.	184
d. Approches didactiques.	188
e. Profils :	188
f. Tableau de synthèse.	189
7. Francisco A.	190
a. Contextes.	190
b. Histoire de vie.	190
c. Pratiques pédagogiques.	191

d. Approches didactiques.	194
e. Profils :	195
f. Tableau de synthèse.	196
8. Roméo Césaire L.	197
a. Contextes.	197
b. Histoire de vie.	197
c. Pratiques pédagogiques.	199
d. Approches didactiques.	202
e. Profils :	203
f. Tableau de synthèse.	204
VI. Analyses croisées des données.	205
A. Pourcentage de temps de parole des enseignants :	206
B. Pourcentage de temps de parole des élèves :	207
C. Taux de réponse des élèves :	208
D. Pourcentage de temps de travail des élèves :	209
E. Décomptes absolus des principales actions enseignantes :	211
F. Décomptes relatifs des principales actions enseignantes :	213
Conclusion	214
CHAPITRE 7	216
CADRE CONCEPTUEL ET THEORIE A L'EPREUVE DES DONNEES EXPERIMENTALES :	216
IMPLICATIONS DANS LA CONSTRUCTION DU REFERENTIEL DE FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	216
Introduction.	218
I. La pyramide pédagogique : implications et applications.	220
II. La théorie de l'enseignement collatéral : éléments de validation et conséquences.	224
III. Analyses des résultats de l'étude.	227
A. Ce que font les enseignants.	227
B. Ce que sont les enseignants.	229
II. Propositions en termes de compétences professionnelles.	235
A. Ce que devraient être et faire les enseignants.	236
1. Déterminants d'attitudes :	236
2. Déterminants de comportements :	237
B. Proposition de référentiel de compétences professionnelles.	238
Conclusion.	242
CONCLUSION GENERALE	244
Retour sur la démarche heuristique de terrain :	246
Des intentions aux actes	247
Références bibliographiques	252

INTRODUCTION GENERALE

Je suis arrivé au Bénin dans le cadre d'un Volontariat de Solidarité International (VSI), employé par une ONG française (DE.F.I., Developper, Former, Informer), pour mettre en place un projet de sensibilisation, d'adaptation et d'introduction de la démarche pédagogique « *La main à la pâte* » à l'école primaire béninoise. J'ai par la suite eu l'opportunité de collaborer avec les services de l'Ambassade de France au Bénin dans le cadre d'un projet d'appui à la gestion de l'éducation financé par l'AFD.

Deux conventions de partenariats avec des structures nationales ont servies d'ancrage à ce projet au Bénin.

L'une avec l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE), présenté comme l'« *INRP béninois* », et l'autre avec le Centre Communautaire pour l'Education et le Développement (CCED), ONG béninoise mise en place par l'USAID (Agence de Coopération Nord-Américaine).

Dès notre arrivée, le 12 octobre 2005, nous avons eu, avec ma collègue française, professeur des écoles, la lourde mais passionnante tâche d'analyser les Nouveaux Programmes d'Etudes en vigueur au Bénin afin d'identifier des synergies potentielles entre la réalité scolaire béninoise et une démarche de pédagogie active que nous « importions ».

De fait, nous avons passé beaucoup de temps en entretiens, discussions informelles et observations dans les salles de classes. Il s'agissait en effet de comprendre comment ce que nous pouvions proposer comme « innovation pédagogique » pourrait s'insérer efficacement et positivement dans le dispositif en place.

Nous avons pensé, rédigé et animé quatre sessions de formations au cours de l'année scolaire 2005-2006.

Les réflexions, les contacts professionnels et amicaux ; les observations portées sur les environnements de travail et de vie ; les excitations, les joies, les peurs, les angoisses ressenties ; les interrogations et incompréhensions... Un ensemble de facteurs qui auront contribué à faire chanceler les idéaux, les normes, les valeurs, pour me projeter dans une inconfortable remise en question de mes propres fondements.

Je suis français, universitaire (biologiste) et enseignant. A ce titre, je suis « *programmé culturellement* » pour voir le monde d'une certaine manière. L'éducation que j'ai reçue, tour à tour de mes parents, de mes pairs, des mes maîtres et par la suite de mes élèves, m'a dotée d'une aptitude particulière à appréhender mon environnement visible et invisible, immédiat et lointain, à travers un « *prisme culturel* » original, sorte de lentille convergente qui me permet de focaliser sur certaines réalités. Ce phénomène de focalisation a pour corollaire de laisser de côté d'autres éléments, soit que je ne les reconnais pas comme faisant partie d'une « réalité », de « ma réalité », soit que je ne les vois tout simplement pas.

En ce qui me concerne, tant que je n'étais pas sorti de la sphère d'influence culturelle qui est la mienne, rien n'était venu remettre en question ma manière de voir, d'interpréter et de donner du sens à ce qui m'entourait et qui représentait alors mon univers de pensée. Confortablement installé dans un « cocon paradigmatique », je continuais à construire et à me construire, au fil des années de ma vie, telle un arbre plongeant ses racines dans un « terreau culturel » et s'appuyant sur un « tuteur idéologique » bien droit, bien solide, bien haut.

J'avais vaguement conscience de ces réalités en descendant de l'avion. A la réflexion, je pensais alors sincèrement pouvoir gérer ces différences, accordant ainsi une confiance démesurée à l'impact de mes expériences passées. J'avais alors enseigné quatre années en Amérique Latine (Salvador et Equateur) et une année en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) en banlieue parisienne. En particulier, je savais que mon enfance, mes études universitaires, mes expériences professionnelles... m'avaient équipées d'une lorgnette, d'un prisme culturel à travers lequel je construisais ma vision du monde.

Je me disais que, du point de vue de l'ouverture d'esprit et de la capacité à comprendre, accepter et valoriser les différences, j'étais correctement armé...

Il me semble que j'aurais pu faire illusion quinze jours environ. Au delà, cela aurait été inutile et contre-productif.

« *Nous partageons le même vocabulaire, mais nous ne parlons pas le même langage* ». Je pense que c'est la phrase qui m'est revenue en tête le plus souvent au cours de la première année passée en terre béninoise. Et c'est sans doute en réaction que j'ai commencé à développer une réflexion concernant ce que je voyais tous les jours, dans l'enceinte des écoles où j'intervenais et en dehors.

« *Tout va bien, on se croirait dans une classe française* ». Cette autre phrase a longtemps occupé, puis perturbé mon esprit. Elle m'aura sans doute permis de prendre conscience de mes « tuteurs » et de les remettre en question. Tout de même, des maîtres béninois faisant la classe à des élèves béninois, mais comme un maître français s'y prendrait avec des élèves français... Il me semblait qu'un raccourci terrible était pris.

Si les expériences latino-américaines ont vraisemblablement contribué à fissurer l'édifice de mes certitudes, c'est vraiment au Bénin que j'ai pris conscience de l'existence d'autres univers de pensées, riches, structurés, cohérents et surtout légitimes. Bien sûr, auparavant j'avais entendu parlé de sorcellerie, de géomancie, de vaudou... Mais je n'avais que très distraitement abordé ces phénomènes qu'en les classant dans la catégorie des croyances, des mythes, du fantastique, du baroque... Bref, je les avais inmanquablement rangé dans la « case » que ma Culture prévoyait pour eux.

Ubiquité, invincibilité, métamorphose, revenant, guérison, envoûtement, gri-gri, météore... Suis-je en train de parler de réalités ou de fictions ? Peu importe mon avis en définitive. Le danger consisterait à chercher à trancher cette question.

Je ne suis pas en train de dire que je suis devenu initié, vaudousi ou bokono. Ce que je suis en train de développer sert à illustrer ma prise de conscience, et ce malgré les « *casseroles culturelles* » que je traîne derrière moi, de la légitimité d'un autre univers de pensée que celui qui structure ma personnalité, ma réalité, ma rationalité. L'une des responsables française de l'ONG pour laquelle je travaillais a coutume de dire que : « *Nous portons le poids de notre culture* ». Cette phrase, entendue souvent lors de séances de travail destinées à traiter les situations de crises dans le projet béninois, me renvoie à une lecture inversée de l'œuvre de Bachelard. Si cet immense auteur préconise la méfiance par rapport aux « *ombres portées de notre esprit* », à « *la pensée pré-scientifique* », le rapport inverse me paraît tout aussi stratégique à prendre en compte dans le cadre de la problématique de l'enseignement des sciences au Bénin.

Si j'insiste sur ce terme de « légitimité », c'est que je le mets en perspective avec le terme d'« existence ». S'il est facile de se rendre compte rapidement des différences entre la France et le Bénin, entre l'Occident et l'Afrique, il est également très simple de verser dans le jugement de valeur en ne considérant ces différences qu'à l'aune de son propre référentiel culturel. En d'autres termes, si je ne sors pas de ma propre grille de lecture culturelle du monde, j'aurais alors une tendance naturelle à ne voir les autres cultures qu'en relatif, qu'en terme d'écart par rapport à la mienne. C'est la porte d'entrée à de nombreuses considérations plus ou moins néfastes (idéologie, jugement, racisme, xénophobie, intolérances...).

Regarder les autres cultures en relatif constitue pourtant un outil en sciences humaines. En particulier en ethnologie et en anthropologie. C'est d'ailleurs sous couvert de ces sciences que de nombreuses idées, parmi les moins avouables, ont trouvé certains échos à une époque pas si lointaine que cela, justifiant certaines pratiques...

Regarder les autres cultures en absolu me semble être, dans le contexte qui m'intéresse, à savoir l'Education, une démarche plus féconde et plus à même de rendre compte des réalités.

L'institution scolaire se trouve au Bénin à la croisée de chemins semés d'embûches.

« *D'où provient l'Ecole béninoise ?* » Tout le monde ici connaît la réponse. Cette origine exogène, ethnocentrée, n'est pas sans conséquences culturelles, sociales, psychologiques ou cognitives. Il se trouve des dizaines d'auteurs, chercheurs en sciences humaines, dont les écrits abondent dans ce sens.

Je trouve la question suivante plus intéressante : « *quelles sont les finalités de l'Ecole béninoise ?* » On trouve des éléments de réponse dans les directives des différents Ministres béninois en charge de l'Education, et dans celles des partenaires techniques et financiers des politiques éducatives internationales. Ces directives illustrent parfaitement la précédente image de « *croisée des chemins* ».

Depuis l'avènement, du concept de « *développement* » au tournant des années 1940, puis, ceux dans les années 1960, des concepts de « *capital humain* » et de « *développement humain* », l'Ecole s'est chargée d'un lourd fardeau idéologique en sa qualité d'outil au service du développement.

L'Ecole béninoise représente une interface entre plusieurs univers de pensées. Statut d'autant plus justifié lorsqu'on aborde la question de la Science, nous y reviendrons plus loin.

Poser la question des finalités du système éducatif en terme de relatif ou absolu renvoie à des considérations idéologiques importantes liées à l'idée de « *développement* ». Or, cette dimension idéologique rend délicat l'usage de ce concept.

Ce que je vais dire, je le pense sincèrement objectif compte tenu de ce que je suis et pense savoir aujourd'hui. Toutefois, il s'agit de ma lecture des faits bien qu'elle soit corroborée et documentée par de nombreuses lectures et discussions.

Depuis le discours de H. Truman devant les Nations Unie en 1949, le développement peut être présenté à la fois comme une fin et un modèle.

Modèle ayant présidé à la dichotomie du Monde en deux parties distinctes : les développés d'un côté, les sous-développés de l'autre. Modèle nanti d'indicateurs ou d'indices, qui, tel une balise, indique UNE voie à suivre vers un objectif. Et là intervient la notion de fin, puisqu'en définitive, LE modèle du développement doit permettre d'atteindre un état de développement. Il s'agit, de toute évidence d'un modèle en relatif.

Dans ce modèle, la politique et l'économie ont trustées les place de choix en occultant les autres dimensions, sociales et culturelles en particulier.

Or, l'existence d'un tel modèle est la plupart du temps intimidant et handicapant.

Je souhaite ici citer les paroles d'un sociologue béninois, chercheurs à la Monash University de Roodeport en Afrique du Sud : « *nous sommes [les africains] culturellement schizophrènes* ».

C'est en cela que je me permettais de dire, il y a un instant, que « *l'institution scolaire se trouve, au Bénin, à la croisée de chemins semés d'embûches* ».

« *Croisée des chemins* » car deux univers de pensées, deux cultures sont en présence, en constante interaction. « *Semés d'embûches* » car ces interactions ne sont pas toujours synonymes d'enrichissement et d'ouverture.

Ces réflexions nous amènent assez naturellement à considérer le domaine de l'Education Interculturelle. Ce dernier est pressenti comme un rempart face aux dérives liées au douloureux dialogue des cultures. Or, à l'étude de la bibliographie concernant ce sujet, on peut remarquer que cet ensemble de dispositions permettant la prise en compte des

dimensions culturelles à l'Ecole était exclusivement axé sur les difficultés des apprenants et concernent presque exclusivement les difficultés rencontrées dans les pays du Nord.

Si le cas des enseignants n'est pas pris en compte, c'est essentiellement parce que ces dispositifs ont été élaborés par et pour des enseignants occidentaux, ou fortement occidentalisés, dans une démarche de prise en compte des situations de conflits interculturels entre l'institution scolaire occidentale et les migrants (Europe, Etats Unis) ou les minorités autochtones nationales (Australie, Canada, Etats-Unis). Ces démarches ont pour but d'optimiser l'atteinte des objectifs, des finalités, fixées par les directives ministérielles du secteur éducatif des pays concernés. Elles ne concernent qu'une minorité encadrée par des éducateurs qui sont des produits de la culture dominante endogène. Il ne s'agit pas du cas du Bénin.

Si les finalités de l'Education Interculturelle, telle qu'elle existe dans les pays occidentaux, restent valables dans le contexte béninois, ses modalités doivent être redéfinies pour cadrer avec les réalités particulières de ce pays.

Nous revenons à la question des finalités du système éducatif béninois. « Education » outil de développement, soit. Mais de quel développement parle-t-on ? Celui de M. Truman, exogène, ethnocentré et idéologiquement orienté ? Ou d'un développement endogène, local, tout aussi idéologiquement orienté ?

Difficile de trancher en faveur de l'une ou l'autre des options : d'un côté une orientation plus économique et politique avec un modèle, un rythme et des standards imposés ; de l'autre une orientation plus sociale et culturelle mais au prix d'une probable sortie de piste dans la course au développement. D'un côté, un « système » dont la transposition peine à faire ses preuves ; de l'autre un « système » séculaire mais qui paraît « dépassé » au vu des standards imposés...

Compte tenu de la situation du Monde dans lequel nous vivons tous, de sa globalisation, le dialogue des cultures est biaisé. En effet, elles ne sont pas toutes sur un même pied d'égalité à la table des négociations. L'une d'elle domine très largement l'autre sur la scène internationale.

Très peu de français accepteraient de vivre dans les mêmes conditions matérielles que leurs grands parents. Je ne pense pas me tromper en disant que ce sentiment est partagé par la majorité des béninois. Si les objectifs des uns et des autres sont à peu près similaires (progrès, développement), les modalités d'atteinte de ces objectifs ne sont nécessairement pas les mêmes. Cela est valable pour le domaine économique et le reste pour le domaine humain, et en particulier en ce qui concerne l'Ecole. Je souhaiterais citer le Pr. J. Ki-Zerbo qui écrivait en 1990 : « *Les jeunes Africains partent de quelque part ; les conduire sans s'inquiéter de saisir d'où ils viennent, c'est faire non de l'éducation mais de l'élevage* ».

Et si une troisième alternative était envisagée ?

Après cette longue digression nécessaire pour alimenter la réflexion, je souhaite recentrer le débat sur les problématiques de mon travail de recherche, qui concerne « *les modalités de l'enseignement des sciences en contexte multiculturel dans le cas du Bénin* ».

L'un des principaux objectifs de mon travail consiste en un essai d'intégration de la culture traditionnelle dans l'enseignement des sciences non pas seulement en identifiant et en caractérisant les points d'ancrages potentiels de l'une dans l'autre (ils sont nombreux), mais en analysant les obstacles cognitifs liés aux transitions culturelles vécues par les apprenants et par les enseignants dans le quotidien de la salle de classe. En développant une sorte de « *constructivisme culturel* ». J'envisage de traiter ces problématiques en trois temps.

Dans un premier temps, nous questionnerons les résultats de recherche en éducation, en psychologie, en sociologie en Europe, en Australie, aux Etats Unis et au Canada relatifs aux

obstacles liés aux transitions culturelles, aux passages de frontières culturelles vécues par les apprenants en les mettant en perspectives avec nos propres données de terrain.

Nous les notions concernant les dispositifs d'Education Interculturelle, le cas des obstacles des enseignants a très peu été analysé. Nous nous sommes penché sur cette question en termes de rapport aux savoirs, en proposant la théorie de l' « *enseignement collatéral* » (en écho à celle de l' « *apprentissage collatéral* » développée par O.J. Jegede en 1995). Nous proposerons une typologie des rapports aux savoirs caractérisant les enseignants béninois. Cette typologie est basée sur les l'analyse de résultats d'enquêtes et d'entretiens auprès de 183 enseignantes et enseignants béninois, en activité ou en formation au cours de l'année scolaire 2006-2007.

Dans un second temps, nous envisageons d'explorer la voie de l'analyse des déterminants de l'« *effet maître* » par l'intermédiaire de la réalisation d'études de cas auprès d'enseignants identifiés comme efficaces et non-efficaces par la dernière évaluation du PASEC au Bénin.

Cette « ethnographie scolaire » permettra d'éprouver la théorie en terme de médiation interculturelle. Un ensemble d'analyses des pratiques pédagogiques, didactiques, des postures épistémologiques et de la situation culturelle devrait également permettre d'identifier et de caractériser des déterminants endogènes de performances des enseignants. Est-il possible d'intégrer ces résultats afin de composer avec les réalités (enseignants, apprenants, environnement, moyens, finalités, institution, politiques...) pour tenter de faire émerger de cette globalité endogène les facteurs permettant d'atteindre les objectifs exogènes fixés ?

Si, compte tenu des réalités différentes, divergentes, des décalages entre l'Ecole, la société et la culture, les enseignants efficaces font figures d'exceptions, de cas particuliers (et de fait, les données statistiques des évaluations le confirment), ils existent néanmoins, témoins qu'une intégration est possible et qu'une configuration optimale de l'ensemble des facteurs peut être réalisée.

Alors, que font-ils pour y parvenir ? Quelles sont leurs différentes caractéristiques ? Leurs attitudes et comportements sont-ils particuliers ? Identifiables ? Caractérisables ? Modélisables ? Reproductibles ?

Et les enseignants non-efficaces, que font-ils ? Que ne font-ils pas ?

Enfin, il existe de nombreux référentiels de compétences professionnelles élaborés par et pour les enseignants d'institutions scolaires dans le monde. La solution de facilité consisterait en leur importation et adaptation au(x) contexte(s) béninois. Or, cela reviendrait à les décontextualiser et à les imposer comme modèles.

La démarche proposée ici consiste au contraire à identifier *in situ* les pratiques efficaces en partant du principe qu'elles représentent celles qui réalisent au mieux, spontanément ou non, le travail d'intégration des différents facteurs influant sur les performances des élèves.

Les résultats de ce volet de la recherche pourra faire l'objet d'un traitement en vue d'une valorisation dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants.

L'enseignant occidental s'adressant à des apprenants occidentaux ne mesure pas la chance qu'il a d'utiliser le même langage que ses élèves. Il ne se pose tout simplement pas la question. Le fond culturel commun permet de prendre des raccourcis de pensée qui ne sont pas possibles dans le contexte béninois. Je ne m'étais jamais consciemment posé la question du poids de « *ce que je ne dis pas* » lors de mes cours de SVT en France. Et pourtant, elle me semble aujourd'hui capitale ici et ailleurs.

Pour user d'une image, l'enseignant béninois qui s'essaye « à parler science » soulève un nuage de poussière culturelle qui forme un écran opaque entre la Science et la Culture. Tant que l'enseignement était basé sur la seule transmission de connaissances, le nombre de particules de poussières restait « raisonnable ». Mais dans une orientation constructiviste, dans une

optique de développement de compétences, la densification semble être devenue ingérable. Je souhaite que le travail entrepris contribue à apaiser l' « Harmattan interculturel » qui souffle sur le monde de l'Education au Bénin. Pour les enfants, les enseignants, la société dans son ensemble.

CHAPITRE 1

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES A L'ECOLE PRIMAIRE BENINOISE : UNE ANALYSE DES OBSTACLES A SON DEVELOPPEMENT

Introduction :

Lorsqu'on demande aux enseignants de l'école primaire béninoise de s'exprimer sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en oeuvre des situations d'apprentissage en Education Scientifique et Technologique (E.S.T.), les réponses tournent autour des trois thèmes suivants : le manque de matériel didactique (64 %), les effectifs pléthoriques des classes (55 %) et le manque de formation (47 %)¹.

Régulièrement stigmatisés par les études nationales et internationales, les obstacles rapportés ici par les enseignants représentent une réalité de l'Ecole béninoise qu'il n'est pas possible de nier et qui ne doit pas être ignorée. Il s'agit en effet de préoccupations immédiates de la part de praticiens de terrain. Ces aspects des enjeux de l'enseignement des sciences nous semblent toutefois n'être que la partie visible de l'iceberg éducatif, éludant du même coup des obstacles situés plus en profondeur.

Au delà de cette vision première, après plusieurs mois d'études de terrain (visites de classes, animations de sessions de formation, entretiens collectifs et individuels, enquêtes ; octobre 2005-Mai 2007), nous avons développé la conviction que les obstacles rencontrés par les enseignants et les apprenants à l'école primaire béninoise sont, au contraire, multiples et complexes.

La première partie de ce document est une présentation des contextes socioculturel et éducatif du Bénin. Cette présentation, si elle reste succincte, permettra en particulier de mettre en évidence l'étroite intrication des divers facteurs présentés. Elle est destinée à « poser » certains faits, apportant les éléments nécessaires à une meilleure compréhension de nos analyses ultérieures.

Le développement de la seconde partie, nous permettra de passer en revue de manière thématique (structurel vs conjoncturel) les facteurs susceptibles d'entraver le développement de l'E.S.T. dans un contexte d'Approche Par Compétence (APC) et de constructivisme prônés par les Nouveaux Programmes d'Etudes (N.P.E.).

Ce chapitre est une synthèse de nos réflexions, nos observations, nos impressions et de nos questionnements. sur le système éducatif béninois. A ce titre, elle s'appuie essentiellement sur des analyses qualitatives de données qualitatives et quantitatives.

A ce stade, les questions sont nombreuses. Elles trouveront, pour la plupart, des éléments de réponse dans le chapitre suivant consacré à l'analyse de la bibliographie concernant ces problématiques. Pour les autres, la démarche ne fait que débiter...

I. Contextes de l'étude :

La grande majorité des textes traitant du Bénin commencent invariablement par la phrase suivante : « *le Bénin (Afrique de l'Ouest francophone) est une mosaïque culturelle* ». De fait, ce petit pays, d'environ 112 000 km² et peuplé de 7 millions d'habitants (PNUD, 2005), est composé d'une cinquantaine de groupes linguistiques différents (Leclerc, 2003).

70 % de la population vit en zone rurale (PNUD, *opus citae*) et, selon les mêmes sources, quelques 61 % des béninois seraient animistes. Dans les faits, quelles que soient les obédiences déclarées, le culte des ancêtres (« Vodou » ou « Vodun ») est pratiqué ou reconnu par l'immense majorité des béninois.

A la suite de son accession à l'indépendance (1^{er} Août 1960), le Bénin a traversé une trentaine d'années de troubles et d'instabilité politique avec, en point d'orgue, la constitution d'un

¹ Il s'agit des réponses à la question ouverte suivante : « *Dans la mise en oeuvre des séances en sciences, quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez ?* ». Plusieurs réponses pouvant être apportées, le total dépasse 100 % (résultats d'une enquête auprès de 568 enseignants de la circonscription scolaire de Porto Novo / Attaké, février 2006).

gouvernement révolutionnaire marxiste-léniniste d'octobre 1972 à décembre 1989. Le 19 février 1990 s'ouvre à Cotonou la Conférence Nationale des Forces Vives de la Nation chargée d'élaborer une constitution garantissant les droits de l'Homme et les libertés fondamentales. Du point de vue du secteur éducatif, ce renouveau démocratique et politique constitue un stimulant et, à la suite des Etats Généraux de l'Education (E.G.E.) une profonde réforme va bouleverser le système éducatif béninois avec une évolution des orientations des programmes d'études.

Mais les défis sont énormes et, en 2005, le taux d'alphabétisation atteignait un peu moins de 40 % avec une forte disparité hommes-femmes (PNUD, *opus citae*). Le taux brut de scolarisation global pour le pays était de 94 % en 2005, avec un taux de survie de 54 %². Ces chiffres trahissant de fortes disparités rural-urbain, filles-garçons et pauvres/riches (Plan Décennal de Développement du Secteur Educatif, PDDSE, 2006).

Trois catégories d'enseignants sont en charge des classes béninoises. Les Agents Permanents de l'Etat (APE), les Agents Contractuels de l'Etat (ACE) et les enseignants communautaires recrutés par les familles (pour plus de détails à ce sujet, consulter la fiche de synthèse FS1 concernant le fonctionnement du système éducatif béninois).

Si en 1995, 87,6 % d'enseignants étaient qualifiés, ce taux est tombé à 51,5 % en 2002 du fait de la croissance des communautaires et des contractuels non qualifiés (DPP, MEPS, 2006).

Cette situation découle du gel du recrutement des enseignants par l'Etat, suite à un ajustement structurel imposé en 1986 par ses bailleurs de fonds. Par voie de conséquence, toutes les institutions de formation à l'enseignement (primaire et secondaire) ont peu à peu fermé leurs portes à la fin des années 1980 et ce, malgré la mise en place des chantiers de la réforme de l'éducation des années 1990-2000 (C. Cossi, 2006).

Des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), centres de formation de l'Etat recrutant au niveau B.E.P.C. et dispensant une formation d'une année, ont été ré-ouvertes au cours de l'année scolaire 2005-2006. Elles sont pour le moment au nombre de trois (Porto Novo, Abomey et Djougou) formant chacune entre 250 et 300 enseignants par an. Les stagiaires y obtiennent, après examen, le Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (C.E.A.P.), diplôme qui ne leur garantit cependant pas l'obtention d'un poste dans la fonction publique.

A terme, l'ouverture de six ENI à l'échelle nationale est prévue pour combler le déficit actuel en enseignants, mais également en prévision de l'accroissement de la scolarisation primaire pour les années à venir.

En effet, depuis mars 1990, résultat d'une évolution logique et néanmoins nécessaire du concept de Développement (Développement Humain), la communauté internationale a pris des engagements forts en faveur de l'Education (Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous, EPT, Jomtien, 05-09 mars 1990).

L'échéance initialement prévue pour l'an 2000 a dû être révisée à l'occasion de la Conférence d'Amman (1996) et à la lumière du bilan établi lors du Forum de Dakar (avril 2000). Révisée, ré-échelonnée, mais surtout renforcée, l'EPT est re-dynamisée avec une nouvelle échéance pour 2015. Dans le courant de cette année 2000, l'actualité éducative aura également été marquée par la Conférence des Nations-Unie de New York (septembre 2000), l'adoption des Objectifs de Développement du Millénaire (ODM) et du principe de Scolarisation Primaire Universelle (SPU) à l'horizon 2015 (pour plus de précisions sur ce sujet, consulter la fiche de synthèse FS2 concernant les politiques éducatives internationales).

Ces grands rendez-vous mondiaux auront été l'occasion de fixer des objectifs, d'élaborer des stratégies et de définir des indicateurs pour un renforcement sans précédent du poids de l'Education en général et de l'enseignement primaire (éducation de base) en particulier. Ils auront également été le cadre d'un engagement de la part des partenaires techniques et

² Le taux de survie mesure le nombre d'élèves atteignant la classe de CM₂ sur 100 élèves entrants en CI.

financiers par l'intermédiaire de l'Initiative Fast Track (FTI) en écho à leur déclaration conjointe d'avril 2000 : « *Aucun pays qui aura pris un engagement sérieux en faveur de l'Education ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressource* » (Forum Mondial sur l'Education, article 10 du Cadre d'Action de Dakar, 26-28 avril 2000).

L'éligibilité au FTI est ainsi soumise à l'élaboration d'un plan de développement crédible du secteur éducatif. Dans un premier temps, l'échéance avait été fixée à l'horizon 2002. Les Ministres en charge de l'Education au Bénin ont adopté le Plan Décennal de Développement du Secteur Educatif (PDDSE) en octobre 2006. Ce dernier a été accepté par les partenaires techniques et financiers, de sorte que le Bénin a rejoint le groupe de pays éligibles au FTI au début de l'année 2007.

Pour la période 2007-2009, la demande en appui financier du gouvernement béninois pour le développement de son secteur éducatif s'élevait à 93 millions de dollars US. Une aide de 76,1 millions de dollars US a été accordée par les partenaires techniques et financiers au titre de fond catalytique.

Ce rapide état des lieux de la situation du Bénin a pour objectif de permettre une mise en perspectives de ces données avec les obstacles rencontrés par son système éducatif.

Ce projet est l'objet du second chapitre de cette partie.

II. Obstacles à la mise en oeuvre de l'enseignement des sciences :

Dans ce paragraphe, nous allons réaliser une revue des principaux obstacles au développement d'un enseignement des sciences dans le contexte béninois. La liste qui suit n'a pas la prétention de l'exhaustivité. Elle représente l'avis d'un observateur extérieur, dans une large mesure culturellement et socialement naïf par rapport au contexte.

L'ordre dans lequel sont présentés ce que nous considérons comme des obstacles trahit une forme de hiérarchisation, du plus général, au plus spécifique, du conjoncturel au structurel.

Nous souhaitons préciser ici, à toutes fins utiles, que l'usage que nous faisons du terme « *obstacle* » est à appréhender soit dans le sens étymologique (obstacles 1,2,3 et 4), soit dans son acception bachelardienne³ (obstacles 5, 6, 7 et 8).

A. Obstacle 1 : la question du matériel didactique.

En décembre 2005, une équipe de consultants nationaux, acteurs de l'enseignement (secondaire et supérieur), présentait son rapport concernant une « *étude de l'impact de l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie dans les établissements primaire et secondaire sur le développement et la production économique du Bénin* » (T. Aminou et al., 2005).

Dans ce rapport, commandé par la Commission Nationale Béninoise de l'UNESCO (CNBU), les auteurs font référence à de multiples reprises au problème de la disponibilité en matériel dans les établissements scolaires béninois.

Nous avons relevé certaines de ces mentions. Ainsi, à la page 28, ils font état des résultats d'observations dans 150 établissements primaire et secondaire : « *60 écoles (40 %) possèdent des planches ; 15 écoles (10 %) possèdent des instruments de mesure ; 3 écoles (2 %) possèdent du matériel pour la mise en oeuvre de situations d'apprentissage traitant de l'électricité et de l'énergie solaire* ». Ils rajoutent un peu plus loin, en guise de conclusion : « *De telles situations de pénurie ne sont pas de nature à favoriser l'acquisition par les élèves des compétences prévues aux programmes d'études* ».

³ C'est à dire que, contrairement à son sens étymologique (*obstare* : se tenir devant), l'obstacle n'est pas ce contre quoi viendrait « buter » la pensée mais se situe plutôt au cœur même de cette pensée, dans l'expérience quotidienne (M. Fabre, 1995).

Par la suite, dans la présentation de leurs résultats d'enquêtes auprès d'enseignants du primaire, du secondaire général et technique, l'accent est régulièrement mis sur le dénuement en matériel. Ainsi, en page 36, si des efforts ont été remarqués dans ce sens de la part des ministères de tutelle, il n'en demeure pas moins que des efforts sont encore à faire (40 % des répondants). Ensuite, en page 43, pour 40 % des répondants, la formation des enseignants doit être théorique et pratique et donc appuyée par une dotation adéquate en matériel.

En fin de document, dans la partie concernant les recommandations (p. 125), les auteurs insistent à nouveau sur l'importance de l'équipement des écoles et CEG en matériel permettant de rendre « *plus concret et intéressant l'enseignement des sciences* ».

L'influence de la disponibilité en matériel didactique sur les performances de l'Ecole est l'un des indicateurs utilisés dans le dispositif d'évaluation et d'analyse sectoriel du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA, MAE France). Ainsi, les écoles dotées de mobilier et de matériel didactique affichent une probabilité de réussite supérieure de 3,3 points de pourcentage par rapport à celles ne possédant aucun de ces matériels (M. Brossard, 2003).

Nous le disions en introduction, le manque de matériel pédagogique et didactique est une réalité dans les classes béninoises. Toutefois, à ce constat, nous souhaiterions ouvrir deux axes de réflexion :

- d'une part, les quelques écoles dotées de matériel (kit, valise pédagogique) ne font pas montre d'un dynamisme remarquable quant à l'enseignement des sciences en regard à la majorité des autres écoles moins privilégiées ;
- d'autre part, à l'analyse des situations d'apprentissages en E.S.T. des Nouveaux Programmes d'Etudes, nous pouvons constater que, à quelques exceptions près (électricité notamment), le matériel requis pour introduire une dimension expérimentale dans la séance n'est pas exceptionnellement compliqué à fabriquer soi-même (par valorisation de matériel de récupération, par exemple).

Ainsi, si le manque de matériel constitue un obstacle au développement de l'EST, on ne saurait lui imputer toute la responsabilité. D'autres facteurs doivent nécessairement être pris en compte.

B. Obstacle 2 : la question de l'effectif des classes.

Le tableau suivant présente l'évolution du nombre d'élèves par enseignants de 1992 à 2005 :

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Ratio élèves / enseignant	39,8	45,5	48,3	49,9	52	50	53,7	53,9	55,8	53,5	55,3	55,7	52	50

Tableau I : évolution du ratio élèves / enseignant à l'école primaire béninoise de 1992 à 2005 (DPP, MEPS, 2006)

Il est certain qu'enseigner ou apprendre dans une salle de classe contenant une cinquantaine d'élèves n'est pas un facteur susceptible de favoriser le développement de compétences et la construction de connaissances. Les analyses sectorielles du pôle de Dakar font d'ailleurs ressortir ce point comme l'un des indicateurs fortement significatif de réussite au Certificat d'Etudes Primaires (C.E.P.) en fin de CM₂ (M. Brossard, *opus citae*).

Il est à noter, dans le cas du Bénin, que ces chiffres représentent des moyennes nationales masquant des disparités parfois fortes d'un département à l'autre, d'une circonscription scolaire à l'autre, d'un groupe scolaire à l'autre, d'une classe à l'autre.

En particulier, il nous a été donné de réaliser des observations dans des classes dont l'effectif était inférieur à 40 élèves (29 % pour le Bénin) et d'autres où l'effectif dépassait les 70 élèves (10 % pour le Bénin).

De même que précédemment, ces différentes données nous invitent à ouvrir deux nouveaux axes de réflexion :

- d'une part, dans certaines classes à effectif limité, considéré comme acceptable (env. 30 élèves), il ne nous a pas été donné d'observer de différences qualitatives notables en ce qui concerne la mise en oeuvre de la séance par rapport à d'autres classes avec un effectif plus important ;
- d'autre part, et *a contrario*, nous avons parfois été témoin de séances particulièrement remarquables des points de vue pédagogique et didactique dans des classes dont l'effectif avoisinait ou dépassait la moyenne nationale.

Sans négliger l'impact négatif de l'effectif des classes que nous reconnaissons volontiers comme invalidant pour les démarches d'enseignement / apprentissage, nous pensons que d'autres facteurs doivent nécessairement être pris en compte.

C. Obstacle 3 : la question de la formation et de la qualification des enseignants.

1. Statuts des enseignants :

Il s'agit ici de traiter du troisième argument récurrent avancé par les acteurs du système éducatif pour justifier les difficultés rencontrées par l'Ecole béninoise. Invariablement, nos interlocuteurs ont stigmatisé la qualification des contractuels et des communautaires. Ces enseignants ont clairement endossé le statut de « *boucs émissaires* » dans cette problématique. Une analyse, émanant du PASEC (J-M. Bernard et al., 2004), montrait que : « *Dans la majorité des cas, on observe que les élèves progressent sensiblement de la même façon, que l'enseignant soit fonctionnaire ou non* » et concluait qu' : « *il n'y a pas de différences notables d'efficacité pédagogique selon le statut de l'enseignant* ».

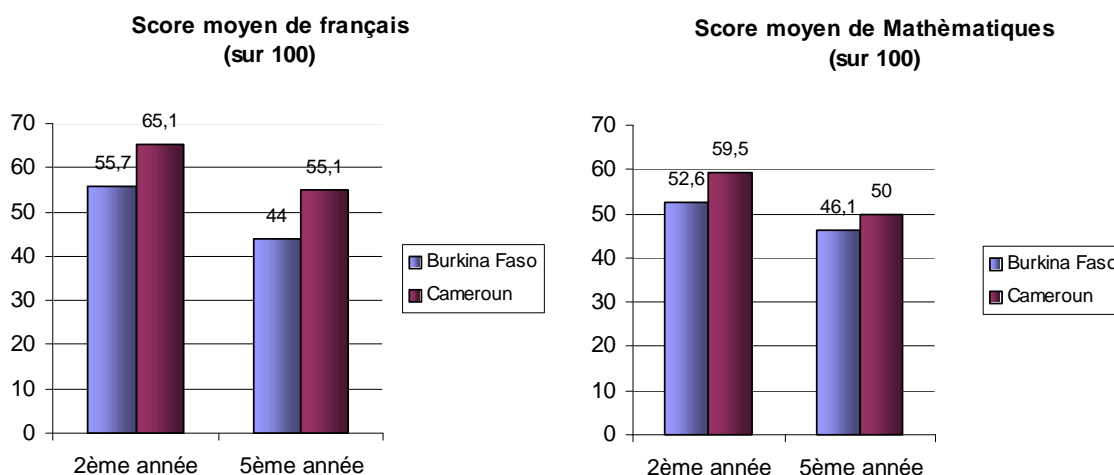
Dans ce même document, le tableau 5 (p. 8) apporte une estimation du gain de scolarisation imputable au recrutement d'enseignants non fonctionnaires. Nous reportons ici les données de 2002 concernant le Burkina Faso et le Cameroun :

	Burkina Faso	Cameroun
Nombre total d'élèves scolarisés	927 000	1 598 900
Nombre d'élèves qui auraient été scolarisés s'il n'y avait que des fonctionnaires	918 720	1 164 247
Gain de scolarisation imputable au recrutement de maîtres non fonctionnaires	8 280	434 653
En % d'enfants scolarisés en plus	1 %	37 %

Tableau II : estimation du gain de scolarisation imputable au recrutement d'enseignants non fonctionnaires au Burkina Faso et au Cameroun (calculs effectués à partir des données du PASEC et de la Banque Mondiale, RESEN, 2004).

Les niveaux moyens des élèves de ces deux pays en français et mathématiques ont été évalués par le PASEC la même année, et présentés lors de la biennale de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) (J-M. Bernard, 2003).

Les résultats moyens obtenus sont présentés par les graphiques suivants :



Graphique 1 : niveaux moyens des élèves en mathématiques et en français au Burkina Faso et au Cameroun (PASEC, 2003).

Que l'on considère la discipline ou le niveau d'étude, ces résultats font apparaître de meilleures performances de la part des élèves camerounais.

En intégrant les données fournies par les deux études précédentes, on constate qu'un système éducatif qui scolarise seulement 1 % de ses élèves en faisant appel à des non-fonctionnaires (Burkina Faso) est globalement moins efficace qu'un autre scolarisant 37 % de ses élèves en recourant à ce type d'enseignant (Cameroun).

Enfin, dans une étude concernant les facteurs de réussite au C.E.P. l'écart des performances entre un enseignant fonctionnaire (APE) et un enseignant communautaire est reconnu comme étant « ... très faible (plutôt favorable aux enseignants communautaires) » (M. Brossard, *opus citae*).

La même étude indique que « entre une école ne comptant que des enseignants fonctionnaires et une ne comptant que des enseignants contractuels, on observe un écart moyen de l'ordre de 8 points [en faveur des fonctionnaires pris comme référence] sur le taux de réussite au C.E.P. ».

Ces résultats, compte tenu des implications sociales et économiques du fonctionariat poussent à relativiser fortement le jugement populaire et institutionnel négatif dont les enseignants communautaires sont victimes.

2. Niveau d'étude des enseignants :

Au Bénin, les enseignants contractuels sont recrutés avec un niveau d'étude souvent supérieur au B.E.P.C. et parfois avec un niveau post-Baccalauréat. Leurs faibles performances peuvent être en partie expliquées en faisant référence à de précédentes études menées par la CONFEMEN concernant le niveau académique de recrutement des enseignants. Ainsi, concernant le système éducatif togolais, structurellement comparable au béninois, G. Husson écrivait en 2002, confirmant d'autres données du PASEC (CONFEMEN, 2000) :

« On constate que les maîtres disposant d'un niveau d'études égal ou supérieur au baccalauréat ne sont pas forcément les plus efficaces dans le processus d'acquisition des élèves. Une explication

envisageable tient à la motivation des maîtres qui pourrait être nettement moins bonne chez les maîtres bacheliers qui auraient probablement souhaité accéder à des fonctions plus valorisantes. La prise en compte de la motivation des maîtres seraient certainement de nature à éclairer ce point ».

Une autre hypothèse possible, se référant à la dimension culturelle serait à relier à la proposition suivante : un enseignant, bien que doté de compétences particulières, représente en définitive une image du bon élève, celui qui a réussi à l'école et qui, d'une manière ou d'une autre, durablement ou pas, a fait le choix d'y retourner. L'enseignant du primaire titulaire d'un baccalauréat ou d'une formation universitaire aspire sans doute à un autre plan de carrière, compte tenu des perspectives offertes par les grilles salariales du M.E.P.S. Il s'agit également d'un individu qui, étant resté un nombre d'année appréciable dans le système scolaire, et y ayant réussi, a immanquablement creusé un écart significatif entre sa culture traditionnelle d'origine et l'être qu'il s'est construit. En d'autres termes, notre hypothèse est que sa « transculturation scolaire » réussie l'a éloigné des réalités culturelle des enfants dont il a la charge. Ne parlant plus tout à fait le même *langage*⁴, des obstacles apparaissent au niveau de la communication. L'efficacité de l'action pédagogique s'en ressent inévitablement.

Le cas des communautaires est tout différent. Recrutés au mieux avec le niveau B.E.P.C., une explication envisageable de leurs performances tient au fait que l'accession au statut d'instituteur constitue pour eux une sorte de promotion sociale.

Nous faisons également l'hypothèse que cette catégorie d'enseignants, recrutés en concertation avec les parents de ses futurs élèves, ils sont de fait soumis à une pression sociale importante qui résulterait stimulante.

Une troisième hypothèse tient au fait que cette catégorie d'enseignants est recrutée très localement. Dans la plupart des cas, ils ont partagés, partagent et partageront encore la vie de la communauté qui les a contractés. Il est donc très proche des réalités sociales et culturelles des apprenants dont il a la charge. **Dans ce cas, ces enseignants parlant le même langage que leur élèves, ils ont beaucoup plus de facilité à raccrocher le monde de l'école à celui de leurs élèves. L'efficacité de l'action pédagogique s'en trouverait ainsi renforcée.**

Une étude de 2003 concernant l'analyse comparée des performances des écoles béninoises à l'échelle nationale fait apparaître une forte disparité entre les départements (M. Brossard, *opus citae*). Ainsi, concernant les résultats au C.E.P. obtenus dans quatre départements du nord-Bénin (Alibori, Atacora, Donga, Borgou) et un département du sud (Ouémé) sont nettement en deçà de ceux obtenus dans le Couffo pris comme référence. Le modèle économétrique utilisé pour analyser ces différences considère différents indicateurs susceptibles d'influer sur ces résultats. Parmi ces derniers, nous citerons l'environnement de travail (physique et humain), l'équipement des salles de classes, le statut des enseignants, la formation de ces enseignants... Tout en reconnaissant la pertinence de la plupart de ces indicateurs, nous ne pouvons nous empêcher de déplorer l'absence d'une prise en compte d'indicateurs d'ordre culturel dans cette analyse. En effet, on constate que les différents départements du Bénin ne sont pas équivalents du point de vue de la diversité linguistique. Or, celle-ci a une importance si l'on considère le fait que la langue de travail à l'école est exclusivement le français. Ainsi, dans une zone, un département, où la diversité culturelle est faible, l'usage du français comme médium d'échange social s'impose moins que dans une zone, un département, où la diversité culturelle est forte. En d'autres termes, **des locuteurs de langues différentes auront plus l'occasion de recourir au français pour communiquer**

⁴ Par « langage », nous entendons bien plus que les seuls mots destinés à porter une idée. Il s'agit surtout de l'usage de références, explicites ou implicites, à un univers de pensées, à une culture, destiné à ancrer l'enseignement dans une réalité à laquelle il tourne parfois le dos. Ainsi, nous entendons par « langage » tout ce qui se dit, mais également, et surtout, ce qui n'a pas besoin de se dire...

que des personnes partageant la même langue maternelles ou des langues maternelles très proches du point de vue de la structure. Cela signifie que dans les zones de faible diversité culturelle, le décalage entre l'École et la maison aurait tendance à être plus importante que dans les zones de forte diversité culturelle. Cette situation a assurément des conséquences sur les performances scolaires des apprenants. Or, pour des raisons historiques, économiques et politiques, le sud du Bénin est marqué par une plus forte diversité culturelle que le nord. Il s'agit à notre sens d'une piste à explorer par l'intermédiaire de l'élaboration d'un Indice de Diversité Culturelle pour chacune des zones d'étude (IDC : basé sur des indicateurs tels que la diversité linguistique, la diversité religieuse, la composition socioprofessionnelle de la population, la structure de la pyramide des âges, le pourcentage de ruralité...) et sa corrélation aux données de performances scolaires qui y sont observées.

Une autre piste mériterait d'être explorée face à cette problématique. Elle relève principalement des modalités de la gestion des ressources humaines, mais recèle, en filigrane, une dimension culturelle importante. Il s'agit de l'origine des enseignants et de leurs affectations. Dans la pratique, les mouvements des personnels enseignants sont nationaux. Cela signifie qu'un enseignant de Porto Novo (Ouémé, sud-Bénin) peut être affecté dans une école de Kandi (Alibori, nord-Bénin). Dans les faits, une telle décision de la part du Ministère est souvent perçue comme une sanction administrative. Quelles que soient les motivations d'une telle mutation, dans un pays riche de plus de cinquante groupes linguistiques, l'enseignant concerné se retrouve du point de vue culturel dans une situation de déracinement ayant des conséquences sur sa capacité à communiquer, à interagir avec ses apprenants et leurs parents, avec ses collègues et sa hiérarchie, et indubitablement sur sa motivation, et ses performances.

L'ouverture des ENI et leurs répartitions nationales devraient permettre d'amenuiser ces décalages culturels maîtres-élèves. Toutefois, à l'heure actuelle, et depuis la fin des années 1980, les enseignants APE officiant dans le nord du pays sont pour la plupart originaires du sud et leur rotation (« turn-over ») est relativement importante.

Cette dernière hypothèse est en partie corroborée par les résultats d'une étude montrant qu'une bonne intégration des enseignants dans le milieu de vie des élèves améliore les acquis de ces derniers (K. Amelewonou et *al.*, 2004. p. 7)

Au delà de la seule prise en compte du statut et du niveau d'étude des enseignants, il nous semble important d'explorer l'hypothèse de « *proximité sociale et culturelle* » comme facteur influençant les performances des élèves.

3. Perspectives pour le Bénin :

Conséquence de la fermeture des centres de formation à la fin des années 1980, le renouvellement des APE partant à la retraite et l'augmentation nécessaire de la population enseignante se sont réalisés en ayant recours à une main d'œuvre sans qualification ni expérience pédagogique. Recrutés théoriquement avec au minimum un niveau B.E.P.C., cette catégorie d'enseignants a pris, d'année en année, une importance accrue.

Le tableau suivant présente l'évolution des effectifs des enseignants du primaire en fonction des statuts entre 2000 et 2005.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Total enseignants	18 064	19 708	21 183	22 614	22 633	23 270
Dont % APE	65,4	60,3	56,5	50,9	50,4	43,6
Dont % ACE	20,2	21,4	20,1	19,3	23,9	22,6
Dont % Communautaires	14,4	18,3	23,4	29,8	25,7	33,8

Tableau III : évolution des effectifs des enseignants de l'école primaire béninoise en fonction des statuts entre 2000 et 2005 (DPP, MEPS, 2006).

En première analyse, il semblait sans doute logique d'attribuer les difficultés de l'Ecole béninoise à l'évolution du profil statutaire de ses enseignants. En approfondissant les arguments ayant présidé à ce jugement, nous souhaitons montrer que la situation est plus complexe et subtile que cela.

Entre les départs à la retraite, les pertes de ressources humaines dues aux décès, maladies, abandons de carrières et l'accroissement de la population scolaire projetée pour l'atteinte des Objectifs du Millénaire en terme de Scolarisation Primaire Universelle (100 % des enfants scolarisés durablement⁵ d'ici l'horizon 2015), la prospective fait état d'un besoin en enseignants croissant pour les 10 années à venir (pour plus de précisions, nous renvoyons à la fiche de synthèse FS3 concernant les différents indicateurs utilisés par les PTF dans le cadre de l'EPT).

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Besoin en enseignants	22 747	23 657	25 470	26 895	28 407	30 012	31 719	34 264	37 011	39 979	43 188	46 660

Tableau IV : évaluation du besoin en enseignants à l'école primaire béninoise d'ici 2015 (PDDSE, MEPS, 2004).

Le Bénin dispose à l'heure actuelle de 3 ENI sur les 6 prévues. Si chacune de ces écoles forme tous les ans une moyenne de 300 instituteurs cela représentera environ 1800 instituteurs par an, soit, dans le meilleur des cas, un peu plus de 6 % des besoins de l'année 2008 prise comme exemple.

Selon une analyse des différents chiffres, à l'horizon 2015, l'Ecole béninoise disposera de 17 862 agents permanents et 13 142 contractuels qui auront été recrutés entre 2004 et 2015. Les stocks d'APE, de contractuels et de communautaires en 2015 seront respectivement de 18 663 (40% des effectifs), 18 575 (40% des effectifs) et 9 422 (20% des effectifs). Autrement dit, les

⁵ Il a été démontré qu'à partir de 6 années d'études primaires (du CI au CM₂) l'acquisition des fondamentaux (lire, écrire, compter) peut être considérée comme durable (Analyse sectorielle de l'Education, Pôle de Dakar, 2004).

efforts du point de vue des formations initiale et continue des enseignants devront être considérés comme une priorité de la politique éducative du M.E.P.S.. **Selon ces données, les enseignants communautaires, bien que crédités de performances éducatives plus qu'honorables, représenteront une minorité dans le système éducatif béninois à l'horizon 2015 et, en tout état de cause, seront deux fois moins nombreux que les contractuels. Nous pensons qu'il s'agit là d'une piste de réflexion à suivre.**

Théoriquement, les instituteurs-stagiaires recrutés dans les ENI pour y suivre la formation doivent être titulaire du B.E.P.C. Dans les faits, ceux d'entre eux ne possédant que ce seul diplôme sont très minoritaires (9 %). Ainsi, à l'ENI de Porto Novo, la promotion de l'année 2007-2008 est composée majoritairement de personnes ayant atteint le niveau de la Terminale, souvent titulaire du baccalauréat (61 %) ou ayant suivi de 1 à 3 années d'études à l'université (30 %). Ces données sont à relier avec celles concernant les performances des enseignants en fonction de leurs niveaux d'études, de leurs statuts, de leurs motivations. Or, la recherche d'un emploi non précaire dispute la première place à la recherche d'un niveau de salaire décent dans les préoccupations des instituteurs-stagiaires de l'ENI de Porto Novo (respectivement 83 % et 74 %) ⁶. Ainsi, en se référant aux analyses sur ces questions citées précédemment, **le fait que l'Etat béninois forme des enseignants possédant des diplômes élevés, sans avoir les moyens de les titulariser et de les rémunérer de manière satisfaisante⁷ par la suite, pourrait être à l'origine d'une dramatique érosion d'un corps enseignant ayant été formé, mais dont les membres n'interviendront jamais ou uniquement quelques années dans une salle de classe.**

Dans un autre ordre d'idée, la formation des enseignants est l'un des principaux critères d'évaluation de la qualité de l'enseignement retenu par les partenaires techniques et financiers. Or, comme indicateur, elle n'est considérée que sous l'angle quantitatif. En d'autres termes, seule la durée (une année) de cette formation est prise en compte, sans considérer ses conditions d'organisation ou son contenu. A notre sens, ces deux critères, résolument qualitatifs, sont pourtant primordiaux.

En particulier, il semble nécessaire de poser la question du référentiel des compétences professionnelles des enseignants et de leurs formateurs. Ces derniers ne sont, à l'heure actuelle, toujours pas élaborés au Bénin.

Compte tenu de l'ampleur des enjeux, tant du point de vue des considérations liées au problèmes de gestion des ressources humaines que de celle de la révolution introduite dans les idées et les pratiques par la dernière réforme du système éducatif, l'aspect qualitatif de la formation doit constituer un axe de réflexion conséquent.

Nous traiterons plus particulièrement de ce dernier point dans le paragraphe suivant.

D. Obstacle 4 : Nouveaux Programmes d'Etudes et la question des paradigmes.

1. Genèse d'une réforme :

Il est peu aisé de retracer l'histoire de la réforme éducative ayant abouti à la généralisation des N.P.E. au Bénin. Très peu de traces écrites décrivant les diverses modalités (critères de choix,

⁶ Selon les données recueillies lors d'une enquête auprès de 54 instituteurs-stagiaires de l'ENI de Porto Novo, Avril 2007.

⁷ La grille salariale du MEPS propose des niveaux de salaire allant de 33 500 FCFA (environ 50 Euros) mensuels en début de carrière à environ 200 000 FCFA (environ 300 Euros) après 25 années de service.

stratégies, réflexions...) ayant présidé à son avènement sont disponibles. Toutefois, à force de discussions avec les acteurs du système éducatif, à tous les niveaux, nous en avons développé la vision suivante.

Dans le sillage de la Conférence des Forces Vives de la Nation (février 1990), les Etats Généraux de l'Education (E.G.E., octobre 1990) ont abouti à la conclusion que le renouveau démocratique vécu par le pays devait être accompagné d'une évolution notable du système éducatif en termes d'efficacité, de qualité, de finalités. Selon certaines sources, des groupes de réflexion se seraient constitués pour rechercher les moyens de redonner un souffle nouveau à l'Ecole béninoise. Ces groupes d'experts nationaux, essentiellement composés d'acteurs du système éducatif, ont réalisé des recherches destinées à proposer de nouvelles voies éducatives.

Les recherches se sont principalement basées sur les données bibliographiques de la littérature éducative internationale. Or, cette littérature est presque exclusivement nourrie des résultats de recherche sur les dispositifs éducatifs occidentaux.

Au début des années 1990, les références à la Pédagogie Par Objectifs (P.P.O.) étaient légion. A cette même époque, très peu d'entrées concernaient l'Approche Par Compétences (A.P.C.). Cette situation était on ne peut plus normale dans le sens où La P.P.O., issue du courant comportementaliste achevait alors près de 50 ans d'un règne sans partage sur les systèmes éducatifs occidentaux. De son côté, l'A.P.C. et le constructivisme, qui deviendront les bases des N.P.E., tentaient une percée de cette hégémonie et, de fait, peu de travaux directement utilisables étaient disponibles sur le sujet.

Trois plus tard, en 1993, à la faveur d'un important financement reçu de la part d'une agence internationale de développement, la même démarche est entreprise. A ce moment là, de nombreuses références concernant l'A.P.C. étaient disponibles. Dès la rentrée 1994, une phase expérimentale est mise en oeuvre dans une trentaine d'écoles. Elle aboutira progressivement à une généralisation des N.P.E. à la rentrée scolaire 2004.

2. Les chocs des N.P.E. :

C'est ainsi que le système éducatif béninois aura fait un détour rapide (une douzaine d'années) par le comportementalisme et la P.P.O., jusqu'à la généralisation des N.P.E.

C'est surtout ainsi que les acteurs de ce système éducatif auront été contraints à une révolution de leurs pratiques, de leurs pensées, passant d'une orientation transmissive de l'enseignement à une orientation constructiviste des apprentissages en une quinzaine d'années.

La brutalité de cette évolution est à mettre en perspective d'une part avec des considérations temporelles : le Bénin aura consacré environ 15 ans au passage de cette réforme, là où dans les pays occidentaux elle aura nécessité près d'un siècle.

Mais surtout, cette brutalité sur la forme est doublée d'une brutalité sur le fond. Elle est à considérer du point de vue de la « révolution copernicienne » des idées demandée aux enseignants, apprenants, parents. Le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage constitue une sérieuse source de difficultés pour les enseignants occidentaux (Tardif, 2003 ; Legendre, 2001) alors même que les orientations qui en sont à l'origine leur sont endogènes.

Cette brutalité est amplifiée par la composition du milieu enseignant. Si l'on considère que les instituts de formation des instituteurs ont arrêté leurs activités à la fin des années 1980, la majorité des enseignants APE en poste au moment de la réforme étaient déjà rendus à la moitié, voire aux 2/3 de leur carrière. Après un cursus scolaire réussi et la majorité d'une carrière placée sous le signe du transmissif, le niveau de plasticité des pratiques ne pouvait être très élevé. Il est une maxime courante dans le milieu enseignant en France qui pourrait

s'appliquer au cas béninois : « *la valeur la mieux partagée par le monde enseignant est la résistance au changement* ».

Le reste des enseignants recrutés depuis le début des années 1990 auront, pour la plupart, compensé leur manque de formation par la reproduction du seul modèle éducatif qu'ils connaissent pour l'avoir vécu en qualité d'apprenants : le transmissif.

Et l'accompagnement des enseignants dans cette démarche de réforme en profondeur des pratiques n'est pas facilité par le contenu des documents officiels disponibles. En effet, et bien que des efforts notables aient été réalisés dans ce sens par les partenaires techniques et financiers (IFESH, Projet EQUIPE, Projet ABE-LINK) en collaboration avec les services concernés du M.E.P.S. (Direction de l'Enseignement Primaire, Direction de l'Inspection Pédagogique, INFRE), les enseignants expriment un fort sentiment de dénuement.

Les deux principaux documents mis à leur disposition par la Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d'études (C.G.N.P.E.) sont le programme d'étude et le guide de l'enseignant. Le premier est une liste de compétences prescriptives dont la lecture se révèle aride et peu opérationnelle (voir à ce propos la réflexion proposée en 2005 par le CIRADE sur les différences entre compétences « prescriptives » et « effectives », P. Jonnaert, 2005). Le second document est destiné à proposer des voies possibles pour l'exploitation des situations d'apprentissage en classe. Or, du fait de la faible lisibilité du premier document, on se rend compte que, dans les faits, le guide est devenu un modèle standard du cours idéal puisque proposé par les concepteurs des N.P.E. eux-mêmes. Il s'agit là d'une dérive qui semble inévitable, qui encourage un certain niveau de dogmatisme et favorise une orientation transmissive de l'enseignement. En d'autres termes, si la majorité des enseignants que nous avons côtoyés étaient capables de citer (réciter) les intitulés des diverses compétences à développer par les apprenants, très peu se faisaient une idée précise et opératoire concernant les stratégies didactiques et pédagogiques à mettre en oeuvre pour y parvenir. Dans ce contexte, le guide devient le document providentiel, seule véritable référence de la circonscription du programme et des modalités de sa mise en oeuvre.

Cette dérive dans l'usage de ce document a une très forte tendance à cantonner l'enseignant dans un rôle de simple répétiteur, d'usager, et non d'artisan, de praticien réflexif, maîtrisant toutes les étapes de la démarche didactique et de la pratique pédagogique dans sa classe.

Pourtant, une réelle appropriation des contenus des programmes de la part des enseignants semble être un préalable incontournable pour une mise en oeuvre efficient de la réforme.

Or, loin de favoriser une telle approche, les formations que reçoivent les enseignants renforcent chez eux la disposition à une application décontextualisée et inconsciente du programme.

3. La question de la pertinence sociétale du modèle :

Pour continuer avec l'exemple des sociétés occidentales, et bien que cette pratique puisse être considérée comme discutable, il existe une sorte de pilotage du pôle socioéconomique sur le pôle éducatif (Minder, 1977 ; Le Boterf, 2001 ; Jonnaert, 2005). En d'autres termes, les différentes évolutions curriculaires qui se sont succédé au cours des précédentes décennies sont le produit d'un ajustement, d'une adaptation de l'un à l'autre de sorte que l'on pourrait évoquer une évolution parallèle. Pour être encore plus précis, école et société ont « *co-évolué* » en fonction des grandes caractéristiques de chacune, de leurs atouts, de leurs contraintes, des forces, des faiblesses, des défis et des objectifs.

Dans le cas béninois, compte tenu de sa situation socioéconomique il en résulte un décalage entre les besoins réels, concrets de cette société et les orientations, les finalités des Nouveaux

Programmes d'Etudes en vigueur (pour plus de précisions, nous invitons le lecteur à consulter la fiche de synthèse FS4 concernant les relations étroites entre Education et Société).

Ainsi, cette démarche est également extrêmement brutale du point de vue idéologique puisqu'elle relève également d'un placage de valeurs ethnocentrées du contexte occidental au contexte africain. Pourtant, nous le notons dans l'introduction générale de ce mémoire, le Bénin est socio-économiquement et socio-culturellement très différent d'un pays occidental.

Les modalités de mise en oeuvre de la réforme au Bénin donne l'impression que son Ecole a plus cherché à s'adapter à une certaine idée du progrès et du développement dans un contexte mondialisé qu'aux réalités de sa propre société.

4. Des obstacles en profondeur :

Nous considérerons, selon la définition anthropologique de Phelan, Davidson et Cao (1991), la Culture comme étant « *l'ensemble des normes, des valeurs, des croyances, des aspirations et des actions conventionnelles d'un groupe* »⁸. Ceci étant posé, il est patent que la société béninoise, mosaïque culturelle, est profondément différente des sociétés occidentales qui, à quelques points exceptionnels près, peuvent être caractérisées de « *fortement homogènes* ».

En un survol rapide de la littérature concernant le constructivisme en éducation, nous avons relevé dans le tableau suivant quelques uns des grands fondements épistémologique, didactique et pédagogique de cette orientation. Nous les avons classées en deux catégories, en fonction des discordances potentielles susceptibles de générer des obstacles au développement d'une réforme. Nous avons surligné les idées, concepts qui, compte tenu de notre lecture de la société béninoise, nous paraissent particulièrement sensibles.

Sociaux	Culturels
« Les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas ; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève » (Astolfi et al, 1997).	La connaissance est construite dans une dialectique entre la personne et la situation où elle est engagée, à partir de ses expériences. En d'autres termes, elle est construite sur une dialectique entre le sujet et l'objet d'étude. Cette orientation implique une nécessaire distanciation du sujet vis à vis de son objet d'étude (Jonnaert, 2003).
L'élève, au centre du dispositif d'apprentissage, en est le grand ordonnateur et à la charge de juger ce qui est important-non important, ce qui est pertinent-non pertinent, ce qui est utile-inutile. (Riobel, 2005).	les connaissances sont construites et non transmises ; elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes ; elles nécessitent une pratique réflexive (et non être admises comme telles sans remise en cause) ; elles sont situées dans des contextes et des situations pertinentes par rapport aux pratiques sociales établies et non décontextualisées (Jonnaert, 2001).
La pédagogie dite « de la construction » se nourrit des besoins spontanés et des intérêts « naturels » des individus. Elle prône la libre expression des idées, le savoir-être, la découverte autonome, le tâtonnement. L'élève ne se contente plus de recevoir des données brutes mais les recherche, les sélectionne. L'important est qu'il regarde, compare, raisonne - quitte à se reprendre s'il se fourvoie - invente et enregistre... (Giordan, 1999).	C'est un objet construit à partir de la destruction des intuitions empiriques qu'il pourrait évoquer. Une « <i>philosophie du non</i> » est ainsi à la base de la science contemporaine : elle dit non à l'opinion, non à l'expérience première. (Bachelard, 1938)
Les connaissances ne sont pas transmissibles. Au contraire, elles sont construites par celui qui apprend (Glaserfeld, 1994, cité par Jonnaert, 2005)	

Tableau V : Nature de quelques obstacles potentiels.

⁸ Devant la profusion d'acceptions du terme « Culture », nous faisons le choix ici d'adopter celle des auteurs cités. Nous justifierons ce choix plus loin dans le paragraphe III du chapitre 2.

Ce tableau est loin d'être exhaustif. Nous nous sommes en effet borné à relever les cas les plus parlants.

Pour illustrer notre propos dans le contexte béninois, nous souhaitons présenter un exemple concret de décalage entre règle socioculturelle et finalité curriculaire. Des parents d'élèves interrogés⁹ sur leurs appréciations des N.P.E. nous rapportent pour la plupart une vision positive dans le sens où ils sentent leurs enfants plus hardis, plus curieux, plus entreprenants. Ils notent une soif de découverte, d'expérimentation et une certaine propension à user de méthode dans leurs recherches. Ils nous décrivent ainsi des enfants dont l'enseignement les aide à développer un esprit scientifique et, de fait, un esprit critique. Toutefois, et c'est là que nous souhaitons arriver, **l'acceptation de cet esprit critique de la part des parents trouve une limite lorsque l'enfant commence à remettre en question, d'une manière ou d'une autre, les directives de ses aînés. Bon nombre des parents précédemment enthousiastes nous font alors part de leurs réserves concernant ces attitudes qu'ils considèrent comme des déviances. Déviances qui sont le plus souvent sévèrement réprimandées.**

La société béninoise est relativement complexe à comprendre pour un esprit occidental. Tout particulièrement en ce qui concerne les relations inter-personnelles. Elles sont fortement codifiées et basées sur une hiérarchisation des statuts. Ces codes socioculturels constituent les fondements de l'édifice social et en garantissent l'équilibre et la stabilité. Ainsi, l'enfant y a un statut qui dépend de différents facteurs : son âge, son sexe, son rang dans la fratrie, son ascendance... En fonction de cela, il a la possibilité d'accéder à certains savoirs. En d'autres termes, il n'a le droit de ne poser que les questions que son statut lui autorise. Les écarts à ces règles sont très mal perçues et les conséquences sont non seulement répercutées sur l'individu lui-même, mais également sur sa famille.

Dès lors, lorsque l'École vise un développement de l'esprit critique et de la curiosité comme finalité de son action éducative, elle place l'apprenant en porte-à-faux vis-à-vis de son quotidien familial, social et culturel.

Nous nous permettons de renvoyer le lecteur au paragraphe III.A. du chapitre 5 de ce document analysant les variations culturelles et leurs origines entre cultures occidentale et africaine.

Cette situation est de nature à renforcer le « *gouffre* » séparant le monde scolaire du vécu quotidien des enfants, par ailleurs déjà dénoncé par de nombreux auteurs dans des disciplines telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie... (voir à ce propos les travaux de P. Dasen, de J. Ki-Zerbo ; des revues de littérature détaillées sont également proposées par C. Rochefort (2005) concernant le Sénégal et N. Boucher (2005) concernant le Québec¹⁰). L'école y est décrite comme une institution importée, véhiculant des valeurs ethnocentrées et comme un puissant facteur d'uniformisation culturelle. Nous sommes d'autant plus enclin à adhérer à cette vision qu'elle aura été à la base de notre actuelle démarche de recherche.

⁹ Ces données sont issues de retranscriptions partielles d'entretiens lors de réunions de sensibilisation réalisées auprès des parents d'élèves de la circonscription scolaire de Porto Novo / Attaké de février à Juin 2006 (ONG DE.F.I., 2006).

¹⁰ Nous développons ces idées dans le second paragraphe du chapitre suivant.

E. Obstacle 5 : La question du dogmatisme comme posture épistémologique :

1. Formes d'expressions du dogmatisme :

Nous avons été assez rapidement frappés par le fort degré de dogmatisme de nos collègues enseignants béninois. Dogmatisme des idées qui peut sembler paradoxal par ailleurs tant il tranche avec les pratiques quotidiennes.

Nous avons cherché des éléments de réflexion quant aux origines potentielles et la nature de ce trait de caractère très largement répandu.

Dans le milieu enseignant, ce dogmatisme se traduit de manières variées. Le directeur d'école à la retraite qui affirme que « *en sciences on va de l'abstrait vers le concret* » et qui ne veut pas (ou ne peut pas ?), démordre de cette vision rationaliste sans pouvoir apporter d'explications déterminantes à son interlocuteur, instituteur à la retraite également, qui lui soutient la position inverse. L'inspecteur qui, animant la séance de préparation de l'unité pédagogique (U.P.), harangue la foule de ses auditeurs en émaillant son discours des phrases suivantes « *En vérité, il s'agit de ceci... En vérité, il faut penser ainsi...* ». Les corrections de devoirs qui se focalisent presque exclusivement sur la forme, l'énoncé de la loi, laissant ainsi de côté le fond, la qualité du raisonnement.

Le choix, parmi un ensemble de quarante propositions en complément de la phrase « *Faire apprendre, c'est d'abord...* » de celles dirigées vers les modalités de la conduite de classe, la structuration de la forme, sur ce que les apprenants *doivent* savoir (87 % sur un échantillon de 168 enseignants)¹¹ nous apparaît significatif d'une posture particulière dans l'action éducative...

Nous établissons volontiers un lien entre ces considérations sur le dogmatisme et le développement précédent concernant les codes socioculturels. Chaque chose (personne, idée, action...) à sa place, une place pour chaque chose (personne, idée, action...).

S'il est possible d'apprendre des lois (« *Les animaux sont classés en mammifères, oiseaux, poissons...* » ; « *La phrase commence par une majuscule et se termine par un point...* »), d'acquérir une certaine somme de connaissances (« *Le tube digestif est composé de la bouche, des dents, de l'œsophage...* ») dans un tel contexte, ce dernier est loin d'être propice au développement de compétences et ne relève pas d'une approche constructiviste.

2. Dogmatisme et Science : la question épistémologique :

L'enjeu est d'autant plus prégnant dans le cas de l'enseignement des sciences qui implique le développement de processus mentaux et de compétences particulières (esprit et démarche scientifique, démarche expérimentale). Nous l'avons déjà écrit précédemment (Braïda, 2006), certaines difficultés, certains obstacles pouvaient passer inaperçus, être sans conséquence apparente, dans un système basé sur la transmission des savoirs. Elles rejaillissent brusquement, brutalement avec l'adoption d'une orientation constructiviste.

A. Giordan a largement contribué, depuis 1976, à la remise en question de la démarche OHERIC¹², en montrant qu'elle tient plus de la méthode de présentation *a posteriori* des résultats d'une recherche que de la démarche expérimentale elle-même. Cette dernière ne s'inscrit jamais dans ce type d'approche positive. Elle est au contraire complexe et polymorphe et, de fait, difficilement modélisable.

¹¹ Selon les résultats d'une enquête réalisée auprès d'enseignants en poste et en formation, Juin 2006, Avril 2007.

¹² Interprétée d'après l'analyse des travaux de C. Bernard, cette démarche comporterait les six étapes suivantes : Observation, Hypothèse, Expérimentation, Résultats, Interprétation, Conclusion (OHERIC).

Le fait que les enseignants béninois se raccrochent à OHERIC ne peut être considéré comme une spécificité nationale. Les enseignants occidentaux y sont également « englués », « *ce modèle ayant été tellement intériorisé qu'il leur semble le seul possible* » (Giordan, 1997). Toutefois, il est actuellement « banni » des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) et les enseignants sont progressivement sensibilisés aux dérives positivistes qui lui sont associées. En 2007, Cette méthode continue néanmoins de faire l'objet d'un enseignement spécifique dans les ENI béninoises et lors de séances d'U.P..

Dès lors, point d'étonnement à la lecture des avis des enseignants béninois concernant l'affirmation suivante : « *Il existe une méthode expérimentale universelle dont les étapes garantissent la progression de la Science* » remportant les suffrages de 68 % d'entre eux ; pas étonnant non plus que près de 59 % des enseignants interrogés associent OHERIC à l'idée d'« *expérience scientifique* » (enquête auprès de 168 enseignants ; juin 2006, mars 2007).

Du point de vue épistémologique, un ancrage inébranlable à une posture, quelle que soit sa nature, relève en définitive d'une posture générale dogmatique.

Il est inutile de chercher bien loin ni bien longtemps des avis de didacticiens ou d'épistémologues pour affirmer avec nous que la pensée dogmatique peut être considérée comme un contrepoint de la pensée scientifique. « *Un système dogmatique n'a rien de scientifique puisqu'il ne court pas le risque d'être réfuté* » (J. Neirinck, 1990).

3. Dogmatisme et évaluation : la question du statut de l'erreur :

Une telle posture a des conséquences notables en ce qui concerne le statut octroyé à l'erreur... Quoi de plus insupportable pour un enseignant que de constater une erreur dans les productions de ses élèves ? Nous l'avons très souvent constaté, la majorité des enseignants ne tolèrent aucune variation, aussi minime qu'elle soit, autour de la forme canonique qu'ils auront enseignée. Cette « stratégie » pousse très souvent l'enseignant à mobiliser la majeure partie du temps de la séance à faire dire aux élèves ce qu'ils veulent leur faire dire. Nous auront l'occasion de souligner cet aspect de la pédagogie béninoise en l'illustrant dans la troisième partie de ce mémoire L'erreur représente ce qui doit être traqué, jusque dans les tréfonds de la forme. Il n'est pas rare de constater que le raisonnement élégant, intéressant, efficient, dans une copie aura été éludé au « profit » d'une analyse du respect des règles orthographiques¹³ ou de l'écart par rapport à « *ce qui est écrit dans le cahier* ».

Et pourtant, en sciences, les chercheurs passent la majorité de leur temps à « se tromper » (J.M. Levy-Leblond, 2006). Mais ils gardent à l'esprit qu'un résultat « négatif » est déjà un résultat. Autrement dit, l'erreur est hautement informative et peut être, doit être, revalorisée et exploitée pour dépasser les limites de la connaissance humaine. C'est pour nous une des principales caractéristiques, l'un des fondements de l'Esprit Scientifique. D'un point de vue plus didactique, Astolfi propose de faire évoluer la conception de l'erreur en la plaçant au cœur des processus d'apprentissage (Astolfi, 1997). En lui donnant le statut d'« outil » pédagogique et didactique l'erreur deviendrait alors non plus la « *bête noire* » à traquer, mais plutôt l'alliée de l'enseignant dans ses démarches de formation et celle des élèves dans leur démarches d'apprentissage.

Très rares sont les enseignants béninois accordant un statut positif à l'erreur (12 % sur un échantillon de 168 enseignants). Nous pensons que, compte tenu du contexte, il leur est difficile de faire autrement. **L'Ecole, en tant qu'institution importée, transposée, à propos de laquelle on répète à l'envie depuis plus de 40 ans qu'elle constitue une voie « royale » du développement ne peut être un lieu où l'erreur est tolérée.** Elle est là pour « *mettre l'enfant au pas à son entrée au collège* » (Mathias S., instituteur à Porto Novo), pour

¹³ A ce propos, le barème officiel élaboré pour la correction des épreuves du Certificat d'Etudes Primaires (C.E.P.), en usage depuis juin 2006, prévoit 05 points sur 20 pour la présentation et l'orthographe des copies.

« inscrire la nation dans le processus de mondialisation » (Préface ministérielle du guide d'EST CM₂)...

4. La question des origines de ce dogmatisme :

Après de multiples entretiens avec différentes personnes ressources (enseignants, cadres du système éducatif) au cours de la phase de recherche exploratoire préalable, nous exposons quelques pistes concernant les origines possibles de cette posture dogmatique.

Elle aurait trait d'une part à l'influence de la religion et surtout de l'évangélisation. Historiquement, les premiers contacts entre les mondes, entre les cultures, occidentales et africaines, sont le fait des prêtres catholiques venus évangéliser ceux qui étaient alors considérés comme des « sauvages ». Entre tentatives d'acculturation, de syncrétisme, d'assimilation et, depuis les années 1970, d'inculturation, la religion catholique a cherché à étendre l'influence de sa Parole sur le continent africain. Religion monothéiste prônant l'exclusivité de la Foi, elle a, et elle continue à le faire de nos jours, posé une sorte d'ultimatum à ses fidèles potentiels : « Pour devenir chrétien, tu dois renoncer à ta culture traditionnelle ». Autrement dit : « Soit tu es « pour » Dieu ; soit tu es « contre » Dieu ». Ce raisonnement, appliqué au fil des siècles laisse fondamentalement place à un raisonnement binaire et manichéen : le « bon » / le « mauvais » ; le « vrai » / le « faux ».

Les résultats d'une série d'enquêtes¹⁴ concernant les conceptions alternatives des élèves sur quelques notions scientifiques permettent d'illustrer l'influence globale de la religion. Nous détaillerons les résultats de cette recherche dans le chapitre 1 de la seconde partie de ce mémoire. L'exercice proposait aux élèves de réaliser une classification à partir d'un document comportant les images de 14 animaux familiers (chien, lézard, mouche, homme, canard, libellule, autruche, escargot, poisson, éléphant, grenouille, écureuil, serpent).

Les élèves étaient invités à définir eux-mêmes leurs critères de classification et à les expliquer. Il étaient également invités à réfléchir à la question suivante : « Explique pourquoi, d'après toi, on trouve des animaux différents sur la Terre ».

Si la majorité des élèves de notre échantillon avaient déjà reçu un enseignement concernant la classification des animaux (programmes d'E.S.T. du CI, CE₁ et CM₂ ; programmes de SVT du collège), aucun n'y aura fait référence dans le cadre du présent exercice.

Mais c'est surtout du côté des réponses apportées à la question de l'origine de la diversité des animaux observés sur la Terre que nous souhaitons puiser l'illustration de nos propos précédents sur l'origine .

Seuls trois élèves sur les 519 ont proposé des hypothèses pour expliquer cette diversité observée, 34 n'ont pas donné de réponse et les 482 restant ont proposé unanimement l'explication suivante : « Dieu a mis les animaux sur Terre pour qu'ils servent les Hommes ».

Ainsi, quel que soit le type de classification prôné précédemment, plus de 99 % des répondants, toutes religions et toutes origines culturelles confondues, apportent une explication « définitive » en convoquant les Saintes Ecritures. « Notre esprit a une irrésistible tendance à considérer comme plus claire l'idée qui lui sert le plus souvent » (H. Bergson, 1934).

Une autre piste concerne les 17 années d'idéologie marxiste-léniniste du gouvernement révolutionnaire entre 1975 et 1989. De cette époque daterait l'entrée dans le langage courant

¹⁴ Recherche exploratoire réalisée entre Avril et Novembre 2006 auprès de 519 élèves de 07 à 17 ans (du CI à la 3^{ème}) scolarisés dans des établissements de Cotonou, Porto Novo, Abomey, Lokossa et Ouidah. Cette série d'enquêtes portaient sur les conceptions alternatives relatives à la fonction de nutrition (digestion, respiration) et aux notions d'évolution et de parenté des organismes.

de la maxime « *Ce que tu ne fais pas avec nous, tu le fais contre nous...* »¹⁵. Une importante proportion des enseignants encore en poste et proches de la retraite ont été Jeunes Instituteurs Révolutionnaires (J.I.R.) dans les années 1970-1980. Ces enseignants en fin de carrière occupent pour la plupart, et sauf incident de parcours, des postes à responsabilité dans le système éducatif (direction d'école, conseillers pédagogiques, inspecteurs, postes au ministère...). Selon les propres mots de l'une de nos personnes-ressources : « *traverser la période révolutionnaire sans perdre des plumes laisse forcément des traces...* ».

En référence à l'acception bachelardienne du terme « *obstacle* », nous serions tenter de dire que, dans le contexte béninois, ce dogmatisme constitue une facilité que les esprits des enseignants se seront octroyée en réaction au manque de formation et à la brutalité de la réforme curriculaire.

Au-delà de son impact négatif sur la maîtrise des concepts et des compétences ayant pour corollaire un impact négatif sur l'efficacité des futurs « *faiseurs de sciences* » (chercheurs, ingénieurs) et « *utilisateurs de la sciences* » (techniciens), il convient de considérer également très sérieusement les conséquences du dogmatisme sur le sentiment général, sur l'approche scientifique chez les citoyens béninois.

« Science = Progrès = Développement » est une équation bien séduisante dont les louanges sont chantés dans les plus hautes sphères du milieu scientifique du pays. Toutefois, cet idéal a montré ses limites, environnementales en particulier. L'enseignement des sciences a bel et bien un rôle de modérateur à jouer pour permettre le développement d'une pensée critique de la part de « *citoyens éclairés* », qui, dans une démocratie seront à même d'exercer leurs droits de regard sur les orientations prises par les institutions en évitant ainsi les dérives et les ravages d'une technoscience.

F. Obstacle 6 : la question passionnelle.

Beaucoup d'encre a coulé à propos du racisme, du jugement de valeur porté par les occidentaux sur les africains. Fort heureusement, puisque cela aura contribué à faire évoluer les idées, les conceptions, les perceptions. En revanche, il est rarement fait mention de la discrimination positive dont jouissent les occidentaux de la part des africains. Positive peut-être, mais discrimination tout de même. Elle est latente dans le système éducatif béninois.

L'idée selon laquelle l'esprit scientifique représente un invariant culturel caractéristique de la société occidentale est très largement admis. **Pourtant, si la pensée occidentale n'a pas toujours été scientifique, elle a eu le loisir d'évoluer à son rythme, passant de l'obscurantisme du Moyen Âge à l'ouverture aux Lumières du XVII^{ème} siècle.** La pensée africaine, souvent considérée comme non-scientifique (dans un sens occidental du terme¹⁶) souffre dans son évolution d'une pression due à l'existence d'un modèle. Le concept de développement formulé par H. Trumman fournit à la fois le but à atteindre, la direction à suivre et le pas à adopter. « *Terrain balisé* » diront certains. Nous pensons qu'en l'occurrence il s'agit surtout d'un étroit sentier entre falaise et précipice, sur lequel il n'est possible ni de faire une pause, ni de se retourner. Explorer une aire, une ère, avec une boussole unidirectionnelle n'est pas la condition idéale pour réaliser des découvertes, pour se réaliser. Ainsi, selon nous, l'Afrique en général, le Bénin en particulier et les enseignants béninois spécifiquement, seraient écrasés par ce modèle occidental au point de vouloir coûte que coûte

¹⁵ Cette phrase serait en fait le résultat du détournement d'une parole de Jésus à ses disciples : « *ce qu'ils ne font pas contre nous, ils le font avec nous* ».

¹⁶ il convient en effet de ne pas amalgamer produits de la Science et démarches de la Science. Dans le second cas l'opposition occident scientifique / Afrique magique est non seulement caricaturale mais surtout inexacte.

adhérer et faire adhérer à des normes, des valeurs, des croyances, des aspirations, des conventions sociales, en bref, à une culture idéologiquement dominante.

Il en va ainsi de l'aide au développement qu'elle se préoccupe de la dimension économique, sociale ou éducative (EPT, ODM et SPU). En d'autres termes plus imagés, ce modèle irradie et aveugle ceux qui lui font face...

Selon nous, une partie du dogmatisme observé dans les pratiques enseignantes au Bénin aurait pour origine le jugement de valeur, unanimement partagé au Nord comme au Sud, plaçant la Science Occidentale au dessus de la Culture Traditionnelle et lui conférant le statut de « Modèle » à suivre et de « But » à atteindre.

Cette idée résonne avec le contenu d'une conversation avec un sociologue sud-africain en marge d'un colloque en octobre 2006. Ce chercheur affirmait en effet : « *Nous sommes [les africains] culturellement schizophrènes !* » (Pr. M.V. Zounmenou, comm. pers., 2006).

Nous souhaitons ouvrir ici un nouveau champ de réflexion en reprenant les mots de M. MacIvor : « *Conventional science must be presented as a way, not THE way* »¹⁷ (MacIvor, 1995).

E. Obstacle 7 : rapport aux savoirs des enseignants.

L'une des questions de l'enquête exploratoire réalisée auprès de l'échantillon de 168 enseignants était formulée ainsi : « *Certains phénomènes¹⁸ peuvent être d'origine magique* ». Les répondants étaient invités à choisir l'une des quatre appréciations suivantes :

- 1- *D'accord ;*
- 2- *Cela dépend ;*
- 3- *Pas d'accord ;*
- 4- *Sans opinion.*

Une majorité des personnes interrogées (un peu plus de 70 %) ont choisi la première option... Cas de figure impensable dans un contexte occidental où de telles positions seraient qualifiées de « *romantiques* », de « *poétiques* » ou jugées plus durement encore.

Et pourtant, le jugement ici n'a pas sa place. Nous entrevoyons, dans ces réponses, la matérialisation d'une situation pluri-paradigmatique qualifiée parfois de « *dualisme cartésien* ».

Peu importe les mots en définitive, les idées sont là, très présentes, actuelles, fondamentales.

Il s'agit d'une réalité qui se traduit au cours de conversations avec les enseignants, mais également avec n'importe quel citoyen béninois quelles que soient ses origines sociales, culturelles ou professionnelles, par la convocation d'arguments, d'explications, dans les deux systèmes de pensée, tour à tour ou simultanément...

L'Ecole, considérée comme un formidable outil d'intégration sociale mais également comme un puissant facteur d'uniformisation culturelle, ne peut que rencontrer une profonde résistance dans ce contexte.

¹⁷ « *La science conventionnelle doit être présentée comme une voie, et non comme LA voie* », traduction libre de l'auteur.

¹⁸ Le terme « *phénomène* » est emprunté à la formulation de la première compétence disciplinaire du programme par compétences d'Education Scientifique et Technologique (EST) de l'école primaire béninoise : « *élaborer une explication à un phénomène, à un système ou à un objet de l'environnement naturel ou construit* ». Nous lui attribuons l'acception kantienne de « *ce qui est perçu par les sens, ce qui apparaît et se manifeste à la conscience* » (E. Kant, 1787).

Ceci semble attesté par les réponses des enseignants aux questions de notre enquête : 64 % pensent que la Culture Traditionnelle est différente de la Culture Scientifique (dont 14 % qui les qualifient d'opposées) contre un peu plus de 20 % qui considèrent qu'il n'y a pas de différences entre les deux ; 53 % pensent qu'elles ne devraient pas faire l'objet d'un enseignement identique contre 35 % développant la position inverse ; un peu plus de 76 % des répondant pensent que les différences culturelles peuvent poser des problèmes aux apprenants contre 20 % pour lesquels aucune difficulté n'apparaît.

Si une majorité des maîtres béninois ont conscience de l'existence de différences culturelles, un peu plus de 20 % d'entre eux la nient ou la méconnaissent.

En approfondissant un peu plus ces données qualitatives, nous avons constaté que les enseignants reconnaissant les différences culturelles déclarent adopter différentes stratégies pour gérer les problèmes potentiels. Une partie d'entre eux considèrent que ces cultures appartiennent à deux mondes différents. A ce titre, ils « *compartimentent* » : « *Lorsqu'on est en salle [en classe] c'est ce que le maître dit qui est la Science* » (Kourouma L., institutrice à Cotonou).

L'autre partie de ces enseignants tente des conciliations selon différentes modalités : par la recherche de synergies, par le respect et la prise en compte de la Culture Traditionnelle dans l'enseignement des sciences, par l'utilisation d'exemples concrets issus de la Culture Traditionnelle pour la construction de la Culture Scientifique, par un recours à l'aide de référents extérieurs, tenant de la Culture Traditionnelle...

En fonction de ces résultats, des positions adoptées par les enseignants concernant la gestion des différences culturelles, nous proposons la typologie suivante :

- les « *niants* » : pour lesquels aucune différence culturelle n'existe *a priori* et *a posteriori* ;
- les « *inconscients* » pour lesquels aucune différence culturelle n'existe *a priori* mais susceptibles de revenir sur cette position ;
- les « *compartimentants* » : pour lesquels les différences existent mais ne posent pas de problèmes dans le sens où les cultures en question ont des aires d'influence bien délimitées (Ecole vs Maison);
- les « *assumants* » : pour lesquels les différences existent et qui pensent qu'il est nécessaire de les concilier.

