

Du curriculum officiel au curriculum implanté. Les pratiques enseignantes en éducation relative à l'environnement au secondaire en République du Bénin

Jean-Philippe AYOTTE-BEAUDET¹ & Patrick CHARLAND².

1- Doctorant et chargé de cours
Université du Québec à Montréal, Canada
Case postale 8888, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada

2- Professeur
Université du Québec à Montréal, Canada
Case postale 8888, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada

SUMMARY

Francophone West Africa is taking part of the international trend for standardization of educational systems. The reform of secondary education progressively implemented from 2005 in Benin prescribed changes in teaching practices, especially due to the shift to a competency-based approach. To consider the socioenvironmental problems, various elements of environmental education (EE) have been integrated. However, when an educational reform is implanted, there is generally a gap between the official curriculum and the implemented curriculum. This article aims to report on declared teaching practices in EE in secondary education in Benin. The variables of the didactic action described by Bru (2007) are used to analyze the interviews with teachers, principals, educational inspectors, actors of environmental NGOs in school and a civil servant of the ministry responsible for secondary education. Several variables of declared teaching practice in EE show a gap between the official curriculum and implemented curriculum. Among others observations and results, the principal conclusion of this study concerns the training needs for teachers in education in general and particularly in EE.

RÉSUMÉ

L'Afrique de l'Ouest francophone prend aujourd'hui part au courant d'harmonisation des systèmes éducatifs. La réforme de l'enseignement secondaire implantée à partir de 2005 au Bénin a ainsi prescrit des transformations aux pratiques enseignantes, surtout en raison du basculement vers une approche par compétence. Pour considérer les problèmes socioenvironnementaux du pays, on y a intégré divers éléments d'éducation relative à l'environnement (ERE). Toutefois, lorsque s'opérationnalise une réforme éducative, on constate généralement un décalage entre le curriculum officiel et le curriculum implanté. Cet article vise ainsi à caractériser les pratiques enseignantes déclarées en matière d'ERE au secondaire au Bénin. Les variables de l'action didactique décrites par Bru (2007) servent de cadre d'analyse des entretiens réalisés avec des enseignants, des directeurs d'établissements, des inspecteurs pédagogiques, des acteurs d'ONG en environnement à l'école et un fonctionnaire du ministère responsable de l'enseignement secondaire. Plusieurs variables de la pratique enseignante déclarée en ERE montrent un écart entre le curriculum officiel et le curriculum implanté. Au départ des résultats, la principale conclusion de cet article concerne les besoins de formation en matière d'enseignement en général et plus particulièrement en ERE.

1. CONTEXTE : LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU BÉNIN¹

Depuis la fin du XX^e siècle, un mouvement de réformes des curriculums occupe le centre des débats en sciences de l'éducation (Braslavsky, 2001). Unique par son ampleur, ce mouvement de réformes redéfinit les finalités des systèmes éducatifs au niveau mondial (Lenoir et Bouiller-Oudot, 2006; Bisailon, 2007; Jonnaert, Ettayebi et Operti, 2008). Jonnaert, Lafortune et Ettayebi (2007 : 5) identifient quatre piliers communs aux réformes promues par les organisations internationales telles l'Organisation de Coopération et Développement Économique (OCDE) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) : « [...] 1) une logique de compétences ; 2) une perspective socioconstructiviste ; 3) une centration sur les apprenants ; 4) et une importance accrue accordée aux situations de formation. » Les systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest francophone évoluent généralement au gré de ces

¹ Officiellement, il s'agit de la République du Bénin. Pour alléger la forme, nous référerons au Bénin.

tendances mondiales. En ce sens, plusieurs auteurs estiment que nous assistons à une uniformisation des systèmes éducatifs à travers le monde (Matus et McCarthy, 2003; Herzog, 2004; Marín, 2004; Teasdale, 2004; Nyamba, 2005; Bierschenk, 2006; Künzler, 2007).

Au Bénin, la réforme de l'enseignement secondaire implantée progressivement à partir de 2005 s'inscrit dans la logique des quatre piliers communs aux réformes précédemment décrits. Les nouveaux programmes d'études de chaque discipline sont constitués de compétences disciplinaires, transversales et transdisciplinaires à développer à travers une séquence prédéfinie de situations d'apprentissage. Dans chacune des disciplines, le ministère responsable de l'Enseignement Secondaire a imposé des séquences d'enseignement sous forme de situations d'apprentissage. Ces séquences impliquent un enseignement uniforme dans tout le pays. Pour chacune d'elles, on indique à l'enseignant les contenus de formation, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la durée, le matériel requis, les items d'évaluation et les documents de référence suggérés. « [D]ans le contexte de l'évaluation sommative [...] les compétences sont évaluées » MESFTP (2007 : 25).

