



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
(E) 2958-2814
(P) 3006-306X**

Numéro 007, Juin 2024

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :

auréHAL
accès aux données
de référence de HAL

<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel
“(RE) CUEILLIR
LES SAVOIRS”

<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>



<http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

**Academic
Resource
Index**
ResearchBib

<https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2958-2814>

ORCID

<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

SJIF 2024 : 5.214

ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

REVUE ELECTRONIQUE

AKIRI

Revue Scientifique des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations

E-ISSN 2958-2814 (Online ou en Ligne)

I-ISSN 3006-306X (Print ou imprimé)

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob

Directeur de publication : MAMADOU Bamba

Rédacteur en chef : KONE Kiyali

Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro

BATCHANA Esohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

M'BRA Kouakou Désiré, Maître conférences, Université Alassane Ouattara

Comité de Lecture

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roval, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

Comité de rédaction

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 KONÉ Kiyali, Maître-Assistant, Histoire, Université Péléforo Gon Coulibaly
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférences, Philosophie, Université Alassane Ouattara
 OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara
 MAMADOU Bamba, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Alassane Ouattara,
 ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny,
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Espagnol, Université Alassane Ouattara
 SIDIBÉ Moussa, Maître-Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara
 ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara
 KAZON Diescieu Aubin Sylvère, Maître de Conférences, Criminologie, Université Félix Houphouët-Boigny
 MEITÉ Ben Soualiou, Maître de Conférences, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BALDÉ Yoro Mamadou, Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar
 MAWA Miraille-Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420/ 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

Sjifactor : <http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

Academic Resource Index: <https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2958-2814>

ORCID : <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

Facteur d'impact ou Impact Factor (IF)

Année 2024 : **5.214**

Année 2023 : **3,023**

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue *AKIRI* n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. -2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparait en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES ET CIVILISATIONS

Anglais

1. **Investigating secondary schools efl learners' difficulties in speaking acquisition: a case study of Tchaourou, Benin**
HOUNNOU Azoua Mathias, ZOUNHIN TOBOULA Coffi Martinien & NABINE Gnandi..... 1-12
2. **Exploring metadiscourse devices in George Weah's inaugural speech**
Albert Omolegbé KOUKPOSSI 13-25
3. **Exploring Patriotism Teaching Mechanism in the Schools of Mali**
Adama Coulibaly..... 26-43
4. **Translation in efl classes as a teaching method: malian teachers' perceptions**
Diakalia COULIBALY & Moussa SOUGOULE..... 44-54

Études hispaniques

5. **Psicoeducación de los estudiantes con tdah en la universidad**
Ahmadou MAÏGA & Xiomara SÁNCHEZ VALDÉS 55-65

Lettres Modernes

6. **Les figures de l'animus chez violette leduc**
Siaka SORI..... 66-81
7. **Structure et fonctions des olõ ou dictons proverbiaux dans les chansons de denagan janvier honfo**
Sylvestre DJOUAMON 82-96
8. **De la découverte de la guerre à la naissance d'une sensibilité dans *Le Premier homme* d'Albert Camus**
Sylvain Koffi KOUASSI 97-107

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Archéologie

9. **Les séquences chronoculturelles de la Préhistoire au Burkina Faso**
Serge Stéphane SANOU..... 108-126
10. **Migrations des Tchaman dans le district d'Abidjan : contact et dialogue des cultures**
Koutouan Marilyne DJAKO & Foniya Élise THIOMBIANO/ILBOUDO 127-137

Histoire

- 11. Le Magal à Grand-Bassam : un espace de pèlerinage et de socialisation de la communauté mouride de 2002 à 2022**
Amon Jean-Paul ASSI..... 138-155
- 12. La Bataille de Logo Sabouçiré de 1878 : Ma part de vérité**
Balla DIANKA..... 156-170
- 13. Inquisition à la fin du moyen âge : facteur de stabilisation d'une société chrétienne en crise**
BORIS Konan Kouassi Parfait & COULIBALY Pédiomatéhi Ali..... 171-185
- 14. L'Église de l'Alliance Chrétienne et Missionnaire du Gabon : une histoire marquée par une œuvre scolaire 1933-1982**
Michel ASSOUMOU NSI..... 186-204
- 15. La situation politique du Kombere de Lalle à la veille de la conquête coloniale**
Nongma Nestor ZONGO..... 205-219
- 16. Nagbanpoa : un patrimoine historique et culturel au service du développement socio-économique des villages de Nagbangou et Kaldjaoni**
Hamguiri LANKOANDÉ..... 220-236
- 17. École et mobilité au Togo pendant la période coloniale (1891-1960)**
Abaï BAFEI..... 237-252
- 18. La politique de reboisement dans le cercle d'Atakpamé sous administrations coloniales (1901-1960)**
Nanbidou DANDONOUGBO..... 253-269
- 19. Le système d'alliance des Dan à l'épreuve des religions révélées en Côte d'Ivoire**
Achille César VAH & Kiyali KONE..... 270-282

Géographie

- 20. Agriculture maraîchère et l'accès au foncier au sein de l'Université Omar Bongo (UOB) au Gabon**
Leticia Nathalie SELLO MADOUNGOU épouse NZÉ & Pacôme TSAMOYE..... 283-299
- 21. Occupation du sol et dynamique urbaine de Daoukro (centre-est de la Côte d'Ivoire)**
Aka Yves Serge Pacôme ETTIEN, Blé Konan Aristide YAO & Dominique Ahebe KONAN..... 300-313
- 22. Femmes, actrices de la commercialisation du riz local dans la plaine de Satégui-Déressia au Sud-ouest du Tchad**
ASSOUE Obed & MANIGA EGUETEGUE Talkibing 314-326

