

# L'INFRE DANS LE SYSTEME DE FORMATION ET DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS AU BENIN

KUASSIGAN IDRISS THIERRY KOUGBEAGBEDE  
LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE/FASHS/UAC/BENIN ET CHEF DU  
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE  
E-MAIL : [thierrykoug@yahoo.fr](mailto:thierrykoug@yahoo.fr)

## Résumé :

*Cet article analyse les dispositifs pédagogiques et didactiques de l'INFRE pour la formation des enseignants. C'est une recherche mixte. L'échantillon est 181 personnes dont 50 formateurs et 131 enseignants. Les outils de collecte sont l'étude documentaire et le questionnaire. De l'analyse des résultats, nous retenons que le cahier de charges des formateurs n'est pas connu des acteurs et ces derniers qui ont reconnu l'existence du cahier de charges ont des perspectives différentes des contenus de ce cahier. Certains formateurs font une application conséquente du contenu de ce cahier tandis que d'autres ont avoué ne pas s'en servir. Plusieurs facteurs sont à la base de cette situation : facteur temps lié à des perturbations, de la densité des contenus, des charges personnelles et des instructions venant de la hiérarchie.*

**Mots clés :** INFRE, dispositifs pédagogiques, formation des enseignants, contenus, cahiers de charges.

## Abstract

*This article analyzes the pedagogical and didactic devices of INFRE for the training of teachers. The nature of the research is mixed. The sample consists of 181 people including 50 trainers and 131 teachers. The data collection tools are the desk study and the questionnaire survey. From the analysis of the results, we note that the specifications of the trainers are not known to the actors and the latter that have recognized the existence of the specifications have different perspectives from the contents of this specification. Some trainers make consistent use of the contents of this notebook while others have admitted not to use it. Several factors are at the root of this situation: time factor linked to disturbances, the density of training content, personal responsibilities and instructions from the hierarchy.*

**Key words:** INFRE, educational devices, teacher training, content, specifications.

## Introduction

L'éducation est le socle du développement durable d'une nation. Pour Soëtard (2005 : 332), le projet d'éduquer restait jusqu'ici lié à une définition de l'homme qui se référait à une Nature, horizon et source de toute sagesse, en même temps que ressort de la créativité humaine et de sa liberté. Son dynamisme traduit l'efficacité du système éducatif mis en place, lequel système éducatif s'exprime à travers les institutions qui l'animent. Ces dernières se chargent de la conception et de l'élaboration de la politique éducative, de la mise en œuvre de cette politique qu'on peut observer et apprécier à travers plusieurs axes dont celui de la formation des enseignants. C'est pour cela, en parlant de la politique éducative, Van Zanten (2008 : 535) mentionne

que les politiques éducatives peuvent être définies comme « *des programmes d'action gouvernementale, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation* ». Au départ, l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) existait sous l'appellation de « Institut Pédagogique National » (IPN), créé le 05 Août 1961, par décret N° 61-237/PR/MENC, et directement placé sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale. En 1967, il se transforma en « Centre de Recherche et d'Action Pédagogique » (CRAP) qui devient plus tard en 1970, « Institut Pédagogique National-Centre de Recherche et d'Application Pédagogique (IPN-CRAP). En 1972, l'institut a existé sous le nom de Département de l'Education (DE) mais par l'ordonnance N° 73-25 du 24 mars 1973, la structure a connu une autre appellation : Institut pour la Formation et la Recherche en Education. La réforme de l'enseignement en 1975, obligeait une révision des différentes structures du Ministère de l'Education. Ainsi, par Arrêté N° 1690/MEN/DESD du 06 octobre, l'INFRE fut créé. Il a été l'un des organes mis en place par le Ministère pour assurer l'application du programme d'édification de l'Ecole Nouvelle (Ahlonsou, 2012 : 26). De 1981 à 1986, il a assuré plusieurs tâches et rôles. A l'avènement du renouveau démocratique intervenu au Bénin en 1990, un nouveau décret lui a été consacré. D'après le décret n°95-354 du 14 novembre 1995 portant statut, attributions, organisation et fonctionnement, (INFRE) est un établissement public à caractère scientifique et culturel doté de personnalité morale et de l'autonomie financière. Dès lors, l'institution a contribué à la professionnalisation des enseignants à travers la formation présentielle et continue, sur plusieurs aspects et domaines pendant des décennies. Il s'agit entre autres : l'Université de Vacances (UV) dont la première édition a eu lieu en 1995, la mise en œuvre des mesures correctives aux programmes d'études des classes de Cours d'Initiation-Cours Préparatoire (CI-CP), la définition du nouveau format du Certificat d'Etudes Primaire (CEP) basé sur l'Approche Par Compétences (APC), la formation des directeurs d'écoles à la gestion de l'école dans le contexte de la décentralisation, la formation à la mise en œuvre des mesures correctives aux programmes d'études des classes CI-CP et des Cours Elémentaires niveau 1 et 2 (CE1-CE2) en Français et en Mathématique, le renforcement du système de formation continue des enseignants, la préparation des candidats aux concours probatoires de Conseillers Pédagogiques (CP) et d'Inspecteurs, le renforcement des capacités des Chefs des Circonscriptions Scolaires (C/CS) et des CP à l'encadrement pédagogique des enseignants sur le terrain, la préparation des candidats titulaires du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) et du Baccalauréat au test d'entrée dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), la formation des enseignants contractuels recrutés par le gouvernement en Septembre 2007, la formation initiale en cours d'emploi des enseignants communautaires reversés contractuels qui a fini par prendre la forme d'un projet. A ce titre, l'INFRE est donc l'une des institutions de l'éducation qui doit permettre au système éducatif béninois d'être efficace et performant. *Depuis plus de trente ans la formation des enseignants, enjeu*