Pour considérer les problèmes socioenvironnementaux, les nouveaux programmes intègrent l'éducation relative à l'environnement (ERE). On attribue notamment au Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) de l'UNESCO l'impulsion qui a permis de légitimer et d'institutionnaliser l'ERE sur le plan international (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003). En effet, depuis 1975, ses documents et ses conférences ont joué un rôle de balises et d'inspiration dans la conception de programmes éducatifs prenant en compte l'ERE. La plus récente réforme de l'enseignement secondaire au Bénin s'inscrit dans

ce contexte mondial d'intégration de préoccupations environnementales aux programmes d'études. Selon le ministère responsable de l'Enseignement Secondaire, les anciens programmes se révélaient insuffisants quant aux compétences à développer à l'égard de l'environnement. Pour remédier à cette situation dans le domaine de l'enseignement secondaire, « [les] programmes doivent [dorénavant] prendre en compte les préoccupations du monde actuel à savoir, les problèmes d'environnement, de population, de développement et l'enseignement des droits humains » (MEPS, 2006 : 5).

2. PROBLÉMATIQUE : DU CURRICULUM OFFICIEL AU CURRICULUM IMPLANTÉ

Si le curriculum a longtemps été confondu avec les programmes d'études, on tente de les distinguer depuis les années 1960 (Roegiers, 2006); « [...] un curriculum est à un système éducatif ce que les lois constitutionnelles sont à un pays ou à une région [...] » (Jonnaert et Ettayebi, 2007 : 17). Il se caractérise par la vision d'ensemble qu'il offre afin d'assurer la cohérence des programmes d'études (Demeuse et Strauven, 2006). De manière spécifique,

[...] un curriculum est un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Le curriculum est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité. En plus des programmes d'études, un curriculum a pour fonction de spécifier :

- les assises, les finalités et les grandes orientations d'un système éducatif;
- le type de contenus pour les apprentissages : savoirs,

compétences, attitudes, valeurs, savoir-faire, etc.;

- des modalités de structuration des programmes d'études : pédagogie par objectifs, pratiques professionnelles de référence, logique de développement de compétences, approche par résolution de problèmes, approche par projets, etc.;
- une conception de l'apprentissage;
- des mesures relatives à l'actualisation des rôles du personnel scolaire;
- des orientations à donner au contenu du matériel didactique;
- une conception de l'évaluation et des mesures concernant la sanction des études;
- les programmes d'études;
- une organisation du parcours scolaire en périodes, en années et en cycles (Jonnaert et Ettayebi, 2007 : 26-27).

Le curriculum se distingue donc des programmes d'études qu'il oriente à travers un rapport d'inclusion hiérarchique; c'est-à-dire que le cadre d'orientation curriculaire définit les caractéristiques partagées des programmes d'études d'un même système éducatif (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009 : 31).

On différencie également le curriculum officiel du curriculum implanté. Le *curriculum officiel* représente le curriculum « (...) obligatoire d'un établissement scolaire ou d'un système d'éducation qui comprend notamment l'ensemble des programmes d'études prescrits par les autorités désignées » (Legendre, 2005 : 331-332). Ses principaux acteurs sont des conseillers techniques du cabinet du ministre de l'Éducation, des fonctionnaires, des techniciens spécialisés dans la rédaction de programmes d'études, des inspecteurs pédagogiques, des spécialistes des domaines d'apprentissage et quelques enseignants.