- 23. Le système participatif de garantie :
une aubaine pour les producteurs biologiques locaux dans le Grand Ouaga**
Odette OUEDRAOGO..... 327-342
- 24. Les implications socio-économiques du commerce du poisson malien
dans la ville de Bouaké (Côte d’Ivoire)**
Yaya DOSSO, N’Guessan Séraphin BOHOUSSOU & Koffi Denis SIÉ..... 343-359
- 25. Les inondations dans l’île Mbamou au Congo Brazzaville :
facteurs et résilience des populations locales**
Rolchy Gonalth LONDESSOKO DOKONDA & Damase NGOUMA..... 360-380
- 26. Infrastructures de transport et accès aux centres de santé
dans le département de Taï en Côte d’Ivoire**
Palingwindé Vincent de Paul YAMEOGO & Kouamé Sylvestre KOUASSI..... 381-396
- 27. Implication des institutions locales dans la gouvernance
du Ranch de Gibier de Nazinga, centre sud du Burkina Faso**
Boureima SAWADOGO, Ibrahim OUÉDRAOGO, & Joachim BONKOUNGOU... 397-412
- Philosophie**
- 28. Les trois figures du « souci » chez Martin Heidegger**
Pascal Dieudonné ROY-EMA & Serge Fiéni Kouamé KOUAKOU..... 413-428
- 29. Le rationalisme critique poppérien,
une contribution à l’éthique de la discussion**
Crépin Zanan Kouassi DIBI..... 429-443
- 30. De l’état de nature hobbesien à la société réelle : une ventilation de la peur**
Justin MOGUE..... 444-454
- 31. Expériences d’utilisation des médias sociaux
chez les primo-féministes étudiantes**
Amani Angèle KONAN..... 455-472
- 32. L’antipsychologisme d’Edmund Husserl,
une critique de la doctrine psychologue**
Moctarou BALDE & Boubé NAMAÏWA..... 473-482
- 33. Cybercriminalité et cybersécurité en Afrique : pourquoi articuler
l’action techno-juridique et la responsabilité collective ?**
Koffi AGNIDE & Yaou Gagnon ALI..... 483-498
- 34. Les coups d’État militaires en Afrique :
un nihilisme constitutionnel d’un pouvoir constituant**
Narcisse Rostand MIAFO YANOU..... 499-517

Anthropologie et sociologie

- 35. Analyse de l'évaluation et du pilotage de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique au Gabon**
Georges Moussavou..... 518-537
- 36. Viabilité socio-économique des microprojets au sein des exploitations agricoles dans la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso) au Burkina Faso**
Christophe Yorsaon HIEN, Tionyélé FAYAMA,
Taminou COULIBAL & Salifou KABORE..... 538-554
- 37. Genre, accès aux moyens d'existence et services publics des ménages PDI dans la région du centre-Est (Burkina Faso)**
LOMPO Miyemba 555-571

Science de l'éducation

- 38. Evaluation des pratiques enseignantes dans les matières fondamentales à l'école primaire du département de l'Alibori au Bénin**
AKA Rémi Oscar, TAMBOURA Amadou,
HOUEHA Saturnin & OLONI Felix..... 572-589
- 39. La pédagogie inversée : modèle innovant d'enseignement des arts plastiques au secondaire général en Côte d'Ivoire**
Armel Kouamé KOUADIO, Kignigouoni Dieudonné Espérance TOURE &
Rodolphe Kouakou MENZAN..... 590-605
- 40. Perceptions et attitudes des élèves-professeurs sur la collaboration pédagogique**
Baba Dièye DIAGNE..... 606-624

Sciences économiques et de gestion

- 41. Analyse des effets socioéconomiques du programme d'alphabétisation des apprenants de la Médina (2017-2019)**
Salif BALDE, Adja Marième KANE, Mamadou FOFANA &
Pape Amadou KANE 625-639



Evaluation des pratiques enseignantes dans les matières fondamentales à l'école primaire du département de l'Alibori au Bénin

AKA Rémi Oscar

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

E-mail : aka.remioscar@gmail.com

TAMBOURA Amadou

Ecole normale Supérieure (Burkina-Faso)

HOUHA Saturnin

Ecole Normale Supérieure (ENS) Natitingou-Bénin

&

OLONI Felix

Ministère des enseignements maternel et primaire (Bénin)

Résumé

L'évaluation des pratiques enseignantes dans les matières fondamentales (français et mathématiques) soulève des problèmes dans la plupart des systèmes éducatifs. Pour preuve, en ce début du 21^è siècle, nombreux sont les échecs scolaires qui lui sont imputés. Le système éducatif béninois n'est pas resté en marge de cette réalité. C'est pourquoi, cette recherche s'intéresse à l'évaluation des pratiques enseignantes et son impact sur la qualité des apprentissages à l'école primaire. Elle s'intéresse aux données descriptives et critiques tirées du questionnaire et du guide d'entretien semi directif adressés aux enseignants, aux personnes ressources administrés soit un total de 36 personnes dans tout le Département de l'Alibori. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent qu'en moyenne 71,35 % des enseignants et 89,54 % des personnes ressources reconnaissent les biais présents dans la pertinence, la cohérence et l'adéquation aux programmes d'études, aux conditions de formation et aux critères d'évaluation des connaissances de base des enseignants. Ces résultats, suggèrent qu'il urge donc de formuler quelques plans d'action relatifs à l'évaluation des pratiques de classe afin d'améliorer leur impact sur la qualité des enseignement-apprentissage-évaluation au sein du système éducatif.

Mots-clés : qualité en éducation, programmes d'études, mathématiques et français, nord Bénin.

Evaluation of teaching practices in core subjects in primary schools in the alibori department of Benin

Abstract

The evaluation of teaching practices in fundamental subjects (French and mathematics) raises problems in most education systems. As proof, at this beginning of the 21st century, many school failures took their origin on that issue. The educational system in Benin has faced this reality. This is why this research work focuses on the evaluation of teaching practices and its impact on the quality learning in primary school. She is interested in descriptive and critical data drawn from the questionnaire and the semi-structured interview guide addressed to teachers and resource persons, submitted to 36 individuals selected all over the Alibori Department. The results we have reached show that an average of 71.35% of teachers and 89.54% of resource persons recognize the the bias present in the relevance, consistency and appropriateness of the curriculae, training conditions and criteria for evaluating the basic knowledge of teachers. These results suggest that it is therefore urgent to formulate some



action plans related to the evaluation of classroom practices in order to improve their impact on the quality of teaching-learning-evaluation within the education system.

Keywords: quality in education; curriculae; mathematics and French; northern Benin.

Introduction

Au cours des deux premières décennies du 21^e siècle, le gouvernement du Bénin a axé sa politique éducative sur l'évaluation des compétences des apprenants et des enseignants. Cela s'est traduit par d'importants investissements dans les domaines du recrutement du personnel enseignant, de la formation, de l'évaluation, de la création des bases de données, de mutation du personnel et de l'élaboration des mesures correctives en mathématiques et en français. C'est pourquoi, l'évaluation des pratiques enseignantes constitue aujourd'hui l'un des facteurs clés pour les gestionnaires du système scolaire. Elle a permis au gouvernement de disposer d'informations descriptives et analytiques en vue de renforcer les stratégies de formation initiale et continue des enseignants. C'est dans ce cadre que les partenaires techniques et financiers appuient le gouvernement, à partir des résultats des évaluations, à l'amélioration du niveau des apprenants en mathématiques et en français. Les cahiers des charges des enseignants sont également élaborés pour le renforcement de leurs capacités professionnelles. L'organisation, au profit des enseignants du primaire et du secondaire, d'une évaluation diagnostique par le gouvernement en 2018, dans l'optique de déterminer les facteurs entravant la qualité de l'enseignement-apprentissage-évaluation à l'école béninoise, semble permettre à ces derniers de réajuster leurs pratiques aux prescriptions des Textes Officiels pour l'évaluation des compétences. Toutefois, le passage du paradigme de l'enseignement-apprentissage au paradigme de l'évaluation ne s'est pas fait sans obstacle. C'est donc dans ce contexte que nous menons notre réflexion sur le sujet intitulé : « Evaluation des pratiques enseignantes dans les matières fondamentales à l'école primaire dans le département de l'Alibori au Bénin » pour contribuer à l'amélioration du niveau des apprenants en mathématiques et en français en renforçant les capacités des enseignants sur les différentes dimensions entrant en jeu dans l'évaluation des pratiques de ces matières.