Si les trois premières catégories sont celles qui, quantitativement, caractérisent le mieux les enseignants constituant nos échantillons d'enquête (respectivement 32 % de « niants », 10 % d'« inconscients », 46 % de « compartimentants ») les 12 % restant, conscients et cherchant à assumer cette interculturalité nous intéressent plus particulièrement du point de vue de l'approche qu'ils en ont et des stratégies qu'ils mettent en oeuvre dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

Difficile à quantifier et à modéliser, la dimension culturelle dans l'enseignement nous verrons dans le paragraphe II du chapitre suivant qu'elle est le « parent pauvre » des politiques éducatives internationales.

Et pourtant, comme nous nous attacherons à le montrer dans le chapitre suivant, nous pensons que cette problématique devrait être centrale dans le processus de développement de l'Education en Afrique tant elle véhicule des obstacles potentiels.

Nous avons déjà abordé ce sujet à propos des statuts des enseignants en proposant une piste de réflexion concernant les performances des enseignants communautaires.

F. Obstacle 8 : la question du langage.

Plus spécifiquement, en ce qui concerne la Science, nous souhaitons développer ici deux axes de réflexion. Le premier concerne les aspects linguistiques, le second est lié à la construction et la manipulation de concepts scientifiques. Ces deux axes s'articulent étroitement.

A notre sens, cette situation constitue une source importante d'obstacles cognitifs dans le cadre de l'enseignement des sciences dans le contexte multiculturel béninois.

En effet, un enseignement bilingue imposé dans le contexte de l'adoption d'une approche par compétences et de constructivisme place les apprenants dans une situation délicate.

Il leur est en effet demandé une maîtrise de la langue à la fois dans l'acquisition des connaissances mais également, et simultanément, dans le processus même de l'acquisition de ces connaissances et le développement de compétences.

Or, actuellement, et bien que des expériences aient été tentées, sans succès au Bénin dans les années 1970, aucune démarche de prise en compte des langues maternelles n'est mise en place pour accompagner les élèves et les aider dans leur travail de transition linguistique.

De très nombreux travaux en ethno-mathématiques insistent sur l'importance des obstacles d'ordre culturel dans les démarches de construction des concepts mais très peu de travaux traitent cette thématique dans le champ disciplinaire des sciences et de la technologie.

Depuis l'hypothèse « Sapir-Whorf » du début du XX^{ème} siècle et ses versions atténuées, il est communément admis que « *les personnes parlant des langues différentes ont des modèles de pensée différents* » (Hakuta, 1986) et qu'« *il est possible qu'une personne bilingue puisse prendre des voies différentes selon la langue qui guide sa pensée* » (Hakuta, *opus citae* ; L.E. Lopez, 2001)...

Or, l'enjeu est d'autant plus prégnant en Science. Selon Astolfi (1992) :

« les concepts ne sont pas des choses qui s'apprennent de façon statique, s'empilent et s'accumulent. Ils sont les points de départ pour l'activité intellectuelle car ils confèrent un pouvoir explicatif nouveau à celui qui en maîtrise l'usage ».

Ils transforment des idées et des représentations préexistantes, par des ruptures et réorganisations conceptuelles. Ils ne peuvent remplacer les erreurs par simple substitution. Ces dernières étant des révélateurs des modes de pensée sous-jacents.

Pour D. Pruneau et J. Langis (2000), les diverses sciences s'apparentent à des essais de compréhension du monde. Pour ce faire, ils manipulent des concepts et des images mentales et visuelles : ils imaginent les phénomènes dans leur tête, emploient des analogies pour comparer ces phénomènes à d'autres et utilisent des schémas et des concepts pour communiquer et faire valoir leur résultats (Mathewson, 1996). Le langage scientifique est constitué de ce processus et de ces images et concepts. C'est un langage académique (Cummins, 1980) et spécialisé. C'est ainsi que l'apprentissage des sciences implique l'acquisition par les élèves d'un vocabulaire spécifique, de structures syntaxiques et de certaines caractéristiques discursives (Laplante, 2000). Un élève qui apprend en sciences doit apprendre à « parler sciences », c'est-à-dire : « définir en ses propres mots les concepts étudiés, décrire les objets d'études, expliquer les phénomènes observés, concevoir et décrire la procédure d'une expérience, formuler une conclusion et rédiger et présenter un rapport d'expérience » (Lemke, 1990).

Ces fonctions langagières (décrire, expliquer, formuler...) comportent une dimension proprement langagière ainsi qu'une dimension scientifique de nature conceptuelle et dans certains cas, procédurale. Ainsi, pour être en mesure de maîtriser ces fonctions langagières, les élèves doivent comprendre les concepts scientifiques impliqués, connaître et pouvoir utiliser correctement le vocabulaire nécessaire, les structures syntaxiques et les caractéristiques discursives appropriées à chacune de ces fonctions.

L'apprentissage s'exprimerait donc sous la forme d'un savoir langagier (parler sciences), d'un savoir procédural (faire des sciences) et d'un savoir conceptuel (comprendre les sciences) (Laplante, 2001).

Les tâches précédentes s'avèrent difficiles à accomplir pour les élèves béninois en raison de leurs compétences langagières restreintes.

Il semblerait d'abord que plusieurs concepts scientifiques n'aient pas vraiment de *sens* pour la majorité d'entre eux. Le phénomène représenté par le concept n'a jamais été observé ou, s'il l'a été, il n'a souvent pas été nommé, ou il a été nommé dans une autre langue. Durant une leçon, le manque de familiarité avec un concept limite la construction d'une compréhension partagée entre les élèves et l'enseignant (Rosenthal, 1996). Les phénomènes et les événements décrits demeurent non familiers pour les auditeurs. Ceux-ci, par malaise ou par gêne, participent moins à la discussion scientifique suscitée par l'enseignant et recommandée par le programme d'étude.

Interrogés à ce propos¹⁹, les enseignants nous ont proposés des listes de mots appartenant au champ lexical scientifique. Il s'agit de termes désignant des concepts ou des idées qui n'existent pas dans les langues nationales considérées. Les seuls essais de traductions envisageables passent par un usage approximatif d'images ou de périphrases.

Étant donné le manque de compréhension, l'attention des élèves est partagée entre deux processus : apprendre la langue ou comprendre les sciences (Lemke, 1990).

Ils éprouvent parfois de la difficulté à discerner les éléments importants de la matière ou à comprendre les tâches à accomplir, ce qui influence leur réussite lors d'exercices ou de tests (Lee et Fradd, 1996). Les démarches de discussion et d'écriture exigées par la démarche socioconstructiviste (décrire ses observations, ses expériences, discuter avec les camarades, rédiger un rapport de recherche...) pose également des problèmes importants (Laplante, 2000). Quand on compose avec des compétences langagières limitées, il est plus compliqué d'organiser un texte et de lier des idées pour démontrer une causalité (Duran, Dugan et Weffer, 1998).

En raison de ces difficultés, les élèves ont tendance à ressentir plus de fatigue et de stress durant un cours de sciences (Dormic, 1980). Influencés par ces émotions négatives, certains auront tendance à se couper de l'apprentissage (Mathewson, 1996) ou à faire semblant de comprendre (Townend, Petrenas et Street, 1998).

Sans entrer dans le détail, certains résultats de nos recherches laissent entrevoir l'existence d'un véritable « *puits à obstacles épistémologiques* » lié à cette situation interculturelle et inter-linguistique. D'autres résultats laissent apparaître des synergies potentielles exploitables du point de vue didactique. Nous développerons ce sujet dans le chapitre 2 de la troisième partie de ce mémoire

Or, d'après les personnes interrogées (enseignants et élèves), la compréhension et l'apprentissage en français, langue scolaire, passent par une double traduction des termes, des idées et des concepts (schéma 1). Chacune de ces traductions étant susceptible d'introduire des approximations et des obstacles épistémologiques.

Nous relierons directement ces considérations au fait qu'à l'heure actuelle, rares sont les élèves qui, à l'issue de leurs scolarités primaires, ont une maîtrise de la langue de travail suffisante pour avoir acquis les fondamentaux (lire, écrire, compter) et continuer à les développer. Dans le cas de l'enseignement des sciences qui nous préoccupe plus particulièrement, si la maîtrise des connaissances peu sembler satisfaisante, celle des concepts et des compétences est

¹⁹ Lors de l'enquête exploratoire auprès des 168 enseignants en formation et en poste, nous leur avons demandé d'établir une liste de mots français utilisés dans le cours d'E.S.T. et pour lesquels une traduction en Fon, Yoruba ou Bariba semble difficile, voire impossible. Des essais de traductions ont ensuite été entreprises avec le concours de locuteurs éclairés de ces différentes langues.

largement en deçà des objectifs fixés par les directives ministérielles et les aspirations d'une société en développement.

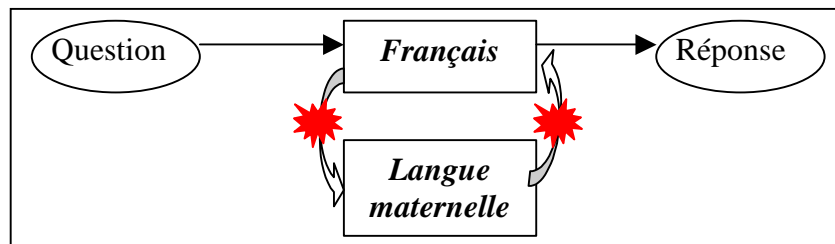


Schéma 1 : stratégie d'interaction bilingue du « parler Science ».

Sur les bases linguistiques des outils pédagogique et didactique restent à construire qui favoriseraient l'émergence d'une prise en compte des dimensions culturelles en éducation au Bénin.

Conclusion :

Cette première partie nous a fourni l'occasion de dresser un état des lieux de la situation du système éducatif béninois par la présentation des obstacles potentiels qu'il est susceptible de rencontrer dans son fonctionnement de manière générale et concernant l'enseignement des sciences de manière plus spécifique.

Une analyse de ces obstacles nous permet de les classer en deux principales catégories préfigurant deux axes d'analyses de la situation du secteur éducatif béninois :

- obstacles relatifs à la prise en compte des dimensions socioculturelles (5, 6, 7 et 8) ;
- obstacles relatifs à la question de la formation et des postures des enseignants (3, 4, 5 et 7).

Ainsi, nous faisons le choix de placer ces deux axes au cœur de notre objet de recherche.

Les obstacles 1 et 2 représentent une catégorie supplémentaire que nous choisissons de ne pas considérer ici. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'ils sont purement structurels et donc susceptibles d'être dépassés par la mobilisation de moyens matériel et financier. Discuter de ces aspects n'est pas notre propos.

Un effort d'introspection nous alerte sur le danger d'une approche trop idéologique de cette démarche de recherche. En effet, notre manière de regarder et de voir, nos observations, les analyses que nous en faisons, ne sont pas neutres. Il nous apparaît donc nécessaire de mettre les contenus de ce chapitre en tension avec un ensemble de données issues de la littérature scientifique internationale. Cette démarche d'ouverture représente une garantie de la construction d'une approche objective de l'objet de recherche.

CHAPITRE 2

L'ÉCOLE BENINOISE ET LES POLITIQUES ÉDUCATIVES INTERNATIONALES : QUELLE(S) PLACE(S) POUR LES SPÉCIFICITÉS SOCIALES ET CULTURELLES DU PAYS ?

Introduction :

Le développement du système éducatif béninois connaît des difficultés. Mais, en quoi est-ce un problème ? A qui ce problème se pose-t-il ?

Ces deux questions, aux accents quelques peu provocateurs doivent nous permettre d'introduire une réflexion de fond sur les origines et la nature des raisonnements qui ont orienté l'adoption d'un modèle éducatif particulier par le Bénin. Nous l'avons déjà écrit, le système éducatif béninois est, en l'état, un vestige de la période coloniale. Toutefois, et malgré les efforts déployés au cours de la période révolutionnaire, ce modèle a perduré et s'est imposé très majoritairement comme unique voie de développement du pays.

L'équation suivante :

Education = outil de développement = ascenseur économique et social,
semble largement admise de part le monde, quelles que soient les aires culturelles considérées. Nous tenterons d'identifier les raisons de l'exclusivité d'un tel choix pourtant profondément teinté idéologiquement.

Nous montrerons également que, du fait de l'hégémonie de cet axiome, la notion d'**éducation** tend à se fondre et se confondre avec celle d'**instruction**.

Cette fusion idéologique tend à évacuer les questions sociales et culturelles du débat. Nous proposerons une analyse de la bibliographie en questionnant les intrications entre Culture et Education.

Enfin, nous verrons de quelle manière et dans quelle direction les logiques d'actions des politiques internationales actuelles orientent les objectifs éducatifs des pays du Monde. En particulier, nous porterons une attention appuyée sur la place laissée à la Culture dans ces logiques.

L'objet de ce chapitre est de faire un point sur ces travaux, de réaliser un tour d'horizon bibliographique permettant d'évaluer l'état de la question dans le domaine.

En d'autres termes, cette partie de notre travail doit nous permettre de vérifier si ce que nous avons identifié comme étant des obstacles est effectivement reconnu comme tel par la communauté de chercheurs en Sciences Humaines et Sociales et de valider les axes de travail potentiels identifiés (dimensions socioculturelles et questions enseignantes).

Cette analyse bibliographique doit également nous renseigner sur les modalités de traitement de ces problématiques mise en oeuvre de manière à identifier leurs applications potentielles et à évaluer leur pertinence et leurs limites dans le contexte béninois.

I. Ecole béninoise, développement et politiques éducatives internationales.

A. Développement à particule : économique, humain, culturel... L'Education au cœur des enjeux.

Le 20 janvier 1949, le président des Etats-Unis prononce un discours qui marque la naissance du concept de développement. Exclusivement basé sur des considérations économiques au départ, ce concept, qui aura très largement contribué à renforcer l'idée de l'existence d'un modèle unique à atteindre a beaucoup évolué depuis bientôt 60 ans.

De Conférences en Sommets, de Réunions en Forum, l'hégémonie du « *tout économique* » a peu à peu laissé place à l'introduction des dimensions humaine et culturelle dans les intentions.

Dans le courant des années 1960, basée sur les travaux d'économistes américains (Schultz, 1961 ; Beker, 1964 ; Denison, 1969), l'émergence du concept de « *capital humain* » aura contribué à mettre en évidence l'important impact de l'accroissement du niveau d'éducation des travailleurs sur l'accroissement moyen annuel du revenu total des Etats Unis.

Ces résultats ont été ensuite confirmés et généralisés par Barro à travers une étude portant sur l'évolution économique de 98 pays, développés et en développement, entre 1960 et 1985. Cette étude montre clairement que le taux d'accroissement économique sur la période est fortement et positivement corrélé au taux de scolarisation en 1960 (Barro, 1991).

Ce concept de « *capital humain* » a fortement influencé l'ouverture de la dimension humaine dans les objectifs, les stratégies et les indicateurs des politiques de développement à l'échelle planétaire. L'Education devient donc une priorité, appuyée par des dispositifs d'envergures (Education Pour Tous, Scolarisation Primaire Universelle, Objectifs de Développement du Millénaire) et relayée par des politiques nationales.

En parallèle à ces démarches, face aux échecs répétés et à la déception grandissante par rapport aux promesses développementalistes, les principales idées directrices des plans de développement s'enrichissent d'entrées culturelles, endogènes, participatives, dans leurs formulations.

Ainsi, dès 1972, lors de la Conférence Intergouvernementale sur les politiques culturelles en Europe organisée par l'UNESCO, il est admis que :

« La culture n'est plus seulement une accumulation d'œuvres et de connaissances qu'une élite produit, recueille et conserve pour les mettre à la portée de tous ou qu'un peuple riche en passé et en patrimoine offre à d'autres comme un modèle dont leur histoire les aurait privés[...] La culture ne se limite pas à l'accès aux œuvres d'art et aux humanités mais est tout à la fois acquisition de connaissances, exigence d'un mode de vie, besoin de communication [...] Elle n'est pas un territoire à conquérir ou à posséder mais une façon de se comporter avec soi même, ses semblables, la nature [...] Elle n'est pas seulement un domaine qu'il convient de démocratiser mais elle est devenue une démocratie à mettre en marche. »

L'année suivante, à la Conférence de Jakarta, il est constaté qu'aucun modèle de développement ne pouvait être importé sans une intégration des dimensions locales, régionales et nationales :

« Le développement, quand il repose sur une conception mécaniste de l'économie, a parfois provoqué une aggravation des disparités et des tensions sociales, entravant ainsi l'édification nationale. Le développement culturel, en tant que quête continue de nouveaux systèmes de valeurs et moyens de stimuler la conscience sociale, peut être un instrument de libération et mettre fin à la dichotomie entre le moderne et le traditionnel, et entre l'urbain et le rural. »

Renforçant ces positions, la Conférence de Bogot  (1978) affirmera que :

« La conviction qu'une conception du développement fondée sur des facteurs purement économiques engendre des situations qui aggravent le sous-développement et que seule l'intégration des facteurs culturels permet aux choix faits en matière de développement, de répondre pleinement aux besoins et aux aspirations des groupes sociaux et nations que ces choix concernent. »

En 1986, les Nations Unis élaborent une « Déclaration sur le droit au développement » se définissant comme un :

« processus global, économique, social, culturel et politique, qui vise à améliorer sans cesse le bien être de l'ensemble de la population active, libre et significative au développement et au partage équitable des bienfaits qui en découlent »

Sur la base de ces textes fondateurs, suivront un certain nombre de dispositions visant à appréhender la dimension culturelle dans les processus de développement.

Le développement économique se pare du concept de culture afin de mieux appréhender les différences nationales auxquelles il doit faire face (Dupuis X., 1991)

Pour l'UNESCO, la dimension culturelle du développement signifie, tout d'abord, donner enfin à la culture un rôle central qu'elle doit jouer dans tout processus de développement. La culture doit être reconnue pour sa dynamique et son pouvoir de structuration, dans une vision globale du développement. Mais cela doit aller au-delà d'une simple prise en compte, ce qui lui donnerait une place subsidiaire. La culture doit être mise au centre de toute réflexion développementaliste. Jusqu'alors l'économie s'était emparée de la société en répondant aux objectifs du libéralisme. Même si le développement économique comportait des coûts sociaux et humains, ceux ci constituaient le prix à payer pour le progrès. Or le développement s'est illustré en terme de « retard » par rapport à une voie royale ouverte par les pays industrialisés en rejetant toutes préoccupations sociales, culturelles et politiques. **Le développement culturel, lui, n'accompagne pas le développement économique mais se situe en amont, il en est la dynamique.** La culture a longtemps été vue comme quelque chose d'immuable, un frein au développement dans des sociétés « incapables ». Or, elle est l'affirmation et l'expression d'identités différentes. Elle doit être analysée comme un élément dynamisant, bien qu'elle soit jusqu'alors source de conflit dans une confrontation de schémas suite à l'application de projets de développement dans un cadre déterministe. Ce déterminisme s'est souvent illustré dans le transfert des technologies et l'industrialisation massive portés par l'idée d'universalisme du progrès. Cette idée essuya de nombreux échecs. Les technologies extérieures n'ont jamais fait adhérer les populations au concept de progrès et ont bien souvent détruit les initiatives de développement endogène centré sur une exploitation du savoir faire local. Cette volonté de tendre vers le progrès a aussi eu un impact considérable sur la formation des élites nationales, dans le cadre de leurs études en Occident. En d'autres termes, les cadres présents et futurs d'un pays en voie de développement doivent rester en contact avec la réalité et surtout avec les aspirations de leur population.

Or, la majorité des postes à responsabilités au sein du MEPS sont tenus par des agents ayant fait leurs études universitaires dans un pays occidental, d'autant que ce type de pratique est très fortement valorisé socialement.

B. Entre réforme curriculaire et révolution des pratiques : les NPE comme révélateur d'obstacles.

Il est peu aisé de retracer l'histoire de la réforme éducative ayant abouti à la généralisation des N.P.E. au Bénin. Très peu de traces écrites décrivant les diverses modalités (critères de choix,

stratégies, réflexions...) ayant présidé à son avènement sont disponibles. Toutefois, à force de discussions avec les acteurs du système éducatif, à tous les niveaux, nous en avons développé la vision que nous avons présenté dans le chapitre précédent et que nous résumerons sous la forme de la frise suivante :

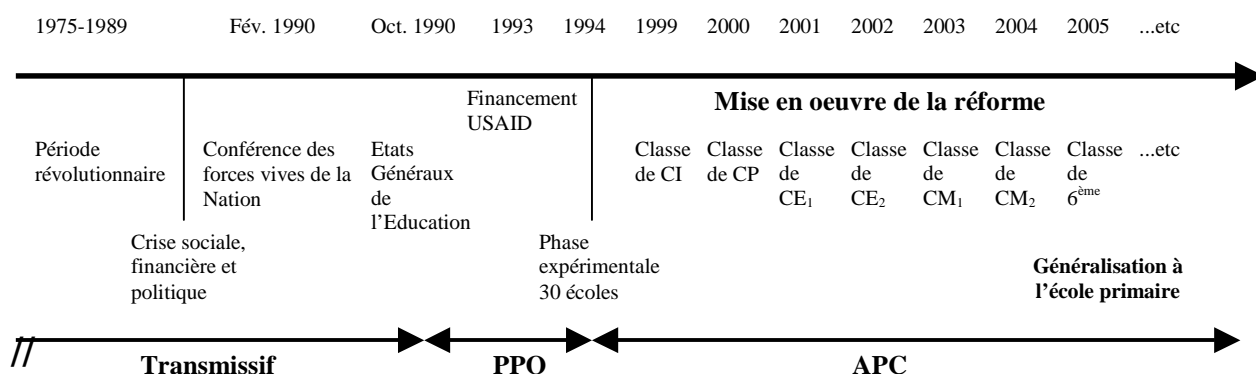


Schéma 2 : frise de l'évolution des modèles pédagogiques adoptés par l'école primaire béninoise.

(pour plus de précisions, voir la fiche de synthèse FS6 concernant les courants d'idées en pédagogie).

C'est ainsi que le système éducatif béninois aura fait un détour rapide (une douzaine d'années) par le comportementalisme et la P.P.O., jusqu'à la généralisation des N.P.E.

C'est surtout ainsi que les acteurs de ce système éducatif auront été contraints à une révolution de leurs pratiques, de leurs pensées, passant d'une orientation transmissive de l'enseignement à une orientation constructiviste des apprentissages en une quinzaine d'années.

Une telle brutalité laisse une grande majorité des acteurs du système démunis en proie à une tentation, somme toute légitime compte tenu du contexte, à savoir, l'enfoncement dans une certaine forme de dogmatisme comme nous l'avons développé dans le paragraphe E du chapitre précédent.

L'Ecole béninoise a subi à un ensemble de chocs depuis l'avènement des N.P.E. Ce paragraphe met l'accent sur les dimensions pédagogique et didactique. Il ne permet pas d'en appréhender les racines, profondes, ancrées dans les dimensions sociale, épistémologique et culturelle. Nous développerons ces aspects dans les paragraphes qui suivent.

Néanmoins, au delà de toutes les difficultés rencontrées dans sa mise en oeuvre, les N.P.E. auront joué le rôle de révélateur d'une situation dont la complexité nous semble échapper largement à la sagacité des principaux indicateurs actuels. Il s'agit là, nous semble-t-il, d'une opportunité pour ouvrir un large et ambitieux champ de réflexion et de recherche concernant l'identification, la caractérisation et l'analyse de ces racines.

C. Evaluations des performances et analyses du système éducatif béninois : entre pistes de réflexion et questions de fond.

Depuis 1995, le système éducatif béninois a fait l'objet de nombreuses évaluations²⁰ par l'intermédiaire de tests concernant les acquisitions de ses élèves. Nous ne rentrerons pas ici dans les détails de chacune d'entre elles. Toutefois, une constante semble se dégager d'un constat général pour le moins mitigé. En effet, toutes concordent sur le point global du très faible niveau de maîtrise des objectifs ou des compétences de la part des apprenants béninois.

²⁰ Léo Laroche, 1996 ; Louis Berger / DevTech, 2003 ; PASEC, 2004 ; PAGE, 2005 ; ABE-LINK, 2007.

Une autre constante se dégage également de ces études réalisées sous l'égide du M.E.P.S. La globalité de ces résultats observés masquent une hétérogénéité, faisant ainsi apparaître des classes, voire des écoles, dans lesquelles les élèves obtiennent de très bons résultats et d'autres où les résultats sont préoccupants.

Les dernières études en date (PASEC, PAGE) ayant fait appel à des outils d'analyse statistiques puissants, de nombreuses corrélations ont pu être recherchées entre les résultats obtenus et les variables testées au niveau de l'élève, au niveau de l'enseignant et au niveau de l'école (méthodologie PASEC, Mingat et Jarousse, 1992).

Dans les faits, un certain nombre de variables avec impact significatif ont pu être identifiées. Ces analyses ont surtout conduit à mettre en évidence le fait que le lien entre moyens disponibles dans une école et résultats est extrêmement faible et que la gestion pédagogique, comprise comme la transformation des moyens mis à disposition des écoles en résultats, est largement améliorable au Bénin (M. Brossard, 2003 ; dans le contexte d'une étude concernant la rétention et le redoublement).

C'est du côté de la problématique enseignante que se tournent donc les projecteurs.

D'une part car devant l'explosion des effectifs des élèves, corollaire des directives de l'EPT et de la SPU, la question de l'effectif des enseignants nécessaire pour l'atteinte des objectifs soulève la brûlante question de leurs recrutement, donc de leur profil et par conséquent, de leur formation également.

D'autre part, en nous appuyant sur les nombreuses études internationales mettant en évidence l'impact des pratiques enseignantes sur le développement cognitif des élèves (« effet-maître » en particulier). Nous avons choisi de détailler ce thème dans le chapitre 3 de la seconde partie de ce mémoire.

Dans le contexte africain, cette orientation sur la problématique enseignante est relayée par une étude du PASEC concernant l'« *efficacité pédagogique des enseignants* » dans neuf pays de la CONFEMEN (J-M. Bernard et al., 2004).

Cette étude a montré qu'il n'y a pas de différences notables d'efficacité pédagogique en fonction du statut de l'enseignant (p. 14) ; que les différences ne sont pas non plus significatives entre un enseignant ayant un niveau BEPC et un autre ayant le niveau du baccalauréat (p. 17) ; que la formation professionnelle initiale a souvent peu d'effet et que lorsqu'ils sont observés, ils sont modérés et parfois opposés à ce qu'on aurait pu attendre (p. 18) ; que la durée de formation n'apparaît pas comme le critère le plus pertinent pour apprécier son efficacité (p. 19). Concernant l'« *effet maître* », c'est-à-dire l'apport du point de vue de l'explication des acquisitions du fait d'être scolarisé dans une classe plutôt que dans une autre, cette étude a montrée qu'en moyenne l'« *effet maître* » représente, selon les pays, de 9,5 à près de 45 % de part de variance expliquée dans les résultats des élèves (pour une moyenne de 27 %). **Il nous semble également intéressant de préciser que cette même part de variance expliquée ne représente que de 5 à 15 % dans les pays développés.**

Analysant cet « *effet maître* » à la lumière des caractéristiques des enseignants (formation initiale, formation professionnelle, statut et ancienneté), les auteurs ont montré que « *sur les 27 % (en moyenne) de l'effet maître, seuls 3 % en moyenne seraient imputables aux caractéristiques des enseignants* » (p. 22). Autrement dit, près de 24 % de part de variance ne trouvent pas d'explication à travers les indicateurs choisis.

Ainsi, de nouvelles pistes de réflexions et de recherches sont proposées par l'auteur concernant l'efficacité pédagogique (compétences et motivations) des enseignants, la gestion du temps scolaire et l'organisation et le pilotage de l'école.

Juger de la pertinence de ces propositions n'est pas notre propos. Conscient des réalités de terrain régissant l'École au Bénin, nous sommes enclin à penser qu'une part non négligeable d'explication réside en elles, individuellement et globalement.

Néanmoins, nous l'avons introduit et nous aurons l'occasion de le développer dans les paragraphes et chapitres qui suivent, nous pensons qu'une part, également non négligeable, de l'explication pourrait être apportée par une ouverture de la réflexion sur les dimensions culturelles de l'Ecole.

II. L'Ecole comme institution ethnocentrée : état de la question.

Ce que nous exprimons ici est loin d'être une nouveauté puisque la pertinence de la transposition d'un modèle éducatif d'une culture sur l'autre est débattue depuis plus de 30 ans par de nombreux auteurs issus de champs disciplinaires variés (anthropologie, sociologie, psychologie, épistémologie, didactique, pédagogie...) comme en témoigne la succincte revue de littérature suivante concernant l'éducation interculturelle.

A. Un système éducatif transposé :

Ainsi, l'école béninoise actuelle est un produit dérivé de l'importation que l'on doit aux missionnaires et à l'administration coloniale (M. Cossou, 2000). Depuis le 19^{ème} siècle, le modèle éducatif officiel béninois repose encore sur celui hérité des colonisateurs européens.

M. Opheim (1999), citant W. Ponty, gouverneur général de l'A.O.F. en 1908, rapporte que l'école coloniale s'est imposée dès 1880 pour « *répandre [...] notre langue, nos idées de civilisation et faire ainsi de nos anciens élèves nos collaborateurs* ».

Drissa Diakité (2000), parlant du caractère dominant et de la mission « civilisatrice » de l'école française, conclut qu'elle ne pouvait être qu'assimilationniste. Or, cette condition de modernité s'est accompagnée d'une acculturation de plusieurs générations de jeunes africains avec une perte de repères culturels endogènes telles que les valeurs traditionnelles de socialisation (solidarité, respect de la collectivité, réserve et retenue, attention portée aux autres...). Bien après la décolonisation, l'école a continué de représenter un cadre de vie et de travail inadapté par rapport à l'environnement culturel, aux besoins d'éducation et de formation et enfin aux besoins économiques de la société. L'école est en effet transplantée dans un milieu auquel elle n'a pas fait l'effort de s'intégrer. Elle vit, comme elle est parfois construite, en vase clos (D. Diakité, *opus citae*). Ses programmes et curricula sont venus d'ailleurs, ils sont le reflet de réalités d'ailleurs ; pour cela ils socialisent peu l'enfant, dans l'entendement des sociétés traditionnelles (Belloncle, 1979 ; Ki-Zerbo, 1996)

B. Un système éducatif rejetant les repères culturels :

Avec l'éducation moderne, Deng (1985) fait mention d'une dévalorisation, voire d'un discrédit qui serait jeté sur les savoirs coutumiers, sans pour autant offrir des solutions de rechange.

Comme l'indique Harris (1994) :

« no school system is culturally neutral. And no vernacular language program is strong enough to overule the dominant culture impact of western schooling ways of doing things ».

Dans cet ordre d'idée, R. Gagliardi (1994a) note que :

« Las dificultades de comunicación entre individuos de culturas diferentes no solo derivan de diferencias en el lenguaje sino que estan relacionadas con la manera en la cual cada cultura « construye la realidad » .

Il rajoute que :

« El maestro debe tomar en cuenta lo que realmente creen y sienten sus alumnos, sus modos de construir la realidad, la forma en la cual estructuran las informaciones que reciben [...] La experiencia indica que frecuentemente los maestros no comprenden a sus alumnos, incluso los de su misma cultura »

La mission civilisatrice de l'institution scolaire, en postulant l'inadéquation, l'inefficacité des règles régissant la marche des sociétés traditionnelles, a cherché à s'imposer aux forceps pour pallier un prétendu manque, une lacune, *a priori*, sur la voie du développement. A. Maalouf écrivait en 1998 :

« Chacun d'entre nous devrait être encouragé à assumer sa propre diversité, à concevoir son identité comme étant la somme de ses diverses appartenances, au lieu de la confondre avec une seule, érigée en appartenance suprême et en instrument d'exclusion, parfois en instrument de guerre ».

Or, Bude (1987) souligne que *« l'école, comme institution sociale, est coupée de la vie réelle »*. L'auteur énumère, entre autres, l'absence de l'environnement au sein de l'institution scolaire ; les inégalités qui prévalent dans les perspectives d'études ; le gaspillage des ressources ; le rejet des contenus et de la pédagogie de l'éducation coutumière sans avoir d'équivalents à offrir aux enfants.

Selon Mukene (1988), l'école, associée à la modernité, est opposée à l'environnement associé aux traditions, quant à Adams (1983), l'auteur parle d'un schisme culturel.

Mukene (1988) reproche à l'école de ne pas s'ouvrir aux apports possibles des milieux avec lesquels elle cohabite et la présente comme *« un corps étranger »*. Pour Camilleri (1985b) l'école est une *« institution exogène »* et Ki-Zerbo (1990) parle d' *« une école unijambiste, borgne et bancale »*, rajoutant même en 1996 que *« l'école, telle qu'elle existe actuellement en Afrique, ressemble à une prothèse »*.

C. Un système éducatif socialement et culturellement déstabilisent :

Les modèles culturels, familiaux et scolaires viennent en contradiction et causent inévitablement des changements culturels et sociaux (Le Guérinel, 1974; Bouya, 1981). Pour R. Gagliardi (*Opus citae*) :

« Entre las concepciones mágicas del mundo y la concepcion científica hay una ruptura conceptual [...] Una tarea importante del maestro es facilitar la transformación conceptual de los alumnos sin herir su auto-estima ».

Les adultes, transmetteurs traditionnels du savoir, ne sont plus les principaux détenteurs d'un savoir. Ils se retrouvent, non seulement écartés du système scolaire par des détenteurs de savoirs différents, mais se sentent diminués par rapport aux jeunes. Ces derniers deviennent détenteurs d'un autre savoir, souvent inconnu des adultes. Selon Lombard (1979) et Lê Thành Khôi (1981), même leur autorité, qui dans une culture orale repose sur l'âge et l'expérience, se voit minée. Il va sans dire que l'école introduit un bouleversement radical en détruisant l'autorité des anciens (Rochefort, 2005).

R. Gagliardi (1994b) abonde dans ce sens lorsqu'il écrit :

« Cada lección va a significar para el niño marginado la necesidad de ocultar lo que el cree, lo que su familia le transmitió, lo que le permitio integrarse en su comunidad. Deberá ocultar todo lo que tiene valor en su comunidad y aprender a repetir lo que el maestro le dice ».

Thomas et Luneau (1992) parlent de rupture quant aux techniques traditionnelles d'éducation. Le seul fait que les enfants des deux sexes soient traités de la même manière occasionne une rupture. Le rôle joué traditionnellement par les groupes d'âge est aussi altéré par la fréquentation de l'école. Cela s'explique par le fait que l'éducation traditionnelle, en offrant un même savoir aux enfants d'un même sexe, d'un même groupe d'âge, les préparait tous à participer à la vie de la communauté (Rocheftort, *opus citae*). D'une certaine façon, elle offrait une sorte de tronc commun identique à tous (Adams et Coulibaly, 1985). Aujourd'hui, au Bénin, où le taux brut de scolarisation global pour le pays était de 94 % en 2005 (avec un taux de survie de 54 %²¹ ; ces chiffres trahissant de fortes disparités rural-urbain, filles-garçons et pauvres/riches (PDDSE, 2006)), l'enfant africain assure le lien entre l'école et la famille (Békombo, 1972).

D. Ecole et Culture : deux univers divergents :

Il vit en effet une dualité entre deux milieux, deux normes, deux cultures qui suivent leur chemin (Stefani, 1980) et qui représentent deux mondes étrangers l'un à l'autre (Stefani, 1980; Mukene, 1988), deux univers divergents (Mukene, 1988), ou encore deux points de vue largement incompatibles (Harris, 1994).

Dans ce contexte, l'enfant vit une situation d'écartèlement entre la famille et l'école alors que, seul lien entre les deux institutions, il demeure incapable d'assurer une relation viable entre elles. Ainsi, comme le note Barry (1998) :

« L'élève du Tiers-Monde n'arrive pas toujours à se reconnaître dans ce qui lui est enseigné, le curriculum n'est pas lié à son langage, à sa culture, à sa réalité sociale et économique ».

les contenus dispensés par l'école sont « *hors propos* » (Masemann, 1976) n'étant en rien issus de l'environnement social, ni basés sur les valeurs culturelles et sociales de la communauté qu'ils sont censés représenter.

Les logiques de progression se voient inversées d'un univers à l'autre. Alors que le savoir-faire précède habituellement le savoir-dire dans les sociétés dites coutumières, le modèle scolaire privilégie la démarche opposée (Tapé, 1994).

C'est une discontinuité, une rupture, une coupure (Bronfenbrenner, 1979), une séparation polarisant ces deux écosystèmes générant ainsi deux solitudes.

En d'autres mots, les savoirs qui permettent à l'enfant de se débrouiller dans le quotidien n'ont plus vraiment de valeur à l'école. Ils peuvent même être qualifiés de non-savoirs ou de savoirs non pertinents et, par conséquent, ne pas être utilisés dans la construction des savoirs académiques à l'école (Rocheftort, *op. cit.*). Ils sont même, dans le contexte de l'enseignement des sciences, considérés comme des obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage. Il s'agit alors de débarrasser le jeune élève de toutes ses références à la pensée commune, magique et symbolique comme préalable à l'installation d'un nouveau « système d'exploitation » plus « fonctionnel ».

E. Une situation conflictuelle :

Plusieurs auteurs (Hugon, 1970; N'Tunga, 1980; Bouya, 1981; Lê Thành Khôi, 1981; Bureau, 1988; Mukene, 1988; Ki-Zerbo, 1990; Thomas et Luneau, 1992; Odaga et Heneveld, 1996) soulignent la présence de conflits qui s'installent entre l'école et le milieu, en Afrique.

²¹ Le taux de survie mesure le nombre d'élèves atteignant la classe de CM₂ sur 100 élèves entrants en CI.

1. Conflits linguistiques :

Il demeure que la situation linguistique, à elle seule, présente passablement de difficultés. L'imposition du français comme langue officielle oblige les écoliers à se scolariser en langue française (Capelle, 1990 ; directives du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire du Bénin). La langue d'enseignement est étrangère à la langue maternelle de l'enfant. Or, pour Piaget, l'apprentissage du raisonnement logique doit commencer très tôt. Dans les faits, l'élève africain moyen n'arrive à penser véritablement dans la langue d'adoption que vers la classe de seconde, soit aux alentours de 16 ans. A ce propos, Niang (1972) remarque que, dans ces conditions, l'enseignement ne permet seulement qu'un apprentissage par l'imitation. Pour Mukene (1988), Thomas et Luneau (1992), l'enfant doit apprendre une nouvelle façon de voir le monde. Alors que dans le même temps, comme l'indique M. Mboup (1994) « *Le développement psycho-moteur se fait de façon décisive à l'âge où le petit africain entre à l'école (soit entre 6 et 13 ans)* ».

Dès lors, comme le souligne Masemann (1976), incapable de comprendre la langue d'enseignement, l'enfant est humilié. On lui demande de réussir individuellement, quand la communauté encourage le collectif. Quant aux filles, elles ont à vivre d'autres difficultés pouvant entraver leur scolarisation.

Le savoir est décroché de la vie quotidienne de la famille, en l'occurrence des parents qui ont des façons de faire qui pourraient faciliter les apprentissages chez l'enfant. Lopez, Assel et Neumann (1984) résument ce malaise en mentionnant que « *Tout se passe comme si, dans la salle de classe, le monde était mis entre parenthèses* ».

2. Conflits cognitifs :

L'enfant plonge alors dans un univers dans lequel il ne peut décoder les messages, tant linguistiques que culturels. L'effet produit est celui de faire table rase de ses savoirs antérieurs, ce qui ne lui permet pas de s'inscrire dans ce que Vygotski (1985) appelle la « *Zone Proximale de Développement* » (ZPD).

Cet ordre d'idée est renforcée par la pensée de Bloom (1979) pour qui le succès d'un apprentissage dépend tout d'abord du point de départ de l'apprenant. Ce point de départ est son histoire et son vécu d'où émanent ses apprentissages antérieurs.

Lennon (1988) abonde dans le même sens lorsqu'il parle d'éloignement maximal ; de même lorsque Little (1990) souligne le décalage de l'apprentissage : aucun lien ne peut unir ce qui est à apprendre avec ce qui est connu de l'enfant.

Des auteurs (Ausubel, 1968; Bloom, 1979; Mills et Funnel, 1983; Gagné, 1985; Larochelle et Desautels, 1992; Tardif, 1992) ont démontré l'importance de tenir compte des savoirs antérieurs, parce que ceux-ci exercent un rôle prépondérant dans les nouveaux apprentissages. Bideaud et Pierre-Puységur (1990) soulignent que l'enfant n'intègre que les informations qui correspondent au modèle interne de son milieu. Pour M. Mboup (1994), « *il n'existe pas de développement réel sans renaissance culturelle* ».

3. Conflits sociaux :

Les commentaires d'Ukeje (cité dans Terris, 1976) résument bien la situation scolaire qui prévalait dans le contexte sénégalais, à rapprocher du contexte béninois :

« Education was entirely divorced from the life of the people, the school imparted knowledge with little understanding; they taught the students what to think and not how to think; the pupils learned to memorize but not to digest, to repeat but not to reflect, and to adopt rather than to adapt ».

Actuellement, la dévalorisation des savoirs traditionnels, l'emphase mise sur les savoirs intellectuels, les contenus d'enseignement qui s'adressent à la personne plutôt qu'à la communauté et les valeurs culturelles et sociales qui y sont véhiculées, ajoutés au médium d'enseignement qu'est le français font en sorte que l'enfant rencontre des difficultés parfois insurmontables qui le mènent à l'abandon. Il s'agit d'un véritable phénomène d'acculturation, d'autant plus qu'il y a écartèlement des valeurs sociales et culturelles. De plus, l'enfant, par sa fréquentation de l'école, n'a plus de temps à consacrer à l'apprentissage des savoirs coutumiers qui permettaient à ses pères de se débrouiller. La situation actuelle est marquée par une difficulté à faire l'arrimage entre ses savoirs acquis dans le milieu familial et sociétal et les savoirs livresques qui lui sont proposés par l'école. De nombreuses études (Jegade et Okebukola, 1992 ; Sawyer, 1985), mentionnent que :

« African teachers seemed to ignore the traditional beliefs that children brought into the science classroom, believing that scientific ideas would overcome these beliefs »

L'enfant ne peut malheureusement pas faire de liens avec ce qu'il a appris et ce qu'il a à intégrer. Force est de constater que l'introduction de certaines relations avec d'autres pays que ce soit sur le plan de la mondialisation, de la coopération, de l'aide aux pays défavorisés, a eu pour effet de modifier le système éducatif traditionnel africain (Rocheftort, *opus citae*). La formation échappe ainsi aux responsables de la communauté et les méthodes de transmission des savoirs ne sont plus celles des milieux traditionnels (Santerre, 1973; Lê Thành Khôi, 1987).

Dans sa revue de littérature, Gado (2006) relève que :

« Science education in African countries is facing various issues and challenges, including cross-cultural science education issues (Aikenhead et Jegede, 1999), sociocultural influences in students' reasoning (Akutugba et Wallace, 1999), challenge of first world hegemony in a global context (Kyle, 1999) and secondary science teachers' orientation toward traditional culture (Shumba, 1999) ».

F. Les enseignants directement concernés :

Ainsi donc, le décalage culturel ne se situe pas uniquement au niveau des apprenants, mais également, et c'est bien normal, au niveau des enseignants. Les directives ministérielles concernant la démarche pédagogique constructiviste sont mal interprétées, voire ignorées. Le fossé situé entre le projet de l'Ecole et les modes traditionnels de transmission des connaissances est important et parfois infranchissable. Une étude au Zimbabwe rapportée par Shumba (1999) indique que :

« Secondary science teachers maintain a fairly traditional posture with regard to aspects of traditional authority, religion, view of nature, and social change and much stronger shift away from traditional with regard to science teaching ».

Autre exemple du Botswana rapporté par Kooismile (2004) :

« It was found many cases where teachers could not easily create links between students' out-of-school experiences and science curricula ; teachers failed to probe in a constructive manner those students' experiences and contributions that are not related to western science concepts »

G. Transition :

Nous pourrions ainsi multiplier à l'envi les références bibliographiques. Ce n'est pas l'objectif de ce document. Les décalages, les obstacles que nous avons identifiés par l'observation des pratiques enseignantes béninoises ne font pas exception.

Si les contenus disciplinaires doivent nécessairement faire l'objet d'une attention particulière de manière à ne pas introduire un décalage culturel ingérable pour les apprenants, c'est également sur la manière de « *faire la classe* », les outils didactiques déployés, la démarche pédagogique mis en oeuvre que les préoccupations doivent porter.

Ces dernières supposent nécessairement un approfondissement de la question en termes épistémologiques à travers l'analyse du « *rapport aux savoirs* »²² des apprenants et des enseignants. Nous consacrons un paragraphe à cette question centrale qui sous-tend la problématique culturelle générale de notre recherche dans le chapitre 5.

III. Les réponses des institutions internationales et nationales : les lacunes du système.

Au tournant du siècle, deux grandes dates auront marquées les politiques éducatives internationales. Dans les paragraphes suivants nous présenterons les cadres logiques dans lesquelles elles s'inscrivent. nous nous attacherons à identifier et à en présenter les objectifs, les stratégies et les réalisations. Cette analyse nous permettra de mettre en tension les lacunes du système en termes de prise en compte des dimensions socioculturelles dans les dispositifs de développement des secteurs éducatifs des pays concernés.

A. Mars 1990 : Conférence de Jomtien.

En mars 1990 s'ouvrait à Jomtien (Thaïlande) la *Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*.

Organisée par une commission interinstitutions (Banque Mondiale, PNUD, UNESCO, UNICEF), cette Conférence Mondiale a réunie les représentants de 155 pays et de 160 organisations gouvernementales et non-gouvernementales du 5 au 9 mars 1990, avec pour objectif de débattre des défis mondiaux pour le développement humain et des implications de l'Education Fondamentale²³ dans cette démarche.

Au début des années 90, fin de XX^{ème} siècle, le monde est confronté à de nombreux défis majeurs tels que la menace de stagnation et de déclin économique, les disparités économiques, les guerres, conflits, déplacements de populations, la criminalité, la dégradation généralisée de l'environnement et la croissance démographique rapide (voir la fiche de synthèse FS7 concernant l'« alphabétisation durable » et ses enjeux).

²² L'usage de cette expression peut introduire une certaine ambiguïté avec la notion de « *rapport au savoir* » développée par J. Beillerot et l'équipe de l'Université Paris X (Bautier, Charlot et Rocheix entre autres) (« *Savoirs et rapport au savoir* ») et définie comme un : « *processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* ».

L'introduction du pluriel dans l'expression que nous utilisons marque l'importance de la dialectique entre univers de pensées que nous plaçons au centre de notre problématique de recherche.

²³ L'Education Fondamentale (dénommée « Education de Base » à l'UNESCO) se réfère à l'éducation dont l'objet est de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux ; il s'agit du premier niveau d'instruction ou niveau de base pouvant servir d'assise à des apprentissages plus poussés ; l'Education Fondamentale comprend l'éducation à la petite enfance et l'éducation primaire (ou élémentaire) des enfants ainsi qu'à l'alphabétisation des adolescents et des adultes et l'acquisition par ceux-ci des connaissances générales et des compétences qui leur sont nécessaires dans la vie.

L'ampleur de ces défis est tel qu'ils peuvent faire obstacle au développement des individus et même de sociétés entières, freinant les volontés de consentir les investissements nécessaires à l'Education Fondamentale.

Déjà, au cours de la décennie précédente, à la lumière des expériences heureuses et moins probantes en matière de développement et face aux nombreux défis mondiaux majeurs, des instances aussi diverses que le Forum Asiatique de Parlementaires sur la Population et le Développement (1987), la réunion à Carthagène des ministres d'états d'Amérique latine (1988), la Table Ronde Nord / Sud d'Amman (1988) ont contribuées à faire évoluer la vision du concept de développement.

En effet, à mesure que la gravité et la diversité des problèmes qui se posent au monde ont augmenté, l'idée selon laquelle, pour être authentique, le développement doit être un développement humain, a peu à peu fait consensus.

Or, l'Education, qui confère des pouvoirs aux individus en leur inculquant des connaissances de base, est sans conteste un droit de l'Homme et une responsabilité sociale selon l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948.

Le volume d'informations disponibles constitue une masse au sein de laquelle il est possible de puiser les moyens d'acquérir davantage de connaissances permettant d'améliorer ses conditions d'existence.

Les ressources financières, techniques et humaines disponibles à cette époque, à l'échelle mondiale, pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux sont sans précédents et beaucoup de pays ont réussi à améliorer de façon remarquable les conditions sociales grâce à un investissement soutenu dans l'Education Fondamentale.

Si elle n'est pas suffisante à elle seule pour venir à bout des grands problèmes sociaux et économiques, une Education Fondamentale accrue et meilleure est néanmoins un préalable nécessaire.

L'un des objectifs de cette Conférence Mondiale était donc d'identifier les freins au développement constitués des défis mondiaux suivants :

- la stagnation et le déclin économique avec pour conséquence la permanence dans la pauvreté absolue d'une proportion importante de la population ;
- les disparités économiques intra et internationales pour lesquelles l'Education joue un double rôle de cause et de conséquence ;
- la marginalisation des populations générant conflits armés, désordres civils absorbant l'attention et les ressources publiques de nombreux pays ;
- la dégradation de l'environnement, qui, ne connaissant pas de frontières nationales ou régionales, représente un risque pour le Monde ;
- la rapidité de la croissance démographique qui exacerbe les problèmes économiques, sociaux et écologiques.

La Conférence avait également pour tâche de proposer des stratégies et un plan d'actions permettant de relever ces défis.

Selon les principes du développement humain, les priorités se sont focalisées sur le secteur éducatif selon les principes suivants :

- le développement humain implique, au niveau de l'individu, un processus consistant à apprendre et à appliquer ce que l'on a appris pour améliorer la qualité de la vie ;
- l'éducation est le catalyseur de tous les processus de développement, alors que l'absence de possibilités éducatives limite la capacité de l'individu et de la société de produire le développement ou d'en bénéficier ;
- le caractère interactif du changement implique une approche multi-sectorielle, à long terme et internationale du développement ;
- l'éducation contribue au développement social et économique avec des effets sur la productivité (agricole et industrielle) et la capacité d'innovation et d'adaptation ;
- l'inégalité d'accès à l'Education Fondamentale et l'inégalité de réussite de l'apprentissage (quelles soient liées au sexe, sociales ou culturelles) perpétuent les disparités économiques et contribuent à la persistance des problèmes de compréhension mutuelle ;
- l'Education Fondamentale devra permettre à tous, non seulement de comprendre l'effet de leurs actes sur l'environnement, mais également d'en assumer les responsabilités ;
- l'éducation des filles et des femmes est un moyen efficace de freiner la croissance démographique rapide.

Compte tenu de l'ensemble de ces éléments, il fallut donc entamer une analyse approfondie des différentes situations nationales de manière à identifier les obstacles et les bonnes pratiques, mettre en place une stratégie et des moyens d'action en réfléchissant aux facteurs d'amélioration et en définissant les indicateurs qui permettront de suivre l'évolution des situations nationales.

Les participants à la Conférence rédigèrent et signèrent alors « La Déclaration Mondiale de l'Education Pour Tous » qui propose la poursuite et l'atteinte des 10 objectifs suivants :

- 1-** répondre aux besoins éducatifs fondamentaux ;
- 2-** élargir la vision (en prenant en compte les moyens, les structures institutionnelles, les programmes d'enseignement, les systèmes classiques de formation) ;
- 3-** universaliser l'accès et promouvoir l'équité ;
- 4-** mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage ;
- 5-** élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale ;
- 6-** améliorer le contexte de l'apprentissage ;
- 7-** renforcer les partenariats ;
- 8-** mettre en place les politiques d'accompagnement ;
- 9-** mobiliser les ressources ;
- 10-** renforcer la solidarité internationale.

L'accompagnement de ces dispositifs est assuré par la mise en place de mécanismes permettant de s'assurer que le travail serait mené de façon systématique et par la création d'un Forum International Consultatif sur l'Education Pour Tous.

Des évaluations périodiques des progrès vers les buts fixés et un bilan majeur en l'an 2000 ont également été programmées (Amman, 1996).

Il est à remarquer que, dans le rapport final de la *Conférence Mondiale sur l'Éducation Pour Tous* de Jomtien, il est fait mention à quelques reprises de la dimension culturelle des peuples concernés et de sa prise en compte dans la démarche entreprise pour l'EPT.

Bien que discrètes, ces mentions aux cultures se retrouvent liées à la problématique de la pertinence de l'offre éducative comme moyens dans l'acquisition des connaissances :

« Il faut veiller à ce que l'adaptation de l'Éducation Fondamentale à l'environnement local immédiat ne se fasse pas au détriment de la préparation de l'individu aux conditions plus générales qui l'attendent à terme » (p 53).

Et, plus loin :

« Le programme doit tirer parti de manière appropriée des ressources locales, des exemples locaux, des langues locales et du personnel local pour faire de l'activité pédagogique une expérience pertinente et efficiente ; mais le contenu de l'apprentissage doit être centré sur la lecture et l'écriture, l'expression orale, le calcul et la résolution de problèmes, c'est-à-dire sur des connaissances générales et des outils d'apprentissages essentiels applicables en tout jeune et en tout temps ».

Toujours à propos de pertinence, mais concernant cette fois les adultes et les adolescents :

« Le contenu et la pertinence de l'Éducation Fondamentale destinée aux adolescents et aux adultes dépendent de l'adéquation des politiques et programmes aux besoins et au contexte dans lequel les activités d'apprentissage se déroulent » (p 73).

Il semble ici que le terme « *pertinence* » doive être pris dans le sens socioéconomique plus que socioculturelle.

L'ambiguïté qui paraît entourer les mentions à la culture se retrouvent également dans le texte final de la Déclaration Mondiale sur l'Éducation Pour Tous comme en atteste les passages relevés ci-dessous.

Ainsi, dans le préambule du texte de la déclaration on trouve une mention concernant la culture dans les phrases :

« Ayant conscience que l'éducation peut contribuer à améliorer la sécurité, la santé, la prospérité et l'équilibre écologique dans le monde, en même temps qu'elle favorise le progrès social, économique et culturel, la tolérance et la coopération internationale » ;

et surtout :

« Reconnaissant que le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone ont une valeur et une validité propres et peuvent servir aussi bien à définir qu'à promouvoir le développement ».

L'article 3, dans son quatrième paragraphe indique que « [...] *les populations autochtones, les minorités ethniques, raciales et linguistiques [...] ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations* ».

Le deuxième point de l'article 5 stipule que :

« L'enseignement primaire doit être universel, apporter une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants et tenir compte de la culture et des besoins de la communauté ainsi que des possibilités offertes par celle-ci » ;

le troisième point du même article va également dans ce sens : « *L'alphabétisation dans la langue maternelle renforce l'identité culturelle et la prise de conscience du patrimoine culturel* ».

Nous pouvons constater que, bien qu'elle soit nécessairement présente dans l'esprit des participants à la Conférence, la notion de « culture » n'est pas clairement définie dans ses implications pour le développement. La culture est-elle une fin ou un moyen ? Constitue-t-elle un atout ou un obstacle ?

Cette Conférence Mondiale de Jomtien a inscrit le concept d'EPT au programme de développement mondial et a porté à la conscience des questions stratégiques. Résolument tournée vers l'avenir, elle réaffirmait la notion d'éducation comme un droit de l'Homme fondamental et exhortait les nations du monde à intensifier leur efforts en faveur de la réalisation des besoins d'apprentissage de base de tout un chacun.

Néanmoins, il est à noter que les principes et objectifs définis sont très fortement teintés d'une sorte d'idéologie développementaliste qui tend à confondre Education et Instruction. Or, l'Education ne se réduit pas à l'Ecole. Et ceci est d'autant plus notable auprès de populations dont la Culture Traditionnelle est encore très présente, actuelle et opératoire.

Le projet de l'EPT nous semble, depuis ses fondements, suivre une logique ethnocentrée axée sur une image de l'Ecole constituant l'unique moyen d'atteindre les objectifs fixés.

Nous nous proposons d'analyser de ce point de vue la progression de l'EPT au cours de la décennie 1990-2000.

B. Avril 2000 : Forum Mondial sur l'Education de Dakar.

1100 participants de 164 pays venant de tous horizons, enseignants, Premiers Ministres, universitaires, politiciens, activistes politiques ou dirigeants d'organisations internationales. Tous sont rassemblés autour d'une vision commune : celle d'un monde où chacun, enfant et adulte, pourrait acquérir les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaire pour pouvoir agir comme citoyen, travailleur, parent, et s'épanouir dans la société globale en émergence.

Ce Forum a été convoqué afin d'évaluer les progrès de l'EPT depuis Jomtien, d'analyser quels objectifs n'avaient pas été atteints et pourquoi, et de renouveler les engagements pour faire de cette vision une réalité.

En juin 1996, déjà, 250 participants de 73 pays s'étaient rencontrés à Amman en Jordanie lors de la réunion de mi-décennie pour réaliser une évaluation de la progression de l'EPT. Dans le communiqué final, « la Réaffirmation d'Amman », il était déclaré que, six ans après Jomtien « *d'incontestables progrès ont été accomplis dans le domaine de l'éducation de base, même s'ils ne sont pas aussi universels ni aussi importants que nous l'avions espéré* ».

En prélude au Forum, chaque pays a évalué ses propres progrès vers les buts de Jomtien et présentés ses résultats. Il s'agissait de l'évaluation la plus approfondie de l'Education de Base jamais réalisée puisqu'elle a examiné la situation dans plus de 180 pays. A ces rapports nationaux (« Bilan de l'EPT à l'an 2000 »), se sont rajoutés quatorze études thématiques sur des questions éducatives d'intérêt général, vingt études de cas et des enquêtes sur les acquis de l'apprentissage et les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

L'ensemble de ces données ont pu ainsi être exploitées lors du Forum comme base de travail, permettant une redéfinition des stratégies et la proposition d'un Cadre d'Action révisé dans un délai étendu à 2015.

Le projet a été mené dans le monde entier par des milliers d'éducateurs et autres professionnels, reliés par un réseau impliquant les dix Groupes consultatifs techniques régionaux appartenant aux institutions de parrainage (Banque Mondiale, UNESCO, UNICEF,

PNUD, FNUAP) du Forum EPT. Dans chaque pays, les coordinateurs nationaux, habituellement des professionnels des Ministères de l'Éducation, étaient responsables du Bilan et ont produit les rapports nationaux. Les résultats de ces rapports ont été présentés lors de six conférences régionales.

Ce bilan fait apparaître les avancées suivantes :

- une augmentation du nombre d'enfants scolarisés passant de 599 millions en 1990 à 681 millions en 1998 mais laissant apparaître de fortes disparités entre les régions du monde ;
- un développement des programmes d'éveil de la petite enfance en augmentation globale de 5 % au cours de la première décennie. Ici encore cette offre reste très inégale selon les pays ;
- une diminution du nombre d'enfants non scolarisés passant de 127 millions en 1990 à 113 millions en 1998 avec toujours de fortes variations entre pays ;
- une augmentation du nombre d'adultes alphabétisés de 2,7 à 3,3 milliards durant la décennie. On estime à 880 millions le nombre d'adultes qui ne savent ni lire ni écrire ;
- diminution de certaines disparités dans l'accès à l'éducation (sexe, santé, forme physique, groupes ethniques, situation géographique, travail des enfants). Cependant, les évolutions positives observées en masquent d'autres entre les pays et au sein même des pays ;
- meilleure implication des ONG, des groupes communautaires et des parents dans les prises de décisions ; adoption par de nombreux pays de cadres d'action politiques et législatifs ; meilleures utilisations des évaluations nationales.

Malcom Skilbeck qui a supervisé la synthèse de ce bilan, déclarait que le simple fait d'avoir fixé des objectifs à Jomtien avait eu un effet énergisant et que ces objectifs, bien qu'incomplètement réalisés (aucun des objectifs spécifiques de l'EPT n'a été intégralement réalisé), sont désormais plus accessibles qu'ils ne l'étaient il y a dix ans :

« Ce qui est important, c'est de pouvoir conclure si les efforts entrepris en ont valu la peine, si les engagements ont été suffisants, si les énergies et les ressources ont été disponibles et si cela vaut la peine d'entreprendre la prochaine étape. La réponse donnée par cette Synthèse Globale est que les efforts ont été utiles, en fait indispensables, et que la mission de l'EPT doit continuer avec une résolution renforcée et une énergie renouvelée. Compte tenu des enjeux, on ne peut faire à moins ».

Un nouvel engagement est donc pris par les participants par l'adoption du Cadre de Dakar avec les objectifs suivants :

- 1-** développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection de la petite enfance et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- 2-** faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficultés et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- 3-** répondre aux besoins éducatifs des tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- 4-** améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- 5-** éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;

6- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables de la vie courante.

Pour atteindre ces six objectifs, les délégués se sont engagés à collaborer sur une douzaine de grandes stratégies et se sont engagés à préparer un Plan National d'ensemble en faveur de l'EPT pour 2002 au plus tard :

« Partout où ces processus sont engagés dans le cadre d'un plan crédible, les partenaires de la communauté internationale s'engagent à oeuvrer de manière conséquente, coordonnée et cohérente. Chaque partenaire apportera sa contribution en fonction de ses avantages comparatifs à l'appui des Plan Nationaux d'EPT pour combler le déficit des ressources ».

Le suivi de l'évolution de l'EPT s'appuie sur un ensemble d'indicateurs permettant l'élaboration de « profils pays ». Ces indicateurs peuvent être classés en plusieurs catégories : contexte démographique et macro-économique, indicateurs de diagnostic, ceux relatifs à la mobilisation des ressources, les paramètres structurels des politiques en oeuvre pour le cycle primaire et les coûts unitaires publics courants par grand niveau d'enseignement.

Conclusion :

Que se soit dans les rapports nationaux, les études thématiques ou les études de cas, dans les objectifs nouvellement formulés et les stratégies pressenties, dans les 21 points du Cadre d'Action, les cinq points de la Déclaration Conjointe des co-organisateur du Forum Mondial sur l'Education, dans le dispositif de suivi et évaluation, **aucune référence à la dimension multiculturelle de l'éducation n'est faite.**

Seules les ONG aborderont cette question dans l'un des 25 points de leur Déclaration dans les termes suivants :

« Les systèmes éducatifs doivent se fonder sur la culture locale, la respecter, et répondre aux besoins locaux ».

Que s'est-il produit, entre Jomtien et Dakar, pour que cette question ait été évacuée presque entièrement des débats ?

Nous remarquons que dans le même temps les termes de « scolarité » ou « école » ont pris une plus grande place dans les débats. Il semble que cette institution ait pleinement gagné la légitimité dont elle se paraît déjà, mais plus timidement, 10 ans auparavant.

En 2000 à Dakar, l'amalgame entre « Education » et « Instruction » est achevé et les destins sont scellés. Ce lien sera d'ailleurs renforcé quelques mois plus tard à New York par l'adoption des Objectifs de Développement du Millénaire (ODM) et le principe de Scolarisation Primaire Universelle (SPU). A partir de là, on comprend mieux à quoi fait référence la « *crédibilité* » dont les politiques éducatives doivent faire preuve. Dans un tel contexte, on comprend également mieux la nature des indicateurs définis pour le suivi-évaluation de l'ensemble des dispositifs.

La volonté d'universalisation n'est pas sans évoquer la tristement célèbre notion de « *pensée unique* ». Elle fait courir le risque d'une uniformisation qui, si elle faciliterait la gestion des dispositifs et leurs évaluations, représente une perte de richesse culturelle et une source de conflits à plus ou moins long terme.

Les fameuses « *spécificités socio-culturelles* » sont des réalités qui interdisent d'aborder la question de l'Education de la même façon au Bénin, au Paraguay ou en Thaïlande...

Pourtant, cette note d'information relevée en janvier 2007 sur le site Internet de l'UNESCO, l'un des partenaires de l'EPT, est sans équivoque et permettrait de croire à une démarche interculturelle :

« La nécessité de satisfaire aux besoins d'éducation spécifiques des peuples autochtones et de respecter leurs cultures, langues et identités dans l'éducation, comme la valeur du savoir indigène et l'importance d'intégrer ce savoir dans le savoir occidental, sont de plus en plus reconnus. Pour ces raisons, l'UNESCO, dans le cadre de son travail de promotion de l'Education pour tous, oeuvre continuellement à encourager la reconnaissance de la place des langues et cultures autochtones dans les programmes d'éducation, ainsi que la place de peuples non autochtones et d'autres personnes travaillant dans ce domaine.

*L'éducation interculturelle multilingue, qui est essentiellement un dialogue entre différentes cultures, langues et concepts de savoir dans lesquels les droits à l'éducation de différents groupes de population sont respectés sans discrimination, devrait impliquer la population non indigène et lui enseigner l'histoire, les traditions et la culture des peuples autochtones. **La Déclaration de Lima sur la réalité multilingue et le défi culturel : citoyenneté, politique et éducation** est un pas vers l'accomplissement de ce but ».*

En parallèle à la mise en œuvre de ce dispositif sans précédent de par ses objectifs, son ampleur géographique et les investissements financiers et humains engagés, de nombreuses réflexions étaient menées allant dans le sens de la reconnaissance et de la préservation des Cultures dans le Monde. Ainsi, certaines rencontres auront fait dates, sous l'égide de différentes institutions internationales et en particulier du fait de l'UNESCO. En limitant notre recherche aux seules années 1990, nous pouvons citer la Convention n° 169 de l'OIT relative aux peuples indigènes et tribaux (Sept. 1989), la Convention Relative aux Droits de l'Enfant des Nations Unis (Nov. 1989), le document de programme de l'UNESCO pour le biennium 2002-2003 « *L'Education et la Diversité Culturelle* », le programme Local and INdigenous Knowledge System (LINKS) de l'UNESCO concernant les savoirs traditionnels, la Déclaration de Lima sur « *La réalité multilingue et le défi culturel : citoyenneté, politique et éducation* », le projet « *Basic education for participation and democracy : key issues in human resources development (teachers and multicultural/intercultural education* » du Bureau International de l'Education (BIE) de l'UNESCO...

Sept ans après le Forum de Dakar, l'EPT et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) qui guident les politiques éducatives de 180 pays n'ont toujours pas intégré cette approche qui, en matière d'Education, est particulièrement sensible et stratégique comme nous l'avons montré dans ce chapitre et le précédent et que nous aurons l'opportunité de le souligner de nouveau dans les suivants.

Pourquoi ces bonnes intentions et les résultats de ces recherches ne sont-ils pas reversés au compte des réformes des systèmes éducatifs ?

L'Education, donc l'Ecole, peut-elle se départir de ses aspirations uniformisantes qui la pousse à généraliser des pratiques décontextualisées, des steppes de l'Asie Centrale aux contreforts de la Cordillère des Andes en passant par les savanes africaines ?

CHAPITRE 3

**CULTURE OU CULTURES :
QUELLE(S) PISTE(S) DE REFLEXIONS.**

Introduction

Les travaux de recherches exploratoires préalables que nous avons réalisés au sein du système éducatif béninois (observations, entretiens, enquêtes) nous ont permis d'identifier deux axes de réflexions et de recherches potentiels qui permettraient de davantage circonscrire les obstacles et de développer des dispositifs destinés à les dépasser.

L'un de ces axes est orienté vers la question de la place des dimensions sociales et culturelles dans le système éducatif béninois. L'autre questionne plus particulièrement la nature et la qualité des relations éducatives que les enseignants nouent avec leurs élèves.

Le chapitre précédent nous a permis de valider la pertinence du premier axe dans le contexte béninois. Le questionnement de la bibliographie nous a conforté dans notre démarche. En effet, bien que la prise en compte des dimensions sociales et culturelles soient clairement identifiées comme des facteurs primordiaux de qualité et d'efficacité dans les démarches éducatives, elles tendent à être marginalisées dans les formulations et par les modalités d'actions des politiques internationales. Or, ces dernières dictent, à l'échelle mondiale, l'évolution des orientations des systèmes éducatifs. Le concept de « développement », allié aux outils de contrôle financier, étend progressivement son champ d'influence idéologique.

Le second axe identifié concerne les postures des enseignants dans leurs actions éducatives. Nous postulons que la nature des postures adoptées par les praticiens béninois est sous l'influence directe de leur propres relations à la Culture. Cette question ne serait donc pas indépendante de la précédente et les deux axes seraient convergents.

Nous choisissons de consacrer ce chapitre à la mise en évidence de la nature et de l'ampleur des liens supposés entre la question culturelle et la question enseignante.

Dans un premier temps, nous proposons de clarifier la notion de « Culture » (objet et/ou rapport). Nous analyserons ensuite les spécificités de la Science comme dimension culturelle (origine, nature épistémologique, influence, aire(s) d'influence). Nous terminerons en examinant les modes de gestion, potentiellement adoptables par les enseignants béninois, de l'espace dédié à un éventuel dialogue interculturel

I. Science et Culture : le nécessaire dialogue des savoirs

A. Le concept de culture.

Chercher à préciser la signification du mot « culture », c'est se heurter dès le départ à une exceptionnelle polysémie. Kroeber et Kluckhohn auraient en effet répertorié un champ sémantique fort étendu, comportant pas moins de 160 définitions du terme de 1871 à 1950 (Simard, 1995), et ce, sans compter la prolifération des discours sur la culture des 40 dernières années. Si ces diverses acceptions déroutent au premier abord, le concept de culture peut cependant être traité de manière simple.

1. La culture comme objet

En premier lieu, la culture peut être représentée en tant qu'objet et être analysée selon deux perspectives : comme objet construit (sens descriptif) et comme objet désiré (sens normatif).

a. Le sens descriptif : la culture première et la culture seconde

Les concepts de culture première et de culture seconde, tels qu'ils sont décrits par Fernand Dumont, permettent de distinguer deux significations au mot « culture » quand on la pense comme un objet construit. En effet, pour cet auteur :

« La culture première est un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'action, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison » (Dumont, 1968).

En ce sens, la culture première, construite et intériorisée par osmose, prend un sens collectif, anthropologique et qui correspond aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes et aux croyances d'une société. Cette conception de la culture première, aussi appelée « sociologique » et renvoie à :

« L'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus « inavouables » (Forquin, 1989).

La culture comme objet au sens descriptif peut aussi être comprise autrement. Elle prend alors la signification de distance, de second regard sur le réel ou, comme la nomme Dumont, de culture seconde :

« Quand je prends la parole [...] je reprends aussi à mon compte une certaine distance entre un sens premier du monde disséminé dans la praxis propre à mon contexte collectif et un univers second où ma communauté historique tâche de se donner, comme horizon, une signification cohérente d'elle-même » (Dumont, op. cit.).

La culture seconde se réfère alors à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde.

Toujours pour Dumont, la culture contient à la fois le premier et le second sens :

« Cette distance et les deux pôles qui l'indiquent, c'est bien ce qu'il faudrait entendre par le concept de « culture ». Celle-ci consisterait en deux fédérations opposées des symboles, des signes, des objets privilégiés où le monde prend sa forme et sa signification pour une communauté de conscience. »

Au sens descriptif, la culture comme objet comprend donc le monde que l'on porte en soi par imprégnation plus ou moins consciente, et la signification que l'on donne à ce monde par distanciation.

b. Le sens normatif : la personne cultivée

La culture comme objet peut aussi être analysée selon une autre perspective. Elle revêt en ce cas un sens désiré, normatif. La culture fait alors référence à un idéal d'individu cultivé à atteindre. On peut dès lors se référer de manière globale à :

« L'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit « cultivé », c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives » (Forquin, op.cit.).

Ainsi, l'humanisme contemporain ouvert aux sciences, dont le rapport de la commission Parent a fait la promotion au Québec (1963-1964), porte un type d'idéal de la personne cultivée. Plusieurs débats publics mettent en jeu des conceptions différentes de l'individu cultivé, dont celui du sens à donner à l'expression « culture générale ».

L'école entretient un lien étroit avec ces deux perspectives descriptives et normatives de la culture pensée comme objet. En tant qu'organisation située dans un espace et un temps donnés, l'école fait partie de la culture première. Plus encore, en tant qu'institution vouée à la compréhension du monde, l'école est un véritable foyer d'intégration culturelle, un cercle de culture seconde (Dumont 1971). Enfin, comme lieu de travail et de promotion d'un type particulier d'objets de culture seconde estimés désirables, l'école vise à faire acquérir des dispositions et des qualités propres à un esprit « cultivé ». Ainsi, la culture est à la fois la source, la substance et la finalité de l'école (Forquin, *op.cit.*). La définition de l'être cultivé ne relève pas, bien entendu, d'une démarche objective mais plutôt normative. C'est à l'ensemble de la société d'en débattre et de choisir ce qui, dans les objets de la culture seconde, fera partie de la formation souhaitée de l'individu cultivé. Certains proposeront un retour à la grande culture classique, plusieurs mettront l'accent sur les sciences, d'autres opteront pour un corpus davantage harmonisé par rapport au milieu culturel contemporain, etc.

L'une des particularités du Bénin dans ce cadre résulte de l'écart existant entre culture première et culture seconde. C'est dans cette distance que s'insinuent les obstacles les plus puissants. Entre d'une part, une culture première, traditionnelle, fondement d'un système social et garant de son équilibre et de sa cohérence et, d'autre part, une culture seconde, désirable car liée à des aspirations de développement mais représentant un système externe.

Le dialogue entre les deux niveaux de culture n'est pas serein et l'Ecole porte la lourde charge d'intégration devant faire office d'interface éducative coincée entre des directives internationales servies par des plans d'actions « crédibles » et des réalités très différentes. Concrètement, cette tâche incombe aux seuls enseignants qui jouent le rôle, de fait, de charnières entre les deux volets culturels.

2. La culture comme rapport

La proposition d'investir l'enseignement d'une « approche culturelle » requiert d'aller plus loin que la seule perspective de la culture pensée comme objet. Il est proposé aux enseignantes et aux enseignants de modifier leurs relations aux savoirs, en d'autres termes, d'enseigner autrement (Montférier 1999). L'hypothèse de Charlot (1997) nous apparaît féconde pour expliciter ce que peut signifier une « approche culturelle de l'enseignement ». Pour lui, le savoir, que l'on peut appeler ici « culture », est non seulement un objet de connaissance mais d'abord et avant tout un rapport. Cette hypothèse concerne le personnel enseignant au premier chef. Ainsi, selon ce chercheur :

« analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres ». (Charlot B., 1997)

Cette thèse du triple rapport au savoir est intéressante parce qu'elle permet de penser la culture non pas comme un objet de savoir désincarné que certains élèves réussiraient ou non à apprendre, mais plutôt comme une relation au savoir à construire. Dans cette perspective, il ne s'agit pas tant de dresser l'inventaire des biens culturels (concepts, notions, idées ; voir Forquin, *op.cit.*) à maîtriser ni d'évaluer la qualité de ceux qui en sont ou n'en sont pas dotés, mais de voir l'action de la culture dans l'école comme la construction d'un rapport, c'est-à-dire la mise en place d'un « ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé l'élève pour entrer en relation avec la culture » (Charlot, *op.cit.*). Rapport au monde, rapport à soi et rapport à autrui constituent des dimensions inter reliées qui permettent (ou non) à la

culture d'émerger à l'école. En ce sens, « *réconcilier l'école et la vie par le biais de la culture* » constitue la tâche essentielle du maître (Montfériet, *op.cit.*).

a. Le rapport au monde

La personne est différente du monde, mais elle s'inscrit toujours dans un rapport au monde. Celui-ci est déjà en elle. Loin d'être une entité vide, l'enfant est déjà héritier du monde et porteur d'une constellation de significations. En effet, le sujet n'aborde jamais le monde tel qu'il est ; au contraire, le monde est, de manière permanente, déjà présent en lui, au moyen des catégories du langage qui le constituent. Plus encore, le sujet intériorise à son insu des représentations de classe, de rôle sexuel, de normes de conduite, de goûts, etc., qui le traversent de part en part. Enfin, sa trajectoire personnelle et les particularités de son contexte vont contribuer à le transformer. C'est ainsi que, pour lui, tel événement, telle personne, tel lieu peuvent être significatifs, alors que pour d'autres il n'en est rien. Voilà pourquoi la culture peut être considérée comme un rapport au monde et n'a de signification que dans la manière dont le monde se vit chez l'individu (Zakhartchouk, 1999). Et, dans un contexte d'enseignement de masse, dans lequel les élèves présentent des caractéristiques extrêmement hétérogènes, elle se vit de manière complètement différente chez les uns et les autres. Par exemple, les pratiques culturelles à l'égard de la musique écoutée par des adolescents d'un milieu donné (rap, techno, etc.) pourront être tout à fait différentes de celles de l'enseignante ou de l'enseignant de musique formé aux oeuvres du répertoire classique.

Ainsi, ces considérations peuvent être reversées aux cas de l'enseignant africain, enfant d'Afrique, empreint de sa culture et qui se voit confié la charge d'enseigner les sciences.

b. Le rapport à soi

Cependant, le rapport au savoir, ou à la culture, est aussi un rapport à soi; il comporte donc une dimension identitaire. Comme le mentionne Dumont (Dumont, *op.cit.*), « *la découverte de soi n'est possible que par le jeu de la culture* ». On n'accède jamais directement à soi-même d'une manière intuitive et immédiate. La connaissance de soi est toujours une compréhension dans la culture et dans l'histoire qui la portent. Se comprendre, c'est se comprendre dans la culture, dans son horizon constitué de signes et de significations (Simard, 1999). C'est se positionner à la recherche d'un équilibre. Toutefois, on peut se reconnaître dans le monde proposé par l'école ou bien s'y sentir comme un étranger. L'apprentissage devient significatif pour un individu quand des liens sont tissés avec son contexte, ses préoccupations, ses points de repère, ses résonances. Par l'apprentissage, l'élève se construit progressivement une image de lui-même. Si la réussite scolaire produit un effet de renforcement d'eux-mêmes chez certains, l'échec en amène d'autres à chercher un sens et un refuge ailleurs où ils ne se sentent pas exclus. En ce sens, l'échec n'est pas exclusivement à considérer du point de vue d'une inaptitude de l'élève, mais également d'une inadéquation du système. L'obstacle est relatif et non absolu. A notre avis, il peut même être considéré comme positif dans le sens où il traduit l'existence et la persistance d'une dimension culturelle forte, profonde et constitutive. Les compétences de toute nature qu'acquièrent les élèves, à l'école ou hors de celle-ci, leur permettent de négocier une forme de « distinction » (Bruner, 1996). La réussite ou l'échec pourra en conduire certains à devenir des transfuges parce qu'ils ne se reconnaissent plus dans leur milieu après s'être approprié les valeurs de l'école ou encore à laisser de côté l'école parce que c'est dans leur milieu qu'ils vivent plus intensément et harmonieusement ce rapport identitaire (Dubet et Martucelli, 1996).

L'Ecole béninoise forme depuis des années des élèves qui « *sont en l'air* » selon une expression souvent entendue chez les différents interlocuteurs au cours des enquêtes réalisées.

En les coupant de leurs racines sans avoir les moyens de leurs faire accéder à une autre sphère, l'École tend à former des inadaptés sociaux et culturels.

Ainsi, la maîtrise des compétences langagières des élèves béninois à l'issue des 6 années du primaire permet d'illustrer parfaitement cette situation, représentant la partie immergée du problème. En effet, la majorité des enfants béninois parlent, lisent ou écrivent de manière très incertaine en langue française et, dans tous les cas, ils ne savent ni lire, ni écrire dans leurs langues maternelles.

Dans ce cas, le rapport à soi est fortement perturbé chez des enfants qui, à la fin de leur scolarité, auront de nombreuses difficultés à se raccrocher à une identité quelconque et se retrouveront « enfermés » dans une oralité, conséquence d'une interaction culturelle non reconnue et non assumée

Ne pouvant se positionner personnellement, ces futurs citoyens à part entière auront d'autant plus de mal à se construire l'idée d'une société cohérente.

c. Le rapport à autrui

Le rapport au savoir est aussi un rapport à autrui. Le soi est toujours en relation avec l'autre et la dimension identitaire est liée à la dimension relationnelle.

« Comprendre un théorème mathématique, c'est s'approprier un savoir (rapport au monde), se sentir intelligente ou intelligent (rapport à soi), mais aussi accéder à un monde que l'on partage avec d'autres qui possèdent le même savoir (rapport à autrui) » (Charlot, op. cit.).

Si un élève peut, une année, sentir qu'il a la bosse des mathématiques avec telle enseignante ou tel enseignant et détester cette matière l'année suivante, cela peut sans doute s'expliquer à partir de ce triple rapport où un cours devient intéressant ou ennuyeux, selon le cas, quand se nouent ou non, de manière particulière, un rapport au monde (les mathématiques), un rapport à autrui (le maître) et un rapport à soi (réussir ou échouer).

En d'autres termes, on ne peut réfléchir à la culture à l'école sans faire porter aussi la réflexion sur le rapport à la culture.

« Si le savoir est rapport, la valeur et le sens du savoir lui viennent des rapports qu'il implique et induit son appropriation. Autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres » (Charlot, op.cit.).

Si la culture est rapport, alors la question importante pour le maître devient celle de l'éducation et de la transformation de ce rapport à l'école. Car si toute enseignante ou tout enseignant est ainsi constitué d'un rapport au monde, d'un rapport identitaire et d'un rapport à autrui, ce rapport peut être fort différent et éloigné de celui de chacun des élèves qui lui sont confiés, et qui possèdent également une vision particulière du monde, d'eux-mêmes et de celui qui leur enseigne. La tâche de l'enseignante ou de l'enseignant sera donc de créer, par la médiation des objets culturels, un rapport avec eux pour qu'un nouveau rapport au monde advienne et que se forment des êtres cultivés.

Les idées concernant le rapport au savoir développées par B. Charlot, chercheur occidental achoppent sur le bémol que nous avons soulevé dans le paragraphe II.D.2., à savoir, le rapport aux savoirs de l'enseignant africain lui-même. Comment le gère-t-il ? Où se situe-t-il ? Quelle cohérence avec celui de ses élèves ?

Il nous semble que sur ce point là de nombreux efforts restent à envisager et à mettre en oeuvre concrètement.

II. La Science : une odyssee culturelle.

A. Etat de la question :

Le contenu de la Science, ayant historiquement évolué avec la culture occidentale européenne, il est imprégné d'une épistémologie, d'une vision du monde occidentale (Ermine, 1995).

Selon de nombreux auteurs, la Science elle-même est une sous-culture de la culture occidentale (Dart, 1972 ; Maddock, 1981 ; Ogawa, 1986 ; Pickering, 1992 ; Pomeroy, 1994 ; Jegede, 1995). Les scientifiques partagent un système bien défini de normes, de valeurs, de croyances, d'aspirations et d'actions conventionnelles que l'on peut définir comme étant la culture de la Science occidentale, elle-même sous-culture de la Science.

Ainsi, les étudiants possédant une autre vision du monde, une autre posture épistémologique, font une expérience inter-culturelle dès lors qu'ils abordent l'étude de la Science occidentale (Jegede, 1995 ; MacIvor, 1995 ; Ogawa, 1995). Il s'agit bien du cas des élèves béninois et, d'un point de vue culturel, également celui de leurs enseignants.

Puisque la Science tend à être une icône culturelle occidentale véhiculant prestige, pouvoir et idée de progrès, cette sous-culture imprègne la culture de ceux qui s'y engagent (Dart, 1972 ; Jegede et Okebukola, 1990, 1991 ; Swift, 1992 ; Hodson, 1993 ; Pomeroy, 1994 ; Baker et Taylor, 1995 ; MacIvor, 1995 ; Ogawa, 1995). Cette forme d'acculturation représente une menace pour les cultures traditionnelles en entraînant la vision d'une Science occidentale hégémonique et impérialiste (Maddock, 1981 ; Battiste, 1986 ; Simonelli, 1994 ; Ermine, 1995) entretenant ainsi une relation passionnelle, soit objet de désir, soit objet de rancœur.

Or, cette situation n'est pas sans conséquences et se teinte de connotations négatives dans certains cercles comme en attestent les expressions suivantes utilisées pour la qualifier : « *impérialisme culturel* » (Battiste, 1986), « *arrogance de l'ethnocentrisme* » (Maddock, 1981), « *raciste* » (Hodson, 1993). L'assimilation a été à l'origine d'oppressions de par le monde et a eu pour conséquence de déposséder de leur culture de nombreux groupes humains (Urevbu, 1987 ; Gallard, 1993 ; Hodson, 1993).

L'école s'inscrit parfaitement dans la ligne tracée par la Science occidentale dans le contexte de la transmission de cette sous-culture scientifique (Maddock, 1981 ; Cobern, 1991 ; Layton et al., 1993 ; Pomeroy, 1994) ; elle est également soumise à l'influence de la culture dominante de son aire culturelle d'origine (Stanley and Brickhouse, 1994 ; Archibald, 1995 ; Krugly-Smolka, 1995). Ainsi, la sous-culture de la Science scolaire doit représenter une intégration dynamique de ces deux influences culturelles auxquelles viennent se rajouter diverses autres influences issues du courant des sciences de l'éducation (Apple, 1979 ; Fensham, 1992).

La démarche de transmission de la sous-culture scientifique peut représenter soit en continuité, soit une rupture pour les apprenants :

- si elle entre en **synergie** avec la culture quotidienne de l'élève, elle sera en continuité et aura tendance à renforcer sa vision du monde. On parle alors d'**enculturation** (Hawkins and Pea, 1987 ; Contreras and Lee, 1990 ; Driver, Asoko, Leach, Mortimer and Scott, 1994) ;
- par contre, si elle entre en **opposition** avec la vision du monde de l'élève, elle crée alors une rupture culturelle en le forçant à abandonner ou marginaliser sa propre culture. L'abandon forcée d'une façon de voir le monde au profit d'une autre aboutit à une **assimilation** (Jegede, 1995 ; MacIvor, 1995).

Pour comprendre la portée de cette menace, il est intéressant d'apprécier quelques aspects culturels de la vision de la Nature développés par les cultures traditionnelles dans le monde. En effet, les perceptions du Monde et de la Nature sont très différentes selon le cadre d'analyse auquel l'on se réfère.

Dans une revue de littérature concernant les populations autochtones canadiennes, Aikenhead (1997) propose de considérer les aspects suivants :

- objectifs sociaux : survie des membres de la communauté *versus* gain de connaissances dans le but d'acquérir un pouvoir sur la Nature et sur les autres membres de la communauté (Peat, 1994) ;
- objectifs intellectuels : co-existence avec les mystères de la Nature par la célébration de ces mystère *versus* l'éradication du mystère par des démarches d'explications systématiques (Ermine, 1995) ;
- objectifs d'actions : intimement et subjectivement liés *versus* formellement et objectivement décontextualisés (Pomeroy, 1992) ;
- approches explicatives: holistique, intuitive et spirituelle *versus* réductionniste, mécanique et analytique (Johnson, 1992 ; Knudtson et Suzuki, 1992 ; Pomeroy, 1992 ; Peat, 1994 ; Allen, 1995, Ermine, 1995) ;
- conceptions temporelles : circulaire *versus* rectiligne (Pomeroy, 1992) ;

Du point de vue épistémologique, les différences sont relevées par Pomeroy (1992) pour qui les deux perceptions visent le Savoir mais par des voies distinctes :

« The Westerner as revealed by the power of reason applied to natural observations, the Native as revealed by the power of nature through observation of consistent and richly interweaving patterns and by attending to nature's voices ».

Ermine (1995) oppose l'exploration du monde intérieur de toute existence à l'exploration scientifique extérieure du monde physique :

« Those who seek to understand the reality of existence and harmony with the environment by turning inward have a different, incorporeal knowledge paradigm that might be termed Aboriginal epistemology ».

Battiste (1986) quant à lui apporte des précisions concernant l'épistémologie aborigène en développant l'idée de Pomeroy concernant les "nature's voices" et leurs origines. Pour cet auteur, cette épistémologie tire ses particularités des deux principales sources de Savoirs traditionnels :

*« 1. from the immediate world of personal and tribal experiences, that is one's perceptions, thoughts, and memories which include one's shared experiences with others ; and
2. from the spiritual world evidenced through dreams, visions and signs which (are) often interpreted with the aid of medicine men and elders ».*

D'un côté, il est postulé que l'univers peut être observé, analysé, interprété, connu, par l'intermédiaire des moyens rationnels et empiriques de la sous-culture scientifique occidentale (Ogawa, 1995) ; d'un autre côté, la culture traditionnelle supporte l'idée selon laquelle

l'univers reste mystérieux mais qu'il peut également être décrit par des moyens empiriques et rationnels (Pomeroy, 1992).