*majeur pour les Etats, fait l'objet dans la totalité des pays de réformes profondes, de remises en question ou de remaniements* (Concertation sur la refondation de l'école de la République, 2013). Evoluant dans le même sillage, l'étude de Mc Kinsey et Company démontrait en 2007 que *les systèmes les plus performants sont la preuve qu'in fine, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire*. Pour cela, l'INFRE s'est donné, entre autres, et conformément à ses prérogatives, la mission de s'investir dans la formation des enseignants. Compte tenu des exigences de l'éducation, il s'est orienté vers un processus de professionnalisation des enseignants. Malgré ces efforts, un doute plane sur la qualité de l'enseignement donné par ces enseignants. Cette réalité pose la problématique de la qualité des actions de formation que mène l'INFRE. Il faut rappeler que la formation renvoie à un processus unificateur de mise ensemble, en sens, d'éléments et moments autrement séparés (Pineau, 2005 : 417). Cette recherche permet de voir l'action que mène l'INFRE dans le processus de professionnalisation des enseignants depuis l'avènement de l'adoption de la Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin rectifiée par la loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005. Ladite recherche se justifie aussi par l'assertion de plusieurs auteurs. Ainsi, Perrenoud (1994) stipule que les travaux sur la professionnalisation du métier d'enseignant soulignent que cette professionnalisation demeure toujours un idéal à réaliser. C'est cette même idée que nous retrouvons chez Lemosse (1989) pour qui « les critères de professionnalisation au sens de transformation de métier en profession sont encore loin d'être remplis ». C'est d'ailleurs pourquoi, Altet (1996) revient sur la question en disant que « le courant d'air n'est pas acquis, il nécessite des stratégies, des institutions et des acteurs ». Cette approche sous-entend, que la barre est souvent placée très haut lorsqu'il s'agit de définir les objectifs et les contenus de la formation professionnelle et cela peut se comprendre parce que la formation professionnelle est un processus très dynamique, aux contours très fluctuants mais dont la réalisation est aussi sujette au contexte réel de déroulement (Ahlonso, 2012 : 10). Cette étude permet également de voir comment l'institution conçoit et met en œuvre ses plans et programmes de formation.

A cet effet, la question principale est : Quels dispositifs pédagogiques et didactiques l'INFRE met-il en place pour la formation des enseignants ? De cette question, découle deux (2) questions spécifiques à savoir : Les formateurs souvent impliqués dans le processus respectent-ils les cahiers de charges ? Quelles sont les causes qui empêchent l'atteinte des objectifs de formation ? Les réponses à ces questions nous permettent d'atteindre les objectifs fixés.