De son côté, le *curriculum implanté* « (...) est l'adaptation du curriculum officiel aux conditions et contraintes (types d'élèves, ressources humaines, pédagogiques, matérielles et financières, formation du personnel, etc.) d'un milieu scolaire, d'une école ou d'une classe » (Legendre, 2005 : 331). Outre les enseignants, les éditeurs et auteurs de manuels scolaires et les concepteurs de matériel didactique en sont les acteurs. Jonnaert (2012 : 224) explique qu'à ce niveau, les enseignants « Analysent, interprètent et enseignent en fonction de leur degré d'adhésion aux orientations du curriculum et de leur compréhension de ces orientations et du contenu des programmes. »

Les deux niveaux curriculaires ci-dessus s'articulent entre eux (Jonnaert, 2012 : 225). Puisque le passage du curriculum officiel au curriculum implanté dépend de l'interprétation que les enseignants se font du curriculum officiel, ce dernier n'influence que partiellement les activités qui se déroulent en classe (Audigier, Crahay et Dolz, 2006 : 21). Si les documents du ministère responsable de l'Enseignement Secondaire définissent le curriculum officiel et les orientations curriculaires qui s'appliquent à l'ERE, aucun portrait n'a été établi au Bénin quant à la manière dont ce nouveau curriculum se manifeste à travers les pratiques enseignantes dans les établissements scolaires. Pourtant, l'implantation d'un nouveau curriculum transforme ces dernières (Paquay, 2007).

Les résultats présentés dans cet article s'inscrivent dans le cadre d'une recherche qui visait plus largement à dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'ERE au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire au Bénin en s'intéressant aux représentations de l'ERE chez les enseignants, à leurs pratiques enseignantes déclarées et à l'infrastructure pédagogique comme

décrite par Legendre (2005). Cet article a pour objectif de *caractériser les pratiques enseignantes déclarées en éducation relative à l'environnement selon les acteurs du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire au Bénin*.

3. LA NOTION DE PRATIQUE ENSEIGNANTE DÉCLARÉE

Si de plus en plus de recherches portent sur les pratiques enseignantes, cette notion demeure polysémique en raison des postures variées des recherches qui les emploient (Altet, 2003; Tupin, 2003). En des termes simples, les pratiques enseignantes réfèrent aux actions qui définissent comment les enseignants accomplissent leurs activités (Altet, 2002; 2003). Malgré les contraintes imposées par le système éducatif dans lequel l'enseignant intervient, c'est la marge de manœuvre qu'il lui reste dans ses actions didactiques qui gèrent les conditions d'apprentissage des élèves et qui composent ses pratiques enseignantes. L'ajout de l'épithète *déclarée* ajouté à la

pratique enseignante indique que les données collectées ne résultent pas des observations du chercheur en classe, mais du discours produit par les participants à propos des pratiques enseignantes (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002).

Bru (2007) identifie trois catégories de variables pour définir les actions qui caractérisent la pratique enseignante : 1) les variables de structuration des contenus, 2) les variables processuelles et 3) les variables relatives au dispositif. Dans cette perspective, elles contribuent à décrire et à expliquer la pratique enseignante (Baudouin et Friedrich, 2001). Pour caractériser les pratiques enseignantes déclarées en matière d'ERE au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire au Bénin, une adaptation des variables décrites par Bru (2007 : 106-113) s'est avérée essentielle. Au nombre de douze, elles sont identifiées dans le tableau 1. Ces dernières ont servi à l'analyse des données, comme il sera indiqué subséquemment.

Tableau 1 : Variables relatives aux pratiques enseignantes en ERE (Adapté de Bru, 2007)

Catégories de variables	Variables
Variables de structuration des apprentissages en ERE	<ul style="list-style-type: none"> Sélection des apprentissages en ERE Organisation des apprentissages en ERE Opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en ERE Activités sur les apprentissages en ERE
Variables processuelles en ERE	<ul style="list-style-type: none"> Conditions de la dynamique d'apprentissage en ERE Répartitions des initiatives en ERE Registres de la communication didactique en ERE Modalités d'évaluation en ERE
Variables relatives aux dispositifs en ERE	<ul style="list-style-type: none"> Lieux et espaces d'enseignement-apprentissage en ERE Regroupement des élèves en ERE Organisation temporelle en ERE Matériel et supports didactiques en ERE

4. MÉTHODOLOGIE

Une recherche qualitative interprétative de type exploratoire a permis de caractériser les pratiques enseignantes déclarées en ERE. Au total, 32 participants ont été rencontrés (tableau 2). À l'exception des inspecteurs pédagogiques, qui circulent à travers tout le pays dans le cadre de leurs fonctions, tous les participants travaillent dans le département de l'Ouémé,

puisque les contacts du chercheur principal se trouvaient dans ce département. En ce sens, on parle d'un échantillonnage non probabiliste de convenance, soit des sujets accessibles, disponibles et consentants (Gaudreau, 2011). Tous les enseignants et directeurs d'établissement ont participé à la recherche sur une base volontaire. Un maximum de deux enseignants

provenait du même établissement. Les trois inspecteurs pédagogiques ont été désignés par leur supérieur et les quatre acteurs d'organisations non gouvernementales (ONG) en environnement à l'école secondaire ont été recrutés après que leur ONG ait été citée par un enseignant ou un directeur d'établissement pendant un entretien individuel.