En particulier, face à un phénomène naturel, les scientifiques se posent la question « *Comment cela fonctionne-t-il ?* », alors que les tenants de la culture traditionnelle se posent les questions « *Qui fait cela ?* » et « *Pourquoi ?* » (Knutson and Suzuki, 1992).

Le savoir traditionnel n'est pas statique, il évolue de façon dynamique grâce à de nouvelles observations, de nouvelles visions et de nouveaux messages spirituels (More, 1987 ; Hampton, 1995 ; Kawagley, 1995).

B. Science et universalisme :

Nous avons abordé les questions de la profondeur et du polymorphisme des obstacles liés au dialogue des cultures. Nous souhaitons, afin de clarifier notre pensée, proposer dans les lignes qui suivent une analyse de l'incidence idéologique d'un changement de point de vue, d'une transition d'une sphère de valeurs à une autre. Nous souhaitons en particulier relativiser le caractère universel, « universalisant » dirons-nous, de certains poncifs accompagnant et formant l'idée de « Science ».

Selon l'approche constructiviste, apprendre, consiste à abandonner une représentation pour en adopter une autre, plus prometteuse.

Or, la manière dont nous sommes conditionnés par notre environnement influence manifestement notre façon de le regarder et donc de le voir.

En effet, et selon G. Fourez :

« L'observation n'est pas purement passive. Il n'y a pas une information dans le monde que je recevrais comme telle [...] mais c'est la personne qui regarde qui détermine ce qu'elle observe » (Fourez, 2002) .

L'information ne doit donc pas être vue comme un ordre intrinsèque aux « choses », mais comme un ordre émergeant des activités cognitives elles-mêmes (Varela, 1993).

Puisque pour observer, il faut ramener ce que l'on voit à des notions possédées auparavant, une observation, est une interprétation. Elle consiste en l'intégration d'une certaine vision dans la représentation théorique que l'on se fait de la réalité.

Toute la tendance de la psychologie cognitive conduit à refuser l'idée que le cerveau recevrait une information pure qu'il traiterait ensuite. Connaître le monde serait plutôt déjà interagir avec lui (Varela, 1989).

Mais, s'il est évident que la construction de l'objet se fait dans la tête de chacun, elle n'est pas faite par des personnes isolées. L'interprétation est un phénomène de langage et toujours un phénomène social. En effet, la construction de la réalité (Berger et Luckman, 1967) devient une entreprise « folle » lorsqu'on prétend la faire en solitaire : il s'agit résolument d'un phénomène social.

Selon Pinch, les rapports d'observation peuvent changer de signification selon le contexte théorique dans lequel on les situe (Pinch, 1985).

J. Désautels et M. Larochelle illustrent cette idée en expliquant que la chaleur n'est pas une chose que l'on peut percevoir, mais bien un concept qui permet d'interpréter des perceptions (Désautels et Larochelle, 1989).

Une observation serait donc une manière de regarder le monde en l'intégrant dans une vision théorique ancienne et acceptée.

Observer, c'est se donner un modèle théorique de ce que l'on voit, en utilisant les représentations théoriques qu'on avait (Husserl In Merleau-Ponty, 1945).

L'objectivité consiste donc à s'insérer dans un monde socialement institué.

De même, un fait est déjà aussi un modèle théorique d'interprétation. Ainsi Fourez questionne : « *une preuve en science serait-elle une relecture du monde à travers l'interprétation théorique que je veux prouver ?* » (G. Fourez, op. cit.).

On ne peut observer sans utiliser le langage, soit verbal, soit mental. Or, la langue est déjà une manière culturelle de structurer une vision, une compréhension.

Selon Prigorine et Stengers (1980) : « *les scientifiques sont les participants d'un univers culturel et linguistique dans lesquels ils insèrent leurs projets individuels et collectifs* ».

Ainsi, dire que « *quelque chose* » est objectif, c'est donc dire qu'il s'agit de « *quelque chose* » dont on peut parler avec sens ; c'est le situer dans un univers commun de perception et de communication, dans un univers conventionnel, institué par une culture.

L'objectivité n'est ainsi pas absolue mais toujours relative à une culture.

Ce que des sociologues tels que P. Berger et T. Luckman ont appelé la « *construction sociale de la réalité* » (Berger et Luckman, 1978), décrit cette organisation de l'univers liée à une culture donnée et qui donne un cadre à la vision de sorte que chacune des choses peut y prendre sa place. La thèse de Berger et Luckman rejoint celle du philosophe C. Castoriadis (1978) lorsqu'il parle de « *l'institution imaginaire du monde* » dans sa proposition d'ontologie sociale-historique.

Le lieu de l'objectivité n'est ni une réalité en soi absolue, ni la subjectivité individuelle, mais la société et ses conventions organisées et instituées (Bloor, 1976, 1982).

Ce qui fait le fondement de l'objectivité scientifique est plutôt la soumission à des protocoles qui sont à la fois expérimentaux et théoriques. C'est-à-dire que l'on obéit à des règles dans la façon de faire des expériences, aussi bien que dans la façon de raisonner (Atlan, 1991).

« *La Science s'affirme aujourd'hui Science humaine, Science faite par des hommes et pour des hommes [...] (elle) suppose un enracinement social et historique [...] (et) une interprétation globale qui n'est pas sans influence sur les recherches locales [...] Les scientifiques appartiennent à la culture à laquelle ils contribuent à leur tour* » (Prigorine et Stengers, op. cit.).

A la suite d'une intéressante démonstration mettant en parallèle les cas d'universitaires étudiants en science et d'adeptes de sectes ou de prisonniers politiques G. Fourez pose finalement la question suivante : « *Pour voir le monde comme les scientifiques le voient, faudrait-il subir (ou vouloir ?) une sorte de lavage de cerveau ?* » (Fourez, op. cit.).

On reconnaîtra sans peine que, dans les sociétés occidentales actuelles, contrairement à celles du Moyen Âge où c'était la religion qui avait cette fonction, les sciences semblent jouer le rôle du *mythe fondamental*, c'est-à-dire que c'est vers elles qu'on se tourne pour trouver ce que serait le réel ultime.

Or, lorsqu'on est habitué à voir le monde d'une certaine façon, il devient quasi impossible de voir les choses autrement. Mettre cette vision en question créerait une crise affective profonde. Nous rejoignons en cela la notion d'« *ombre portée* » de G. Bachelard.

Enseigner les sciences sans tenir compte des « *casseroles culturelles* » qu'elles traînent à leur suite est potentiellement risqué. Vouloir transposer un enseignement des sciences d'un contexte culturel à un autre sans mener une réflexion de fond relève de l'illusion pure et simple, dont les conséquences vont de la non-perception du message (inefficacité pédagogique) aux bouleversements cognitif, affectif, social et culturel (assimilation) qui ne laissent que peu de latitude pour la mise en oeuvre d'une réelle construction cognitive.

C. Intégration ou assimilation : choix et risques :

Bien que la fonction culturelle de la Science scolaire ait traditionnellement été d'enculturer ou d'assimiler les apprenants dans la sous-culture scientifique, bon nombre d'entre eux

parviennent à résister à cette pression d'assimilation (West and Pines, 1985 ; Driver, 1989 ; Hills, 1989). Cette résistance passe par la mise en œuvre d'une stratégie d'évitement, sous la forme d'une sorte de « jeu scolaire » permettant de survivre dans le système scolaire sans en apprendre le contenu. Ce « jeu scolaire » respecte des règles décrites par Larson (1995) sous le nom de « règles de Fatima » (ou « Fatima's Rules »).

Latour (1987), en décrivant l'une des aspirations de la Science scolaire, avait anticipé ces règles : « *de nombreux systèmes scolaires sont basés sur la capacité à répondre à des questions sans lien avec des contextes autres que celui de la salle de classe* ». Les règles de Fatima expliquent comment réaliser cela sans atteindre une parfaite compréhension du sujet traité. Par exemple, l'une des règles invite l'apprenant à ne pas lire un livre, mais à mémoriser les mots et les phrases qui y sont contenus. Au terme de nos observations et de nos enquêtes, nous avons développé la conviction que, faute d'une maîtrise complète des nouvelles orientations curriculaires, bon nombre d'enseignants s'adonnent également au « jeu de Fatima ». Toujours selon nous, une partie du dogmatisme apparent serait une manifestation de cette pratique.

Les enseignants en sciences devraient donc se trouver face à un dilemme : comment développer un esprit scientifique, une culture scientifique authentique et profonde, chez des apprenants non-occidentaux, sans pour autant les plonger irrémédiablement dans un processus d'assimilation ?

La solution à ce dilemme se situe entre deux positions extrêmes représentées chacune par un niveau de risque d'assimilation. Dans la position de faible risque, les enseignants cherchent à préserver les modes de communication, de pensée et de vie de leurs apprenants (Ermine, 1995). Dans la position de risque élevé, les enseignants poussent leurs plus talentueux apprenants sur la voie d'une carrière scientifique, en espérant que les bénéfices qu'ils en retireront pourront contrebalancer les pertes identitaires occasionnées par cette démarche (Massey, 1992).

Des positions intermédiaires sont proposées par Stairs (1995) en termes de degrés d'incorporation de la culture traditionnelle dans les pratiques scolaires.

MacIvor (1995) prône une intégration des éducations scientifique et traditionnelle pour la survie et le bien-être des populations autochtones. Selon cette chercheuse Nord-Américaine, la Science à l'école doit permettre d'encourager chez les élèves un apprentissage de la Science qui leur conférerait l'aptitude à réaliser les choix quotidiens de l'aire culturelle dans laquelle ils souhaitent évoluer. En d'autres termes, le bénéfice de cet apprentissage serait plus d'ordre méthodologique

Ils doivent être capables de s'engager dans des modes de communication, de vie, d'apprentissage empruntés aux différentes cultures (Philips, 1972 ; Hodson, 1992).

En d'autres termes, ces élèves doivent acquérir la capacité à traverser les frontières entre leurs sous-cultures familiales (pairs, famille, tribu...) et la sous-culture de la Science scolaire. Nous développerons plus particulièrement cet aspect dans le paragraphe suivant.

D. Frontières, voyages et « tours opérateurs ».

Dans une perspective culturelle, l'enseignement peut être vu comme une transmission culturelle et l'apprentissage comme l'acquisition d'une culture (Spindler, 1987 ; Contreras et Lee, 1990 ; Wolcott, 1991). C'est toujours aux anthropologues Phelan, Davidson et Cao (1991) que nous empruntons l'idée d'une culture pouvant être conceptualisée comme l'ensemble des normes, valeurs, croyances, aspirations et actions conventionnelles d'un groupe.

Pour Aikenhead (1997), atteindre ce but suppose que les enseignants puissent développer chez leurs étudiants l'aptitude à franchir les frontières culturelles séparant les réalités quotidiennes de leur monde de la sous-culture de la Science scolaire.

Si certains étudiants possèdent déjà cette aptitude leur permettant des passages en douceur, pour d'autres au contraire, les transitions sont difficiles (Costa, 1995). Pour ces derniers, les passages de frontières peuvent révéler de dangereux conflits épistémologiques (Cobern et Aikenhead, 1997).

Pour Stairs (*op.cit.*), l'enseignant peut jouer un rôle d'intermédiaire, de « transitaire » ou de « médiateur interculturel », dans ce contexte de passage de frontières culturelles. Il peut en effet aider ses étudiants à se déplacer de la manière la plus douce possible d'un monde à l'autre, en étant attentif aux conflits culturels potentiels. Il pourra éventuellement les aider à les dépasser.

Ainsi, un enseignant comprenant, maîtrisant la nature culturelle de la Science et de ses différences culturelles avec les cultures non-occidentales, aura probablement une influence positive sur les chances de succès de ses étudiants dans le domaine de la Science scolaire (Phelan et al, 1991 ; Stairs, 1995 ; Aikenhead, 1997).

Des recherches dans les pays développés ont mis en évidence les difficultés, les obstacles rencontrés par les apprenants possédant un fond culturel traditionnel lorsqu'ils sont confrontés à la culture occidentale (Dart, 1972 ; Knamiller, 1984 ; George and Glasgow, 1988 ; Jegede and Okebukola, 1990, 1991 ; Swift, 1992 ; Pomeroy, 1994 ; Baker and Taylor, 1995 ; Jegede, 1995 ; Akatugba and Wallace, 1996).

Des recherches similaires auprès d'étudiants issus de minorités dans les pays occidentaux ont également illustrées ces obstacles (Atwater et Riley, 1993 ; Barba, 1993 ; Rakow et Bermudez, 1993 ; Contreras et Lee, 1990 ; Allen, 1995 ; Krugly-Smolka, 1995 ; Lee, Fradd et Sutman, 1995).

Toujours selon Aikenhead (1997), les passages de frontières ne sont pas nécessairement problématiques. En effet, au cours de nos activités quotidiennes nous sommes contraints à des changements de comportements à mesure que nous évoluons d'un environnement social à un autre. Ainsi, lorsque nous passons du lieu de travail à la maison, nous effectuons une transition d'un monde dans un autre, chacun régi par une sous-culture particulière. Nous changeons alors intuitivement certaines de nos croyances, aspirations ou conventions. En d'autres termes, nous négocions, sans effort, la frontière séparant le monde professionnel du monde familial. Nous rajouterons pour notre part que toutes les frontières n'ont pas nécessairement la même perméabilité et que les mondes, les univers de pensées, les sphères de valeurs, en un mot les « cultures » ne sont pas équidistantes les unes des autres. En d'autres termes, nous postulons que certaines sous-cultures sont plus éloignées les unes des autres. En effet, cette idée de distance culturelle globale masque sans aucun doute une hétérogénéité du point de vue des composantes de la culture.

Très peu de recherches ont traité des différences individuelles en termes de déplacement à l'intérieur et à l'extérieur de la Science occidentale. Medvitz (1985) a rapporté des cas de scientifiques nigériens qui passaient sans encombre de l'univers de leur laboratoire à celui de leur village, en s'accommodant parfaitement consciemment des contradictions entre les deux. Des observations similaires sont rapportées par Waldrip et Taylor (1994) à propos d'étudiants mélanésiens.

A l'inverse, le passage de frontière peut également être vécu par les scientifiques occidentaux lorsqu'ils tentent de pénétrer une culture traditionnelle. Ainsi, Peat (1994) relate son expérience en termes de « *modes de pensée différents* ». L'auteur conclut que nous devrions tous apprendre à communiquer sans préjugés.

Toutefois, Phelan et al (1991) ont montré que cette capacité et cette motivation ne semblent pas réparties équitablement entre tous les humains, laissant ainsi penser que ces aptitudes sont susceptibles d'être cultivées et développées.

Beaucoup d'adolescents ne reçoivent aucune assistance dans ces démarches de transition de la part de leur entourage, et particulièrement à l'école. Pour Aikenhead (1997), cette réalité explique les variations observées, quant au succès avec lequel ils parviennent à réaliser les passages de frontières.

Or, cette compétence a des implications directes pour la qualité de vie et l'avenir des apprenants, qu'ils soient non-occidentaux ou pas.

Les données recueillies par Phelan et ses collaborateurs permettent d'établir une typologie des types de transitions basée sur le niveau de différence entre les mondes impliqués. Ils définissent ainsi quatre niveaux de transition, de « douces » pour des mondes congruent à « impossibles » pour des mondes divergents.

Costa (1995) propose un lien entre les données anthropologiques de Phelan et les difficultés spécifiques des enseignants en Science.

Bien qu'il existe une importante diversité de vue entre les descriptions du monde des apprenants et celle apportée par la Science il est possible de faire un lien entre le type de relation nouée entre ces apprenants et leurs mondes (familles, amis) et leur succès scolaire en science.

La facilité avec laquelle les transitions entre les mondes peuvent s'effectuer peut être analysée par la prise en compte des caractéristiques familiales des élèves. Costa propose ainsi la typologie suivante :

- « Potential Scientists » : traversent les frontières séparant leurs mondes de celui de la Science aussi légèrement et naturellement que si elle n'existaient pas ;
- « Other Smart Kids » : abordent leurs passages de frontières si bien que la différence entre monde est presque imperceptible ;
- « I don't Know » Students : sont confrontés à d'aléatoires passages de frontières, mais apprennent à s'en sortir ;
- « Outsiders » : rejettent le monde de l'école et les passages sont pratiquement impossibles ;
- « Inside Outsiders » : trouvent les passages de frontières impossible du fait de la discrimination scolaire, malgré une forte curiosité des apprenants concernant le monde naturel.

Les résultats de recherche de Costa fournissent un cadre pour l'analyse des conditions de passages de frontières, et ont d'importantes implications pour les démarches de développement des curriculum (Aikenhead, 1996).

La facilité avec laquelle les apprenants traversent les frontières détermine leurs capacités à mener un cursus à son terme en science, tout en remplissant les objectifs de développement de leurs communautés (Kawagley, 1990, 1995 ; MacIvor, 1995).

Dans cette perspective interculturelle d'éducation de la Science, les apprenants deviennent des passeurs de frontières culturelles entre leurs cultures traditionnelles et la sous-culture de la

Science occidentale. La métaphore de l'« *enseignant médiateur culturel* » de Stairs (1995) permet d'analyser le rôle des enseignants dans la résolution de conflit culturel. Un médiateur culturel œuvre à adoucir, à assouplir les transitions des apprenants non-occidentaux dès leur entrée dans la salle de classe de Science. Il aide les apprenants à sentir, percevoir, le programme de Science scolaire comme étant une partie naturelle de leurs vies, et les aide à réaliser les allers-retours culturels de manière aussi douce que possible (Leavitt, 1995).

L'intelligence et l'ingénuité des apprenants non-occidentaux assurent leurs résiliences au cours des expériences de transitions problématiques, aussi longtemps que ces apprenants se sentent respectés et qu'ils sentent que le contenu de la Science renforce les visées de leurs peuples (Kawagley, 1995).

Dans un contexte d'éducation interculturelle de la Science, les apprenants sont des « *touristes* » dans une culture étrangère et dépendent de leur « *guide* », dont le rôle doit être joué principalement par l'enseignant qui contribue alors grandement au bon déroulement du « *séjour* » (Aikenhead, 1996). Certains de ces touristes ont besoin d'être fortement assistés, alors que d'autres au contraire font preuve d'une grande indépendance et d'une réelle autonomie dans ce cadre. Snively (1990) apporte une description de la façon dont l'enseignant devient un « *agent de voyage* ».

La théorie de l'apprentissage collatéral (« *collateral learning* » Jegede, 1996) propose une modélisation de cette expérience cognitive du passage de frontières.

Il est possible de trouver des scientifiques potentiels dans toutes les cultures (Kawagley, 1990; Ogawa, 1995) et pas uniquement dans les pays occidentaux. Toutefois, dans ces derniers, l'enculturation des scientifiques potentiels dans la culture de la Science est plus harmonieuse que dans les cultures non-occidentales. Dans ce dernier cas, les situations de conflits cognitifs surviennent plus fréquemment.

Par conséquent, les scientifiques potentiels (*i.e.* « *potentiel scientists* ») issus de cultures non-occidentales construisent les concepts scientifiques étape par étape avec un minimum d'interférence ou d'interaction avec leurs concepts traditionnels. Cette forme de construction conceptuelle est nommée « *apprentissage collatéral* » (ou « *collateral learning* ») (Jegede, 1995, 1997). Les concepts sont construits comme des schémas cognitifs, et stockés dans la mémoire à long terme.

Nous reprendrons comme exemple la perception du phénomène de l'arc-en-ciel afin d'illustrer cette théorie. Dans la culture occidentale de la Science, les élèves apprennent que c'est la réfraction des rayons lumineux à leur passage dans une goutte d'eau qui est à l'origine de l'arc-en-ciel. Dans certaines Cultures africaines, l'arc-en-ciel représente un python traversant une rivière ou la mort d'un chef important. Ainsi, lorsqu'un enseignant aborde cette notion dans un cours de physique en Afrique, l'apprentissage revient pour les élèves à construire un schéma conflictuel dans leurs mémoires à long terme. Il ne s'agit pas seulement d'un conflit au niveau des concepts (réfraction de la lumière *vs* python traversant la rivière) mais il se situe également au niveau épistémologique (causes *vs* signification).

Le phénomène auquel l'apprentissage collatéral se réfère est universel et bien décrit de par le monde (Hortin, 1971; Wiredu, 1980; Goodman, 1984; Medvitz, 1985; Hennessy, 1993).

Hodson (1992) pousse plus loin l'argument en proposant que le rôle de l'enseignement en Science soit d'aider les enfants à acquérir des connaissances scientifiques, des compétences, tout en préservant leurs croyances et expériences culturelles particulières.

Ogawa (1995) propose pour le contexte japonais trois types de Science : la Science personnelle (comme résultant des croyances personnelles et des propres expériences avec la Nature), la Science indigène (comme résultant des croyances communautaires et des

expériences d'une micro-culture ou d'une culture ; cette connaissance peut converger ou non avec les celle de la Science personnelle) et la Science occidentale moderne.

D'après Ogawa, l'enseignement de la Science occidentale est renforcée lorsque les apprenants sont conscients et attentifs aux liens existant entre les différents types de Science (« Multiscience teaching »). En d'autres termes, Ogawa suggère que les élèves soient attentifs à leurs propres schémas conflictuels.

Une des principales implications de cela en éducation est qu'un apprentissage collatéral effectif en Science est lié étroitement à un passage de frontière réussi en classe de Science.

D'où l'importance que nous accordons à l'introduction de l'Histoire des sciences et du traitement de ses dimensions épistémologiques dans la formation des enseignants. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

La théorie de l'apprentissage collatéral est proposée pour expliquer pourquoi les apprenants, non-occidentaux et occidentaux, vivent des discordances cognitives et culturelles durant leurs cours de science (Jegede, 1995).

Si les apprenants occidentaux présentent des facilités à appréhender l'apprentissage de la Science, ils construisent également les concepts scientifiques étape par étape avec un minimum d'interférence et d'interaction avec leurs représentations (leurs « *savoirs indigènes* »).

La construction de concepts scientifiques est une expérience d'apprentissage communément identifiée comme un mode de constructivisme (Solomon, 1984, 1994 ; Driver et al., 1994 ; Geelan, 1997 ; Tyson et al., 1997).

De nombreux apprenants évitent de construire les concepts scientifiques en jouant aux règles de Fatima. Ce jeu particulier n'est généralement pas considéré comme une illustration de l'apprentissage collatéral puisque les règles qui le régissent ne permettent pas la formation de schémas dans la mémoire à long terme.

L'apprentissage collatéral implique en général au moins deux schémas conflictuels survenant simultanément dans la mémoire à long terme. Jegede (1995, 1996, 1997) distingue une relation entre le degré d'interactions entre les idées conflictuelles et le degré de résolution de ces conflits. Cet auteur définit quatre types d'apprentissages collatéraux et le rôle qu'ils jouent dans l'apprentissage de la Science qui ne sont pas à considérer comme des catégories distinctes mais plutôt comme des points le long d'un spectre dépeignant les degrés d'interaction/résolution.

A l'un des extrêmes de l'apprentissage collatéral, le schéma conflictuel n'interagit pas du tout. C'est le cas de **l'apprentissage collatéral parallèle**, celui de la compartimentalisation technique. Les apprenants choisissent l'un ou l'autre des schémas en fonction du contexte. Par exemple, l'élève n'utilisera le concept d'énergie que dans le cadre scolaire et jamais dans leur mondes quotidiens où ce sont leurs représentations qui prévalent (Solomon, 1983, 1984). Cette espèce de ségrégation mentale des élèves est nommée « apartheid cognitif » par Cobern (1996b).

A l'autre extrême de l'apprentissage collatéral, les schémas conflictuels interagissent consciemment et le conflit est résolu d'une manière ou d'une autre. C'est le cas de **l'apprentissage collatéral sécurisé**. Soit que les schémas se renforcent, donnant lieu à une nouvelle représentation dans la mémoire à long terme, soit que la personne décide de conserver les deux malgré le conflit. Il existe de nombreuses voies pour résoudre de tels conflits et parvenir à un apprentissage collatéral sécurisé.

Entre ces deux extrêmes, on peut observer divers degrés et types d'interactions entre schémas conflictuels, et l'on peut proposer des formes variées de résolutions de conflits. Ainsi, **l'apprentissage collatéral dépendant** survient lorsqu'un schéma ou un domaine du savoir en

défie un autre issu d'un autre univers ou domaine de savoir à un point tel que l'élève conserve la possibilité de modifier un schéma existant sans avoir à restructurer radicalement le domaine de savoir existant. Typiquement, ce type d'apprentissage collatéral survient lorsque l'élève n'est pas spécialement conscient de la situation conflictuelle et, par conséquent, ne prend pas garde au fait qu'il « navigue » d'un monde à un autre.

Pour de nombreux apprenants, un apprentissage efficace implique souvent l'existence d'un quelconque conflit cognitif. Ainsi, un apprentissage efficace implique souvent un apprentissage collatéral parallèle, dépendant ou sécurisé.

L'ensemble de travaux analysés dans ce chapitre sont à relier à la problématique de la prise en compte didactique des conceptions alternatives (ou pré-conceptions) bien documentée par A. Giordan, G. De Vecchi et J.P. Astolfi dans les années 1980 et 1990. La vision de ces auteurs, didacticiens des sciences, les placent dans une perspective anthropologique de par leurs analyses et présentations des implications de ce concept du point de vue culturel.

III. L'enseignant africain : un exégète restant à inventer.

A. Le rôle du maître cultivé

En Occident, l'enseignante ou l'enseignant détient de la société le mandat d'instruire et d'éduquer, autrement dit, de former des êtres cultivés (culture comme objet désiré Cf. paragraphe B.) qui entretiendront un nouveau rapport à la culture, c'est-à-dire au monde, à eux-mêmes, aux autres. Il est porteur de culture (première et seconde), il est inscrit dans un rapport au monde, à lui-même et à autrui (ses élèves, ses pairs, la communauté), et il cherche à amener les élèves à se distancier de la culture première pour les faire accéder à une culture seconde désirée. Toutefois, la culture comme objet et les rapports à la culture ne sont plus ce qu'ils étaient. Ils se sont graduellement modifiés au fil du temps, au point que le rôle du maître de demain s'en trouvera foncièrement transformé.

Or, dans le cas où la culture première est fortement éloignée de la culture seconde, les pratiques pédagogiques « traditionnelles » trouvent rapidement une limitation de leur impact et de leur efficacité.

Pendant longtemps, la tâche de l'enseignement a été conçue comme la transmission d'un héritage relativement stable et unifié de connaissances, de valeurs et de conduites. Par l'intermédiaire de l'école, le milieu réussissait à façonner l'enfant conformément à une image qui correspondait à un idéal communément partagé (culture normative). Ce modèle portait en lui une forte cohérence, et l'école en assurait la pérennité et l'efficacité de transmission par une forme de contrôle systémique et systématique sur les populations d'élèves qui lui étaient confiées. La nature de l'héritage que l'école devait transmettre n'était pas remise en cause et, même s'il pouvait y avoir un écart entre l'école (la culture seconde) et le milieu ambiant (la culture première), l'idéal culturel proposé, enraciné dans une si longue tradition, ne pouvait qu'être valorisé par le plus grand nombre. Il y avait comme une sorte de symétrie de rapport entre la culture proposée à l'école et celle à laquelle aspiraient les membres de la société.

Le maître était le reflet de la culture et des valeurs promues par le milieu ambiant. Titulaire officiel de la culture valorisée par tous, il pouvait aisément utiliser son pouvoir et son prestige pour en transmettre le contenu.

Au cours des années, ce monde s'est effondré. La culture première n'est plus homogène. Avec l'enseignement de masse et les transformations des sociétés, les populations scolaires se sont grandement modifiées et ne partagent plus le même héritage. La culture seconde s'est également transformée de fond en comble. Il n'existe plus un savoir unitaire qui permet

d'appréhender le monde; les disciplines se sont multipliées et proposent autant de regards sur le réel. De plus, la quantité de savoirs a explosé de manière exponentielle. À l'intérieur même des disciplines, on assiste plus que jamais à un conflit des interprétations. La culture normative ne fait plus de nos jours l'objet de consensus. La grande culture humaniste voit son hégémonie sérieusement remise en question, tout comme la vision consumériste et banalisante de la culture, où tout se vaut et se dissout dans le milieu culturel, n'en finit pas d'encaisser les critiques. Et cela n'est pas sans conséquence sur le rôle du maître comme agent de transmission culturelle, c'est-à-dire sur son rapport à la culture, donc son rapport au monde, à lui-même et à autrui. Bref, il

« n'existe plus un stock culturel unanime, un ensemble délimité de connaissances et de modèles de conduites dont le maître serait le titulaire assuré et le transmetteur confiant, dont il puisse se sentir responsable envers la société qui l'entoure et qu'il représente par profession » (Dumont, 1971).

Son rapport au monde, autrefois si stable, n'en finit pas de se modifier, étant donné la prolifération et l'évanescence des savoirs et le conflit des interprétations de ce qui constitue la culture valable. De même, l'image que lui renvoient les élèves, les parents et la société est modifiée. Enfin, son univers n'est pas nécessairement partagé par ceux à qui il enseigne, de sorte qu'il se trouve comme en porte-à-faux identitaire.

Ce qui est valable dans un contexte occidental est d'autant plus sensible dans le contexte de transposition imposé aux béninois.

Si le maître ne peut plus désormais prendre appui sur une culture première relativement uniforme, ni sur une culture seconde unitaire et permanente, ni sur une culture normative communément valorisée, alors comment peut-il envisager son rôle comme agent de transition culturelle? Autrement dit, quelle est la fonction du maître de demain au regard de la mission d'instruction et d'éducation qui lui est dévolue ?

Zakhartchouk (1999) la définit de manière générale comme celle de « passeur culturel », et ce, par référence à celui qui fait franchir un obstacle, qui accompagne le voyage, qui permet d'accéder à d'autres rives. Autrement dit, le maître est vu comme celui qui aide les élèves à construire du sens par l'établissement de nouveaux rapports à eux-mêmes, au monde, à autrui. Dans un article de nature prospective, Dumont (1971) indiquait à cet égard quelques points de repère intéressants. Pour lui, le maître de demain devait être un héritier de la culture, un critique et un interprète. Cependant, cette vision n'est pas simple à réaliser, et cela est sans doute dû en bonne partie au rapport ambigu que nous entretenons, comme société, avec nos origines, comme si, depuis plus de 30 ans, nous avons essayé de vivre un présent sans passé. Et tout s'est déroulé comme si les orientations qu'il avait formulées à l'époque, pour faire face à ce nouveau contexte complexe et mouvant, n'avaient pas encore réussi à s'incarner véritablement dans les pratiques de l'école et dans la formation des maîtres. L'énoncé de politique éducative publié en France en 1997 par le ministère de l'Éducation Nationale réaffirme et remet à l'ordre du jour le projet d'une école culturelle et propose de faire du maître un passeur culturel, c'est-à-dire un héritier, un critique et aussi un interprète de la culture.

Ces constats, formulés à la suite de l'analyse de la situation de l'Éducation en France et de la place de l'École dans cette démarche, constituent des pistes de réflexions fécondes pour le système éducatif béninois. En particulier, elles nous semblent nécessaires pour nourrir les débats autour des aspects qualitatifs de la formation des enseignants au Bénin.

B. Le maître héritier

En tant qu'héritier, l'enseignante ou l'enseignant fait partie d'un monde qui le constitue, et avec lequel il entretient un rapport qui, progressivement, façonne son identité. Ce monde n'est pas seulement fait de la culture première (langues, coutumes, modes de vie) dont il est issu, mais aussi d'un rapport de distance quant à elle (culture seconde). Le maître, tout comme l'élève, est un héritier. Il doit prendre ses distances par rapport à son monde et saisir la genèse, la nature et les limites de ses représentations. Le maître doit rendre l'élève conscient de son héritage, comme si ce dernier devait passer du simple au double héritage. Pour ce faire, le maître doit prendre la mesure de la distance qui le sépare du rapport au monde hérité par ses élèves. À défaut de synthèse unificatrice communément partagée, le maître ré-instaure une sorte de continuité pour recoudre de sens ce tissu culturel déchiré entre son monde et ceux des élèves.

Comme passeur culturel, son rôle consiste à restaurer les continuités et à créer des passages : la continuité entre le présent et le passé, la continuité entre les savoirs et le monde, la continuité entre les savoirs, la continuité entre les humains (Simard 1999). Le maître de demain doit donc avoir le sens des genèses et mieux saisir d'où vient le monde actuel. Il doit pouvoir faire des liens entre les divers savoirs qui parlent du monde. Il doit aussi comprendre comment se construit une interprétation du monde, et donc se pénétrer de l'épistémologie des disciplines qu'il enseigne. Il doit saisir ce qui fait l'humain malgré les différences entre les êtres.

Dans ces conditions, l'enseignant « praticien réflexif » doit être un didacticien et un épistémologue.

C. Le maître critique

En tant que critique, le maître a appris (et continuera à le faire tout au long de sa carrière) à prendre une distance par rapport à sa culture première et aussi par rapport à la culture seconde. Cependant, pour être critique, il lui faut d'abord savoir ce dont il a hérité. Cela lui permet de débusquer les a priori et préjugés de sa culture première. Il sait également que le savoir se construit et que, en tant que construction, il est limité, passager et remplaçable mais néanmoins essentiel pour établir des continuités et se situer dans le monde. Il sait par rapport aux modes consuméristes de culture que jamais des données disparates et interchangeable n'ont fait une culture. Il sait qu'une éducation intellectuelle n'est pas synonyme d'accumulation culturelle.

Dans ces conditions, le praticien réflexif devient également historien des sciences.

D. Le maître interprète

En tant qu'interprète, le maître est celui qui transpose la culture. Médiateur de sens, il est fait de ce monde qu'il a interprété et, à son tour, il cherche à le rendre pertinent aux yeux d'autrui. C'est pourquoi il sélectionne, en fonction du groupe d'élèves à qui il enseigne, les éléments d'héritage estimés indispensables et pertinents en ce qui les concerne. Il est comme une sorte d'herméneute, de déchiffreur, à la fois de la matière qu'il enseigne et du groupe d'élèves auquel il s'adresse pour mieux les aider à naviguer dans de nouveaux espaces. Comme activité interprétative, la pédagogie repose sur ce que les anciens herméneutes appelaient la *subtilitas* (Simard 1999), c'est-à-dire moins sur une technique certaine que sur le tact, moins sur l'esprit de géométrie que sur l'esprit de finesse, moins sur la méthode rigide que sur la manière souple, en d'autres mots, sur le jugement et la sensibilité.

Dans ces conditions, le maître devient également un anthropologue des savoirs et un linguiste capable de prendre la mesure des obstacles liés au maniement du verbe.

E. Le maître exégète

Aux Etats-Unis, les recherches montrent que la plupart des enseignants de disciplines scientifiques ne se rendent pas compte de la dimension culturelle de la Science occidentale. Ils ignorent de fait ses différences épistémologiques avec les systèmes non-occidentaux de construction et de transmission des savoirs (Gallager, 1991 ; Allen, 1995 ; Nelson-barber et Estrin, 1995). Ces enseignants ne peuvent être considérés comme des « médiateurs interculturels » ou des exégètes pour les étudiants de leurs classes qui sont issus de minorités culturelles différentes. Nos propres enquêtes montrent également un niveau de conscience très limité de cette réalité de la part des enseignants au Bénin.

Pour Leavitt (1995) et Stairs (1995), des programmes de recherche et de formation sont donc nécessaires pour aider ces enseignants à devenir de bons intermédiaires culturels. Cette démarche est indispensable pour améliorer la qualité de l'éducation en Science tout en évitant une assimilation culturelle dans la pensée scientifique occidentale. Une telle assimilation a en effet (et comme nous l'avons déjà souligné dans le paragraphe II.A.) des conséquences très néfastes des points de vue affectif, social, culturel et cognitif.

Ainsi, plus qu'un simple « médiateur interculturel », l'enseignant béninois doit devenir un exégète.

Comme préliminaire, une identification et une caractérisation du « rapport aux savoirs » de ces enseignants est nécessaire. Il nous paraît ainsi nécessaire de se pencher sur la façon dont les enseignants pourraient raccorder la culture traditionnelle, quotidien de leurs élèves, à la culture scientifique occidentale enseignée.

Ces pistes de recherche, dont la mise en oeuvre est détaillée dans les paragraphes suivants, permettra de poser les bases du développement d'un processus d'ouverture interculturelle de l'institution scolaire. Nier certaines réalités plus longtemps revient à encourager l'inefficience, l'inefficacité et la décrédibilisation de la mission de formation de l'Ecole.

IV. La théorie de l'« enseignement collatéral » : présentation et perspectives.

Partant du cadre conceptuel précédent, nous nous sommes intéressé à l'influence de l'interaction entre les différentes sphères de valeurs culturelles (*i.e. sous-cultures*) auxquelles l'enseignant béninois est exposé lors de ses séances de classe.

Le travail exploratoire auprès des enseignants²⁴ nous a amené à réaliser des enquêtes de terrain qui ont mis en évidence 4 postures différentes en ce qui concerne les représentations enseignantes de l'influence des passages de frontières culturelles de la part des apprenants. Chacune de ces postures correspond à une catégorie d'enseignant :

- enseignant « **niant** » ;
- enseignant « **inconscient** » ;
- enseignant « **compartimentant** » ;
- enseignant « **assumant** ».

Nous faisons l'hypothèse que ces postures s'accompagnent d'une transposition attitudinale, actives ou passives, des rapports aux savoirs des enseignants et que cette situation conditionne leur efficacité pédagogique. Nous faisons donc l'hypothèse qu'une partie des déterminants de l'« *effet maître* » sont dépendants de ces postures.

Ainsi, selon cette hypothèse, les enseignants « **assumant** » seraient les plus aptes à jouer un rôle de médiateurs interculturels en réalisant, consciemment ou inconsciemment, des actions d'accompagnement des élèves lors de leurs passages de frontières culturelles.

Ces enseignants, du fait de leur intuitions des difficultés potentielles de leurs élèves liées aux interactions entre domaines du savoir, auraient développé des attitudes et des comportements susceptibles de « soulager » les conflits épistémologiques des apprenants.

Nous faisons l'hypothèse que ces enseignants ont un impact positif sur les processus cognitifs de leurs élèves et sont donc « **efficace** » dans leurs actions éducatives.

Nous parlerons dans ce cas de **posture active positive**.

Les enseignants « **inconscient** » n'ont pas conscience de l'existence de domaines culturels différents et donc de tels conflits. Ils ne reconnaissent pas la possibilité d'une telle situation. Nous faisons l'hypothèse que cette posture, sans entraîner d'actions particulières d'accompagnement de la part de l'enseignant, laisse néanmoins la possibilité de faire un choix aux apprenants. Il s'agit, pour ces derniers, d'une situation de « flou épistémologique » dans lequel ils sont libres d'adopter eux-même la posture qui leur convient le mieux dans leur démarche de construction de sens.

Nous faisons l'hypothèse que ces enseignants ont un impact neutre sur les processus cognitifs de leurs élèves et sont donc « **neutres** » dans leurs actions éducatives.

Nous parlerons dans ce cas de **posture passive négative**.

Les enseignants « **compartimentant** » ont conscience de l'existence de domaines culturels différents et des difficultés épistémologiques potentielles que vivent leurs élèves. Toutefois, à la différence des enseignants « assumant », ce niveau de conscience les amène à mettre au point des stratégies stigmatisant ces différences et amplifiant l'ampleur de la frontière culturelle. En posant délibérément, et parfois même en les argumentant, les différences, les écarts, entre le monde domestique (culture traditionnelle) et le monde scolaire (culture scientifique), ils renforcent l'opposition entre les deux, créant ainsi des univers de pensées

²⁴ Enquêtes exploratoires auprès de 568 enseignants en Février 2006, 168 enseignants en Juin 2006 et 54 enseignants stagiaires en Avril 2007.

distincts, parallèles et indépendants. Nous faisons l'hypothèse que cette stratégie renforce les situations de conflits épistémologiques.

Nous faisons l'hypothèse que ces enseignants ont un impact négatif sur les processus cognitifs de leurs élèves et sont donc « **contre-efficient** » dans leurs actions éducatives.

Nous parlerons dans ce cas de **posture active négative**.

Dans le groupe des enseignants « **niant** » entrent des représentant des deux précédentes catégories. Il s'agit en effet d'enseignants « niant » ou « compartimentant » capables de faire évoluer leurs postures vers une prise de conscience de l'influence de leur rapport aux savoirs sur l'impact pédagogique qu'ils ont sur leurs élèves. Ces changements de postures ont été évalués sur la base des déclarations des praticiens concernés. Ils ne sauraient laisser présager d'un réel et effectif changement en profondeur des postures initiales, en particulier en ce qui concerne leurs futures actions pédagogiques. Ces cas soulèvent la question des dispositifs de formations initiales et continues des enseignants et des savoirs-être à cibler dans le développement d'un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignement.

Il est à noter que nous n'avons pas observé de catégorie d'enseignants ayant des attitudes nous permettant de parler de posture passive positive. L'absence d'une telle catégorie dans la typologie tend à renforcer l'idée d'une forte relation causale entre les postures des enseignants et l'impact éducatif sur leurs élèves.

Cette idée renforce ainsi l'idée selon laquelle des efforts sont à consentir en ce qui concerne la compétence de médiation interculturelle dans la formation des enseignants.

Le tableau suivant reprend et synthétise les grandes lignes de cette théorie de l'enseignement collatéral :

Catégories		Actions	Postures	Idéotypes
assumant		Conscience de l'existence de conflits épistémologiques potentiels et effort d'intégration des domaines culturels	active positive	Efficient (P) à Très Efficient (TP)
niant	inconscient	Absence de conscience de conflits épistémologiques potentiels et absence d'action particulière	passive négative	Contre Efficient (CP) à Neutre (N)
	compartimentant	Conscience de l'existence de conflits épistémologiques et renforcement de séparation des domaines culturels	active négative	Très Contre Efficient (TCP) à Contre Efficient (CP)

Tableau VII : **synthèse des déterminants des différents idéotypes enseignants dans la théorie de l'enseignement collatéral.**

Conclusion

Former un enseignant cultivé, c'est bien sûr lui faire acquérir différents objets de culture, différents savoirs puisqu'ils sont essentiels à la formation culturelle assortie de la maîtrise de différents outils linguistiques, anthropologiques, épistémologiques, didactiques et pédagogiques. Ces objets de culture font référence, d'une part, aux domaines d'apprentissage : les langues, la science et la technologie, les arts, l'univers social et le développement personnel. D'autre part, ils se réfèrent aux objets de savoirs de nature pédagogique ou didactique, dont les approches, les méthodes, les moyens et les techniques liés à l'enseignement-apprentissage, à l'évaluation ou à la gestion de la classe. Cependant, ces différents objets de savoirs, qu'ils soient de nature disciplinaire, pédagogique ou didactique, si essentiels soient-ils, ne suffisent pas pour que l'apprentissage s'effectue chez les élèves. Il faut amener le futur maître à voir sa discipline comme un professionnel qui aura à l'enseigner. La profession enseignante ne peut faire l'économie du rapport à autrui, c'est-à-dire les élèves bien sûr, amis également les parents et la communauté. Autrement, ce serait former l'enseignant comme si sa profession ne le mettait en scène qu'avec son savoir, tout en considérant comme négligeable la présence d'autrui.

Qui plus est, un concept ou un savoir a une histoire dont la connaissance par les élèves peut servir d'ancrage ou d'obstacle à la compréhension (Giordan 1994). La conséquence négative la plus probable du déni du rapport entre l'élève et le savoir sera celle de la résistance, de l'exclusion ou du décrochage de ces derniers qui ne se reconnaîtront pas dans le monde de l'enseignant. C'est pourquoi il apparaît important, dans un processus de formation culturelle des futurs enseignants, de les sensibiliser à l'importance du rapport des élèves aux objets de culture. C'est ainsi que le maître devra non seulement être doté d'une connaissance de la matière mais aussi, à la manière de Shulman (1987), d'une connaissance pédagogique de la matière, à savoir une forme de prise en considération d'autrui, des élèves, dans l'enseignement même des objets de culture. Le développement d'une culture proprement pédagogique, c'est-à-dire liée au travail des enseignants et à ceux à qui il s'adresse, doit aussi être considéré comme un élément essentiel de la formation du futur maître.

Aussi, on aurait tort, comme dans certaines formes de pédagogie nouvelle, d'être uniquement à l'écoute des besoins des élèves, comme s'ils n'étaient pas porteurs de contenus idéologiques, de la culture première dont il faut les faire se distancier. Former un maître, c'est aussi le préparer à assumer son rôle de passeur culturel. C'est le former à être celui qui fait accéder l'élève à d'autres rives, celui qui le guide de manière critique et l'aide à s'orienter dans le monde.

Le concept d'enseignant cultivé, de l'enseignant comme passeur culturel, comme héritier, critique et exégète de la culture, peut servir de guide pour infléchir la réflexion et l'action dans une direction particulière, notamment en ce qui concerne les dispositifs de formation des maîtres. Ainsi, il faudrait en arriver au point où l'on sente qu'il existe, dans la formation des maîtres, une véritable « déformation professionnelle », non pas au sens négatif du terme, comme on l'entend souvent, mais dans la visée de créer véritablement chez le futur enseignant une formation culturelle qui le différencierait du citoyen ordinaire mais aussi des autres professions. Cette formation implique non seulement la détermination d'une culture spécifique comme objet, mais aussi la création, chez les futurs maîtres, d'un rapport particulier à la culture, d'une sorte de sensibilité partagée entre les professionnels de l'enseignement.

Comme le signalaient justement Lussato et Messadié (1986), la culture nous rend plus intelligents par complexification; elle aide à mieux voir, à saisir les nuances, à mieux

diagnostiquer la réalité; elle est en quelque sorte une matrice de compréhension du monde, de soi-même, d'autrui. Plus encore, la culture donne plus de possibilités pour inventer des solutions, elle ajoute pour ainsi dire des cordes à l'arc de l'enseignant et lui permet d'intervenir avec plus de pertinence.

Cependant, entendons-nous bien, il ne s'agit pas ici de la culture quiz ni de la culture hautaine mais plutôt de la culture comme raison sensible qui nous fait entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui. Sans cette sensibilité du rapport, la culture pourra être aussi formelle et empreinte d'académisme que la plus stérile des techniques et provoquer l'exclusion. C'est pourquoi il ne suffit pas d'ajouter des « cours de culture », des objets culturels, même s'ils sont essentiels, dans un programme pour développer une approche culturelle de l'enseignement. Il faut en plus qu'un rapport sensible à la culture soit aussi mis en scène par le formateur de formateurs, c'est-à-dire la manifestation d'une sensibilité à son propre rôle, une sensibilité à l'égard de la population en formation et une sensibilité au travail que cette dernière aura à exercer. Cette raison sensible devrait se manifester dans tous les cours du programme de formation. C'est en cela que consiste le défi d'une formation à l'enseignement intégrée qui donne la place qui lui revient à la culture.

CHAPITRE 4

CULTURE ET CULTURES : QUELLE(S) PISTE(S) D' ACTIONS ?

Introduction : éducation interculturelle et paradoxe des politiques éducatives : Education Pour Tous ou Education Pour Chacun ?

Dans un article parut dans le quotidien français *Le Monde* en juin 1999, K. Mgharfaoui tient le raisonnement suivant : parler d'éducation interculturelle suppose qu'il existe une éducation « non-interculturelle » ou « monoculturelle ». Si l'on reprend l'énoncé des finalités de l'éducation, elles se ramènent à trois éléments (Birkha Parekh in Ouellet F., 1991) :

- développer les capacités humaines de l'élève (réflexion, critique, imagination, raisonnement, jugement...) pour lui permettre de s'autodéterminer par rapport au monde qui l'entoure sans préjugés ;
- développer chez l'élève les capacités intellectuelles et morales (amour de la vérité, ouverture sur le monde, objectivité, curiosité intellectuelle, humilité...) ;
- familiariser l'élève avec les grandes réalisations humaines (intellectuelles, morales, religieuses, littéraires...).

L'éducation est donc ouverte sur le monde et les autres cultures et devrait tendre à faciliter la communication entre les différentes cultures. Elle aurait donc ainsi une orientation fondamentalement « multiculturelle ». Pourtant, dans la pratique, l'éducation « classique » est essentiellement monoculturelle (Mgharfaoui K., 1999).

Or, une éducation monoculturelle brimerait l'imagination qui ne peut se développer que « lorsqu'on est exposé à d'autres sociétés et à d'autres cultures, que la conscience d'alternatives en vient à faire partie intégrante de sa propre façon de penser » (Ouellet F., *Opus citae*). Cette éducation monoculturelle, en éliminant la conscience des alternatives, restreint l'imagination et cultive l'illusion que le monde se limite à son propre monde.

Cette vision restreinte du monde contrarie l'esprit critique à l'égard de sa propre société et favorisera une certaine forme de narcissisme et le développement d'un sentiment d'arrogance. Selon ce raisonnement, une « bonne éducation » ne peut être qu'interculturelle.

Où qu'il se trouve dans le monde, l'Occidental nostalgique, en proie au « mal du pays », en état de « détresse culturelle ou identitaire » est en mesure de trouver remède à son malaise. Il lui suffit en effet de pousser la porte d'une salle de classe, de s'y installer un instant pour se rasséréner, se ressourcer.

Si, selon la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, l'un des droits fondamentaux est l'« Education », celle-ci a pris, sans partage, la forme mais également le fond, du modèle occidental dans lequel l'Ecole représente la forme exclusive.

Des croisades aux colonisations, des missions civilisatrices aux actions d'aide au développement, l'expansion du mouvement d'uniformisation économique, politique, culturel, éducatif et religieux dure depuis des siècles. Selon P. Dasen (2004) les racines historiques de la mondialisation économique et culturelle actuelle sont à rechercher dans l'ethnocentrisme occidental. Ce processus, bien intégré par l'ensemble des acteurs de la Communauté Internationale, contribue à ériger les voies occidentales du développement en modèles à suivre.

Les stigmates de ce modèle se retrouvent partout, dans tous les esprits, comme unique alternative aux maux dont souffre le Monde contemporain (mythe de la modernité, modèle politique et « bonne » gouvernance, Démocratie, conception de l'Etat, de la Nation, éducation « pour tous »...).

Dans ce contexte, l'Ecole n'est pas en reste, bien au contraire puisqu'elle pourrait même être identifiée comme l'un des acteurs principaux de cette diffusion.

Dans le cas du Bénin, G. Boko (enseignant en psychopédagogie et actuel Directeur de Cabinet du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, MEPS) rapporte que, durant la période coloniale, dans la pensée populaire le fait d'aller à l'école permettait d'acquérir les attributs et les privilèges de l'« homme blanc ». Dès lors, une distinction entre « Kodji-nou » et « Akowé »²⁵ apparaît, introduisant de fait et de façon implicite un jugement de valeur culturel dans cette société. L'auteur rajoute que : « Possesseurs du « savoir blanc », ceux-ci étaient en quelque sorte eux-mêmes des blancs et, par conséquent automatiquement supposés riches » (G. Boko, 2003). Cette distinction entre ceux qui ont un pied dans le monde occidental et ceux qui restent dans leur culture originelle est toujours d'actualité en 2007.

Au Bénin, cette sorte de « culte du modèle occidental », paraît, en première analyse, évacuer toute velléité de réflexion de la part de ses cadres (souvent formés dans les pays occidentaux) concernant la pertinence culturelle et sociale de l'Ecole (sa forme, ses contenus).

Il s'agit là, de notre point de vue, d'un obstacle intellectuel et affectif très puissant.

Un terrible raccourci intellectuel est pris dans le raisonnement suivant : « *puisque l'Ecole est un puissant facteur de développement (considéré uniquement dans son acception économique) et que l'Occident représente LE modèle DU développement, il est pertinent d'adopter le modèle de l'Ecole occidentale* ».

Dès lors, la faible part laissée à la dimension interculturelle en éducation dans les plans d'action, les programmes cadres ou les politiques nationales est à interpréter à la fois comme cause et conséquence du processus d'uniformisation culturelle.

I. Principes et finalités de l'éducation interculturelle :

A. Origines et terminologies :

D'après M. Abdallah-Pretceille (1999), c'est aux Etats-Unis, de part leur histoire et les modalités de construction de cette nation, qu'émerge la notion de multiculturalisme dans les années 1960, en référence à une politique migratoire caractérisée par l'idéologie du « Melting Pot ».

Pour Baatelan et Gundara (cités par J-M. Leclercq, 2002), en tant que concept, le multiculturalisme est souvent appréhendé comme un phénomène dû à l'arrivée d'immigrants, dont le pays a besoin et qui doit donc être tolérée. Cette conception entraîne le risque que ce phénomène soit rejeté aux confins de la vie sociale. Aujourd'hui, outre l'immigration et les programmes d'échanges, d'autres types de mobilité créent de nouvelles opportunités de communiquer et coopérer avec des personnes d'origines culturelles différentes.

Le multiculturalisme fait référence à une société à la population diverse et l'interculturalisme à l'aspect pédagogique. L'éducation multiculturelle fait référence à l'amélioration de l'éducation des jeunes immigrants et des autres groupes minoritaires (Baatelan et Gundara, 1991).

Le terme « interculturel » est utilisé lorsque l'on parle d'éducation et le terme « multiculturel » lorsque l'on évoque une société culturellement diversifiée (ibid.p.10). Mason (2003) indique que le multiculturalisme est un mouvement moderne de la pensée sociale, politique ou pédagogique caractérisé par des revendications des thèses et des valeurs. Dans certaines sociétés le multiculturalisme est considéré comme un facteur de marginalisation. Néanmoins la pensée contemporaine met l'accent sur les aspects positifs des différences culturelles. Mason (*Opus citae*) déclare :

²⁵ En Fon, « Kodji-nou » désigne le paysan, le campagnard, le banlieusard, soit l'inculte de façon générale ; « Akowé » désigne au contraire l'individu qui sait lire, écrire et parler la langue de l'homme blanc, le lettré.

« insister sur le traitement juste et respectueux des membres de toutes les cultures, en particulier celles qui ont été historiquement victimes de la domination et de l'oppression, et mettre l'accent sur l'intégrité des cultures historiquement marginalisées » (Masson, *op. cit.*).

L'éducation interculturelle est un mouvement pédagogique qui met l'accent sur la justice, l'équité et la compréhension de la diversité au sein de sociétés démocratiques multiculturelles. Les termes d'apprentissage et de dialogues interculturels, de communication interculturelle, de compétence interculturelle, de capacité de communication interculturelle et de compréhension interculturelle révèlent les différentes facettes de l'éducation interculturelle, soulignant ainsi sa nature intrinsèquement interdisciplinaire. L'éducation interculturelle vise à créer un environnement optimal pour l'apprentissage mutuel à travers la communication et le dialogue interculturel pour arriver à la compréhension et aux compétences interculturelles. L'éducation interculturelle présente un aspect global qui met l'accent sur le savoir, les capacités, les attitudes et les responsabilités liées à la perception et à la compréhension du monde en tant qu'entité unique et interdépendante (Lasonen, 2003).

L'éducation interculturelle est depuis longtemps un thème d'actualité au Conseil de l'Europe. C'est sans doute la Conférence des Ministres de l'Éducation de 1983 qui fait pour la première fois explicitement mention de la dimension interculturelle à propos de l'éducation des migrants. Auparavant, toujours à propos des migrants, dans leurs réunions de 1975 et 1977, les mêmes ministres avaient déjà implicitement évoqué l'opportunité d'une orientation interculturelle de l'éducation. C'est néanmoins le projet sur *L'éducation et le développement culturel des migrants* lancé en 1981, qui fournira l'occasion d'investiguer systématiquement la notion d'éducation interculturelle et de signaler tout ce qu'elle implique au plan intellectuel et dans la pédagogie (Leclercq J-M., 2002)

Depuis, l'éducation interculturelle n'a pas cessé de s'étendre à d'autres groupes et à d'autres aspects (civisme et citoyenneté, linguistique, enseignement de l'histoire) en se généralisant.

Son approche se veut résolument interdisciplinaire tendant à permettre un enseignement différent des curricula existants.

Son objectif est :

« d'incorporer tous les enfants à la société plurielle où ils habitent et vivent, en leur donnant une idée nouvelle de l'histoire, de la géographie, de la langue, de la culture, de la philosophie de l'Homme et de la société » (Perotti A., 1994).

Le principe le plus fondamental de cette éducation interculturelle est le souci de prendre en compte la différence comme moyen de lutter contre les discriminations. S'il peut être directement mis en relation avec la situation des migrants, ce principe s'élargit par l'adoption de la « multiperspectivité » (Stradling R., 2002). La lutte contre les discriminations passe alors par la reconnaissance de différences qui sont acceptées comme d'autres profils possibles et non plus comme les stigmates d'une singularité ou d'une infériorité jugées irréductibles.

La prise en compte des différences ou la recherche de l'égalité sont dans le droit fil de la défense de la démocratie ou des droits de l'Homme, pour une société plus juste et plus tolérante. Dans ce cadre, c'est ce qui confère à l'éducation interculturelle sa finalité et sa cohérence. Nous souhaitons, pour notre part, mettre les considérations didactiques et cognitives en perspective avec ces finalités.

Que ce soit du fait de l'immigration externe ou alors des déplacements à l'intérieur des limites de l'Europe, le métissage est à l'origine d'un multiculturalisme qui rend indispensable l'éducation interculturelle, autant pour tenir compte de la pluralité des contextes que pour répondre aux besoins des jeunes confrontés à celle-ci (Leclercq J-M., *opus citae*).

Il n'est plus admis l'idée d'une culture représentée comme une entité hermétique et repliée sur elle-même. Les cultures sont des notions dynamiques et c'est la variation qui définit la norme.

Toute éducation s'inscrit dans une culture, voire dans plusieurs cultures. La pertinence de l'acte éducatif et pédagogique par rapport à un public culturellement hétérogène est une question centrale dont les réponses renvoient à une définition de l'homme que la société et l'école veulent former. L'éducation interculturelle engage une véritable révolution copernicienne en posant l'hétérogénéité comme la norme et l'homogénéité comme une figure de coercition (Abdallah-Preteille, 1999). Or, ce qu'il nous est donné d'observer sur le terrain des écoles primaires béninoises laisse apparaître l'Education comme un outil supra-social d'uniformisation des pensées, des actions, des aspirations sensé générer une forme de cohérence mondialiste, occidentalisée dans sa forme et ethnocentrée dans le fond.

Pourtant, une éducation qui vise à promouvoir le dialogue et la compréhension interculturels a pour objectif supplémentaire de former les individus à l'action, à être des interprètes et des médiateurs entre les différentes cultures et leurs citoyens, en adoptant une approche coopérative.

La réflexion sur l'éducation interculturelle est née dans les pays occidentaux en réponse aux problématiques liées à l'émergence de minorités ethniques et culturelles (qu'elles soient d'origine migratoire ou natives ; qu'elles proviennent des anciennes colonies ou de pays tiers).

Ces populations, issues pour la plupart de cultures non occidentales, font désormais partie intégrante de la population du pays. L'arrivée à l'école des enfants de ces minorités a posé et pose encore le problème du rapport à l'école à des cultures nouvelles, celui des Savoirs. La mission et les contenus de l'Ecole s'en trouvent nécessairement ébranlés. Le sens et la fonction de cette institution se sont trouvés augmentés de la délicate mission d'intégration pour prévenir les problèmes de marginalisation, d'exclusion, de racisme, de xénophobie, de dialogues, de désordre sociaux. Toutes ces dimensions étant prises dans une acception culturelle bien sûr, mais également sociale, économique et politique.

Les minorités culturelles ne constituent pourtant pas une réalité nouvelle dans les sociétés occidentales. L'Ecole y a joué, jusqu'au tournant de ces années 1970, le rôle plus ou moins efficace d'outil d'intégration. Or, dans un contexte de crise économique caractérisant cette époque, il est apparu que l'intégration restait un vœu pieux, que les minorités étaient les premières à souffrir de la crise et que cette souffrance pouvait rejaillir, d'une manière ou d'une autre sur l'ensemble de la société. Les approches économiques n'ont pu expliquer totalement les obstacles rencontrés par les enfants des minorités à l'Ecole. Il est apparu dès lors nécessaire de relier le facteur économique (en termes d'appartenance à une classe) au facteur culturel (en termes d'appartenance à une culture) (Bourdieu P., Passeron J.C., 1970). Cet aspect bien concret est à relier à l'émergence du concept de « *développement humain* » au niveau international.

B. Stratégies et cohérences ?

En d'autres termes et pour clarifier notre pensée : les objectifs de l'EPT, de l'OMD et de la SPU nous apparaissent louables dans le fond puisqu'ils auront contribué à la dynamisation des systèmes et des politiques éducatives de par le monde. Il n'en demeure pas moins que certains obstacles récurrents (disparités géographiques, économiques, liées au sexe) à la fois inter et intra-nationaux ne paraissent trouver de solutions à travers les stratégies « classiques » pressenties.

Depuis Dakar et New York en 2000, un cadre « universalisant » de l'Education est en place. Toutefois, en omettant d'insister sur les dimensions culturelles de la problématique éducative, ces objectifs se sont traduits, dans leurs formes, c'est-à-dire dans les stratégies nationales, par

l'adoption et le renforcement de l'hégémonie du seul modèle bien connu, relativement maîtrisé et maîtrisable : le modèle de l' « Ecole occidentale ».

Le fait que ce modèle puisse être amalgamé avec les notions de performance et de développement est à connecter avec la relation culturelle dominant/dominé qu'il n'est plus possible de nier. Au Bénin, comme dans la majorité des autres pays longtemps colonisés, cette relation reste entretenue de manière intrinsèque, le plus souvent de manière inconsciente.

Si cette relation n'est pas cultivée sciemment par les pays occidentaux, elle est néanmoins tacitement exprimée dans les choix des objectifs, des stratégies et des indicateurs, adoptées par les pays du monde entier dans le cadre de l'EPT.

Exprimée et peut-être même orientée, si l'on se réfère aux seuls indicateurs proposés. Evaluer selon des indicateurs exclusivement socioéconomiques (contexte démographique et macro-économique, les indicateurs de diagnostic, ceux relatifs à la mobilisation des ressources, les paramètres structurels des politiques en oeuvre pour le cycle primaire et les coûts unitaires publics courants par grand niveau d'enseignement) semble plutôt piloter le système dans une direction donnée et, de toute évidence, ne laisse pas grande latitude pour introduire une approche interculturelle.

D'autant plus que les actions menées en faveur des cultures, de la reconnaissance de leur diversité et de la richesse de la différence, ne sont pas servies par une lisibilité optimale comme nous l'avons montré dans le paragraphe précédent.

Dans le cas du Bénin, le Plan Décennal de Développement du Secteur Educatif (PDDSE, Oct. 2006-Fév. 2007), rédigé dans l'optique de l'éligibilité aux financements de l'Initiative Fast Track (FTI), reprend l'ensemble du cadre d'action de l'EPT.

Doit-on s'en étonner compte tenu du contexte ? « *Coller* » aux objectifs, aux stratégies, aux indicateurs... N'est-ce pas ce qui était demandé et attendu ?

Il semble clair qu'au Bénin la notion de « crédibilité » a été interprétée avec un souci d'efficacité par les acteurs du système éducatif. Efficacité qui renvoie le plus souvent, assez logiquement compte tenu du contexte économique de ce pays, à la nécessité de trouver les moyens matériels pour « faire tourner la machine ».

L'approche interculturelle en éducation, présentée comme le rempart contre les discriminations, les conflits sociaux, les incompréhensions mutuelles selon les argumentaires occidentaux, n'est pas envisagée dans le modèle éducatif développé pour atteindre les objectifs de l'EPT qui, pourtant, ont les mêmes aspirations d'ouverture et de paix sociale.

Nous ne sommes plus au niveau d'un débat entre « intégration » ou « assimilation », mais bien à celui de « transposition » de modèle.

EPT, ODM et SPU sont assurément des aspects positifs, nous nous sommes déjà exprimé sur la question. Mais ils véhiculent tacitement un modèle éducatif fortement ethnocentré qui a déjà montré ses limites dans le contexte occidental. Nous émettons un sérieux doute sur sa capacité à régler les problèmes de fond dans un contexte différent sans la mise en oeuvre d'une approche interculturelle des obstacles.

« *Education Pour Tous* », « *Scolarisation Primaire Universelle* », les termes mêmes choisis pour ces programmes de développement semblent trahir une orientation idéologique. Le « *Pour Tous* » doit-il être compris dans le sens qualitatif ou quantitatif ? Nous aurions plutôt suggéré « *Education Pour Chacun* » plus à même de rendre compte de la prise en considération des spécificités de ces « *Chacun* ».

De même, l'universalité dont on souhaite revêtir l'Education Primaire prête à interprétation et, dans tous les cas, laisse planer une ambiguïté quant aux finalités de l'action.

II. Education Interculturelle : modèles et limites dans le contexte africain.

A. Approches sociologique et anthropologique :

La prise en compte de la dimension multiculturelle en éducation a pris un essor dans les pays occidentaux au cours du dernier quart de siècle. Les dispositifs mis en place ont principalement pour objectifs de favoriser l'intégration des migrants (Etats Unis, Europe) et des minorités ethniques nationales (Canada, Australie). Nous proposerons une analyse des diverses politiques multiculturelle et interculturelle dans les lignes qui suivent.

L'Education Interculturelle est apparue aux Etats-Unis dans le courant des années 1960. Ses principes se sont par la suite étendus à d'autres régions du monde confrontées aux mêmes problématiques d'intégration des minorités issues de l'immigration (Europe) ou natives (Canada, Australie, Amérique Latine).

Le développement de ces différentes formes d'Educations Interculturelles a été fortement marqué par les publics cibles et les contextes. Nous proposons à ce propos une typologie sous forme de schémas, permettant d'identifier ces variations sur un même thème.

Les principes fondamentaux de ce courant sont relativement homogènes d'un modèle à l'autre. Ils consistent à privilégier l'intégration des minorités en prenant soin de ne pas tomber dans le travers de l'assimilation culturelle, source de problèmes sociaux et culturels et de la paradoxale stigmatisation de la différence, des différences.

Il s'agit ainsi d'encourager l'ouverture d'esprit et le dialogue interculturel de manière à prévenir les conflits de tous ordres : le racisme, la xénophobie, les phénomènes d'exclusion sociale et économique... La prise en compte de la dimension multiculturelle d'une société doit en effet permettre de la préserver des conflits sociaux, des fractures identifiées comme obstacles au développement d'une société qui passe nécessairement par son épanouissement.

Les divers dispositifs d'Education Interculturelle mis en place dans les différents pays pionniers ont pour support privilégié le cadre scolaire. Son hégémonie éducative devant lui permettre de jouer un rôle d'intégrateur social en cherchant toutefois à éviter l'uniformisation culturelle...

Ainsi, des actions de sensibilisation en direction des différents acteurs des systèmes éducatifs ont été entreprises, soit dans un cadre formel, institutionnel, étatique, supporté par des lois ou des décrets, soit dans un cadre un peu plus informel, par l'intermédiaire d'actions associatives.

Des actions de formations ont également été entreprises en faveur des enseignants plus particulièrement. Ces actions ont essentiellement pour objectif de faire prendre conscience aux pédagogues de l'existence d'autres dimensions culturelles que la leur, et des conséquences possibles et probables de leurs non prise en compte des points de vue culturel, social, psychologique, cognitif et affectif chez les apprenants.

La recherche s'est considérablement développée dans ce domaine au tournant des années 1980, en grande partie au Canada et aux Etats-Unis, aidée en cela par l'élaboration d'un cadre législatif clair en faveur de la prise en compte de la dimension multiculturelle de ces sociétés. Ailleurs, en Europe en particulier, la recherche est restée quelques peu en retrait, laissant un vide théorique entre des intentions politiques peu affirmées et des actions de terrains relevant le plus souvent d'une société civile pleine de bonnes intentions mais à la portée parfois limitée et toujours isolées (M. Abdallah-Prétceille, 1999). Toutefois, depuis les années 1990, l'Europe s'est dotée progressivement d'un ensemble de dispositifs législatifs en faveur de

l'interculturalité. De même, les activités de recherche dans ce domaine tendent également à se développer (divers programmes de recherche de l'UNESCO, Education Interculturelle Bilingue).

Il existe à l'heure actuelle une importante littérature concernant l'Education Interculturelle dans le monde. L'immense majorité des travaux concourent à la définition d'attitudes à adopter de la part des enseignants.

Les initiatives de recherche dans ce domaine ont eu pour résultats la formulation d'un ensemble de recommandations destinées aux enseignants et aux cadres techniques et politiques des systèmes éducatifs. Les enseignants en particulier se voyant confier la charge importante de ménager des passerelles entre les cultures, les univers de pensées. Si l'apport de ces travaux du point de vue de la sensibilisation et de la prise de conscience est important et indéniable, ils restent à notre sens trop théoriques, et trop peu d'éléments concrets (au niveau des démarches didactiques et pédagogiques en particulier) en sont ressortis. En d'autres termes, ils renseignent sur les situations que l'on souhaite éviter, mais n'apportent que peu d'éléments concernant les objectifs visés et les modalités de leurs atteintes.

Dans le courant des années 1990, la nécessité d'une telle démarche s'est faite ressentir dans d'autres pays du monde. Ainsi, sous l'égide de l'Office Internationale de l'Education (O.I.E.) de l'UNESCO, un programme de recherche a vu le jour dans une dizaine de pays du monde (Sénégal, Espagne, Mexique, Liban, Tunisie, Pakistan, Australie...) (Programme « *Teachers and Multicultural/Intercultural Education* », R. Gagliardi et al., 1994)

B. Approches épistémologique et didactique :

En ce qui concerne l'enseignement des sciences, à la lecture de la bibliographie on peut rapidement se rendre compte que le Monde est divisé en deux sphères de tailles et d'influences culturelles inégales. D'un côté on trouve celle de la culture scientifique occidentale, fortement homogène, concernant une minorité de la population, mais culturellement dominant et influent car directement reliée aux valeurs économiques ; de l'autre, il y a également celle des cultures traditionnelles, très hétérogène, concernant la majorité de la population mondiale, mais dans une position dominée, parfois marginalisée.

En se focalisant sur les obstacles des apprenants, les dispositifs de formation à l'Education Interculturelle postulent que les enseignants maîtrisent la culture scientifique occidentale dominante. Ce postulat entraîne l'idée selon laquelle la prise en compte des « autres » dimensions culturelles véhiculées par certains de leurs élèves représente pour eux « seulement » un effort d'ouverture supplémentaire.

Dans le contexte occidental, l'effort d'ouverture, d'adaptation et de transposition se réalise d'un univers culturel connu, maîtrisé et dominant vers un autre, souvent non connu, non maîtrisé mais dominé. L'ouverture d'esprit, la transposition culturelle demandée est facilitée par le fait que le langage²⁶ utilisé jouit d'une très forte légitimité dans le cadre culturel où il agit. En d'autres termes, un enseignant occidental ou à la pensée « occidentalisée » abordant le phénomène de la diffraction de la lumière dans le cas de l'arc-en-ciel devra avoir à l'esprit que certains de ses élèves considèrent ce phénomène sous un angle magico-symbolique et lui associent des références à des contes ou légendes ancestrales. Il devra donc veiller à ne pas ignorer cette réalité culturelle et à ne pas l'évacuer purement et simplement comme si elle n'avait aucun lieu d'être et aucun intérêt dans le cadre de son cours. Les enjeux pour les élèves se situent aux niveaux affectif, émotionnel, social, culturel et cognitif.

²⁶ Par « langage », nous entendons bien plus que les seuls mots destinés à porter une idée. Il s'agit surtout de l'usage de références, explicites ou implicites, à un univers de pensées, à une culture, destiné à ancrer l'enseignement dans une réalité à laquelle il tourne parfois le dos. Ainsi, nous entendons par « langage » tout ce qui se dit, mais également, et surtout, ce qui n'a pas besoin de se dire...

Ces dispositifs et les démarches associées sont sans aucun doute d'un grand intérêt et d'une relative efficacité dans un environnement scolaire occidental. Le langage dominant est utilisé dans un environnement culturel dominant, par des praticiens qui sont des « produits » de la culture dominante.

Mais considérant un autre exemple, celui de l'enseignant africain, les données du problème sont très différentes. La Science moderne ou occidentale véhiculant une aura d'universalité, des liens très forts avec les notions de développement et de progrès, elle est la seule à avoir une place légitime dans une salle de classe.

Dans l'immense majorité des pays africains, compte tenu de la place très secondaire laissée traditionnellement aux secteurs de l'éducation et des récents calculs macro-économiques des analyses sectorielles en éducation concernant les coûts-efficacité dans ce domaine, les enseignants de l'école primaire sont en général recrutés au niveau BEPC mais, le plus souvent, après avoir suivi une à deux années du secondaire. Si ce niveau est suffisant pour en faire des alphabétisés durables, il est loin de leur permettre de maîtriser le langage de la culture de la Science occidentale. Nous serions même enclin à affirmer que ces enseignants sont, du point de vue culturel, au même niveau que leurs élèves. Dans un système éducatif basé sur la transmission de connaissances, cette réalité n'était pas spécialement problématique. Elle le devient lorsque le système éducatif s'oriente dans une perspective constructiviste servant, qui plus est, une approche par les compétences (APC).

Dès lors, les problèmes d'interculturalité de l'éducation prennent une dimension nouvelle. Les enseignants africains n'ont pas qu'un simple aller-retour culturel à effectuer pour certains de leurs élèves, mais plutôt d'incessants va-et-vient pour eux-mêmes et l'ensemble de leurs élèves. Il s'agit en effet pour eux de quitter leur univers quotidien de pensées traditionnelles pour aller puiser dans l'univers de pensées scientifique la matière pour revenir bâtir leurs séances. Mais, si ils se contentent de ce simple aller-retour, le problème des apprenants reste entier. Nous avons alors affaire à ce que l'on a pu qualifier de placage de valeurs, ou d'ethnocentrisme. Il est dans ce contexte non seulement relayé, mais également renforcé et légitimé par la parole « éducative » du maître.

Son travail interculturel doit être double puisqu'il concerne à la fois son propre cas, son niveau de perception, ses propres « ombres portées », mais également celles de ses élèves...

Il ne s'agit plus là de transposition didactique ou encore de transposition culturelle, mais bien d'une intégration des deux en une sorte de double transposition « didactico-culturelle ».

Pour reprendre l'exemple de l'arc-en-ciel utilisé précédemment, l'enseignant africain devra commencer par relativiser sa propre perception, représentation du phénomène. Il devra également être attentif aux difficultés, aux obstacles potentiels liés à la coexistence des deux manières de percevoir le phénomène et les anticiper pour adapter ses stratégies didactiques et ses démarches pédagogiques aux réalités de ses apprenants.

La question que nous nous posons à ce niveau de la réflexion est la suivante : où doit se dérouler le cours de science en contexte multiculturel africain ? Doit-il tenir place dans l'univers culturel des élèves ou doit-on « transporter » les élèves dans l'univers culturel de la Science ?

Autrement dit, si dans le meilleur des cas l'enseignant est parvenu à une maîtrise convenable de l'univers de la Science, doit-il « traduire » cet univers pour le rendre accessible à ses apprenants dans leurs contextes culturels ou doit-il faire en sorte que ces apprenants traversent la « frontière culturelle » pour l'appréhender eux-mêmes ?

Les stratégies didactiques et les démarches ne sont pas identiques d'un cas à l'autre.

C. Proposition de modélisations de l'interculturalité en éducation :




Dans l'ensemble des pays Occidentaux, des dispositifs et des démarches de prise en compte de la dimension multiculturelle, dans la société en général et dans le système éducatif en particulier, sont proposés aux différents acteurs (travailleur social, agent de la fonction publique, membre de la société civile, enseignant, éducateur...).

Des principes généraux sont édictés, destinés à favoriser l'intégration, et non l'assimilation, des « étrangers » étrangers, natifs ou pas.

Les schémas suivants illustrent les situations dans leurs différences du point de vue de la situation d'origine et des finalités des dispositifs. Ces modèles sont des vues générales. Ils nous semblent globalement représentatifs des situations. Des variantes peuvent être imaginées pour rendre compte de la situation dans d'autres régions du monde (en particulier pour l'Amérique latine). Toutefois, en termes de finalité, à savoir l'intégration dans le modèle culturel occidental dominant, les cas présentés fournissent une vision globale des orientations de l'interculturalité.

Les cercles englobant les différents groupes culturels (GC) considérés matérialisent les sous-groupes culturels (ou « *sphères d'influence culturelle* ») auxquels ils appartiennent. Les motifs différents utilisés pour leurs remplissages sont destinés à matérialiser leurs spécificités : GC1 n'est pas soumis aux mêmes influences culturelles que GC2.

Les cercles de plus grandes tailles englobant l'ensemble des groupes culturels matérialisent la globalité des aires culturelles d'origines et de destinations. Ces aires culturelles sont le produit de l'intégration des spécificités de chacune des cultures le composant, de fortement hétérogène à fortement homogène selon les pays, les régions du Monde.

Les flèches permettent de matérialiser une transition : spatiale pour les flèches courbées , temporelle pour les flèches droites épaisses , idéologiques pour les flèches droites fines .

Situation européenne : intégration des migrants.

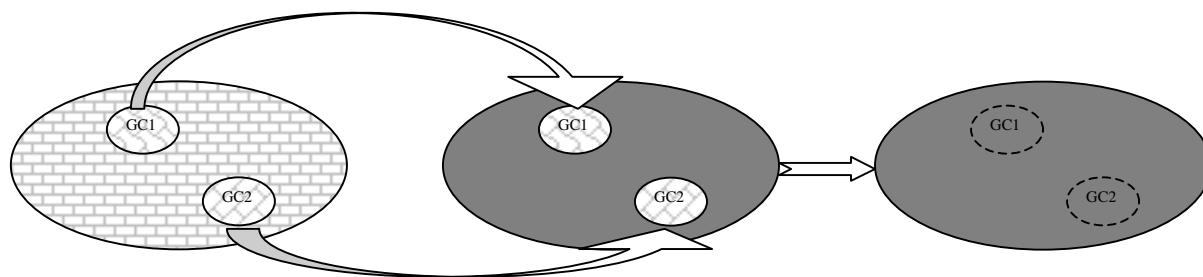


Schéma 3 : modèle d'intégration des migrants.

Dans ce premier cas, les migrants considérés comme des groupes culturels (GC) quittent leurs environnements culturels traditionnels respectifs pour se projeter dans l'environnement culturel occidental.

Ces minorités quittent un univers culturel dont ils maîtrisent tous les codes pour se projeter dans un univers culturel pour lequel ils ne possèdent aucune clé d'interprétation ou grille d'analyse. C'est pour répondre à cet état de dénuement culturel que les dispositifs d'éducation interculturelle sont développés.

La transition est « *spatio-culturelle* » dans le sens où ces populations migrantes quittent (pour des raisons économique, sociale ou politique) leurs univers culturels propres et se retrouvent dans un univers culturel nouveau.

L'univers culturel d'accueil est très homogène et dominant. Il est donc légitimé par la société d'accueil.

Le changement est donc de nature plutôt brutale, sans transition, et donc potentiellement traumatisant, assurément déstabilisant.

Situation canadienne ou australienne : intégration des minorités culturelles nationales.

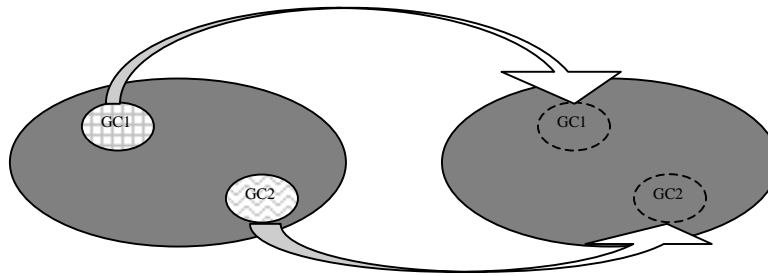


Schéma 4 : modèle d'intégration des minorités culturelles nationales.

Il n'y a pas dans ce cas de déplacement géographique. La transition est « *tempo-culturelle* ». Cette transition est sans doute moins brutale que dans le cas précédent dans le sens où il y a cohabitation des univers culturels durant plusieurs décennies. Bien qu'il demeure potentiellement traumatisant et déstabilisant, le changement est moins brutal que dans le cas précédent des migrants.

Nous sommes dans ce cas en présence de deux univers culturels, mais ayant eu le loisir d'évoluer en interaction constante depuis de nombreuses générations.

L'univers culturel dominant est très homogène. Il est donc légitimé par la société.

Le fait que ces dispositifs aient été élaborés par des occidentaux et pour des contextes occidentaux lui confère les deux principales caractéristiques suivantes :

- ces dispositifs s'adressent à des opérateurs (enseignants, éducateurs) qui sont des « produits » de la culture dominante ;
- ces dispositifs ont pour théâtre un environnement, un contexte culturel, homogène, dominant, légitimé socialement.

Situation africaine : importation d'un modèle.

En Afrique en général et au Bénin en particulier, la situation est très différente. Les deux caractéristiques précédentes représentent alors des limites au développement d'une Education Interculturelle.

Nous proposons la schématisation suivante de cette situation :

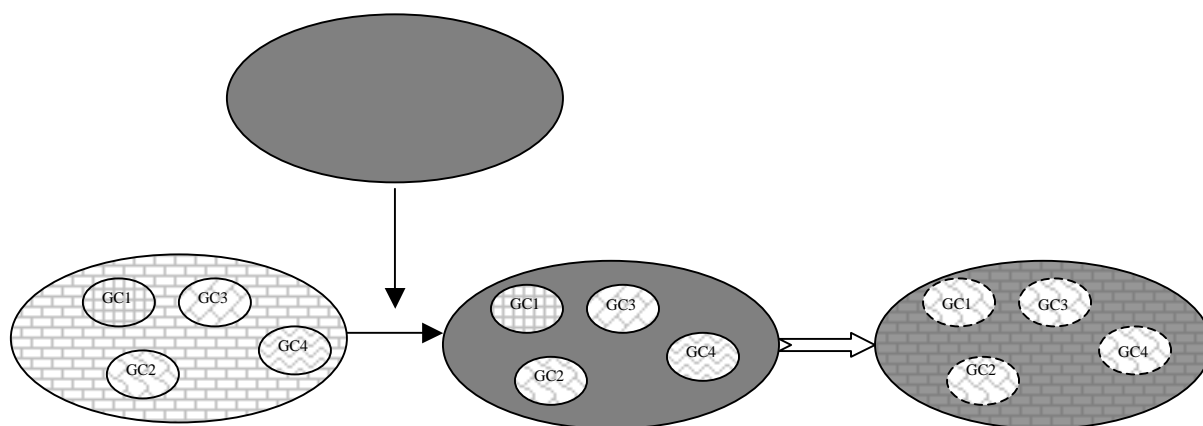


Schéma 5 : importation d'un modèle decontextualisé.

Dans ce cas, il n'y a pas de déplacement de population, ni dans le temps, ni dans l'espace. Seul le modèle éducatif se déplace pour calquer ses valeurs et ses démarches sur le contexte culturel d'expatriation.

Et dans ce cas, les principales caractéristiques définies précédemment ne sont plus valables : les opérateurs ne sont plus des « produits » de la culture dominante et le cadre d'action diffère parfois profondément.

Dans un tel contexte culturel, les modèles, les dispositifs et les démarches mis au point dans les pays occidentaux trouvent d'importantes limites.

Si les principes généraux, les postulats fondateurs, restent valables d'un cas à l'autre, une réflexion est nécessaire concernant les modalités de mise en oeuvre.

En effet, l'approche interculturelle en éducation doit nécessairement tenir compte des contextes culturels d'origine et d'accueil des sociétés concernées.

Critères	Cas d'Interculturalités		
	Europe	Canada / Australie	Afrique
Transition temporelle	Rapide	Lente	Rapide
Transition spatiale	Oui	Non	Non
Transition environnementale	Oui	Non	Non
Transition sociale	Forte	Douce	Forte
Transition culturelle	Forte	Forte	Forte
Transition linguistique	Forte	Forte	Forte
Type de transition	Spatio-culturelle	Tempo-culturelle	Culturo-culturelle

Tableau VI : essai de typologie interculturelle.

De plus, la focalisation exclusive de ces travaux sur la situation des apprenants a évacuée irrémédiablement la réflexion concernant la situation des enseignants, comme si le postulat selon lequel ces derniers en étaient exempts avait été posé en préalable.

Les fondements de l'Education Interculturelle apparaissent en totale cohérence avec les enjeux et les obstacles au développement de l'Ecole en Afrique. Toutefois, les spécificités historiques, sociales, culturelles et épistémologiques de cette région du monde encouragent la redéfinition des stratégies et une refonte des dispositifs pour cadrer avec ses réalités.

Cette position s'accorde d'autant plus lorsqu'on aborde le cas de l'enseignement des sciences pour lequel, et nous allons le développer dans la section suivante, la profondeur des obstacles ne saurait se contenter d'un traitement superficiel.

III. Proposition d'évolution du cadre conceptuel.

A. Du triangle à la pyramide : proposition d'un cadre conceptuel.

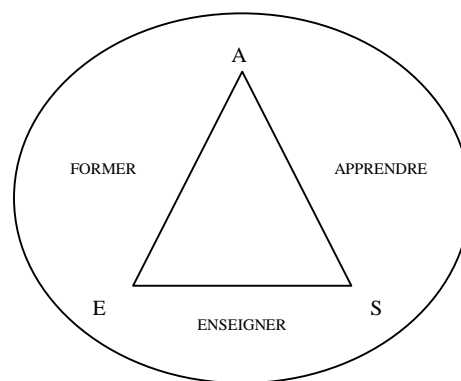
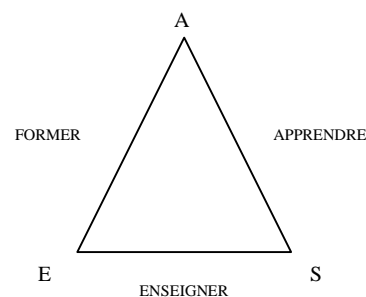
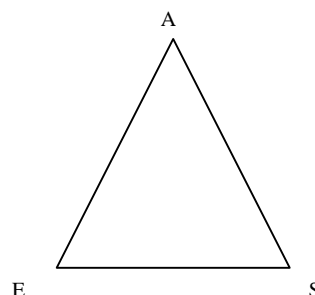
1. Le triangle pédagogique : un modèle occidental à 2 dimensions :

Le triangle pédagogique (ou triangle didactique) est une construction théorique visant à modéliser les relations nouées entre les différents protagonistes du processus éducatif à l'école. Selon Herbert (1972) la situation scolaire comporte cinq éléments (« *un seul adulte est en rapports réguliers avec un groupe d'enfants dont la présence est obligatoire* »). Parmi ces cinq éléments, il y en a trois sur lesquels il est possible d'agir pour faciliter l'apprentissage. Il s'agit de l'enseignant (E), de l'apprenant (A) et du Savoir (S). Ces trois éléments constituent les trois sommets du triangle pédagogique.

Pour certains chercheurs, la démarche d'enseignement serait constituée par l'articulation de ces trois pôles (Avanzini, 1975 ; Houssaye, 1988 ; Develay, 1992 ; Legendre, 1993). Bien que chacun présente une interprétation personnelle de ces relations et utilise ce modèle dans un cadre bien particulier, tous reconnaissent l'importance de cette triade E-A-S.

Les trois pôles ne sont pas étudiés de façon isolée, mais plutôt dans la relation qui les lie aux deux autres. Ainsi, le couple Enseignant-Apprenant concerne la relation pédagogique et la question du contrat didactique ; le couple Enseignant-Savoir concerne la question de la transposition didactique et la dimension épistémologique, le rapport au savoir des enseignants ; enfin, le couple Apprenant-Savoir concerne les représentations des apprenants (conceptions alternatives) mais font également référence aux processus d'apprentissage et aux rapports au savoir des apprenants.