L'objectif général est d'analyser les dispositifs pédagogiques et didactiques mis en place par l'INFRE pour la formation des enseignants. Spécifiquement, il est premièrement question de déterminer l'implication des formateurs dans le respect des cahiers de charges et deuxièmement, identifier les causes qui empêchent l'atteinte des objectifs de formation. La réussite des objectifs implique des hypothèses de recherche. L'hypothèse générale est libellée comme suit : les dispositifs mis en place

par l'INFRE permettent la réalisation des objectifs de formation. De cette hypothèse générale, nous dénombrons deux hypothèses spécifiques :

- les formateurs ne respectent pas le contenu des cahiers de charges ;
- la densité des contenus de formation, les grèves et la politisation empêchent l'atteinte des objectifs de formation.

## **1- Méthodologie**

La présente recherche est orientée vers la dynamisation du processus de professionnalisation des enseignants formés par l'INFRE. Il s'agit d'une étude mixte : qualitative et quantitative. La nature de la présente étude est aussi descriptive, analytique et participante.

### **1.1- Echantillonnage**

La population d'enquête est constituée des formateurs d'enseignants, du personnel de l'INFRE et des enseignants formés. La technique de l'échantillonnage est celui du choix raisonné. Pour la constitution de notre échantillon, nous avons prélevé 181 personnes dont 50 formateurs (dix professeurs d'Université, huit inspecteurs du premier degré, neuf chefs-services, le directeur de l'INFRE et 22 conseillers pédagogiques) et 131 enseignants (31 élèves conseillers pédagogiques, 50 Enseignants Contractuels d'Etat et 50 élèves Maîtres de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Porto-Novo).

A présent, nous avons procédé à la collecte de données grâce aux instruments de recherche.

### **1.2- Instruments de recherche**

Au regard de la nature de la recherche qui se veut être une étude mixte, les techniques qualitatives et quantitatives ont été privilégiées. Il s'est agi essentiellement, de recourir à la recherche documentaire et de mettre à contribution les techniques du questionnaire.

Comment avons-nous traité les diverses informations recueillies ?

### **1.3- Outils de traitement des données**

Les logiciels informatiques du traitement des données sont le logiciel Word et le logiciel Excel. Le logiciel Word pour la saisie des données et le logiciel Excel a été utilisé dans le but de faire des tableaux et certains calculs.

L'analyse de contenu (Bardin, 2013) a été utilisée pour l'interprétation des résultats. En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit (du non-dit), détenu par tout message. Les résultats de notre recherche se présentent comme suit : résultats et analyse et puis discussion.

## 2- Résultats et analyse

Cette section expose les résultats issus de terrain et enfin le traitement des données.

### 2.1- *Processus de professionnalisation des enseignants*

Le processus de professionnalisation des enseignants se manifeste par quatre (4) compartiments : le cahier de charges des formateurs, les grandes lignes des cahiers de charges, les raisons du non-respect des cahiers et les démarches pédagogiques utilisées.

#### 2.1.1- *Le cahier de charges des formateurs*

Nous avons pu constater que cette activité de formation visait des objectifs bien précis avec des échéances étalées dans le temps. Ce qui, *a priori*, astreignait les formateurs à des conduites devant aider à l'atteinte des objectifs. De plus, ces formateurs intervenaient déjà dans la formation professionnelle des enseignants. Mais pour une formation donnée, il y a certainement en plus des objectifs, d'autres paramètres sur lesquels il faut pouvoir fixer les formateurs non pas oralement mais par écrit. C'est pourquoi nous avons, à l'entame de cette étape pratique de notre étude, cherché à savoir s'il existe un cahier de charges connu des formateurs et qui serait mis entre leurs mains par l'INFRE.

Tableau 1 : Point par cible des réponses apportées à la série des trois questions.

Questions Cibles	y-a-t-il un cahier de charges ?				Arrivez-vous à respecter le cahier de charges ?			
	Oui	Taux	No n	Taux	O ui	Taux	Non	Taux
Professeurs d'université	2	20%	08	80%	1	50%	01	50%
Inspecteurs	8	100 %	-	-	6	75%	02	25%
Conseillers pédagogiques	19	86%	03	14%	11	58%	08	42%
Total	29	72,5	11	27,5%	18	62%	11	38%

Source : Données de terrain, octobre 2016.

La vérification que nous avons effectuée par rapport à ce premier point montre que même si un tel cahier existe, il n'est pas connu de tous les acteurs et est différemment exploité.