Tableau 2 : Échantillon des 32 participants de l'étude

- 5 enseignants en Histoire et Géographie (HG)
- 5 enseignants en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)
- 5 enseignants en Sciences Physique, Chimique et Technologique (SPCT)
- 5 enseignants des autres disciplines (français, anglais, mathématique, éducation physique et sportive et éducation familiale et sociale)
- 4 directeurs d'établissement
- 3 inspecteurs pédagogiques (HG, SVT, SPCT)
- 1 fonctionnaire responsable des clubs Environnement et Population pour un Développement humain (EPD)
- 4 acteurs d'organisations non gouvernementales en environnement à l'école secondaire

Les participants ont tous fait l'objet d'un entretien individuel semi-dirigé. Les questions portaient sur les pratiques des enseignants en ERE. Seize des vingt enseignants ont participé à un entretien de groupe pendant lequel ont été clarifiés des éléments déjà discutés par certains participants à l'occasion de leur entretien individuel. Puis, un journal de bord du chercheur principal a recueilli une synthèse des échanges, des questionnements, des intuitions, des pistes de discussion, des préjugés, des préconceptions et des jugements.

L'adaptation du cadre théorique de Bru (2007) présenté dans le tableau 1 a servi de grille d'analyse des pratiques enseignantes déclarées par les participants. Toutefois, ce cadre d'analyse a été déterminé à la fin de la collecte des données. Certaines variables auraient donc pu être associées

à plus de résultats alors que d'autres ne comprennent aucun résultat, comme les conditions de la dynamique de l'apprentissage en ERE et le registre de la communication didactique en ERE. Tous retranscrits, les verbatims des entretiens ont été analysés selon une analyse de contenu thématique, comme entendu par Paillé et Muchielli (2008).

5. RÉSULTATS : LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ERE AU SECONDAIRE AU BÉNIN

La section qui suit décrit les résultats des pratiques enseignantes déclarées par les enseignants pour chacune des sous-catégories.

5.1- Sélection des apprentissages en ERE

La sélection des apprentissages en ERE dépend des concepteurs des programmes d'études. Il s'agit des inspecteurs pédagogiques de chaque discipline, principaux maîtres d'œuvre, des conseillers pédagogiques, des professeurs certifiés et des enseignants. Lorsqu'on demande aux enseignants quels sont les apprentissages environnementaux à réaliser dans leur discipline, leurs réponses s'orientent principalement vers l'acquisition de connaissances. Ils se conforment donc aux contenus de formation prescrits dans les programmes d'études pour chacune des situations d'apprentissage. Certains disent toutefois adapter ces contenus de formation aux réalités locales. De manière générale, les enseignants ne parlent pas naturellement des compétences. Lorsqu'ils y réfèrent, ils s'entretiennent plus aisément au sujet des compétences disciplinaires que des compétences transversales et des compétences transdisciplinaires. Pour plusieurs, les compétences transversales et les compétences transdisciplinaires sont évacuées des apprentissages. Peu d'entre eux connaissent l'existence de la compétence transdisciplinaire n° 5, « *Agir en harmonie avec*

l'environnement dans une perspective de développement durable ».

5.2- Organisation des apprentissages en ERE

L'organisation des apprentissages en ERE dépend également des concepteurs des programmes d'études, soit les inspecteurs pédagogiques, des conseillers pédagogiques, des professeurs certifiés et quelques enseignants. Les concepteurs prescrivent une progression des apprentissages pour chacune des années du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire par le biais des programmes d'études. Les années se divisent ensuite en situations d'apprentissage selon une séquence imposée, identique à travers le pays. Les enseignants abordent les apprentissages en ERE au moyen de thèmes proposés dans les situations d'apprentissage. L'ensemble d'entre eux dit respecter la séquence des situations d'apprentissage des programmes d'études.