La présente recherche vise à cerner l'univers de l'évaluation des pratiques enseignantes dans le département de l'Alibori qui regroupe (03) Régions Pédagogiques. En considérant les conséquences d'ordre didactique et psychopédagogique observées, suite à l'évaluation des pratiques enseignantes, il est opportun d'œuvrer pour que la qualité de l'évaluation se développe en milieu scolaire.

Problématique

Depuis longtemps, de multiples et complexes changements semblent s'opérer dans l'évaluation des pratiques enseignantes dans les matières fondamentales. Ces matières, dont, le problème central rencontré par les enseignants paraît se situer dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation. Elles constituent pour les enseignants et leurs apprenants un contraste fort entre d'une part, leur profond attachement et d'autre part, la tendance à mettre en œuvre des stratégies qui visent à les valoriser, voire prolonger la durée impartie à ces matières. Ces problèmes semblent entacher la qualité de l'enseignement des savoirs qui est l'une des préoccupations majeures de la communauté nationale, régionale et internationale, évoquée lors du cadre d'action de Dakar avec un objectif spécifiquement axé sur la question de la qualité :

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation [...] 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 dans la vie courante¹.

Dans le respect de ce cadre d'action, le Gouvernement Béninois a adopté une Politique du Secteur de l'Education qui définit les orientations générales pour le développement dudit secteur au cours de la période 2006-2015. Cette politique a permis dans la foulée l'actualisation des pratiques enseignantes en mathématiques et en français. Elle s'est orientée vers une plus grande ouverture sur les préoccupations des gestionnaires du système éducatif et sur la prestation de l'enseignant (MEMP, 2019). D'où, la question d'évaluation des pratiques qui touche toutes les composantes essentielles du programme. Cette actualisation vise essentiellement à assurer la réussite du plus grand nombre d'apprenants et la maîtrise des différentes dimensions intervenant dans la mise en œuvre des activités scolaires. Elle a permis le renforcement des capacités des enseignants en français et en mathématiques à l'école primaire. Elle apparaît comme la refonte du curriculum, un élément qui a induit des changements importants aux caractéristiques des pratiques enseignantes en ce qui concerne, tant le mode d'évaluation des apprentissages que l'organisation scolaire puis la révision des curricula en mathématiques et en français.

Des raisons supplémentaires militent également en faveur de l'adoption d'une politique d'évaluation des pratiques enseignantes. Elles ont trait aux changements introduits successivement au Bénin dans l'appréciation des acquis des apprenants cinq ans après la dernière évaluation² (PASEC, 2014) pour exprimer leur conception de la formation et de

¹ Cadre d'action de Dakar (2000), cité par l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (2005), Le défi de l'apprentissage. L'Harmattan.

²Évaluation des acquis des élèves de CP et du CM1 des écoles primaires publiques et privées du Bénin.



l'apprentissage. Comment peut-on l'expliquer ? De nos investigations, ils peuvent s'expliquer dans le cadre de ce travail par l'exercice de la polyvalence des enseignants en établissant un rapport différencié et hiérarchisé aux différentes disciplines à enseigner. De plus, la nécessité d'une évaluation des apprentissages qui se fonde sur une même conception globale mais qui sombre dans les particularités de l'évaluation des apprentissages de chaque type de formation et des autres ordres d'enseignement, n'est pas à exclure. Pour ce faire, le Gouvernement du Bénin et ses partenaires ont déployé des efforts soutenus pour corriger les contre-performances enregistrées sur le front de l'éducation (MEMP et UNICEF, 2012). Malgré ces considérations, les évaluations successives³ attestent que les élèves béninois apprennent peu. Leurs compétences sont largement au-dessous des compétences prescrites par les programmes d'études en général et ceux des matières fondamentales en particulier (C. Nidegger, 2015).

Par la présente initiative, les ministères en charge de l'éducation exigent la nécessité d'une évaluation diagnostique des matières fondamentales basée sur les compétences. Elle présente un taux d'échec de 49, 26% des enseignants reversés en agents contractuels de l'Etat à partir de 2008 dans les sous-secteurs des enseignements maternel, primaire et secondaire. Et, un taux d'échec de 70% dans l'enseignement primaire, soit seulement 2830 enseignants ont réussi à obtenir une moyenne supérieure ou égale à 10 sur un effectif total de 9432 enseignants ayant participé aux évaluations (MEMP, 2019). Alors, les défis majeurs restent à relever en ce qui concerne la qualité des enseignement-apprentissage-évaluation dont l'un des déterminants essentiels demeure le niveau de qualification des enseignants (les capacités des enseignants en didactique des matières fondamentales) et la persistance du faible niveau des apprenants, après les évaluations successives observées à l'école béninoise.

Fort de tout cela, ajoutons qu'il y a également un taux entaché d'une débâcle constaté en mathématiques et en dictée (exercice de français) malgré qu'elles constituent les principales matières à problème. Dans ces deux matières, les mathématiques demeurent la première matière à problème et la dictée reste la seconde matière dans laquelle aucun des départements n'a atteint le seuil de réussite puisqu'aucun d'entre eux n'a atteint 01% de réussite dans ladite matière. Mieux, nous n'aurions pas un taux de réussite de 1% si le critère de dictée éliminatoire était appliqué. En mathématiques, seulement trois départements (Collines 61,33%, Plateau 54,40% et Borgou 51,21%) ont produit des performances relativement reluisantes contrairement aux

³En citant en revue au Bénin, les évaluations de Léo Laroche (1995) ; le groupe Louis Berger/DevTec (2003) ; PI (1995) ; PASEC (2004/2005) ; Projet Bénino-Américain ABE/LINK (2006/2007) ; PAGE (2006/2007) ; MEMP (2011) & PASEC (2014).

départements de la Donga 29,93%, l'Atacora 23,06% et l'Atlantique 21,23% ayant occupé les trois dernières places sur la même période (MEMP, 2020). Toutefois, en prenant appui sur les relatives aux résultats de PASEC (2019), il est établi qu'au Bénin, aujourd'hui plus qu'hier, les élèves sont situés au-dessus du seuil de compétences au regard des scores réalisés soit (58,1% en français et 68,1% en mathématique). En fin de scolarité au primaire, le Bénin est classé parmi les pays de la deuxième catégorie. Or, à n'en point douter, les pratiques enseignantes ou les compétences des encadreurs dans les matières fondamentales à l'école primaire sont tombées de Charybde en Scylla.