### 2.1.2- Les grandes lignes d'un cahier de charges des formateurs

Nous avons par la suite cherché à connaître la configuration de ce cahier s'il existait, afin de savoir les éléments d'information le structurant et apprécier les renseignements que peut apporter un tel outil. Le tableau 2 ci-dessous présente les grandes lignes de ce cahier de charges des vingt-neuf (29) formateurs qui ont reconnu son existence.

Tableau 2 : Contenu des cahiers de charges selon les enquêtés.

Formateurs Grandes lignes d'un cahier de charges	Professeurs d'université		Inspecteurs		CP	
	Nbr	Taux	Nbr	Taux	Nbr	Taux
Visite de classe et suivi des stagiaires	1	50	-	-	-	-
Curriculum de formation des enseignants	1	50	-	-	-	-
Respect des horaires et du programme de formation – développement des thèmes –Apport d'information – évaluation des apprentissages	-	-	1	12,5	-	-
Acquisition des compétences disciplinaires des champs de formation aux enseignants	-	-	1	12,5	-	-
Gestion matérielle, administrative et pédagogique – accent particulier sur la formation et la relation d'assistance à accorder aux enseignants	-	-	1	12,5	-	-
Formation de contractuels 2007	-	-	1	12,5	-	-
Module de formation précisant la durée de la formation, les objectifs et le contenu de la formation	-	-	2	25	-	-
APC-Genèse-fondements-méthodologies-principes clés-vision – intégration- évaluation	-	-	1	12,5	-	-
Les obligations du formateur et chronogramme journalier	-	-	1	12,5	3	15,8
Variable selon le temps	-	-	-	-	2	10,5

Quarante visites de classes, de formations, des animations pédagogiques, des visites groupées	-	-	-	-	1	5,3
Les feuilles de route – comment faire le travail – organisation des formations sur le terrain – les visites : nombre, lieu.	-	-	-	-	1	5,3
Les objectifs-la démarche – le chronogramme – les résultats attendus- l'évaluation	-	-	-	-	1	5,3
Des modules de formation conçus doivent être déroulés. Un certain nombre de séquences de classe à faire animer, à observer et à analyser.	-	-	-	-	1	5,3
Horaires à respecter – domaines à développer-comportement à adopter	-	-	-	-	1	5,3
Les thèmes à développer – les modules de formation –les documents d'accompagnement	-	-	-	-	1	5,3
Prélèvement de niveau des enseignants communautaires–didactique des six champs de formation-apprentissage à l'étude de cas	-	-	-	-	1	5,3
Formation initiale et continue des enseignants – suivi et évaluation des activités pédagogiques – supervision pédagogique en général	-	-	-	-	1	5,3
Ponctualité – assiduité – respect de soi en suivant les grandes lignes des modules	-	-	-	-	2	10,5
Développement des compétences professionnelles telles que la didactique des champs de formation, la maîtrise de psychologie de l'enfant, la maîtrise de l'approche par compétences	-	-	-	-	1	5,3
Former les enseignants, les évaluer à la fin de la formation	-	-	-	-	1	5,3
Exécution du contenu de formation – respect de l'agenda, de ponctualité et de régularité-évaluation des acquis – élaboration de formation	-	-	-	-	1	5,3
Suivre au moins vingt-cinq (25) enseignants par mois – Elaborer ses planifications et ses rapports d'activités	-	-	-	-	1	5,3

Source : Travaux de terrain, octobre 2016.

Sur les vingt-neuf (29) formateurs, il y a vingt-trois (23) points de divergence.

### 2.1.3- Les raisons du non-respect du cahier de charges des formateurs

Onze (11) formateurs sur les vingt-neuf (29) qui ont reconnu l'existence du cahier de charges, confirment ne pas respecter toutes les orientations de ce cahier de charges. Le tableau 3 présente les raisons qui expliquent le non-respect des différents compartiments des cahiers de charges.

Tableau 3 : Point des raisons du non-respect des cahiers de charges des formateurs.

Formateurs Raisons évoquées	Professeurs d'Université		Inspecteurs		Conseillers pédagogiques	
	Nbre	Taux	Nbre	Taux	Nbre	Taux
Les charges personnelles et perturbations dues aux	01	50%	-	-	-	-
Densité des contenus de	-	-	01	12,5%	-	-
Perturbations dues aux	-	-	01	12,5%	-	-
Agenda surchargé	-	-	-	-	04	21,05%
Les instructions venues de la hiérarchie supérieure et les	-	-	-	-	01	05,26%
Les contraintes liées au temps	-	-	-	-	03	15,78%

Source : Données de terrain, octobre 2016.