Les auteurs cités en référence sont tous occidentaux (français pour être plus précis). Le cadre de leurs réflexions est bien précis, notamment en ce qui concerne le pôle du Savoir. Il s'agit d'un savoir endogène pour la culture occidentale. Il s'agit surtout d'un savoir en situation de monopole puisque reconnu à l'unanimité comme référence. Cette position est d'autant plus forte qu'aucune autre dimension ne vient remettre en question cette hégémonie. Nous sommes dans une situation idéale, servie par une pensée et des valeurs homogènes partagées par tous. Cette homogénéité est encore plus prégnante en ce qui concerne la Science. Cette dernière est en effet l'un des invariants culturels unificateurs sur laquelle et par laquelle s'est édifiée la société occidentale depuis le XVII^{ème} siècle. Elle ne peut souffrir de remise en question, sous peine de voir s'écrouler les fondements de la société avec elle. Sa légitimité est intrinsèque, paradigmatique.



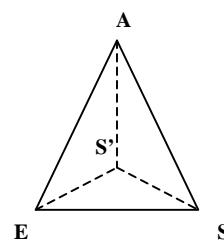
2. Education et Culture : un référentiel de valeurs à définir :

A ce stade du raisonnement, il est une démarche difficile, douloureuse à entreprendre. Il s'agit de considérer l'existence d'une zone de validité de ce système de pensées, de valeurs. Or, dès lors que l'on aborde cette question, apparaît la possibilité d'un « extérieur » pour cette zone. Autrement dit, l'existence d'autres zones de validité pour d'autres systèmes de pensées. Il semble donc nécessaire de considérer l'existence d'autres Savoirs. Pour faciliter la démarche, nous choisissons de ne considérer qu'une seule autre zone de validité et un seul autre Savoir que nous noterons S'. Lorsque nous parlons de difficulté, voire de douleur, c'est en référence à l'ascèse bachelardienne : tout autant fondu dans le moule de la culture occidentale que nous sommes, nous nous devons de veiller à « l'âge de nos préjugés », et nous ouvrir à d'autres réalités que consciemment ou inconsciemment nous refusons de regarder, que nous ne pouvons voir, par peur sans doute d'une déstabilisation de notre édifice cognitif.

Changer de point de vue, au sens littéral du terme, favorise la réalisation de cette ascèse intellectuelle. Afrique, Amérique latine, Asie... Il ne s'agit pas seulement de continents, de coutumes ou de langues différentes. Il s'agit surtout de systèmes particuliers de valeurs et d'idées qui sortent pour la plupart très largement de la zone de validité évoquée plus haut. Or, et cela peut paraître une évidence, l'Afrique n'est pas l'Europe, le Bénin n'est pas la France.

3. *Ouverture à une troisième dimension* :

Ce constat, trivial, nous amène à développer l'idée de la nécessité d'élargir le cadre conceptuel proposé par le triangle pédagogique en ouvrant une troisième dimension et en proposant l'adoption d'un modèle basé sur une pyramide. Cette démarche permettant la prise en compte de l'existence d'un autre type de Savoir S' que nous nommerons « Culture Traditionnelle » ou « Savoir Traditionnel ». Ce nouveau schéma nous semble beaucoup plus apte à représenter la réalité de la relation pédagogique dans le contexte multiculturel du Bénin. Introduisant une dimension supplémentaire pour le triangle, nous ne pouvons plus nous contenter de délimiter la zone de validité sous la forme d'un cercle dans le plan. Nous introduisons donc la notion de « sphère de validité » et le schéma devient alors celui présenté ci-dessous.



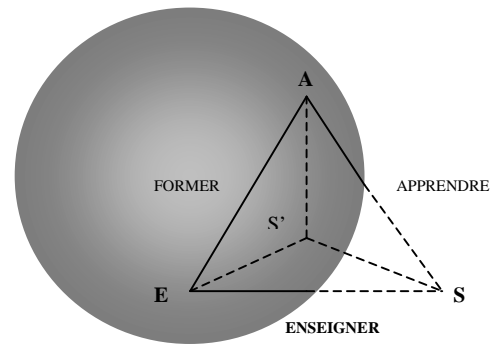
a. Du triangle aux triangles :

Dans le contexte Africain en général et béninois en particulier, le triangle A-E-S' représente les relations lors de la transmission des savoirs traditionnels (éducation et ethno-théories parentales, rites d'initiation et de passage, apprentissage des règles de vie en société, activités domestiques...). De nombreux travaux ont été réalisés sur la question dans différents pays d'Afrique, d'Amérique Latine et d'Asie.

La troisième dimension, celle des savoirs rajoutés, importés, celle de la Science moderne (ou occidentale),

vient quelques peu compliquer la démarche. Si nous nous plaçons du point de vue béninois, ces savoirs sont situés en dehors de la sphère de validité. Pourtant, de par le modèle éducatif adopté, ils entrent en interactions avec les tenants des trois pôles du triangle pédagogique béninois. Trois nouveaux triangles apparaissent et méritent notre attention. Trois nouveaux triangles qui se retrouvent à cheval entre deux systèmes de valeurs très différents.

Le triangle A-E-S est le triangle pédagogique classique tel qu'il est connu dans le contexte de l'école occidentale. C'est le modèle proposé comme cadre conceptuel dans la plupart des études des systèmes éducatifs relevant de cette sphère de valeurs.



b. Rapport au Savoir ou aux Savoirs :

Les triangles E-S'-S et A-S-S' nous paraissent très intéressants puisque situés au cœur de la

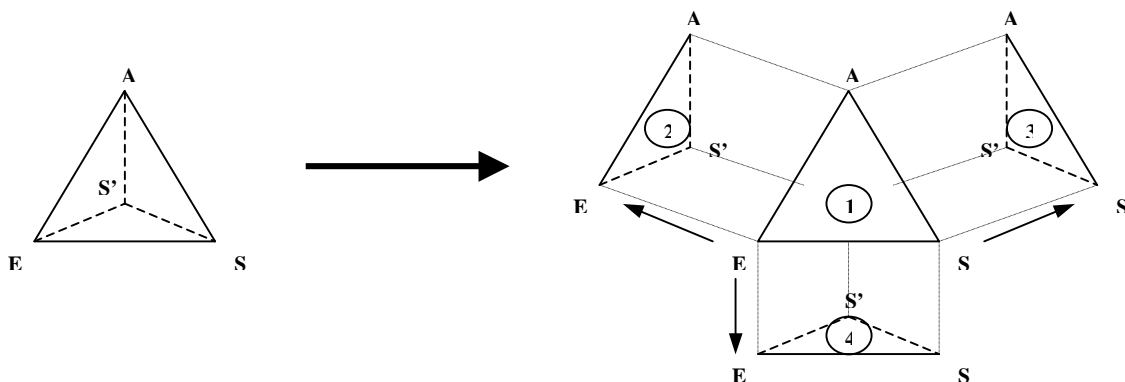


Schéma 6 : décomposition de la pyramide pédagogique.

dialectique entre Science moderne et Savoirs traditionnels. Ils nous permettent d'analyser les relations complexes que les deux principaux acteurs scolaires, Enseignant et Apprenant, entretiennent avec les Savoirs qui leur sont imposés. En d'autres termes, l'étude de ces relations devront nous permettre d'identifier et de caractériser les comportements de chacun dans une situation de « grand écart » épistémologique.

Nous avons choisi de placer les deux faces A-S-S' et E-S-S' de cette « pyramide pédagogique » au cœur de notre problématique de recherche. Il s'agit de celle relative aux relations toujours ambiguës et souvent conflictuelles liées à l'existence de deux paradigmes distincts : celui du Savoir scientifique S et celui du Savoir traditionnel S'.

B. Problématiques sous-jacentes.

1. De nouvelles questions de recherche :

La face 3, centrée sur l'apprenant A, permettra le développement d'une réflexion relative aux processus d'apprentissages et aux obstacles cognitifs rencontrés par l'apprenant contraint, consciemment ou non, de composer avec les deux paradigmes.

Pour cette partie, nous nous attacherons plus particulièrement à rechercher les éléments de réponse aux questions suivantes :

- Les élèves ont-ils conscience de la co-existence de plusieurs systèmes de pensée ?
- Quel est celui qui est convoqué ? Dans quelles circonstances ? Quels facteurs conditionnent la référence à l'un ou l'autre ?
- Quelles sont les conséquences cognitives de ce dualisme ?

Enfin, la face 4, centrée sur l'enseignant E, permettra le développement d'une réflexion relative aux dispositifs didactiques ainsi qu'aux obstacles cognitifs liés et découlant de la co-existence de ces deux paradigmes. En particulier, nous nous intéresserons aux questions suivantes :

- Dans quel paradigme épistémologique le enseignants évoluent-ils ?
- Les enseignants ont-ils conscience de la dualité de leur système de pensée ?
- Comment arrivent-ils à concilier les deux paradigmes dans leur pratiques pédagogiques quotidiennes ?
- Quelles sont les conséquences didactiques de ce dualisme ?

La co-existence des deux systèmes de pensées est une réalité. Il nous semble illusoire et dangereux de vouloir l'ignorer ou la nier. Notre sentiment sur la question oscille entre deux positions. Celle consistant à considérer comme primordiale une imposition de la Science moderne au détriment de la Culture traditionnelle au nom de la mondialisation et du développement. L'autre consistant à considérer comme indispensable la préservation d'un mode de pensée différent mais opératoire.

Un français et un béninois ne vivent pas dans le même Univers de pensée. L'un de ces univers est dominant par rapport à l'autre. Mais cette dominance est à la fois cause et conséquence d'un jugement de valeur fondé sur une extrapolation d'indicateurs strictement socioéconomiques. Toutefois, cette dominance ne doit pas non plus être ignorée ou niée.

Dans l'esprit du modèle élaboré, l'objectif principal de notre étude est de rechercher les moyens de rapprocher les deux pôles de Savoirs, S et S', sachant qu'il n'est ni possible, ni souhaitable de les confondre ou de les intégrer.

Notre conviction, basée sur nos observations de terrain et sur l'analyse de la situation des systèmes éducatifs africains depuis 40 ans, est qu'il n'est pas souhaitable d'ignorer S' et qu'il peut et doit être utilisé comme relais pour atteindre S.

Le schéma suivant représente une synthèse mettant en relation notre cadre conceptuel et les différentes théories associées :

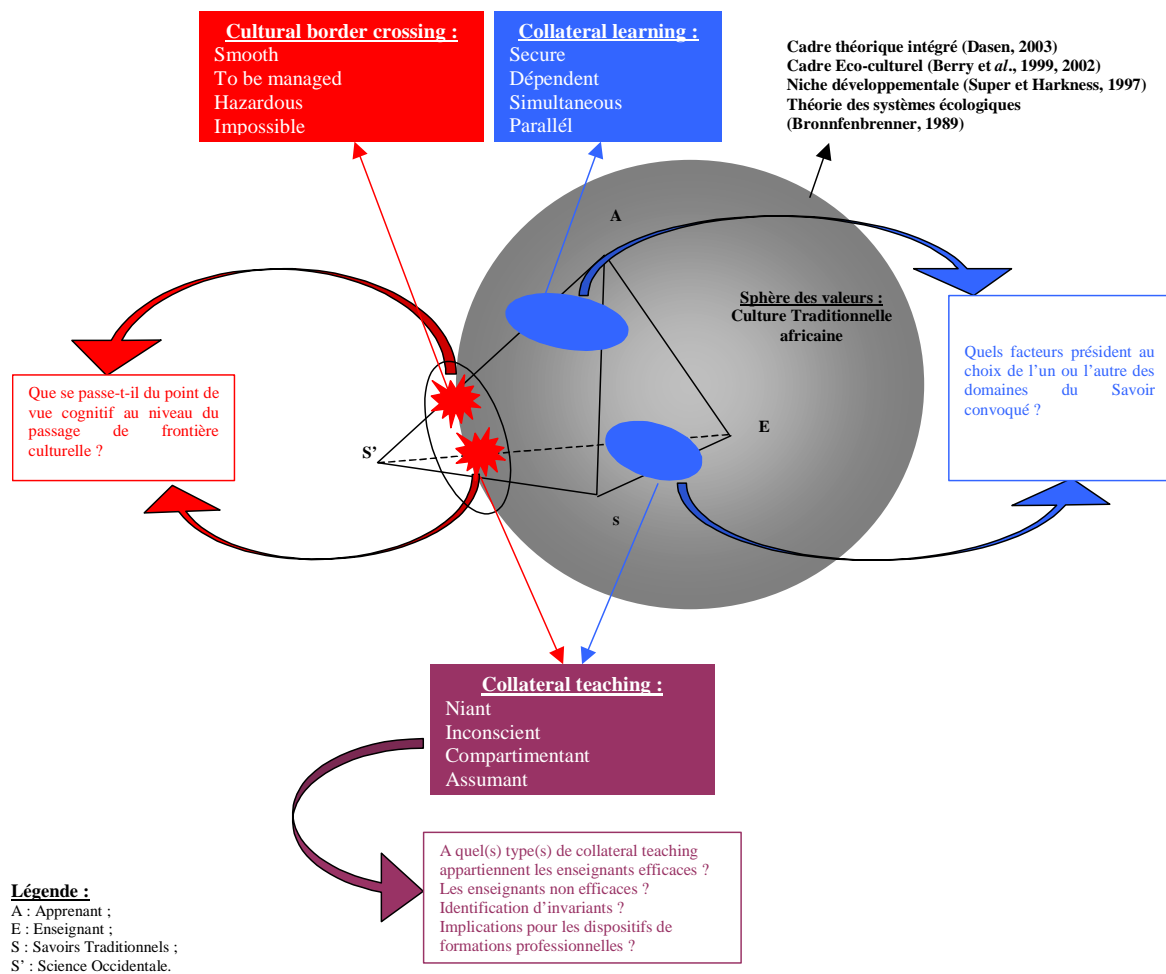


Schéma 7 : cadre conceptuel de la Pyramide pédagogique (ou didactique).

Conclusion

Les différentes étapes de notre démarche de recherche nous ont amené à identifier deux principaux obstacles au développement d'un enseignement des sciences efficient à l'école primaire béninoise :

- la question de la prise en compte des dimensions sociales et culturelles dans les processus d'enseignement / apprentissage ;
- la question de la formation des enseignants dans cette optique.

Si, dans un premier temps, nous nous sommes logiquement intéressé aux apports potentiels du cadre théorique de l'éducation interculturelle, nous avons également pu en mesurer les limites dans sa mise en oeuvre dans le contexte africain en général et béninois en particulier.

En effet, la double intégration interculturelle à laquelle les enseignants béninois sont soumis (Culture scientifique → Culture traditionnelle propre → Culture(s) traditionnelle(s) des apprenants) complexifie grandement la tâche. Chercher à dépasser cette complexité suppose le développement d'une réflexion approfondie concernant les modalités d'action pour l'approche interculturelle (que nous avons nommée « *culturo-culturelle* ») caractérisant la situation éducative africaine.

Compte tenu des spécificités socioculturelles africaines, nous avons mis en évidence les limites de validité du cadre conceptuel classique du triangle pédagogique. Comme alternative, nous proposons l'adoption d'une approche plus contextualisée et contextualisante, par l'introduction des Savoirs traditionnels dans les échanges entre les partenaires de la relation éducative. C'est ce que propose le cadre conceptuel de la pyramide pédagogique.

La théorie de l'enseignement collatéral et le cadre conceptuel de la pyramide pédagogique soulèvent conjointement la question de la posture des enseignants dans cette dialectique interculturelle particulière : ils deviennent ainsi les pierres angulaires de toutes volontés d'amélioration de la qualité de l'éducation au Bénin.

Si l'approche sociologique rend possible l'appréhension du contexte dans lequel l'apprentissage a lieu, elle ne permet pas de comprendre finement ce qui détermine les niveaux d'apprentissage. Seule l'observation de l'acte éducatif, au travers de l'analyse des interactions enseignant / apprenant est susceptible de fournir les éléments de compréhension des conditions optimales de la démarche d'enseignement / apprentissage.

Nous proposons d'aborder plus spécifiquement et profondément ces aspects dans les chapitres suivants.

CHAPITRE 5

QUESTIONS ENSEIGNANTES : ANALYSES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

Introduction :

Signataire des grandes conventions régissant les politiques éducatives internationales (Education Pour Tous, Scolarisation Primaire Universelle, Objectifs de Développement du Millénaire), le Bénin s'est engagé à proposer un accès à un enseignement primaire de qualité à la totalité de la population scolarisable (élèves de 6-11 ans) à l'horizon 2015.

La mise en oeuvre d'une politique éducative de cette envergure implique le recrutement et la formation d'un très grand nombre d'enseignants à court et moyen termes.

Outre la problématique de l'ampleur quantitative soulevée par les projections concernant les besoins en enseignants dans les dix années à venir, se pose également la question de la qualité passant par la prise en compte des contenus et des modalités de la formation (initiale et continue) des enseignants.

Procéder à l'identification de procédés pédagogiques efficaces, présuppose nécessairement que l'enseignant dispose d'un pouvoir d'influence sur l'apprentissage des élèves. Cette influence est-elle plus ou moins importante que d'autres facteurs comme le milieu familial, la motivation de l'élève, son potentiel intellectuel...? Les travaux de Wang, Heartel et Walberg (1993) ont permis de répondre à cette interrogation dans un contexte occidental. Ces chercheurs américains ont en effet réalisé une importante méta-analyse (analyse de 179 comptes rendus et chapitres d'ouvrages, compilation de 91 synthèses de recherche, enquêtes auprès de 61 chercheurs en éducation de façon à constituer une base de 11 000 résultats statistiques). Ils ont ainsi identifié 28 facteurs influençant l'apprentissage pour ensuite les classer par ordre de priorité. Les deux facteurs qui se situent en tête de liste relèvent directement de l'enseignant. **L'enseignant est donc le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves** ; il devance ainsi la famille qui ne vient qu'au quatrième rang.

Plus particulièrement, en tenant compte de la dimension culturelle, il apparaît un certain nombre de décalages aux niveaux des fondements et des logiques épistémologiques entre une société et les modèles qu'elle s'est choisis. Cette situation a pour conséquence la mise en porte-à-faux des finalités endogènes et exogènes pour ce qui a trait aux objectifs visés par les différentes composantes de la société béninoise (culture, société, institution et acteurs) mettant ainsi. Cette situation semble favoriser l'apparition d'obstacles à la volonté d'émergence et de développement du pays.

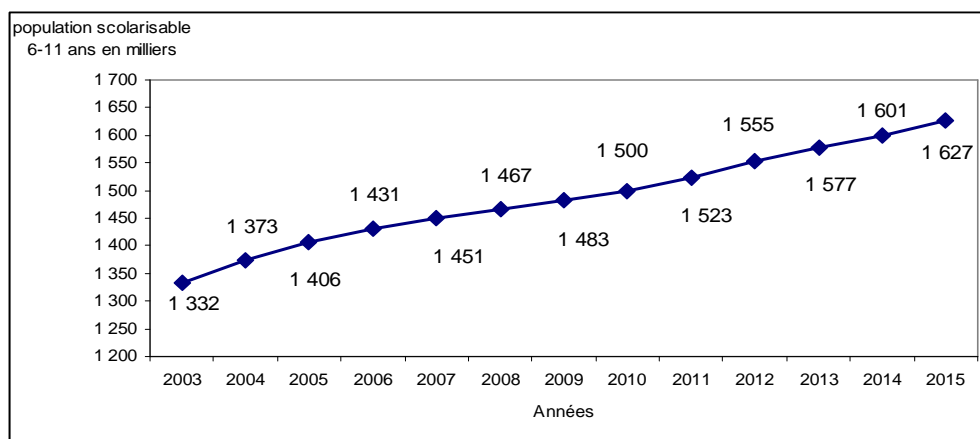
Pourtant, l'analyse des plus récentes évaluations des performances du système éducatif béninois permet d'identifier des enseignants dont les élèves obtiennent des scores singulièrement élevés aux tests administrés. Dès lors, il semble intéressant de **rechercher *in situ* les ressorts de ces performances, de les identifier, les caractériser et d'étudier leur possible modélisation en vue de favoriser leur reproduction, tout ou partie, dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement.**

Valoriser ainsi les pratiques éducatives efficaces devra permettre non seulement de comprendre comment peut être réalisée une **intégration entre réalités endogènes et objectifs exogènes**, mais apportera également un certain nombre de réponses internes quant à la pertinence des modèles à adopter en Education au Bénin.

I. Analyse prospective des besoins en enseignants du système éducatif béninois :

A. Analyse quantitative :

Compte tenu des projections démographiques fournies par l'INSEA (novembre 2005), le Bénin devrait connaître un accroissement annuel de sa population scolarisable de l'ordre de 1,68 % entre 2003 et 2015 (PDDSE, 2007).

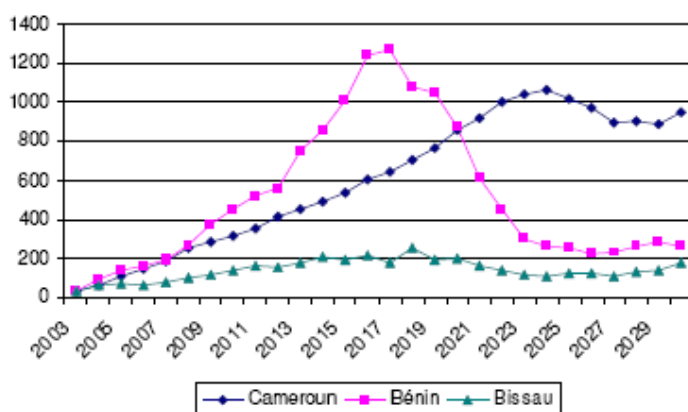


Graphique 2: Population scolarisable (6-11 ans) entre 2003 et 2015 (en milliers), projection démographique INSAE (PDDSE, 2007).

Cet accroissement des effectifs des élèves est lié d'une part à un taux de natalité national qui, bien qu'en baisse (47,3 % en 1992 ; 41,1 % en 2001) reste relativement important, et d'autre part à l'engagement du pays à scolariser l'ensemble de la population des 6-11 ans.

En parallèle à ces réalités démographiques s'ajoute celles de l'évolution de la population enseignante dans les années à venir :

- départs en retraite massifs et continus d'une population enseignante vieillissante (voir graphique 2) ;
- pertes d'effectif dues aux décès ou aux changements d'orientations professionnelles ;
- respect des engagements de qualité en atteignant l'objectif de 40 élèves par maîtres.



Source : calculs à partir des données de recensement national

Graphique 3 : nombre de départs à la retraite parmi les enseignants permanents et contractuels (projections 2003-2030).

L'ensemble de ces contraintes implique un accroissement du recrutement d'enseignants qui, selon les différentes projections (K. Amelewonou et al, 2004 ; PDDSE, *op. cit.*), serait de 5,4 % par an entre 2001 et 2015 permettant ainsi de multiplier par 2,1 le nombre de maîtres en activité durant la même période.

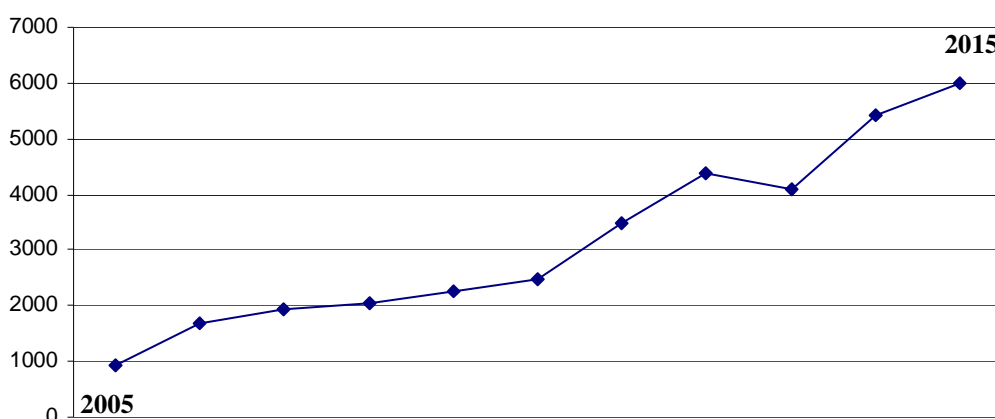
1987-2001	2001-2015
+ 1,5	+ 5,4

Tableau XVII : accroissement annuel moyen passé et requis en %

1987	2001	2015
14067	17266	36036

Tableau XVIII : accroissement du nombre d'enseignants publics passé et requis.

En d'autres termes, le système éducatif béninois devra recruter chaque année de 942 enseignants en 2005 à plus de 6000 en 2015.



Graphique 4 : évolution du nombre d'enseignant à recruter annuellement entre 2005 et 2015.

Un recrutement d'une telle ampleur doit, dans une optique de développement qualitatif, s'accompagner de dispositifs de formation d'envergure.

B. Analyse qualitative :

En effet, l'impératif de qualité énoncé clairement dans le Plan Décennal de Développement du Système Educatif par les Ministres en charge de l'éducation (PDDSE, *op. cit.*) induit la mise en oeuvre simultanée du recrutement et de la formation des futurs enseignants de l'école primaire béninoise.

Ainsi, depuis la rentrée scolaire 2005-2006, trois Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) ont été ouvertes dans le pays (Porto Novo, Abomey et Djougou) renouant ainsi avec une pratique de formation mise de côté depuis la fin des années 1980, sous l'effet d'un ajustement structurel de l'économie béninoise par le Fond Monétaire International.

Depuis la fermeture des derniers instituts de formation des maîtres, le déficit quantitatif en enseignants a été partiellement compensé par l'augmentation du ratio élèves/maître, et par un recrutement massif de contractuels et de communautaires (ces deux catégories d'enseignants représentaient plus de 50 % des effectifs totaux en 2005). Ces derniers, bénéficiaires de formations continues très inégales en terme de qualité et de fréquence, sont régulièrement stigmatisés par les évaluations du système éducatif qui posent alors la question de leurs qualifications et de leurs compétences professionnelles. La politique adoptée par le ministère en charge de l'enseignement primaire est de stabiliser le nombre de contractuels et de

diminuer le nombre de communautaires par la mise en oeuvre d'une plan d'action de formation national (formation continue, formation initiale).

Bien que l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) ait assuré une activité de formation à distance depuis le milieu des années 1990, l'explosion des besoins en enseignants implique la réouverture et la création d'un total de six ENI réparties sur l'ensemble du territoire national pour la formation annuelle d'environ 1800 enseignants stagiaires.

Or, le référentiel de compétences professionnelles des enseignants en vigueur dans ces institutions de formation est en cours d'élaboration. A l'heure actuelle, il est basée étroitement sur celui des compétences à développer par les apprenants. Il n'est donc pas adapté au nécessaire recul pédagogique et didactique que doivent acquérir les enseignants pour maîtriser toutes les étapes du processus d'enseignement-apprentissage dans leurs futures classes.

De plus, si les formateurs actuellement en poste dans ces ENI sont tous des professionnels de l'éducation (cadres, conseillers pédagogiques, inspecteurs), ils n'ont reçu aucune formation de formateur. Ils dispensent leurs formations sur un mode transmissif et dogmatique, qui ne manque pas de paraître paradoxal au vue des orientations curriculaires liées à la réforme adoptée depuis 1994 et généralisée à la rentrée scolaire 2004. Ces pratiques introduisent un décalage en terme de démarches pédagogiques entre la formation reçue par les enseignants-stagiaires et les directives ministérielles qu'ils auront à appliquer lors de leurs futures prises de fonctions.

C. Perspectives :

Au Bénin, les besoins en enseignants formés et qualifiés sont énormes pour les années à venir dans l'optique de l'atteinte des objectifs fixés par la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) et l'Education Pour Tous (EPT). Progressivement, ce pays met en place les structures nécessaires pour maîtriser cet enjeux stratégique.

Toutefois, si du point de vue quantitatif les mesures adoptées et projetées apparaissent crédibles et satisfaisantes, les aspects qualitatifs de la formation des enseignants méritent une attention soutenue. Compte tenu du contexte culturel particulier de ce pays d'Afrique Francophone, une analyse approfondie des modalités de la formation professionnelles des pédagogues béninois nous semble devoir être entreprise.

En d'autres termes, former massivement des enseignants est un premier pas, mais il doit s'accompagner d'une démarche de définition du contenu de formation (référentiel de compétences professionnelles, compétences disciplinaires) et des modalités de leurs diffusions (formation de formateurs, pratiques pédagogiques et didactiques).

Le schéma suivant permet d'illustrer notre pensée :

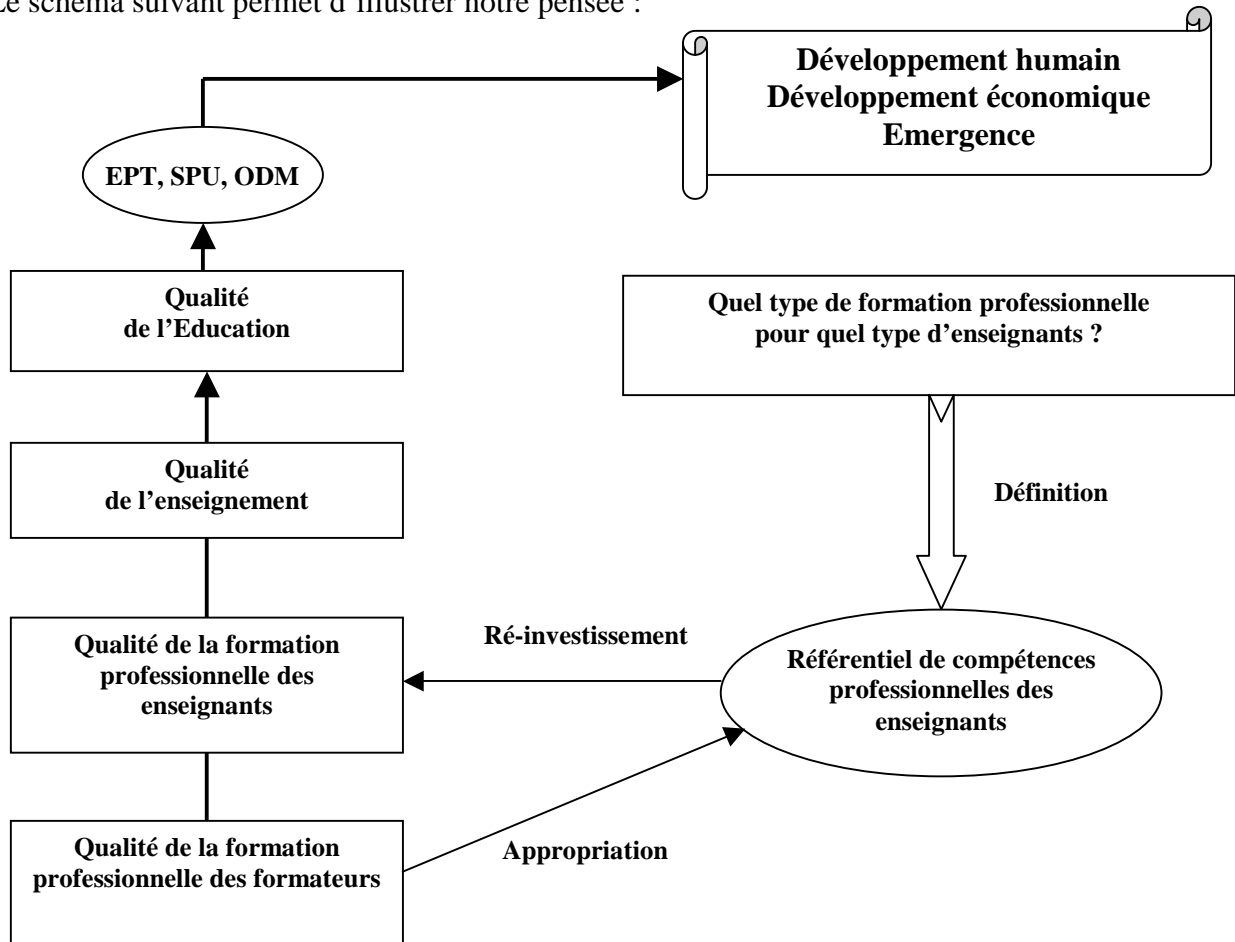


Schéma 16 : approche stratégique qualitative de la question enseignante.

II. Analyse des facteurs influençant le développement de leurs élèves :

A. Approches sociologiques.

La majorité des enquêtes sociologiques réalisées en éducation à partir des années 60, dont le célèbre rapport Coleman (1966), confirme que les élèves originaires de milieux défavorisés risquent davantage de rencontrer des difficultés scolaires par rapport à ceux provenant de milieux plus aisés. La convergence, ainsi que la prégnance des conclusions de ces études ont contribué à alimenter la croyance que l'école et le personnel enseignant n'ont que très peu d'impact sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Pourtant, tout en constatant le lien élevé entre milieux défavorisés et difficultés scolaires, Coleman et al ont également noté dans leur rapport que cette situation n'était pas irréversible et que l'école elle-même pouvait venir contrebalancer le poids de l'origine socioéconomique des élèves. À cet égard, ils ont pu mettre en évidence que la variable *enseignant* a un effet plus marqué sur la réussite scolaire pour les élèves d'origine modeste et d'ethnie minoritaire. Coleman et al soulignent aussi que, peu importe le groupe ethnique de l'élève, les bons enseignants ont une influence plus grande sur la réussite d'élèves issus de milieux socio-économiquement faibles (Crahay, 2000).

B. L'« effet maître ».

De nombreuses recherches attestent donc clairement qu'être scolarisé avec tel ou tel enseignant n'est pas neutre pour les élèves (Bressoux, 1995). Ces travaux suivent dans certains cas une orientation plutôt quantitative. Il s'agit notamment de quantifier l'importance de l'effet-maître, c'est-à-dire d'estimer la contribution de l'enseignant à l'explication des différences de progressions entre élèves (Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert, 1996). Comme le signalaient Coleman et al dans leur rapport en 1966, quoiqu'il possède un ascendant important sur la réussite d'un élève, le milieu duquel ce dernier provient ne constitue pas une barrière infranchissable. De fait, une synthèse de 134 méta-analyses publiée en 1992 par Hattie établit que l'effet d'ampleur général (*overall effect-size*) sur la performance scolaire des facteurs reliés au milieu familial et social se situe à 0.38 alors qu'il atteint 0.53 pour les facteurs reliés à l'enseignant et à l'école. Il faut savoir qu'un résultat est considéré comme étant significatif à partir d'un effet d'ampleur de 0,25 (Adams et Engelmann, 1996). D'autres synthèses de recherches (Brophy et Good, 1986 ; Rosenshine et Stevens, 1986 ; O'Neill, 1988 ; Gauthier, 1997) sont également venues confirmer que **l'enseignant, par le biais de la gestion de la classe et de l'enseignement, affecte directement l'apprentissage des élèves.**

Ces approches quantitatives nécessitent, pour des raisons statistiques, de travailler sur des échantillons d'élèves et de classes de grande ampleur. Cet incontournable méthodologique rend difficile la caractérisation précise des pratiques enseignantes dont on cherche à identifier les effets, celles-ci se mesurant le plus souvent à partir de questionnaires. Les pratiques sont donc définies de façon grossière et sont surtout déclaratives, en ce sens que l'on relève ce que l'enseignant pense faire ou pense qu'il devrait faire et non ce qu'il fait réellement.

D'autres recherches sont davantage à orientation qualitative (Butlen, Peltier-Barbier, Pezard, 2002 ; Peltier-Barbier, 2004). Les travaux reposent sur des échantillons restreints de classes dans lesquels il est possible d'observer et de caractériser finement les pratiques effectivement mises en oeuvre dans les classes. Si cette seconde veine de travaux se révèle plus pertinente que la première en matière d'identification des pratiques enseignantes, elle permet difficilement d'attester de l'efficacité de certaines de ces pratiques, en raison notamment de l'absence de possibilité de comparaison des progrès des élèves sur un échantillon large de classes (C. Piquée, 2008).

C. Perspectives.

Dans l'analyse sociologique des inégalités scolaires, la question des effets de contexte est devenue centrale. On sait que "*l'école fait des différences*" (Reynolds, Jones, Saint Leger, 1976). Les différences de contextes de scolarisation affectent les performances des élèves. Dans certains cas, les contextes réduisent les inégalités scolaires, dans d'autres, ils les accentuent. En sociologie de l'éducation on distingue au minimum trois niveaux d'effets de contexte : l'établissement, la classe et l'enseignant. Tout un pan de recherche consiste à identifier l'ampleur des effets et les mécanismes par lesquels chaque niveau influe sur les inégalités scolaires (Bressoux, Pansu, 2003 ; Duru-Bellat et al., 2004 ; Férouzis, 2003 ; Grisay, 1993 ; Leroy-Audouin, Suchaut, 2007 ; Piketty, Valdenaire, 2006 ; Piquée, 2005).

Dans le contexte qui nous intéresse, nous allons analyser les conditions dans lesquelles les enseignants béninois se révèlent plus efficaces que d'autres (dans le sens où leurs élèves affichent des progressions moyennes supérieures à celles d'élèves d'autres classes).

Il nous semble, en effet, important de comprendre quels sont précisément les facteurs en jeu et par quels mécanismes ils agissent afin de chercher des moyens d'améliorer l'ensemble du processus d'apprentissage.

III. Questions culturelles : les besoins de cohérences entre régimes d'interdépendances.

A. Sur l'origine des variations culturelles.

Le texte suivant est le résultat d'une synthèse des travaux de C. A. Diop (1960, 1967, 1981), P. Hountondji (1994, 1997), C. Michalon (2000, 2002), G. Jean (1987) et U. Baumgardt (2005).

Dans les sociétés de l'oralité, les sociétés de la parole, la gestion du savoir obéit à un **principe d'intériorité** par rapport à l'homme. Le savoir est un sous produit de l'homme et n'existe pas en dehors de lui. Ainsi, pour accéder à un nouveau savoir, l'homme est condamné à s'adresser à quelqu'un, il est condamné à la **relation sociale**.

L'intériorité du savoir implique également la gestion d'un très grand nombre d'information, la gestion instantanée d'un nombre d'informations nouvelles et originales. Cet état de fait est une définition possible de l'intuition. Les groupes sociaux se rattachant au monde de la parole et les individus qui les composent disposent donc de très **fortes capacités intuitives**.

La gestion d'un très grand nombre d'information s'accompagne également de la mise en œuvre de stratégies visant à l'optimisation de la capacité mémoire, à la non déperdition de la connaissance et au maintien de la qualité de la transmission du savoir.

Le savoir est trié pour ne garder que ce qui est socialement utile et rejeter ce qui est socialement inutile. Ce tri systématique implique une hiérarchisation des savoirs et un certain niveau de structuration de l'information.

Le savoir est ordonné, codifié, structuré sur des **schémas mnémotechniques** afin d'en faciliter la mémorisation (chants, contes et légendes...).

Le savoir est synthétisé. Ce nouveau niveau de structuration assure une diminution du volume d'information en simplifiant la mémorisation et la transmission de l'information.

Enfin, le développement de la **pensée analogique**, conséquence des différents niveaux de structuration de l'information, pousse à une certaine automaticité du comportement en faisant correspondre systématiquement une attitude donnée avec une situation particulière. Ce mode de pensée par comparaison, par analogie est une caractéristique fondamentale des cultures d'oralité.

Ces stratégies, adaptée aux contraintes de l'oralité, qui ont une nette tendance à minorer le volume de savoirs pour en faciliter la transmission, donnent du sens au détriment parfois de la recherche de la cause.

En contraignant la réalité à coller à des repères connus, la pensée analogique ne laisse pas beaucoup de latitude à l'innovation. Il est en effet long et difficile de créer des repères nouveaux. D'où une certaine nécessité de s'appuyer sur l'exemple et non sur l'explication.

Une autre conséquence de la mise en œuvre de ces stratégies est la distribution du savoir par sous-ensembles en fonction du statut social. Chaque acteur de la société a **une place donnée** à laquelle correspond **un savoir particulier**. Dans ce système de castes, il existe une exacte **superposition des statuts sociaux et des savoirs parcellaires**.

Cette superposition est en partie assurée par les recombinaisons sociales à l'occasion d'alliances, de mariages.

La sédentarisation forcée de quelques groupes aux alentours de – 7 000 ans avant J.-C. à la suite de changements climatiques reste encore une hypothèse. Elle permet néanmoins de dater ce qui semble être à l'origine du premier conflit culturel dans l'histoire de l'humanité : l'agriculture.

Ce nouveau mode de vie, sédentaire par excellence, marque une rupture importante au niveau de la perception de l'homme et de sa place dans la nature. De chasseur-cueilleur nomade, libre, précaire, en petit groupe, l'homme sédentaire devient agriculteur, exploitant et producteur, attaché à une terre. Si cette transition s'accompagne d'une relative diminution de la précarité du point de vue des ressources, elle est source de nombreux conflits liés à la notion de propriété privée entre nomades et sédentaires, entre ceux qui restent étroitement liés et donc tributaires de la nature et entendent y être libre et ceux qui ont pris le parti de domestiquer, par leur travail, une terre qui leur appartient.

Il semble que la sédentarisation se soit propagée largement à partir de – 5 600 ans avant J.-C. toujours pour des raisons de transformations climatiques à la surface de la Terre. Le premier conflit culturel lié à la naissance de l'agriculture et de l'élevage avait présidé à une l'apparition d'une **opposition Homme-Nature**.

L'extension de l'agriculture et la mise en place des premières formes d'échanges commerciaux, ont amenés les hommes à développer des techniques de numération en désignant l'unité par le façonnage de petits bâtonnets d'argiles (les « *calculi* »). Peu à peu, ces *calculi*, peu pratiques, difficilement transportables et dont l'utilisation manquait de souplesse, ont fait place à des représentations graphiques. Ces mêmes représentations graphiques, en se sophistiquant ont permis l'apparition de dessins figurant la nature des objets comptabilisés.

De simple dénombrement au départ, ces exercices se sont mués en activités de calcul qui seront finalement à l'origine des mathématiques. Avec cette capacité d'abstraction nouvelle, l'homme se met à penser différemment.

On situe généralement l'invention de l'écriture au milieu du IV^{ème} siècle avant J.-C., dans les régions de Sumer et d'Akkad.

L'écriture, en permettant le stockage des informations à l'extérieur de l'homme, renforce l'opposition Homme-Nature et développe un **principe d'extériorité** des connaissances contre le **principe d'intériorité** lié à l'oralité. Le savoir s'acquiert face à un objet et non plus face à l'homme. Les conséquences sont nombreuses et profondes sur l'organisation sociale du groupe et, en particulier renforce l'individualisme en minimisant les prétextes aux échanges.

Les premières formes d'écritures, premiers niveaux d'abstraction, sont représentées par les idéogrammes. Il y a création de signes qui ont valeur d'objet. Qu'il s'agisse d'**idéogrammes** ou de **pictogrammes**, ces systèmes utilisent autant de signes que d'entités ou de réalités. Même si un pas supplémentaire vers l'abstraction a été franchi, ces techniques restent tout de même inscrites dans un système de correspondance unique, relevant donc du principe analogique.

L'utilisation d'**idéophonogrammes** pour lesquels le signe ne représente plus l'objet ou l'entité mais est utilisé pour le son qu'il porte transforme l'écriture en une sorte de syllabaire et fonctionne par **recombinaison de sons**. Cette forme de pensée encore plus abstraite permet une diminution du nombre de signes utilisés et un usage plus large de chacun par recombinaison.

Il n'y a toujours pas mobilisation du principe analytique et ce système reste très concret, trop peu tourné vers l'innovation dans le sens où il est très difficile de décrire ainsi ce qui n'existe pas encore.

Par une volonté de simplifier le système, l'invention de l'alphabet constitue une étape majeure vers l'abstraction qui intervient entre le XII^{ème} et le XV^{ème} siècle avant J.-C.

Pour simplifier le système, il faut diminuer le nombre de signes utilisés. Les signes ne peuvent plus avoir de signification propre et chacun peut avoir de nombreux usages. Il s'agit d'une évolution par **acrophonie**, chaque signe se voit associer à un son plus ou moins primaire.

L'alphabet fonctionne donc par recombinaison de signes, toujours identiques, pour décrire des réalités très différentes. Cela implique une alternance de décomposition alphabétique et de composition de mots. Un va et vient du son à la lettre et de la lettre au mot.

C'est cette démarche de décomposition des mots, des faits, des idées qui façonne la **pensée analytique** (du grec *analysis* = décomposition) dans une séparation entre la valeur sonore et la valeur sémantique.

Cette évolution de la pensée, à travers l'usage de l'écriture et le développement d'une dimension analytique donne aux hommes la capacité d'inventer un futur nouveau qui ne soit pas une simple extrapolation d'un passé.

Cette démarche renforce encore l'opposition Homme-Nature en modifiant le rapport entre le mot et la chose, en réduisant l'aspect de « participation au monde » considéré comme magique et en ne retenant que l'aspect signifiant/signifié où le rapport du mot à la chose n'est plus qu'une simple convention.

Cette mise en place du couple signifiant/signifié s'accompagne d'une appréhension du monde de plus en plus discursive, « langagière », considérée comme plus logique et plus objective. Au lieu de se faire par l'expérience vécue d'une participation directe, cette appréhension du monde passe de plus en plus par l'intermédiaire du signifié. L'expérience du monde n'est donc plus obligatoirement vécue et peut passer par une médiatisation des mots. L'évolution de la société, en imposant ces systèmes, va séparer encore un peu plus l'Homme du Monde.

Ce processus évolutif est considéré comme **la voie de l'esprit scientifique**.

Alors que la pensée analogique fonctionne par comparaison de faits et de phénomènes globaux, la pensée analytique s'attache à décomposer les faits ou phénomènes en éléments simples que la raison peut appréhender.

Toutefois, l'évolution de l'esprit scientifique s'est faite de manière progressive au travers des différentes écoles de la Grèce pré-socratique (école de Milet, école Pythagoricienne, école d'Elée, Atomistes, Pluralistes) qui s'appliquent à débarrasser du mythe l'explication de la Nature et en cherchant de quoi le monde est fait plutôt que de se demander seulement comment il a été formé. Si les Milésiens, pour leur conception où prédomine **le sensible** et les Pythagoriciens pour leur doctrine donnant la prééminence à **l'intelligible** sont, sans conteste, les pères fondateurs de la science et de la philosophie grecque, les penseurs de l'école d'Elée vont s'illustrer par leurs prises de position par rapport à ces pères fondateurs en exigeant une parfaite **intelligibilité dans l'explication du monde**.

Les Atomistes et Pluralistes, influencés par l'école d'Elée, n'admettent ni naissance, ni destruction des éléments considérés comme primordiaux. Ils introduisent au contraire l'idée d'un mélange et d'une séparation des éléments constitutifs qui sont considérés comme éternels. « *Ce qui se montre est une vision de l'invisible* » (Anaxagore). « *La réalité est celle des éléments invisibles, les apparences ne sont que ce que nos sens saisissent des combinaisons de ces éléments* » (A. Pichot). Cette synthèse amorcée par les Atomistes et les Pluralistes sera reprise par Platon et Aristote.

Aristote qui envisage le problème de l'être en général sous deux aspects : potentiel et actuel. Un objet existe potentiellement s'il peut être actualisé, c'est-à-dire rendu perceptible par nos sens.

Le système dynamique d'Aristote et sa doctrine des 4 éléments ont dominés la pensée intellectuelle occidentale pendant plus de 2000 ans. Il supposait que la perception nous permet

de saisir directement le réel et qu' « *une théorie devait se baser sur les données immédiates des sens* » (Aristote).

Or, de nos jours, cette physique d'Aristote est sévèrement perçue comme :

« une construction naïve qui énonce un principe prétendument général à partir d'une observation sommaire et qui explique les observations contraires à ce principe en imaginant de nouveaux principes encore plus arbitraires et qui se refuse à confronter le principe avec une expérimentation sérieuse... C'est un système dogmatique qui n'a rien de scientifique puisqu'il ne court pas le risque d'être réfuté » (J. Neiryck, 1990).

C'est au Moyen Age que Galilée (1514-1642), à la suite de la révolution Copernicienne, comprendra que le réel physique appréhendé par la raison n'est pas donné directement aux sens, et qu'il se fixera comme but la **reconstruction des apparences empiriques à partir d'un réel idéal**, mathématique. « *Je fut d'abord persuadé par la raison avant d'être assuré par les sens* » (Galilée). Les qualités n'entrent plus dans la science que sous forme de quantité, c'est-à-dire si elles sont susceptibles d'être mesurées. L'introduction d'une **méthode expérimentale** constitue le tournant décisif de la science occidentale.

Le tableau suivant est une synthèse des éléments développés ci-dessus, mettant en perspective l'influence du modèle de société sur la façon d'appréhender le Monde du point de vue épistémologique.

Invariants Culture scientifique occidentale	Invariants Culture traditionnelle africaine
Sociétés de l'écrit	Sociétés de la parole
Savoir non trié non ordonné non synthétisé autonomisé extériorisé peu structuré	Savoir trié ordonné synthétisé lié intériorisé fortement structuré
Distinction Sujet / Objet Opposition Homme / Nature	Intégration Sujet / Objet Complémentarité Homme / Nature
Pensée analytique logico-mathématique déductive abstraite	Pensée analogique magico-symbolique intuitive concrète
Décomposition des faits et phénomènes Généralisation par des lois, des règles	Comparaison des faits et phénomènes Particularisation par des exemples, des cas
Ordre extrinsèque Quête de l'universalité à l'extérieur de soi	Ordre intrinsèque Quête de l'universalité à l'intérieur de soi
Innovation	Fixisme
Comportement individualiste	Forte influence du groupe

Tableau XIX : comparaison des invariants culturels structurant la pensée.

Si les résultats de cette analyse bibliographique comparative ne sauraient être généralisés sans prendre un grand risque de basculer dans le stéréotype, ils nous fournissent toutefois les grandes lignes d'analyse de l'influence culturelle sur la structuration de la pensée. Elles nous renvoient à l'une des premières informations reçue de la part du Dr. B.C. Djihouessi, directeur

de l'INFRE, avant même notre arrivée au Bénin en Octobre 2005 : « *Les béninois ne raisonnent qu'à travers les exemples, ils ne peuvent pas synthétiser les idées...* ».

Le schéma suivant illustre les conséquences de ces incohérences dans la visée des objectifs sociétaux :

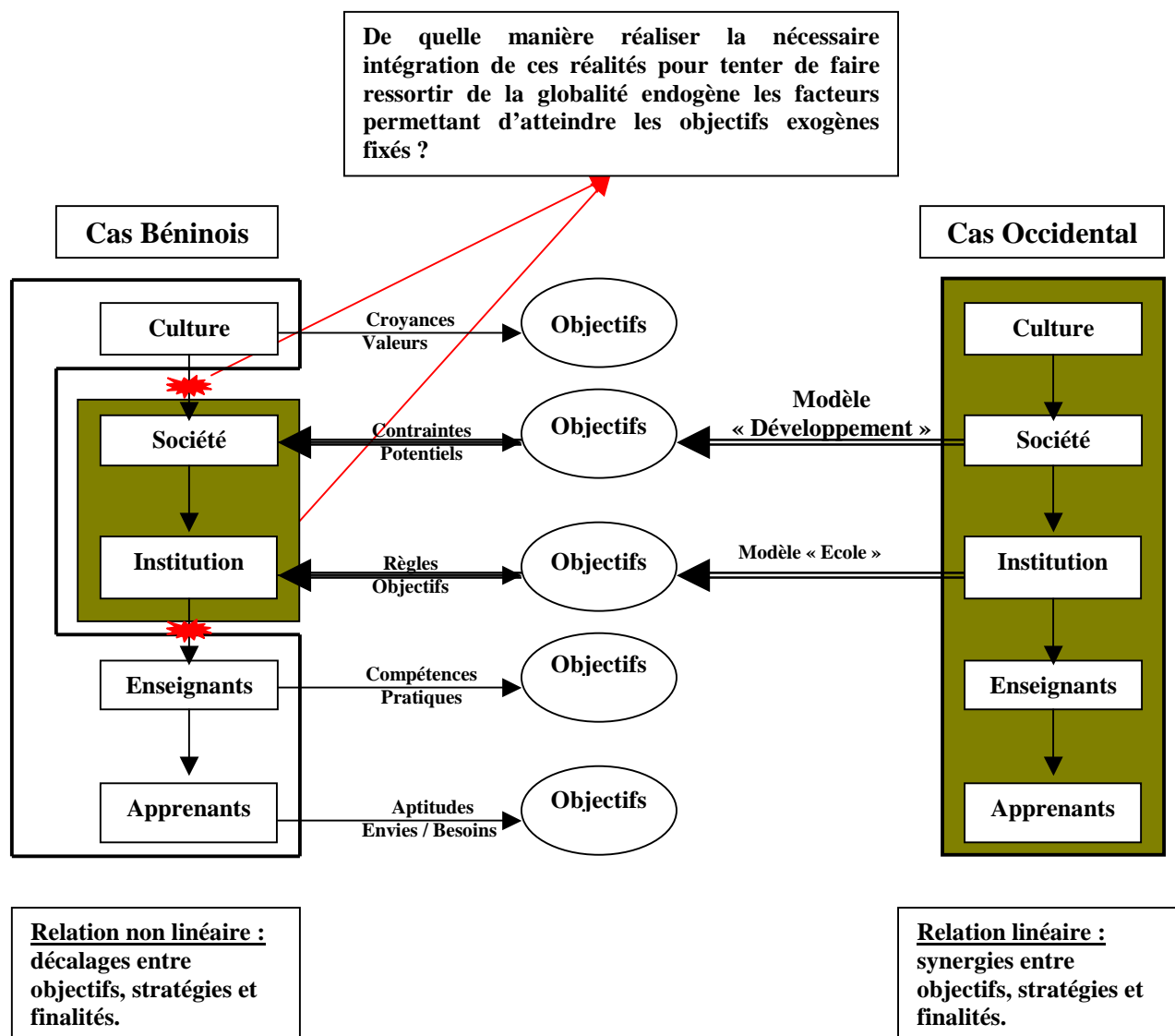


Schéma 17 : illustration des distorsions sociétales.

Ce schéma fait écho au schéma 5 précédemment proposé comme piste d'analyse des spécificités béninoises en matière de prise en compte des dimensions multi- et interculturelles. Il permet d'illustrer l'impact de l'importation de modèles (« développement » et « Ecole ») sur la cohérence sociétale d'un pays comme le Bénin. Si ces deux modèles sont en phase avec le reste des dimensions humaines dans le contexte occidental du point de vue des objectifs, des stratégies et des finalités, ils dénotent dans le contexte béninois où leurs logiques peinent à trouver des « points d'accroches » permettant son intégration dans la marche globale de la société.

Cette situation induit l'apparition de distorsions qui impliquent une démarche de recherche des configurations efficaces pour atténuer les effets des décalages créés.

B. Le genre scolaire ne se déclare pas.

Nous avons, jusqu'à présent, largement insisté sur les obstacles interculturels d'ordre épistémologiques (paragraphe II. et III. du second chapitre de la première partie). Or, nous n'avons pas encore abordé une dimension qui draine également tout un lot d'obstacles est qui est relative au « genre scolaire ».

L'École est en effet une institution qui exige de ceux qui la fréquentent un certain nombre de postures bien spécifiques envers elle-même et envers le savoir. Certains apprenants arrivent à le développer, assez spontanément, par la reproduction de schémas socioculturels (Bourdieu et Passeron, 1970) ; d'autres, au contraire, peinent à en adopter les codes. Il s'agit du « regard instruit » (Rey, 1996), du « rapport scolaire au savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), du « rapport second aux tâches scolaires » (Bautier, 2004).

L'idée de secondarisation implique de la part des « *novices scolaires* » deux types de démarches : la decontextualisation d'un objet et la visée d'une autre finalité pour cet objet.

La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. (Bautier, Goigoux, 2004). Il n'est pas facile de définir de manière exhaustive en quoi consiste cette attitude « seconde instruite ».

Le tableau suivant met en perspective les deux grands groupes d'attitudes :

Attitude première		Attitude seconde « instruite »
Ponctuelle	Sources de malentendus	Systématique
Anecdotique		Générale
Spontanée		Réflexive
Improvisée		Anticipée, prévue
Fugitive		Durable
Concrète		Conceptuelle
Irrationnelle		Rationnelle

Tableau XX : comparaison des attitudes adoptées par les apprenants par rapport au « genre scolaire » (d'après Rey, 2003)

L'écart entre les deux postures définies par ces attitudes est différent d'un individu à l'autre et peut représenter une autre manière de matérialiser se qui sépare une pensée scientifique Occidentale d'une pensée traditionnelle. Cet écart est source de « malentendus » puisque, chez les élèves qui ne maîtrisent pas les codes, la compréhension du savoir et des situations scolaires n'est pas celle qui est recherchée par l'école. En d'autres termes, ils n'en connaissent pas les « règles du jeu » et restent donc spectateurs. Ainsi, ils sont souvent amenés à appréhender les différents moments d'apprentissage qui jalonnent l'année scolaire comme des éléments discontinus sans en saisir la cohérence, sans construire un cadre élargi pour les notions ; ils développent une sorte de vision en deux dimensions et naviguent « à vue » ; ils peuvent également tomber dans le travers consistant à n'interpréter les attentes de l'école qu'en termes de postures comportementales (être sage, écouter attentivement, faire son travail...) sans mobilisation cognitive. Ils peuvent également être dans l'impossibilité d'identifier la finalité des apprentissages autrement qu'au travers de leur dimension utilitaire.

L'hypothèse centrale de cette partie de notre démarche de recherche est que certains enseignants seraient plus efficaces de part l'adoption d'une configuration d'attitudes ou de pratiques qui permettent de communiquer ces exigences de l'école aux élèves qui ne les ont pas intuitivement. Cette question est d'autant plus importante pour les élèves béninois dans la

mesure où ceux-ci sont souvent particulièrement peu familiers au fonctionnement de l'école et du savoir. Or, ces diverses formes de savoir ne s'acquièrent pas *ex nihilo* mais sont le fruit d'une socialisation qui passe, entre autres choses, par les pratiques culturelles des élèves et celles de leur famille. Le comportement des élèves face aux connaissances et compétences à acquérir est lié à des représentations qui se sont, elles aussi, élaborées progressivement sous l'influence du milieu familial.

Ainsi, la médiation interculturelle des enseignants se jouerait non seulement en termes de savoirs, mais également du point de vue du décodage et de l'adoption des règles de fonctionnement de l'institution chargée de diffuser ce savoir.

Conclusion

L'Ecole, l'institution scolaire, appliquée selon le modèle importé et imposé ne fait pas l'unanimité. Il n'existe pas de « recette universelle » : compte tenu du nombre et de la polymorphie des facteurs influençant le déroulement de l'action éducative, seule une analyse systémique est susceptible d'apporter des éléments d'analyse (Doyle, 1986 ; Bressoux, 1994 ; Lugan, 1996 ; Bru, 2002 ; Marcel, 2002 ; Duru- Bellat, 2004). Celle-ci semble correspondre au mieux à ce que nous voulons étudier : la recherche d'une cohérence entre les différentes attitudes et comportements d'enseignants dans leur classe, en interaction avec les élèves et en tenant compte du contexte particulier qui est le leur.

Plutôt que d'importer des modèles exogènes nous proposons d'identifier les configurations efficaces, efficientes, en contexte. Ainsi, nous pensons tendre vers une modélisation pédagogique, didactique et épistémologique d'un fonctionnement endogène du système éducatif béninois permettant d'approcher au mieux les objectifs prescrits.

Dans la réalité du système éducatif béninois, il semble que des synergies positives se détachent du lot, aboutissant à l'émergence de configurations efficaces. Nous proposons le schéma suivant pour illustrer notre pensée :

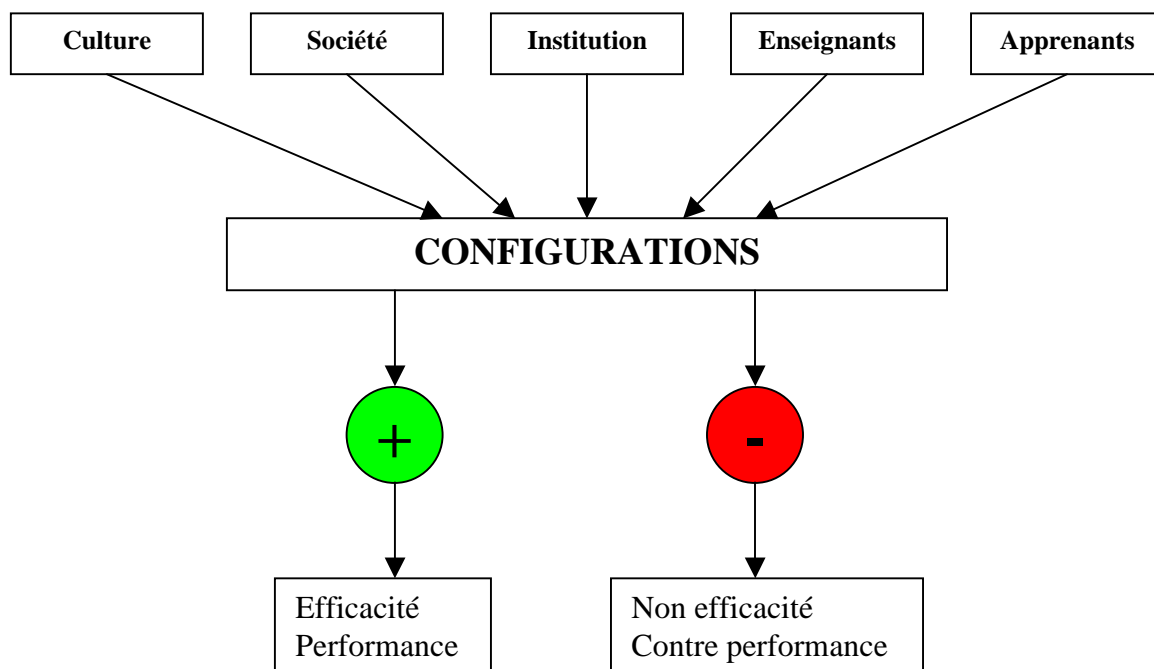


Schéma 18 : jeux de synergies entre déterminants sociétaux et conséquences éducatives.

Compte tenu des réalités différentes, voire divergentes, et des décalages entre la société, l'institution scolaire et la Culture (voir schéma 17), les enseignants efficaces par rapport aux exigences de l'institution font figures d'exceptions, de cas particuliers. Et de fait, les données statistiques des différentes évaluations du système éducatif béninois semblent le confirmer. Toutefois, s'ils sont minoritaires, leur existence témoigne d'une possible intégration des différences.

Alors, que font-ils pour y parvenir ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Leurs attitudes et comportements sont-ils particuliers ? Identifiables ? Caractérisables ? Modélisables ? Reproductibles ?

Et les enseignants non-efficaces, que font-ils ? Que ne font-ils pas ?

En ce qui concerne le secteur éducatif, l'atteinte des Objectifs de Développement du Millénaire passe nécessairement par la définition d'un référentiel de compétences professionnelles des enseignants garant d'une formation de qualité. Il existe de nombreux modèles de référentiels élaborés par et pour les enseignants d'institutions scolaires dans le monde. La solution de facilité consisterait à les importer et à les mettre en oeuvre dans le système béninois. Or, cela reviendrait à les imposer en les décontextualisant.

Notre démarche de recherche consiste au contraire à identifier, *in situ*, les pratiques efficaces en partant du principe qu'elles sont celles qui réalisent au mieux, spontanément ou non, le travail d'intégration des différents facteurs influençant les performances des élèves.

De ces observations, de ces analyses, nous pensons tirer les recommandations contextualisées pour le développement d'un référentiel de compétences professionnelles des enseignants béninois. Nous présenterons la méthodologie développée dans cette optique dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 6

CARACTERISATION DES DETERMINANTS ENDOGENES DE L'EFFICIENCE : UNE ETHNOGRAPHIE SCOLAIRE

Introduction

Parmi toutes les évaluations des acquis des élèves béninois réalisées depuis la mise en oeuvre des N.P.E., seule celle du PASEC possède les caractéristiques permettant d'envisager une analyse de progression des élèves et donc la caractérisation de l'impact de l'enseignant.

En effet, la méthodologie du PASEC est basée sur une double évaluation auprès des mêmes échantillons d'élèves au cours d'une année scolaire donnée (2nde année du primaire : classe de CP ; 5^{ème} année du primaire : classe de CM₁). L'une se déroulant en début d'année scolaire (pré-test) et la seconde en fin d'année scolaire (post-test).

Les autres évaluations citées dans ce document consistent en l'administration d'un seul test, de manière ponctuelle en cours d'année scolaire.

Bien que les déterminants de l'évolution d'un élève au cours d'une année scolaire soient multiples et polymorphes, dépendant des facteurs personnels, familiaux, environnementaux et scolaires, nous nous appuyerons sur les résultats et conclusions de Coleman (1966), Wang et al. (1993), Hattie (1992) et Drury et Doran (2003) pour asseoir la notion de « *valeur ajoutée de l'enseignant* ».

L'évaluation du PASEC, permettant de « *prendre la mesure* » d'une évolution (*i.e.* : une progression positive ou négative) d'un échantillon d'élèves au cours d'une année scolaire, représente un outil intéressant pour établir une relation entre la qualité (prise dans sa globalité) de l'enseignement dispensé et les résultats scolaires des apprenants.

Toutefois, ne disposant que des données concernant la seule année scolaire 2003-2004 et ne concernant que deux enseignants par groupe scolaire échantillonnés, les valeurs ajoutées que nous nous proposons de déterminer ne sauraient être considérées comme absolues. Nous adopterons donc l'expression « *valeur ajoutée relative de l'enseignant* » pour rendre compte de cette spécificité et garder à l'esprit l'approximation introduite et les biais probables.

I. Stratégie et choix des données

D'une manière générale, les résultats de l'évaluation PASEC font apparaître des niveaux de maîtrise de compétences bien en deçà des objectifs prévus par les N.P.E. béninois. Il est à noter qu'il s'agit là d'une constante commune aux trois évaluations les plus récentes (PASEC, PAGE, ABE-LINK).

Néanmoins, ces résultats, loin d'être homogènes, ont mis en évidence l'existence de classes dans lesquelles les élèves démontrent de bonnes performances et d'autres, au contraire, dans lesquelles les performances sont moins bonnes. Cette hétérogénéité mérite notre attention dans le sens où elle nous permet de mettre en perspective les niveaux de performance des élèves avec certaines caractéristiques de l'enseignant.

En particulier, nous voyons dans ce cadre empirique la possibilité d'éprouver notre théorie (« *collateral teaching* » ou « *enseignement collatéral* »).

Les tests PASEC ont été élaborés sur la base d'items permettant une évaluation de la maîtrise des compétences prévues aux programmes des classes de CP et de CM₁. Ces tests couvrent les champs disciplinaires du Français et des Mathématiques.

Notre problématique concerne l'enseignement des sciences. Cette spécificité de notre étude peut amener logiquement à se poser la question de la pertinence de l'utilisation des données du PASEC. Trois arguments abondent dans le sens de cette orientation :

- d'une part, les seules données concernant l'évaluation des acquisitions en E.S.T. ont été levées par le biais de la méthodologie développée par le programme ABE-LINK. Le caractère ponctuel de cette évaluation ne permet pas de caractériser une quelconque évolution ;

- ensuite, la mise en oeuvre de telles évaluations implique un investissement financier et humain ainsi qu'une disponibilité hors de portée de nos moyens ;
- nous considérons les résultats des évaluations PASEC comme un indicateur général qui nous permet d'orienter notre regard en réalisant un premier classement en termes de performance et de valeur ajoutée relative des enseignants. La suite donnée à l'étude se focalise sur des aspects qualitatifs axés sur les modalités des actions enseignantes dans le cadre de séances d'E.S.T.

II. Echantillonnage :

Les tests du PASEC sont élaborés sur la base d'items permettant une évaluation de la maîtrise des compétences prévues aux programmes des classes de CP (2^{ème} année du primaire) et de CM₁ (5^{ème} année du primaire). Ils couvrent les champs disciplinaires du Français et des Mathématiques.

L'échantillon du PASEC comporte 150 groupes scolaires réparti sur l'ensemble du territoire national et choisi en fonction de leurs représentativités par rapport à l'ensemble des écoles du pays. 15 élèves, ont été choisis de façon aléatoire dans chaque classes de sorte que, après ajustements et nettoyage des données, cette évaluation porte sur 2100 élèves, 120 enseignants de CP et 125 enseignants de CM₁.

Après corrections des tests, les résultats ont été ramenés à une note sur 100 et intégrés à une base de données. De sorte que nous disposons de 4 notes pour chacun des élèves : 2 notes sur 100 correspondant au score obtenus au pré-test en Français et Mathématiques et 2 notes sur 100 pour le score obtenus au post-test dans les mêmes champs disciplinaires.

Des moyennes des résultats en Français et Mathématiques ont été calculées pour chacun des élèves. Finalement, les calculs des moyennes des classes nous fournissent 2 séries de notes chacune des classes (CP et CM₁) dans chacune des écoles échantillonnées.

Nous disposons au final de 133 moyennes de classe pour les pré et post-tests en CP et de 139 en CM₁.

C'est par le calcul de la différence ($\Delta_{fin/init}$) entre les résultats au post-test avec ceux du pré-test que nous pensons évaluer la progression globale de la classe considérée au cours de l'année scolaire.

Cette méthodologie nous permet de mettre en évidence l'hétérogénéité des résultats à cette évaluation et autorise la réalisation d'un classement des classes selon le type de progression globale apparente qu'elles ont favorisé chez leurs élèves.

Le schéma suivant permet de visualiser les données utilisées et leurs origines :

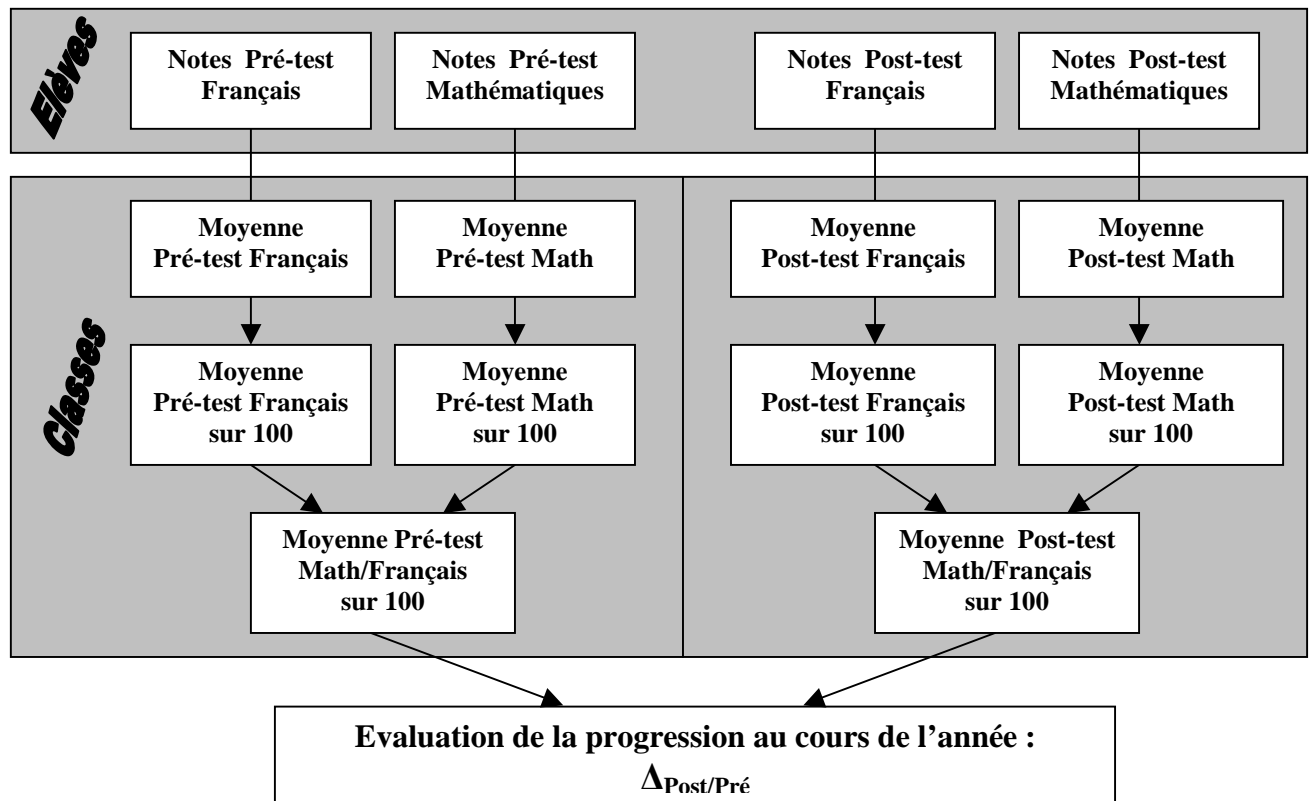


Schéma 19: origines et traitements des données utilisées.

Le tableau suivant présente, pour chacun des niveaux considérés les 5 catégories de classes qui ont ainsi été définies :

Catégories	Critères	Nombre de classes en CP	Nombre de classes en CM ₁	Ecoles à classes communes
Très contre-efficientes	$\Delta_{\text{fin/init}} < -20\%$	15	10	70, 127 10, 25, 64, 128
Contre-efficientes	$-20\% < \Delta_{\text{fin/init}} < -10\%$	14	34	36, 97, 135, 141, 142 24, 35, 58, 108, 117, 150
Neutres	$-1\% < \Delta_{\text{fin/init}} < 1\%$	7	6	Aucune
Efficientes	$10\% < \Delta_{\text{fin/init}} < 20\%$	29	2	83, 138, 147
Très efficientes	$\Delta_{\text{fin/init}} > 20\%$	8	3	115 08

Tableau XXI : modalités de définition des catégories d'enseignants selon les performances des élèves.

Des liens inter-niveaux ont ensuite été recherchées et identifiées dans l'optique d'une mise en évidence d'un éventuel « *effet-école* » (catégorie « Ecoles à classes communes » du tableau précédent).

Enfin, des synergies positives et négatives entre les niveaux d'une même école ont été identifiées de manière à rendre compte d'une éventuelle progression relative apparente sur les cinq années du primaire. Ces données sont compilées dans le tableau suivant :

Catégories	Effectifs	Identification des écoles
Progression positive	3 (+3)	44, 48, 145 (+ 33, 52, 69)
Progression négative	15	05, 12, 18, 37, 47, 56, 66, 91, 102, 110, 122, 130, 132, 140, 144

Tableau XXII : identification des écoles d'exercice des enseignants sélectionnés.

Le tableau placé en annexe 10 est le document source à partir duquel ont pu être extraites les données ci-dessus.

Toutefois, nous n'envisageons pas, dans cette étude, de considérer les élèves et enseignants de CM₁. En effet, plusieurs raisons nous incitent à réaliser ce choix :

- d'une part, compte tenu de notre problématique axée sur les dimensions culturelles, la focalisation sur les élèves de CP nous semblent plus pertinente dans le sens où ils sont en début de cursus et donc les plus enclin à subir les effets du changement d'univers culturel ;
- d'autre part, les observateurs de l'étude ABE-LINK font état dans leur rapport d'une certaine pratique de sélection des élèves admis à passer au CM₁. Cette pratique serait liée à la proximité du CEP (en fin de CM₂) et à la volonté des enseignants du groupe scolaire d'afficher de bons résultats ;

Par l'intermédiaire du numéro de l'école, il est aisé d'identifier les enseignants concernés dans la base de données du PASEC.

Nous faisons donc le choix de ne considérer que les données du niveau CP. Et parmi celles-ci, un second niveau de sélection nous amène à ne considérer que les classes dont les moyennes au pré-test sont égales à 50/100 avec une tolérance de +/- 10 %.

De cette manière, notre échantillon se compose de classes dont les scores des élèves se situent dès le départ dans la moyenne, permettant ainsi une évaluation de l'impact (positif ou négatif) de l'année scolaire sur leurs performances. Nous postulons qu'une partie de cet impact est imputable à l'enseignant.

Cette méthodologie d'échantillonnage a permis d'identifier 20 enseignants (dans 20 groupes scolaires différents) répondant à ces critères.

De manière à autoriser un travail comparatif des données, nous avons axé nos choix sur des écoles de tailles similaires (2 à 3 groupes scolaires ; seule l'école Urbaine Centre de Lokossa fait partie d'un complexe comportant 5 groupes) et situées dans des environnements comparables (urbain ; seule l'école Gbéhizankon/A d'Abomey est située en zone rurale).

Nous avons enfin réalisé un dernier niveau de sélection selon un critère d'équité. Nous avons retenu les enseignants dont les élèves affichent des évolutions de niveau de maîtrise relativement homogènes (écart-type du $\Delta_{fin/ini}$ \pm 10 %).

Ces différents choix méthodologiques dans la constitution de notre échantillon d'étude nous a permis d'identifier les 8 enseignants suivants :

Nom et prénom des enseignants	Sexe	Age	Ancienneté	Groupe scolaire Localité	Classe	Dates de rencontres	Score $\Delta_{fin/init}$	Type
CODJO Delphine	F	38	14	Gbéhizankon/A Abomey	CE ₁	18/10/2007 et 17/04/2008	38,3	TP
SOUNOUVOU Joseph	H	47	22	Les Cours Bénis Avrankou	CP	19/10/2007 et 10/04/2008	45,5	TP
AKIM Francisco	H	41	8	La Garde Porto Novo	CI	12/10/2007 et 08/04/2008	11,5	P
DOUBOGAN Delphine	F	34	7	Le Génie Cotonou	CP	15/10/2007 et 15/04/2008	-0,4	SE
LAWOGNI Roméo Césaire	H	37	11	Urbaine Centre/C Lokossa	CP	17/10/2007 et 11/04/2008	-1,1	SE
AGOSSOU Léonard	H	43	18	Kpogueh-Tomey Allada	CI	17/10/2007 et 18/04/2008	-17,25	CP
SOGLO Justine	F	56	29	Djassin/B Porto Novo	CP	09/10/2007 et 08/04/2008	-26,3	TCP
HOUNGNINO Célestine	F	54	28	Pahou/A Ouidah	CE ₁	16/10/2007 et 16/04/2008	-32,2	TCP

Tableau XXIII : données primaires concernant l'échantillon des enseignants retenus pour les études de cas

La constitution de l'échantillon présenté dans le tableau ci-dessus nous permet de faire apparaître des binômes idéotypiques susceptibles de favoriser des analyses comparatives de pratiques pédagogiques. Nous avons également pris soin de réaliser des observations de séances comparables (même classe, même sujet, même niveau dans la progression). Nous avons pu comparer les pratiques du 1^{er} et du dernier, du 2nd et de l'avant dernier, ainsi de suite...

De même, nous avons été attentif à ce que les effectifs des classes considérées restent comparables ($M=52.3$; $E.T.=3.25$).

Une analyse statistique des données PASEC nous a permis de montrer que le niveau de performance de ces enseignants est indépendant de leur sexe, de leur âge et de leur ancienneté.

Si tous ces enseignants avaient en charge la classe de CP au cours de l'année 2003-2004, nous nous sommes rendu compte que cette situation avait évolué à la date de notre enquête puisque 4 enseignants avaient changé de classe. Nous avons fait le choix de les conserver dans l'échantillon en partant du principe que, malgré les biais probables sur leur efficacité introduit par cette situation nouvelle, leurs pratiques pédagogiques n'en seraient pas fondamentalement affectées pour autant.

Deux enseignants travaillent dans des écoles privées (Les cours bénis, Le génie). Nous avons choisi de les conserver dans la mesure où ils ne sont pas les seuls représentants de leur type dans l'échantillon. Cette situation pouvant même nous autoriser un certain nombre d'analyses comparatives.

L'intégration et l'analyse des résultats de cette enquête permettront de formaliser les caractéristiques de ces enseignants et d'identifier les variations individuelles ainsi que les invariances.

Le schéma suivant présente une vision d'ensemble de notre méthodologie :

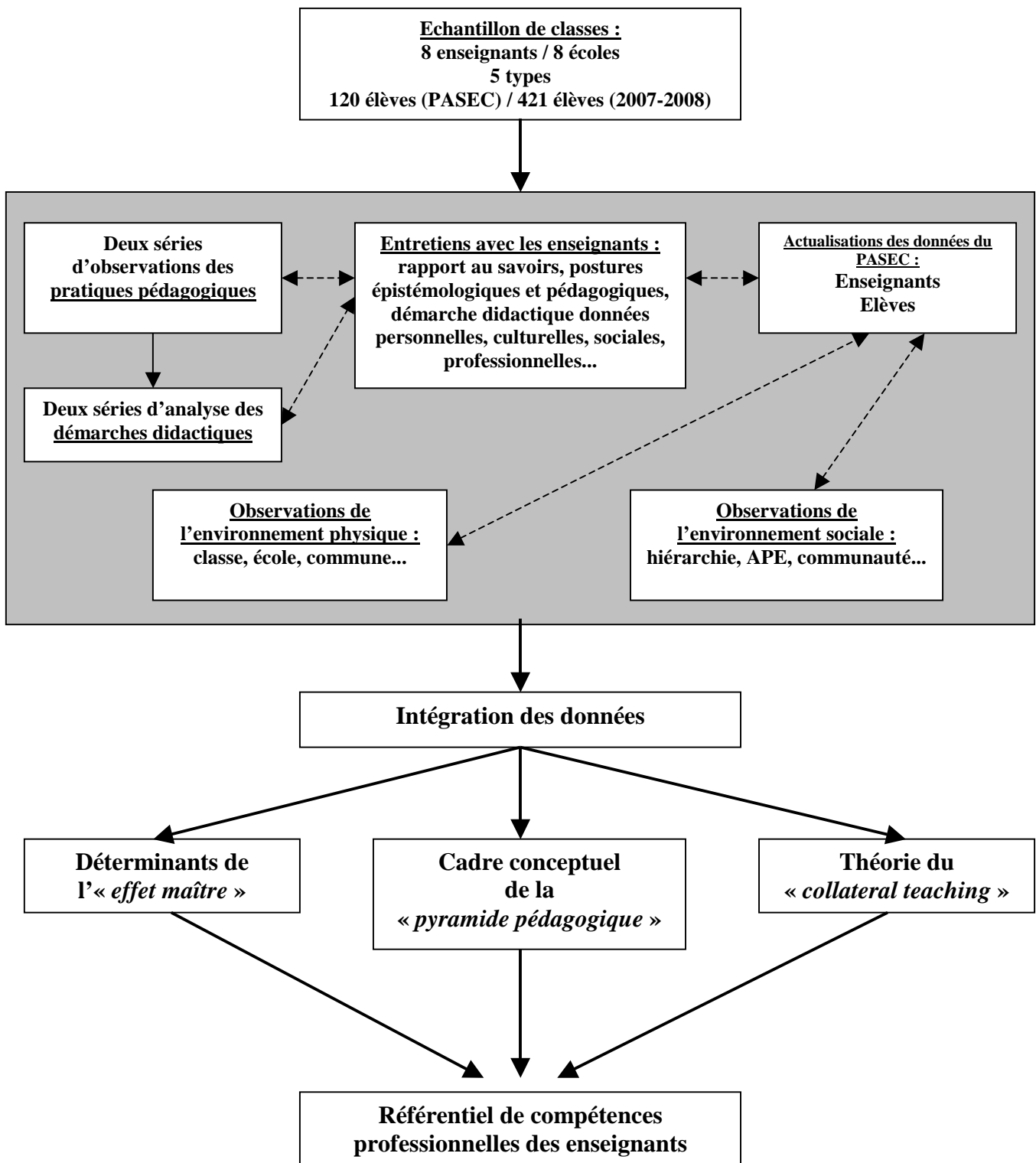


Schéma 20 : présentation de la méthodologie concernant les études de cas.

III. Outils de collecte des données et outils d'analyses.

Pour faciliter la collecte des données et renforcer la rigueur des analyses ultérieures, nous avons opté pour l'enregistrement vidéo et audio de l'ensemble des séances de classe et des entretiens que nous avons réalisés. Nous avons travaillé avec une caméra vidéo numérique avec disque dur (JVC GZ-MG 575E, 30 Gb autorisant jusqu'à 15h d'enregistrement en continu) et munie d'un amplificateur de son.

Pour chaque séance, la caméra était posée sur pied, au fond de la classe, à une hauteur d'environ 1.70 mètres de manière à avoir une perspective plongeante sur la salle de classe et ainsi couvrir la totalité de ses occupants. Nous nous installions dans l'un des angles de la salle, au fond, le plus en retrait possible.

Nos documents audiovisuels de recherche représentent près de 30 heures d'enregistrements auxquels nous nous référons pour construire et compléter les outils d'analyses.

A. Grille d'analyse de séance.

Cette grille devait nous permettre d'évaluer à la fois quantitativement et qualitativement l'activité pédagogique des enseignants.

Les indicateurs utilisés ont été dictés par le terrain dans le sens où ils n'ont pas fait l'objet d'une définition *a priori* mais sont le produit d'une démarche heuristique.

Si certains d'entre eux ont pu être évalués simplement (par comptage), d'autres au contraire ont nécessité une analyse plus approfondie par la mise en relation d'éléments divers de la séance. En particulier, la nature des activités a été analysée à l'aide d'une taxonomie inspirée de celle développée par Bloom et Krathwohl (1956) et de l'algorithme de Horn (voir documents en annexe 6).

Ainsi, deux grandes catégories de contacts verbaux entre les enseignants et leurs élèves ont pu être identifiées :

- ceux centrés sur la tâche avec guidages explicatif (niveaux 1 et 2 de la taxonomie de Bloom) ou réflexif (niveau 3 à 5) ;
- ceux non centrés sur la tâche (rappels des règles de vie de classe, digression diverses individuelles ou collectives, encouragements et valorisations...).

La prise de parole de la part des élèves de l'école primaire béninoise est un fait extrêmement rare. En effet, il ne nous a pas été donné d'observer de soumission de question à l'enseignant de leur part. Il semble ainsi qu'il serait plus approprié de parler d'« action pédagogique » que de « relation pédagogique » dans ce contexte dans la mesure où les échanges sont, qualitativement et quantitativement, fortement orientés : l'enseignant pose des questions, donne des consignes, fournit des explications, anime les débats... Les élèves répondent aux questions, exécutent les consignes, écoutent les explications...

Il nous est donc apparu primordial de nous sommes attachés plus particulièrement à l'identification de la nature des questions posées par l'enseignant.

Depuis la mise en oeuvre de la réforme, les séquences pédagogiques font l'objet d'une formalisation rigoureuse sous la forme d'étapes jalonnant la démarche. Le respect de la séquence de ces différentes étapes stigmatise particulièrement l'attention des instances de contrôle (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs) et, en tant qu'indicateur de qualité, engage toute la rigueur des enseignants.

Chaque chapitre se décompose en un nombre défini de situations d'apprentissages. Chacune de ces dernières se décompose en trois étapes distinctes : l'introduction, la réalisation, le

retour et projection. Pour une présentation détaillée de ces étapes, nous invitons le lecteur à se reporter à la fiche de synthèse 8 (FS8) en annexe.

ces différentes étapes sont observables dans l'organisation de toutes les séquences pédagogiques dont nous avons réalisé les observations. Nous les avons donc assez naturellement décomposées selon ce schéma pour en réaliser l'analyse comparative.

Tous les enregistrements de séance ont fait l'objet de retranscriptions partielles ou totales à partir desquelles nous nous sommes attachés à identifier les différentes étapes, à en analyser le contenu de manière qualitative (type d'action, nature taxonomique, acteurs...) et quantitative (nombre d'action, analyse temporelle...).

Nous avons donc appliqué l'analyse selon les critères de la grille à chacune de ces blocs avant de réaliser une synthèse du pool de données ainsi recueillies (Cf. le tableau de synthèse de la page suivante). C'est à partir de ces données que nous avons construit les outils d'analyses qui accompagnent les études de cas et qui on nourrit les réflexions de la dernières partie de ce mémoire.

Aux fins d'illustrer la démarche mise en oeuvre, nous avons dactylographié complètement deux séances pédagogiques (Cf. annexe 7). Ces documents se présentent sous la forme de tableaux à trois colonnes exposant le déroulé de la séance, les actions de chaque acteur et les repères temporels. Ces documents font références aux séances de l'un des binômes d'enseignants TP / TCP auprès d'élèves de CE₁.