De plus, comme tout se tient en des schémas entièrement démonstratifs et réflexifs, les difficultés portant sur tel ou tel maillon semblent provoquer un échec croissant dans la suite des enchaînements, de telle sorte que les apprenants désadaptés sur un point sombre en viennent à douter de plus en plus d'eux-mêmes et de leurs enseignants. C'est pourquoi, des complexes affectifs, souvent renforcés par l'environnement, finissent alors par handicaper toute initiation (J. Piaget, 1969). Dès lors, l'entourage doit faciliter l'initiation aux matières fondamentales. Rien n'est sorcier en matière d'acquisition. Toutes les matières sont égales et ont des raisons d'être instituées. On les adapte à toute situation d'enseignement et d'apprentissage programmée selon la masse horaire instituée par les Textes Officiels. Ces constats témoignent d'un besoin urgent d'inscrire la question d'évaluation des pratiques enseignantes à l'école afin de mieux apprécier le niveau des enseignants en didactique des mathématiques et du français pour garantir la qualité des enseignements dont dépend strictement celle des apprentissages dans ces matières. C'est d'ailleurs ces constats qui nous poussent à formuler la question de recherche : Comment l'évaluation des pratiques enseignantes contribue-t-elle à une qualité des enseignement-apprentissage-évaluation dans les matières fondamentales ? Ce travail se propose de contribuer à la qualité des enseignements-apprentissages-évaluations des matières fondamentales à partir de l'évaluation des pratiques enseignantes. Pour cela, il s'agira donc de vérifier si l'évaluation des pratiques enseignantes contribue réellement à une qualité des enseignements-apprentissages-évaluations des matières fondamentales.

1. Cadre théorique de la recherche

Pour réaliser ce travail, nous avons fait ressortir dans cette partie, les différents aspects sur l'évaluation des pratiques enseignantes des matières fondamentales à l'école primaire.

1.1. Evaluation des matières fondamentales : un statut particulier dans les pratiques enseignantes

Polysémique, s'il en est, le vocable « évaluation » recouvre de multiples processus dans le système éducatif, puisqu'il peut servir à désigner aussi bien un contrôle surveillé de l'enseignant dans ses pratiques de classe. De quelle évaluation parle-t-on dans cette recherche ? C'est la question centrale que pose cette recherche.

Pour J.- M. De Ketele (1991), évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision. Plus loin, il définit l'évaluation comme « le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision » (Ibid. 1993 : 142).

Au regard de ces définitions, nous pouvons retenir ici que l'évaluation des pratiques enseignantes est également une démarche permettant de porter un jugement sur la prestation, les acquisitions et les compétences développées par les enseignants en vue de prendre différentes décisions entre un acte et une référence. À partir de ce postulat, les enseignants semblent apporter une amélioration aux pratiques qui en sont prescrites. Toutes ces pratiques sont aujourd'hui symptomatiques dans la mise en œuvre de l'évaluation des pratiques de l'enseignant à l'école primaire. C'est pourquoi, l'évaluation de ses pratiques doit poursuivre des buts de formalisation, de certification, de régulation des apprentissages ou des comportements d'amélioration des produits ou des processus de production en vue d'une orientation scolaire ou professionnelle et d'une évaluation équitable des pratiques d'enseignement. Soulignons que la pratique régulière des buts poursuivis par l'évaluation des pratiques permet de suivre le degré de réalisation du profil de l'apprenant et de renseigner le carnet de correspondance scolaire d'orientation puis d'autoévaluer les compétences de l'enseignant (Programme d'Etude, 2010). Nous ne saurions occulter dans ce cas pratique, la phase de réalisation et de retour et projection en vue d'agir de façon cohérente, en toute connaissance de cause pour prendre conscience de son modèle, de ses croyances et de ses principes pédagogiques pour une évaluation des pratiques de qualité.

Rappelons qu'avec la tenue du forum de l'éducation en 2014 et de la nouvelle Politique d'évaluation diagnostique des enseignants reversés de 2008 (MEMP, 2019), les pratiques enseignantes ont été soumises à de nombreux changements. Considérant qu'aujourd'hui, les matières fondamentales sont reconnues comme un facteur déterminant de la réussite scolaire et

que l'évaluation de ces matières est une étape essentielle à la prévention des difficultés, il nous convient de se demander : comment les enseignants s'y prennent-ils pour évaluer leurs pratiques en français et en mathématiques chez leurs apprenants ?

Quelques recherches ont porté sur les pratiques évaluatives d'enseignantes de niveaux scolaires et de disciplines variées A.R. Aka, F.A. Houédénou et A. Paré-Kaboré (2021) dont celles de T. Philippot (2013) et A. Brind'Amour (2018) qui se sont intéressées aux pratiques évaluatives d'enseignants. Cependant, à notre connaissance, très peu de recherches ont étudié l'évaluation des pratiques enseignantes béninoises concernant les matières fondamentales à l'école primaire. Les recherches qui abordent ce sujet ne le traitent que de manière partielle et n'en font pas leur principal objet de recherche sur les disciplines. Elles se fondent uniquement sur le niveau des apprenants, d'enseignants et les types d'évaluations prescrits par les Textes Officiels.

Dans ce contexte, l'évaluation des pratiques enseignantes, et plus particulièrement celles des matières fondamentales, recèle des difficultés réelles que l'introduction de référentiels de compétences semble ne pas atténuer. Pourtant, l'enjeu est particulièrement important, au regard tant du développement professionnel des enseignants que des procédures de compte rendu de la part des divers acteurs sociaux.

En clair, compte tenu d'importantes variations quant aux horaires déclarés pour chaque discipline par rapport aux horaires recommandés par les Instructions Officielles, l'enseignant ici, doit s'attendre à être à la fois l'évaluateur du travail de ses apprenants, son propre évaluateur et l'accompagnateur tout au long de la démarche pédagogique.

De plus, dans l'évaluation de ses pratiques, en français notamment, l'enseignant doit obligatoirement comme l'a su indiquer le Texte Officiel du Programme d'Etude béninois exprimer sa perception de l'objet de communication, construire une opinion personnelle, organiser le contenu du discours en fonction de l'intention de communication et en fonction de sa cible à partir d'une langue d'enseignement courante, dans des contextes variés comme la conversation, l'entretien, la discussion, l'exposé-débat, le compte rendu. Toutes ces démarches sont difficiles dans leur réalisation car, elles ne se font pas sans heurt dans les classes à l'école primaire au Bénin.