5.3 – Opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en ERE

Les enseignants rencontrés affirment tous enseigner selon les nouveaux programmes d'études implantés à partir de 2005 lors de la réforme de l'enseignement secondaire. Par contre, ils n'arrivent généralement pas à atteindre tous les objectifs d'apprentissage prescrits en une année. Ainsi, certaines situations d'apprentissage ne sont pas abordées ou ne sont que partiellement exécutées. Lorsqu'un enseignant n'arrive pas à compléter leur programme d'études, ses élèves n'acquièrent donc pas les connaissances relatives à l'environnement de cette situation d'apprentissage. Cette situation fréquemment rencontrée crée ainsi une rupture dans le continuum d'apprentissages prescrits, engendrant des lacunes d'apprentissage chez les élèves.

Si un nombre important d'enseignants n'arrive pas à compléter le programme d'études, le suivi de la progression des apprentissages des enseignants incombe à plusieurs acteurs pendant l'année. D'abord, chaque discipline dispose d'un animateur d'établissement pour le premier et le second cycle. Il coordonne les activités des enseignants d'une même discipline pour un cycle. Les animateurs d'établissement de toutes les disciplines se rapportent ensuite au censeur de l'établissement, responsable des études. Ce dernier relève à son tour du directeur qui est l'administratif qui coiffe le tout. Les inspecteurs pédagogiques vont également en classe pour évaluer les enseignants, leur apporter un soutien pédagogique ou offrir des formations. Enfin, il y a les conseillers pédagogiques qui agissent à titre de représentant des inspecteurs pédagogiques sur le terrain. Le suivi de la progression des apprentissages incombe donc aux animateurs pédagogiques, aux censeurs, aux directeurs, aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs pédagogiques. Pour expliquer les difficultés dans la mise en œuvre de tous les objectifs d'apprentissage en ERE à l'intérieur d'une année, on évoque plusieurs raisons réunies dans le tableau 3.

Tableau 3 : Difficultés évoquées dans la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage en ERE

- Des programmes d'études chargés
- Une masse horaire disciplinaire insuffisante
- Des grèves enseignantes dans le secteur public
- Des établissements utilisés comme centre d'examen
- Des semaines de formation pendant l'année scolaire
- Un manque de travail des apprenants
- Une préparation lacunaire de certains enseignants
- Un partage des classes en raison du manque d'infrastructures
- Des effectifs d'élèves parfois écrasants
- Un manque de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs pédagogiques pour assurer le suivi dans les établissements

La classe de 3^e semble toutefois se distinguer des autres, car à la fin

de celle-ci, les élèves sont soumis à un objectif précis : l'obtention de leur Brevet d'études de premier cycle, le BEPC. Pour y arriver, on brule parfois des étapes et les enseignants doivent travailler ardemment. Un enseignant affirme même qu'en classe de 3^e, *il n'y a pas celui-là qui pourrait dire qu'il a fini le programme sans faire des cours de rattrapage* (ENS.18).

5.4- Activités sur les apprentissages en ERE

Bien que les activités puissent se dérouler à tout moment d'une situation d'apprentissage, la phase de réinvestissement représente souvent un moment propice pour la tenue d'activités sur les apprentissages en ERE. Celles-ci se divisent en trois catégories, soit 1) les activités en classe, 2) les activités sur le terrain de l'établissement scolaire et 3) les activités à l'extérieur de l'établissement scolaire. Les activités citées par les participants pour ces trois catégories sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4 : Activités sur les apprentissages en ERE en contexte formel

Catégories d'activités	Activités sur les apprentissages en ERE
Activités en classe	- Prendre des notes - Dégager une problématique environnementale au départ d'un texte, d'une image, d'une photo - Rédiger un plan d'action - Élaborer un dossier de recherche - Mobiliser des ressources - Trouver des solutions à une problématique environnementale - Écrire un texte, un résumé
Activités sur le terrain d'établissement	Planter des arbres Aménager un parterre
Activités à l'extérieur de l'établissement scolaire	- Mobiliser des ressources - Réaliser une sortie de proximité près de l'établissement : milieu aquatique, lieu où il y a des déchets, nature environnante Faire une sortie pédagogique : érosion côtière, types de paysage, roches, jardin, musée

5.5 – Répartition des initiatives en ERE

Bien que quelques enseignants disent parfois laisser leurs élèves rechercher de l'information sur un thème au choix, les initiatives en ERE sont à de rares exceptions près magistrales.