Chaque grille comporte les informations relatives aux indicateurs suivants :

Indicateurs	Modalités	Précisions
Identification de l'enseignant		Prénom et initiale du nom (clause de confidentialité).
Nombre d'élèves dans la classe (nombre de filles / nombre de garçons)		
Dates des visites		
Durées des séances		En minutes.
Sujet des séances		Références aux situations d'apprentissages du programme.
Temps de parole de l'enseignant :	question (individuelle / collective)	
	consigne (individuelle / collective)	
	explication (individuelle / collective)	
	digression (individuelle / collective)	
Nombre d'actions enseignantes :	question (individuelle / collective / nature)	Niveau visée dans la taxonomie de Bloom
	consigne (individuelle / collective / nature)	Niveau visée dans la taxonomie de Bloom
	explication (individuelle / collective / nature)	
	usage langues nationales	
	Mobilisation de connaissances antérieures (scolaires / extra scolaires)	
	Usage d'exemples liant scolaire et extra scolaire (proposés / sollicités)	
Temps de parole des élèves :	question	
	réponse	
Nombre d'élèves différents interrogés		
Temps de travail des élèves :	(individuel / collectif / nature)	Niveau dans la taxonomie de Bloom
Nombre d'actions élèves :	question	
	réponse	
	réalisation	
Nombre d'élèves différents posant des questions		
Document pédagogique	(individuel / collectif / nature)	Variété des supports, contextualisation des situations
Matériel pédagogique	(individuel / collectif / nature)	
Usage du « ban »	(individuel / collectif / nature)	
Temps « mort »	(individuel / collectif / nature)	
Temps « routine »		
Utilisation du tableau		0 / + / ++

Tableau XXIV : grille d'analyse des séances.

Dans cette partie, nous présentons les données concernant les séances de classes suivies. Nous nous sommes plus particulièrement attaché à mettre en évidence la nature des relations interpersonnelles au cours de ces séances. Ainsi, différents indicateurs ont été systématiquement explorés : nombre et natures des actions enseignantes (questions, consignes, informations), usage des routines, de matériel ou de documents pédagogiques, utilisation des langues nationales, mobilisation de connaissances antérieures ou extérieures, pourcentage du temps de parole ; nombre et natures des actions des élèves (taux de réponse, pourcentage de temps de parole, pourcentage de temps de travail).

Dans le but de faciliter des analyses comparatives entre enseignants, nous avons pris soin de développer des indicateurs indépendant des conditions expérimentales (Taux de réponses

Elève, Questions par Unités de Temps QUT, Consignes par Unités de Temps CUT, Informations par Unités de Temps IUT, Pourcentage de temps de parole, pourcentage de temps de travail, distribution des actions au cours du temps).

B. Outil d'analyse didactique

Cette outil est destiné à évaluer la réflexivité des enseignants observés. Il doit nous permettre de dépasser le seul niveau déclaratif d'analyse que pourraient nous soumettre les candidats. En effet, l'enseignant plongé dans son action n'a pas forcément le loisir de prendre du recul en mettant en tension ce qu'il doit faire, ce qu'il veut faire et ce qu'il fait dans la réalité.

Pour cette partie de l'étude, nous avons, le jour même (en fin de journée) ou le lendemain, ressollicité les enseignants en leur proposant de visionner avec nous l'enregistrement de leur séance selon la technique d'auto-confrontation simple. Il ne s'agissait pas de leur imposer la totalité des films, mais de les confronter avec des « morceaux choisis » par nous même de manière à provoquer une réaction, éclaircir une situation ou à favoriser un débat. Dans la pratique, entre 2 et 4 situations précises ont été proposées à chacun des enseignants.

Ces séances d'analyse ont eu lieu, pour la plupart, le soir, dans la salle de classe, après la sortie des élèves. Elles ont fait l'objet d'enregistrement audio et parfois vidéo de manière à en faciliter l'exploitation ultérieure.

Les morceaux choisis sont présentés et discutés dans la partie présentant les études de cas.

C. Fil directeur de l'enquête « histoire de vie ».

L'objectif de cet outil est de déterminer un profil socioculturel pour chacun des enseignants interrogés. Si dans les faits les entretiens se sont déroulés de manière informelle sur la base de questions ouvertes, ils suivaient un fil directeur en 7 parties :

- données personnelles ;
- données professionnelles ;
- motivations pour le métier ;
- relations avec les acteurs de la communauté éducative ;
- efficacité de l'enseignement ;
- difficulté des élèves ;
- conception des relations science / culture traditionnelle.

L'ensemble des questions composant le fil directeur est consultable en annexe 8. Le principe consistait en un amorçage de la discussion par l'intermédiaire de ces questions. Une fois initié, le dialogue suivait un cours propre avec un minimum d'interventions de notre part.

Ces entretiens ont eu lieu après les séances de classe et l'entretien d'analyse de pratique. Nous l'avons réalisé lors de la seconde enquête, au cours du mois d'avril 2008. Ces entretiens se sont la plupart du temps déroulés en dehors du cadre de l'école (chez l'enseignant ou dans un lieu neutre). Ils ont duré entre 45 et 60 minutes.

La compilation des informations recueillies lors des entretiens avec les enseignants est destinée à fournir des indications concernant les représentations et le sentiment de l'enseignant vis-à-vis de son métier et de sa condition, mais également sur les circonstances de sa vie l'ayant amené à exercer ce métier. Il s'agit d'un ensemble de données très personnelles, une incartade dans l'intimité du sujet ;

D. Questionnaires profils.

Ces questionnaires ont été construits avec l'objectif d'identifier les orientations des pratiques des enseignants. Il s'agit d'outils permettant de recueillir du déclaratif puisque basé sur un nombre déterminé de propositions. Les documents recueillis ont été analysés et compilés et les résultats mis en forme selon une représentation graphique « en radar ».

Les questionnaires ont été soumis aux enseignants lors de la première enquête, au cours du mois d'octobre 2007. Dans la plupart des cas, ils ont été renseignés après la séance de classe ayant fait l'objet d'une observation, en fin de journée, après le départ des élèves.

Ces outils ne sauraient être considérés comme parfaitement représentatifs des postures adoptées effectivement par les enseignants interrogés. Toutefois, à défaut de représenter un outil d'analyse absolu, nous les considérons comme des indicateurs intéressants susceptibles d'alimenter la réflexion dans le cadre d'une analyse comparative.

Les questionnaires utilisés sont consultables en annexe 9.

1. Profil pédagogique :

Le profil pédagogique des enseignants échantillonnés a été déterminé grâce à un questionnaire comportant 21 propositions pour lesquelles chacun devait choisir une appréciation sur une échelle de valeur à 5 niveaux, de +2 (tout à fait d'accord) à -2 (pas du tout d'accord) pour compléter la phrase : « *en science, faire apprendre, c'est d'abord...* ».

Chacune des propositions se réfère à une posture pédagogique parmi les suivantes : transmissive (TRANS), béhavioriste (BEHAV) et constructiviste (CONSTRUCT). Le questionnaire a été construit en mélangeant 7 propositions relevant de chacune des postures pré-citées.

La construction de cet outil est adaptée d'un exercice élaboré par Astolfi et Develay (2004) pour des étudiants de Licence 3 en Sciences de l'Education.

2. Profil épistémologique.

La détermination du profil épistémologique est basée sur le même principe que précédemment. Ce questionnaire comporte 14 propositions parmi lesquelles les enseignants échantillonnés étaient invités à en choisir une appréciation sur une échelle de valeur à 5 niveaux, de +2 (tout à fait d'accord) à -2 (pas du tout d'accord).

Chacune des propositions traduit une posture épistémologique parmi les suivantes : primat de l'observation sur la théorie, primat de la théorie sur l'observation et les faits, activité de découverte, dimension animiste. Le questionnaire a été construit en mélangeant les propositions relevant de chacune des postures précitées.

L'adhésion à telle ou telle proposition n'est pas forcément significative d'une opinion. Pour dépasser cet obstacle, la méthodologie employée permet de distinguer des propositions d'adhésion et des propositions de rejet. Lorsque certaines sont réalisées de façon simultanée, elles traduisent, ensemble, une opinion forte. Ainsi, l'opinion de la personne interrogée est d'autant mieux construite que celle-ci exprime des avis positifs aux propositions d'adhésion et des avis négatifs aux propositions de rejet.

La construction de cet outil est adaptée de la méthodologie développée par G. Robardet dans sa thèse de doctorat (Robardet, 1995). Cet auteur, s'appuyant sur la pensée de Chalmers (1987) analyse les postures épistémologiques selon deux options contradictoires, soit que les théories résultent de l'observation ou de l'expérience première (O), soit que la construction de l'expérience et la conduite de celle-ci ne peuvent se faire qu'à l'intérieur d'un cadre théorique initial (T). Il rajoute à ce débat la dimension ontologique (Hacking, 1988) en questionnant la

position de « *réalisme naïf* » qui revient à affirmer que le travail scientifique consiste à mettre en évidence, à révéler l'ordre des choses tel qu'il existe caché dans la nature, considérant ses démarches comme une sorte de d'exploration de la réalité : le chercheur part à la découverte des lois de la nature (D).

Compte tenu du contexte culturel particulier de notre étude, nous avons choisi d'agréger trois questions faisant écho à des conceptions magico-symboliques de la réalité (A).

IV. Déroulement de la recherche et traitement des données.

Dès le début de notre travail de recherche, nous nous sommes assuré de l'aval institutionnel par l'obtention d'une lettre de mission de la part du Ministre de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS).

Après identification, dans les bases de données PASEC, des enseignants composant notre échantillon, un important travail de localisation a été entrepris auprès du Ministère, de son service de gestion des ressources humaines et des différentes Directions Départementales des Enseignements Primaire et Secondaire (DDEPS).

Aucune donnée n'étant informatisée, ces recherches ont été relativement longues et fastidieuses. En particulier, le croisement des données fournies par ces trois services administratifs nous a amené à reconsidérer la composition de notre échantillon à 3 reprises : soit que l'enseignant sélectionné n'apparaissait pas dans les listing de l'année 2007 (1 cas), soit qu'il avait abandonné la carrière d'enseignant (1 cas), soit qu'il ait été déclaré travaillant dans un groupe scolaire sans y être effectivement présent (1 cas).

Par l'intermédiaire des DDEPS nous avons pu remonter, pas à pas, vers l'identification de la circonscription scolaire dans laquelle l'agent était affecté.

L'étape suivante a consisté à prendre rendez-vous avec l'inspecteur, chef de circonscription, de chacun des enseignants auprès desquels nous souhaitions enquêter. Ces contacts nous ont permis de présenter notre démarche de recherche et d'en expliciter le cadre administratif. Ils nous ont permis d'identifier la zone et le groupe scolaire où exerçait notre candidat. Nous avons même parfois, de cette manière, pu avoir accès à leurs coordonnées téléphoniques.

La lettre de mission du Ministère a joué le rôle de « *Sésame* » qui nous a grandement facilité l'entrée en matière et assuré un soutien inconditionnel de la part des autorités éducatives locales. Au delà de cette dimension purement administrative et pratique, cette démarche nous est apparue comme un préalable humain et éthique incontournable.

Celle-ci nous a assuré le concours de l'ensemble des enseignants constituant notre échantillon. Entre 3 et 5 contacts, toujours très cordiaux et détendus, ont été établis avec chacun des candidats. Lors des premières rencontres, nous ne sommes volontairement pas rentrés dans les détails des problématiques guidant la démarche de recherche. Il s'agissait de se garder d'influencer ceux que nous allions observer. Nous avons présenté notre étude comme une enquête à l'échelle nationale visant à identifier et comprendre les pratiques pédagogiques des enseignants de l'école primaire béninoise.

Tous les enseignants observés ont été prévenus entre 3 et 5 jours avant notre venue. Si cette information a sans doute eu une influence sur leurs pratiques, nous partons du principe que ce biais est partiellement amorti par le fait qu'ils se trouvaient de fait tous dans les mêmes conditions expérimentales.

Le choix de l'étude de cas comme modalité de production de données de recherche a été dicté par notre volonté de développer une approche résolument qualitative dans la compréhension du fonctionnement de l'école primaire béninoise. L'exploration de l'informativité des déterminants retenus ne pouvait être servie par une approche quantitative. Selon la définition de Yin, l'étude de cas est :

« une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées » (Yin, 1984).

Il s'agit donc d'analyser une situation réelle, prise dans son contexte, pour faire apparaître les manifestations et les évolutions des phénomènes auxquels nous nous intéressons.

Le cas lui-même doit être appréhendé comme un système intégré par la prise en compte d'un ensemble de facteurs interagissant ensemble. Cette démarche permet de faire émerger la complexité et la richesse des situations sociales.

Selon la typologie présentée par A. Murcchielli à partir des travaux de Stake (Murcchielli, 1996 ; Stake, 1994), notre investigation relèverait de l'*étude de cas multiple* dans le sens où elle vise à identifier des phénomènes récurrents parmi un certain nombre de situations selon une approche inductive destinée à mettre en évidence et à analyser les facteurs contribuant au succès d'une démarche, d'une action particulière.

Elle relèverait également de l'*étude de cas instrumentale* dans le sens où nous visons, à travers ces études, la mise à l'épreuve du cadre conceptuel de la « pyramide pédagogique » et de la théorie de l'« enseignement collatéral ».

Le potentiel d'apprentissage est un critère différent de la représentativité et parfois supérieur (Stake, *op. cit.*). Une des qualités de l'étude de cas est de fournir des éléments nouveaux sur un sujet qui pourront enrichir ou nuancer une théorie. Dans ce contexte, la question de la représentativité perd alors de son sens au profit de la question de la qualité du cas lui-même pour l'enrichissement qu'on peut en tirer dans le processus de construction d'une théorie (Eisenhardt, 1989).

Notre objet d'étude se focalisant sur les attitudes des enseignants en situation et leur impact sur le développement cognitif des élèves, l'ensemble des données recueillies sont compilées dans des fiches et des tableaux facilitant une analyse comparative secondaire. Ainsi, un ensemble d'outils d'analyses standards sont produit pour chacun des candidats.

Les questionnaires d'enquêtes et les grilles d'analyses avaient été élaborés en amont, lors de précédentes visites de classes dans le cadre de la mission de coopération assurée auprès de l'INFRE et affinés grâce aux activités de recherche exploratoires. Ces outils ont évolués au cours de la recherche de manière heuristique. Cette plasticité a été assurée par notre présence sur le terrain d'enquête durant près de 3 années au cours desquelles nous étions quotidiennement en contact avec les enseignants béninois.

V. Résultats.

A. Etudes de cas :

1. Célestine H.

a. Contextes.

L'école Pahou est située à une douzaine de kilomètres de Ouidah sur la voie menant à Cotonou. Elle comporte 3 groupes scolaires et Célestine H. enseigne dans le groupe A. Cette école se trouve à environ 500 mètres de la route principale et on y accède en empruntant une voie en terre en direction du littoral.

Les bâtiments sont construits en dur (parpaing) et la zone scolaire est délimitée par un mur d'enceinte également édifié en dur. Cette zone définie nous est apparue relativement restreinte au vue du nombre d'élèves fréquentant l'école.

Cette école bénéficie de l'électricité et de l'eau courante et un puit est disponible dans un coin de la cours de récréation.

Les élèves qui fréquentent ses classes sont issus d'un milieu rural.

b. Histoire de vie.

Célestine est née en avril 1956 à Savé. Son père était instituteur et sa mère femme au foyer. Elle a 5 frères et sœurs et tous sont employés dans l'administration dont 2 dans l'enseignement. Ses parents sont tout deux décédés et parlaient le Fon et le français. Toute la famille pratique la religion catholique.

Elle vit à Pahou avec ses 4 enfants depuis le décès de son mari il y a 9 ans. Auparavant, toute la famille vivait à Cotonou où son mari travaillait comme employé au Ministère de la santé. Il parlait le Fon et le français et était de religion catholique. L'une de ses filles est sortie de l'ENI en 2007 et est actuellement affectée dans une école d'un département du nord du pays. Les 3 autres enfants sont encore scolarisés (CM₂ à 3^e).

Elle parle le français, le Goun et le Fon. Elle a quelques rudiments de Yoruba, mais ne parle pas du tout le Mina qui est la langue la plus répandue dans la zone où elle vit.

Sa scolarité n'a pas été facile. Elle a pris « *du retard* » (3 redoublements) et a été encadrée de près par son père. Elle considère qu'elle lui doit beaucoup, même si cette période de sa vie ne lui laisse pas un bon souvenir. Elle a passé le BEPC et a suivi la classe de seconde. En 1982, elle est devenue Jeune Institutrice Révolutionnaire (JIR) et a intégré l'ENI en 1984. Elle en est sortie l'année suivante avec le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et le statut d'Agent Permanent de l'Etat (APE, fonctionnaire). Cela fait donc 26 ans qu'elle enseigne (2 années dans l'Ouémé, 15 années à Cotonou et 9 années à Pahou). Elle a enseigné à tous les niveaux du primaire à l'exception du CM₂.

Elle est venue à l'enseignement car elle était en quête d'un emploi. Toutefois, son rêve était de devenir sage-femme ou de travailler dans le milieu médical. Depuis le début de sa carrière dans l'enseignement elle a tenté plusieurs concours pour travailler au Ministère de la finance, mais sans succès.

Le contact avec les enfants est un point positif du métier d'enseignant : « *quand il y a les enfants, il y a la joie* », par rapport à un métier où l'on reste seul dans un bureau. Pour elle, les points négatifs du métier sont la fatigue et le niveau de rémunération trop bas (par rapport aux douaniers...).

Elle trouve que les Nouveaux Programmes d'Etudes ne sont pas mauvais, mais qu'ils manquent de dotations en matériel et d'actions de formation. Ces aspects permettraient de

rendre le métier plus motivant, encore plus si des efforts étaient fait concernant les rémunérations.

Elle préfère les classes de niveau 3 car les plus jeunes sont turbulents et fatigants.

Elle ne court pas après une direction dans une école. Elle a calculé que cela ne lui apporterait pas grand chose de plus du point de vue salaire. « *C'est Dieu qui donne tout* », elle s'en remet donc à ce moyen pour la gestion de sa carrière.

Bien qu'il la fatigue, elle considère ne pas avoir de problème pour maîtriser ses élèves (regard, bâton). Elle considère avoir de bonnes relations avec eux sans rentrer dans le détail de leurs vies : ils viennent en classe, écoutent, sont sérieux... D'après elle, très peu de parents s'occupent de leurs enfants à la maison : « *l'enfant, il rentre à la maison, il jette son sac, c'est demain qu'il le reprend* ». Rares sont les parents qui viennent la rencontrer pour des raisons éducatives. Elle a conscience d'un lien étroit entre l'implication des parents dans la scolarité des enfants et leur réussite (aide aux devoirs, répétiteurs). Elle illustre ses propos en prenant comme exemple le « *groupe des éveillés* » de sa classe, 4 élèves dont les parents sont des « *lettrés* » qui encadrent leurs enfants à la maison. Mais dans la plupart des cas, « *les parents sont d'abord préoccupés par ce que l'enfant va manger* ».

Elle mesure son efficacité par l'intermédiaire des résultats de ses élèves aux évaluations. Si les élèves réussissent, c'est que l'enseignant est efficient.

De son point de vue, un enseignant efficient est une personne qui respecte la hiérarchie et suit les directives des Nouveaux Programmes. Il doit être assidu et ponctuel. Il respecte le programme et fait travailler ses élèves. Il doit faire preuve de conscience professionnelle, doit être vigilant, avoir une bonne formation et être en bonne santé.

Le bon élève doit réunir les qualités suivantes : assiduité, exactitude et travail.

Pour obtenir toujours plus de bons élèves, il faut solliciter les parents pour qu'ils encadrent leurs enfants, réduire les effectifs des classes et motiver les enseignants par de meilleures rémunérations. Les moins bons élèves partent en apprentissage ou vont travailler (aux champs pour les garçon, au marché pour les filles).

Célestine considère que : « *l'école a pour mission de faire évoluer les pratiques traditionnelles* », « *le milieu ne doit pas changer le maître, c'est plutôt le maître qui doit changer le milieu* », « *l'enseignant est le miroir de la société* ». Pour cette enseignante, l'école est laïque et, à ce titre, elle ne doit pas s'intéresser aux croyances. Toutefois, l'enseignant doit chercher à s'intégrer à son milieu de manière à le maîtriser pour pouvoir le faire évoluer. « *L'école doit nous permettre de grandir* », il s'agit de s'affranchir des croyances traditionnelles pour être plus efficient.

c. Pratiques pédagogiques.

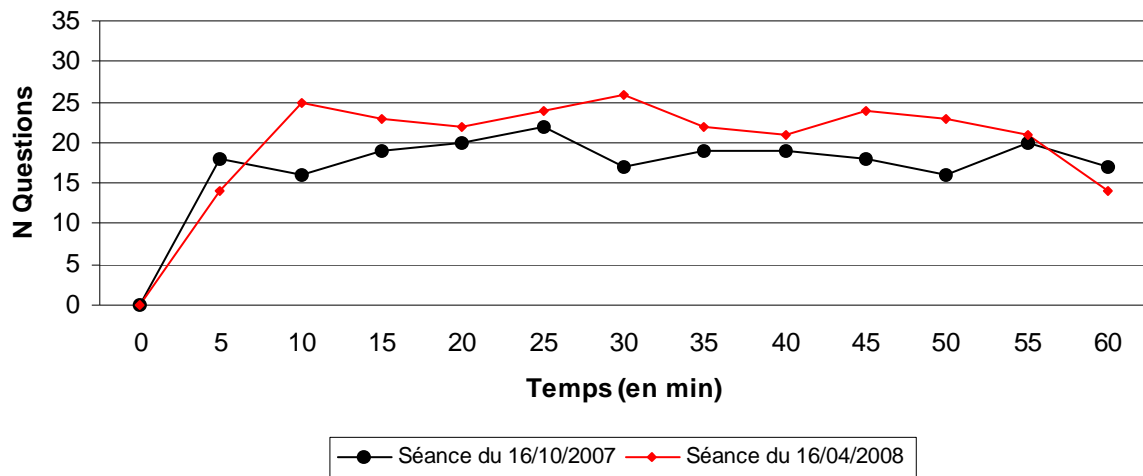
Cette enseignante a une approche relativement martiale de la gestion de sa classe. La plupart des routines qu'elle utilise ne sont pas innovations de sa part, mais elle les multiplie et en fait un usage fréquent : garde-à-vous/fixe/repos avant l'entrée en classe, debout/assis en classe, bans, « *Yamo, yamo !* »... Bien que cette classe comporte 55 élèves, le nombre ne se fait pas ressentir car ils sont cadrés au plus près par leur enseignante.

Selon les séances observées, nous avons relevé de 221 à 259 questions et de 78 à 91 consignes données à ses élèves. D'un point de vue qualitatif, ces sollicitations enseignantes relèvent en grande majorité des niveaux 1 à 3 de la taxonomie de Bloom (85 à 91 % pour les questions et 87 à 88 % pour les consignes), appelant soit une confirmation de la parole enseignante (« *c'est vrai ou c'est faux ?* », « *on est tous d'accord ?* »), soit un complément de phrase ou de mot (« *bicy... ?* », « *Il n'y a rien dedans là, comment on va dire ça ? allons... le verre est... ?* »).

Les questions posées relevant de niveaux supérieurs de la taxonomie sont rapidement complétées par des indications, un guidage sous la forme de questions supplémentaires de

niveau inférieur sans laisser le temps suffisant de la réflexion aux élèves. Interrogée sur cette pratique, l'enseignante se justifiera par l'incapacité des élèves à répondre à des questions trop difficiles. Selon elle, il est nécessaire de « *les aider à répondre aux questions posées* ».

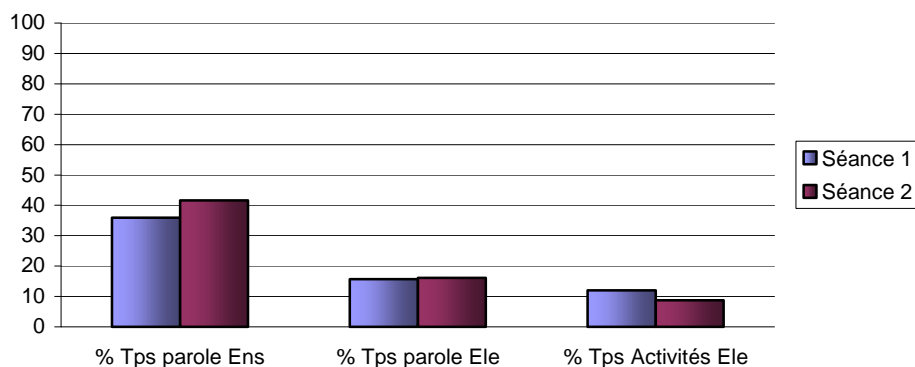
Distribution des questions de Célestine H.



La lecture de ce graphique démontre une « omniprésence enseignante » et une « pression éducative » continue et très forte de la part de Célestine H. sur ses élèves au cours des deux séances observées. Quelques soient les activités en cours (manipulation, réflexion), Célestine est présente, en toile de fond, par l'intermédiaire de ses questions, de ses consignes, de sa présence physique.

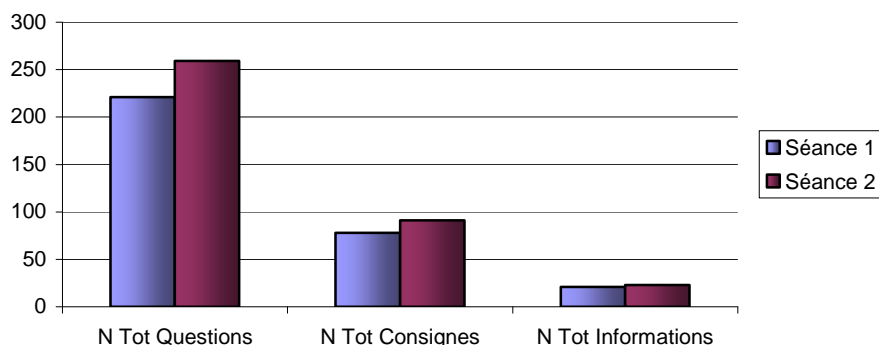
La relative robustesse de ces résultats a attiré notre attention. En effet, ce schéma se reproduit presque à l'identique entre la première et la seconde séance observée. Or, les teneurs de ces séances n'étaient pas identiques du point de vue cognitif pour les élèves. En effet, si la seconde, intitulée « *l'air et le vent autour de nous* » pouvait sembler plus délicate à traiter dans le sens où elle abordait des phénomènes relativement abstraits et conceptuels, la première, intitulée « *décrire la constitution des membres supérieurs et inférieurs* » touchait de plus près les élèves dans la mesure où elle abordait leurs propres corps. Ce constat nous permet d'écarter l'hypothèse d'une stratégie différentielle qui serait fonction du niveau de difficulté conceptuel du sujet abordé.

Analyse de l'exploitation du temps : Célestine H.



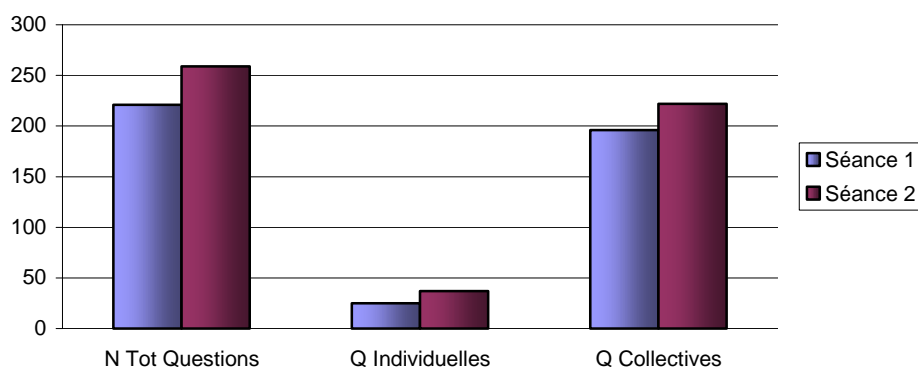
Dans les faits, cette enseignante occupe l'espace de la salle de classe de son corps et de sa voix de manière ininterrompue. Le pourcentage de temps de parole de l'enseignante dépasse le cumul des pourcentages de parole et d'activité des élèves. Les élèves n'ont pratiquement jamais le temps de s'investir dans une tâche, l'enseignante intervient presque aussitôt pour les guider. Cela s'en ressent du point de vue du temps de travail effectif des élèves : 7 min lors de la première séance, 5 min lors de la seconde. Interrogée sur ces aspects de sa pratique, l'enseignante se justifiera par la nécessité de « *garder ses élèves attentifs* » afin de ne pas leur laisser le loisir de « *discuter* » ou de « *s'amuser* ».

Nombre d'actions enseignantes : Célestine H.



Le schéma précédent nous montre que cette enseignante privilégie le questionnement de ses élèves au détriment des informations ou même, dans une moindre mesure des consignes. La nature de ses interventions organise le temps utile des élèves. Elle fait le choix de mobiliser les attentions sur ses propres préoccupations. Par ses nombreux questionnements, elle ne leur permet pas de se poser eux-même des questions, mais elle leur indique où regarder.

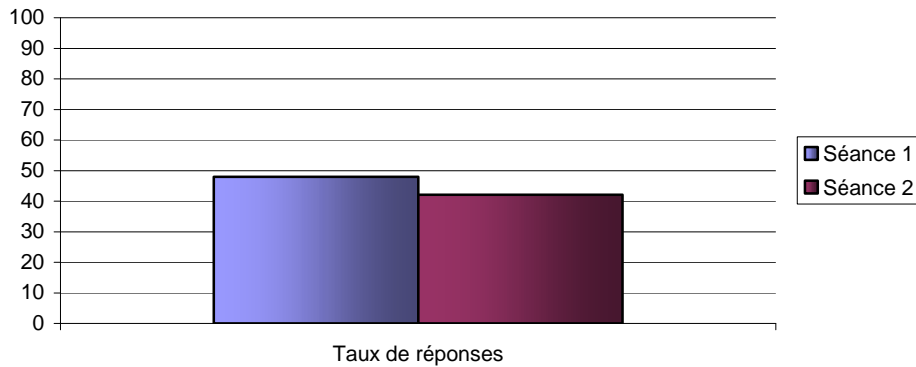
Individualisation des questions : Célestine H.



Ce schéma nous permet d'affiner l'observation de la stratégie enseignante. Celle-ci privilégie clairement le questionnement collectif au détriment de l'individuel. Si elle s'adresse en apparence en priorité à l'ensemble du groupe classe, elle agit sur un mode dialogique collectif, allant à la « *pêche aux bonnes réponses* » qui abonderont dans le sens qu'elle souhaite imprimer à la séance. Et en effet, ce mode d'action lui permet de rebondir sur les réponses d'un petit nombre d'élève pour mener **SON** projet à bien.

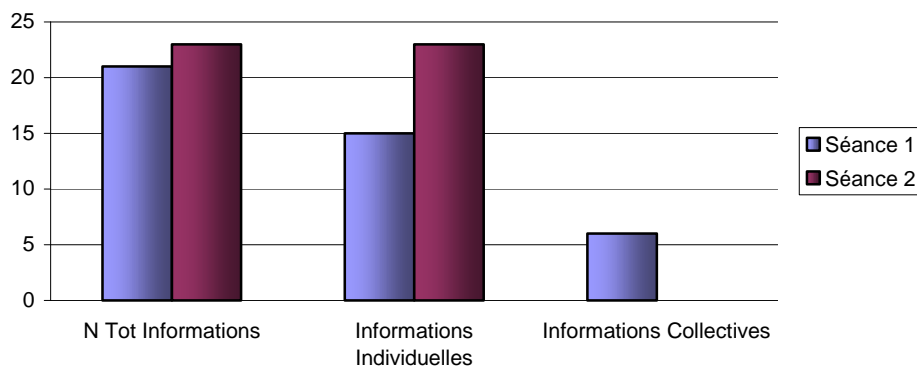
Le schéma suivant abonde dans le sens de cette analyse puisque les taux de réponse à ses questions de la part des élèves reste inférieur à 50 %. Célestine connaît très bien les capacités de ses élèves. Elle sait donc parfaitement quels sont ceux susceptibles d'apporter une réponse qu'elle jugera acceptable aux questions qu'elle pose. Et de fait, elle s'appuie sur un groupe restreint d'élèves au cours de ses séances.

Taux de réponses des élèves : Célestine H.

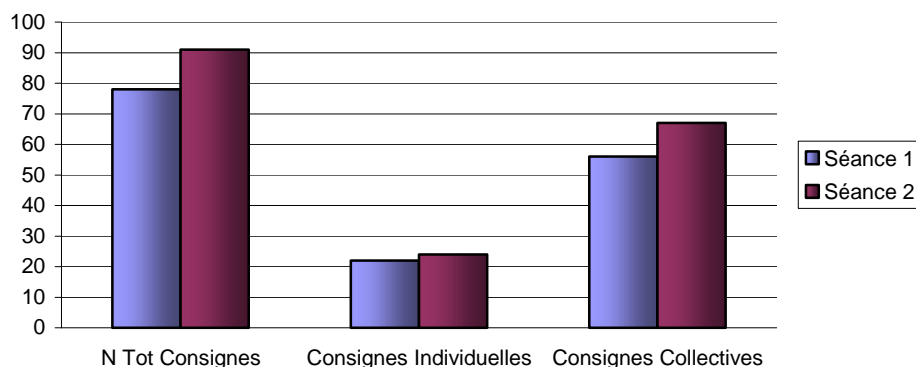


L'important décalage observable entre le nombre élevé de questions posées et le faible taux de réponse s'explique également par les incessants recadrages que l'enseignant fait subir à ses questions. La stratégie de « la pêche » l'amène à progressivement descendre les niveaux de la taxonomie de Bloom en ce qui concerne la nature des questions posées. Il n'est pas rare en effet qu'une question de niveau 4 ou 5 soit accompagnée de trois ou quatre questions de niveau 1 à 3.

Individualisation des informations : Célestine H.



Individualisation des consignes : Célestine H.



Le fait que les consignes collectives soient plus importantes que les individuelles s'explique en partie par la durée des activités des élèves au cours des séances. En effet, le temps de travail élève représente entre 8.7 et 12 % des séances. Or, l'individualisation des consignes se réalise généralement durant ces périodes particulières.

Nous pouvons constater que, *a contrario*, Célestine H. privilégie les informations individuelles bien que cette démarche soit susceptible de renforcer l'hétérogénéité du groupe classe. Or, les enregistrements vidéos nous permettent d'observer que ces informations sont dispensées à un groupe restreint d'élèves : « *ceux qui comprennent le mieux* » d'après l'enseignante.

Cette démarche évoque une sorte de transfert de l'effet Pygmalion : l'enseignante identifie les élèves susceptibles de lui renvoyer une image positive de son action (par l'intermédiaire de bonnes réponses) et elle « investit » plus particulièrement sur eux (informations, interrogations). Cette pratique semble être inconsciente de la part de l'enseignante.

d. Approches didactiques.

Les séances d'auto-confrontations simples ont fait apparaître une difficulté à se projeter et à prendre du recul de la part de Célestine. Il a été difficile de ne pas limiter le discours à une description de l'action en cours. Si cette enseignante avait une idée claire des buts poursuivis, elle ne nous a pas permis d'identifier ses stratégies pour y parvenir. Elle nous a décrit chronologiquement les objectifs de chacune des séances sans pouvoir nous apporter d'éclairage sur les moyens qu'elle avait ou qu'elle allait mettre en oeuvre.

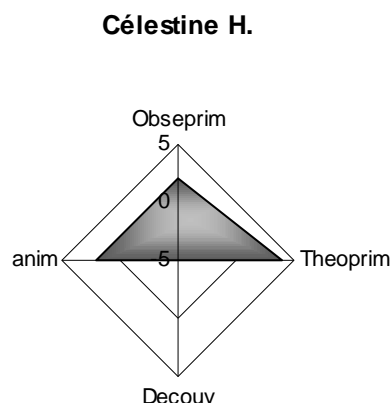
« *Hier, nous avons dit que l'air est partout.* »

« *Aujourd'hui, les expériences étaient destinées à montrer que l'air est partout.* »

L'existence du guide de l'enseignant, comportant des séances « clés en main » n'est sans doute pas étranger à ce manque de recul de la part de cette enseignante.

e. Profils :

- épistémologique :

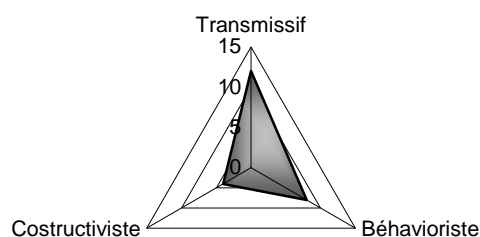


Ce profil fait apparaître une posture privilégiant le primat de la théorie sur l'observation et les faits. Celle-ci est en cohérence avec la progression proposée dans le guide de l'enseignant telle qu'elle nous a été présentée par l'enseignante : d'abord on dit, ensuite on fait des expériences pour (dé)montrer.

La démarche pédagogique de Célestine semble également en accord avec ses déclarations concernant les activités de découverte. La pression qu'elle exerce sur ses élèves ne leur laisse pas le loisir du tâtonnement et de la découverte.

- pédagogique :

Célestine H.



Célestine est une enseignante « contrôlante » (Deci et Ryan, 1982). A ce titre, son profil pédagogique apparaît comme cohérent au regard de la nature de ces actes. Il est primordial, pour elle, que ses élèves puissent faire la preuve qu'ils ont appris quelque chose en classe.

f. Tableau de synthèse.

Célestine H.	Pahou/A (Ouidah)	
Niveau	CE ₁	
Effectif	55	
	Séance 1	Séance 2
Nature de la séance	Décrire la constitution des membres inférieurs et supérieurs	L'air et le vent autour de nous
Durée de la séance (en min)	60	60
N Tot Questions	221	259
Q Individuelles	25	37
Q Collectives	196	222
<i>QUT</i>	<i>3.7</i>	<i>4.3</i>
N Tot Consignes	78	91
Consignes Individuelles	22	24
Consignes Collectives	56	67
<i>CUT</i>	<i>1.3</i>	<i>1.5</i>
N Tot Informations	21	23
Informations Individuelles	15	23
Informations Collectives	6	0
<i>IUT</i>	<i>0.4</i>	<i>0.4</i>
Taux de réponses	48	42.1
% Tps parole Ens	35.9	41.6
% Tps parole Ele	15.7	16.1
N Activités Ele	4	6
% Tps Activités Ele	12	8.7

2. Delphine C.

a. Contextes.

Gbéhizankon est une « école de brousse » située à une quinzaine de kilomètres au sud-ouest d'Abomey. On y accède en suivant une piste de terre sur plus de 10 km. Les bâtiments sont construits en dur et la zone scolaire n'est pas délimitée physiquement. Cette école est construite dans une zone relativement isolée et est fréquentée par les enfants des petits villages alentours. Il s'agit d'une zone très rurale. L'école ne bénéficie pas de l'électricité et l'approvisionnement en eau est assuré par un puit situé à proximité des bâtiments.

Cette école comprend deux groupes scolaires et Delphine C. travaille dans le groupe A.

b. Histoire de vie.

Delphine C. est née en janvier 1970 à Bohicon. Son père est à la retraite depuis 5 ans. Il était gendarme et a atteint le grade d'adjudant. Sa mère était institutrice et a été admise à la retraite il y a 3 ans. Ses parents parlent français, Fon, Goun et Yoruba. Elle a 3 frères et sœurs. Son frère aîné a été tué dans un accident de la circulation. Il était mécanicien. Sa sœur aînée est ménagère et sa sœur cadette poursuit des études de droit à l'Université d'Abomey-Calavi. Toute sa famille pratique la religion catholique.

Son mari travaille pour le Ministère de l'agriculture. Il est technicien en zootechnie et en charge de l'accompagnement des éleveurs dans les départements du Zou, des Collines et du Borgou. Il est très souvent en déplacement. Son mari est catholique mais pratique peu. Il partage les mêmes langues que son épouse et maîtrise un minimum de Bariba. Le couple a 2 enfants : un garçon de 6 ans et une fille de 2 ans et demi. Delphine C. en assume la garde seule en l'absence de son mari. Le garçon est scolarisé en CP dans le groupe B de son école et la fillette est confiée à une « tata » (= nounou) durant les heures de classe.

Delphine C. connaît bien le Bénin puisque dans son enfance elle a suivi ses parents, fréquemment mutés. Elle a vécu entre 3 et 6 ans dans tous les départements du pays.

Elle garde un bon souvenir de sa scolarité. Elle est titulaire du baccalauréat de la série B, mais elle n'a pas eu l'opportunité de poursuivre ses études à l'Université pour des raisons financières. Elle aurait souhaité devenir médecin ou infirmière. A ce titre, elle, son mari et ses parents co-financent les frais de scolarité de la sœur cadette. Elle enseigne depuis 14 ans. Elle a été affectée dans cette école il y a 2 ans. Auparavant, elle exerçait à Adjarra (Ouémé) où elle est restée 4 ans. Delphine C. est Agent Permanent de l'Etat depuis qu'elle a obtenu le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) en 1998 après avoir suivi les cours par correspondance de l'INFRE. Au cours de 8 années précédentes, elle a enseigné dans 3 écoles différentes dans l'Atacora, le Borgou et le Mono. Elle a enseigné en classe de CI à CE₂ et n'a pas encore eu l'occasion de s'essayer au niveau 3. Elle a commencé à enseigner un peu par hasard après son mariage. Il s'agissait d'une solution relativement bien adaptée au rythme des déplacements de son époux. Ce métier l'enchanté : « *on ne s'ennuie jamais, il y a toujours du mouvement* », « *les enfants sont vivants, ils nous font rester jeune* », « *chaque jour est différent du précédent, et on apprend tous les jours* ». Les points négatifs du métier sont dû au poids de la hiérarchie et au manque de formation. Elle ne serait pas contre une revalorisation de son traitement. Elle trouve les Nouveaux Programmes d'Etudes très positifs, très ouverts « *ils permettent de faire beaucoup avec les enfants* ». Selon elle, ce « métier serait plus motivant si il y avait plus de liberté dans les choix pédagogiques et si le système était mieux géré (ressources humaines, matériel...).

Elle envisage d'obtenir une direction d'école d'ici 4 ou 5 ans de manière à « *ouvrir son horizon* ».

Elle dit avoir de très bons rapports avec ses élèves qu'elle considère comme ses enfants : « *avec de l'amour, c'est plus facile* ». Elle déplore les effectifs élevés dans les classes qui lui interdisent « *de m'occuper de chacun comme il le nécessite* ». Les parents viennent volontiers la rencontrer. Il n'y a pas d'intellectuels dans cette zone et la plupart des parents n'ont pas obtenu le Certificat d'Etude Primaire (CEP) mais il semble qu'ils valorisent l'éducation.

Delphine C. évalue son travail par l'intermédiaire de la réactivité de ses élèves : « *quand ils dorment, c'est qu'ils ne comprennent pas* », « *si ils ne participent pas, ils ne peuvent pas comprendre et ils ne peuvent pas réussir* ». L'enseignant efficace est celui qui permet à ses élèves de dépasser leurs difficultés. Il doit bien écouter, bien expliquer, il doit aimer les enfants.

Le bon élève est celui qui est curieux, attentif, c'est « *celui qui ne dort pas en classe* ».

Pour obtenir toujours plus de bons élèves, il faut travailler avec les parents et que l'Etat donne plus de moyens pour l'école. Il faut des enseignants correctement formés et en nombre suffisant.

Delphine C. considère que l'école est une chance pour faire évoluer sa condition (sociale). Elle doit permettre « *de mieux comprendre le monde, son fonctionnement* ». L'école doit tenir compte des conditions de vie des élèves et de leurs parents. Le maître doit partager la vie de ses élèves pour « *connaître leurs difficultés* ». Les savoirs traditionnels sont très importants, surtout en milieu rural « *les enfants doivent pouvoir continuer à dialoguer avec leurs parents* », « *l'école et le maître doivent partir du milieu pour que les enfants soient bien préparés* ».

c. Pratiques pédagogiques.

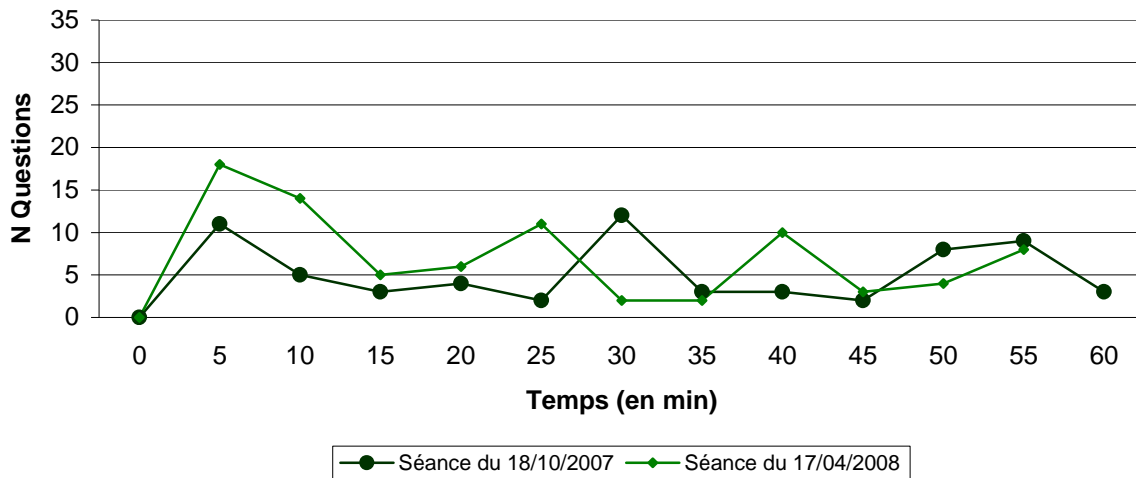
L'ambiance de la classe est détendue. l'enseignante fait usage des routines classiques mais de façon raisonnée : entre 6 et 8 recadrages de l'attention selon les séances (« *Atchicatchic... Aïe, Aïe, Aïe !!!* »). Les élèves sont actifs, mais ne semblent pas mettre l'enseignante en difficulté. En particulier, les moments d'échanges entre eux sont courants mais restent gérables pour Delphine C. qui les encouragera même à plusieurs reprises : « *vous allez réfléchir à comment utiliser ces objets* », « *maintenant, chaque groupe vous allez discuter pour proposer une réponse à la question* », « *réfléchissez à comment on peut utiliser la bassine et l'eau pour montrer l'air* », « *vous allez réfléchir à ce que nous avons appris aujourd'hui* ».

Elle posera entre 65 et 83 questions et formulera de 36 à 46 consignes au cours des séances observées. D'un point de vue qualitatif, ces sollicitations relèvent presque pour moitié des niveaux 1 à 3 de la taxonomie de Bloom (54 à 58 % pour les questions et 46 à 53 % pour les consignes).

Cette enseignante cherche à contextualiser les apprentissages : « *[...] quel est le mot français pour dire ça ?* », « *que se passe-t-il juste avant que la pluie tombe ?* », « *qui peut dire ce qu'il observe lorsqu'il jette un bois ou une pierre dans le fleuve ?* », « *quand la maman lave les habits, quand elle met les habits dans l'eau, qu'est-ce qu'on peut observer au dessus de l'eau ?* ». Elle a également, à deux reprises au cours de la première séance, fait usage de la langue nationale des élèves pour faciliter la compréhension et l'appropriation de vocabulaire (traduction en Fon des mots « *épaule* » et « *genou* »).

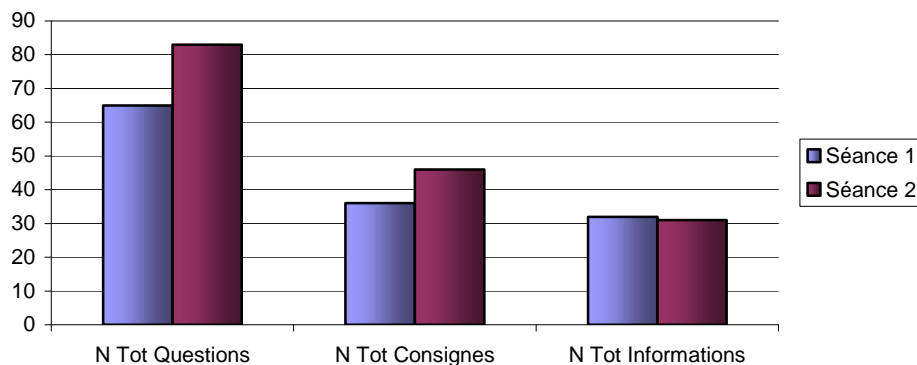
Elle fait appel aux connaissances antérieures de manière claire et jalonne la séance de bilans simples (Cf. nombre d'Informations au cours des séances et Informations par Unités de Temps IUT).

Distribution des questions de Delphine C.



Le graphique de distribution des questions de Delphine C. nous montre une inégale répartition de ces actions enseignantes au cours du temps. Nous voyons en effet apparaître des « pics » et des « creux ». Ces derniers peuvent être corrélés avec les activités des élèves. En effet, les activités sont toujours précédées et suivies d'une augmentation du nombre de questions de la part de l'enseignante. Les « creux » correspondent aux temps d'activité. L'enseignante concède une relative autonomie à ses élèves au cours des activités sans toutefois les « lâcher » complètement. Ces résultats se répètent d'une séance à l'autre, paraissant caractériser le style de cette enseignante. Ainsi, nous pouvons remarquer que la première séance comportait 2 activités élèves (2 « creux ») et que la seconde en comportait 3 (3 « creux »).

Nombre d'actions enseignantes : Delphine C.



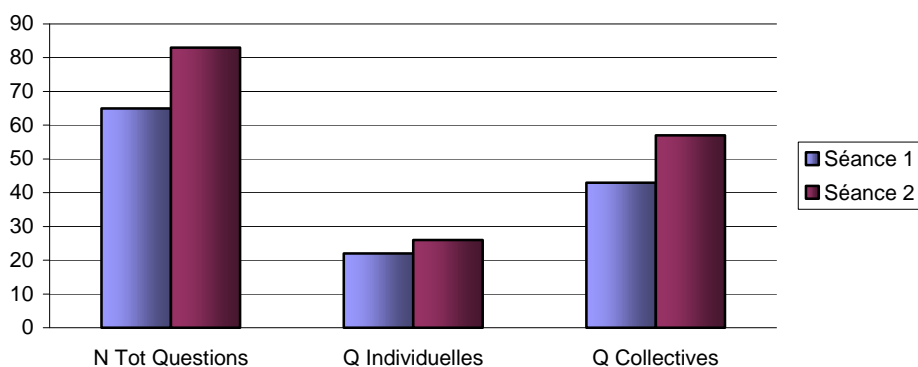
Delphine C. parvient à équilibrer ses actions. Bien que le questionnement tienne le « haut du pavé », il n'apparaît pas disproportionné par rapport à la formulation de consignes et à l'apport d'informations. Cette dernière action est d'ailleurs relativement importante par rapport aux deux autres. Il s'agit du résultat du « jalonnement » cité plus haut. En effet, chaque nouvelle connaissance fait l'objet d'une reformulation formelle de la part de l'enseignante.

Analyse de l'exploitation du temps : Delphine C.



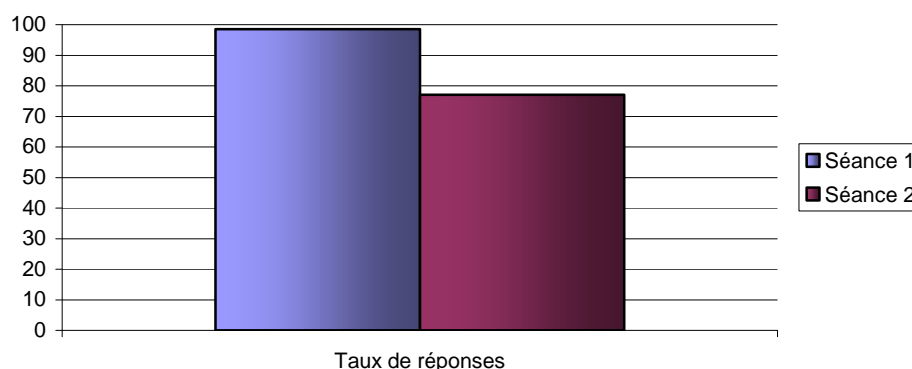
Le graphique ci-dessus nous montre que Delphine C. privilégie les activités de ses élèves. Dans les faits, après leur avoir transmis les consignes, elle les laisse travailler individuellement et en groupe avec un minimum d'interventions. Sans être livrés à eux-mêmes totalement, ils ont l'opportunité de tâtonner avec le matériel et de discuter entre eux durant de longues périodes (23 min lors de la première séance, 27 min lors de la seconde). La salle de classe devient dans ces moments là très bruyante, elle paraît en effervescence. Toutefois, Delphine C. n'a aucune difficulté à ramener l'ordre et le calme. Cette enseignante nous a confié qu'il lui avait fallu des semaines pour obtenir ce résultat mais que maintenant : « *les enfants ont compris : quand ils peuvent parler, ils parlent, mais quand ils doivent écouter, ils se taisent et sont sages* ».

Individualisation des questions : Delphine C.



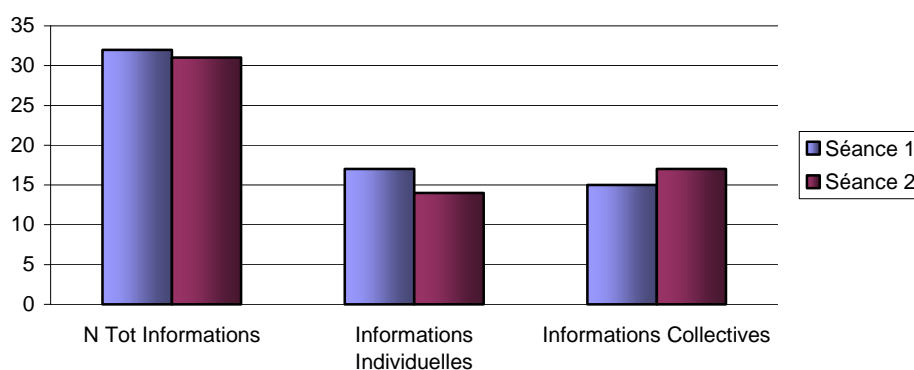
Nous pouvons constater sur le schéma précédent que le questionnement de l'enseignante est plus collectif qu'individuel. Le schéma suivant nous montre un important taux de réponse de la part des élèves (de 77 à 98 %). Pourtant, les questions posées ne sont pas simplistes puisque plus de la moitié d'entre elles relèvent des niveaux 4 et 5 de la taxonomie de Bloom (52 et 58 % respectivement lors de la première et de la seconde séance). En fait, Delphine C. accorde un temps de réflexion (voire même l'impose) avant de proposer une réponse.

Taux de réponses des élèves : Delphine C.

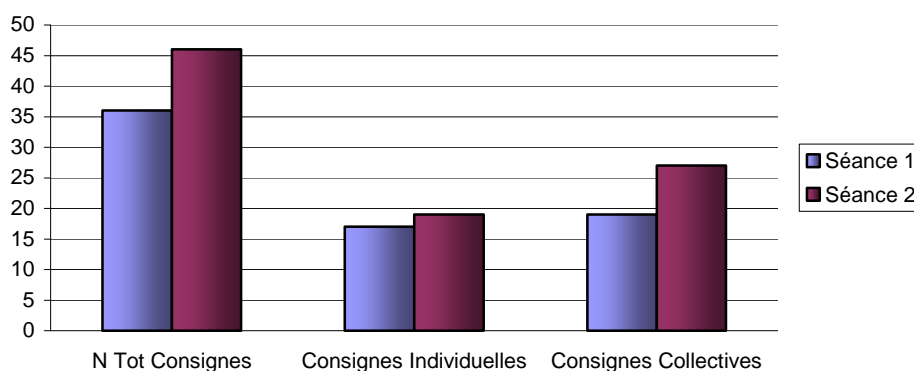


Delphine C. cherche à faire réfléchir ses élèves. Selon elle, « *les questions doivent faire travailler les enfants* ». Ainsi, nous retrouvons le type de formulations suivantes : « *comment pourrait-on faire pour...* », « *vous allez réfléchir à comment...* ».

Individualisation des informations : Delphine C.

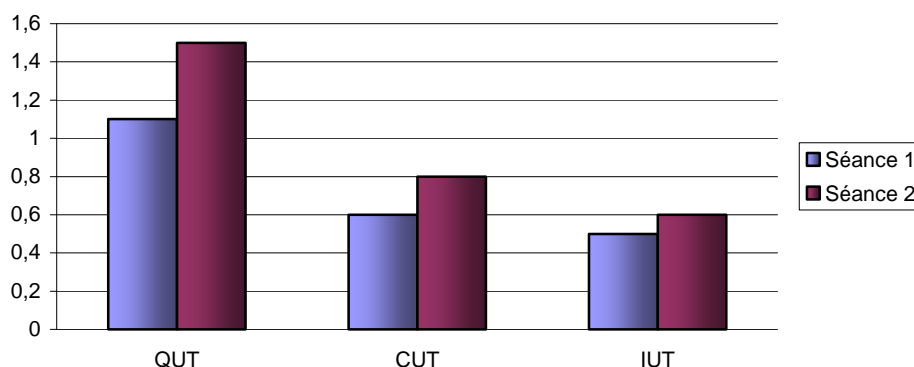


Individualisation des consignes : Delphine C.



Ces schémas nous permettent de remarquer un équilibre entre actions collectives et actions individuelles. Cette enseignante individualise ses actions lors des phases d'activités des élèves. Le pourcentage de temps consacré aux activités par les élèves (38.8 et 49.4 % respectivement lors de la première et de la seconde séance) permet d'expliquer cet équilibre de l'individualisation.

Actions enseignantes par Unité de Temps (UT) : Delphine C.



Le schéma ci-dessus nous indique que cette enseignante exerce une pression modérée sur ses élèves. En moyenne, elle accomplit 1 à 2 actions (toutes catégories confondues) par unités de temps. Toujours en moyenne, elle fournit une information toutes les 2 unités de temps à ses élèves. La répartition question / consigne / information est homogène et se ressent dans la salle de classe au cours des séances. Ses élèves ont le loisir de bénéficier de plages d'« oisiveté fertile » qui nous apparaissent propices à leurs développements cognitifs.

d. Approches didactiques.

Bien qu'elle suive les indications du guide de l'enseignant, Delphine C. reconnaît qu'elle prend certaines libertés, en particulier concernant le chronogramme annuel qu'elle ne suit pas à la lettre. Elle se justifie en expliquant que : « *certaines situations d'apprentissage sont plus difficiles pour les enfants, il faut plus de temps [...] cela dépend des années* ».

Les directives du Ministère préconisent une prise en compte des représentations (conceptions alternatives) des apprenants. Delphine D. fait un effort particulier pour tenir compte de ce que savent ou pensent ses élèves : « *les enfants savent toujours quelque chose, ça m'aide dans mon travail, pour dérouler la situation d'apprentissage [...] des fois c'est exact, souvent ce n'est pas juste, c'est toujours intéressant* ».

Cette enseignante développe une démarche d'individualisation des apprentissages, tant sur la forme que sur le fond.

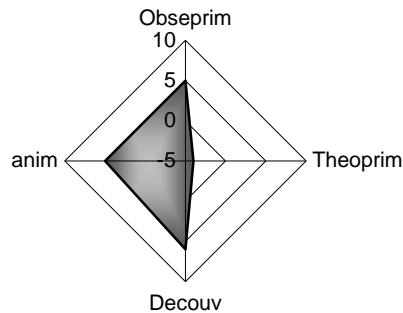
Nous avons déjà évoqué la nature des questions et des consignes formulées par cette enseignante. Interrogée à ce propos, cette dernière nous a confirmé que cette stratégie était consciente : « *les questions doivent faire travailler les enfants* », « *ce sont les questions qui sont les plus importantes, les réponses aussi, mais les questions font plus réfléchir les enfants [...] c'est comme ça qu'ils apprennent* ». Et de fait, par ses questions, cette enseignante initie des situations de conflits cognitifs. Cette démarche, associée aux plages d'« oisiveté fertile » fournissent aux élèves les conditions pour développer des compétences et construire des connaissances.

Sur le contenu des séances elles-mêmes, Delphine C. n'a pas été très loquace. Elle suit les directives du guide car « *c'est ce que nous demande les inspecteurs et les conseillers pédagogiques [...] les séances ont été faites par mes aînés, c'est comme cela qu'il faut les dérouler* ». Elle ne remet donc pas en cause le contenu des séquences d'apprentissage et ne prend pas de recul par rapport à elles.

e. Profils :

- épistémologique :

Delphine C.



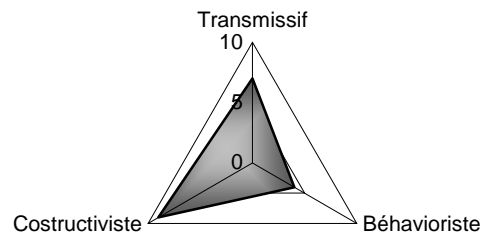
Le profil épistémologique de Delphine C. nous indique que cette enseignante privilégie le primat de l'observation sur la théorie et les activités de découverte. Pour elle : « *c'est en observant qu'on découvre l'environnement* », « *plusieurs observations vont permettre de faire des lois* ».

Elle reconnaît toutefois que : « *certaines choses ne trouvent pas d'explications [scientifiques, rationnelles]* » mais que : « *ça ne veut pas dire que ça n'existe pas* ».

Ce profil est cohérent par rapport à ses pratiques pédagogiques qui privilégient l'argumentation, la réflexion, la découverte.

- pédagogique :

Delphine C.



Ce profil pédagogique comporte une valence constructiviste dominante et très forte. Les deux autres valences ne sont pas nulles. Ce profil montre une prise en compte des trois valences. Compte tenu de ce que nous avons été amené à observer en classe, ce profil nous semble cohérent et représentatif du style de cette enseignante : elle privilégie l'activité des élèves, leurs réflexions mais prend soin de jalonner ses séances d'informations, de bilans pour formaliser les connaissances et marquer les progressions.

f. Tableau de synthèse.

Delphine C.	Gbéhizankon/A (Abomey)	
Niveau	CE ₁	
Effectif	55	
	Séance 1	Séance 2
Nature de la séance	Connaître différents termes du vocabulaire relatif à l'anatomie du corps	L'air et le vent autour de nous
Durée de la séance (en min)	60	55
N Tot Questions	65	83
Q Individuelles	22	26
Q Collectives	43	57
<i>QUT</i>	<i>1.1</i>	<i>1.5</i>
N Tot Consignes	36	46
Consignes Individuelles	17	19
Consignes Collectives	19	27
<i>CUT</i>	<i>0.6</i>	<i>0.8</i>
N Tot Informations	32	31
Informations Individuelles	17	14
Informations Collectives	15	17
<i>IUT</i>	<i>0.5</i>	<i>0.6</i>
Taux de réponses	98.5	77.1
% Tps parole Ens	19.1	24
% Tps parole Ele	9.5	10.3
N Activités Ele	8	9
% Tps Activités Ele	38.8	49.4

3. *Justine S.*

a. Contextes.

L'école Djassin est située le long de l'une des plus grandes avenues de Porto Novo, capitale administrative du Bénin. Il s'agit d'une école urbaine composée de 4 groupes scolaires et accueillant un très grand nombre d'élèves. Justine travaille dans le groupe B. Les effectifs des classes sont élevés (52 élèves par classes en moyenne) malgré une forte résistance de la part des enseignants. Les bâtiments des différents groupes scolaires sont construits en dur et répartis autour d'une vaste cours de récréation en terre battue. cette dernière a une taille suffisante pour accueillir cette importante population scolaire. Le territoire de l'école est délimité par une enceinte en dur constituée de murs élevés. Cette école bénéficie de l'eau courante et chaque groupe possède une ligne électrique.

b. Histoire de vie.

Justine est née en mai 1952 à Nattitingou. Elle est arrivée dans le sud en 1959, à l'âge de 7 ans, après la mutation de son père. Ce dernier était gendarme et sa mère était ménagère. Ses parents, catholiques pratiquants sont tous les deux décédés. Ils parlaient français et Fon. Son père, originaire du nord parlait également Bariba. Elle a deux sœurs et un frère tous plus âgés qu'elle. Son frère est gendarme, ses sœurs enseignante au primaire et ménagère. Cette dernière est décédée l'année dernière.

Elle est mariée et mère de 4 enfants. Elle parle le français et le Fon. Son mari parle français, Fon, Mahi et anglais. Il était vétérinaire et travaillait pour l'état. Il a été admis à la retraite en 2006. Ses enfants parlent français et Fon. Ils occupent tous des positions intermédiaires dans la fonction publique (secrétariat, technicien).

Elle a commencé à enseigner en tant que Jeune Institutrice Révolutionnaire en 1980 et est Agent Permanent de l'État depuis 1982 suite a une formation sanctionnée par le CEAP. Elle est devenue fonctionnaire a Porto-Novo. Elle a enseigné à Abomey Calavi durant sept ans. Elle a surtout une expérience du niveau 1, un peu du niveau 2, mais jamais du niveau 3. C'est une question de disponibilité de postes mais également la prise en compte du fait que les femmes un peu expérimentées « tiennent » mieux les plus petits.

Elle a enseigné dans trois groupes scolaires différents avant d'aller à Abomey Calavi où elle a travaillé dans deux groupes scolaires différents. Ensuite, elle est revenue à Porto-Novo où elle est restée 10 ans dans le même groupe scolaire.

Ses études l'ont amenée jusqu'à la classe de troisième mais elle n'a pas eu le BEPC. Elle garde un souvenir plutôt positif de sa scolarité : un univers rassurant, une période d'insouciance. Elle commence alors une formation dans le secteur commercial. Elle décroche un CAP d'aide comptable qui lui permet d'obtenir une équivalence et de postuler comme jeune institutrice révolutionnaire.

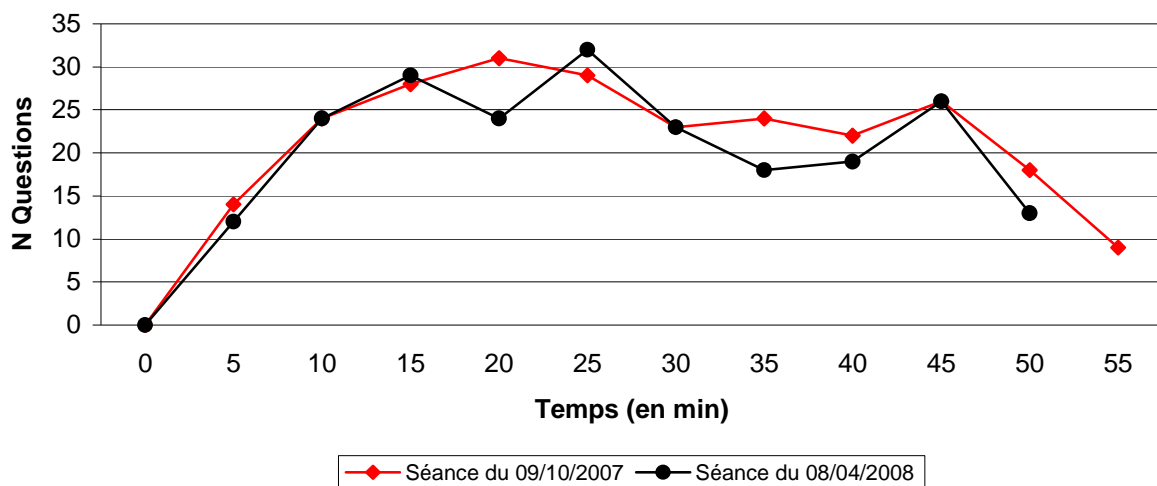
Justine reconnaît qu'elle a commencé cette carrière à défaut d'une autre offre d'emploi ce qui lui a permis de gagner sa vie. Il s'agissait d'un emploi « alimentaire » par défaut, compte tenu de la conjoncture à cette époque (fort taux de chômage, recrutement massif de la part de l'état pour assurer des services d'enseignement). Bien que cette orientation ne soit pas une vocation, avec le temps le métier a fini par lui plaire. Elle le définit comme passionnant, et pointe en particulier la communication d'énergie de la part des enfants et les relations positives avec les parents et ses collègues. Elle considère que l'ambiance de collaboration et d'entraide au sein d'une équipe pédagogique n'est pas un acquis mais qu'il est possible de la créer. Elle considère que les niveaux hiérarchiques sont trop nombreux et pesants dans le secteur éducatif. Elle les vit comme des facteurs d'oppression en les considérant toutefois comme des

auxiliaires ayant, parfois, une contribution positive dans la formation (continue des enseignants). Elle n'a jamais refusé que ces niveaux hiérarchiques lui « *descendent dessus* » mais note la gêne que ces visites lui occasionnent.

Elle a été formée à l'École Normale de Porto Novo en 1981, époque des programmes intermédiaires. Elle a ensuite fait partie des enseignants sélectionnés pour participer, durant 30 jours à la formation pour la mise en œuvre des NPE. Elle considère que sa formation ne lui permet pas d'appréhender efficacement cette réforme. Et en la matière, ce ne sont pas les séances d'UP tous les 15 jours qui permettent de combler les lacunes. Le passage d'une orientation à l'autre est perturbant pour elle et les collègues de sa génération. Elle pense que les plus jeunes auront moins de difficulté dans la mesure où ils n'auront pas eu à subir ce changement dans les pratiques. Le principal point négatif du métier réside dans le niveau de rémunération qu'elle juge insuffisant.

c. Pratiques pédagogiques.

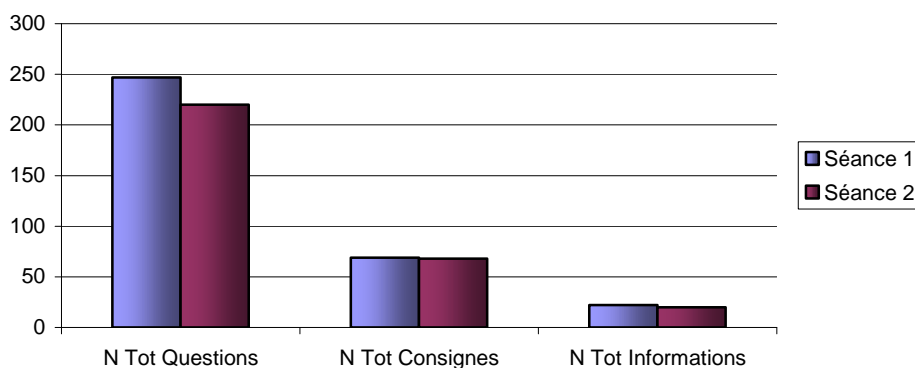
Distribution des questions de Justine S.



Les deux séances observées présentent une permanence et une stabilité élevées dans leurs configurations. En effet, les profils des séquences pédagogiques animées par Justine S. font apparaître une importante et quasi constante présence enseignante dans leurs déroulés. Justine aura posé à ses élèves de CP entre 220 et 247 questions au cours de séances ayant duré de 47 à 55 minutes.

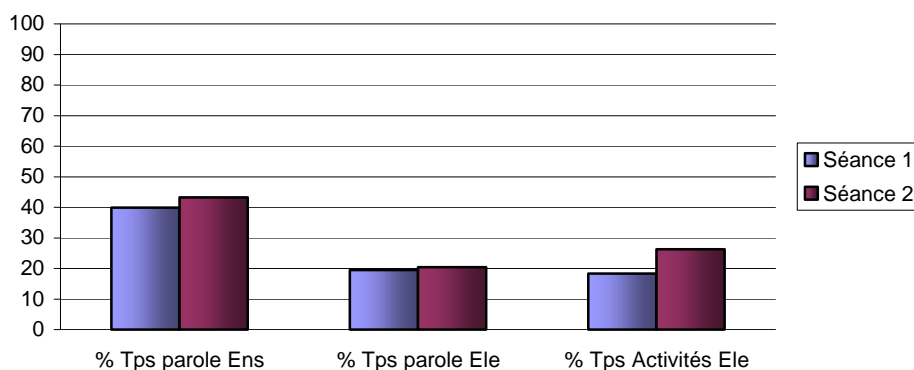
La première séance comportait 3 activités-élèves et la seconde en comportait 4. Ces activités sont aisément repérables dans le contexte de la première séance (3 pics de questions : t_{20} , t_{35} et t_{45}). Dans le cas de la seconde séance, seuls 3 pics de questions apparaissent. Deux activités ont été réalisées entre le pic à t_{25} et celui à t_{45} .

Nombre d'actions enseignantes : Justine S.



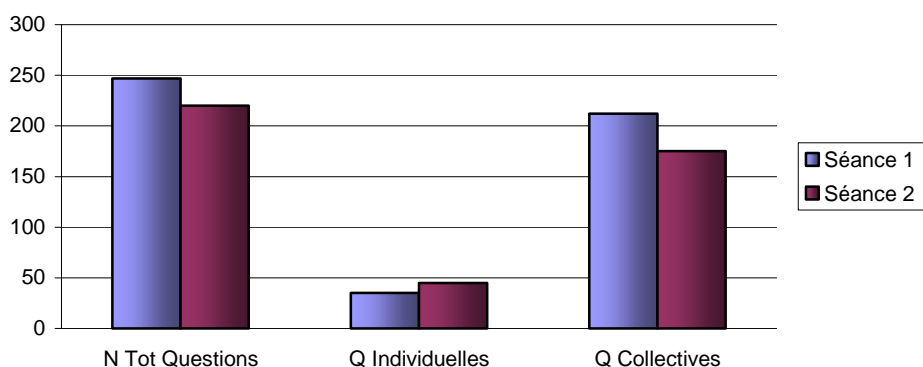
Ces indicateurs montrent que Justine privilégie le questionnement de ses élèves par rapport à l'émission de consignes ou d'informations. Il s'agit dans son cas, selon une interprétation personnelle de la classe-dialoguée, plus de guider les élèves vers ce qu'ils doivent acquérir que de véritablement les projeter face à des situations-problèmes basées sur les problématiques qu'elle leur proposerait.

Analyse de l'exploitation du temps : Justine S.



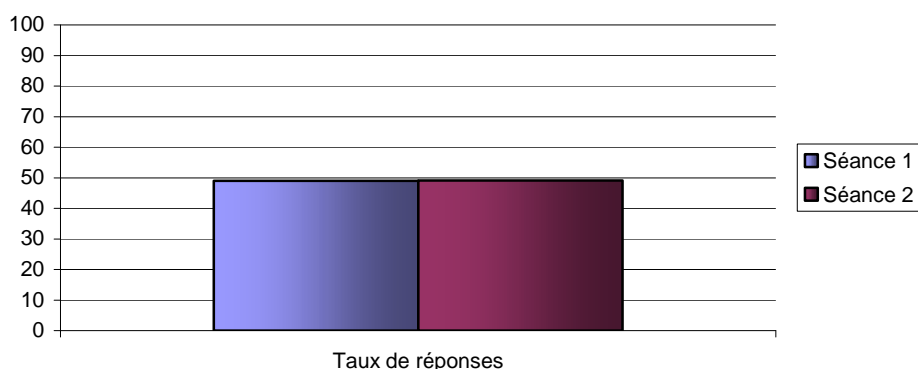
Justine est une enseignante qui occupe quantitativement l'espace de parole. Elle est très présente dans la classe de cette manière et considère que sans cela : « *je ne remplirais pas ma fonction qui est de transmettre des savoirs à mes élèves* ». Son pourcentage de temps de parole représente plus du double de celui de ses élèves. Il n'y a pas, dans les séances observées, de dialogue ou d'interaction pédagogique, mais plutôt une stratégie de transmission dialogique des contenus de formation.

Individualisation des questions : Justine S.



Cette enseignante fonctionne très clairement sur la base d'un questionnement collectif. L'observation des séances et l'analyse des auto-confrontations réalisées nous permettent d'identifier les stratégies de l'enseignante. Celle-ci tient en effet compte des directives ministérielles concernant la démarche constructiviste en l'interprétant selon sa propre sensibilité éducative et sa compréhension de sa mission pédagogique. En effet, il est préconisé de rendre les élèves « *acteurs de leurs apprentissages* » et Justine les fait participer. Elle a ainsi fait évoluer sa pratique dans la mesure où, auparavant, elle ne « *prenait pas ce temps de questionnement et déroulait son cours de A à Z* ».

Taux de réponses des élèves : Justine S.



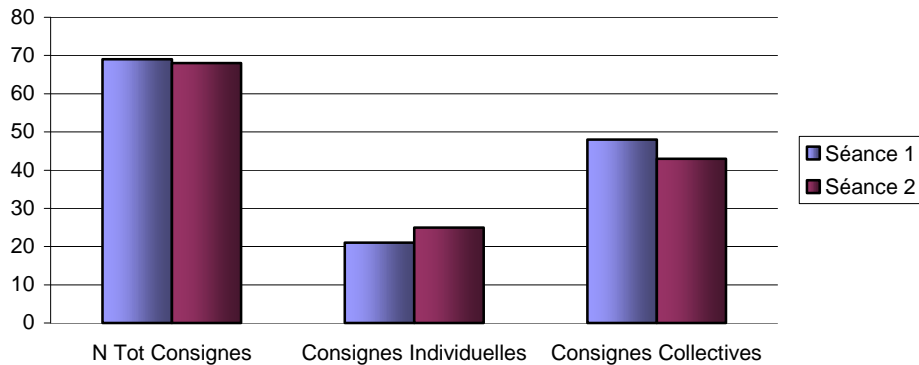
Le taux de réponse des élèves est éloquent. Moins de la moitié des questions posées par l'enseignante font l'objet de réponses de la part des élèves. L'enseignante est alors amenée à reformuler sans cesse le niveau de ses questions en leurs faisant « dégringoler » la taxonomie de Bloom pour obtenir des réponses qui constituent pour elle un indicateur de compréhension de la part des élèves :

« *C'est quoi la fonction de l'œil ?* », « *A quoi ça nous sert les yeux ?* », « *On se sert des yeux pour quoi ?* », « *l'œil nous permet de... ?* ». La réponse « voir » obtenue de manière collégiale à la quatrième question a permis à l'enseignante de valider sa démarche et d'enchaîner sur la suite de son projet. Or, les pertes de profondeur et d'information entre la première formulation de la question portant sur la fonction (demeurée sans réponse) et la dernière formulation plus utilitariste sont nettes.

Une autre des caractéristiques de la nature des questions formulées par Justine est qu'elles « attendent » une réponse sous une forme minimale (un mot, une idée). Dans la majorité des cas nous avons observé une phase « chapelet de questions » se référant à un sujet précis

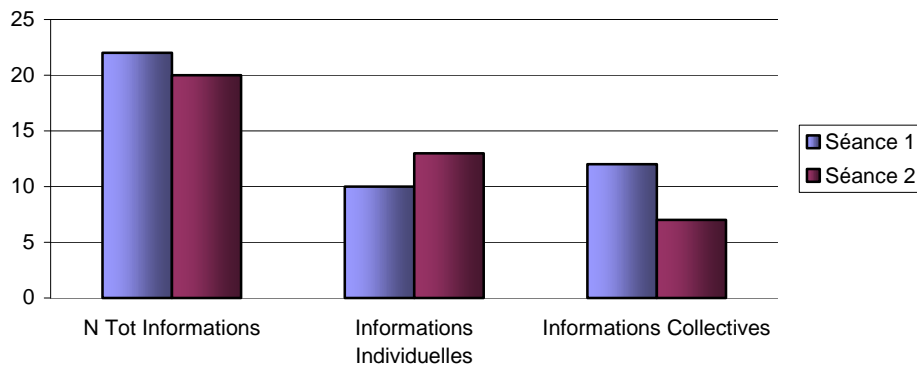
clôturée par l'émergence, dans la bouche d'un élève, du mot attendu depuis le début de l'interaction.

Individualisation des consignes : Justine S.



Ces graphiques nous permettent de remarquer que les consignes sont formulées essentiellement à l'adresse du groupe et restent majoritairement collectives. Dans la plupart de nos observations, nous relevons l'introduction d'un décalage entre la consigne collective et la consigne individuelle d'un groupe à l'autre, d'un élève à l'autre. Cette pratique représente un facteur d'hétérogénéisation dans la classe.

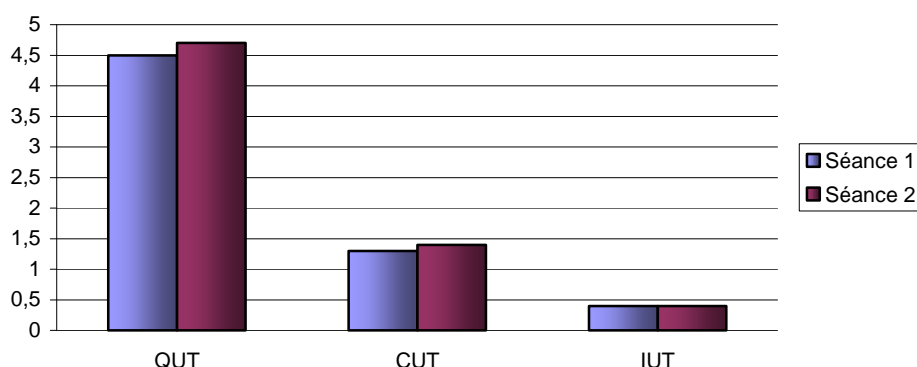
Individualisation des informations : Justine S.



Dans le cas des informations, Justine individualise plus ses interventions. Nous avons pu observer une tendance au morcellement des informations d'un groupe à l'autre, d'un élève à l'autre. Cette démarche est inconsciente de la part de l'enseignante. Selon elle, les informations ont été données, transmises.

Alors que ces informations pourraient représenter un outil de structuration des savoirs en cours de transmission, cette enseignante intègre pour elle-même la somme d'informations individuelles et collectives transmises sans prendre conscience de l'hétérogénéisation que cette pratique introduit dans le groupe.

Actions enseignantes par Unité de Temps (UT) : Justine S.



Ces graphiques nous permettent de constater que Justine privilégie le questionnement de ses élèves au détriment des consignes et des informations.

Plus généralement, sa lecture nous permet d'évaluer le poids de la présence enseignante dans la classe, puisque en moyenne ce sont, toutes catégories confondues, pas moins de 6 actions enseignante par unité de temps (soit 1 toutes les 10 secondes) que « subissent » les élèves.

d. Approches didactiques.

Pour Justine, « *les enfants de cet âge ne peuvent pas connaître ce qui est au programme* ». Cette enseignante justifie ainsi la rapidité avec laquelle elle a abordé les introductions de ses séances. Introductions destinées à faciliter l'émergence des représentations ou des conceptions alternatives.

Pour Justine, les multiples questions posées au cours de ses séances sont destinées à « *permettre aux enfants de trouver les réponses eux-mêmes et à participer au travail* ». Selon cette enseignante, le fait qu'un élève donne une réponse qu'elle jugera satisfaisante induit une construction de connaissances et un développement de compétences chez l'ensemble de ses élèves.

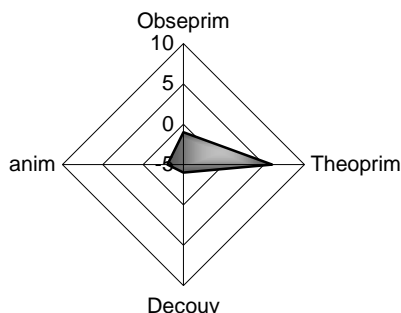
Elle est clairement là pour transmettre des connaissances et axe ses actions sur cette mission. Le critère principal d'atteinte de ses objectifs est l'obtention d'une bonne réponse à la question posée : « *lorsqu'ils (les enfants) répondent correctement, c'est qu'ils ont compris* ». Dans la pratique, ce sont souvent (toujours) les mêmes élèves qui participent. Cette situation ne semble pas poser de problème à l'enseignante : « *ils écoutent et apprennent les uns des autres. A la fin de la séance nous faisons le retour et projection pour qu'ils comprennent bien ce qu'ils doivent savoir* ».

De l'autre côté de la relation didactique, les élèves semblent avoir saisi parfaitement ce mode de fonctionnement et semblent chercher le mot, l'expression, que l'enseignante attend plutôt que de laisser libre cours à leur créativité. Leur problématique est d'arriver à satisfaire l'exigence de la maîtresse pour en retirer une reconnaissance de sa part. Il se crée alors une sorte de jeu de tâtonnement de la part des élèves qui vont, de proche en proche, tester des réponses pour tenter d'identifier le « projet » et abonder dans son sens.

e. Profils :

- épistémologique :

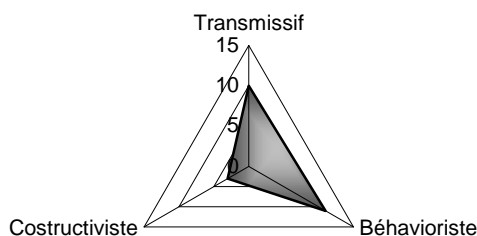
Justine S.



Compte tenu des observations réalisées, le profil épistémologique de Justine nous apparaît cohérent. Cette enseignante vise en effet plus particulièrement la conformation de ses élèves au savoir et agit de manière à les guider dans ce sens.

- pédagogique :

Justine S.



D'après l'enseignante, compte tenu du niveau scolaire des élèves, les séances que nous avons été amené à observer relevaient plus de l'ordre du descriptif que du conceptuel. En effet, que ce soit celle concernant l'œil et son fonctionnement que celle abordant les caractéristiques du foyer, l'essentiel des travaux réalisés visaient le développement de compétences langagières à travers un apport de vocabulaire.

Seules les premières phases (mise en situation, introduction) ont fait l'objet d'une mobilisation des acquis ou des représentations des élèves de la part de l'enseignante sous une forme relativement standardisée (« *qui peut me dire où se trouve l'œil ?* », « *qui peut me dire à quoi sert l'œil ?* »...).

Le reste des séances peut se résumer, du point de vue de l'activité pédagogique de l'enseignante, à une succession de descriptions et d'explications des objets concernés par les séances.

Le profil pédagogique de Justine S. est cohérent avec ses pratiques mises en oeuvre lors des deux séances observées.

f. Tableau de synthèse.

Justine S.	Djassin/B (Porto Novo)	
Niveau	CP	
Effectif	54	
	Séance 1	Séance 2
Nature de la séance	Identifier le rôle de l'œil	Décrire les caractéristiques essentielles du foyer
Durée de la séance (en min)	55	47
N Tot Questions	247	220
Q Individuelles	35	45
Q Collectives	212	175
<i>QUT</i>	4.5	4.7
N Tot Consignes	69	68
Consignes Individuelles	21	25
Consignes Collectives	48	43
<i>CUT</i>	1.3	1.4
N Tot Informations	22	20
Informations Individuelles	10	13
Informations Collectives	12	7
<i>IUT</i>	0.4	0.4
Taux de réponses	49	49.1
% Tps parole Ens	39.9	43.2
% Tps parole Ele	19.5	20.4
N Activités Ele	3	4
% Tps Activités Ele	18.3	26.3

4. Joseph S.

a. Contextes.

L'école Les Cours Bénis est un établissement privé d'enseignement primaire. Il comporte 3 groupes scolaires de 6 classes (du CI au CM₂). Elle est située en périphérie d'Avrankou, non loin du centre-ville et on y accède par une piste en terre qui est l'une des voies principales d'accès à la commune depuis Porto Novo. Les bâtiments sont construits en dur et disposés autour d'une vaste cours de récréation permettant un accueil confortable de l'ensemble des élèves. Cette cours est délimitée par une enceinte en dur.

Toutes les salles de classes bénéficient d'une prise électrique et l'école possède un puit maçonné et sécurisé.

Les élèves fréquentant cette école sont issus du milieu rural mais socio-économiquement favorisé.

b. Histoire de vie.

Joseph S. est né en octobre 1961 à Porto Novo. Ses parents sont tous deux décédés. Son père était agriculteur et sa mère commerçante. Il a 3 frères et 1 sœur. Cette dernière est enseignante APE à Cotonou. deux de ses frères sont agriculteurs dans le département de l'Ouémé-Plateau et le dernier est employé administratif au ministère de l'emploi à Cotonou. Ses parents parlaient Fon, Yoruba et Goun et n'avaient qu'une pratique approximative du français. Ils étaient tous les deux animistes de même que ses deux frères agriculteurs. Lui-même est chrétien céleste de même que sa sœur et son dernier frère.

Joseph est marié et a 3 enfants tous scolarisés (CE₂, CM₂ et 4^e). Son épouse est employée à la mairie d'Avrankou comme secrétaire. Elle est native de Misserete et parle français, Fon et Yoruba. Lui-même pratique ces trois langues.