### 2.1.4- Les démarches pédagogiques utilisées par les formateurs.

Plusieurs types d'approches sont utilisés pour les formations. Le tableau 4 présente ceux développés par les formateurs qui ont fait objet d'enquête.

Tableau 4 : Point des démarches pédagogiques utilisées.

Formateurs Démarches pédagogiques utilisées	Professeurs d'Université		Inspecteurs		Conseillers pédagogiques	
	Nbre	Taux	Nbre	Taux	Nbre	Taux
Méthodes magistrales	08	80%	-	-	-	-
Méthodes interactives	02	20%	02	25%	11	50%
Socioconstructivisme	-	-	03	37,5%	04	19,96%
Brainstorming	-	-	02	25%	01	04,54%

Recherches documentaires/apprentissage	-	-	01	12,5%	01	04,54%
Animation de groupe	-	-	-	-	03	13,63%
Exposé-débat	-	-	-	-	01	04,54%
Suivi-contrôle	-	-	-	-	01	04,54%
<b>Total</b>	<b>10</b>	-	<b>08</b>	-	<b>22</b>	-

Source : Données de terrain, octobre 2016

A la lecture du tableau 4, nous constatons que les personnes interrogées confondent les méthodes pédagogiques et les stratégies d'enseignement-apprentissage.

Après les résultats obtenus des données de terrain, qu'en est-il de leurs analyses ?

## **2.2. Analyse des données**

Pour apprécier l'importance et la pertinence des données recueillies du terrain, il faut procéder à leur analyse.

### **2.2.1- Analyse des données relatives au cahier de charges**

D'après les données issues des enquêtes du terrain, vingt-neuf (29) formateurs sur quarante (40) enquêtés ont reconnu l'existence du cahier de charges, ce qui représente 72.5% de l'effectif total des enquêtés tandis que onze (11) formateurs ont affirmé n'avoir pas reçu de cahier de charges, ce qui représente 27.5% de la population des formateurs enquêtés. Mais à ce niveau, il a été constaté que les vingt-neuf (29) formateurs qui ont reconnu l'existence du cahier de charges ont des perceptions différentes des contenus de ce cahier de charges.

Il est également à noter que sur les 29 formateurs qui ont reconnu l'existence du cahier de charges, dix-huit (18) d'entre eux font une application conséquente du contenu de ce cahier soit 62.07% tandis que onze (11) formateurs ont avoué ne pas se servir de ce cahier, ce qui correspond à 37.93% de la sous-population enquêtée (29 formateurs).

Plusieurs facteurs sont à la base du non-respect du cahier de charges. Il s'agit, entre autres, du facteur temps lié à des perturbations dues aux mouvements de grève, de la densité des contenus des formations, des charges personnelles et des instructions venant de la hiérarchie.

Par ailleurs, sur les quarante formateurs interrogés, trente-six (36) déclarent faire évaluer leurs propres enseignements par les enseignants formés contre quatre (4)

formateurs qui ne pratiquent pas cette évaluation. Le taux de satisfaction de ces évaluations est de l'ordre de 86% (voir tableau 1).

Pour la transmission efficace des connaissances à l'endroit des enseignants formés, quelles sont les méthodes utilisées par les formateurs ?

### **2.2.2- Les méthodes utilisées**

Plusieurs méthodes interviennent dans le déroulement des formations. Chacun des formateurs adopte la méthode qui, selon lui, semble la plus adaptée pour faire passer le message. Généralement, les méthodes les plus utilisées sont : la méthode magistrale, la méthode interactive, le socioconstructivisme. Mais, il est à préciser que les expressions de mots telles que les animations de groupe, l'exposé-débat, les recherches documentaires et le brainstorming sont des techniques pédagogiques ou des stratégies d'enseignement-apprentissage et non des méthodes d'enseignement.