1.2. Pratiques enseignantes dans l'exécution des matières fondamentales

Dans l'histoire d'exécution des matières fondamentales, les pratiques enseignantes constituent une des strates les plus récentes et prennent place aujourd'hui à côté d'autres variables nouvelles comme le temps, l'axe des enseignants, des apprenants et des enseignements dispensés ou

l'architecture de l'espace scolaire dont la recherche traduit le souci d'écrire une histoire culturelle et sociale de l'école à partir du vécu des animateurs qui s'inscrit dans le mouvement général de l'historiographie du temps moderne mais doit également beaucoup aux travaux de M. Altet, & *al.* (2018) ; de T. Philippot (2013) et de O.R. Aka, F.A. Houédénou et A. Paré-Kaboré (2021) sur les disciplines scolaires.

Soulignons, par ailleurs que les pratiques enseignantes, apparaissent fortement marquées par la personnalité de l'enseignant et par le sens qu'il donne à sa profession. Aussi, les contenus en sont-ils très variables d'un enseignant ou d'une classe à l'autre de même niveau, le cas échéant à l'intérieur d'une même école. C'est pourquoi dans ce contexte, la réflexion sur l'exécution des matières fondamentales aussi rares, compte tenu du défaut et de la complexité du métier et de l'hétérogénéité des publics scolaires au Bénin, s'impose donc à plus d'un titre. Dans cette optique, nous l'abordons ici de façon étroitement technique, si tant est que ce soit possible, ou que nous la replaçons dans son contexte d'ensemble. Il s'agit d'une question qui forme au fond le cœur du métier d'enseignant et qui conditionne le devenir même de l'institution. Notons toutefois que les pratiques enseignantes dans l'exécution des matières fondamentales à l'école primaire au Bénin n'est pas une fin en soi. Elle s'inscrit dans une politique d'ensemble à mener dans les années à venir, visant à corriger les défauts du système actuel (A. Attali et P. Bressoux, 2002). Aussi, à l'école primaire, nombreux sont-ils les enseignants souffrant d'une image négative de leur métier et surtout de la représentation des matières fondamentales. Il est alors urgent de travailler à améliorer la représentation collective de leur métier et à en souligner les réussites ainsi que le bonheur d'enseigner lesdites matières, plutôt que de se contenter de discours de déploration sur la baisse du niveau des apprenants, des enseignants et sur l'incompétence des enseignants ou le prétendu bavardage des formateurs.

Dans nos écoles primaires aujourd'hui, l'exécution des matières fondamentales est précisément en crise dans la mesure où le quotidien prend trop souvent le pas sur la transmission du savoir, même si la condition enseignante est par nature moins marquée par la prégnance de la culture scolaire que par la relation aux apprenants. Elle nous semble être fondée sur l'hypothèse selon laquelle l'exécution de ces matières est le produit de la combinaison de plusieurs variables⁴. Ajoutons que dans l'exécution, le temps imparti aux différents champs de formation semble

⁴ Variables liées aux enseignants, apprenants, à l'environnement scolaire, à l'institution, à la politique, à la didactique, à la pédagogie, à la relation apprenant/enseignant, aux manuels scolaires, à la formation de base des enseignants etc.

somber dans leur respect. Il apparaît notamment que la durée quotidienne⁵ et hebdomadaire⁶ d'enseignement consacrée par les enseignants aux matières fondamentales est supérieure à celle prescrite et instituée par les Textes Officiels (Administration scolaire, 2020). Le système scolaire béninois dispose toujours de la même masse horaire avec un programme plus émietté et plus touffu, porté par l'ambition prométhéenne de tout moderniser immédiatement en plein contexte de pauvreté matérielle et de manque de manuels. La démarche d'enseignement-apprentissage-évaluation semble être imposée sans le réalisme conséquent devant tirer et organiser les pratiques d'enseignement en fonction de créneaux temporaires scientifiquement adaptés. Cette démarche semble encore moins exigeante et plus subjective au niveau des évaluations, de sorte que le moindre effort est surestimé et les notes minables éradiquées (P. Déguénon, 2017). Ces problèmes sont, non seulement liés à l'incompétence des enseignants mais également à la mauvaise méthode, technique, stratégie imposées à ces matières par le système et aux matériels d'apprentissage, etc. Nous ne saurions occulter les faiblesses liées au mode de recrutement des enseignants, de gestion de classe, de participation, au choix du type de formation de base (série A, B, C, D, E, F et G au collège) ainsi qu'à la plus grande place accordée aux spécificités didactiques des matières fondamentales dans les écoles primaires au Bénin.

C'est pourquoi A. Kwamé (2019) démontre que la piètre qualité de la formation initiale et continue des enseignants qui tient, elle-même, aux carences des normes et des certifications des enseignants et au manque de soutien continu, d'encadrement de la part des chefs d'établissement et d'autres responsables administratifs est souvent due à ces obstacles. Chez N. Mama (2020), le manque de manuels et d'autres matériels d'apprentissage, des problèmes de langue, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement en langue maternelle, du décalage entre l'enseignement dispensé et le niveau de compréhension effectif des apprenants puis les variabilités observées hypothéqueraient significativement l'exécution des matières fondamentales.

Pour nous, au cours primaire, n'est pas enseignant qui veut mais qui peut. D'où la nécessité d'ouvrir nos écoles normales de formation d'instituteurs tout en revoyant en profondeur les programmes de formation en vigueur dans lesdites écoles afin qu'on puisse donner à l'enseignant les ressources à utiliser pour pouvoir enseigner convenablement dans les classes.

⁵ Durée horaire : 2h15mn en français par jour sauf les lundis ou la durée passe à 3h réparties comme suit : 2h dans la matinée et 1h de dictée dans l'après-midi. La durée journalière en mathématiques est 1h.

⁶ 13h en français et 5h en mathématiques par semaine.

Au regard des images négatives fixées aux matières fondamentales (français et mathématiques), ajoutons que d'autres raisons supplémentaires militent également en sa faveur. En réalité, le classement des objectifs par les enseignants dans ces matières à enseigner est plus constant et privilégie l'objectif conceptuel. Il nous paraît être une particularité dans la mesure où peu de disciplines bénéficient d'un enseignement à visée explicitement conceptuelle tout au long de la scolarité primaire. C'est dans le contexte ainsi défini, de la professionnalité des enseignants du primaire, et en situant notre réflexion dans les concepts de discipline scolaire (A. Chervel, 1988) et de modèle disciplinaire (T. Philippot, 2013), qui consentent à considérer les savoirs scolaires comme des productions autonomes de l'école, que nous avons cherché à caractériser les pratiques réelles des enseignants lorsqu'ils enseignent le français et les mathématiques.