Il est contractuel dans cette école depuis 12 ans et assure la direction du groupe B. Il a enseigné dans l'enseignement public et privé à Porto Novo et a ainsi eu l'occasion d'intervenir dans tous les niveaux. Il a arrêté ses études en classe de 5^e et n'a donc pas pu prétendre au statut de JIR. Ce niveau scolaire lui a également interdit l'accès au statut d'APE. A l'exception des séances d'UP, Joseph n'a suivi aucune formation (initiale ou continue). Il se définit lui-même comme un « *autodidacte* » et compense ces lacunes par des lectures, des échanges avec ses collègues et l'observation de ses élèves. Cet enseignant « sent » sa classe.

Il considère avoir atteint le sommet de sa carrière et envisage de rester travailler dans cette institution jusqu'à la retraite (et même au delà).

Il entretient de bons rapports avec ses collègues et ses « *subordonnés* ». Le « *fondé* » (propriétaire de l'école) est un ami d'enfance qui l'a impliqué très tôt dans la création de l'institution. Joseph considère être l'un des fondateurs des Cours Bénis et il jouit de ce statut auprès de ses collègues.

Lorsqu'il était enfant, Joseph voulait être médecin, « *soigner les gens, leur apporter du bien-être* ». Mais « *les conditions de vie, de travail, de ressources de ma famille n'ont pas permis d'atteindre ce niveau...* ». Pourtant, Joseph garde un très bon souvenir de sa scolarité. Pour lui c'est « *une période douce, intéressante, passionnante durant laquelle tout semblait possible...* ». La frustration semble grande puisque « *mon grand frère a été encouragé et a fait la classe de 1^{ère}, mais il ne voulait pas continuer. Après, il n'y avait plus assez pour les autres* ». Il s'est donc résigné en valorisant sa situation « *enseigner permet d'aider également. Un enfant peut beaucoup si on l'aide, si on l'encourage. Je discute beaucoup avec les parents pour les encourager à pousser leurs enfants* ».

De fait, l'ambiance dans sa classe est sereine et ses élèves semble l'apprécier beaucoup. Une relation de confiance est notable entre lui et eux. Il adopte souvent une posture paternelle avec eux et s'investit affectivement dans la relation pédagogique : « *les enfants, il faut les écouter, les comprendre* ».

Il se considère comme un enseignant en développement. Il a conscience d'avoir atteint un certain niveau de compétence mais pense devoir encore apprendre beaucoup : « *chaque nouvelle année me fait réfléchir* ».

Il pense que certains enseignants sont plus efficaces que d'autres et que cette efficacité provient de la façon de concevoir son métier, sa mission. En particulier la manière d'appréhender l'élève, l'enfant. Pour lui, enseigner va au-delà du simple emploi-source de revenu : « *les parents nous confient leurs enfants et les enfants nous font confiance. Nous devons les amener le plus loin possible, leur donner toutes les capacités pour qu'ils grandissent* ». Toutefois, en corollaire, il considère que la fonction n'est pas assez reconnue par la Société, le Ministère. En particulier concernant les rémunérations.

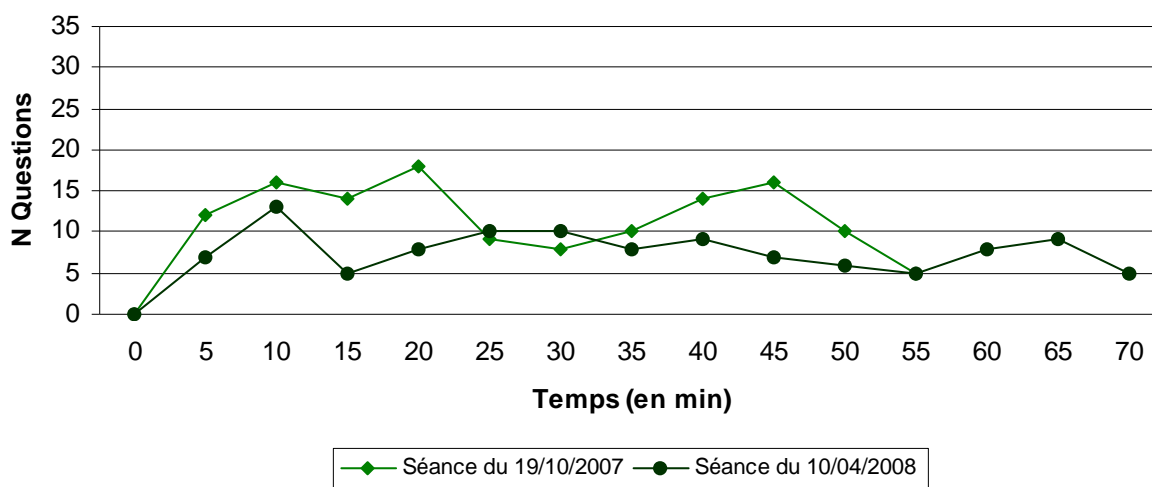
D'après lui, il est aisé de se rendre compte si un enseignant est efficace « *bien dans sa classe* », d'après le climat qui y règne : « *si les enfants participent, sont en confiance, le maître est bon. Il y a les résultats des évaluations aussi* ».

Il déplore la situation économique de son pays qui empêche certains talents de s'épanouir. Selon lui, les élèves « *apportent à l'école les difficultés de la maison* », « *les enfants ne reçoivent pas d'aide chez eux, les parents ne peuvent pas, n'en sont pas capables...* ». Selon lui, l'école devrait permettre aux jeunes de s'élever mais cette fonction est contrariée par les difficultés matérielles de tous.

Joseph a pleinement conscience des difficultés d'ordre linguistique que rencontrent ses élèves lorsqu'ils arrivent à l'école : « *il y a le problème de la langue. Les enfants ne peuvent pas apprendre aussi bien en français que dans la langue de la maison* ». Toutefois, son analyse des obstacles sociaux et culturels ne semble pas aller au-delà de cette dimension. Il avoue utiliser souvent les langues nationales pour aider ses élèves à mieux comprendre. Il a également souvent recours à des exemples, des situations « *de la brousse* » pour illustrer ses séances de classe.

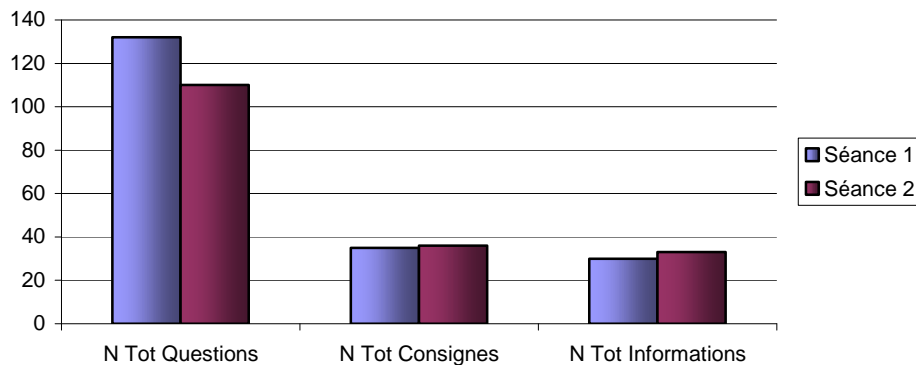
c. Pratiques pédagogiques.

Distribution des questions de Joseph S.



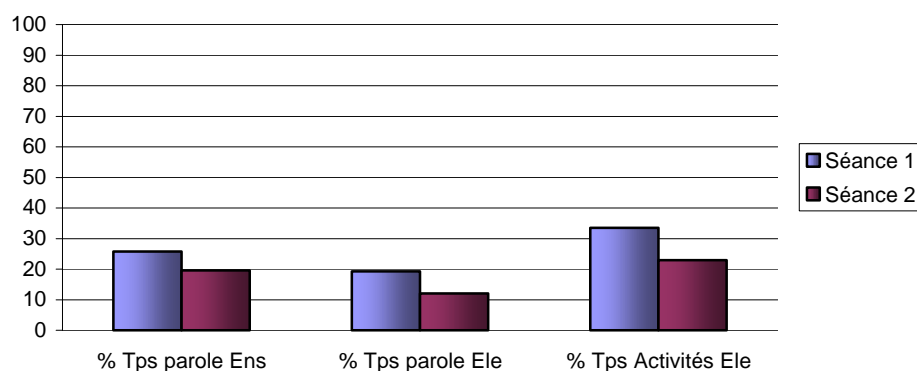
Les graphiques de distribution des questions posées par Joseph S. lors des séances que nous avons observées montrent une relative stabilité de configuration. La première séance (concernant l'implication des différentes parties du corps dans le mouvement) était plus « conceptuelle » que la seconde (concernant les caractéristiques de la marmite). Ces différences permettent d'expliquer la relative pression enseignante observable lors de la première séance. Joseph aura posé entre 110 et 132 questions, respectivement au cours des seconde et première séances. Chacune des séances comportaient 3 activités bien matérialisées par les pics de questions.

Nombre d'actions enseignantes : Joseph S.



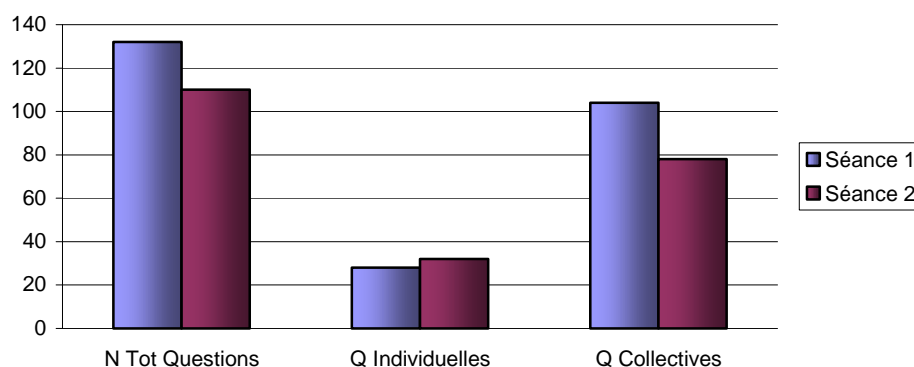
Si Joseph privilégie le questionnement de ses élèves, il entretient toutefois un niveau important de consignes et d'informations. D'un point de vue qualitatif, le niveau des questions posées relève plus souvent des niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom (56 et 63 % respectivement lors de la première et de la seconde séance).

Analyse de l'exploitation du temps : Joseph S.

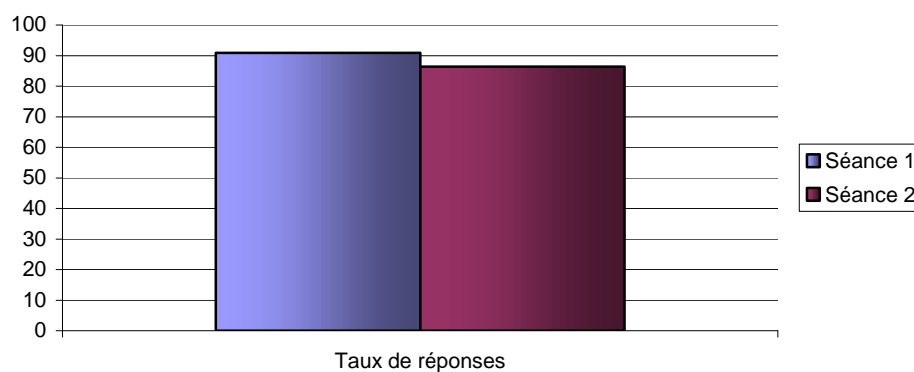


Ce graphique nous montre que les temps de parole entre enseignant et élève ne sont pas disproportionnés. Joseph privilégie le temps d'activité des élèves et accepte leurs discussions, parfois houleuses, au sein des groupes. L'ordre est ramené facilement et rapidement à chaque fois.

Individualisation des questions : Joseph S.

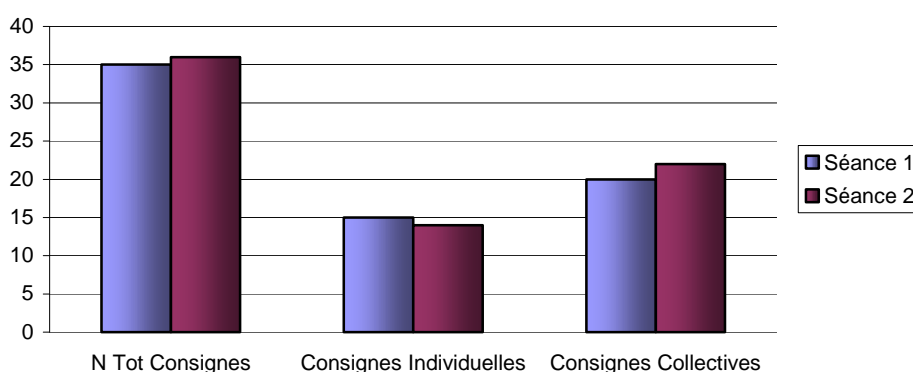


Taux de réponses des élèves : Joseph S.



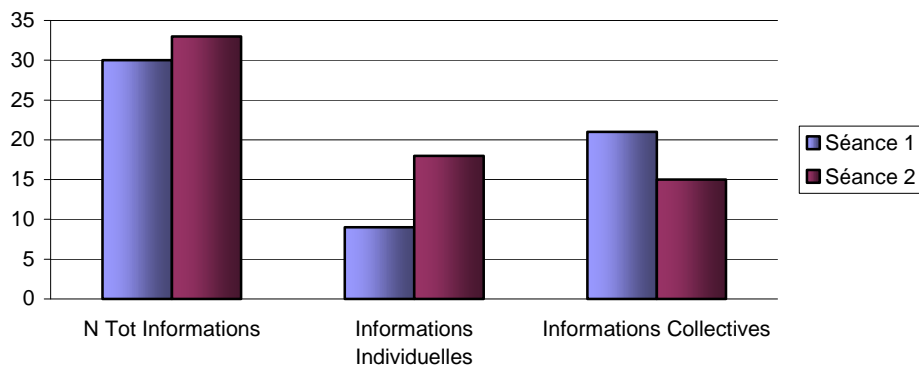
Selon le schéma précédent, le questionnement de cet enseignant est plus collectif qu'individuel. Les élèves de cette classe participent massivement à cet échange puisque les taux de réponses se situent autour de 90 % dans les deux séances que nous avons observé alors que les niveaux des questions (taxonomie de Bloom) impliquent raisonnement et réflexion.

Individualisation des consignes : Joseph S.



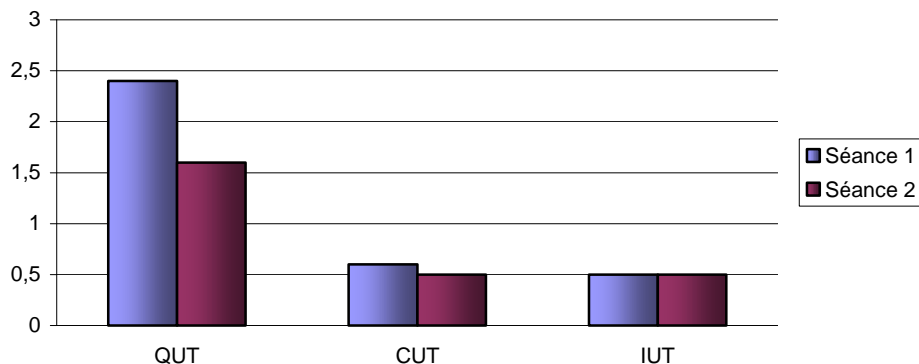
La lecture de ce graphique permet de constater que Joseph n'adopte pas de stratégie d'individualisation des consignes. La plus grande part de celles-ci sont adressées à l'ensemble des élèves de la classe.

Individualisation des informations : Joseph S.



Il y a une recherche d'équilibre entre actions collectives et actions individuelles, que ce soit dans le cas des consignes ou dans le cas des informations. Cette pratique permet de conserver un niveau d'homogénéité au sein du groupe classe. Les différents temps sont posés, formalisés. Joseph justifie cette pratique en indiquant que « *cette façon de faire la classe permet de gagner du temps et de l'énergie* ». Il réinvestit largement ces gains dans l'observation du travail de ses élèves, en tournant de groupe en groupe et en développant une écoute attentive de ce qui se joue au sein de chacun d'entre eux.

Actions enseignantes par Unité de Temps (UT) : Joseph S.



Joseph S. est un enseignant qui accompagne ses élèves. Ses interventions sont très structurées dans le temps et sont dispensées ponctuellement. Cet enseignant privilégie le questionnement car, selon lui : « *il est important de poser des problèmes aux enfants, sinon il n'y a pas d'intérêt* ».

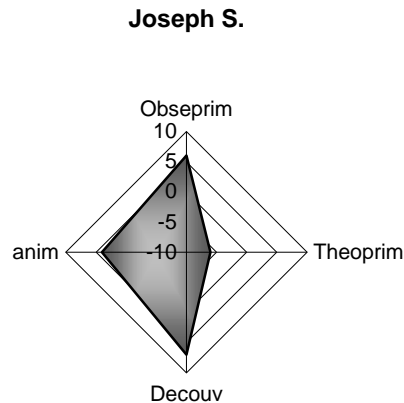
d. Approches didactiques.

Joseph S. est l'un des enseignants qui nous a le plus apporté de signes de prise de recul par rapport à son métier, ses actions éducatives et pédagogiques. Nous en avons abordé certaines dans les commentaires des graphiques précédents (individualisation, observation, adaptation, problématisation...). Il a compensé ses lacunes du point de vue de la formation au métier d'enseignant par une très forte aptitude à l'observation et une réactivité souvent pertinente. Nous écrivions que cet enseignant « sent » sa classe. Il est en effet toujours à l'affût des réactions et des comportements de ses élèves et réajuste continuellement son discours et ses actions du point de vue du rythme, du vocabulaire utilisé, de la formulation des questions, des

consignes et des informations. Sa démarche didactique va au-delà du seul contenu des programmes et cet enseignant dépasse largement les prescriptions des documents officiels. Il appréhende véritablement sa classe comme une entité en y intégrant les différentes dimensions (contenus de savoir, psychologie, sociologie, culture).

e. Profils :

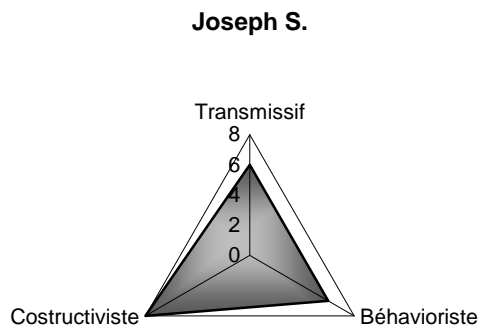
- épistémologique :



Le profil épistémologique de Joseph S. est clairement orienté vers l'observation et la découverte. La théorie est un aspect secondaire, accessoire mais néanmoins présent. La dimension animiste est fortement présente. Elle fait le lien entre l'observation et la découverte et participe, favorise, la vision globale, systémique développé par cet enseignant dans le cadre de ses actions en classe. Elle est également présente dans la façon d'appréhender les différents domaine du savoir, les différents univers culturels.

Ce profil nous semble cohérent avec la sensibilité humaine de cet enseignant.

- pédagogique :



Ce profil ne permet pas de dégager une posture particulière pour cet enseignant.

En effet, dans ce cas, l'outil ne nous permet pas de dissocier forme et fond des actions pédagogiques de cet enseignant. Nous rappelons ici que ce profil est construit à partir de ses déclarations. Nos observations des séances de classe de Joseph S. nous amène à relativiser le profil ci-dessus en laissant une place plus prépondérante à la dimension constructiviste

concernant les activités réalisées par les élèves. La structuration importante des différentes phases de la séance évoque une conception behavioriste de l'organisation pédagogique.

f. Tableau de synthèse.

Joseph S.	Les Cours Bénis (Avrankou)	
Niveau	CP	
Effectif	52	
	Séance 1	Séance 2
Nature de la séance	Identifier le rôle des différentes parties du bras dans l'accomplissement des mouvements	Décrire les caractéristiques essentielles de la marmite
Durée de la séance (en min)	55	70
N Tot Questions	132	110
Q Individuelles	28	32
Q Collectives	104	78
<i>QUT</i>	2.4	1.6
N Tot Consignes	35	36
Consignes Individuelles	15	14
Consignes Collectives	20	22
<i>CUT</i>	0.6	0.5
N Tot Informations	30	33
Informations Individuelles	9	18
Informations Collectives	21	15
<i>IUT</i>	0.5	0.5
Taux de réponses	90.9	86.4
% Tps parole Ens	25.8	19.6
% Tps parole Ele	19.3	12
N Activités Ele	7	6
% Tps Activités Ele	33.5	22.9

5. Delphine D.

a. Contextes.

« Le Génie » est une école privée située en zone périphérique urbaine, dans le quartier Akpakpa de Cotonou. Il s'agit d'un quartier populaire majoritairement peuplé de petits commerçants (proximité du marché) et d'employés. L'école est difficilement accessible par une voie en terre battue. Au bout de cette voie, elle est installée dans les locaux d'une maison d'habitation dont les différentes pièces tiennent lieu de salles de classes. Ces dernières sont exiguës, sombres et bruyantes. Cette école ne comprend qu'un groupe scolaire de 6 classes pour un total de 143 élèves.

La cour de récréation devrait se réduire aux 2 ou 3 mètres qui bordent la maison et déborde largement sur l'extérieur des limites du groupe scolaire, dans la rue.

Les conditions de travail nous sont apparues comme particulièrement difficiles aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

b. Histoire de vie.

Delphine D. est née le 17 novembre 1973 à Kandi. Ses parents vivent toujours dans le Nord. Son père était contremaître dans une exploitation agricole d'état avant d'être admis à la retraite il y a 12 ans. Sa mère s'occupe de l'exploitation familiale (polyculture, élevage ovin) avec l'aide de son grand frère. Delphine D. a un frère et deux sœurs qui sont tous ses aînés. L'une de ses sœurs est ménagère mariée à un entrepreneur et vit à Banikoara. Sa seconde sœur, de vingt ans son aînée, était enseignante avant d'être admise à la retraite il y a 5 ans. Cette dernière vit à Porto Novo et a accueilli Delphine D. chez elle il y a 14 ans pour lui permettre de poursuivre ses études « *dans les meilleures conditions possibles* ».

Ses parents sont catholiques « *mais animistes* ». Ils parlent français, Bariba et pratiquent également le Fon puisque son père est originaire du sud du pays.

Elle est célibataire et n'a pas encore d'enfant. Elle est chrétienne céleste comme sa sœur aînée.

Delphine D. « *a fait la terminale D* » mais n'a pas obtenu le baccalauréat. Elle avait déjà « *un peu de retard et un peu de pression de la part de sa famille* » et a donc pris la décision de ne pas poursuivre ses études et de se lancer dans la vie professionnelle. Elle a travaillé 2 ans comme employée dans une banque de Porto Novo puis 1 an comme hôtesse chargée de clientèle pour un opérateur de téléphonie. Elle a finalement eu l'opportunité d'obtenir un emploi d'enseignante dans une école privée de Porto Novo où elle est restée 3 années tenant les classes de CE₁ et de CE₂. Elle travaille à « Le Génie » depuis 4 ans et y a tenu les classes de CE₁ (2 ans) et de CP (seconde rentrée scolaire).

Elle a eu l'opportunité de suivre une formation de 12 jours concernant l'évaluation des compétences l'année dernière (2006). Sinon, elle a bénéficié de l'expérience de sa sœur qui lui a prodigué de nombreux conseils à ses débuts dans l'enseignement.

Enfant, elle se souvient avoir voulu devenir médecin ou vétérinaire. Mais les études sont longues, ardues et coûteuses. Elle a choisi l'enseignement pour avoir une chance de devenir fonctionnaire (en préparant le CEAP dans l'une des ENI) et pour le contact avec les enfants qu'elle apprécie particulièrement (elle a 11 neveux et nièces). Elle déclare s'épanouir dans ce métier qui lui permette de mesurer les progrès de ses élèves. Elle les trouve intéressants, étonnants, intelligents. A ce stade de sa vie, elle regrette de ne pas avoir choisi l'enseignement plus tôt, dès la fin de ses études. Elle pense qu'elle aurait eu plus de facilités pour passer les concours.

Elle pense que le principal point négatif de cette profession est le manque de reconnaissance (financière) de la part de l'état. Elle évoque également le manque de moyens dans les classes et les effectifs importants comme une gêne dans son travail quotidien. Elle apprécie particulièrement le niveau 2 (CE) car : « *à cet âge là, les enfants sont gentils et comprennent bien la maîtresse* ». Les élèves de CP sont plus difficilement gérables du fait de la barrière de la langue et de leur dispersion dans le travail : « *les petits, ils ont du mal à se concentrer, on ne peut pas faire beaucoup avec eux...* ».

Delphine D. considère que la bienveillance, la gentillesse, « *l'amour* » est le meilleur outil pour garder les classes. Elle déclare avoir de très bons contacts avec ses élèves mais déplore le manque d'intérêt des parents pour la formation de leurs enfants qui : « *pourraient les aider, les pousser* ». Elle s'entend bien avec ses collègues qui l'aident beaucoup dans son métier. Le directeur de l'école en particulier semble jouer un rôle important en prenant à cœur son rôle de coordinateur pédagogique. Elle n'a jamais eu l'occasion d'être inspectée mais pense que cela pourrait l'aider à être plus efficient et meilleure enseignante.

Selon elle, l'efficacité de l'enseignant tient à son contact avec ses élèves : « *si on n'aime pas les enfants, on ne peut pas bien enseigner [...] il faut beaucoup de patience, savoir écouter, apprendre à comprendre les enfants pour communiquer avec eux et pouvoir leur apporter* ». Elle pense important également de bien maîtriser les contenus, mais cet aspect de la fonction lui semble secondaire par rapport à la qualité du contact. Elle ne sait pas si elle est vraiment efficient, mais pense avoir les qualités morale, humaine, de cœur, pour faire des progrès. « *Si l'enfant a peur et qu'il ne se sent pas bien dans la classe, il ne peut pas travailler correctement* ».

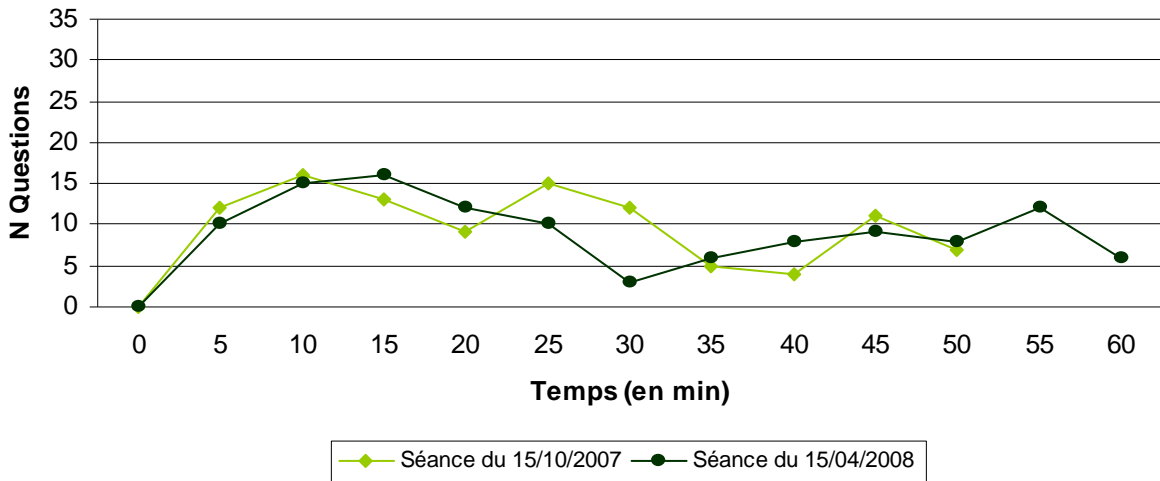
D'après cette enseignante, les principales difficultés que ses élèves ont à dépasser résident dans les difficultés matérielles des familles : « *les enfants, parfois, ils ne mangent pas. Il arrivent à l'école fatigués, alors ils dorment en classe. Il faut comprendre cela. Les parents courent pour trouver l'argent [...] ils ne peuvent pas s'en occuper correctement* ». Les bons élèves sont, d'après elle, ceux qui sont suivis à la maison. Pour elle, ils ont tous le même potentiel mais certains ne peuvent pas l'exprimer. Cette situation l'attriste car elle se sent impuissante.

Concernant les aspects épistémologiques, Delphine D. dit se souvenir des enseignements de ses aînés et pense que ceux-ci ont une grande importance sociale et culturelle. Elle pense que les enfants doivent conserver cette culture mais se rend compte que : « *l'école ne laisse pas de place à la culture, à la famille [...] les enfants sont obligés de faire un choix [...] ils parlent de choses différentes avec leurs parents et parfois ne se comprennent pas* ». Elle déclare tenter de les comprendre le plus souvent possible, mais cette démarche est coûteuse en temps et il faut avancer dans le programme.

Elle se pose parfois des questions sur le thème des visions différentes du monde mais ne voit pas comment elle pourrait faire pour faciliter l'intégration des deux. Elle émet l'hypothèse que la phase d'introduction des situations d'apprentissage pourrait être le moment le plus pertinent pour explorer cette voie. Elle avoue ne pas prendre le temps de le faire correctement.

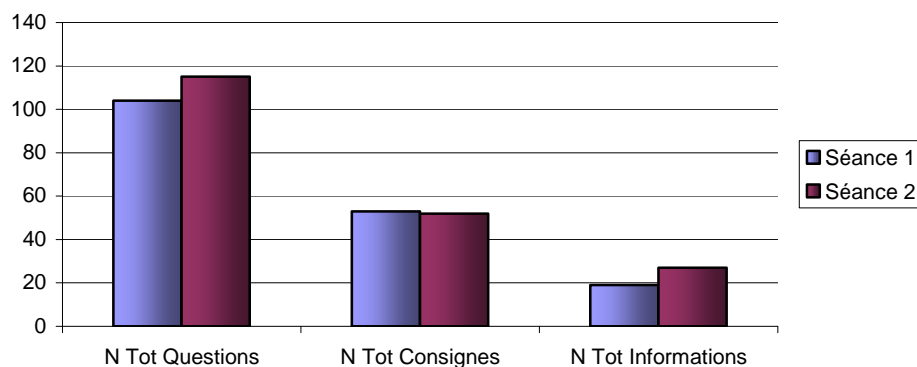
c. Pratiques pédagogiques.

Distribution des questions de Delphine D.



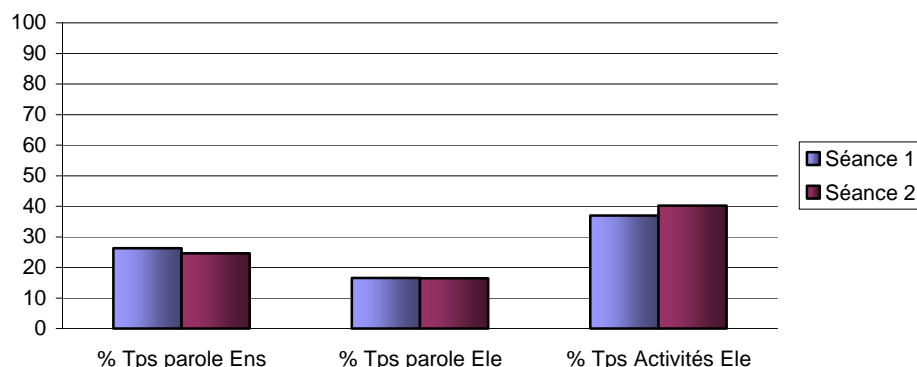
Delphine D. a posé entre 104 et 115 questions à ses élèves respectivement lors de la première et de la seconde séance. La première séance comportait 3 activités aisément repérables par l'intermédiaire des pics de questions. La seconde séance comportait également 3 activités mais un seul pic de questions apparaît.

Nombre d'actions enseignantes : Delphine D.



A la lecture du graphique précédent, nous pouvons observer que cette enseignante privilégie le questionnement et l'émission de consignes dans ses séances. D'un point de vue qualitatif, une petite majorité de ces actions relèvent de niveaux bas dans la taxonomie de Bloom (54 et 53 % respectivement lors de la première et de la seconde séance). Les informations sont le plus souvent des consignes déguisées destinées à guider les élèves dans l'accomplissement de la tâche en cours (« *vous devez faire comme ceci... Comme cela...* »). Les bilans sont assez succincts et les activités s'enchaînent parfois sans transition.

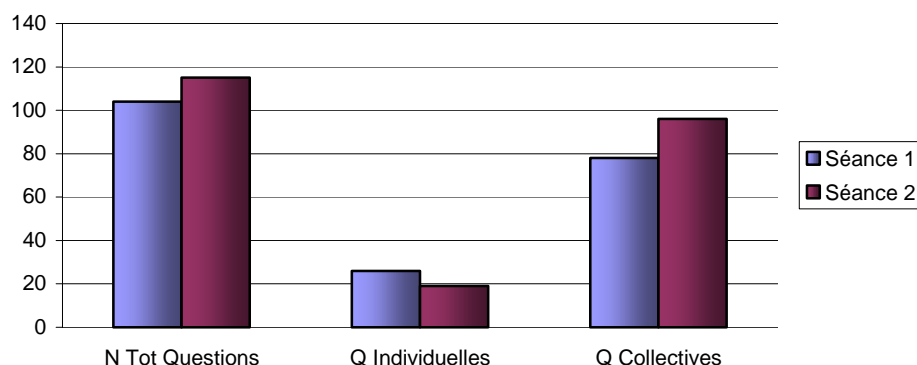
Analyse de l'exploitation du temps : Delphine D.



Le graphique précédent nous montre que les temps de parole des élèves et de l'enseignants ne sont pas fortement différents. Cette enseignante prend le temps d'écouter ses élèves, même lorsque ceux-ci « s'égarer ».

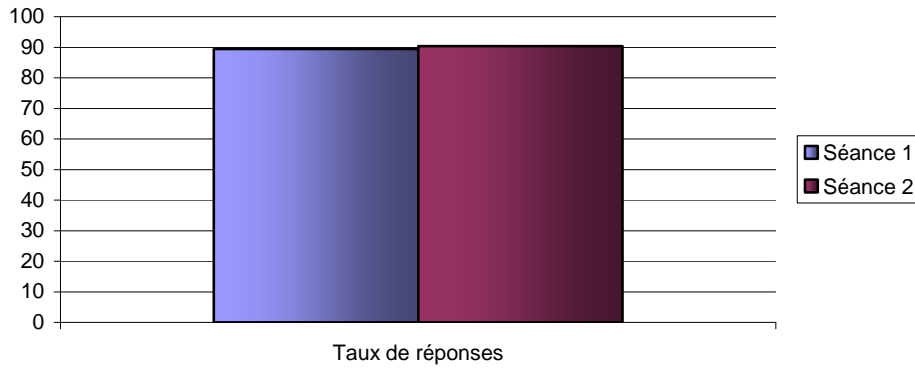
Le temps d'activité des élèves représente entre 35 et 40 % du temps de la séance. L'enseignante profite de ces périodes pour passer de groupe en groupe et observer ce que réalise ses élèves. Elle retourne ensuite au tableau pour faire part de ses observations qu'elle prend soin de contextualiser.

Individualisation des questions : Delphine D.



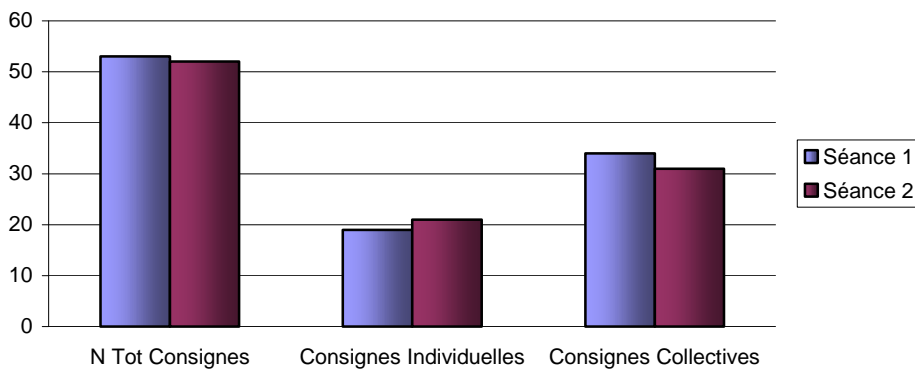
Les questions sont majoritairement collectives. Cela n'empêche pas l'enseignante de circuler activement au sein des différents groupes de travail. D'une manière générale, après chaque circuit, elle revient au tableau pour interpeller l'ensemble de la classe. Elle semble avoir conscience de la nécessité de ne pas dissocier le groupe classe : « *si je donne des consignes à chacun, cela devient harassant* ».

Taux de réponses des élèves : Delphine D.

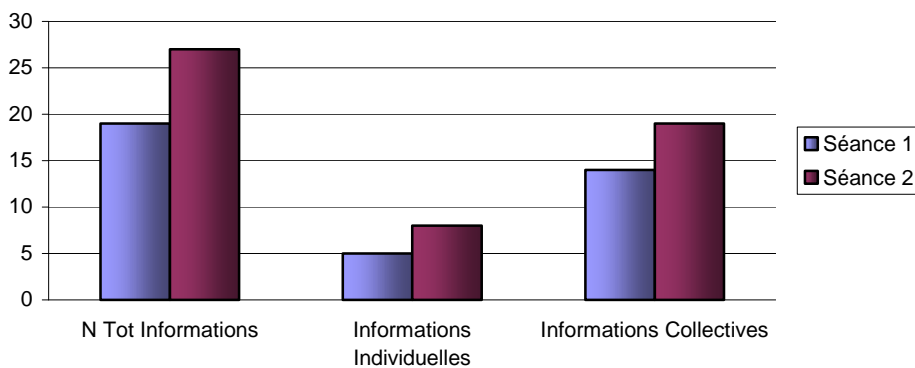


Nous remarquons que le taux de réponses des élèves de Delphine D. est très élevé, avoisinant les 90 %. Ses élèves n'hésitent pas à lever la main pour répondre et font preuve d'enthousiasme dans leurs prises de parole qui sont néanmoins souvent laborieuses.

Individualisation des consignes : Delphine D.

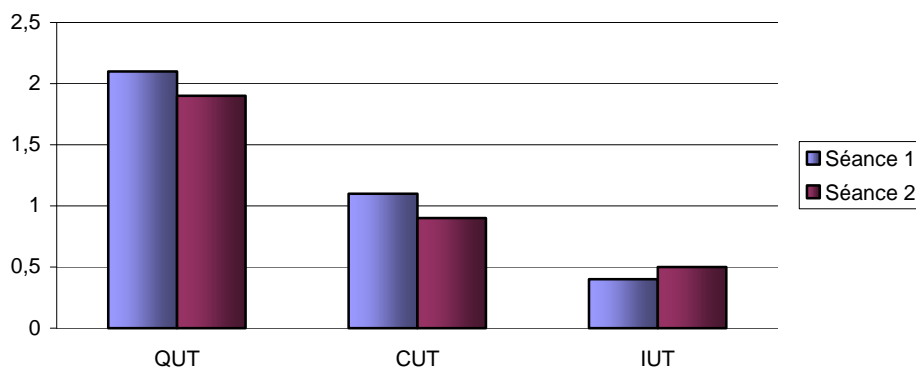


Individualisation des informations : Delphine D.



La majorité des actions enseignantes décrites par les graphiques ci dessus sont collectives. L'enseignante cherche, consciemment, à conserver le groupe classe le plus homogène possible. Les consignes et les informations sont le plus souvent formulées à la suite d'observations de sa part au sein des groupes de travail.

Actions enseignantes par Unité de Temps (UT) : Delphine D.



Le graphique ci-dessus nous permet de remarquer la prépondérance du questionnement. Delphine D. pose souvent des questions simples et adopte une stratégie de complexification : 2 à 3 questions relevant des niveaux 1 à 3 de la taxonomie de Bloom puis elle « passe » une question plus compliquée (niveau 4 voire 5 de la taxonomie).

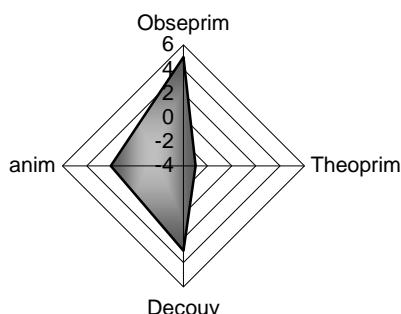
d. Approches didactiques.

Delphine D. n'a pas été très prolifique durant les séances d'autoconfrontations. Toutefois, elle nous a clairement énoncé trois principes stratégiques qu'elle cherche à privilégier durant ses séances : l'écoute active de ses élèves et la bienveillance à leur égard de manière à : « *les mettre en confiance* » ; la conservation de l'homogénéité dans sa classe ; la complexification progressive des niveaux de formulation et des objectifs des questions qu'elle formule. Si le second principe lui a été « soufflé » par ses aînés (et en particulier par sa sœur), les deux autres sont le produit de son expérience. Elle s'est en effet progressivement rendue compte de l'impact de son attitude et de sa posture au fil des années scolaires.

e. Profils :

- épistémologique :

Delphine D.

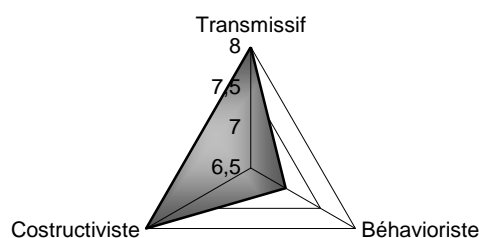


Le profil épistémologique de cette enseignante est fortement orienté sur le réel et l'observable. Delphine D. nous est apparue comme une personne très à l'écoute de son environnement (de ses élèves dans sa salle de classe, dans la cour de l'école), de ses collègues

lors de nos différentes rencontres et discussions, de nous-même lors de nos discussions). Les stratégies qu'elle développe, de manière intuitive et spontanée, sont le fruit de son adaptation aux contraintes des situations qu'elle rencontre. Cette attitude nous a tour à tour évoqué un bon sens aigu et une réflexivité développée.

- pédagogique :

Delphine D.



Le profil pédagogique de Delphine D. n'est pas aisé à interpréter. Nous faisons l'hypothèse que l'outil utilisé pour le construire ne permet pas de caractériser avec finesse le profil de personnalités aussi riches et complexes que celle de cette enseignante. Les observations des séances nous permettent de relativiser ce profil et de faciliter sa lecture. Delphine D. est une enseignante qui a développé plus particulièrement la dimension constructiviste.

f. Tableau de synthèse.

Delphine D.	Le Génie (Cotonou)	
Niveau	CI	
Effectif	48	
	Séance 1	Séance 2
Nature de la séance	Nommer les principales parties du corps.	Décrire les conditions d'hygiène des fruits et des aliments préparés qu'il est possible de manger.
Durée de la séance (en min)	50	60
N Tot Questions	104	115
Q Individuelles	26	19
Q Collectives	78	96
<i>QUT</i>	<i>2.1</i>	<i>1.9</i>
N Tot Consignes	53	52
Consignes Individuelles	19	21
Consignes Collectives	34	31
<i>CUT</i>	<i>1.1</i>	<i>0.9</i>
N Tot Informations	19	27
Informations Individuelles	5	8
Informations Collectives	14	19
<i>IUT</i>	<i>0.4</i>	<i>0.5</i>
Taux de réponses	89.4	90.4
% Tps parole Ens	26.3	24.6
% Tps parole Ele	16.5	16.4
N Activités Ele	5	8
% Tps Activités Ele	37	40.2

6. Léonard A.

a. Contextes.

L'école primaire publique de Kpogueh-Tomey comprend 3 groupes scolaires. Léonard travaille dans le B où il a en charge la classe de CI.

Cette école est située à une dizaine de kilomètres du centre de la ville. Elle se situe en zone rurale. Il s'agit de ce que l'on nomme une « école de brousse ».

Les enfants des bourgades alentours y sont scolarisés. Ils sont pour la plupart fils et filles d'agriculteurs, petits exploitants vivriers.

L'école est reliée au réseau électrique mais seul le bureau du directeur dispose d'une prise. Un puits sécurisé est creusé derrière le bâtiment du groupe A. Les bâtiments sont construits en parpaings et recouverts de tôles. La cours de récréation fait office de terrain de sport. Elle est vaste et non délimitée physiquement.

La plupart des enfants font de nombreux kilomètres pour se rendre chaque jour en classe.

b. Histoire de vie.

Léonard A. est né vers 1965 dans un village proche de Lokossa. Ses parents travaillaient dans une plantation de coton. Son père était contremaître et sa mère cueilleuse et cardeuse. Ils sont tous les deux décédés depuis une dizaine d'années. Ils étaient catholiques et parlaient Fon, Mina et français.

Léonard avait un frère aîné décédé il y a une douzaine d'année dans un accident de la circulation. Il a également une sœur aînée qui vit à Dassa avec sa famille. Elle est commerçante.

Léonard a deux épouses : la première a un an de moins que lui et la seconde est de 15 ans sa cadette. De son premier mariage il a eu 3 enfants. Avec la seconde il a une petite fille. Il ne souhaite pas s'arrêter à 4 enfants. Ses épouses sont chrétiennes célestes comme lui. Ils parlent Fon et français. Elles sont toutes les deux ménagères et exploitent une parcelle de terre agricole dont elles vendent la production sur les marchés locaux.

Lorsqu'il était enfant, Léonard ambitionnait d'être fonctionnaire : gendarme ou douanier. Il a quitté l'école après l'obtention du BEPC et s'est présenté aux concours de recrutement dans ces administrations. Il n'a pas été retenu. Comme il était déjà chargé de famille, il a commencé à travailler pour l'exploitation cotonnière dans laquelle ses parents étaient employés. La dureté du métier, les faibles perspectives qu'il offrait et sa volonté de « grandir » (socialement) l'on amené à embrasser la carrière d'enseignant. Il est un des derniers à avoir suivi les formations avant la fermeture de l'ENI de Porto Novo en 1985. Il y a obtenu le CEAP et a passé le CAP 8 ans après. Il est dans sa 18^e année d'enseignement.

Au cours de sa carrière, il a surtout eu en charge le niveau 2 (CE). Depuis maintenant 5 ans, il aspire à prendre la direction d'une école, mais il semble qu'aucune place ne se profile dans la région d'où il ne souhaite pas partir. A part les 4 premières années de sa carrière où il était en poste dans le département de l'Ouémé, Léonard a fait toute sa carrière dans des écoles entre Lokossa et Allada. A la date de nos visites il était en poste dans l'école de Kpogueh-Tomey depuis 11 ans.

Il a eu l'opportunité de suivre une formation de 3 semaines concernant les NPE en 2001. Depuis, il n'a pas été sollicité pour participer à des actions de formation continue. Ce métier lui convient car « *il n'est pas trop harassant* ». Il pense toutefois que s'il avait pu devenir douanier, il serait plus riche à l'heure actuelle. Il considère que le métier pourrait être valorisé par une augmentation des salaires. Il est répétiteur pour une partie de ses élèves ce qui lui permet de « *joindre les deux bouts* ».

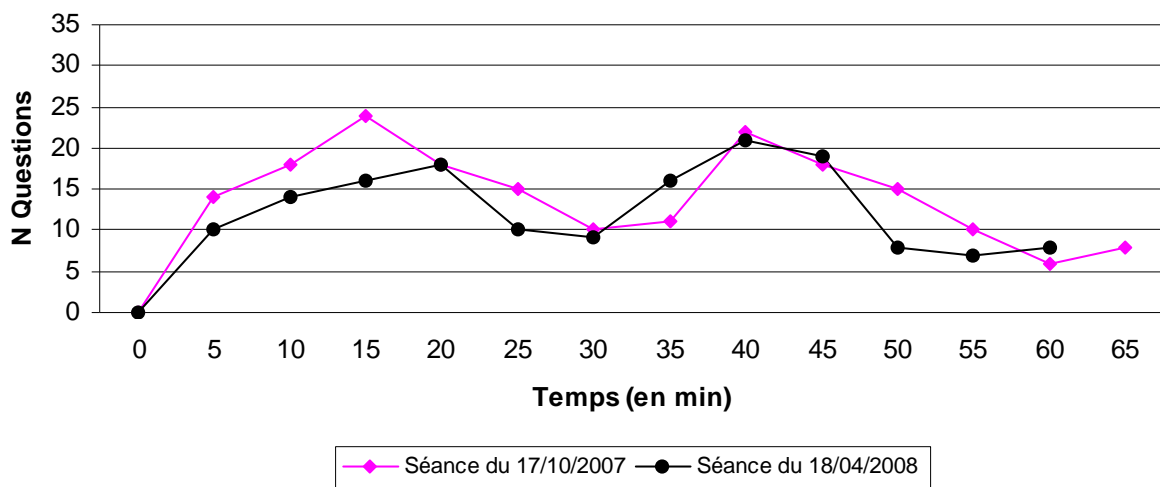
Il déclare avoir de bons rapports avec ses élèves. Il exige d'eux de l'attention, de la discipline et du calme. Selon lui, un « bon élève » est celui qui écoute et « répète » correctement la leçon. Il doit « travailler à la maison pour être bien préparé en classe ». Il considère que certains enfants peuvent être étonnants, intéressants et éveillés. Il n'entretient pas de relation particulière avec les parents de ses élèves et très peu avec ses collègues. En 18 ans, il a été inspecté 3 fois, la dernière fois il y a 6 ans. Il n'en garde pas un bon souvenir car il lui a fallu « plancher durement » sans obtenir de reconnaissance.

Selon Léonard A., le bon enseignant « sait diriger ses élèves ». Il leur permet de « bien comprendre » et de « retenir les leçons ». Il est efficace lorsque les élèves peuvent répondre aux questions et sont capables d'expliquer au moment du « retour et projection ». Il pense que plus de formations seraient nécessaires pour que tous les enseignants comprennent bien les modalités des Nouveaux Programmes. Il adopte un discours un peu critique envers ces programmes : « ils sont nouveaux, mais j'ai connu les programmes intermédiaires, « la souris dans le grenier... », qui étaient identiques ».

Concernant les relations entre culture traditionnelle et science, Léonard considère que la première est l'univers des parents et grands parents et que la seconde est celui de l'école. Il n'envisage pas que les deux puissent être reliés ou discutés dans le cadre scolaire. Selon lui, « il faut bien délimiter les lieux, pour ne pas perturber les enfants ».

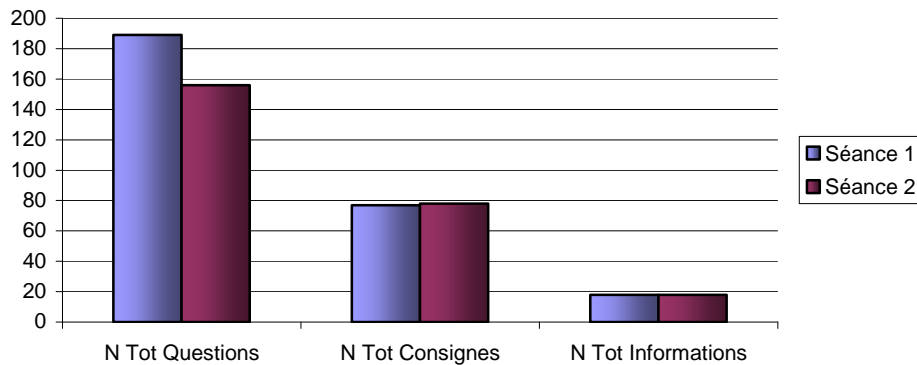
c. Pratiques pédagogiques.

Distribution des questions de Léonard A.



La distribution des questions de Léonard A. montre une relative stabilité des pratiques entre les deux séances observées. Au cours de la première, il aura posé 189 questions pour 2 activités. La seconde aura vu 156 questions pour 2 activités également.

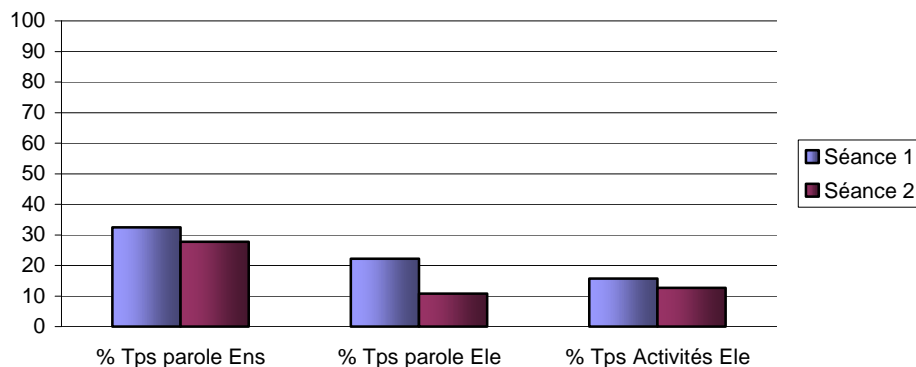
Nombre d'actions enseignantes : Léonard A.



Les diagrammes précédents font apparaître un style « questionnant » pour cet enseignant. Ce dernier met clairement en marge les informations données à ses élèves. Il énonce également un grand nombre de consignes qui sont le plus souvent des injonctions à réaliser telle ou telle tâche.

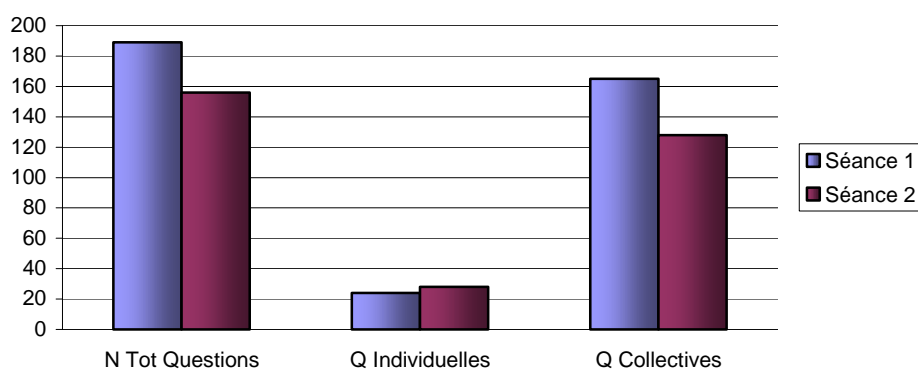
Léonard A. privilégie les bas niveaux de la taxonomie de Bloom (74 à 76 % d'actions de niveau 1 à 3).

Analyse de l'exploitation du temps : Léonard A.



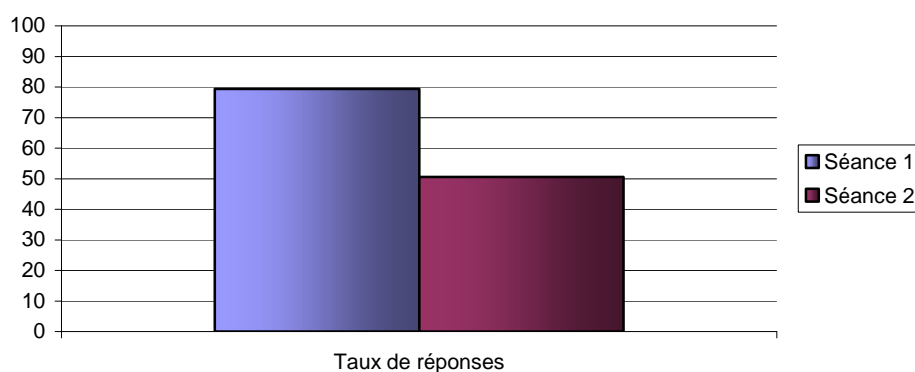
L'analyse de l'exploitation du temps montre que cet enseignant ne monopolise pas la parole de manière disproportionnée. Il y a toutefois une nette différence au niveau du % de temps de parole élève d'une séance à l'autre. Il nous semble que ces variations découlent essentiellement de la nature des savoirs en jeu dans ces séances. En effet, la première séance traitait d'un sujet très proche des enfants (leur corps) alors que la seconde avait pour sujet les animaux du milieu et nécessitait la mise en oeuvre d'aptitudes plus conceptuelles.

Individualisation des questions : Léonard A.



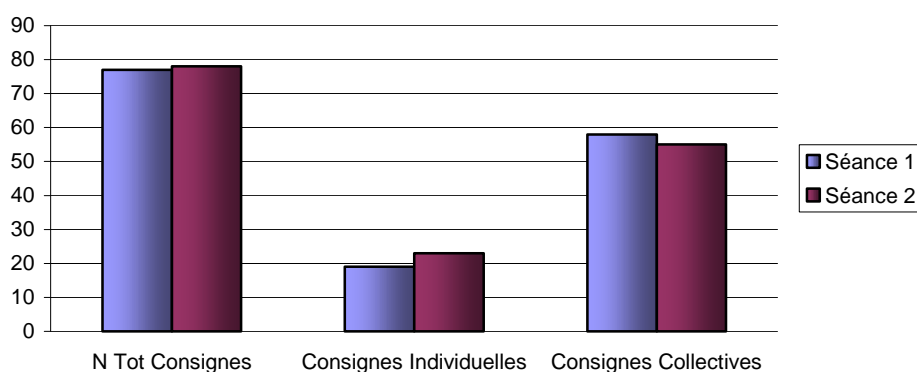
La lecture du graphique précédent nous permet de constater que Léonard développe ses actions de façon exclusivement collective. Bien qu'il n'hésite pas à circuler souvent dans sa classe, il mutualise le plus souvent les réflexions que ses observations lui ont suscité.

Taux de réponses des élèves : Léonard A.

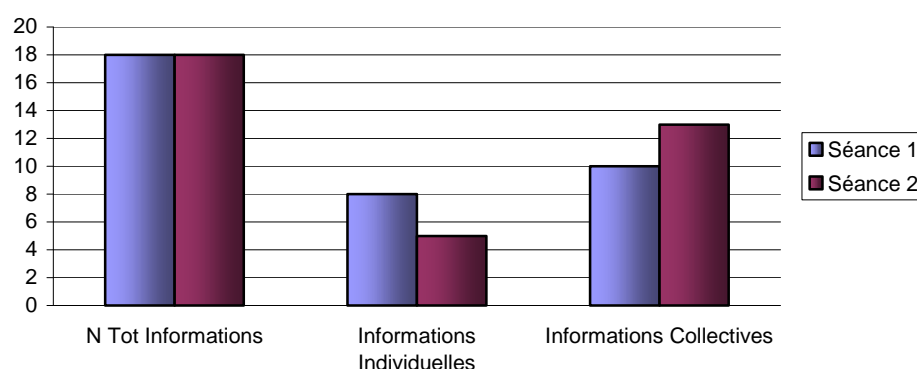


A propos des données présentées par le graphique ci-dessus nous développerions la même analyse que précédemment pour l'analyse de l'exploitation du temps. D'une façon générale, les taux de réponse restent faibles compte tenu de la nature des questions posées. En effet, seules les questions relevant des niveaux 1 à 3 de la taxonomie de Bloom auront été traitées par les élèves. Parmi celles-ci, une proportion non négligeable appelaient des actions de répétitions ou de complément de phrase de la part des élèves.

Individualisation des consignes : Léonard A.

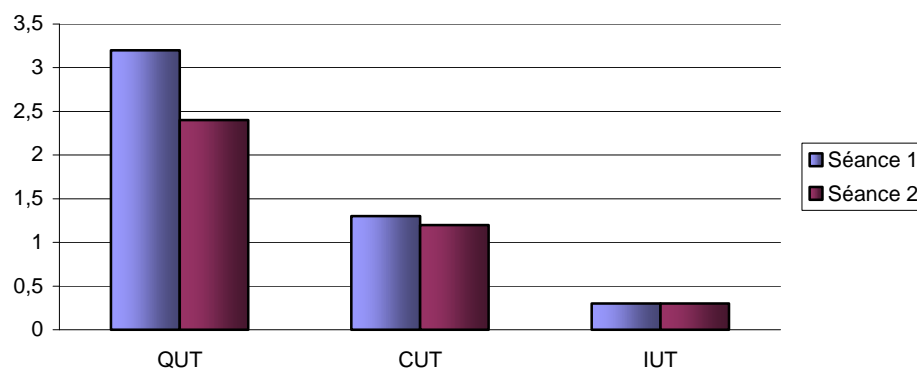


Individualisation des informations : Léonard A.



L'analyse des actions de Léonard A. fait apparaître un effort de mutualisation des consignes, informations et questions de cet enseignant. Ce dernier justifie cette pratique par une volonté d'économie d'énergie et de temps. Il explique en effet que le fait de trop individualiser les actions l'oblige à répéter très souvent la même chose. Aussi, il a développé cette stratégie consistant à observer les activités de ses élèves et d'y repérer les actions de remédiations nécessaires qu'il sert ensuite à l'ensemble de la classe partant du principe que ceux qui se sentiront concernés prendront les mesures qui s'imposent.

Actions enseignantes par Unité de Temps (UT) : Léonard A.



Léonard A. n'est pas un enseignant « informant ». Il privilégie largement le questionnement de ses élèves pour les guider sans les diriger.

Les informations sont données tout au long de la séance sans formalisation et les consignes, nombreuses, sont le plus souvent des indications de ce que les élèves doivent faire et la façon dont ils doivent s'y prendre.

d. Approches didactiques.

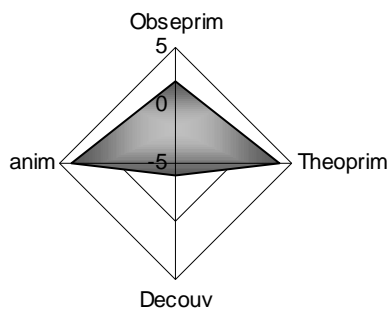
Nous avons assisté, lors de ces séances à de typiques opérations dialogiques au cours desquelles l'enseignant cherche à amener ses élèves où il a prévu qu'ils arrivent, mais sans jamais leur dire où ils sont ou leur donner les indications nécessaires pour apprendre à se repérer.

Mis à part celle consistant à mutualiser les actions destinée à « *économiser du temps et de l'énergie* », Léonard ne nous a pas présenté de stratégie particulière en rapport avec une visée éducative et pédagogique.

e. Profils :

- épistémologique :

Léonard A.



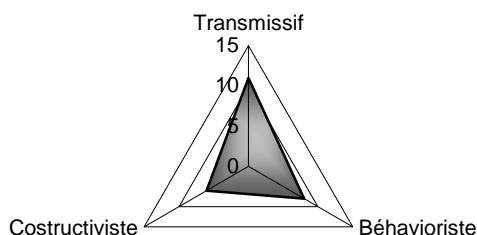
Ce profil est cohérent avec ce qui nous a été donné d'observer au cours des séances. Il est également cohérent avec la conception de l'éducation que nous a développé Léonard A.

Le pôle « découverte » est largement négligé par cet enseignant qui se retranche derrière le très jeune âge de ses élèves pour se justifier.

L'important pôle « animiste » semble préfigurer les actions de cloisonnement que cet enseignants réalise inconsciemment.

- pédagogique :

Léonard A.



Ce profil est également cohérent avec la conception éducative de Léonard A. qui justifie le peu d'implication de ses élèves dans leurs processus de construction de connaissance par leur faible niveau. Cet enseignant ne voit sincèrement pas comment des enfants aussi jeunes pourraient développer des idées sur lesquels un débat serait envisageable.

f. Tableau de synthèse.

Léonard A.	Kpoguh-Tomey (Allada)	
Niveau	CI	
Effectif	49	
	Séance 1	Séance 2
Nature de la séance	Identifier ce qu'il est possible de faire avec le bras.	Recenser les animaux de son milieu.
Durée de la séance (en min)	60	65
N Tot Questions	189	156
Q Individuelles	24	28
Q Collectives	165	128
<i>QUT</i>	3.2	2.4
N Tot Consignes	77	78
Consignes Individuelles	19	23
Consignes Collectives	58	55
<i>CUT</i>	1.3	1.2
N Tot Informations	18	18
Informations Individuelles	8	5
Informations Collectives	10	13
<i>IUT</i>	0.3	0.3
Taux de réponses	79.4	50.6
% Tps parole Ens	32.5	27.8
% Tps parole Ele	22.2	10.8
N Activités Ele	4	5
% Tps Activités Ele	15.7	12.7

7. *Francisco A.*

a. Contextes.

« La Garde » est une école privée comportant 2 groupes scolaires de 6 classes. Elle est située en zone urbaine, en bordure de la voie goudronnée menant du boulevard circulaire au grand marché de Porto Novo. Cette école est installée dans une maison d'habitation assez vaste. Toutefois, les salles de classes demeurent exiguës, sombres et bruyantes. La maison dispose de 3 sanitaires pour les 215 élèves qui la fréquentent. Le jardin tient lieu de cour de récréation et est délimité par de hauts murs en béton. Bien qu'il soit relativement vaste, il reste néanmoins largement insuffisant pour accueillir confortablement cette population scolaire. Les élèves sont issus de milieux sociaux moyens (commerçants, cadres moyens, employés). « La Garde » n'est pas une école très « prestigieuse » et les droits d'écolage restent abordables (environ 12 000 FCFA par mois)

b. Histoire de vie.

Francisco A. est né à Cotonou il y a 41 ans. Ses deux parents étaient fonctionnaires. Son père était secrétaire au Ministère des finances et sa mère employée de bureau à l'ISS (Sécurité Sociale béninoise). Ses deux parents parlent français et Fon. Ils sont tous les deux catholiques. Francisco A. a 2 frères et 2 sœurs et est le cadet de la famille. L'un de ses frères est « *retourné au village* » où il est agriculteur, son second frère est mécanicien à Cotonou. Ses deux sœurs sont vendeuses.

Francisco A. a toujours vécu à Cotonou où il a obtenu le BEPC et poursuivi jusqu'en 1^{ère} littéraire. Il a mis fin à ses études car « *cela devenait trop difficile, [il] avait du mal à suivre et obtenait de mauvais résultats* ». Il a commencé une formation en secrétariat et comptabilité dans un cours privé, mais ses parents n'avaient pas les moyens financiers nécessaires pour le soutenir.

Il est célibataire et n'a pas d'enfants et considère que ce statut lui permet de conserver « *toutes ses chances de dépasser sa condition* ». Il se réfère pour cela à la situation de ses aînés.

Un ami lui a proposé d'effectuer un remplacement dans une école primaire privée. Il y est resté 3 ans. C'est sa 5^e rentrée des classes à « La Garde ». Il n'a bénéficié d'aucune formation depuis le début de sa « carrière ». Au cours des 8 dernières années, il a tenu le CE₁ durant 3 ans, le CP durant 2 ans et c'est la troisième année qu'il tient le CI.

Il ne parvient pas à se rappeler ce à quoi il aspirait étant plus jeune. Il pense qu'il n'avait pas spécialement de rêve : « *je crois que je voulais une bonne situation, pour gagner l'argent...c'est tout...* ». L'enseignement a été sa première opportunité professionnelle et c'est un peu par hasard qu'il est entré dans cette voie. Il souhaiterait passer le CEAP, mais il n'a pas encore entrepris les démarches nécessaires pour cela. Il est également à l'affût des concours de recrutement dans les autres administrations. Il pense que le travail de bureau est sans doute moins éreintant que de tenir une classe. Il ne sait pas encore ce à quoi il se destine mais « *pour le moment, avec les enfants là, ça va...* ». Ce qui le motiverait plus dans ce métier serait de revaloriser les salaires et d'avoir une sécurité de l'emploi.

Il considère avoir de bons rapports avec ses élèves qui sont parfois agités, mais il « *a des méthodes pour les garder attentifs* ». Les parents ne sont pas trop présents dans la vie de l'école : « *je les rencontre peu, il ne me font pas de problèmes, ils ne s'intéressent pas beaucoup à l'école, la plupart ne sont pas des intellectuels* ». Pourtant il pense qu'ils devraient avoir un rôle à jouer dans la réussite de leurs enfants.

Les contacts avec les collègues se résument aux séances d'UP au cours desquelles : « *on apprend à dérouler les situations d'apprentissage* ». Le directeur de l'école en est également

le propriétaire. Il ne vit pas à Porto Novo et ne vient que très rarement visiter l'école : « *il vient prendre l'argent et c'est tout* ». Il n'a jamais rencontré d'inspecteur ni de conseiller pédagogique mais dit craindre une de leur visite : « *lorsqu'ils descendent sur toi, il faut beaucoup travailler et les enfants doivent bien faire. Ils regardent tout et ensuite te disent ce qui ne va pas...* ».

Il ne sait pas s'il est un enseignant efficient. Il se demande comment il pourrait faire pour le savoir. Il pense par contre que certains enseignants sont plus efficients que d'autres. Pour lui, ce sont ceux qui déroulent bien les situations d'apprentissages, qui suivent les indications du guide et qui tiennent bien leurs classes. Pour améliorer l'efficacité des enseignants il pense que la formation est importante mais qu'elle doit prendre du temps. Il pense aussi qu'il faut pouvoir motiver les enseignants en leur proposant de meilleurs salaires.

Dans son métier, il est confronté au manque de compréhension des élèves qui ne maîtrisent pas le français. Il est obligé de répéter souvent les mots. Une autre des difficultés est relative aux effectifs des classes : « *c'est difficile de travailler lorsqu'il y a beaucoup d'enfants dans la salle car cela fait du bruit et c'est épuisant* ».

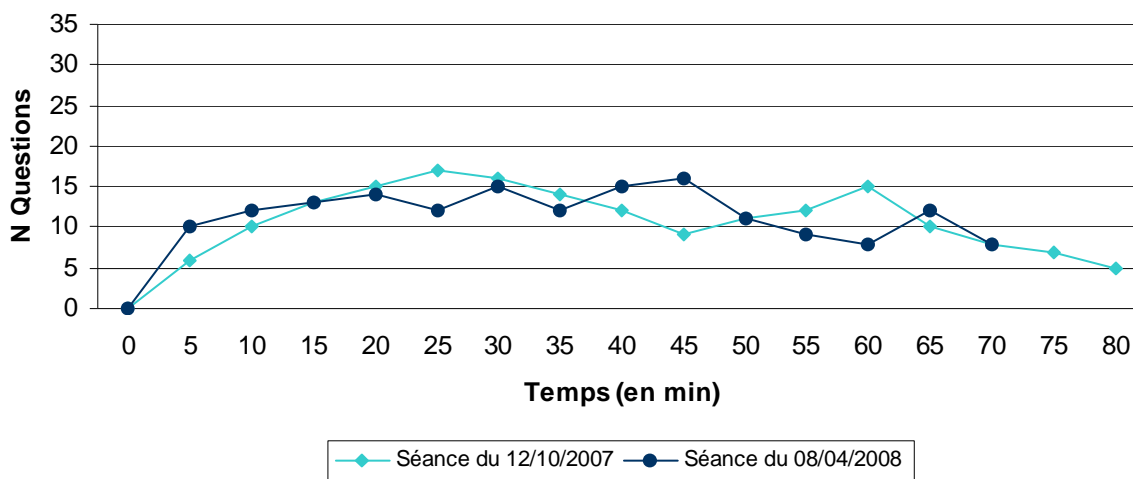
Pour Francisco A. : « *l'Education est un bon moyen de s'en sortir, d'obtenir un bon emploi, de dépasser sa condition* ».

Selon lui, les enfants : « *ont des difficultés parce que les parents ne s'occupent pas d'eux, parce qu'ils ne travaillent pas assez, parce qu'ils parlent en langue à la maison et après, pour eux, le français c'est difficile...* ». Il ne voit pas comment remédier à cette situation.

Les questions relatives à la dimension épistémologique ont troublé Francisco A. Il n'a pas eu de réponse précise à y apporter. Toutefois, selon cet enseignant, il ne doit pas exister de différences entre la science et la culture traditionnelle : « *les enfants viennent chercher des connaissances à l'école, ce qu'ils entendent à la maison ne doit pas gêner le maître dans son travail* ».

c. Pratiques pédagogiques.

Distribution des questions de Francisco A.

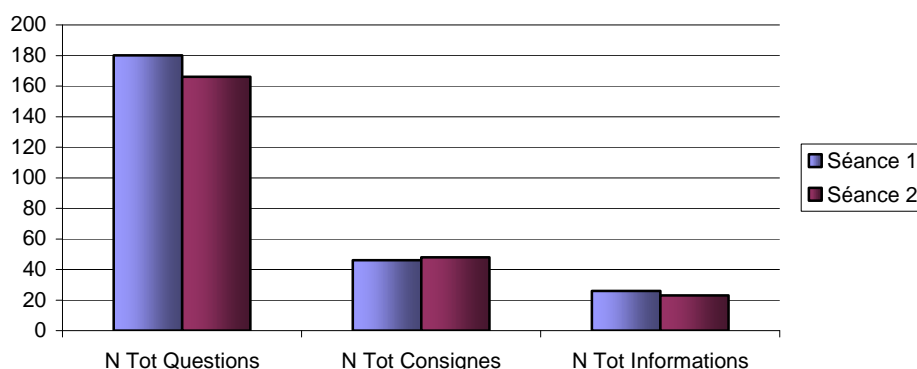


La distribution des questions posées par cet enseignant lors de ses séances nous renseigne sur la fréquence avec laquelle Francisco A. interpelle ses élèves. En effet, nous pouvons constater qu'il conserve un niveau régulier de questionnement tout au long des deux séances observées et cela quelle que soit la nature du sujet abordé. Notamment, il n'apparaît pas de pics

matérialisant les activités proposées et réalisées par ses élèves (5 et 4 respectivement lors de la première et de la seconde séance).

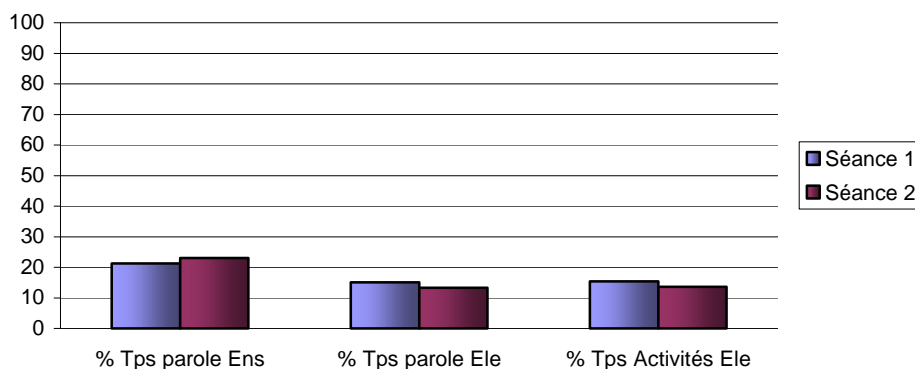
Nous notons également la durée élevée des séances (80 et 70 minutes) au cours desquelles auront été posées de 124 à 142 questions.

Nombre d'actions enseignantes : Francisco A.



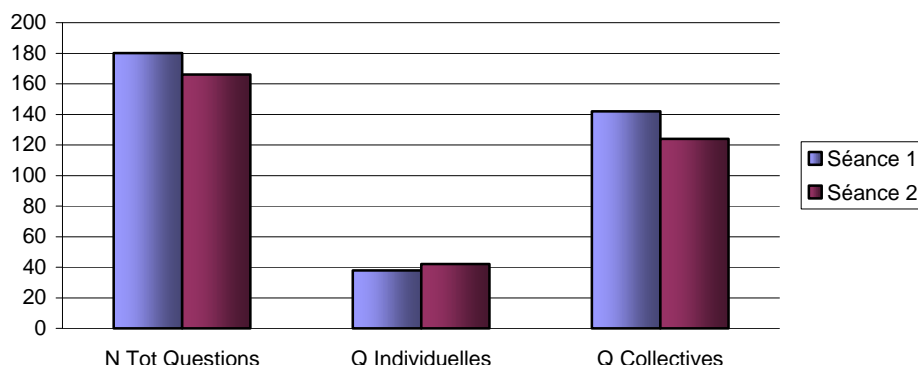
Nous constatons, à la lecture du graphique précédent que Francisco A. est un enseignant privilégiant le questionnement de ses élèves au détriment des consignes et surtout des informations. Les questions posées relèvent majoritairement des niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom (66 et 74 %, respectivement lors de la première et de la seconde séance). Les consignes sont également de la même nature.

Analyse de l'exploitation du temps : Francisco A.



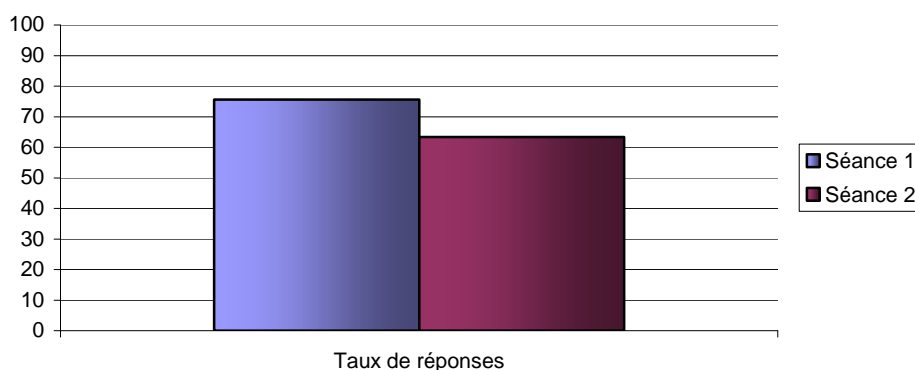
Le graphique précédent nous indique que le temps de parole de l'enseignant n'apparaît pas disproportionné par rapport à celui de ces élèves. Ses élèves, sollicités sur des questions basiques, prennent la parole facilement et avec enthousiasme.

Individualisation des questions : Francisco A.



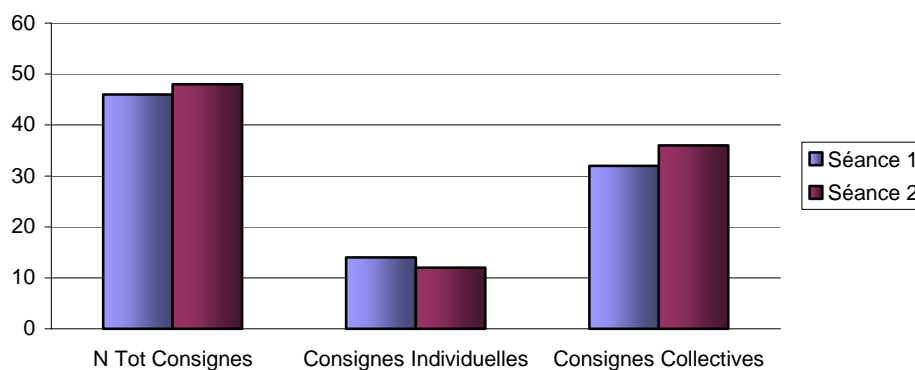
Francisco A. privilégie le questionnement collectif. Il aura mené les séances que nous avons observées du bout de ses questions, indiquant de manière implicite aux élèves les directions à suivre dans leurs réflexions induites.

Taux de réponses des élèves : Francisco A.

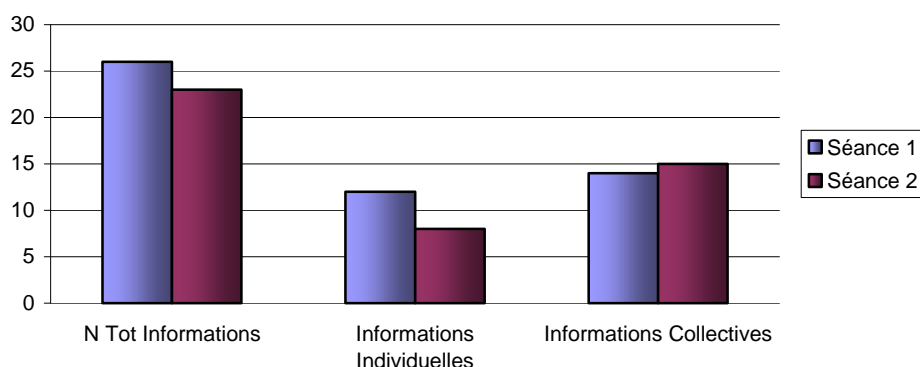


Les taux de réponses obtenues aux questions posées sont supérieurs à 60 %. Ce score honorable doit pourtant être relativisé par l'analyse de leur nature en regard à la taxonomie. Nous avons pu observer que cet enseignant plaçait presque systématiquement « la barre » très haut dès le début. En effet, il adopte, dans la majorité des cas, une stratégie de décomplexification en accompagnant une question de niveau 4 (rarement 5) restée sans réponse (ou effet) de la part de ses élèves, par une série de questions de niveaux 1 à 3.

Individualisation des consignes : Francisco A.



Individualisation des informations : Francisco A.

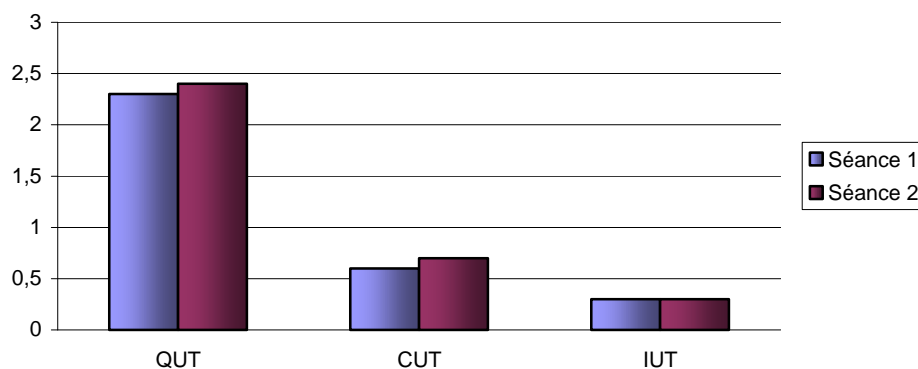


Si les consignes sont majoritairement données de façon collective, les informations sont quant à elles dispensées le plus souvent individuellement (à l'échelle du groupe de travail ou à celle de l'individu).

Nous avons pu constater que cette pratique concourt à la dilution des informations (à la fin des séances, tous les élèves n'ont pas reçu les mêmes) mettant ainsi la plupart d'entre eux dans l'impossibilité de formuler une synthèse et de construire une connaissance autonome.

Interrogé sur ce point, Francisco A. ne nous a pas semblé avoir conscience de cette situation.

Actions enseignantes par Unité de Temps (UT) : Francisco A.



Ce graphique est représentatif des actions enseignantes observées lors des séances : une prééminence du questionnement sur les deux autres actions avec très peu de bilans réalisés. Les élèves ont clairement manifesté leur vulnérabilité lors des phases dites de « retour et projection » en étant très majoritairement incapables d'exprimer ce qu'ils avaient appris lors de ces séances. En définitive, le principal indicateur qu'ils auront reçu de leur enseignant pour « baliser » la construction de connaissances est l'abandon par celui-ci de la question en cours. En d'autres termes, les élèves doivent comprendre que lorsque l'enseignant cesse de poser des questions concernant un sujet précis, c'est qu'il vient de percevoir une réponse (ou un ensemble de réponse) qui le satisfait. La tâche de l'intégration leur incombe puisque l'enseignant enchaîne alors sur le sujet suivant dans sa progression.

d. Approches didactiques.

Francisco A. n'est pas un enseignant prenant beaucoup de recul sur sa pratique. Il n'a pas été en mesure d'explicitier ses choix lors des séances d'autoconfrontations. En particulier,

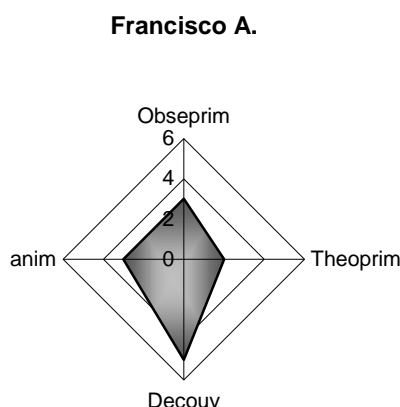
interrogé sur la fréquence et le nombre des questions posées, il a justifié cette pratique par le jeune âge de ses élèves et donc leur faible niveau de compréhension du français.

Il n'a pas semblé prendre conscience de l'impact cognitif négatif du manque de synthèse formelle sur les objets de ses questionnements. Selon lui, les enfants « *si ils sont capables de répondre aux questions, c'est qu'ils ont compris [...] on peut alors avancer* ».

Cet enseignant agit comme si sa classe était une entité homogène, mettant ainsi de côté l'individu au profit du groupe. Dans sa pensée, la compréhension d'un élève implique la compréhension de l'ensemble de ses camarades.

e. Profils :

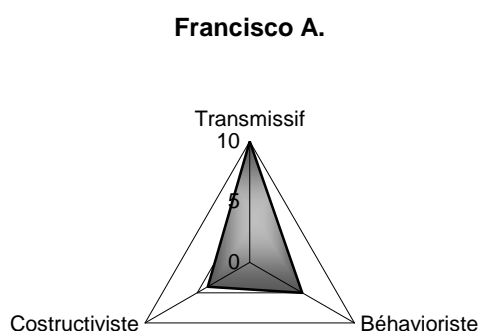
- épistémologique :



Ce profil est orienté massivement sur le primat des activités de découverte. Les trois autres pôles sont équivalents par l'importance de leur convocation de la part de Francisco A.

Dans les faits, l'approche par la question que semble avoir adopté cet enseignant semble cohérent avec ce profil. Il défend en effet l'idée selon laquelle : « *c'est en se posant des questions et en découvrant des réponses que l'on apprend le mieux* ».

- pédagogique :



Ce profil fait apparaître une prééminence du transmissif sur les deux autres pôles. Cette orientation paraît en opposition avec le profil épistémologique précédent mais assez cohérent avec les observations des séances de classes. Francisco A., sous couvert des questions qu'il

pose, poursuit un but qu'il ne dévolue jamais à ses élèves. Il les guide par ses questions de manière à ce que : « *les enfants sachent ce qu'ils doivent savoir pour apprendre* ».

f. Tableau de synthèse.

Francisco A.	La Garde (Porto Novo)	
Niveau	CP	
Effectif	57	
	Séance 1	Séance 2
Nature de la séance	Identifier le rôle des différentes parties de la jambe dans l'accomplissement des mouvements.	Découvrir l'utilité de quelques objets utilisés pour la préparation des aliments.
Durée de la séance (en min)	80	70
N Tot Questions	180	166
Q Individuelles	38	42
Q Collectives	142	124
<i>QUT</i>	2.3	2.4
N Tot Consignes	46	48
Consignes Individuelles	14	12
Consignes Collectives	32	36
<i>CUT</i>	0.6	0.7
N Tot Informations	26	23
Informations Individuelles	12	8
Informations Collectives	14	15
<i>IUT</i>	0.3	0.3
Taux de réponses	75.6	63.3
% Tps parole Ens	21.3	23
% Tps parole Ele	15.1	13.3
N Activités Ele	5	4
% Tps Activités Ele	15.4	13.6

8. Roméo Césaire L.

a. Contextes.

L'école urbaine centre de Lokossa comporte 5 groupes scolaires. Roméo Césaire enseigne dans le groupe C et tient la classe de CP. Il s'agit de la plus grande école de la ville. Elle est située en plein cœur de Lokossa, en bordure de la voie goudronnée allant de Ouidah à Abomey.

Les différents groupes scolaires sont disposés autour d'un vaste champ qui fait office de cour de récréation et de terrain de sport. Cette école dispose d'une bibliothèque, d'une infirmerie, de 3 blocs de latrines de l'électricité et de l'eau courante.

Les parents des élèves fréquentant cette école appartiennent aux classes moyennes et populaires : cette école favorise la mixité sociale.

b. Histoire de vie.

Roméo Césaire est né à Abomey en juillet 1970 et avait donc 37 ans lors de nos visites. Ses deux parents sont exploitants agricoles et revendent une partie de leur production sur les marchés autour d'Abomey. Ils sont tous les deux catholiques pratiquants et parlent le français, le Fon et maîtrisent quelques rudiments de Yoruba. Roméo Césaire a deux frères et deux sœurs. Ses deux frères sont plus âgés que lui et travaillent sur l'exploitation familiale. Sa sœur aînée est mariée à un commerçant de Cotonou où elle vit avec sa famille. Sa sœur cadette n'est pas mariée et enseigne dans une école privée d'Abomey.