## **3- Discussion**

D'après les enquêtes, dix-huit (18) formateurs seulement sur quarante (40) respectent le contenu des cahiers de charges. Ceux qui respectent les cahiers de charges n'atteignent pas la moitié de l'effectif interrogé. En plus, ces formateurs n'ont pas eux tous la même compréhension du contenu des cahiers de charges. Il faut remarquer que le contenu des cahiers de charges vise un objectif qui conduit au processus de professionnalisation. Le non-respect des cahiers de charges par les formateurs est certainement dû à la mauvaise gestion des ressources humaines et engendre l'inefficacité des enseignants formés. Cette attitude des formateurs contredirait la démonstration de Boudabbous (2007 : 115) : « *les ressources humaines et l'efficacité de leur gestion demeurent par contre le seul véritable élément de différenciation* ». Ainsi, la maîtrise de connaissances savantes présente pour le groupe professionnel un enjeu stratégique dans un processus de professionnalisation. Pour Van Zanten (2008), elle doit lui permettre d'obtenir de meilleurs résultats que le recours aux seuls savoirs d'expériences et lui donner en conséquence l'autorité de l'expert et une autonomie dans l'exercice de son activité. C'est le contraire que nous observons au Bénin, ni les formateurs, ni les enseignants formés ne sont pas à la hauteur des tâches destinées à leur fonction. Cette situation évoque la nécessité du changement et de la régulation des systèmes d'éducation et de formation (Bourdoncle et al, 1998). Ces divers aspects tels que l'incapacité des formateurs à respecter le cahier de charges et l'application conséquente par certains formateurs amènent à dire que la première hypothèse de la présente étude est vérifiée et confirmée, c'est-à-dire que les formateurs ne respectent pas le contenu des cahiers de charges.

Les causes qui empêchent le respect des cahiers de charges sont multiples et diverses. Les charges personnelles, les perturbations dues aux mouvements de grève, la densité des contenus de formation, les instructions venant de la hiérarchie, les contraintes

liées au temps sont autant de facteurs inhibiteurs à l'atteinte des objectifs de formation. Ces diverses actions humaines empêchent le respect des divers compartiments des cahiers de charges. Tout ceci, interpelle l'institution dans le suivi et la clarté des objectifs fixés aux formateurs. Ainsi, la deuxième hypothèse est aussi confirmée.

Mais cette réalité est un peu mitigée, car on peut se demander s'il est juste de faire un procès aux formateurs qui en fait ne font qu'exécuter un programme dont ils ne sont pas forcément les auteurs (Ahlonsoy, 2012 : 50). A l'analyse, c'est bien les contenus développés qui pèchent en ne prenant pas en compte le besoin réel des stagiaires. Cet état de fait se comprend bien dans la mesure où les programmes exécutés au cours de ces formations ne sont pas élaborés à partir d'une enquête portant sur les vrais besoins des gens à former. Cela ressemble beaucoup plus à une vue de l'esprit qu'à une réalité factuelle.

La combinaison des résultats et des difficultés constatées laisse entrevoir que la professionnalisation du métier d'enseignant est loin d'être une réalité. Pour qu'elle soit une réalité, il va falloir que les enseignants « *témoignent d'une tentative de diversification des modalités de formation* » (Barbier, 2009) cité par Baffrey et al (2015 : 201), tout *en alternant formation formelle, autoformation et formation en situation de travail* (Baffrey et al, 2015 : 201). Il faut donc pouvoir tracer des perspectives pour une optimisation de la qualification professionnelle des enseignants aux fins d'aider à l'amélioration de la posture du système éducatif dans son ensemble.

## Conclusion

La présente étude aborde les problèmes liés à la qualité des actions de formation de l'INFRE. Cet article a pour objectif général d'analyser les dispositifs pédagogiques et didactiques mis en place par l'INFRE pour la formation des enseignants. De façon spécifique, le premier objectif est de déterminer l'implication des formateurs dans le respect des cahiers de charges. A cet effet, au vu des résultats, il ressort que la plupart des formateurs ne respectent pas le contenu des cahiers de charges. Certains formateurs ne reconnaissent même pas l'existence de cahiers de charges. Cet état de chose montre que certains formateurs font la formation selon leur conviction et leur aspiration personnelle. Ce qui pourrait avoir une influence négative vis-à-vis de l'atteinte des objectifs de formation. Pour le deuxième objectif, plusieurs facteurs inhibiteurs ont été identifiés. Nous pouvons citer : les perturbations dues aux mouvements de grèves, la densité des contenus des formations, des charges personnelles et la politisation du système et du choix des formateurs. Tous ces paramètres exigent de l'institution, la mise en place d'un corps de formateurs et son indépendance de la tutelle des ministères. Les recherches que nous avons menées dans ce cadre ont révélé que beaucoup reste à faire. La baisse de niveau des apprenants est une conséquence de la non maîtrise par les enseignants des