Dans ce travail, soulignons que la mise en évidence d'un contraste fort entre d'une part, le profond attachement des enseignants aux matières fondamentales de l'école primaire au Bénin à la polyvalence et d'autre part, la tendance à mettre en œuvre des stratégies, techniques et méthodes qui visent à la réduire : la non-évaluation d'une discipline semble dans le cadre de l'exercice de la polyvalence des enseignants établir un rapport différencié et hiérarchisé aux différentes disciplines à enseigner. Cette variation n'est pas sans impact négatif sur l'exécution de ces matières. Vu que l'évaluation des pratiques d'enseignement est problématique dans ce contexte, il serait préférable que les gestionnaires du système scolaire béninois offrent davantage des possibilités intéressantes conduisant aux actions pouvant corriger cet obstacle. Renforcer la formation avec l'appui technique et pédagogique des Chefs de Région Pédagogique (CRP), les Conseillers Pédagogiques (CP) dans les pratiques d'exécution des matières fondamentales en vue de former les Responsables d'Unités Pédagogiques (RUP) qui assurent la démultiplication des formations reçues au sein de leurs Unités Pédagogiques (UP) respectives. Ces unités constituant chacune une structure d'animation pédagogique efficace pour apporter des solutions intéressantes aux besoins dans l'exécution des pratiques enseignantes.

1.3. Démarche méthodologique

La présente recherche a couvert les trois Régions Pédagogiques (RP) que compte le département de l'Alibori en République du Bénin, à raison de deux écoles (une école urbaine et une rurale) par RP. Cela nous a permis d'évaluer les pratiques enseignantes dans les matières fondamentales et de mesurer leur impact sur la qualité des enseignement-apprentissage-évaluation.

Il faut signaler que la cible la plus importante de la recherche concerne les enseignants des classes des CM1 et CM2 puisque c'est à ce niveau du sous-cycle de l'enseignement primaire que le quota horaire est plus affecté aux matières fondamentales selon le Programme d'Études. À cet effet, sur la base du volontariat, nous avons observé 06 enseignants.

La recherche a été également étendue à d'autres enseignants et aux personnes ressources. Ici, nous avons interrogé 18 enseignants dans le souci de vérifier la portée de la mise en œuvre de cette évaluation et d'identifier les difficultés rencontrées. De plus, 12 personnes ressources (CRP et CP) ont été interrogées à choix raisonné.

L'enquête est réalisée d'octobre à décembre 2021. Au total, 36 sujets ont été sélectionnés dans tout le Département de l'Alibori.

Dans le cadre de ce travail, nous avons utilisé l'entretien semi-directif dans le but de recueillir qualitativement les informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées. Nous avons utilisé cette technique pour avoir des informations auprès des CRP et les CP.

Ensuite, pour mieux apprécier les situations de classe, nous avons invité les enseignants enquêtés à dire ce qu'ils font ou ce qu'ils feraient. De nombreux biais peuvent introduire un écart entre le « dire » et le « faire ». C'est ce que montre B. Lahire (1998) dans Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». C'est également ce sur quoi insiste P. Bressoux (2000) lorsqu'il mentionne que :

De plus, on obtient ainsi un discours sur la pratique, non la pratique elle-même ; or, il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. D'une part, l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui se passe effectivement dans sa classe. D'autre part, les discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation : le répondant cherche généralement à rendre son discours cohérent, or la pratique ne revêt pas nécessairement une telle cohérence (p.132).

Qu'en est-il de la grille d'observation ?

La grille d'observation représente pour nous la seconde phase du protocole d'enquête. Cette observation concerne 18 séances en français et 18 séances en mathématiques. Les huit premières séances ont duré 52 minutes, chacune et les autres séances ont duré, chacune, 65 à 73 minutes puis les deux dernières séances ont duré, chacune, 60 minutes, tranche horaire prescrite par les Textes Officiels au CM1 et au CM2. Nous avons pu apprécier l'évaluation des pratiques d'enseignement grâce à l'observation multiple des séances de classe dans ces matières.

Soulignons que nos observations, dans les deux classes, en notre qualité de personne extérieure, a suscité une interprétation *a posteriori* provoquant de nombreux biais liés à la subjectivité. Pour limiter ces risques, et favoriser une démarche d'autoévaluation, il a été permis aux enseignants intervenants au CM1 et au CM2 d'observer par la suite les séances ou séquences de classe filmées pendant qu'ils les animaient. Sur cette base, ils ont été invités à opiner sur leurs propres pratiques en donnant la signification de leurs actes, les raisons de leurs choix, de leur évaluation. Pour tout corroborer, il nous est apparu important d'adjoindre à l'enregistrement, un entretien avec chacun d'eux.

Pour ce faire, nous avons trouvé des dispositifs leur permettant, d'une part, de revivre les actions, et d'autre part, de s'exprimer sur leur évaluation. D'où la nécessité d'une auto-confrontation. C'est pourquoi, R. Goigoux (2002, p.127) définit l'entretien d'auto-confrontation comme « une situation de dialogue avec le chercheur au cours de laquelle la maîtresse est incitée à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo ». Dans le cadre de notre recherche nous nous sommes largement inspirés de cette méthodologie.

Soulignons que pour les différents enregistrements nous avons conservé le même dispositif. Le caméscope est installé sur un pied au fond de la classe. Les enseignants sont équipés d'un micro-cravate émetteur sans fil. Le récepteur est branché au caméscope, permettant ainsi un enregistrement sonore de bonne qualité, sauf le cas des apprenants situés loin des enseignants. Une fois l'enregistrement réalisé, une copie du CD est remise à chaque enseignant observé. Il le visionne avant la date convenue pour la réalisation de l'entretien d'auto-confrontation.

Ces différentes étapes nous ont permis, d'une part, de réaliser le script des séances de classe, de conserver la trame chronologique de la séance, l'animation, l'organisation, la préparation et d'autre part, les informations ont été organisées en quatre ensembles : les pratiques verbales des enseignants (Enseignants disent), les principales actions des enseignants (Enseignants font ou évaluent), les paroles des apprenants (Apprenants disent), les principaux faits et gestes des apprenants (Apprenants font), l'implication des apprenants en fonction de leur évaluation (Apprenants évaluent), (Apprenants réussissent) puis des temps d'évaluation des tâches en fonction des activités (Apprenants évaluent à temps ainsi que les Enseignants).