Roméo Césaire n'est pas marié mais vit maritalement avec sa compagne et ses deux enfants de 3 et 6 ans. Sa compagne est enseignante dans une école publique de Lokossa. Elle est catholique et parle Fon, Mina et français. Elle est née à Grand Popo.

Roméo Césaire est catholique et parle Fon et français.

Il a arrêté ses études après la classe de seconde car il souhaitait entrer dans la vie active pour gagner son indépendance. Il ne souhaitait pas rester « *au service de ses parents* » et n'envisageait pas une carrière d'agriculteur. Il a eu l'opportunité de travailler comme enseignant communautaire dans un cours privé d'Abomey durant 3 ans où il aura « gardé » les classes de CE₁ et CE₂. Il a ensuite pu devenir contractuel d'état dans une école publique d'Abomey où il est resté 5 ans, tenant les classes de CP, CE₁ et CM₁. Il a ensuite suivi les cours de l'INFRE par correspondance et a pu obtenir le CEAP. Cela fait 2 ans qu'il enseigne à Lokossa. Il n'a pas eu l'opportunité de suivre de formation spécifique aux NPE depuis qu'il enseigne.

L'enseignement a représenté une alternative intéressante à la vie agricole. Compte tenu de son niveau scolaire et de son lieu de résidence à l'époque, cette voie était l'unique opportunité d'évolution sociale. Enfant, Roméo Césaire se souvient avoir rêvé de devenir diplomate ou Ministre. Il souhaitait accéder à un métier qui lui permettrait d'avoir de l'argent, du pouvoir et qui lui donnerait l'occasion de voyager. La condition « paysanne » ne lui a jamais convenu et il a cherché à s'en affranchir. L'enseignement, et surtout son statut d'APE, le rassurent et lui conviennent. Il n'a pas pu accéder complètement à toutes ses ambitions, mais souhaite continuer à développer une carrière publique en s'engageant politiquement pour la communauté.

Il trouve que le fait de travailler avec des enfants permet de rester jeune. Il apprécie particulièrement le niveau 3 (CM) car les plus petits « *sont fatigués [...] il faut beaucoup travailler pour faire passer les contenus d'apprentissage [...] il y a le problème de la langue...* ».

Roméo Césaire envisage de passer le CAP d'ici quelques années et se verrait bien conseiller pédagogique ou inspecteur « *ce sont des métiers qui permettent de rencontrer du monde, (ils) sont influants* ».

Il considère qu'il tient bien ses élèves. Il remarque qu'avec les plus jeunes, il faut être « *dur* » pour pouvoir travailler correctement. De fait, cet enseignant fait régner une discipline de fer dans sa classe. Il considère donc avoir de très bonnes relations de travail avec ses élèves. Il est en contact régulier avec certains parents d'élèves mais déplore le manque d'intérêt global de ces derniers pour l'école et son travail.

Il définit les relations avec ses collègues comme cordiales. Il ne cherche pas à les développer puisque selon lui : « *chacun est dans sa classe et fait correctement le travail* ». Son point de vue sur la hiérarchie est mitigé : il est à la fois dans l'admiration et la crainte. Admiration du pouvoir, crainte des remarques et des sanctions potentielles : « *c'est difficile de faire toujours bien, quand les inspecteurs ou les CP descendent sur nous, c'est beaucoup de gêne, il faut préparer encore mieux* ».

Roméo Césaire pense être un enseignant efficace puisque ses élèves suivent et sont attentifs. Il déroule correctement les situations d'apprentissage comme l'indique le guide. Il pense que certains de ses collègues sont moins efficaces car ils sont trop « *laxistes* » avec les enfants qui « *font le chahut* ». Ces derniers devraient être plus surveillés par le directeur et ceux de la circonscription (inspecteurs, CP).

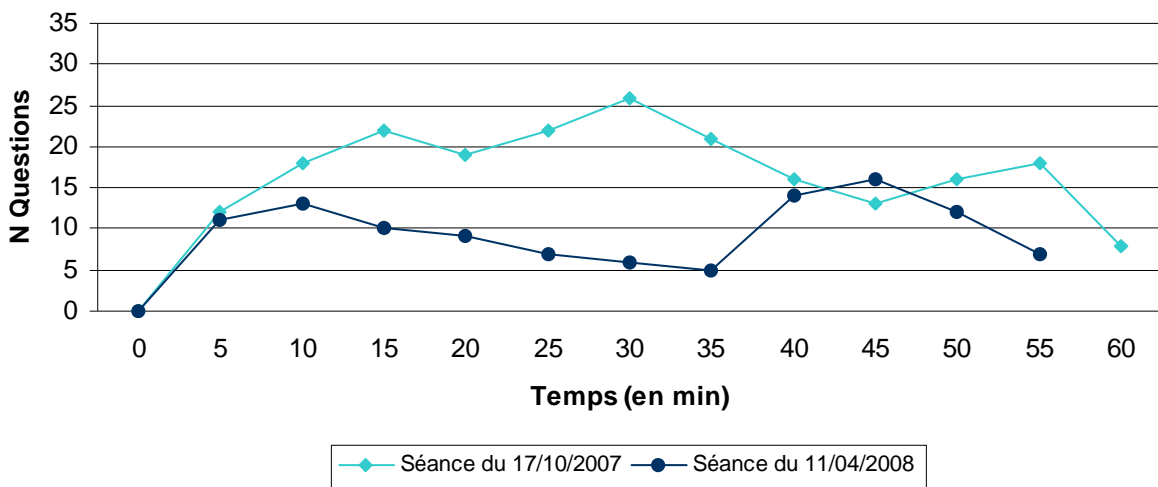
Selon lui, les principales difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants béninois résident dans le manque de matériel pédagogique, l'effectif pléthorique des classes et les bas salaires qui obligent « *à courir pour trouver l'argent* ». Roméo Césaire est répétiteur pour 4 élèves de sa classe et deux élèves d'un autre groupe scolaire.

Il pense que les NPE sont une bonne chose globalement mais que c'est difficile à mettre en oeuvre avec les plus jeunes. Selon lui, « *ils ne savent pas beaucoup* » et la phase d'introduction est souvent laborieuse. Beaucoup de ses élèves ne sont pas suivis à la maison, alors il est difficile de progresser dans ces conditions.

Concernant les relations entre culture traditionnelle et science, cet enseignant déclare avoir conscience de la différence de point de vue, mais il ne sait pas comment la gérer. Il pense que « *pour grandir (socialement), les enfants ont besoin de l'Ecole* », alors ils « *doivent se plier* ». Pour lui, il n'y a pas d'ambiguïté entre les deux univers : il y a ce que les anciens pensaient et ce que la science apporte aujourd'hui : « *c'est comme cela que le pays doit avancer* ».

c. Pratiques pédagogiques.

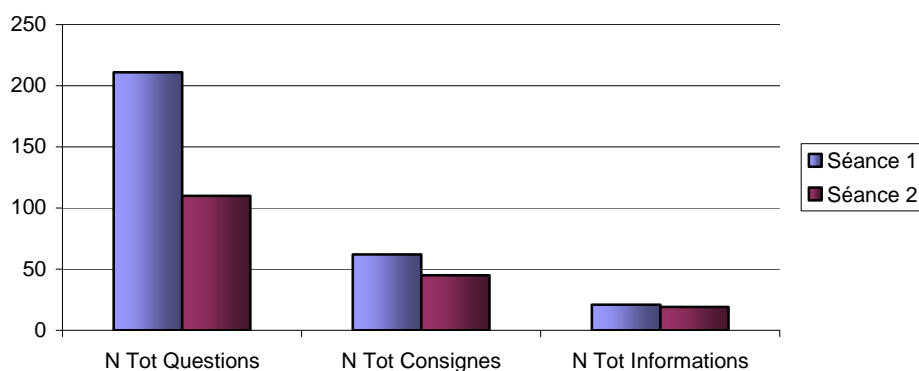
Distribution des questions de Roméo Césaire L.



Le graphique des distributions de questions de cet enseignant fait apparaître une absence de stabilité dans les pratiques entre les deux séances observées. Lors de la première séance, Roméo Césaire a posé 211 questions pour aborder le chapitre traitant de « *la mise en oeuvre des pratiques relatives au bon fonctionnement de ses membres* » en proposant 3 activités (observation de 2 pics de questions seulement). Lors de la seconde séance traitant de « *la description des caractéristiques essentielles de la marmite* », il aura posé 110 questions pour 2 activités.

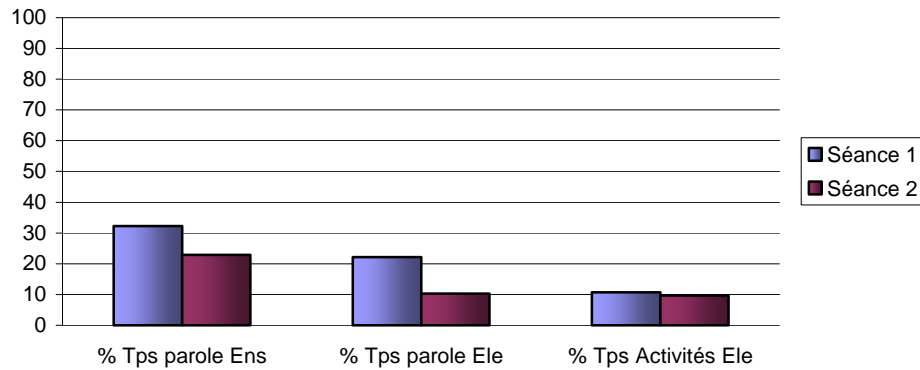
Ces différences observées peuvent être interprétées comme un traitement différentiel de la séance de classe en fonction du niveau conceptuel abordé. Or, dans le cas de cet enseignant, les différences observées sont le fait d'un facteur personnel. En effet, Roméo Césaire souffrait en avril d'une crise de paludisme qui limitait considérablement ses moyens.

Nombre d'actions enseignantes : Roméo Césaire L.



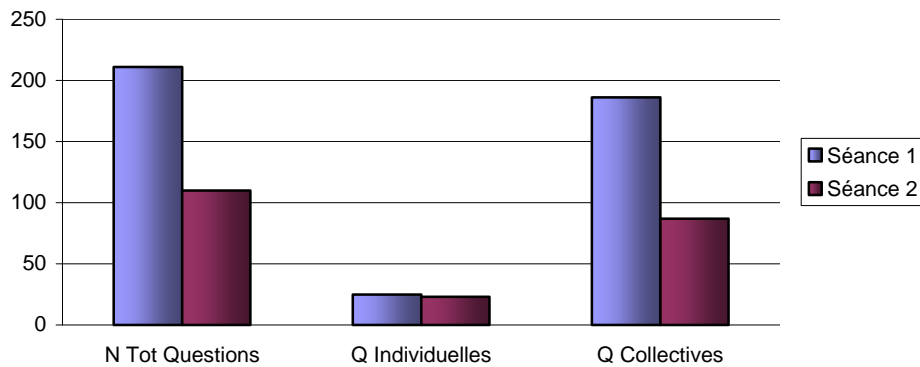
Cet enseignant, quelle que soit la fréquence de ses interventions, privilégie les questionnements. Nous avons relevé de nombreuses manifestations de l'effet « Topaze » dans ses interventions. Le niveau des questions et des consignes est majoritairement bas dans la taxonomie de Bloom (54 et 58 % pour les niveaux 1 à 3).

Analyse de l'exploitation du temps : Roméo Césaire L.



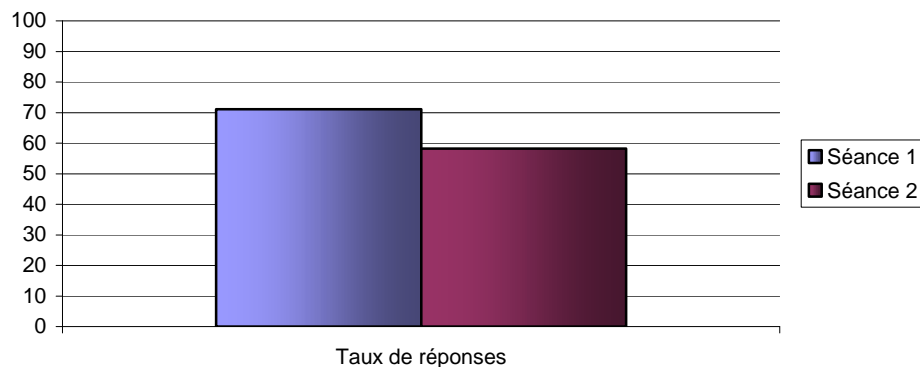
Le temps de parole de cet enseignant est systématiquement supérieur à celui de ses élèves. En particulier lors de la seconde séance, durant laquelle il est moins intervenu, mais n'a pas laissé pour autant plus d'espace de parole à ses élèves. Nous constatons que les temps d'activités des élèves sont très faibles (moins de 10 %).

Individualisation des questions : Roméo Césaire L.



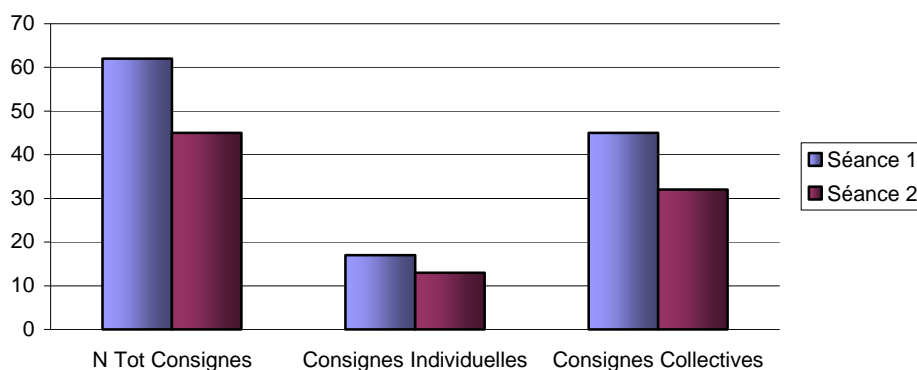
Le questionnement de cet enseignant est largement collectif. Ce constat est cohérent avec les observations des séances dans le sens où Roméo Césaire n'est pas un enseignant qui se déplace beaucoup dans sa classe. Il reste le plus souvent dans un rayon de 2-3 mètres autour de son bureau. Les interventions sont toujours très distantes, dans tous les sens du terme.

Taux de réponses des élèves : Roméo Césaire L.

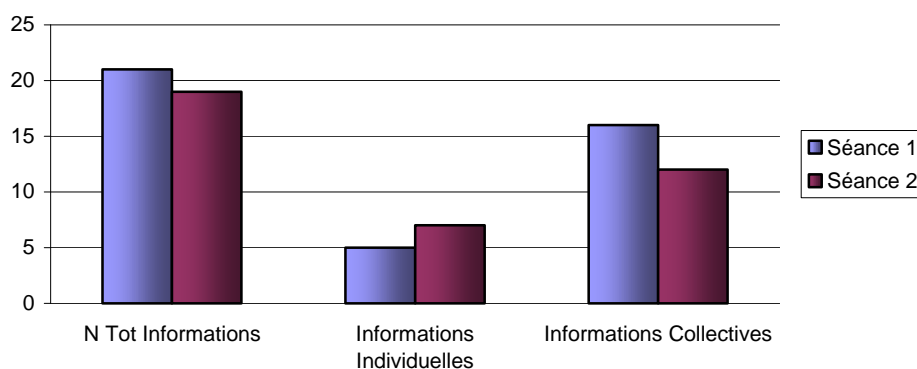


Les taux de réponse aux questions restent honorables (58 à 71 %). Ce score est toutefois à relativiser compte tenu des niveaux des questions du point de vue de la taxonomie. Cet enseignant adopte une stratégie de décomplexification de ses questions. De fait, les réponses obtenues sont majoritairement des répétitions ou des confirmations à peine déguisés de la parole enseignante.

Individualisation des consignes : Roméo Césaire L.

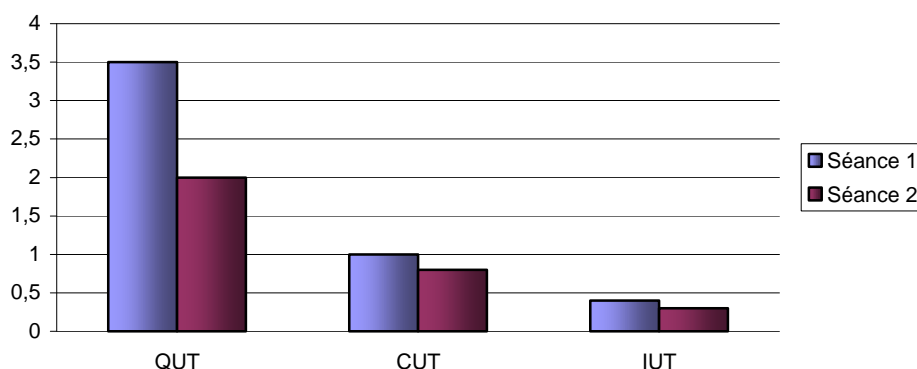


Individualisation des informations : Roméo Césaire L.



Comme nous le notions concernant les questions, les interventions enseignantes sont majoritairement collectives. Les consignes sont le plus souvent des indications de ce que les élèves doivent faire, souvent assez détaillées pour ne pas laisser le moindre doute sur la façon de procéder. Les informations sont assez rares et données au coup par coup tout au long des séances.

Actions enseignantes par Unité de Temps (UT) : Roméo Césaire L.



L'analyse de ce graphique nous permet de constater que cet enseignant privilégie le questionnement de ses élèves au détriment des consignes ou des informations. Et cette pratique a des conséquences directement observables sur les capacités des élèves à reformuler de potentiels acquis lors de la phase de « *retour et projection* ». Les séances de Roméo Césaire ressemblent à une « promenade » le long des questions qui sont proposées. D'une façon générale, les élèves restent passifs et sont dans l'incapacité d'expliquer d'où ils sont partis et s'ils sont arrivés quelque part.

d. Approches didactiques.

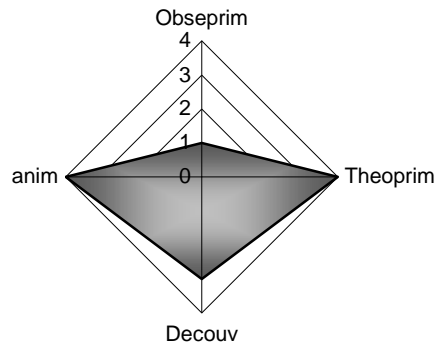
Roméo Césaire ne semble pas prendre beaucoup de recul par rapport à ses actions éducatives et pédagogiques. Sa priorité est de « *faire passer* » ce qui est prévu dans le guide et dans le programme. Il pose des questions pour faire participer ses élèves, mais déplore leur manque de vocabulaire et le peu de réflexion développée. Il se demande d'ailleurs si cette stratégie est réellement efficace. Il envisage souvent de se contenter de transmettre les contenus car il ne trouve pas beaucoup de satisfaction dans sa façon actuelle de procéder.

Il revient sur l'idée développée lors des entretiens : les NPE sont une bonne chose, mais pour les plus grands. Pour les petits (niveaux 1 et 2) il préférerait présenter les contenus de formation directement sans passer par des phases de réflexion dont il considère ses élèves incapables.

e. Profils :

- épistémologique :

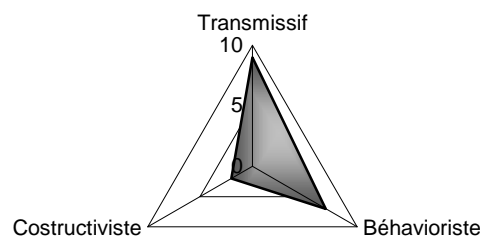
Roméo Césaire L.



Ce profil ne semble pas cohérent avec les déclarations et les pratiques observées de cet enseignant. Tout particulièrement en ce qui concerne le pôle « découverte ». En effet, cet enseignant privilégie clairement dans ses actions le pôle « théorique » en opposition avec les activités de découverte dont il ne pense pas ses élèves capables. Les activités d'observation sont très limitées dans ses séances puisqu'il guide ses élèves dans ces actions également. Le pôle « animiste apparaît comme développé. Cet enseignant, bien que catholique pratiquant reconnaît l'existence du « *magique* ». Toutefois, il ne pense pas que cette dimension puisse avoir une place à l'Ecole.

- pédagogique :

Roméo Césaire L.



Ce profil est parfaitement cohérent avec les actions de Roméo Césaire. Il affirme clairement son appréciation sur les modalités constructivistes avec les « *petits* » et agit de manière très transmissive et béhavioriste en suivant les modalités prescrites dans les guides et programmes officiels. Ce mélange de genre semble particulièrement destructurant pour les élèves.

f. Tableau de synthèse.

Roméo Césaire L.	Urbaine Centre/C (Lokossa)	
Niveau	CP	
Effectif	51	
	Séance 1	Séance 2
Nature de la séance	Mettre en oeuvre des pratiques relatives au bon fonctionnement de ses membres.	Décrire les caractéristiques essentielles de la marmite.
Durée de la séance (en min)	60	55
N Tot Questions	211	110
Q Individuelles	25	23
Q Collectives	186	87
<i>QUT</i>	<i>3.5</i>	<i>2</i>
N Tot Consignes	62	45
Consignes Individuelles	17	13
Consignes Collectives	45	32
<i>CUT</i>	<i>1</i>	<i>0.8</i>
N Tot Informations	21	19
Informations Individuelles	5	7
Informations Collectives	16	12
<i>IUT</i>	<i>0.4</i>	<i>0.3</i>
Taux de réponses	71.1	58.2
% Tps parole Ens	32.3	22.9
% Tps parole Ele	22.2	10.3
N Activités Ele	3	3
% Tps Activités Ele	10.7	9.7

VI. Analyses croisées des données.

Au delà des études de cas précédentes, nous avons souhaité mettre en parallèle, dans le cadre d'une approche comparative, les données issues de l'observation des différentes séances de classe de l'ensemble des enseignants concernés.

Cette démarche est destinée à affiner les analyses réalisées jusqu'ici concernant les déterminants de l'efficacité des enseignants.

Il nous semble important de re-préciser que ceux-ci ont été sélectionnés précisément parce que, *a priori*, ils travaillent tous dans des conditions comparables (environnements, matériel, effectif, composition socio-économique et socio-culturelle des classes, scolarités antérieures des élèves) et que leurs caractéristiques (statut, formation, âge, sexe) ne permettent pas d'expliquer statistiquement les écarts de performances de leurs élèves.

Ainsi, en l'absence d'analyse explicite des variances pour ces indicateurs nous leur appliquons la close du « *toute chose étant égales par ailleurs* ». Mais alors, qu'est-ce qui diffère ?

Ces dispositions nous amènent à considérer les différences observées au niveau des progressions (*i.e.* des performances) des élèves comme relevant du phénomène d'« *effet maître* » abordé et développé en amont dans ce mémoire.

En d'autres termes, les conditions expérimentales ayant été développées de façon à favoriser la caractérisation de la part de variance expliquée attribuée à l'action enseignante, cette approche comparative est destinée à tendre vers la compréhension des spécificités des enseignants appartenant à chacune des catégories proposées par la théorie de l'« enseignement collatéral » (Très efficient, Efficient, Neutre, Contre efficient, Très contre efficient).

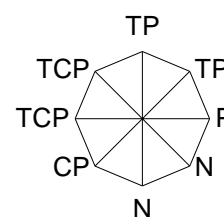
Les graphiques ci-dessous reprennent l'ensemble des indicateurs retenus pour l'analyse des observations des séances de classe. Ils sont le produit de la réorganisation des données individuelles présentées et analysées dans le paragraphe précédent.

Par souci de lisibilité et afin de faciliter la mise en page, seules les initiales des enseignants ont été portées sur ces diagrammes. Ces derniers sont regroupés par indicateurs et nous avons disposé en vis-à-vis les données recueillies à l'issue des observations des deux séances. Nous nous sommes employé à respecter la cohérence des échelles de manière à faciliter le repérage des variations.

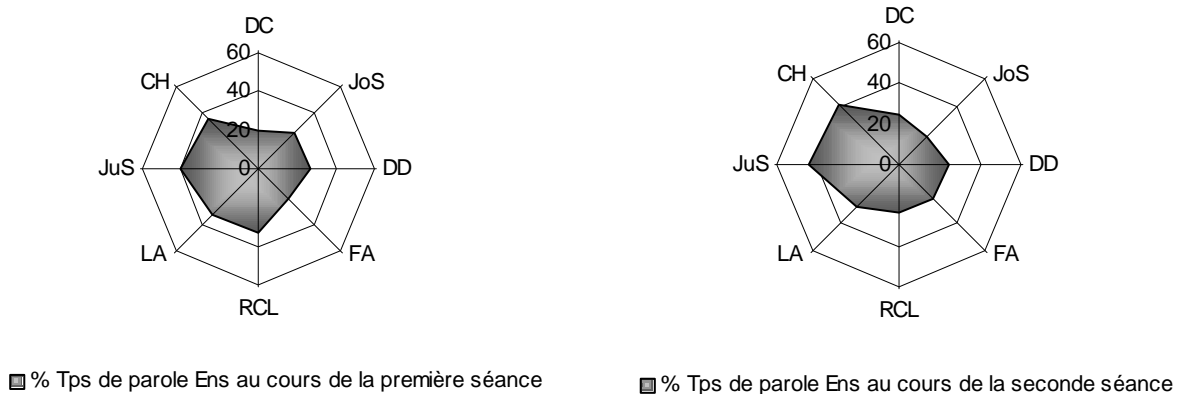
Le schéma ci-contre indique l'ordre dans lequel sont placés les catégories d'individus sur les diagrammes présentant les résultats pour chacun des indicateurs considérés. Il s'agit, en partant du haut et dans le sens des aiguilles d'une montre, des enseignants suivants : Delphine C. (DC), Joseph S. (JoS), Delphine D. (DD), Francisco A. (FA), Roméo Césaire L. (RCL), Léonard A. (LA), Justine S. (JuS), Célestine H. (CH).

Cette présentation permet, de manière très visuelle, de repérer les « profils d'action » des enseignants. Cet outil est destiné à guider notre travail d'analyses comparatives. Ces analyses feront l'objet d'interprétations en termes d'actions éducatives, pédagogiques et de démarches didactiques dans le paragraphe suivant et dans le dernier chapitre de ce mémoire.

Ainsi, les commentaires accompagnant chacun des diagrammes resteront volontairement généraux dans la mesure où les informations qu'ils sont susceptibles d'apporter dans la compréhension des situations seront plus amplement et finement analysées ultérieurement.



A. Pourcentage de temps de parole des enseignants :

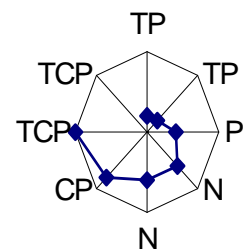


Graphiques 5 : analyses comparatives du pourcentage de parole des enseignants.

A la lecture de ces diagrammes, nous pouvons constater que, quelles que soient leurs catégories, les enseignants observés parlent beaucoup. Or, il apparaît clairement que certains enseignants sont plus « bavards » que les autres. CH et JuS occupent de manière importante l'espace sonore de la classe (à la première comme à la seconde séance observée). DC, JoS et FA apparaissent, en comparaison, particulièrement discrets.

Nous pouvons remarquer que les contours de la surface créée par la jonction des différents points correspondants aux données de ces enseignants semble suivre le développement d'une spirale croissante sur la droite. En première approximation, au delà de l'exception que pourrait constituer DD dans ce raisonnement, il semble se profiler une relation entre pourcentage de parole enseignante et performance.

En d'autres termes, la lecture de ces diagrammes nous amène à proposer l'hypothèse suivante :



« la performance de l'enseignant est inversement proportionnelle à son temps de parole en cours de séance » ou « moins l'enseignant parle et plus ses élèves progressent ».

Bien évidemment, ces données étant quantitatives, une prise en compte de la nature des interventions enseignantes semble indispensable pour discuter de manière rigoureuse cette hypothèse.

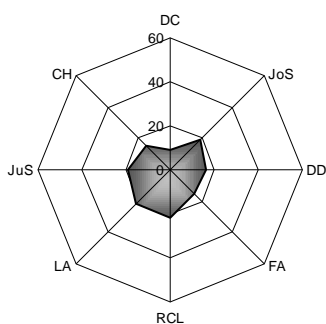
Ainsi, l'analyse des données concernant le niveau de formulation des seules questions de chacun des enseignants (taxonomie de Bloom) nous permet d'affiner cette première analyse et de reformuler l'hypothèse en 2 parties :

Les élèves progressent selon que...

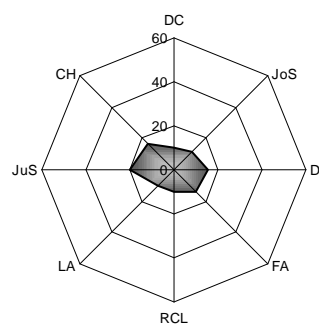
- ... moins l'enseignant parle...
- ... et que plus il situe son discours (ses questions) dans les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom.

Ainsi, ce serait le niveau de formulation de la question qui conditionnerait l'efficacité de la question en termes de développement cognitif des élèves.

B. Pourcentage de temps de parole des élèves :



■ % Tps de parole Ele au cours de la première séance



■ % Tps de parole Ele au cours de la seconde séance

Graphiques 6 : analyse comparative du pourcentage de parole des élèves.

Ces diagrammes nous amènent à formuler une remarque d'ordre général en écho à ce que nous avons écrit concernant les enseignants : les élèves des classes observées sont particulièrement discrets. Et cette remarque est pleinement cohérente avec les constats réalisés dans les salles de classes. En effet, les élèves béninois ne prennent qu'exceptionnellement la parole de façon spontanée. Ils y sont invités par leurs enseignants, soit de façon informelle et ponctuelle (en aparté), soit de manière plus institutionnalisée (attribution de la parole pour répondre à une question directe). En fait de « temps de parole », nous aurions tout aussi bien pu écrire « temps de réponse aux questions de l'enseignant » pour la grande majorité des séances de classe observées.

Deux remarques sont à faire concernant ces données. D'une part, d'un point de vue méthodologique, nous n'avons pris en compte que les temps de parole à l'adresse du groupe classe sans considérer les échanges lors des travaux de groupe. D'autre part, les temps de parole rapportés ici sont des données quantitatives qui ne tiennent pas compte du nombre d'élèves différents interrogés, du temps passé par chacun pour formuler son intervention, de la pertinence de l'intervention. En particulier, nous ne pouvons pas formuler l'hypothèse d'une relation directe entre le temps de parole des élèves et l'efficacité de leurs enseignants.

Néanmoins, il est à noter que, si les élèves béninois sont globalement discrets, certains le sont plus que d'autres. Cette réalité est liée à diverses raisons : le nombre de questions posées par l'enseignant (et donc le nombre de réponses attendues), le niveau de compréhension de ces questions (et donc l'aptitude à formuler une réponse), l'assurance des élèves (et donc leur motivation/implication/engagement).

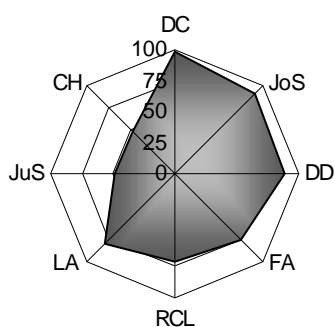
Afin d'illustrer ces propos, nous attirons l'attention du lecteur sur les cas des élèves de CH et JoS lors de la première séance. CH a posé 221 questions et JoS en a formulé 132. Or, paradoxalement, nous pouvons constater que les élèves de JoS ont été plus prolixes (19.3 %) que ceux de CH (15.7 %).

Il ne semble pas exister de lien direct entre le nombre de questions posées par l'enseignant et le pourcentage de temps de parole des élèves. Autrement dit, ce n'est pas parce que l'enseignant pose beaucoup de questions que ses élèves parlent davantage. Et en corollaire, en tenant compte de la typologie des enseignants, ce n'est pas parce que les élèves parlent davantage qu'ils progressent mieux.

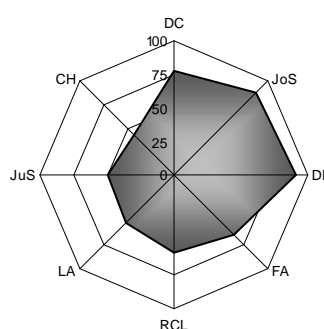
Ainsi, nous proposons l'hypothèse suivante :

« moins les élèves sont sollicités directement et plus ils progressent »

C. Taux de réponse des élèves :



■ Taux de réponse Ele au cours de la première séance



■ Taux de réponse Ele au cours de la seconde séance

Graphiques 7 : analyses comparatives des taux de réponse des élèves.

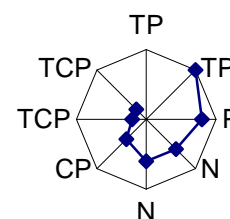
Cet indicateur prend en considération indifféremment les réponses jugées correctes et celles jugées inexactes par l'enseignant.

Ces diagrammes font apparaître un phénomène intéressant. Nous constatons en effet que, à l'instar des considérations développées dans le cas du temps de parole enseignant, nous pouvons remarquer que les contours de la surface créée par la jonction des différents points correspondants aux données de ces enseignants semble suivre le développement d'une spirale décroissante sur la droite. En première approximation il semble se profiler une relation entre le taux de réponse des élèves et performance.

En d'autres termes, la lecture de ces diagrammes nous amène à proposer l'hypothèse suivante :

« plus les élèves répondent aux questions, plus ils progressent ».

En l'état, cette hypothèse est intuitivement une évidence. Pourtant, en reliant ces données aux précédentes nous pouvons approfondir l'analyse en proposant les configurations idéal-typiques suivantes :



Enseignant	% Tps parole Ens	% Tps parole Ele	Niveau taxonomie	Taux de réponse	Type
CH	+	-	-	-	TCP
JoS	-	+	+	+	TP

Tableau XX : configurations idéale-typiques pour deux enseignants.

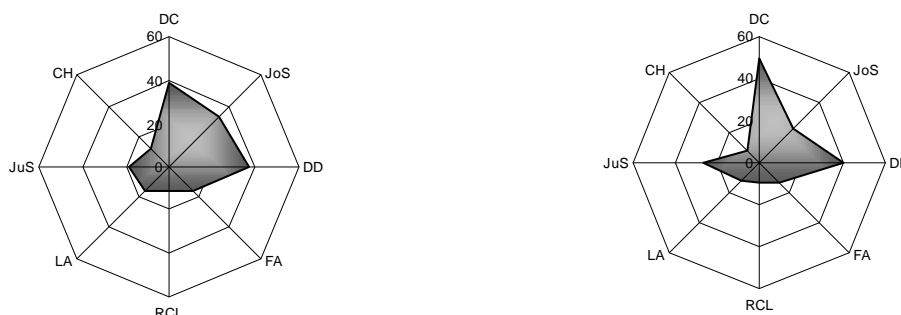
L'analyse de ce tableau nous amène à reformuler l'hypothèse évidente selon deux axes :

- « plus les questions relèvent d'un niveau élevé dans la taxonomie de Bloom, plus les élèves progressent » équivalente à : « la progression des élèves dépend de la qualité (formulation, pertinence) des questions posées »...
- ... le niveau de progression des élèves dépend de leur sentiment de confiance ».

La dernière hypothèse est à relier directement avec les données relatives au niveau de formulation des questions. En effet, en partant du principe qu'il est moins aisé de proposer une réponse à une question de niveau 5 de la taxonomie qu'à une réponse de niveau 1, les élèves de JoS s'exposent plus, et plus souvent, que ceux de CH. A l'inverse, les élèves de

cette dernière n'ont pas un important taux de réponse alors qu'ils sont, la plupart du temps, confrontés à des niveaux bas de la taxonomie.

D. Pourcentage de temps de travail des élèves :



■ % Tps de travail Ele au cours de la première séance

■ % Tps de travail Ele au cours de la seconde séance

Graphiques 8 : analyses comparatives des pourcentages de temps de travail des élèves.

Le « calibrage » des séances de classe à l'école primaire béninoise prévoit la succession de travaux individuels et de travaux collectifs. Ainsi, par « *travail élève* » nous entendons les temps individuels de réflexion et les temps collectifs de discussion au sein de chaque groupe. Cet indicateur est destiné à prendre en compte le temps que l'enseignant laisse à ses élèves pour réfléchir, discuter, conceptualiser et formuler soit des questions, soit des réponses relatives au sujet en cours.

Nous l'avons abordé plus haut : dans les faits, la grande majorité des actions verbales des élèves se résument à la formulation de réponses aux questions de l'enseignant.

Concernant cet indicateur, nous pouvons remarquer que les élèves des enseignants appartenant aux catégories « Très Efficents » ou « Efficents » passent beaucoup plus de temps en activité que les autres.

La lecture de ces diagrammes nous amène à formuler l'hypothèse suivante :

« plus les élèves travaillent, plus ils progressent ».

Cette hypothèse est de nouveau une évidence intuitive qui mérite d'être approfondie par l'intégration d'autres données. Ainsi, nous proposons la lecture du tableau suivant reprenant des configurations idéal-typiques :

Enseignant	% Tps parole Ens	% Tps parole Ele	Niveau taxonomie	Taux de réponse	% Tps travail Ele	Type
CH	+	-	-	-	-	TCP
DC	-	+	+	+	+	TP

Tableau XXVI : configurations idéales-typiques pour deux enseignants.

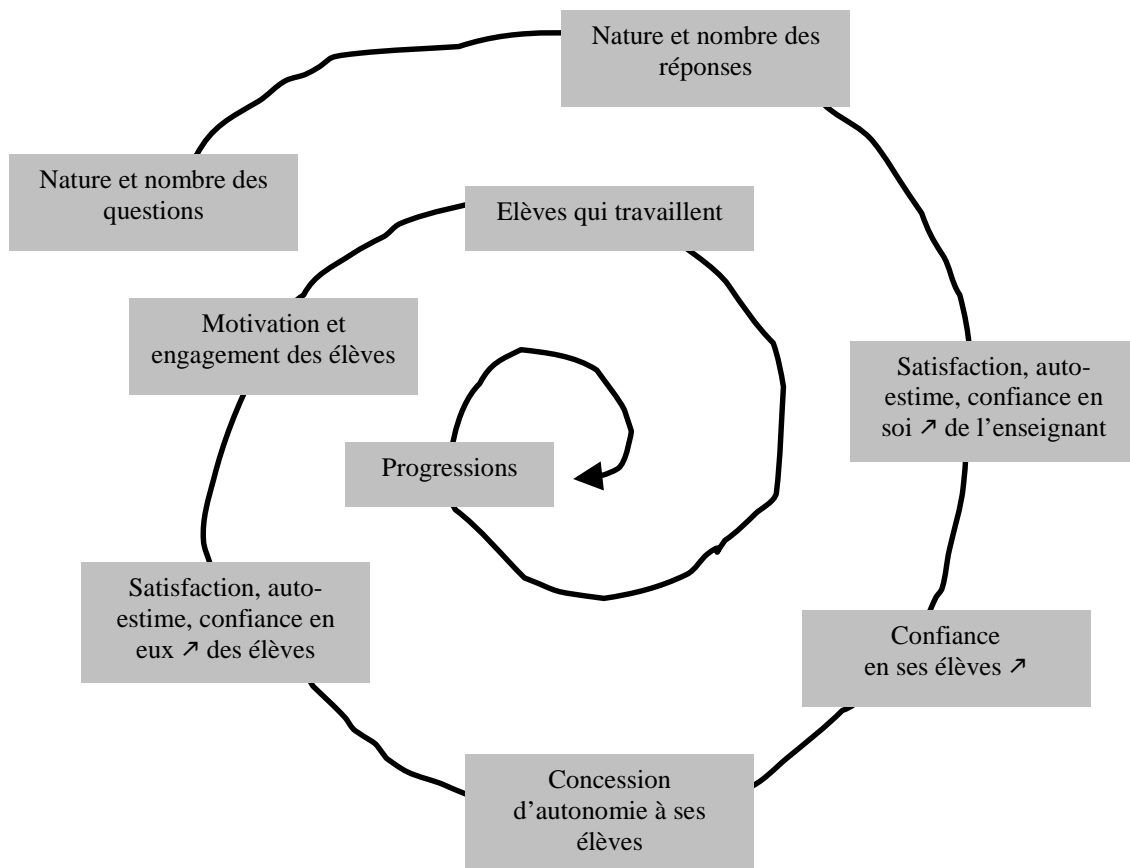
L'analyse de ce tableau nous amène à reformuler l'hypothèse précédente selon les trois axes suivants :

- « plus la possibilité de travailler est laissée aux élèves, plus ils progressent »...
- ... « le niveau de progression des élèves dépend du niveau d'autonomie qui leur est laissé dans le travail »...
- ... « le niveau de progression des élèves dépend du niveau de confiance que leurs enseignants placent en eux ».

Ici encore, nous pouvons relier cette dernière hypothèse avec les données relatives au niveau de formulation des questions, en se plaçant cette fois du point de vue de l'enseignant. Il est plus « confortable » de proposer des questions de niveau 1 que des questions de niveau 5 puisque les élèves y répondront plus fréquemment et avec plus de réussite donnant ainsi le sentiment d'une atteinte des objectifs préalablement fixés. Une autre stratégie consisterait à privilégier les actions de niveaux élevés dans la taxonomie. Toutefois, cette dernière comporte un « risque » plus élevé pour l'atteinte des objectifs de l'enseignant. Ces considérations nous amènent à reconsidérer les hypothèses précédentes et à les intégrer sous la forme suivante :

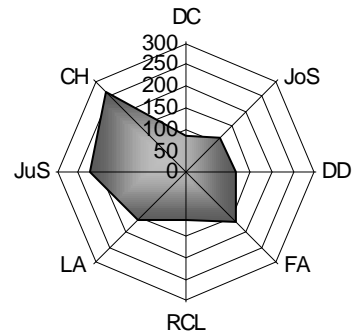
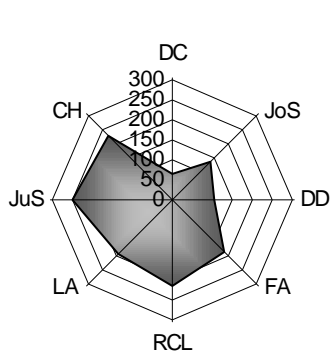
« Le niveau de progression des élèves dépend du niveau de confiance que les enseignants ont en eux-mêmes ».

L'intégration des apports de l'ensemble des hypothèses formulées nous amène à considérer la dynamique de la relation éducative sous la forme d'une spirale vertueuse :



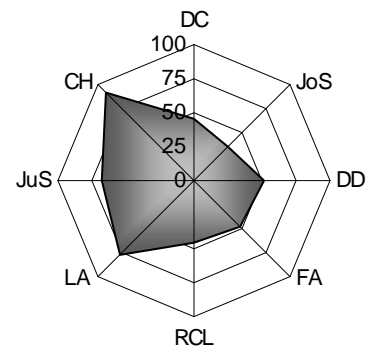
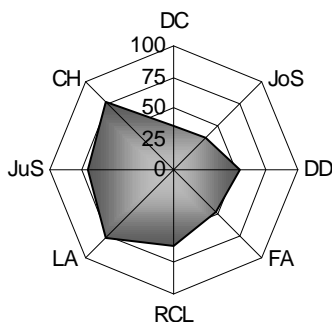
E. Décomptes absolus des principales actions enseignantes :

Au delà des données quantitatives abordées dans les paragraphes précédents, nous nous sommes attachés à caractériser la nature du « temps de parole enseignant ». Nous avons ainsi relevé trois grandes catégories d’actions enseignantes : les questions, les consignes et les informations. Les données relatives à ces indicateurs sont proposées sous la forme des diagrammes suivants :



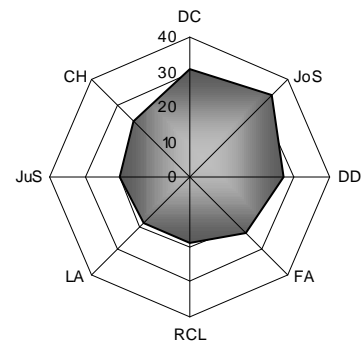
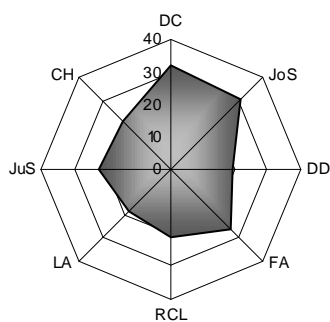
■ Nombre total de questions posées au cours de la première séance

■ Nombre total de questions posées au cours de la seconde séance



■ Nombre total de consignes données au cours de la première séance

■ Nombre total de consignes données au cours de la seconde séance



■ Nombre total d'informations données au cours de la première séance

■ Nombre total d'informations données au cours de la seconde séance

Graphiques 9 : analyses comparatives du décompte absolu des différentes actions enseignantes.

En ce qui concerne les questions et les consignes, le schéma global qui se dégage rejoint celui de la spirale croissante sur la droite. En d’autres termes, il semble se profiler une relation entre les données relatives à ces indicateurs et la performance des enseignants. De fait, ces deux catégories d’actions enseignantes conditionnent très fortement la nature des activités élèves. C’est par la succession des questions que l’enseignant va orienter la réflexion de ses

élèves, c'est par la formulation des consignes qu'il va chercher à engager ses élèves dans une action.

A travers ces deux indicateurs, il est possible d'évaluer un degré de contrôle que l'enseignant va chercher à exercer sur les actions de ses élèves. Ces données quantitatives reflètent parfaitement les considérations plus qualitatives que nous avons pu développer à l'issue des observations des déroulés des séances de classes. La « présence » enseignante dans l'espace classe se traduit différemment selon la catégorie à laquelle appartiennent les enseignants composant notre échantillon. Les enseignants les moins efficaces cherchant à contrôler ce que doivent penser les élèves (à travers le questionnement) et ce qu'ils doivent faire (à travers les consignes).

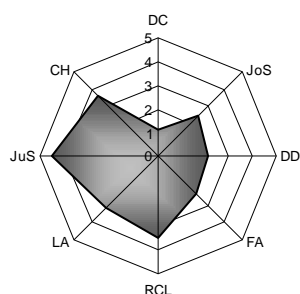
Pour approfondir encore l'analyse de l'indicateur relatif aux consignes, nous pouvons constater qu'un grand nombre de consignes formulées ne se traduit pas forcément par un plus grand nombre d'activités réalisées ou un plus important temps de travail de la part des élèves. Au contraire, ce qui émerge des observations des séances de classe serait plutôt le constat inverse. Les enseignants les moins efficaces formulent le plus grand nombre de consignes et leurs élèves ont le plus faible pourcentage de temps de travail... L'explication de ce paradoxe se trouve dans la nature des consignes formulées et, en corollaire, dans la stratégie développée par les enseignants. Ces derniers ont un objectif précis à atteindre (un projet) et décomposent les consignes de manière à assurer un achèvement optimal. Or, achèvement ne signifie pas forcément réussite... De même que réussite, dans ces conditions, ne signifie pas forcément apprentissage.

Nous retrouvons le clivage Efficace/Non Efficace à travers l'analyse des données relatives à l'indicateur « informations ». Dans ce cas, il semble se profiler une spirale décroissante sur la droite. Cette configuration suggère que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui apportent le plus d'informations à leurs élèves.

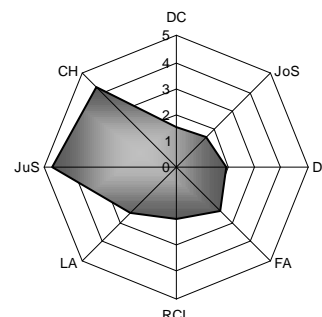
Or, pour relativiser ces observations, il convient d'introduire une dimension qualitative en se référant aux observations des séances de classes. En effet, les enseignants les plus efficaces semblent dispenser leurs explications d'une façon particulière. Ces dernières sont en effet formalisées et jalonnent la progression au cours de la séance. Elles sont, dans la majorité des cas, collectives et font l'objet de reformulations de la part des élèves qui ont ainsi la possibilité de se les approprier.

F. Décomptes relatifs des principales actions enseignantes :

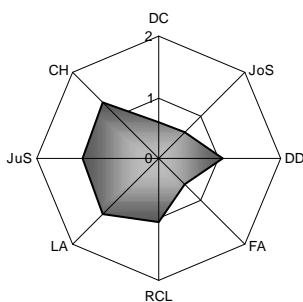
Ces indicateurs relatifs (par unités de temps) sont destinés à affiner les analyses développées précédemment concernant les pratiques enseignantes. Ils permettent de proposer une évaluation de la pression éducative dans la démarche pédagogique adoptée.



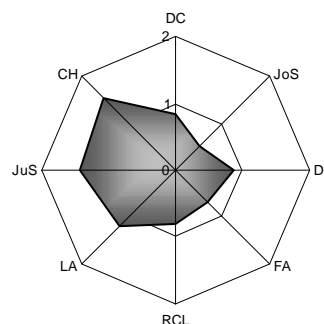
■ Questions par Unité de Temps au cours de la première séance



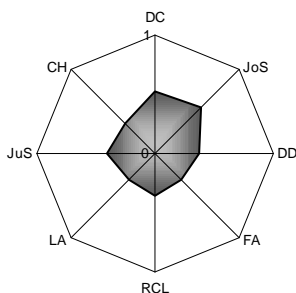
■ Questions par Unité de Temps au cours de la seconde séance



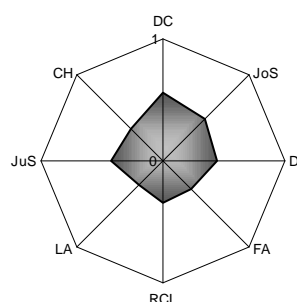
■ Consignes par Unité de Temps au cours de la première séance



■ Consignes par Unité de Temps au cours de la seconde séance



■ Informations par Unité de Temps au cours de la première séance



■ Informations par Unité de Temps au cours de la seconde séance

Graphiques 10 : analyses comparatives du décomptes relatif de différentes actions enseignantes.

D'une manière générale, nous constatons que ces indicateurs relatifs reflètent assez finement les données précédentes. Elles permettent toutefois de remarquer une inégale répartition des actions enseignantes en fonction des catégories auxquelles appartiennent les enseignants observés. Les enseignants qui posent le plus de questions (*i.e.* les moins efficaces) le font de manière continue avec une répartition homogène de leur questionnement au cours du temps. Ces résultats sont conformes à nos observations des séances durant lesquelles les élèves devaient faire face à un « tir roulant » de questions et de consignes.

Conclusion

Ce chapitre tient lieu de synthèse pour la démarche de recherche que nous avons entreprise concernant l'impact d'actions de médiations interculturelles des enseignants de l'école primaire béninoise sur les performances de leurs élèves.

A ce stade du développement de notre démarche, il nous apparaît utile de rappeler ici les principales problématiques qui ont animé notre démarche.

Partant du constat que les enseignants béninois sont en butte à de nombreux obstacles (structurels et conjoncturels) dans leurs pratiques quotidiennes et qu'ils sont, dans le même temps, soumis aux injonctions d'efficacité découlant de directives internationales (EPT, ODM, SPU), nous avons cherché à identifier les facteurs favorisant et renforçant la qualité de l'enseignement des sciences à l'école primaire béninoise.

Différentes approches complémentaires nous ont permis d'enrichir les orientations de la seule approche interculturelle jugées trop spécifiques et dont nous avons montré les limites dans le contexte scolaire béninois. Nous avons, dans cette optique, élaboré et proposé l'adoption d'un cadre conceptuel adapté et développé une théorie dans le but de favoriser la compréhension des phénomènes observés dans les salles de classe béninoises.

Ainsi, une approche ethnographique nous a permis de questionner les pratiques enseignantes afin d'identifier et de caractériser celles susceptibles de favoriser l'intégration entre une réalité globale endogène et l'atteinte d'objectifs exogènes fixés.

Une approche psychosociologique nous a permis d'identifier certains traits de la personnalité des enseignants composant notre échantillon. Ces données participeront à l'interprétation du déroulement des séances et alimenteront la réflexion autour de la double question : « *Qui sont les enseignants ? / Que font les enseignants ?* ».

Enfin, une approche épistémologique transversale nous a permis de questionner tant la nature des savoirs en jeu que celle des postures des praticiens en exercice.

Les différents outils de recherche développés et mis en oeuvre, qu'ils relèvent d'un paradigme exploratoire, compréhensif ou explicatif, concouraient tous à l'atteinte des trois objectifs suivants :

- éprouver le cadre conceptuel et la théorie proposés ;
- proposer l'introduction de compétences professionnelles de médiation dans les référentiels de formation des enseignants ;
- identifier, caractériser et formaliser des indicateurs socioculturels pour favoriser une approche plus qualitative des politiques éducatives au Bénin.

Le contenu du chapitre suivant se propose de développer ces différents points en les reliant aux réflexions et résultats présentés dans les parties précédentes.

CHAPITRE 7

**CADRE CONCEPTUEL ET THEORIE A L'EPREUVE
DES DONNEES EXPERIMENTALES :
IMPLICATIONS DANS LA CONSTRUCTION DU REFERENTIEL
DE FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS**

Introduction.

La démarche de recherche que nous avons entreprise est largement influencée par la culture enseignante qui est la notre et par notre expérience de terrain acquise au contact des enseignants et des élèves des écoles primaires béninoises au cours des 4 dernières années.

Cette situation nous a amené assez naturellement à considérer les problématiques de l'École béninoise sous un angle résolument éducatif.

Comme nous le notons dans la première partie de ce document, les indicateurs retenus « classiquement » par les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) en charge du pilotage du secteur éducatif au Bénin, nous semblent trop teintés « socio-économie » pour permettre de dégager une vision pertinente de la situation. Nous avons insisté en particulier sur leurs limites en matière de pouvoir explicatif quant à l'impact des caractéristiques de l'enseignant sur les acquisitions de ses élèves.

Ces réflexions nous ont amenés à entreprendre la démarche de recherche dont les résultats sont présentées dans ce document.

Dans cette optique, et à titre indicatif, nous attirons l'attention des lecteurs sur les propositions émises dans le chapitre 4 (« *L'efficacité interne et la qualité* ») par les rédacteurs du Rapport d'Etat du Système Educatif National pour le Bénin (RESEN-Bénin) publié par la Banque Mondiale au mois d'avril 2009 :

« La relative faiblesse du pouvoir explicatif des modèles statistiques, montrent que d'autres facteurs peuvent expliquer les différences de résultats des élèves. En particulier, ce qui est communément appelé « effet classe » (motivation du maître, charisme du maître, talent pédagogique du maître, interaction entre les élèves, etc.) peut avoir une influence importante. Ce constat incite à aller observer les écoles qui réussissent mieux afin de voir ce qu'il s'y passe réellement et ainsi voir dans quelle mesure il serait possible de reproduire ces pratiques dans les écoles qui affichent des résultats plus faibles.

Enfin, le fait que l'ensemble des facteurs analysés couvrent l'essentiel du coût de fonctionnement des écoles (salaires des enseignants, matériel pédagogique, etc.) et que ces facteurs n'expliquent qu'une partie des résultats des élèves, montre que certaines écoles réussissent mieux que d'autres, à ressources égales. Ceci amène se poser des questions sur la gestion pédagogique pour améliorer la transformation des ressources en résultats au niveau des écoles. Ces questions seront étudiées dans le cadre du chapitre 7. » (Chap. 4, p. 110, RESEN-Bénin, 2009).

Et nous trouvons les mêmes préoccupations et propositions dans le chapitre 7 (« *Gestion administrative et pédagogique du système* ») :

« Des interrogations à la fois sur l'affectation des moyens aux écoles et sur la gestion des intrants pédagogiques au niveau des établissements scolaires s'imposent donc. C'est face à cet axe de réflexion que le Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire s'est attelé à la création d'un outil appelé « fiche école » qui met en exergue les résultats de chaque école publique de l'enseignement primaire en fonction de ses moyens matériels, humains et financiers afin de comprendre pourquoi telle ou telle école, à moyens identiques, obtient de meilleurs résultats qu'une autre, d'une part, et de permettre une meilleure communication de l'ensemble des acteurs du système éducatif (des parents d'élèves au Ministre). On peut évoquer ici la possibilité de créer des comités de gestion au niveau local, réunissant les parents d'élèves, le directeur, les responsables de la communauté, etc., pour améliorer la gestion des ressources au niveau local. Améliorer la transparence dans le montant des ressources allouées à chaque établissement pourrait également garantir un meilleur usage de ces ressources. » (Chap. 7, p. 230, RESEN-Bénin, 2009).

« Il n'y a pas de lien entre les ressources mobilisées dans un établissement et les connaissances acquises. Ainsi, au primaire, des écoles avec une même dépense par élève (par exemple 20 000 Fcfa) présentent des résultats variant de 20/100 à 70/100 au test du PASEC. De même, au secondaire 1er cycle, des établissements où la dépense unitaire est environ 20 000 Fcfa ont des taux de réussite au BEPC allant de 20% à 100%. Le système éducatif souffre donc de sérieux problèmes de gestion pédagogique (les inspecteurs et conseillers pédagogiques n'ont d'ailleurs pas de référentiel métier), et des écoles pourtant mieux dotées que la moyenne ont des résultats très faibles. » (Chap. 7, p. 231, RESEN-Bénin, 2009).

Ainsi, au-delà de la pointe d'auto-satisfaction générée par cette reconnaissance indirecte du caractère novateur et pertinent de notre étude, nous souhaitons, dans les paragraphes qui suivent, exposer un certain nombre de propositions qui s'imposent à nous compte tenu des résultats obtenus.

Dans un premier paragraphe, nous présenterons les résultats de l'observation des pratiques pédagogiques des collègues béninois constituant notre échantillon. Nous tenterons d'enrichir les seuls enseignements apportés par l'analyse des actions pédagogiques (« *ce que font les enseignants* ») en les reliant à une analyse de la personnalité de chacun (« *ce que sont les enseignants* »).

Sur la base des données recueillies lors de ce travail de recherche, nous souhaitons apporter les justifications nécessaires qui permettront d'asseoir les changements de postures pédagogique et didactique en les explicitant.

Ainsi, à travers le premier paragraphe de ce chapitre, nous souhaitons plus particulièrement apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- l'analyse des données expérimentales recueillies permet-elle de justifier l'adoption d'un cadre conceptuel différent et nouveau ?
- Qu'apporte ce nouveau cadre conceptuel dans la réflexion concernant la prise en compte des dimensions sociale et culturelle en matière d'éducation ?

La théorie de l'enseignement collatéral devait permettre de focaliser notre attention sur les postures des enseignants concernant ce que nous avons nommé les « sphères de valeurs ».

En particulier, nous souhaitons, par l'intermédiaire d'études de cas, identifier et caractériser ces postures, leurs expressions dans le cadre de la salle de classe et, dans une moindre mesure, mettre en tension ces dernières avec le niveau de performance des enseignants mesuré indirectement par les progressions de leurs élèves.

Nous consacrerons donc le second chapitre de cette 3^{ème} partie à l'évaluation de la pertinence des idéotypes définis préalablement en les reliant aux différentes données recueillies lors de ce travail de recherche.

Ainsi, nous nous attacherons à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- quel(s) lien(s) existe(nt)-t-il entre performances, idéotypes et pratiques pédagogiques ?
- Comment les idéotypes conditionnent-ils les performances ?
- Quelle(s) application(s) concrète(s) peut-on envisager pour cette théorie ?

Cette démarche devra permettre de valider la théorie et de proposer des axes de réflexion pour sa valorisation dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants béninois abordée dans le second chapitre de cette 3^e partie.

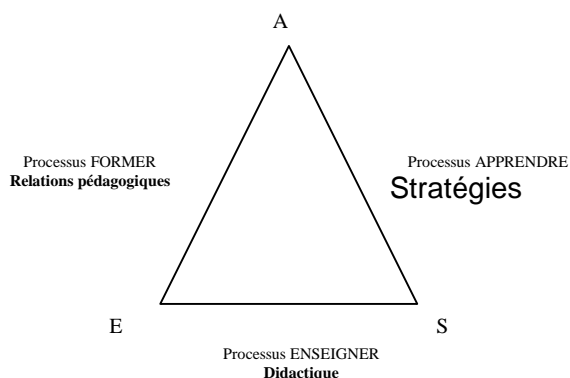
Dans un second paragraphe, nous ferons un ensemble de propositions destinées à contribuer à la construction d'un référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants. Ces propositions seront directement reliées à nos observations de terrain et à nos résultats d'études.

Enfin, en guise de conclusion, nous ferons un ensemble de propositions concernant l'organisation institutionnelle. Il s'agira de relier ce que nous avons appris du fonctionnement du système éducatif béninois aux conséquences que ses modalités sont susceptibles d'avoir sur « *ce que sont les enseignants* » et, en corollaire, « *ce que font les enseignants* ».

I. La pyramide pédagogique : implications et applications.

J. Houssaye définit tout acte pédagogique comme résultant de l'articulation entre les 3 pôles du triangle pédagogique (Houssaye, 1988).

Chaque enseignant privilégie l'un de ces axes. Selon ce chercheur, il s'agit d'un processus inévitable. Empruntant une métaphore relative au jeu de bridge, il démontre que dans ces conditions, l'autre pôle fait alors le mort ou le fou. Selon l'option choisie, les conséquences en terme d'impact pédagogique sont différents. En effet, en fonction des situations, il est possible d'identifier le modèle pédagogique dominant auquel adhère l'enseignant qui l'applique. Les différentes configurations potentielles sont proposées dans les lignes suivantes :



Axe enseignant - savoir

- S'il est trop fort, (ex. cours magistral), l'enseignant est centré sur la matière, l'apprenant est oublié, s'installe dans la passivité ou chahute.
- S'il est trop faible, les contenus manquent.

Axe apprenant – savoir

- S'il est dominant, le rôle du professeur est celui de guide. C'est le cas de la pédagogie de la découverte ou de type constructiviste.
- S'il est trop fort, il y a risque de considérer que l'auto-formation est systématiquement adaptée et donc d'exclure l'enseignant.
- S'il est trop faible, l'élève est en insécurité car sa dynamique personnelle est niée.

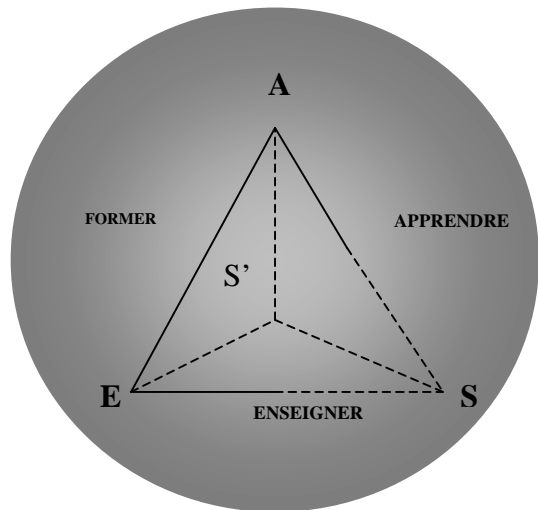
Axe enseignant – apprenant

- Favorise la prise en compte de l'apprenant, de ses capacités d'attention, de son rythme de travail, des différences de niveau...
- Si le pôle est trop fort, il y a d'une part risque de dérive psychologique et d'autre part, risque "d'oublier" le savoir, le contenu.
- S'il est trop faible, l'apprenant est nié par rapport à ses besoins.

Dans le modèle que nous proposons, nous introduisons une dimension supplémentaire par la prise en compte des savoirs qui, dans le contexte culturel du Bénin, sont susceptibles d'entrer en concurrence avec les savoirs scolaires. Il s'agit en effet des savoirs issus de la culture traditionnelle qui ont baigné la vie pré-scolaire des élèves et qui continuent à l'influencer au quotidien dans ses orientations épistémologiques.

Cette présentation n'est pas sans évoquer les débats déjà développés autour de la question des conceptions alternatives ou des représentations sociales. Toutefois, la spécificité de la situation béninoise en la matière tient à ce que les savoirs en jeu sont fortement contextualisés et légitimés culturellement et socialement. En effet, les représentations sociales occidentales s'exprimant dans un contexte culturel occidental sont épistémologiquement proches et obéissent à une logique de pensée similaire. En d'autres termes, la mise en oeuvre de situations pédagogique et didactique favorisant l'intégration des deux niveaux de perception (scolaire vs social) mobilise des outils éducatifs socialement et culturellement similaires.

La difficulté pour mettre en oeuvre cette même démarche dans le contexte béninois est que les arguments à apporter au débat doivent nécessairement jeter un pont entre deux modes de pensées, deux univers épistémologiques. Dans ce cas, la principale difficulté réside dans le risque de basculer dans le jugement de valeur de l'un sur l'autre. Une autre des difficultés tient à la potentielle surdité et/ou cécité culturelle d'un univers vis-à-vis des arguments empruntés à l'autre. En effet, dans le cas des représentations sociales, la pyramide se placerait au centre de la sphère comme représentée sur le schéma ci-contre :



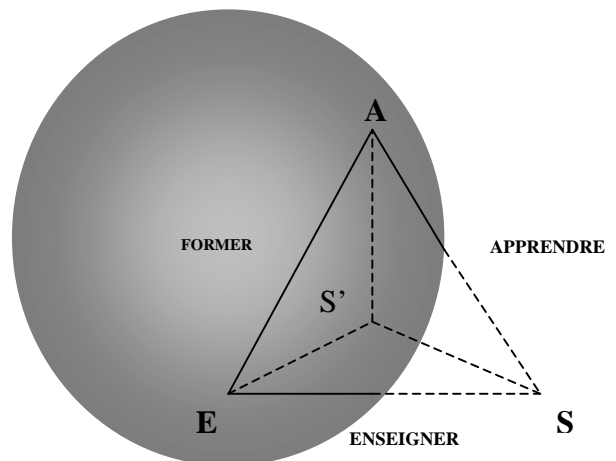
Dans cette configuration, S (Savoir scientifique) et S' (ou RS pour représentations sociales) appartiennent tous deux à la même sphère de valeur et sont donc soumis à des logiques épistémologiques compatibles, sans problème de cécité ou de surdité...

Le modèle de la pyramide pédagogique que nous proposons d'adopter comme cadre conceptuel représente un outil qui, s'il reste une vue de l'esprit, présente l'avantage de matérialiser clairement la situation.

Il conserve du triangle pédagogique les 3 sommets Enseignant-Savoir(s)-Apprenant et les 3 axes associés Enseigner, Former et Apprendre.

L'introduction d'une dimension supplémentaire dans cette construction mentale ajoute le sommet Savoir(s) Traditionnel(s) et 3 axes nouveaux le reliant aux 3 protagonistes précédents.

La présence de « la sphère des valeurs » permet de matérialiser l'idée que nous développons plus haut concernant les différences que nous faisons entre représentations sociales et les objets de la culture traditionnelle. Or, dans ce cas précis, la sphère des valeurs est décentrée par rapport à la pyramide, laissant ainsi sur l'extérieur, soumis aux principes d'une autre sphère des valeurs, l'un des sommets. Dans le contexte béninois, le sommet de la pyramide laissé à l'extérieur est celui représentant S (Savoir scientifique)



Ce modèle présente l'avantage de matérialiser la situation. Il ne permet bien évidemment pas d'appréhender toute la complexité d'une telle situation, mais il est susceptible de favoriser une prise de conscience de la part des acteurs du système éducatif concernant les difficultés potentielles que peuvent vivre les apprenants et les enseignants placés dans un tel contexte.

Nous annonçons, à la fin du chapitre 4, que nous souhaitons placer deux faces (facettes) de cette pyramide au cœur de notre démarche de recherche. Nous souhaitons développer ces aspects dans les lignes qui suivent en étudiant plus particulièrement les axes Enseignant-S-S' et Apprenants-S-S'.

L'étude de cette première face de la pyramide nous permet de focaliser l'analyse sur la situation de l'enseignant.

Axe enseignant – savoir traditionnel :

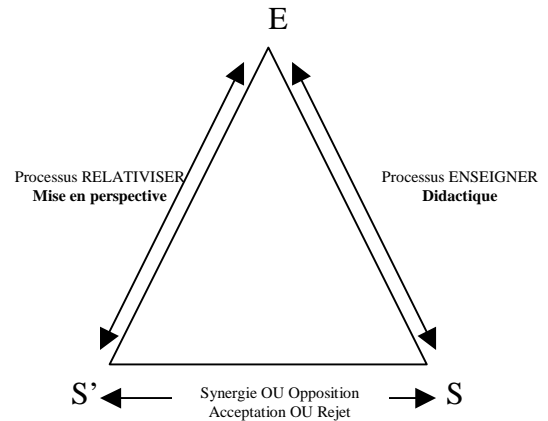
Processus « relativiser » : action de mettre en perspective.

- Si acceptation des différences : la mise en perspective est possible, ouverture potentielle d'une « zone » d'analyse et de traitement éducatif des conflits socio-cognitifs et des tensions épistémologiques.

La posture de l'enseignant est relativiste.

- Si rejet des différences : il n'y a pas de mise en perspective envisageable, pas de débat. Persistance d'un conflit socio-cognitif et d'une tension épistémologique sous-jacent.

La posture de l'enseignant est dogmatique.



L'étude de cette seconde face de la pyramide nous permet de focaliser l'analyse sur la situation de l'apprenant.

Axe apprenant – savoir traditionnel :

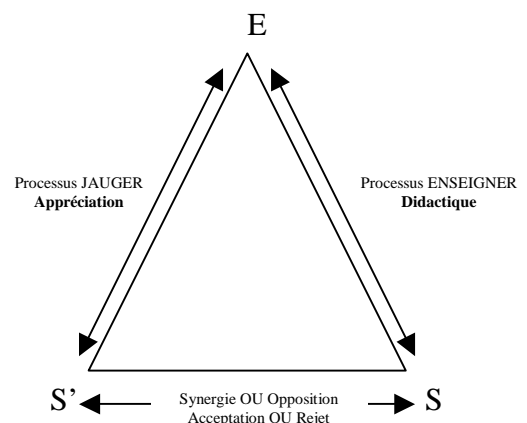
Processus « jauger » : action d'appréciation des arguments.

- Si acceptation des différences : mise en perspective envisageable, participation active aux débats, réarrangement socio-cognitif potentiel, clarification épistémologique.

Développement de la prise de conscience des différences, relativisme, ouverture d'esprit et tolérance.

- Si rejet des différences : il n'y a pas de mise en perspective envisageable, pas de participation aux débats ou participations négatives, réarrangement socio-cognitif et clarification épistémologique difficiles ou impossible.

Absence de remise en question, posture doctrinaire, absence de prise de conscience et d'ouverture d'esprit.



Nous voyons donc que, au-delà des seules considérations cognitives (d'accès aux savoirs), l'enjeu de la prise en compte de la tension épistémologique de la part de l'enseignant influence également le développement des compétences transversales chez ses élèves : « Exploiter l'information disponible », « Résoudre une situation-problème », « Exercer sa pensée critique », « Exercer sa pensée créatrice », « Gérer ses apprentissage ou un travail à

accomplir », « Travailler en coopération », « Faire preuve de sens éthique », « Communiquer de façon précise et appropriée ».

Nous retrouvons également ces arguments dans les énoncés des compétences disciplinaires 1 (« Elaborer une explication à un phénomène, à un système, à un objet de l'environnement naturel ou construit ») et 3 (« Apprécier l'apport de la science et de la technologie à l'activité humaine et à l'environnement »).

Enfin, les énoncés des compétences transdisciplinaires abondent également dans ce sens dans leurs formulations : « Affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution », « Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit », « Se préparer à intégrer la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société », « Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable » et dans une moindre mesure les compétences 4 et 6 : « Pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité » et « Agir en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services ».

Ces formulations sont celles employées dans les documents officiels du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire du Bénin. Il s'agit des 8 compétences transversales, des 6 compétences transdisciplinaires et de deux des 3 compétences disciplinaires que les Nouveaux Programmes d'Etudes se proposent de développer chez les élèves de l'école primaire béninoise.

Etroitement lié à cet enjeu éducatif nous percevons clairement un enjeu sociétal dans un pays multiculturel aussi complexe que l'est le Bénin.

A titre de transition avec le paragraphe suivant, nous proposons le schéma de relations causales suivant :

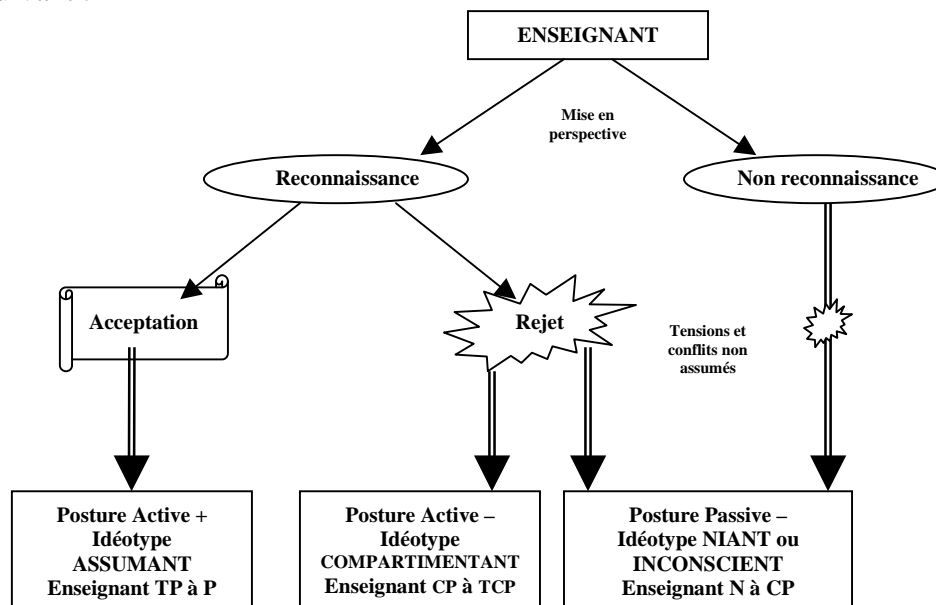


Schéma 21 : relations causales entre postures vis à vis de la culture et catégories idéales-typiques des enseignants.

Il est à noter que seule la posture active + est susceptible d'engager une démarche de résolution de conflit et d'atténuation de tension avec les élèves. Les deux autres postures, dans la mesure où elles n'engagent pas l'enseignant dans le processus « relativiser », ne fournissent

pas aux élèves l'opportunité de développer le processus « *jauger* ». Elles apparaissent comme des « culs de sacs pédagogiques ».

II. La théorie de l'enseignement collatéral : éléments de validation et conséquences.

Lors des observations des séances des enseignants composant notre échantillon, nous nous sommes attaché à relever les actions de mise en perspective réalisés par chacun. Ainsi, nous avons choisi les indicateurs suivants comme caractérisant une volonté de relativisme de la part des enseignants :

- mobilisation de connaissances extérieures ;
- mobilisation de connaissances antérieures ;
- utilisation des langues nationales durant les séances ;

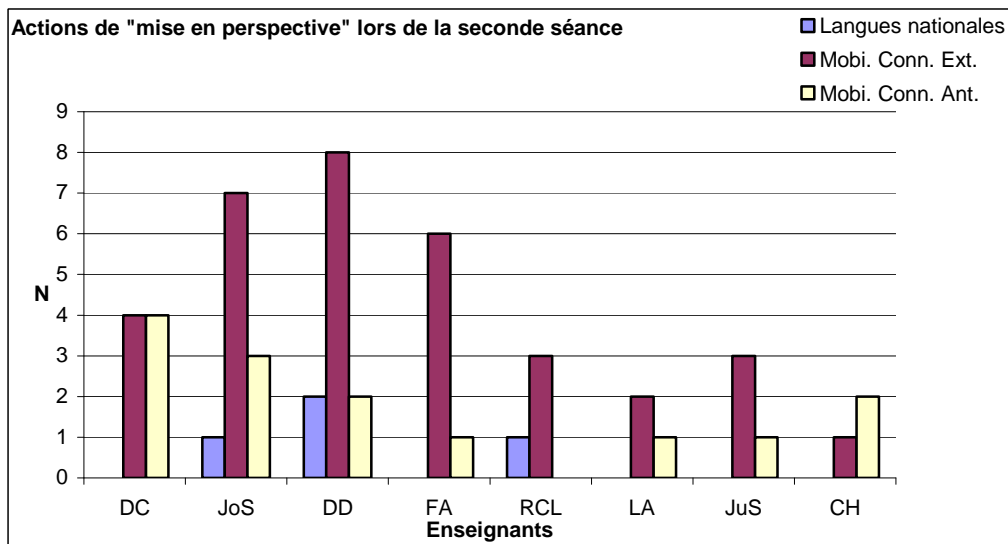
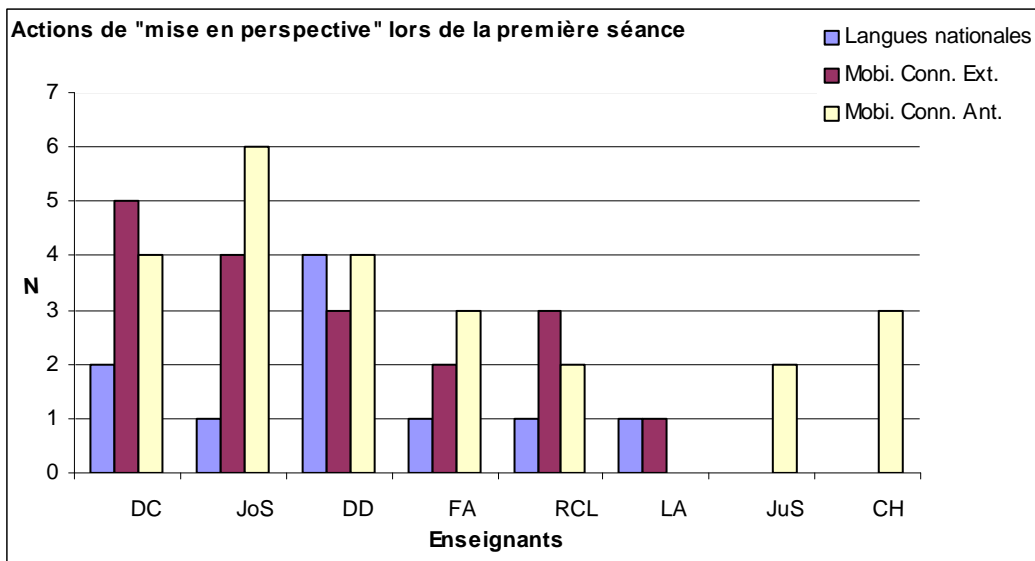
Ces indicateurs peuvent être considérés comme directs. Ils sont en effet directement observable lors du visionnage des séances. Il en existe d'autres, plus indirects, nécessitant une analyse des données. Nous pensons à la question de la confiance que nous avons proposé comme hypothèse lors de l'exercice d'analyse croisée des données à la fin de la partie précédente.

La question de la confiance, que nous associons étroitement à celle d'« effet d'attente », représente un indicateur structurel de la démarche de mise en perspective. Nous l'avons abordé dans le paragraphe concernant l'origine des variations culturelles du dernier chapitre de la partie précédente, dans une société basée sur l'oralité, le savoir est trié, ordonné, synthétisé, lié, intériorisé et fortement structuré. Dans un tel contexte, lors d'une transmission l'intégrité d'un message est assuré par une structuration intense. Cette situation ne laisse donc pas de place à l'erreur, pas plus qu'à la narration des conditions de production du savoir, de la connaissance, objet de la communication. En d'autres termes, le message est épuré et objectivé de manière à avoir le plus d'efficacité possible sans risque d'altération de son contenu.

C'est ainsi que l'erreur représente non plus seulement un écart par rapport à une référence ou un « bogue » mais plutôt un non-sens social. Dans la société béninoise, les cadets plus que tous les autres sont soumis à cette convention.

Ainsi, accorder de la confiance à ses élèves, porter de l'intérêt, du crédit à leurs idées ou opinions sur un sujet suppose une prise de recul important de la part de l'adulte qu'est l'enseignant. Nous pensons que cette démarche particulière constitue un indicateur de relativisme de la part des enseignants.

Les graphiques suivants proposent une formalisation de ces indicateurs :



Graphiques 12 : actions de « mises en perspectives » de la part des enseignants au cours des deux séances observées.

Pour mémoire, dans notre échantillon les 3 premiers enseignants (DC, JoS et DD) sont considérés comme étant les plus efficaces, les 3 derniers (LA, JuS et CH) comme étant les moins efficaces et les 2 enseignants du centre (FA et RCL) sont considérés comme neutres.

Les données présentées dans ces graphiques confirment nos hypothèses concernant l'impact des actions de « mise en perspective » sur la performance des enseignants mesurée par la progression de leurs élèves.

En d'autres termes, un élève progressera davantage avec un enseignant qui mobilise ses connaissances extérieures, ses connaissances antérieures et utilise les langues nationale lors de ses séances.

En ce qui concerne la question de la confiance, nous reprendrons une partie des données développées à la fin de la partie précédente en les généralisant à l'ensemble des enseignants de notre échantillon :

Enseignant	% Tps parole Ens	% Tps parole Ele	Niveau taxonomie	Taux de réponse	% Tps travail Ele	Type
DC	-	+	+	+	+	TP
JoS	-	+	+	+	+	TP
DD	-	+	+	+	+	P
FA	-	+	-	+	-	N
RCL	+	-	-	-	+	N
LA	+	-	-	-	-	CP
JuS	+	-	-	-	-	TCP
CH	+	-	-	-	-	TCP

Tableau XXVII : configurations idéales-typiques des enseignants de l'échantillon.

Nous retiendrons à ce niveau les derniers axes de formulation d'hypothèses :

- ... « le niveau de progression des élèves dépend du niveau de confiance que leurs enseignants placent en eux ».

et :

« Le niveau de progression des élèves dépend du niveau de confiance que les enseignants ont en eux-mêmes ».

Toujours en guise de transition avec le chapitre suivant, nous proposons le tableau de synthèse suivant :

Idéotypes	Postures	Actions	CATEGORIES		Attitudes et comportements observés
Efficient (P) à Très Efficient (TP)	active positive	Conscience de l'existence de conflits épistémologiques potentiels et effort d'intégration des domaines culturels	assumant		Confiance en eux + Confiance en leurs élèves + Favorise autonomie des élèves + Niveaux de formulation + Nbr d'actions pédagogiques – Mobilisation connaissances ant. + Mobilisation connaissances ext. + Usage langues nationales +
Contre Efficient (CP) à Neutre (N)	passive négative	Absence de conscience de conflits épistémologiques potentiels et absence d'action particulière	inconscient		Confiance en eux ? Confiance en leurs élèves ? Favorise autonomie des élèves +/- Niveaux de formulation +/- Nbr d'actions pédagogiques +/- Mobilisation connaissances ant. +/- Mobilisation connaissances ext. - Usage langues nationales +/-
Très Contre Efficient (TCP) à Contre Efficient (CP)	active négative	Conscience de l'existence de conflits épistémologiques et renforcement de séparation des domaines culturels	compartimentant		Confiance en eux - Confiance en leurs élèves – Favorise autonomie des élèves - Niveaux de formulation - Nbr d'actions pédagogiques + Mobilisation connaissances ant. - Mobilisation connaissances ext. - Usage langues nationales -

Tableau XXVIII : tableau de synthèse de l'analyse des actions enseignantes.

III. Analyses des résultats de l'étude.

Dans la présentation des problématiques à la fin du chapitre 5, nous proposons d'explorer les questions suivantes :

- *comment les enseignants efficaces parviennent-ils à intégrer les différences ?*
- *Quelles sont leurs caractéristiques ?*
- *Leurs attitudes et comportements sont-ils particuliers ? Identifiables ? Caractérisables ? Modélisables ? Reproductibles ?*
- *Et les enseignants non-efficaces, que font-ils ? Que ne font-ils pas ?*

Sur la base des résultats de l'analyse des données recueillies dans le cadre des études de cas réalisées sur les 8 enseignants composant notre échantillon, les deux paragraphes suivants se proposent d'apporter des éléments de réponse et de réflexions relatifs à ces problématiques.

A. Ce que font les enseignants.

L'analyse comparative des comportements des enseignants de notre échantillon, permise par l'analyse croisée des données issues des observations de séances, nous fournissent de nombreuses informations que nous choisissons de présenter à travers le crible de la théorie de l'enseignement collatéral.

Si les déterminants des deux catégories « extrêmes » d'enseignants (« assumant » et « compartimentant ») sont aisément identifiables et caractérisables, il nous est plus difficile de réaliser ce travail concernant la catégorie des « inconscients ». Leurs pratiques relèvent en effet de l'un ou l'autre des déterminants des deux autres catégories. L'analyse individuelle reste la plus pertinente pour les 3 enseignants concernés. Néanmoins, nous notons que le point commun des enseignants appartenant à cette catégorie est l'absence de mobilisation de connaissances extérieures et que seul un enseignant aura fait usage de langues nationales au cours d'une de ses séances.

Les données utilisées font état d'orientations générales de pratiques assez typiques pour être . En référence aux conditions expérimentales adoptées, leur analyse implique une certaine prudence dans la lecture du document produit ici.

Le tableau suivant reprend en partie celui proposé dans le dernier paragraphe du chapitre précédent mais agrémenté d'un effort d'analyse des déterminants de ces comportements :

Idéotypes	Comportements observés	Analyse des déterminants	Catégories	
Efficient (P) à Très Efficient (TP)	Favorise autonomie des élèves + Niveaux de formulation + Nbr d'actions pédagogiques – Mobilisation connaissances ant. + Mobilisation connaissances ext. + Usage langues nationales +	Ils limitent leurs actions pédagogiques (questions et consignes) et privilégient l'activité des élèves. Ils réalisent régulièrement des synthèses contextualisées (informations) : ils sont « informant » . Ils font appel le plus souvent à des niveaux de formulation relevant des niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom et opèrent par complexification de leurs actions. Ils favorisent de cette façon l'émergence de conflits socio-cognitifs dans les activités de leurs élèves : ils sont « problématisant » . Ils prennent en compte les erreurs de leurs élèves en les acceptant et en les utilisant pour approfondir les notions en cours de développement : ils sont « réactifs » . Ils tiennent compte des erreurs de leurs élèves pour ajuster leurs actions pédagogiques : ils sont « réfléchis » . Ils font appel aux connaissances antérieures et extérieures des élèves pour raccrocher le contenu de leurs cours. Ils n'hésitent pas à faire usage, ponctuellement, des langues nationales pour faciliter la compréhension et l'appropriation des objets de savoir et concepts développés de la part des élèves : ils sont « contextualisant » et « relativisant » .	assumant	
Contre Efficient (CP) à Neutre (N)	Favorise autonomie des élèves +/- Niveaux de formulation +/- Nbr d'actions pédagogiques +/- Mobilisation connaissances ant. +/- Mobilisation connaissances ext. - Usage langues nationales +/-	Les enseignants appartenant à cette catégorie présentent des pratiques difficilement caractérisables dans la mesure où leurs démarches empruntent des éléments aux deux catégories l'encadrant.	inconscient	
Très Contre Efficient (TCP) à Contre Efficient (CP)	Favorise autonomie des élèves - Niveaux de formulation - Nbr d'actions pédagogiques + Mobilisation connaissances ant. - Mobilisation connaissances ext. - Usage langues nationales -	Ils multiplient les actions pédagogiques (questions et consignes) et négligent l'activité des élèves. Ils maintiennent une pression constante sur l'esprit des élèves et régulent étroitement leurs activités : ils sont « contrôlant » . Ils font appel le plus souvent à des niveaux de formulations inférieurs de la taxonomie de Bloom et opèrent par simplification de leurs actions. Ils cherchent à éviter les conflits socio-cognitifs dans les activités de leurs élèves : ils sont « indiquant » . Ils ignorent activement les erreurs de leurs élèves : ils sont « occultant » . Ils ne remettent pas en question leurs pratiques malgré les difficultés apparentes de leurs élèves : ils sont « imposant » . Ils ne font pas appel aux connaissances antérieures et extérieures des élèves pour raccrocher le contenu de leurs cours. Ils ne font pas usage des langues nationales pour faciliter la compréhension et l'appropriation des objets de savoir et concepts développés de la part des élèves : ils sont « compartimentant » .	compartimentant niant	

Tableau XXIX : caractérisation des déterminants de comportement.

B. Ce que sont les enseignants.

Les pratiques pédagogiques sont étroitement liées à « ce que furent », ce « que sont » et ce « qu'aspirent à être » les enseignants.