compétences que requiert la mise en œuvre correcte des programmes. Cette baisse de niveau chez les apprenants est source de la contreperformance du système éducatif. Pour améliorer la professionnalisation du métier d'enseignant, il faut des dispositifs pédagogiques et didactiques plus complexes, plus sophistiqués, plus flexibles. Ils ne sauraient fonctionner sans un surcroît de compétences des acteurs. Au-delà des formateurs qui doivent être des psychopédagogues, des didacticiens, des chercheurs en Sciences de l'Education, il faut que les enseignants fassent de la formation continue un élément primordial permettant leur professionnalisation.

## Bibliographie

- 1- AHLONSOU MAHOUGNON LAURENT (2012) *Les institutions de formation dans le système de professionnalisation des enseignants au Bénin. Etat des lieux et perspectives : cas de l'INFRE*. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education/Psychopédagogie de l'Education et de la Formation. Département de Psychologie et des Sciences de l'Education (DPSE)/FLASH/UAC.
- 2- ALTET MAGUERITE (1996) *Professionaliser le métier d'enseignant ; Savoirs professionnels et formation*. Editions, CRDP, Nantes.
- 3- BAFFREY VALERIE et LITRE FRANCIS (2015) « Quels paramètres en gage de qualité dans les dispositifs de formation continue ? », *A qui profite la formation continue des enseignants ?* pp. 201-213.
- 4- BARDIN LAURENCE (2013) *L'analyse de contenu*. Quadrige, Paris.
- 5- BOUDABBOUS SAMI (2007) « L'entreprise à l'heure de la formation. Approches théoriques et pratiques réelles », *La Revue des Sciences de gestion 4-5* (n° 226-227), pp. 115-124.
- 6- BOURDONCLE RAYMOND et DEMAILLY LISE (1998) *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- 7- CHAMPY PHILIPPE et al (2005) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3<sup>ème</sup> édition, Paris, Retz.
- 8- Concertation sur la refondation de l'école de la République (2013) *Formation des enseignants : éléments de comparaison internationale*, Ministère de l'Education Nationale.
- 9- LEMOSSE MICHEL (1989) « Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais », *Recherche et formation*, N°4 pp.51-66.
- 10- MC KINSEY et COMPANY, 2007, *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. Etude de Kinsey et Company.
- 11- Ministères en charge de l'éducation (2007) *Forum national sur le secteur de l'éducation : Actes de forum*. Du 12 au 16 février, Bénin : Cotonou.
- 12- Ministères en charge de l'éducation (2006) *Plan Décennal de développement du Secteur de l'Education*. Tome 1, Cotonou.
- 13- Ministère en charge de l'éducation (1996) *De la formation continue : Université des Vacances*, du 9 au 21 septembre à Lokossa. Les éditions INFRE.

- 14- PERRENOUD PHILIPPE (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- 15- PINEAU GASTON (2005) « Formation » In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3<sup>ème</sup> édition, Retz, page 417-419.
- 16- Présidence de la République (1975) *Ordonnance n° 75-30 du 23 juin 1975 portant loi d'orientation de l'éducation Nationale*. Bénin.
- 17- République du Bénin (2005) *Loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005 portant modification de la Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation Nationale en République du Bénin*.
- 18- République du Bénin (2003) *Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation Nationale en République du Bénin*.
- 19- République du Bénin. MEMP. (1991) *Déclaration de politique éducative et stratégies sectorielles*. Edition INFRE. Porto-Novo.
- 20- République du Bénin (1990) *Loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin*.
- 21- République populaire du Dahomey. MEN. (1974) *Programme national d'édification de l'école nouvelle*. Edition CRAP.
- 22- SOËTARD MICHEL (2005) « Education » In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3<sup>ème</sup> édition, Paris : Retz, pp. 331-333.
- 23- VAN ZANTEN AGNES (2008) « Politiques éducatives », In *Dictionnaire de l'Education*, Quadrige/PUF, p. 535-539.