Toutes ces informations recueillies auprès des enseignants, des personnes ressources et des observations de classe, ont fait l'objet d'une analyse qualitative grâce au Microsoft version 2016. Elles nous ont fait ressortir les idées fortes caractérisant les pratiques enseignantes au plus près de ce qui se passe dans la classe. Tout ceci a permis d'aborder l'analyse des résultats.

2. Présentation, analyse et discussion des résultats obtenus

À ce niveau, nous allons mettre en lumière la perception des personnes enquêtées sur l'évaluation des pratiques enseignantes dans les matières fondamentales et établir une relation entre les difficultés que lesdites matières engendrent dans leur mise en œuvre bien que ces matières soient un déterminant de qualité des enseignements-apprentissages dans leur évaluation.

2.1. Perception des sujets enquêtés sur l'évaluation des pratiques enseignantes

Au sujet des personnes enquêtées sur l'évaluation des pratiques enseignantes dans les matières fondamentales, en majorité, soit 28 sur 36 (77,77%) considèrent lesdites matières comme difficiles dans son processus d'enseignement-apprentissage-évaluation à l'école primaire. En tout état de cause, le constat fait par les personnes enquêtées et, à juste titre, n'est pas surprenant. Ainsi, certains ont déclaré que le programme de formation selon l'approche par les compétences, dans sa version actuelle, ne permet pas de maîtriser les contenus notionnels de ces matières. D'autres pensent que les enseignants ne veulent pas fournir d'efforts.

C'est pourquoi OCDE (2013) insiste que l'évaluation des enseignants est importante dans la mesure où elle sert à mieux comprendre les résultats académiques des apprenants, à informer les parents et la société sur les performances du système éducatif et à améliorer les pratiques enseignantes et le fonctionnement des établissements scolaires. Pour ce faire, sans évaluation, les cours de l'enseignant ne différeraient pas vraiment (J. Chapuis, 2011). De ce fait, l'évaluation est toujours plus qu'une mesure (P. Perrenoud, 1998). Autrement dit : « [...] l'évaluation est capitale : comme levier, comme outil de régulation interne, comme soutien, comme seul moyen pour que les enseignants, mais aussi les cadres de l'école, améliorent leurs façons de faire. Pourquoi ? Parce que l'on crée un « effet miroir » (C. Thélot, 2002, pp. 325-326). Elle permet de donner à ces enseignants et à ces corps de contrôle le résultat de leur action, au cas où ce résultat n'est pas conforme à ce qu'ils souhaitent ou à ce qu'on désire qu'ils fassent, ils reformeront leur façon de faire et le cas échéant, les dispositions qui donneraient de meilleurs résultats ou pratiques de classe dans les matières fondamentales à l'école primaire au Bénin.

2.2. Difficultés liées aux pratiques enseignantes dans les matières fondamentales

Cette question a permis de se rendre compte des difficultés liées aux pratiques enseignantes dans les matières fondamentales à l'école primaire. De l'analyse de nos entretiens, de l'observation des enregistrements vidéo, de la lecture des scripts et des supports didactiques de nature iconographique qui se remarquent de façon prépondérante, nous remarquons qu'en moyenne 97,22 % des enseignants et 88,88 % des personnes ressources reconnaissent les biais

présents dans la pertinence, la cohérence et leur adéquation aux programmes d'études, aux conditions de formation et aux critères d'évaluation de connaissances de base des enseignants, aux éléments chronophages, à la gestion de classe puis aux difficultés liées aux facteurs d'évaluation de la capacité technique et aux aptitudes pédagogiques des enseignants. De plus, le facteur "temps" et celui lié à la "polyvalence", voire formation de base des enseignants sont les principales causes des difficultés inhérentes à l'enseignement desdites matières dans les salles de classe au Bénin. D'ailleurs, 86,11% des personnes enquêtées attestent que les heures prévues pour le déroulement des séquences de classe sont peu suffisantes. Cette tendance est aussi confirmée par les membres du corps de supervision pédagogique qui mentionnent que « leurs enseignants perdent trop de temps sur les matières fondamentales et mettent en avant lesdites matières avec beaucoup de difficultés ». F. Audigier (1999) démontre que

les enseignants bricolent dans le quotidien de leur classe entre leurs propres références où se mêlent des goûts personnels, des curiosités et des objets de savoirs mieux maîtrisés, l'adaptation à leurs élèves, à la diversité et à l'environnement social et culturel, [...] les impératifs de l'institution qui ne sont pas absents mais dont nous avons vu à quelle distance lointaine ils étaient posés (p.54).

Certains disent encore :

En mathématique la plupart des enseignants rencontrent de difficultés dans la réalisation des phases de concrétisation, semi abstraction et abstraction. Ils ont tous peur également des trois compétences mathématiques (résoudre une situation-problème, raisonner à l'aide de concepts mathématiques et communiquer à l'aide d'un langage mathématique). Ils se perdent dans la conception d'une situation-problème adaptée à une notion objet d'apprentissage en mathématique.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux du DDEMP-Littoral lorsqu'il fait savoir à la délibération de l'examen du CEP 2020 que : « les enfants n'ont pas travaillé en dictée et en mathématiques. Il y a donc beaucoup d'efforts à faire encore par rapport à ces deux matières ». Plus loin, les pratiques obtenues dans les matières fondamentales sont assez paradoxales (O.R. Aka, F.A. Houédénou et A. Kaboré-Paré, 2021). Il faut vite faire comprendre l'importance de faire acquérir aux individus des habiletés intellectuelles à la fois générales et suffisamment complexes dans une formation professionnelle pour leur permettre de faire face à toutes les situations (C. Legendre, 2002). De plus, dans les pratiques de classe en mathématiques et en français, les enseignants ne doivent pas admettre que les apprenants qui n'aient pas du tout compris ou qui aient insuffisamment compris une notion veuillent passer à la construction d'une nouvelle notion. Mettant l'accent sur les connaissances que ces apprenants acquièrent et non sur la démarche qui y contribue. Pour ce faire, les encadreurs doivent connaître véritablement la didactique de ces matières et avoir le niveau de connaissance nécessaire afin de bien organiser

leur enseignement. La densité des programmes du cours primaire dans tous les champs de formation avec les difficultés que génèrent les emplois du temps font que les enseignants sont à court de temps dans la mise en œuvre des matières fondamentales.

2.3. Evaluation des pratiques enseignantes, un facteur de qualité des enseignement-apprentissage-évaluation

À cette question, la majorité des personnes enquêtées, soit 97,22%, considère l'évaluation des pratiques enseignantes comme un premier déterminant de la qualité des enseignement-apprentissage-évaluation dans les matières fondamentales. Ils expliquent cela par le fait que les personnes enquêtées soulignent que : « C'est mieux d'être évalué dans son travail pour mieux apprendre et pour mieux acclimater ses pratiques de classe en vue de surmonter les difficultés liées à la transmission des savoirs ». Précisément, l'importance de l'évaluation des pratiques enseignantes se situe même au niveau de la maîtrise de la classe.