5.6 – Modalités d'évaluation en ERE

Lorsqu'il s'agit de l'évaluation en ERE comme en général, celle-ci porte sur les compétences disciplinaires uniquement. Un enseignant (ENS.6) se questionne toutefois au moment de rappeler que *l'objectif de ces nouveaux programmes en fait, c'est de faire acquérir aux apprenants des compétences. Mais, est-ce que c'est vraiment le cas? Est-ce qu'on fait vraiment acquérir à ces apprenants les compétences?* En posant cette question, il laisse entendre que des enseignants évaluent encore des contenus. Un autre enseignant entretient cette confusion alors qu'il affirme que *les élèves seront évalués par rapport au contenu. C'est le contenu qu'on évalue ici* (ENS.3). Bref, même si officiellement on évalue des compétences, certains enseignants semblent plutôt évaluer des contenus.

Par rapport aux compétences transdisciplinaires et aux compétences transversales, elles peuvent servir à la mise en situation, sans toutefois faire l'objet d'une évaluation. Ainsi, on n'évalue jamais de manière formelle la compétence transdisciplinaire no 5, « Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable ».

5.7 – Lieux et espaces d'enseignement – apprentissage en ERE

D'abord, on s'entend pour dire que *c'est surtout en classe qu'on parle d'environnement* (ENS.10). Cependant, certains établissements composent avec

certaines problématiques comme le manque de classes ou un effectif trop abondant pour la superficie de la classe. Le manque de classes entraîne généralement une diminution de la masse horaire dans une ou plusieurs disciplines, alors qu'un effectif trop abondant pour la superficie de la classe limite souvent l'éventail des méthodes pédagogiques possibles. Quant aux laboratoires, rares sont les établissements qui en disposent.

En dehors des bâtiments de l'école, on dénombre un certain nombre de circonstances matérielles et d'aménagements pour l'enseignement-apprentissage en ERE à l'intérieur du terrain de l'établissement scolaire comme à proximité de celui-ci : la vallée de l'Ouémé et son fleuve, une forêt, des bacs à ordures, une rue près de l'école où il y a une problématique environnementale telle la gestion des déchets, le sol, un espace vert, un jardin, un dépotoir à ciel ouvert ou un champ. Ces lieux peuvent tous servir aux enseignants pour contextualiser les apprentissages environnementaux selon ce qui les environne.

Lorsqu'on évoque les lieux et espaces d'enseignement-apprentissage en ERE, on différencie souvent les milieux urbains des milieux ruraux. À cet égard, au moment de construire un établissement d'enseignement public, soit un CEG, l'État octroie un certain nombre d'hectares; on trouve donc de l'espace outre les bâtiments. En contrepartie, les promoteurs d'une école privée doivent eux-mêmes s'acheter de l'espace. Par souci de rentabilité, ces derniers ne disposent donc généralement pas d'une superficie aussi vaste que les CEG. Voilà pourquoi dans la plupart des cas les participants jugent que les CEG offrent plus de potentialités que les écoles privées pour parler d'environnement.

On compare également les établissements selon leur localisation, en milieu urbain ou

en milieu rural. On estime que le milieu rural offre d'ordinaire plus de potentialités et de superficie autour de l'école pour offrir des lieux et espaces naturels d'enseignement-apprentissage en ERE. En effet, *le milieu rural est moins dégradé et est pourvu d'une diversité importante d'éléments naturels* (ENS.20). À cela s'ajoute le fait que la pollution ne se voit pas autant en milieu urbain qu'en milieu rural. Nonobstant, le milieu urbain permet d'aborder une diversité de problématiques environnementales. En somme, les milieux urbain et rural offrent des lieux et espaces d'enseignement-apprentissage en ERE aux caractéristiques distinctes.

On retiendra donc que l'enseignement-apprentissage en ERE se déroule principalement en classe, bien qu'il existe une diversité de lieux et d'aménagements hors de la classe et que les potentialités pour traiter d'environnement diffèrent selon le type d'établissement, public ou privé, et selon le milieu, urbain ou rural.

5.8 – Regroupement des élèves en ERE

Les élèves travaillent de manière individuelle ou en groupe. Par contre, un effectif pléthorique restreint l'enseignant dans ses choix quant au regroupement des élèves.