Les variables de niveau classe concernant l'enseignant pris en compte par le PASEC et réinvesties dans les analyses sectorielles prennent en compte le niveau d'étude, le statut, la formation initiale, le genre et le nombre de journées d'absence de la classe au cours du mois précédent l'enquête.

Parmi ces variables, seule la question de la formation initiale ne possède pas de pouvoir explicatif significatif. Seule la question des journées d'absence est fortement significative (au seuil de 1 %) ce qui représente une évidence intuitive. En effet, on voit mal comment un enseignant peut avoir un impact sur la progression de ses élèves s'il n'est pas dans sa salle de classe.

Nous avons construit notre échantillon de manière à nous affranchir au maximum des contraintes liées à ces indicateurs. Ainsi, parmi les 8 enseignants que nous avons retenu, tous sont considérés comme assidus et ont des niveaux d'étude, des statuts, des formations (initiales et continues), d'âges et des sexes très divers.

Ce choix méthodologique nous amène de fait à rechercher ailleurs les déterminants de leurs performances respectives et à entrer un peu plus étroitement dans leur intimité, en particulier à travers les récits de vie / récits biographiques.

Les données issues de cette partie de l'enquête ne sont à considérer que comme des éléments susceptibles de favoriser une compréhension de ce que sont, et ainsi de ce que font les enseignants, tout en se gardant de prétendre pouvoir réaliser une quelconque psychanalyse de ces individus.

En d'autres termes, nous cherchons à identifier ce que sont les enseignants en nous posant la question « *pourquoi sont-ils ainsi ?* » et en convoquant les parcelles de passés, de présents et de futurs qu'ils ont bien voulu nous livrer.

L'analyse croisée des données issues des observations de séances nous a permis d'identifier un faisceau d'attitudes ayant un impact positif sur la progression des élèves. Celui-ci recoupe la notion de confiance (confiance en eux, confiance en leurs élèves) dont nous faisons l'hypothèse qu'elle conditionne fortement les comportements éducatifs et pédagogiques observés.

Les « psychogrammes » suivants permettent de positionner les différents individus en fonction des déclarations qu'ils ont pu nous confier.

Cet outil graphique est destiné à mettre en évidence de potentiels regroupements au niveau des déclarations. Les choix que nous avons réalisés concernant les données à recouper sont les suivants : rêve professionnel d'enfance, appréciation actuelle du métier, aspiration d'évolution de carrière, mobilités personnelle et professionnelle, maîtrise des langues nationales, efficacité perçue et déclarée, relation avec la hiérarchie, avec les élèves, niveaux différents d'exercice de la profession.

Le tableau suivant synthétise ces informations et présente les objectifs poursuivis dans cette démarche.

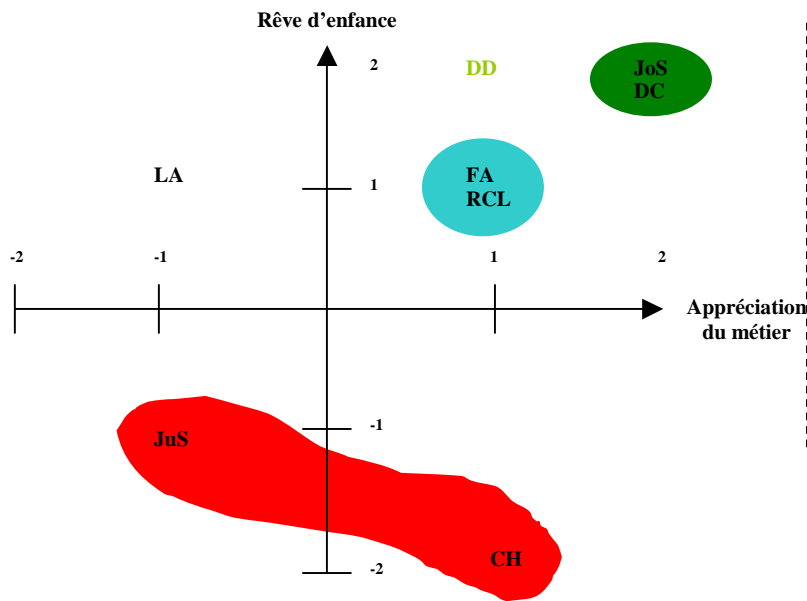
Déclaration 1	Déclaration 2	Objectifs du croisement	
rêve d'enfance	Appréciation du métier	Evaluation de la cohérence entre « passé » et « présent » professionnel	Evaluation de la motivation professionnelle des enseignants
rêve d'enfance	Aspiration d'évolution de carrière	Evaluation de la cohérence entre « passé » et « futur » professionnel	
Appréciation du métier	Aspiration d'évolution de carrière	Evaluation de la cohérence entre « présent » et « futur » professionnel	
Maîtrise des langues	Mobilité personnelle	Evaluation de l'impact de la mobilité personnelle sur la maîtrise des langues nationales	Evaluation de l'ouverture interculturelle des enseignants
Maîtrise des langues	Mobilité professionnelle	Evaluation de l'impact de la mobilité professionnelle sur la maîtrise des langues nationales	
Efficacité déclarée	Relation avec la hiérarchie	Evaluation de l'impact de la relation hiérarchique sur l'efficacité perçue et déclarée	Evaluation de l'impact de facteurs socio-professionnels sur l'efficacité perçue et déclarée
Efficacité déclarée	Relation avec les élèves	Evaluation de l'impact de la relation avec les élèves sur l'efficacité perçue et déclarée	
Efficacité déclarée	Niveaux différents exp.	Evaluation de l'impact de la diversité des niveaux expérimentés sur l'efficacité perçue et déclarée	
Relation avec la hiérarchie	Relation avec les élèves	Evaluation de l'impact des relations avec la hiérarchie sur les relations avec les élèves	

Tableau XXX : éléments de méthodologie concernant l'analyse de l'origine des attitudes et comportements observés.

L'analyse des déclarations des enseignants lors des différents entretiens « histoire de vie / récit biographique » nous a permis d'en codifier le contenu. Toutefois, nous nous permettons de mettre en garde le lecteur quant à la validité de cette méthodologie dans la mesure où la valeur attribuée aux déclarations des enseignants, sur une échelle de -2 à 2, reste relativement imprécise et sans doute culturellement et socialement subjective.

	Rêve	Appréc.	Aspi.	Mob. perso	Mob. pro	Langues	Efficacité	Rel. Hiéarc.	Rel. élèves	Niv. diff.
DC	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
JoS	2	2	2	-1	-1	1	1	1	2	1
DD	2	1	-1	-1	-1	-1	2	-1	1	-1
FA	1	1	1	1	1	-1	1	1	2	-1
RCL	2	1	1	2	1	1	1	-1	1	1
LA	1	-1	-1	1	-1	-1	1	-1	1	-1
JuS	-1	-1	2	-1	-1	-1	1	-1	-1	-1
CH	-2	1	2	1	1	-1	2	-2	-1	1

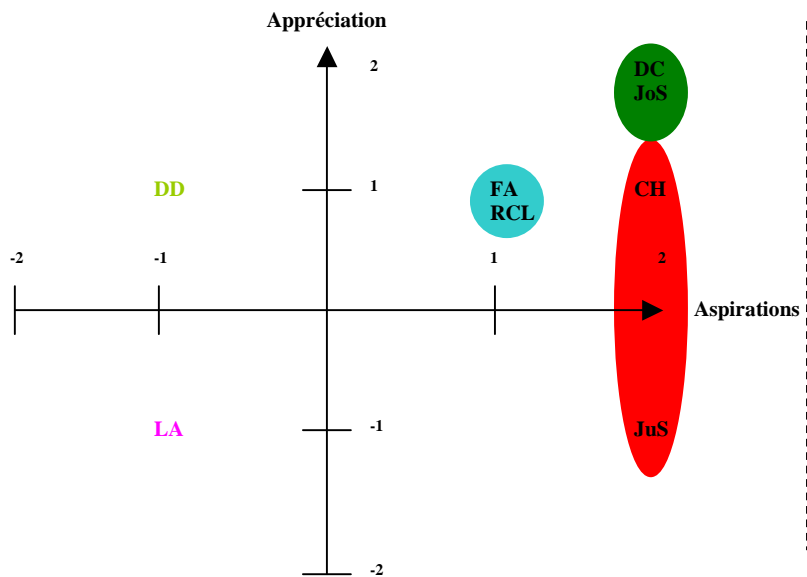
Tableau XXXI : résultats des codifications des données déclaratives.



Nous pouvons observer dans ce diagramme que les enseignants efficaces semblent épanouir dans leur métier actuel.

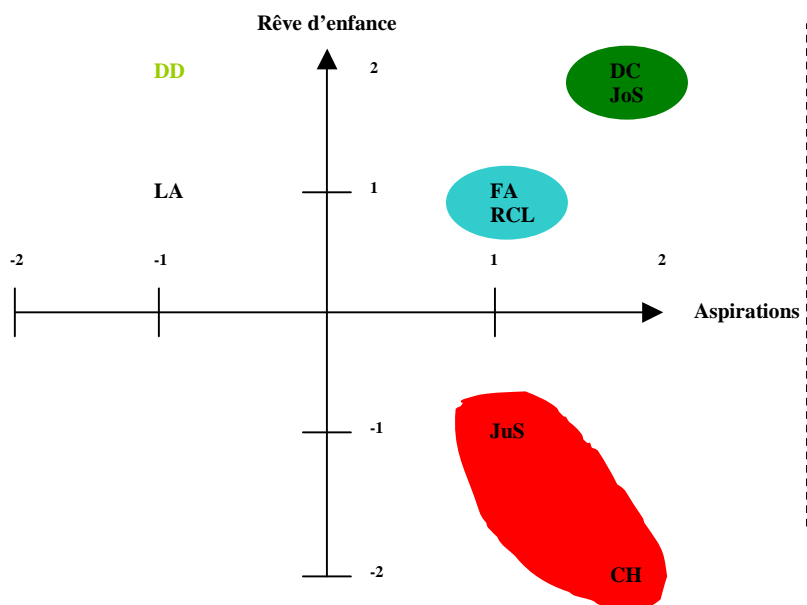
Ils avaient de hautes aspirations dans leur enfance et apprécient le métier qu'ils exercent actuellement.

Le constat semble plus mitigé concernant les enseignants non-efficaces.



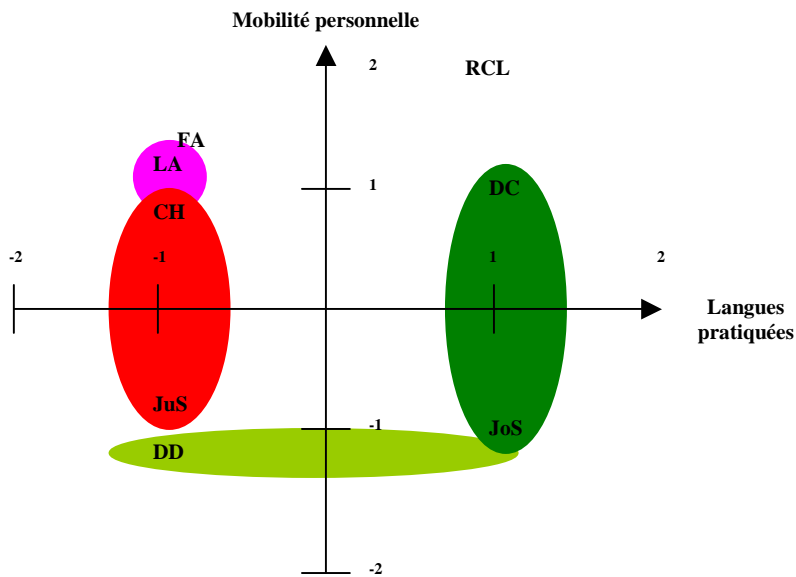
Nous pouvons observer dans ce diagramme que les enseignants efficaces nourrissent des projets en lien avec leur métier actuel.

Si CH (enseignante proche de la retraite) formule des aspirations en lien avec le domaine de l'enseignement, JuS quant à elle est encore dans une démarche de réflexion par rapport à sa carrière. Ses aspirations ne la fixent pas forcément dans le secteur éducatif.

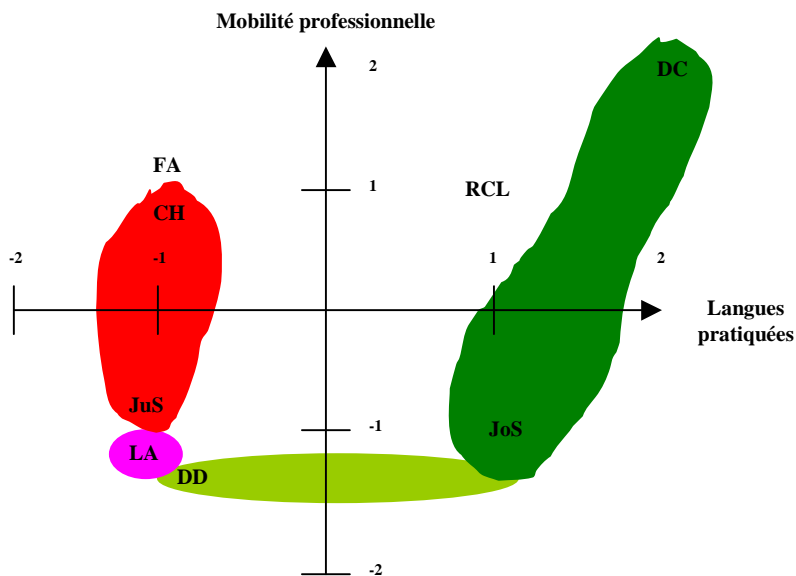


Nous pouvons observer dans ce diagramme que les enseignants efficaces sont ceux pour lesquels semble exister une cohérence professionnelle entre ce à quoi ils « rêvaient » et ce à quoi ils aspirent. Ils semblent durablement attachés à l'enseignement.

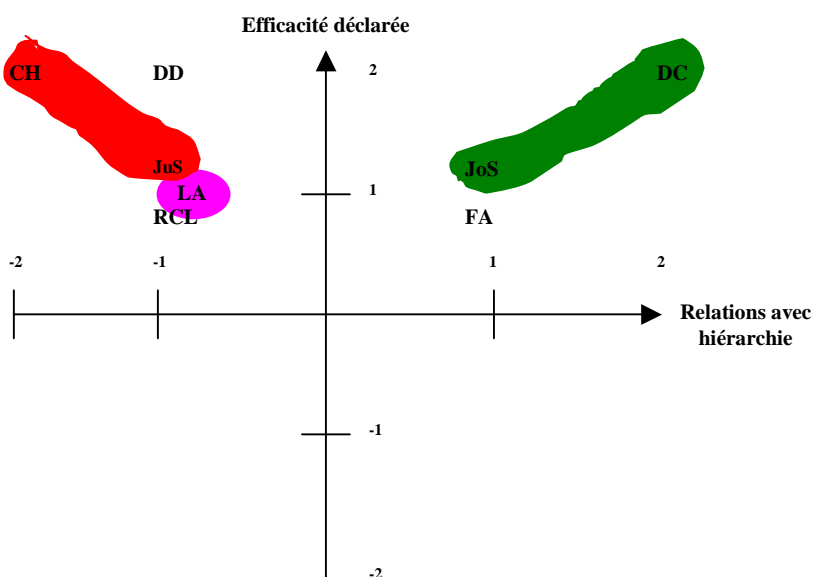
En ce qui concerne les enseignants non-efficaces, leurs aspirations semblent plus guider par la recherche d'opportunités.



Un des facteurs de la performance des enseignants semble être la maîtrise des langues nationales. L'échantillon dont nous disposons ne nous permet pas de discuter le lien potentiel entre la mobilité personnelle et le pluri-linguisme.

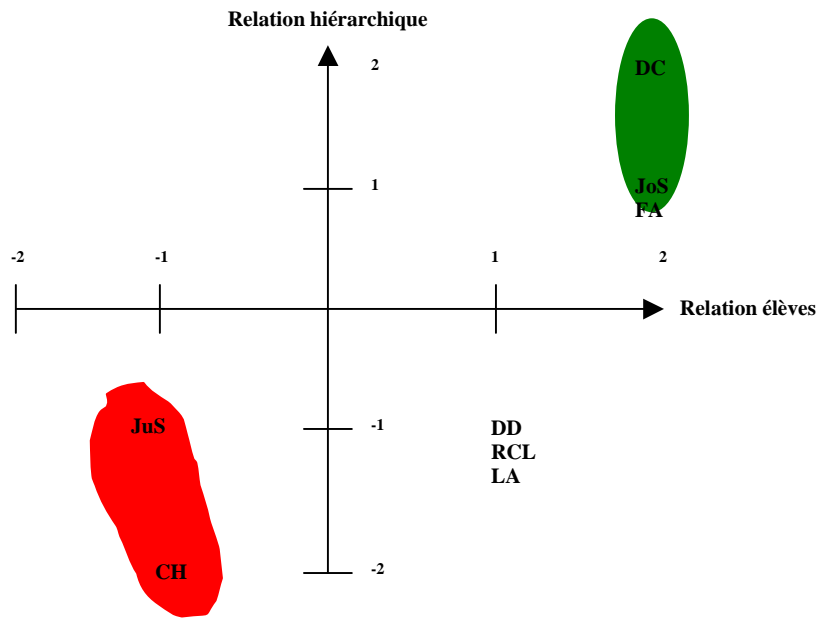


Ce diagramme présente de nombreuses similitudes avec le précédent. Nous nous en tiendrons donc aux mêmes remarques sans pouvoir statuer plus avant concernant l'influence de la mobilité professionnelle sur le pluri-linguisme.



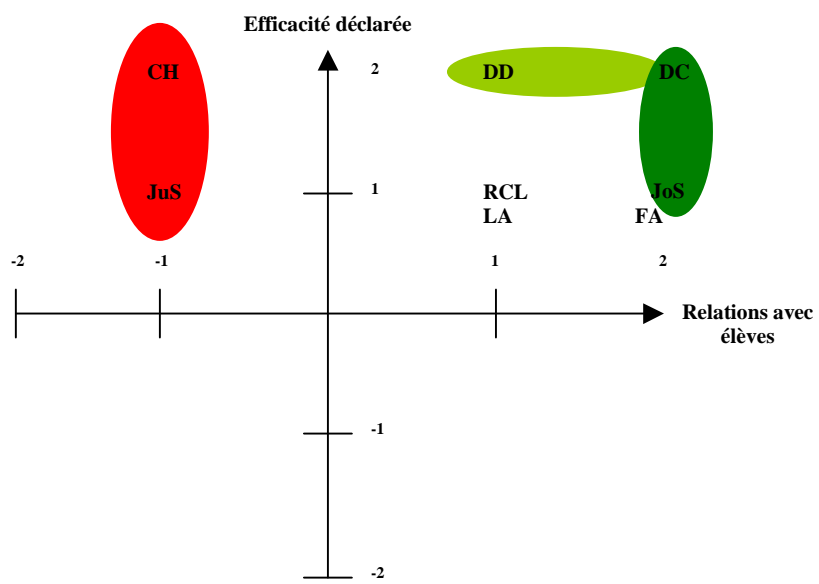
La configuration observée sur le diagramme ci-contre montre l'importance de l'impact de la nature des relations hiérarchiques sur la performances des enseignants.

Il semble en effet que les relations trop « fortes » et contraignantes aient une influence sur la qualité des relations éducatives et pédagogiques des enseignants qui les subissent.



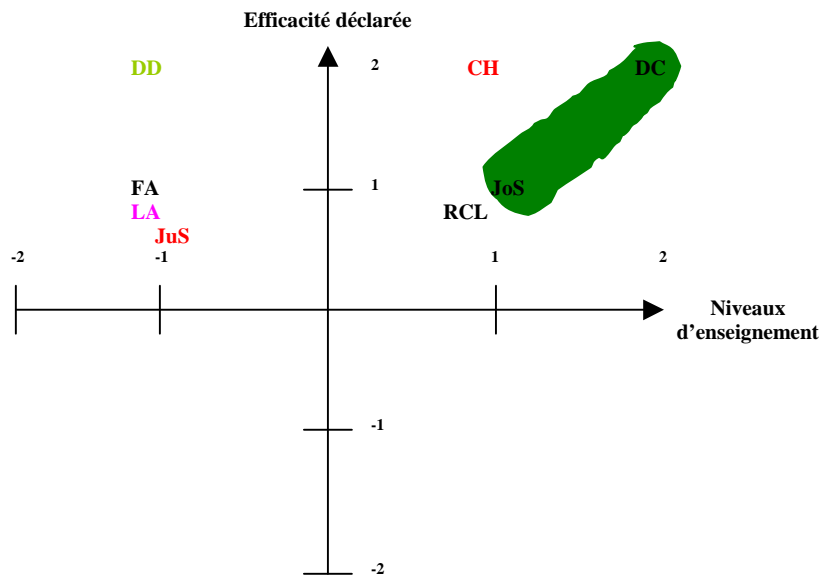
Ce diagramme nous permet de remarquer qu'il semble exister un lien étroit entre la qualité des relations avec la hiérarchie, celles avec les élèves et la performance des enseignants.

Cette représentation graphique ne nous permet pas de savoir lequel si l'un de ces facteurs est prépondérant et la nature des relations causales éventuelles.



Le résultat ci-contre est une évidence intuitive. Il semble en effet difficile de faire un métier avec performance dès lors que l'on n'en apprécie pas particulièrement les modalités d'exercice et que l'on ne reconnaît pas le potentiel de ses outils.

A titre de comparaison, CH apprécie les enfants pour leur gaieté alors que DC reconnaît et loue leur intelligence et leur intérêt intrinsèque d'apprenant...



Ce diagramme nous montre que l'expérience acquise auprès de classes de différents niveaux est un facteur de performance pour les enseignants.

CH constitue une exception que nous attribuons au degré d'avancement de sa carrière.

Le repérage du « quartier d'appartenance » des différents enseignants ainsi situés nous apportera des éléments de réflexions susceptibles de nous aider à répondre à la question : « *que sont les enseignants efficaces ?* »

Le tableau suivant permet, à travers le crible de la théorie de l'enseignement collatéral, de réaliser une synthèse en mettant en relation catégories, performances et attitudes observées.

Idéotypes	Attitudes observées	Analyse des déterminants	CATEGORIES	
Efficient (P) à Très Efficient (TP)	Confiance en eux + Confiance en leurs élèves + Favorise autonomie des élèves +	Ils ont développés un cohérence élevée dans l'articulation passé-présent-futur : ils ont une vision claire de leur plan de carrière et ils s'épanouissent dans leur métier. Ils ont développé une maîtrise de plusieurs langues nationales : ils ont, de cette manière, une ouverture multiculturelle. Ils entretiennent de bonnes relations avec leur hiérarchie et leurs élèves : ils sont socio-professionnellement sereins. Ils reconnaissent un intérêt intrinsèque à leurs élèves : ils sont idéalistes et psychologues. Ils ont acquis leur expérience professionnelle auprès d'élèves de niveaux différents : ils sont polyvalent.	assumant	
Contre Efficient (CP) à Neutre (N)	Confiance en eux ? Confiance en leurs élèves ? Favorise autonomie des élèves +/-	Les enseignants appartenant à cette catégorie présentent des pratiques difficilement caractérisables dans la mesure où leurs démarches empruntent des éléments aux deux catégories l'encadrant.	inconscient	
Très Contre Efficient (TCP) à Contre Efficient (CP)	Confiance en eux - Confiance en leurs élèves - Favorise autonomie des élèves -	Ils n'ont pas encore fixé leurs aspirations et cherchent encore leur voie : ils sont indécis et professionnellement moroses. Ils ont une maîtrise linguistique restreinte : ils sont multiculturellement limités. Ils se méfient de leur hiérarchie n'ont pas confiance en leurs élèves : ils sont socio-professionnellement angoissés. Ils reconnaissent un intérêt pratique à leurs élèves : ils sont pragmatiques. Ils n'ont pas beaucoup diversifié les niveaux d'enseignement dans leurs carrières : ils sont spécialisés.	compartimentant	niant

Tableau XXXII : caractérisation des déterminants d'attitudes.

II. Propositions en termes de compétences professionnelles.

Après de nombreuses années d'interruption pour des raisons budgétaires, le gouvernement béninois, fort des engagements pris dans le cadre l'adoption des directives des politiques internationales (EPT, ODM, SPU), a décidé la ré-ouverture de centres de formations professionnelles initiales pour préparer de jeunes instituteurs à leur métier. Ces Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) étaient au nombre de 3 à la fin de l'année scolaire 2007 (Porto Novo, Djougou et Abomey) au moment de la sortie de la seconde promotion. L'ouverture de trois ENI supplémentaires est prévue dans les années à venir.

Nous avons envisagé de réaliser une analyse du fonctionnement de ces ENI. Malheureusement, nous n'avons pas eu la possibilité de mener ce projet à son terme. Toutefois, nous avons obtenu l'autorisation de réaliser un certain nombre d'enquêtes auprès des enseignants-stagiaires et des formateurs de l'ENI de Porto Novo. Nous avons également eu l'opportunité d'assister à des sessions de formation relatives au champs disciplinaire de l'Education Scientifique et Technologique (EST).

A la rentrée scolaire 2007-2008, soit 4 années après la fin de la généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes à l'école primaire béninoise, les formateurs d'instituteurs ne disposaient pas de référentiel de compétences professionnelles pour accompagner leurs formations. A l'heure où nous écrivons ces lignes, le document est toujours en projet.

Notre propos n'est pas le développement d'une critique de l'existant. Nous n'en aurions pas la légitimité et, au vue de l'urgence dans laquelle se sont mis en place ces centres de formations, nous ne pouvons que saluer cette initiative dont le système éducatif béninois avait grand besoin.

Nous souhaitons plutôt proposer une transcription de nos résultats de recherche en termes de compétences transversales à intégrer dans le référentiel en construction.

Ainsi, dans les deux paragraphes suivants nous nous permettrons de formuler quelques suggestions classées par domaines d'actions (institutionnelle, éducative, pédagogique).

A. Ce que devraient être et faire les enseignants.

1. Déterminants d'attitudes :

Déterminants d'attitudes observés	Recommandations	Suggestions de mise en oeuvre
Ils ont développés un cohérence élevée dans l'articulation passé-présent-futur : ils ont une vision claire de leur plan de carrière et ils s'épanouissent dans leur métier.	Accompagner les enseignants dans la gestion de leurs carrières.	Instituer le parrainage avec enseignants expérimentés. Mettre en place de correspondants départementaux formés pour l'accompagnement des enseignants.
	Valoriser le métier et son image.	Valoriser les salaires. Communiquer positivement sur les réalisations scolaires, sur les bienfaits de l'Education, sur les actions des enseignants.
	Professionnaliser la fonction.	Systématiser les formations préalables à l'entrée dans le métier.
	Communiquer sur les droits et devoirs de l'enseignant.	Rédiger et publier un « Livre blanc », guide d'accompagnement à l'entrée dans le métier.
	Responsabiliser les enseignants.	Développer des plans départementaux de formation continue avec une offre élargie permettant aux enseignants de faire des choix de formation.
	Ils ont développé une maîtrise de plusieurs langues nationales : ils ont, de cette manière, une ouverture multiculturelle.	Favoriser la maîtrise des langues nationales par les enseignants.
Ils entretiennent de bonnes relations avec leur hiérarchie et leurs élèves : ils sont socio-professionnellement sereins.		Définir les fonctions et métiers d'inspecteur et de conseiller pédagogique.
	Encadrer et réguler leurs actions.	Favoriser la participation des enseignants et des parents d'élèves dans la gestion des écoles, des circonscriptions scolaires, des directions départementales. Déconcentrer les instances de prise de décision.
	Ils reconnaissent un intérêt intrinsèque à leurs élèves : ils sont idéalistes et psychologues.	Renforcer les formations en psychopédagogie et didactique.
Ils ont acquis leur expérience professionnelle auprès d'élèves de niveaux différents : ils sont polyvalent.		Favoriser la mobilité interne des enseignants.
	Favoriser la coopération entre enseignants.	Instituer des temps de coordinations pédagogiques. Favoriser la mise en place du décloisonnement.

Tableau XXXIII : propositions de stratégies concernant l'évolution des comportements enseignants.

2. Déterminants de comportements :

Déterminants de comportements	Recommandations	Suggestions de mise en oeuvre
Ils limitent leurs actions pédagogiques (questions et consignes) et privilégient l'activité des élèves. Ils réalisent régulièrement des synthèses contextualisées (informations) : ils sont « informant ».	Ces comportements nous semblent largement être le fruit d'une reproduction des schémas éducatif et pédagogiques que ces enseignants ont intégrés au cours de leurs propres cursus. En effet, compte tenu de leurs âges respectifs, les enseignants composant notre échantillon n'ont pas pu bénéficier d'une scolarité axée sur le constructivisme et l'APC. De plus, les formations continues que certains d'entre eux ont eu l'opportunité de suivre, ont été dispensées selon un modèle pédagogique transmissif par les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les formateurs des ENI (qui appartiennent le plus souvent aux corps précédents)..	Promouvoir la recherche en Education au niveau nationale et local.
Ils font appel le plus souvent à des niveaux de formulation relevant des niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom et opèrent par complexification de leurs actions. Ils favorisent de cette façon l'émergence de conflits socio-cognitifs dans les activités de leurs élèves : ils sont « problématisant ».		aménager et consolider la liaison recherche-formation-enseignement.
Ils prennent en compte les erreurs de leurs élèves en les acceptant et en les utilisant pour approfondir les notions en cours de développement : ils sont « réactifs ».		Elaborer les référentiels métiers de la profession (enseignant, formateur de formateur).
Ils tiennent compte des erreurs de leurs élèves pour ajuster leurs actions pédagogiques : ils sont « réfléchis ».		Promouvoir et généraliser les recherches-actions dans les classes.
Ils font appel aux connaissances antérieures et extérieures des élèves pour raccrocher le contenu de leurs cours. Ils n'hésitent pas à faire usage, ponctuellement, des langues nationales pour faciliter la compréhension et l'appropriation des objets de savoir et concepts développés de la part des élèves : ils sont « contextualisant » et « relativisant ».	Permettre aux enseignants d'appréhender la diversité culturelle de leurs élèves.	Actualiser et contextualiser les références et les contenus de formation.
		Instituer une cohérence d'approches éducative et pédagogique dans la formation des enseignants en privilégiant les démarches constructiviste et cognitiviste.
	Accompagner les enseignants dans la gestion des situations multiculturelles.	Développer un module d'enseignement spécifique en communication et en éducation interculturelle dans les centres de formations des enseignants.
		Développer un programme d'étude spécifique en épistémologie et histoire des sciences dans les centres de formations des enseignants.
		Encourager et généraliser l'élaboration et la mise en oeuvre de situations d'apprentissages contextualisées.
Favoriser l'utilisation des langues nationales dans le cadre scolaire.	Assouplissement de la règle du « tout français ».	
	Soutenir des démarches de recherche en linguistique visant à produire des outils pédagogique et didactique.	

Tableau XXXIV : propositions de stratégies concernant l'évolution des attitudes enseignantes.

B. Proposition de référentiel de compétences professionnelles.

Cela fait maintenant plusieurs années que la préoccupation de la prise en compte de la dimension culturelle a favorisé l'introduction d'une approche interculturelle dans les programmes d'études des apprenants. C'est le cas notamment des pays occidentaux dont la population comporte des minorités culturelles (Australie, Canada, Québec, États Unis, Europe).

L'introduction de cette approche spécifique dans les référentiels de formation professionnelle des enseignants est beaucoup plus récente.

La principale difficulté en la matière réside dans le fait que l'adoption d'une approche interculturelle dans l'enseignement implique un profond changement d'attitude de la part des pédagogues dont ils auront à gérer la transposition. Ainsi, la compétence interculturelle peut être définie :

« [...] comme cette capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations. Il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. » (A. FLYE SAINTE MARIE, 2004).

Une telle démarche suppose d'avoir identifié sa propre culture, d'être en capacité de se décentrer par rapport à elle et d'identifier les différences par rapport à sa culture.

Or, si pour un enseignant occidental en poste dans son pays d'origine cette démarche reste délicate, elle est doublée d'une difficulté supplémentaire dans le cas d'un enseignant béninois qui aura à gérer une approche culturelle à trois dimensions (la sienne, celle de l'école, celle de ses élèves).

Ainsi, dans ce contexte il apparaît nécessaire d'introduire formellement le développement de cette compétence dans la formation des enseignants.

Le document suivant s'adresse donc plus particulièrement aux formateurs de formateurs en poste dans les ENI béninoises qui pourraient y trouver les éléments de réflexions nécessaires pour faire évoluer leurs pratiques et les contenus de leurs formations.

Nous l'avons construit en nous basant sur les modèles orientés de Bank (1994), Bennett (1993) et Helms (1990) dans lesquels le développement de la compétence interculturelle est un processus composé d'étapes permettant d'évoluer d'une vision ethnocentriste à une vision ethnorelativiste. Les 6 différentes étapes de la progression se retrouvent d'une ligne à l'autre dans le tableau ci-après.

Étapes	Énoncé de la compétence	Savoirs	Savoir être	Savoir faire	Savoir comprendre	Savoir s'engager
①	Acquérir une connaissance de base de la culture du pays et développer une volonté de mieux la connaître ainsi que les gens qui en sont les représentants.	Acquérir une connaissance de base concernant le pays géographie, climat, etc... Développer une maîtrise des situations quotidiennes (manières de manger, salutations, politesse)	Chercher à saisir toute occasion permettant d'acquérir une nouvelle expérience culturelle.	Commencer à comprendre et utiliser les compétences nécessaires pour communiquer avec des gens dont les croyances, valeurs, et comportements sont différents.		Identifier des différences et similitudes de base dans les pratiques et expériences culturelles de son groupe culturel et de l'autre.
②	Développer une conscience des différences culturelles de base, et bien que l'on ne les comprenne pas toutes, les respecter et chercher à apprendre grâce à elles.	Développer une connaissance de base concernant la vie quotidienne (horaires de travail, de repas, fêtes, année scolaire, etc...) Acquérir une connaissance des façons plus ou moins formelles de s'adresser aux gens, selon les relations et le contexte	Identifier des pratiques et expériences de sa propre culture telles que des étrangers pourraient les percevoir.	Utiliser ses observations et expériences interculturelles pour voir comment les gens se comportent, même si l'on a pas de stratégies particulières pour s'en sortir dans des situations nouvelles ou confuses.		Développer la capacité à comparer des pratiques et expériences de l'autre culture aux siennes en cherchant toujours à comprendre les implications sous-jacentes.
③	Développer une connaissance des croyances et valeurs qui expliquent le comportement des gens et l'on voit aussi qu'ils ont des points de vue sur le fonctionnement de notre propre culture ; ceci favorise une meilleure conscience de sa propre culture et celle des autres	Apprendre à reconnaître les personnalités les plus célèbres et leur rôle et importance dans la culture du pays. Évaluer comment sa culture est perçue dans l'ère culturelle locale.	Identifier et comprendre les raisons qui motivent les valeurs, croyances, dans une autre culture même si l'on voit les choses plus naturellement de sa propre perspective	Se conformer aux attentes de la culture en question, à la fois dans des situations professionnelles et privées, même si cela suppose parfois un effort de sa part Identifier quelles informations sur sa culture aideront d'autres personnes à mieux la comprendre.	Identifier et comprendre en partie le sens implicite derrière certaines images et expressions utilisées dans les récits, expressions, littérature, médias et publicités et chercher à mieux comprendre	Rechercher et analyser des informations à propos des valeurs, croyances, normes culturelles. Prendre conscience que ses jugements sont influencés par sa propre culture et développer la volonté d'apprendre à regarder les autres cultures avec une plus grande ouverture d'esprit
④	Cultiver le goût de sortir de sa propre culture et explorer d'autres façons de faire. Accepter d'autres manières de penser et de se comporter.	Développer une compréhension et une volonté d'interpréter les principaux signes non verbaux et du langage du corps dans l'autre culture. Acquérir des connaissances sur l'Histoire, le système administratif et politique de cette culture.	Identifier la valeurs de comportements et valeurs différentes. Identifier de nombreux comportements et valeurs de sa propre culture avec un point de vue extérieur.	Développer une confiance lors des interactions avec des personnes d'une autre culture Développer la capacité de généralement éviter les malentendus. Identifier les informations susceptibles d'aider les autres personnes à mieux comprendre sa culture.	Identifier les raisons sous-jacentes dans les pratiques de l'autre culture et les mettre en parallèle avec celles de sa propre culture.	Développer l'aptitude à prendre suffisamment de distance avec les jugements influencés par sa propre culture de manière à pouvoir porter un jugement critique sur les points de vue et comportements de l'autre culture.

⑤	<p>Développer une aisance pour se comporter naturellement sans beaucoup d'efforts de sa part dans un milieu culturel différent du sien. Modifier ses interprétations et son comportement en fonction de l'autre culture. Etre un médiateur entre deux cultures différentes.</p>	<p>Acquérir une bonne connaissance des domaines dans lesquels les différences culturelles apparaissent. Identifier les liens entre langue et culture et prendre conscience que l'on ne peut pas traduire certaines idées.</p>	<p>Accepter et rechercher les situations où l'on se trouve dans un environnement interculturel. Identifier ses propres comportements, croyances, valeurs du point de vue d'un observateur extérieur et prendre conscience du fait que sa culture n'est ni supérieure ni inférieure.</p>	<p>Pouvoir être un médiateur entre des personnes de sa propre culture et une autre et développer des stratégies pour résoudre des malentendus et conflits dus à des différences culturelles. Identifier les avantages de la diversité Rechercher les situations obligeant à questionner ses manières de penser, de se comporter et de devoir s'adapter à un nouvel environnement.</p>	<p>Identifier, en les appréciant, une large gamme de manifestations quelle que soit la différence avec sa culture.</p>	<p>Développer l'aptitude à conduire une analyse critique et systématique de points de vue, produits et pratiques dans d'autres cultures Mettre en perspective cette analyse, basée sur sa propre expérience interculturelle.</p>
⑥	<p>Savoir interpréter et évaluer des comportements de cultures variées Développer la capacité à réconcilier des visions du monde divergentes.</p>		<p>Caractériser sa culture à la fois de l'intérieur et de l'extérieur et utiliser cela pour aider d'autres personnes à interagir avec d'autres cultures. Encourager le développement de principes et croyances différents des normes d'une culture en particulier, ce qui permet d'être un médiateur interculturel efficace.</p>	<p>Jouer le rôle de médiateur impartial Interagir avec des gens de cultures variées et trouver ces rencontres intéressantes et enrichissantes.</p>	<p>Interpréter les valeurs et comportements en fonction de références culturelles variées de manière à toujours voir les choses de <u>plusieurs</u> manières différentes.</p>	<p>Analyser des problèmes de société différents dans sa culture et dans d'autres (relations entre hommes et femmes, entre générations, la famille, les institutions, les instances de pouvoir, de domination, la religion, le racisme...) et les expliquer.</p>

Tableau XXXV : proposition de référentiel de compétences interculturelles pour les enseignants.

Pour accompagner une mise en oeuvre efficient de ces différents niveaux de compétences, nous emprunterons les profils et indicateurs suivants à Denise Lussier de l'université McGill de Montréal (D. Lussier, 2006, 2007) :

Profils des compétences et indicateurs		
minimum	intermédiaire	Elevé
Savoirs		
Niveau de reconnaissance	Niveau de comparaison	Niveau d'analyse
Connaissances limitées	Connaissances élargies	Connaissances approfondies
Images stéréotypées Faits ou éléments spécifiques	Produits Modes de vie Traditions Valeurs	Caractéristiques diversifiées et spécifiques à d'autres cultures
Identifier des faits culturels spécifiques, limités en lien avec la mémoire collective, les modes de vie, les systèmes sociaux	Posséder des connaissances concrètes et pouvoir bâtir sur ces connaissances pour en acquérir d'autres Etre capable de comparer ses connaissances et traditions avec celles des autres et commenter des chansons et des expressions culturelles	Posséder des connaissances précises sur des éléments culturels, les conventions de langage utilisés Connaître des stratégies d'apprentissage et pouvoir avoir des observations et des réflexions sur la compétence interculturelle
Savoir être		
Niveau de compréhension	Niveau d'acceptation ou d'interprétation	Niveau d'intégration ou d'internalisation
Tolérance Conscientisation culturelle Sensibilité aux autres cultures Identification de nouvelles croyances, attitudes, valeurs	Sympathie Appropriation critique Ouverture à d'autres cultures Réactions positives à d'autres croyances, attitudes, valeurs	Empathie Transfert entre culture Sens de l'altérité Respect pour les autres cultures
Vivre les situations interculturelles avec difficultés et a tendance à adopter une attitude défensive Démontrer une certaine sensibilité mais aussi des perceptions ethnocentriques et attend que les autres s'adaptent Manifester de la tolérance envers des comportements culturels différents du sien	Manifester de la sympathie envers les autres cultures Prendre l'initiative d'adopter ses propres patrons d'attitudes	Accepter d'être un médiateur interculturel dans des situations difficiles ou conflictuelles Démontrer de l'empathie et une ouverture aux autres cultures Pouvoir observer, analyser et interpréter des événements et situations interculturelles et défendre son point de vue
Savoir faire		
Niveau de fonctionnement	Niveau d'interaction	Niveau de négociation
Démontrer une expérience minimale dans des situations interculturelles non-ambiguës	Démontrer une appropriation juste des patrons linguistiques pour agir et réagir dans des situations interculturelles ambiguës	Démontrer une habileté à négocier des situations conflictuelles Pouvoir comparer et questionner différents aspects culturels du langage
Participer à des conversations dans des situations culturelles différentes et simples en utilisant des expressions connues Tenter de les expliquer mais sans incorporer divers facteurs d'ordre culturel	Participer librement à des conversations dans des situations culturelles diversifiées Démontrer une certaine pensée réflexive et comparer, analyser des éléments culturels propres à d'autres cultures avec des limites évidentes Comprendre et interpréter certaines variantes des comportements verbaux et non-verbaux	Participer efficacement à des conversations dans des situations culturelles différentes, inattendues et controversées Expliquer, comparer, analyser les éléments culturels propres à d'autres cultures et faire des liens en tenant compte des différences et des similitudes Associer sa vision du monde en lien avec sa propre culture et ses valeurs Gérer les tensions, les malentendus et démontrer de la flexibilité dans ses comportements et ses intentions pour agir en médiateur culturel

Tableau XXXVI : Indicateurs de niveaux de maîtrise des compétences interculturelles.

Conclusion.

La validation du cadre conceptuel de la pyramide pédagogique et de la théorie de l'enseignement collatéral les ont étroitement liés entre eux.

Nous avons insisté sur le fait que seule la posture active positive est susceptible d'engager une démarche de résolution de conflit et d'atténuation de tension avec les élèves. Les deux autres postures apparaissent comme des « culs de sacs pédagogiques ».

Cela signifie que seuls les élèves des classes tenues par un enseignant assumant auront l'opportunité de réaliser des « *traversées de frontières culturelles* » dans des conditions satisfaisantes puisque encadrées et assumées. Nous n'allons pas revenir sur les bénéfices cognitifs et humains qui en découle pour la construction identitaire de ces enfants.

Dans ce chapitre, nous avons été amené à questionner les déterminants d'efficience des enseignants composant notre échantillon d'étude.

Il semble que, si les actions de mise en perspective sont l'apanage des enseignants classés dans l'idéotype assumant (posture active positive), elles ne résument pour autant pas entièrement les modalités d'influence de la dimension culturelle sur la relation éducative.

Nous avons eu l'opportunité de montrer que bon nombre des déterminants pouvaient être analysés sous l'angle des comportements des enseignants (« *ce qu'ils font* », « *ce qu'ils ne font pas* »...) et donner lieu à des constats que nous qualifierions de classiques, voire d'évidences intuitives. En effet, les enseignants dont les élèves progressent le plus sont ceux qui mettent en oeuvre des démarches de développement cognitifs au cours desquels ils impliquent activement leurs élèves. Or, de tels comportements sont fortement conditionnés par des attitudes bien particulières. L'analyse des déterminants de la performance des enseignants sous l'angle des attitudes nous permet de mettre en évidence des obstacles de fond dans l'organisation institutionnelle du secteur éducatif béninois. Ces obstacles sont des constructions sociales que nous attribuons d'une part à l'héritage administratif colonial mais également aux modes d'organisation endogènes de la société béninoise en particulier, africaine en général.

Ainsi, au delà de la seule convocation des langues nationales ou des connaissances extérieures et antérieures, nous pouvons observer que l'impact de l'intervention du domaine culturel dans la construction d'une relation éducative de qualité s'exprime d'une façon infraliminaire au travers de la manière de concevoir le respect des règles sociales endogènes.

Si l'autorité est l'un des artisan de la stabilité d'une organisation, ses modes d'expression peuvent représenter soit un cadre stable, structurant et rassurant, soit un facteur de dépendance physique, intellectuelle et idéologique qui place tous ceux qui s'y soumettent dans une situation de vulnérabilité. Dans le cas de l'Ecole, la soumission à une forme d'autorité (générationnelle, coutumière, sociale, administrative) semble être le plus puissant facteur d'inhibition de la libre pensée, de la créativité, de l'épanouissement. Or, les plus jeunes y sont particulièrement sensibles.

Dans le contexte béninois, nous touchons là à des mécanismes sociaux dont les origines sont directement sous influence de la culture endogène.

CONCLUSION GENERALE

Retour sur la démarche heuristique de terrain :

Nous tirons une grande satisfaction du fait d'avoir eu l'opportunité de construire notre démarche de recherche sur la base d'un travail de terrain.

Les observations faites dans les écoles béninoises, les enquêtes réalisées auprès des enseignants (en fonction ou en formation) et des élèves, les entretiens auprès des cadres du système éducatif, nous ont suggéré un ensemble de réflexions et d'analyses que nous avons traduites en termes d'obstacles dans le premier chapitre de ce mémoire.

Deux grandes familles d'obstacles se sont dégagées de cette analyse : ceux que nous considérons comme conjoncturels (matériel didactique, effectifs des classes) pour lesquels nous avons fait le choix de ne pas prolonger l'interprétation et ceux que nous considérons comme structurels autour desquels nous avons construit notre objet de recherche.

Ce dernier s'est articulé selon deux axes de réflexions et d'investigations : d'une part en questionnant la place et le rôle de la dimension socioculturelle dans les processus d'enseignement / apprentissage et, d'autre part, en questionnant l'impact des actions enseignantes sur le développement cognitif des élèves selon les attitudes et les comportements qu'ils adoptent vis-à-vis des savoirs en jeu.

La lecture de la bibliographie nous a conforté dans un certain nombre de pistes d'investigations et laissé plus sceptique sur bon nombre d'autres. Ces lectures nous ont permis de nous rendre compte que les sentiments, les sensations, que nous avions vis-à-vis des lacunes dans la prise en compte des dimensions socioculturelles pour l'organisation du système éducatif béninois n'étaient pas isolées.

Nous avons en effet mis en évidence les divergences paradigmatiques entre Ecole et Culture et celles, particulièrement importantes, entre Science et Culture Traditionnelle africaine.

C'est ainsi que, concernant l'enseignement des sciences, nous avons identifié les profondes différences épistémologiques caractérisant les paradigmes en interaction.

Cette démarche nous a convaincu du rôle fondamental joué par les enseignants dans ce contexte. L'observation et l'analyse de leurs pratiques nous a amené à formuler les bases de la **théorie de l'enseignement collatéral** permettant de caractériser les actions éducatives enseignantes selon leurs postures et leurs rapports aux savoirs.

Alors qu'elle semblait s'imposer logiquement, nous avons mesuré les limites d'approche du modèle de l'éducation interculturelle face aux spécificités et à la complexité de la situation multiculturelle béninoise.

Au risque de nous répéter nous tenons à réaffirmer l'idée force suivante qui s'est imposée comme une loi première tout au long de nos réflexions : « *le Bénin n'est pas la France ; l'Afrique n'est pas l'Occident* ».

Ainsi, considérer la relation éducative au Bénin supposait donc l'adoption d'un cadre conceptuel nouveau et différent. A cette fin, nous avons développé le **concept de la pyramide pédagogique** permettant de modéliser les interactions entre les différents protagonistes de la relation éducative.

Malgré les nombreux obstacles, réalités largement partagées au niveau national, les élèves affichent des progressions très différentes. Ce constat nous a amené à questionner l'origine de cette hétérogénéité des résultats. Nous nous sommes appuyé sur les résultats de la recherche pour montrer, d'une part, que dans le contexte occidental, l'enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage de ses élèves, et d'autre part, que dans le contexte africain, l'« *effet maître* » représente en moyenne 27 % de part de variance expliquée (contre 10 % en moyenne dans les pays occidentaux).

Or, parmi ces 27 % de part de variance expliquée, seuls 3 % seraient imputables aux caractéristiques (âge, sexe, statut, formation, ancienneté) des enseignants. Cela laisse, en

moyenne, 24 % de part de variance de l'« *effet maître* » sans explication et que nous supposons sous l'influence étroite de la pratique éducative des différents praticiens.

Toujours dans le souci d'ancrer notre démarche dans la réalité du terrain, nous avons développé un protocole d'étude conçu comme une ethnographie scolaire et basé sur des études de cas. Cette étude nous a permis d'identifier les attitudes et les comportements des différentes catégories d'enseignants sélectionnés.

Ces données nous ont permis de compléter le développement de la théorie de l'enseignement collatéral et de la valider. Ces résultats nous ont permis également de relier fortement la théorie et le cadre conceptuel adopté.

Des intentions aux actes

Au-delà de ce qui nous apparaît comme une « saupoudrage de forme » (les réalisations de l'UNESCO en général et du Bureau International de l'Éducation (BIE) en particulier), un certain nombre de chercheurs, dans de nombreuses disciplines différentes, ont pris le parti de la promotion de l'interculturalité dans le secteur éducatif.

Toutefois, à ce niveau de notre réflexion deux principales remarques, étroitement liées entre elles, nous semblent importantes à souligner.

D'une part, l'imperméabilité apparente entre institutions qui aboutit à un cloisonnement des idées et d'autre part, en corollaire, l'absence de proposition concrète et opératoire de dispositif de terrain pour une exécution de ces nobles idées en termes de dispositifs didactique et pédagogique.

Pour comprendre cette situation, nous proposons deux types d'explications.

La première tient à la nature des disciplines, et donc des paradigmes impliquées dans les recherches concernant la notion de Culture en Éducation. Si nous sommes convaincu que l'interdisciplinarité est une démarche très positive dans la majorité des cas, elle comporte tout de même le risque d'une forme de superficialité. Aborder les enjeux des relations entre Culture et Éducation sous les angles de la sociologie, de la psychologie, de l'anthropologie apporte certes une somme de données riches qui contribuent à la compréhension et à l'acceptation de nombreux principes. Ces travaux permettent de mesurer les défis et de justifier, du point de vue humain, les efforts à réaliser pour aboutir à un système plus cohérent, plus épanouissant, davantage qualitatif.

L'ensemble des travaux analysés donne lieu à des propositions et des recommandations quant aux attitudes humaines que « devraient » adopter les différents acteurs du système éducatif.

Rares sont les pédagogues et didacticiens qui se sont penchés sur cette problématique pour aller au-delà de la formulation de bonnes intentions en proposant des dispositifs d'enseignement-apprentissage concrets, des « manières de faire » applicables quotidiennement et simplement dans le contexte de la salle de classe et intégrées aux leçons.

En ne tablant que sur l'ouverture d'esprit des enseignants, leurs facultés empathiques, les bonnes intentions sont souvent reléguées en second plan derrière le sacro-saint contenu disciplinaire des programmes officiels qui reste la préoccupation quotidienne de ces praticiens. L'interculturalité fait ainsi office de modalité optionnelle susceptible d'améliorer la situation. Elle devrait pourtant être non seulement au cœur des dispositifs, mais également à l'origine de toute démarche éducative. De plus, le fait que jamais ne soit posée la question de la capacité des enseignants à gérer ces conflits culturels font de cette catégorie d'acteur de très fragiles pierres angulaires de la médiation culturelle. Une naturelle prudence les invite logiquement à ne pas s'exposer.

La seconde explication tient aux modalités de mise en oeuvre des politiques internationales en matière d'éducation. Le contexte développementaliste et mondialiste dans lequel elles sont élaborées joue un rôle important dans les orientations et les résultats observables sur le terrain. Qu'observerait-on en France si en lieu et place du Ministère de l'Education Nationale, les institutions éducatives étaient pilotées par le Ministère de l'Economie et des Finances ?

Or, l'un des principaux partenaires techniques et financiers de l'EPT est une banque, et pas n'importe laquelle puisqu'il s'agit, ni plus, ni moins, de la Banque Mondiale.

Au cours des dernières années, nous avons eu, à plusieurs reprises, l'opportunité de nous entretenir avec des représentants de la Banque Mondiale en mission. Il est patent que, spécialistes en finances publiques, en infrastructures, en santé publique, en bonne gouvernance ou en éducation, ses mandataires appliquent partout les mêmes outils de gestion basés sur des objectifs communs, des stratégies « universelles » et des indicateurs « homogènes ». La plupart de ces opérateurs en éducation, pour peu qu'ils aient eu le loisir d'un contact avec la réalité d'une salle de classe béninoise, salvadorienne ou équatorienne, en arrivent à déplorer la « cécité » de leur institution. Pourtant, cette éphémère prise de conscience semble céder rapidement le pas aux canons de l'analyse sectorielle en vigueur.

Car, les PTF dissocient les systèmes et l'analysent par secteurs sans qu'une réelle approche synthétique et systémique ne soit réalisée ultérieurement. La transversalité de la notion d'interculturalité ne favorise pas sa lisibilité et sa représentation dans ce contexte.

Parler de « *capital humain* » a promu l'Education dans les premiers rangs parmi les indicateurs du développement. L'Education est devenu un enjeu politique et surtout financier. Et c'est sans doute ce statut qui a précipité la promotion de l'Ecole dans sa forme « universelle » et universalisante.

Une banque qui injecte de l'argent dans un système réalise un investissement. Celui-ci doit rapporter un maximum et pour cela, il doit être géré. Or, pour être gérable, il doit être doté d'un certain nombre d'outils de gestion tels que des objectifs, des stratégies et des indicateurs. Partant de ce raisonnement simple, l'efficacité de l'Ecole dans sa forme occidentale n'est déjà pas aisée à mesurer, alors qu'il s'agit d'une institution dont le fonctionnement est relativement bien modélisé.

Si une approche culturelle de l'éducation est primordiale, son caractère novateur par rapport au système actuel, au contexte ethnocentré des analyses sectorielles, lui confère une aura de concept ingérable qui lui interdit l'accès au statut d'indicateur et l'écarte des objectifs et des stratégies des politiques éducatives internationales.

En d'autres termes, l'introduction d'une approche nouvelle doit s'accompagner du développement de dispositifs de gestion, d'outils concrets, dont la lisibilité les mettront à l'abri de la seule excitation intellectuelle passagère et leurs permettront de s'intégrer aux analyses.

Nous souhaitons, à ce stade de la réflexion attirer l'attention sur la nécessité du respect des cohérences dans cette démarche.

En effet, indépendamment du tissu culturel, les réflexions concernant l'enseignement de la Science se préoccupent de plus en plus des dimensions épistémologique et historique de cette entreprise. Dans la démarche générale visant à épurer les systèmes éducatifs de toute trace de dogmatisme, les enseignants sont invités à développer une vision et un discours « relativiste », « critique », quant aux résultats de la Science, à ses outils, à ses méthodes et à ses finalités. Cette orientation a pour principal objectif de présenter aux apprenants un « visage » de la Science qui serait plus proche de la réalité des scientifiques, « créateurs de sciences ». En d'autres termes, il s'agit de mettre clairement en perspective les étapes de la construction des savoirs de manière à ce que les élèves ne restent pas sur une idée figée, épurée et en définitive

inexacte du processus de construction des savoirs. En particulier, en redonnant un statut à l'erreur on évacue l'idée d'une science se construisant de manière continue et linéaire. La prise en compte de ces dimensions épistémologique et historiques est, comme le souligne M. Coquidé (1997), un atout et un enjeu important dans la formation des enseignants :

« L'histoire des concepts scientifiques, l'analyse des obstacles épistémologiques, représentent un intérêt essentiel dans la formation en didactique [...] La prévention du scientisme demeure un enjeu essentiel dans la formation [...] L'histoire des sciences pour aider à comprendre et développer l'esprit critique : ce n'est donc pas le catalogue chronologique de résultats qui importe mais l'histoire des problèmes, la conscience des multiples interactions pour la production de ces résultats et l'étude des conséquences sociales de ces résultats. »

De très importante dans un contexte occidental dont nous avons déjà montré l'imbrication historique entre Culture et Science, la prise en compte de ces dimensions devient primordiale dans le contexte africain. Nos expériences de terrain au cœur du système éducatif béninois (visites de classes, formations d'enseignants, entretiens, discussions) nous amènent développer l'idée de l'existence d'une forte hétérogénéité des représentations sur la Science chez les enseignants de l'école primaire de ce pays. Chacun, ou presque, possède en effet sa perception propre des processus de construction des savoirs en Science. Ne pas véhiculer un message standardisé à ce propos n'est sans doute pas un mal en soi puisque, nous venons de le souligner, le risque en la matière serait de tomber dans les travers d'un dogmatisme. Mais cette non standardisation doit s'accompagner d'une mise en perspective de différents points de vue et d'une présentation claire de leurs différentes implications dans le processus de production ou de construction des connaissances. . Dans le cas béninois, cette hétérogénéité des idées, des visions au niveau général, est, pour chaque enseignant pris individuellement, servie par un dogmatisme important : « *En vérité, c'est ainsi et pas autrement...* » est une phrase qui est souvent prononcée dans les salles de classe béninoises.

Des ambiguïtés à ce niveau nous semblent avoir été introduites de longue date avec l'imposition de l'Ecole coloniale et mis en exergue dernièrement, à la faveur de la mise en place des Nouveaux Programmes d'Etudes. Nous pensons que ces derniers ont contribué à entretenir un certain flou dans l'esprit des enseignants et que l'intégration de ces différents « flous » cumulés par les différents praticiens que rencontre un élève au cours de ses six années de scolarité primaire porte une part de responsabilité dans sa faible perméabilité, voire son hermétisme en ce qui concerne la Science et les sciences.

Chacun possède sa propre conception de la Science et, d'une manière ou d'une autre, la transmet à ses apprenants. A l'école béninoise, tous les courants épistémologiques semblent représentés et nous avons une idée très partielle de cette diversité à la lecture des profils épistémologiques des enseignants composant notre échantillon. Cette situation à pour conséquence l'impossibilité pour les élèves, passant aux cribles des pensées de leurs « maîtres », de développer une vision cohérente au cours de leur six années de primaire.

En effet, comme l'illustre le schéma ci dessous, il nous semble nécessaire de favoriser une mise en cohérence des postures et de fait des discours au sein de la communauté éducative du pays.

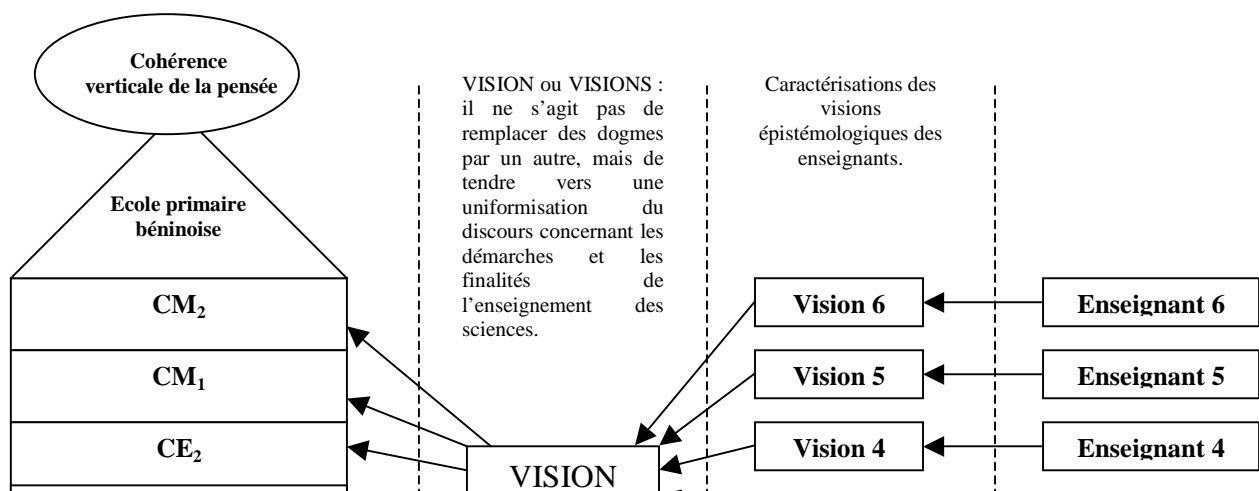


Schéma 22 : mise en cohérence des approches enseignantes.

Dans ce pays, les fonctions les plus sensibles au Ministère en charge de l'enseignement primaire sont occupées par des agents appartenant au corps des inspecteurs. Ces derniers sont omniprésents, à tous les niveaux de l'organigramme, à tous les postes de décision, dans toutes les fonctions, pour toutes les tâches aux niveaux international (élaboration et conduite des évaluations du secteur éducatif national, relations et négociations avec les PTF...) national (administration des différentes directions du Ministère, élaboration des orientations stratégiques du secteur éducatif, Elaboration des programmes d'études, élaboration des plans de formations, élaboration des sessions de formations initiale et continue, animation de ces sessions de formation, Evaluation de la mise en oeuvre des activités pédagogiques, gestion des ressources humaines...), départemental (administration des directions départementales des enseignements primaires et secondaires...), local (direction des circonscriptions scolaires...).

L'inspecteur est LE cadre éducatif par excellence. Il est incontournable. Il jouit d'un pouvoir immense et exclusif sur tous les rouages du système et en particulier sur les enseignants qui les craignent, les admirent, les vénèrent... Le corps des inspecteurs constitue le sommet de la hiérarchie et la parole de l'un de ses représentants est « sacrée ». D'autant plus qu'ils sont les aînés de la grande majorité des enseignants : en effet, les modalités d'entrée dans ce corps (après 20-25 ans de service en tant qu'enseignant) et la rareté des campagnes de recrutement, font des membres de l'inspection les doyens du système éducatif béninois.

Cette situation implique qu'ils ont été scolarisés et ont exercés selon les directives des programmes précédents, en suivant des modèles pédagogiques qui sont à dépasser aujourd'hui.

Les entretiens que nous avons mené auprès d'eux, les observations que nous avons pu réaliser des sessions de formations continues (dans les circonscriptions scolaires) et initiales (dans les ENI), sont loin d'avoir pu nous convaincre de leur maîtrise des orientations des Nouveaux Programmes d'Etudes.

En d'autres termes, nous résumerions leur situation ainsi : concentration élevée des pouvoirs, influence quasi « mystique », maîtrise partielle des fondements constructivistes et rémanence dans leurs esprits de l'ancien paradigme axé sur l'enseignement... Les NPE ont été, pour eux aussi, pour eux surtout, un choc conceptuel important. Pour conserver leur légitimité, ils ont particulièrement travaillé la forme au détriment du fond.

Cette situation justifie, selon nous, de placer les inspecteurs au cœur de la cible stratégique des efforts de formation.

Pour que la situation évolue nous proposons de renforcer le principal pivot de l'immobilisme... Nous sommes conscients du paradoxe.

Références bibliographiques

Adams, M. N. (1983). *Behavioral Objectives, Processes and Outcomes in African Traditional Education*. Présence africaine, No 125, (1), p. 133-144.

Adams, M. N. et M. Coulibaly. (1985). *La pédagogie africaine traditionnelle dans une perspective moderne*. Perspectives, Vol, VX, No 2, p. 299-305.

Aikenhead, G.S. (1996). Science education: Border crossing into the subculture of science. Studies in Science Education, 27, 1-52.

Aikenhead, G.S. (1997). Toward a First Nations cross-cultural science and technology curriculum. Science Education, 81, 217-238.

Aikenhead, G.S., & Binsfeld, C. (1996). Joe Duquette students in grade 10 science: A project report. Saskatoon, Canada: Curriculum Studies, University of Saskatchewan.

Aikenhead, G.S., & Jegede, O.J. (1999). Cross-cultural science education: A cognitive explanation of a cultural phenomenon. Journal of Research in Science Teaching, 36, 269-287.

Allen, N.J. (1995, Avril). "Voices from the bridge:" Kickapoo Indian students and science education: A worldview comparison. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco.

Amelewonou K., Brossard M., Gacougnolle L.C. (2004). La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP. UNESCO-BREDA, Pôle de Dakar.

Aminou T., Labe M.F., Kpamegan G. (2005). Etude de l'impact de l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie dans les établissements primaire et secondaire sur le développement et la production économique du Bénin. Rapport à l'UNESCO et au Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, Rép. du Bénin.

Apple, M. (1979). *Ideology and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Archibald, J. (1995). Locally developed Native studies curriculum: An historical and philosophical rationale. In M. Battiste & J. Barman (Eds.), First Nations education in Canada: The circle unfolds (pp. 288-312). Vancouver, Canada: University of British Columbia Press.

Astolfi J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, Ed. ESF.

Astolfi J.P. et al, 1997. *Mots-clés de la didactique des sciences*. Eds De Boeck, Bruxelles.

Astolfi J.P. et Develay M. (1989). *La didactique des sciences*, Paris : PUF.

Astolfi J.P., Giordan A., Gohau G., Host V., Martinand J.L., Rumehard G., Zadounaïsky G., 1978. *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?*. Eds PUF l'éducateur, Paris.

Astolfi J.P., Peterfalvi B., 1993. *Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales*. Aster, n° 13. INRP, Paris.

- Astolfi J.P., Peterfalvi B., 1997. Stratégies de travail des obstacles : dispositifs et ressorts. Aster, n° 25. INRP, Paris.
- Astolfi, J.P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris, E.S.F.
- Atwater, M.M., & Riley, J.P. (1993). Multicultural science education: Perspectives, definitions, and research agenda. Science Education, 77(6), 661-668.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive view*. New-York: Holt, Rinehart et Winston, 685 pages.
- Bachelard G., 1938. La formation de l'esprit scientifique. Eds VRIN, Paris.
- Baker, D., & Taylor, P.C.S. (1995). The effect of culture on the learning of science in non-western countries: The results of an integrated research review. International Journal of Science Education, 17, 695-704.
- Barba, R.H. (1993). A study of culturally syntonic variables in the bilingual/bicultural science classroom. Journal of Research in Science Teaching, 30(9), 1053-1071.
- Barry, A. (1998). *L'apport des parents à la définition de nouvelles fonctions pour l'enseignement primaire en République de Guinée*. Thèse de doctorat présentée à L'Université du Québec à Montréal, 376 pages.
- Battiste, M. (1986). Micmac literacy and cognitive assimilation. In J. Barman, Y. Herbert, & D. McCaskell (Eds.), Indian education in Canada, Vol. 1: The legacy (pp. 23-44). Vancouver, BC: University of British Columbia Press.
- Békombo, M. (1972). *L'enfant, la famille et l'école en Afrique noire*. Les Carnets de l'enfance. Vol. No 17, janvier-mars, p. 47-58.
- Berger, P. L. et T. Luckmann. (1967). *The Social construction of reality*. New York: Doubleday Anchor Books, 219 pages.
- Bergson H. (1934). La pensée et le mouvant. Paris, Ed. Vrin.
- Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H. et Dasen P. (2002). Cross-cultural psychology. Research and applications. Cambridge, Ed. Cambridge University Press.
- Bideaud, J. et M.-A. Pierre-Puységur. (1990). «L'étude génétique des «structurations logiques» quoi de neuf?». In G. Netchine-Grynberg (dir. publ.). *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux*. Paris: Les Presses Universitaires de France, p. 33-51.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Trad. de l'américain par V. De Landsheere. Collection: Éducation 2000. Paris: Nathan , 270 pages.
- Boucher N. (2005). La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté Innue de Mashteuiatsh : les savoir-faire et les savoir-être au coeur des relations entre les

Pekuakamuilnuatsh. Mémoire de M.A. Faculté des études supérieures, Université de Laval, Québec.

Bouya, A. (1981). *Les représentations causales de l'enfant congolais*. Enfance, No1, p. 175-185.

Braïda L. (2006). Digestion, respiration et classification : étude comparée des représentations traditionnelles et scientifiques de quelques notions en biologie. In Actes du Colloque International « Culture Traditionnelle et Science Moderne », Centre Africain des Hautes Etudes, 16-19 Octobre 2006, Cotonou.

Bronckart J.P., Dolz J., 2002. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières. *Raisons éducatives*, pp 27-44.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experimented by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 330 pages.

Bronfenbrenner, U. (1986). « *Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives* ». Developmental psychology. Vol. 22, No 6, p. 723-742.

Bronfenbrenner U. (1989). Ecological systems theory. Annals of Child Development, 6, 185-246.

Brossard M. (2003). Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques primaires béninoises. Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ? UNESCO-BREDA, Pôle de Dakar.

Bureau, R. (1988). « Apprentissages et cultures ». Dans *Apprentissages et cultures. Les manières d'apprendre. Actes du colloque de Cerisy*, 1986. Études réunies et présentées par R. Bureau et D. de Saivre. Paris: Karthala, p. 17-34.

Camilleri, C. (1985b). « École et problèmes culturels dans le Tiers Monde décolonisé: exemples africains ». In F. Cohen (dir. publ.). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Centre de Promotion de la Recherche Scientifique de l'Université de Toulouse-Le Mirail, Série A, Tome 36, Toulouse: Université de Toulouse, Service des Publications, p. 135-143.

Capelle, J. (1990). *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*. Paris: Karthala. ACCT (Agence de coopération culturelle et technique) 326 pages.

Charlot B., 1997. Du rapport au savoir. Eds Anthropos, Paris.

Coburn, W.W. (1991). World view theory and science education research, NARST Monograph No. 3. Manhattan, KS: National Association for Research in Science Teaching. Conférence Mondiale sur l'Éducation Pour Tous (1990). Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 1990. Document de référence, Jomtien (Thaïlande) 05-09 mars 1990.

Contreras, A., & Lee, O. (1990). Differential treatment of students by middle school science teachers: Unintended cultural bias. Science Education, 74(4), 433-444.

Cossi C.E. (2006). Contribution à l'élaboration du document cadre de politique de formation des enseignants. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, INFRE. Porto Novo, Rép. du Bénin.

Costa, V.B. (1995). When science is "another world": Relationships between worlds of family, friends, school, and science. *Science Education*, 79, 313-333.

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issues. In *TESOL Quarterly*, Vol. 14, pp. 175-187.

Dart, F.E. (1972). Science and the worldview. *Physics Today*, 25(6), 48-54.

Dasen P. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage In: Akkari A. et Dasen P. : Pédagogies et pédagogues du sud. Paris, Ed. L'Harmattan.

Demounem R., Astolfi J.-P. 1996. Didactique des sciences de la vie et de la terre. Eds Nathan, Paris.

Develay M., 1992. De l'apprentissage à l'enseignement. Eds ESF, Paris.

Dormic, S. (1980). Information processing and language dominance. *International Reviews of Applied Psychology*, Vol. 29, pp. 199-140.

Driver, R. (1989). The construction of scientific knowledge in school classrooms. In R. Millar (Ed.), *Doing science: Images of science in science education* (pp. 83-106). London: Falmer Press.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.

Duran, B. J., Dugan, T., Weffer, R. (1998). Language minority students in high school : The role of language in learning biology concepts. In *Science Education*, Vol. 82 (3), pp. 311-341.

Ermine, W.J. (1995). Aboriginal epistemology. In M. Battiste & J. Barman (Eds.), First Nations education in Canada: The circle unfolds (pp. 101-112). Vancouver, Canada: University of British Columbia Press.

Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris: Les Presses de l'Université. L'éducateur, 206 pages.

Erny, P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan, 312 pages.

Fensham, P.J. (1992). Science and technology. In P.W. Jackson (Ed.), In Handbook of research on curriculum. New York: Macmillan, pp. 789-829.

Forum Mondial sur l'Education (2000). Rapport final, Dakar (Sénégal) 26-28 avril 2000.

Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, Toronto: Little, Brown, 374 pages.

- Gallagher, J.J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teachers' knowledge and beliefs about the philosophy of science. Science Education, 75, 121-133.
- Gallard, A.J. (1993). Learning science in multicultural environments. In K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education* (pp. 171-180). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Geelan, D.R. (1997). Epistemological anarchy and the many forms of constructivism. Science & Education, 6, 15-28.
- George, J., & Glasgow, J. (1988). Street science and conventional science in the West Indies. Studies in Science Education, 15, 109-118.
- Giordan A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris, Ed. Belin.
- Giordan A., De Vecchi G., 1987. *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Eds Delachaux et Niestlé, Paris.
- Giordan A., De Vecchi G., 1989. *L'enseignement scientifique: comment faire pour que ça marche ?* Z'Editions, Nice.
- Giordan A., Girault Y. & Clément P., 1994. *Conceptions et connaissances*. Eds Peter Lang, Berne.
- Goodman, N. (1984). Notes on the well-made world. Partisan Review, 51, 276-288.
- Grize J.-B., 1982). *De la logique à l'argumentation*. Eds Droz, Genève.
- Hakuta K. (1986). *The mirror of language. The Debate on Bilingualism*. New York, Ed. Basic Books.
- Hampton, E. (1995). Towards a redefinition of Indian education. In M. Battiste & J. Barman (Eds.), *First Nations education in Canada: The circle unfolds* (pp. 5-46). Vancouver, Canada: University of British Columbia Press.
- Hawkins, J., & Pea, R.D. (1987). Tools for bridging the cultures of everyday and scientific thinking. Journal of Research in Science Teaching, 24, 291-307.
- Hennessy, S. (1993). Situated cognition and cognitive apprenticeship: Implications for classroom learning. Studies in Science Education, 22, 1-41.
- Hills, G.L.C. (1989). Students' "untutored" beliefs about natural phenomena: Primitive science or commonsense? Science Education, 73, 155-186.
- Hodson, D. (1993). In search of a rationale for multicultural science education. Science Education, 77, 685-711.

Horton. R. (1971). African traditional thought and western science. In M.F.D. Young (Ed.), Knowledge and control: New directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan, pp. 208-266.

Hugon, P. (1970). *Intégration de l'enseignement africain au développement*. In Tiers Monde, Institut d'étude du développement économique et social, Tome XI. Paris: Les Presses Universitaires de France, p. 17-46.

Husson G. (2002). Le recrutement et la formation des maîtres dans l'enseignement primaire togolais. Mémoire professionnel, DESS développement et Coopération International. Département de Science Politique, Université de Paris 1-Panthéon-Sorbonne.

Jegede, O.J. (1995). Collateral learning and the eco-cultural paradigm in science and mathematics education in Africa. Studies in Science Education, 25, 97-137.

Jegede, O.J. (1996). Whose education, whose worldview, and whose framework?: An indigenous perspective on learning. In Conference on "Pathways: Indigenous Education: Past, Present, Future," University of Southern Queensland, Toowoomba, Australia.

Jegede, O.J. (1997). School science and the development of scientific culture: A review of contemporary science education in Africa. International Journal of Science Education, 19, 1-20.

Jegede, O.J., & Okebukola, P.A. (1990). The relationship between African traditional cosmology and students' acquisition of a science process skill. International Journal of Science Education, 12(1), 37-47.

Jegede, O.J., & Okebukola, P.A. (1991). The effect of instruction on socio-cultural beliefs hindering the learning of science. Journal of Research in Science Teaching, 28(3), 275-285.

Jodelet D., 1997. Les représentations sociales. Eds PUF, Paris.

Johnson, M. (1992). Research on traditional environmental knowledge: Its development and its role. In M. Johnson (Ed.), In LORE: Capturing traditional environmental knowledge. Ottawa: Dene Cultural Institute, International Development Research Centre.

Johsua S. et Dupin J.J., 1989. Représentations et modélisations : le « débat » scientifique dans la classe et l'apprentissage de la physique. Eds Peter Lang, Berne.

Jonnaert P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les programmes d'études au Québec : un trompe-l'œil épistémologique. Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, 1(2), 223-233.

Jonnaert P. (2003). Difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études. In 71^{ème} congrès de l'ACFAS, Université de Québec à Rimouski, 19-23 mai 2003.

Jonnaert P. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse. CIRADE-UQAM, Montréal. Revue des Sciences de l'Éducation.

Jonnaert P. et al, (soumis). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse. CIRADE-UQAM, Montréal. Soumis en 2004 à la Revue des Sciences de l'Éducation.

Jonnaert P., Masciotra D., 2004. Constructivisme. Choix contemporains. Eds Presses Universitaires du Québec, Québec.

Kawagley, O. (1990). Yup'ik ways of knowing. Canadian Journal of Native Education, 17(2), 5-17.

Kawagley, O. (1995). A Yupiaq worldview. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Ki-Zerbo, J. (1990). (dir. publ.). *Éduquer ou périr*. l'UNICEF (éd.). Paris: Harmattan, 123 pages.

Knamiller, G.W. (1984). The struggle for relevance in science education in developing countries. Studies in Science Education, 11, 60-78.

Knudtson, P., & Suzuki, D. (1992). Wisdom of the elders. Toronto, Canada: Stoddart.

Krugly-Smolka, E. (1995). Cultural influences in science education. International Journal of Science Education, 17(1), 45-58.

Laplante, B. (2000). *Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences : des élèves de sixième apprennent à parler des réactions chimiques*. In Congrès annuel de la Société pour l'étude de l'éducation, Ottawa, 29 mai 1998.

Laplante, B. (2001). Des élèves de sixième année apprennent à parler des réactions chimiques. In *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, D. Masny (dir.), Montréal : Éditions Logiques, pp. 105-141.

Larochelle, M. et J. Desautels. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval; Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 314 pages.

Larson, J.O. (1995). Fatima's rules and other elements of an unintended chemistry curriculum. In American Educational Research Association annual meeting, San Francisco.

Latour, B. (1987). Science in action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Layton, D., Jenkins, E., Macgill, S., & Davey, A. (1993). Inarticulate science? Driffield, East Yorkshire, UK: Studies in Education.

Le Boterf G. (2001). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Ed. de l'Organisation.

Le Guérinel, N. 1974. *À propos des difficultés psychologiques en milieu scolaire africain*. In Dossiers Pédagogiques. No 11/12, Science Psychologie, Art, Pédagogie et Pédagogie traditionnelle, p. 161-187.

Le Moigne J.L., 1995. Les épistémologies constructivistes. Eds PUF, Paris.

Lê Thành Khôi. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Colin, 320 pages.

Leavitt, R. (1995). Language and cultural content in Native education. In M. Battiste & J. Barman (Eds.), *First Nations education in Canada: The circle unfolds* (pp. 124-138). Vancouver, Canada: University of British Columbia Press.

Lee, O., Fradd, S. H. (1996). Literacy skills in science learning among linguistically diverse students. *Science Education*, Vol. 80(6), pp. 651-671.

Lee, O., Fradd, S.H., & Sutman, F.X. (1995). Science knowledge and cognitive strategy use among culturally and linguistically diverse students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(8), 797-816.

Legendre, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin et Paris: ESKA, 1500 pages.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ : Ablex.

Lennon, O. (1988). *Différences culturelles, styles cognitifs et éducation en Amérique latine. Perspectives*, Vol. XVIII, No 3, p. 433-441.

Lenoir Y., Sauvé L., 1998. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Revue française de pédagogie*, n° 24, pp 127-143.

Levy-Leblond J.M. (2006). Former les élèves aux débats citoyens. *Le Monde de l'Education*, n°349, juillet-août 2006, pp. 48-49.

Little, A. (1990). *Understanding culture : a pre-condition for effective learning* . [Comprendre la culture: condition préalable pour un apprentissage efficient]. In Conférence de l'éducation pour tous de l'UNESCO, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars.

Lombard, C. (1979). « Jeux et jouets des enfants ivoiriens ». In *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pratiques*. Chapitre II «Jeux et jouets dans divers pays ». Paris: Unesco, p. 24-26. « Initiation à l'étude ethnologique des jeux d'enfants ». Chapitre III «Instruments et modèles », p. 49-52.

Lopez L.E. (2001). Valeurs communes, diversité culturelle et éducation: apprendre quoi et comment ? In Actes de la 46^{ème} session de la Conférence Internationale de l'Education, UNESCO, 05-08 septembre 2001, Genève.

MacIvor, M. (1995). Redefining science education for Aboriginal students. In M. Battiste & J. Barman (Eds.), *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. Vancouver, Canada: University of British Columbia Press, pp. 73-98.

Maddock, M.N. (1981). Science education: An anthropological viewpoint. *Studies in Science Education*, 8, 1-26.

- Masemann, V. (1976). «*Anthropological approaches to comparative education*». In A. C. Anderson (éd.). *Comparative education review*. New York: [s.m.é.]. Vol. 20 No 3, Octobre, p. 368-380.
- Massey, W.E. (1992). A success story amid decades of disappointment. *Science*, 258(5085), 1177- 1180.
- Mathewson, J. H. (1996). Visual-spatial thinking : An aspect of science overlooked by educators. *Science Education*, Vol. 83 (1), pp. 33-54.
- Medvitz, A.G. (1985). Problems in the application of science education to national development. In Institute of Development Studies, University of Nairobi, Kenya.
- Mills, M et E. Funnel. (1983). «Experience and cognitive processing». In *Developing thinking. Approaches to children's cognitive development*. S. Meadows. Londres: Methuen, p. 161-187.
- Ministères en charge de l'Education, République du Bénin (2006). Plan Décennal de Développement du Secteur Educatif (PDDSE), 2006-2015 : Tome 1. Cotonou, Octobre 2006.
- More, A.J. (1987). Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers. In World Conference on Indigenous Peoples Education, Vancouver, Canada.
- Mukene, P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire*. Pour une gestion pertinente des connaissances. Fribourg Suisse: Éditions Universitaires, 318 pages.
- Neiryneck J. (1990). Le huitième jour de la création : introduction à l'ethnologie. Lausanne, Ed. Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Nelson-Barber, S. & Estrin, E.T. (1995). Culturally responsive mathematics and science education for Native students. San Francisco: Far West Laboratory for Education Research and Development.
- N'Tunga, N. (1980). Rôle des attitudes et pratiques éducatives africaines dans la dépendance et l'indépendance de l'Afrique. In *La dépendance de l'Afrique et les moyens d'y remédier*. Actes du congrès international des études africaines de Kinshasa établis par V.Y. Mudimbe. Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT). Nancy : Berger-Levrault, p. 363-369.
- Odaga, A. et W. Heneveld. (1996). *Les filles et l'école en Afrique Subsaharienne. De l'analyse à l'action*. Document technique de la Banque Mondiale, No 298, 97 pages.
- Ogawa, M. (1986). Toward a new rationale of science education in a non-western society. European Journal of Science Education, 8, 113-119.
- Ogawa, M. (1995). Science education in a multi-science perspective. *Science Education*, 79, 583- 593.
- Peat, D. (1994). *Lighting the seventh fire*. New York: Carol Publishing Group.

Phelan, P., Davidson, A., & Cao, H. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. Anthropology and Education Quarterly, 22, 224-250.

Philips, S.U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C.B. Cazden, V.P. John, & D. Hymes (Eds.), Functions of language in the classroom. New York: Teachers College Press, pp. 370-394.

Piaget J., 1947. La représentation du monde chez l'enfant. Eds PUF, Paris.

Piaget J., Inhelder B., 1955. De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Eds PUF Paris.

Pickering, A. (Ed.) (1992). Science as practice and culture. Chicago: University of Chicago Press.

Pomeroy, D. (1992). Science across cultures: Building bridges between traditional Western and Alaskan Native sciences. In G.L.C. Hills (Ed.), History and philosophy of science in science education Vol. II. Kingston, Ontario, Canada: Faculty of Education, Queen's University, pp. 257- 268.

Programme des Nations Unis pour le Développement (2005). Rapport mondial sur le développement humain. New York.

Rakow, S.J., & Bermudez, A.B. (1993). Science is "ciencia": Meeting the needs of Hispanic American students. Science Education, 77(6), 669-683.

Riopel M. (2005). Epistémologie et enseignement des sciences. Page Internet consultée le 23 septembre 2006. <http://www.uqam.ca/Riopel/2005>

Rocheffort C. (2005). L'identification des savoirs chez l'enfant Lébou de six ans (Sénégal), avant son entrée dans le réseau scolaire officiel. Thèse de Doctorat en Education, Université de Québec à Montréal.

Rosenthal, J. W. (1996). *Teaching science to language minority students*. Bristo, PA : Multilingual Matters Ltd.

Santerre, R. (1973). *Pédagogie musulmane d'Afrique noire: l'école coranique peule du Cameroun*. Montréal: Presses Universitaires de Montréal, 174 pages.

Simonelli, R. (1994). Sustainable science: A look at science through historic eyes and through the eyes of indigenous peoples. Bulletin of Science, Technology & Society, 14(1), 1-12.

Sizoo, E. (2000). Ce que les mots ne disent pas. Paris, Ed. Charles Léopold Mayer.

Solomon, J. (1994). The rise and fall of constructivism. Studies in Science Education, 23, 1-19.

- Spindler, G. (1987). *Education and cultural process: Anthropological approaches* (2nd Ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Stairs, A. (1995). Learning processes and teaching roles in Native education: Cultural base and cultural brokerage. *In* M. Battiste & J. Barman (Eds.), *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. Vancouver, Canada: University of British Columbia Press, pp. 139-153.
- Stanley, W.B., & Brickhouse, N.W. (1994). Multiculturalism, universalism, and science education. *Science Education*, *78*, 387-398.
- Stefani, A. (1980). «L'ambiance orale dans l'éducation une approche». *In* Y. Mignot-Lefebvre et J.-M. Mignon (Dir). *Éducation en Afrique: alternatives*. Paris: Privat, Sciences de l'homme, l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) et l'Institut National d'Éducation Populaire (INEP). p. 33-47.
- Super C.M. et Harkness S. (1997). The cultural structuring of child. *In* : Berry J.W., Dasen P., Saraswathi T.S. : *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston, Ed. Allyn & Bacon.
- Super, C. M. et S. Harkness. (1986) *The developmental niche: a conceptualisation at the interface of society and individual*. *International Journal of Behavioural Development*. Vol. 9. p. 545-569.
- Swift, D. (1992). Indigenous knowledge in the service of science and technology in developing countries. *Studies in Science Education*, *20*, 1-27.
- Tapé, G. (1994). *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental*. Paris: L'Harmattan, 255 pages.
- Tardif J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie Collégiale*, *6*(3), 36-44.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques, 476 pages.
- Terris, M. (1976). *An Ancient Basis for African Philosophy or an Old Myth in New Dress ? A Reply to E. P. Philip*. *In* *Second Order, an African Journal of Philosophy*. University of Ife Press. No 5 (2), p. 27-36.
- Thomas, L.-V. et R. Luneau. (1992). (2e éd.) *La terre africaine et ses religions*. Paris: L'Harmattan, 336 pages.
- Townend, C., Petrenas, A., Street, L. (1998). Supporting language learning through doing science. *In* *Science in primary schools*. *In* *The multicultural dimensions*, A. Peacock (dir.), London : Routledge, pp. 51-79.
- Tyson, L.M., Venville, G.J., Harrison, A.G., & Treagust, D.F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, *81*, 387-404.

Urevbu, A.O. (1987). Cross-cultural teaching of the interactions of science: An African perspective. In I. Lowe (Ed.), *Teaching the interactions of science, technology and society* (pp. 283-293). Melbourne, Australia: Longman Cheshire. Singapore: Commonwealth Secretariat.

Viennot L., 1979. *Raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Ed. Hermann, Paris.

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée en langage*. Trad. par F. Seve. Paris: Messidor, Éditions sociales, 419 pages.

Waldrip, B.G., & Taylor, P.C.S. (1997). Permeability of students' world views to their school views. Journal of Research in Science Teaching, 34 (in press).

Welch, W.W. (1969). Curriculum evaluation. Review of Educational Research, 39, 429-443.

West, L.H., & Pines, A.L. (Eds.) (1985). Cognitive structure and conceptual change. New York: Academic Press.

Wiredu, K. (1980). Philosophy and an African culture. Cambridge: Cambridge University Press.

Wolcott, H.F. (1991). Propriospect and the acquisition of culture. Anthropology and Education Quarterly, 22, 251-273.