Tout le monde sera d'accord avec C. Hadji (1997) pour dire « Evaluer pour mieux faire évoluer ». Dans cette optique, pour mettre en œuvre une formation en bonne et due forme, l'étape de l'identification des compétences pour l'exercice de la profession, et l'étape de l'évaluation des pratiques d'enseignement est une phase incontournable. Ces résultats issus des données qualitatives et quantitatives entérinent ceux de J. Chapuis (2011) lorsqu'il dit que

l'évaluation des pratiques de classe permet à tout enseignant de faire preuve de bon sens et de professionnalisme. Ça pousse l'enseignant à rendre la plus objective, la plus réaliste, la plus transparente et la plus cohérente possible son travail, que ce soit en fixant des critères précis, en indiquant les objectifs visés ou en créant les conditions les plus favorables pour que chaque apprenant dispose des mêmes chances de réussite (p.33).

En somme, l'idéal serait de réfléchir à la mise en place d'un dispositif d'évaluation des pratiques enseignantes pour l'accompagnement individuel des enseignants.

Conclusion

L'évaluation des pratiques enseignantes apparaît indubitablement comme un déterminant d'un enseignement-apprentissage-évaluation de qualité susceptible d'assurer la compréhension, le savoir-faire et l'instauration d'une approche pédagogique permettant le développement de compétences grâce à la résorption de situations complexes. A travers cette recherche, il a été découvert que cette formule pédagogique présente énormément d'intérêts pour les enseignants. Son importance et sa contribution dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation n'est plus à démontrer. Cette recherche liminaire menée dans le cadre scolaire béninois, a permis de relever que même si tous les acteurs sont unanimes, quant à la pratique effective de

l'évaluation de la prestation des enseignants dans les différentes classes, il n'en demeure pas moins qu'on puisse conclure, au vu des résultats obtenus que « les problèmes liés aux pratiques enseignantes dans les matières fondamentales et à leur évaluation, sont énormes et hypothèquent une véritable qualité d'enseignement-apprentissage-évaluation, voire le rendement scolaire » comme mentionnés dans le PSE (2018-2030) et l'ODD4. À ce sujet, les enseignants, à la première loge de la pratique de ces matières sont alors vivement interpellés. Il urge également que dans l'évaluation des pratiques d'enseignement que le corps de contrôle contribue à trouver des modèles de solutions aux problèmes auxquels se heurtent les enseignants. En clair, il doit leur rendre la tâche moins éprouvante en vue de développer en eux un certain nombre de dimensions liées aux compétences exigées par la pratique de la classe. Pour ce faire, l'évaluation demeure un acte important dans le processus de transmission des savoirs à partir de sa double fonction (la réalisation d'une situation collective permettant de mesurer l'écart par rapport à l'objectif visé et l'exécution dans un cadre individuel dans le but d'offrir la possibilité d'un feedback réflexif nécessaire à l'autorégulation des pratiques enseignantes). L'évaluation pourrait aider les enseignants dans leurs actions à mieux comprendre ce qu'ils savent faire et à prendre conscience de ce qu'ils ne savent pas faire. Cela a d'importance dans la mesure où le respect des contraintes de chaque enseignant et de son rythme de travail dans des situations de l'évaluation de son travail pourrait lui permettre de pointer ses difficultés ou ses désarrois, de les analyser et de les surmonter. Le recours à l'évaluation des pratiques enseignantes est comme une obligation. Qui, mieux que cette évaluation, pourrait remplacer le corps de contrôle d'hier dans l'école d'aujourd'hui ? S'engager sur le chemin de la qualité des enseignements-apprentissages-évaluations en écartant l'évaluation des pratiques enseignantes serait identifiable à la navigation à vue.

Références bibliographiques

AKA Rémi Oscar, HOUEDENOU Adjouavi Florentine & KABORE-PARE Afsata, 2021. « Pertinence des pratiques enseignantes dans les établissements primaires dans le département des collines au Bénin ». *Actes du colloque scientifique international* (En hommage au Professeur Gabriel C. BOKO) à l'UAC Bénin.

ANDRE Bernard, 2013, « Evaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions », *Pre-service assessment. Issues, challenges and proposals*. p.5-14.



ATTALI Alain & BRESSOUX Pascal, 2002, *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*, In Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Bénin-MEMP, 2020, Résultats de l'examen du CEP 2020 : 84,7% de taux de réussite entaché d'une débâcle en mathématiques et en dictée.

BRESSOUX, Pascal, 2000, *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitation à diriger des recherches, <http://upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HDR.pdf>.

CHAPUIS Christophe, 2011, « *L'impact de l'évaluation sur la relation maître-élèves* ». Master of Advanced Studies et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II. Haute école pédagogique. Lausanne.

DEGUENON Pascal, 2017, L'école béninoise de l'époque coloniale à nos jours : historique et analyse. *Bulletin semestriel de recherche et d'information du Grand Séminaire Mgr Louis PARISOT-Bénin*. N° 40. Bénin. Chemins d'Espérance.

DE KETELE Jean-Marie, 1993, « *L'évaluation conjugée en paradigmes* », *Revue française de pédagogie*, n° 103, p.59-80.

GIZ, Pro Educ, Composante 2, Eco Consult-CIEP, 2013, Rapport d'évaluation du niveau des enseignants des écoles primaires du Bénin en didactique des mathématiques et élaboration d'un programme de formation. Porto Novo-Bénin.

HADJI Charles, 1997, *L'évaluation démystifiée. EST*. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

HADJI Charles, 2012, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles. De Boeck, p.317.

KWAME Akyeampong, 2019, *Améliorer l'enseignement et l'apprentissage*. Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX). Global partnership for Education.

LAUWERIER Thibaut & AKKARI Abdeljalil, 2015, « Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne ». *Recherche et prospective en éducation, Réflexions Thématiques*. UNESCO, p.10.

NIDEGGER Christian, 2015, *Rapport final du système national d'évaluation de l'éducation au Bénin*.



PERRENOUD Philippe, 1998, « L'évaluation scolaire : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages », *Entre eux logiques*, Bruxelles, De Boeck Université.

PHILIPPOT Thierry, 2013, « Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : un défi ? », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol.15, 1. p.21-34.

VARTIC Silvia, 2017, *L'évaluation de la pratique professionnelle des enseignants de l'école primaire et secondaire en Moldavie : perceptions et propositions d'enseignantes moldaves*, Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.