5.9 – Organisation temporelle en ERE

Comme mentionné (sect. 5.2), les enseignants respectent la séquence des situations d'apprentissage prescrite dans les programmes d'études. Cependant, il a aussi été évoqué (sect. 5.3) qu'ils n'atteignent pas la totalité des objectifs d'apprentissage relatifs à leur discipline et à leur classe. En ce sens, ils se trouvent confrontés à une nécessaire réorganisation temporelle, accélérant le temps dédié à une situation d'apprentissage, escamotant le temps alloué à une autre.

5.10 – Matériel et supports didactiques en ERE

La Direction de l'inspection pédagogique, qui relève du ministère responsable de l'Enseignement Secondaire, est responsable de rédiger les programmes d'études ainsi que les guides qui orientent les enseignants par rapport à la mise en œuvre de ces programmes. Ces documents sont envoyés par l'administration des établissements d'enseignement en quantité moindre que le nombre d'enseignants qui doivent l'utiliser. Ainsi, il faut généralement que les enseignants se rapprochent des autorités de l'établissement pour les obtenir et les photocopier, car les programmes d'études et les guides du programme d'études ne se trouvent pas sur internet. Un directeur confie effectivement que certains vacataires utilisent d'anciens documents plutôt que de se procurer les nouveaux. D'autres *n'ont jamais vu la couleur de ce programme* (ENS.19). Il en va donc de la bonne volonté de chaque enseignant en ce qui concerne l'utilisation des programmes d'études et des guides du programme d'études.

En matière de supports didactiques, il existe des manuels pédagogiques et des cahiers d'activités que les enseignants emploient en parallèle au programme d'études et de son guide. La Direction de l'inspection pédagogique possède également un centre de documentation, ce qui fait que les enseignants peuvent se rapprocher des conseillers pédagogiques et des inspecteurs pédagogiques pour obtenir de l'information en lien avec l'environnement. Le ministère de l'Environnement produit lui aussi des documents, mais leur disponibilité demeure limitée. Les enseignants souhaiteraient une accessibilité accrue aux supports didactiques, surtout en milieu rural.

Comme souligné (sect. 5.7), peu d'établissements disposent d'un

laboratoire. Lorsqu'ils en possèdent un, celui-ci n'est pas pour autant équipé comme il se doit. Néanmoins, le ministère responsable de l'Enseignement Secondaire a doté certains CEG d'une quantité énorme de matériel de laboratoire. Ce matériel devait être accessible pour les CEG avoisinants. Mais, puisque plusieurs enseignants ne restituait pas le matériel de laboratoire au CEG duquel il l'avait emprunté, les directeurs sont devenus réticents à le prêter, le confinant à leur établissement. Ajouté à cela, faute de laborantins, des quantités importantes de matériel de laboratoire n'ont jamais été débarrassées. Pour peu qu'il en existe, une gestion efficace du matériel de laboratoire s'avère donc nécessaire pour maximiser son utilisation.

Quant au matériel pédagogique, les enseignants utilisent parfois des images, des photos ou des textes. La télévision et internet constituent également deux sources de documentation, tant pour les enseignants que pour les élèves. Mais, les écoles ne jouissant pas de beaucoup de matériel, les enseignants tirent avantage à faire preuve de créativité en sollicitant parfois la collaboration des élèves pour en apporter de la maison.

6. DISCUSSION

Les résultats présentés décrivent les pratiques enseignantes déclarées par les enseignants en matière d'ERE en fonctions de l'adaptation des variables de l'action didactique de Bru (2007). Au départ de ces résultats, le tableau 5 dresse une synthèse des pratiques enseignantes en ERE comparant le curriculum implanté au curriculum officiel.

Tableau 5 : Curriculum officiel et curriculum implanté en ERE selon les pratiques enseignantes déclarées

Variables de la pratique enseignante	Curriculum officiel	Curriculum implanté
Sélection des apprentissages	Développement de compétences disciplinaires	Concentration sur l'acquisition de connaissances disciplinaires
	Développement de compétences transversales et transdisciplinaires	Quasi absence des compétences transversales et transdisciplinaires
	Développement de la compétence transdisciplinaire no 5 « Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable »	Connaissance limitée de la compétence transdisciplinaire no 5 « Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable »
Organisation des apprentissages	Séquence de situations d'apprentissage à respecter	La séquence de situations d'apprentissage est respectée
Opérationnalisation des apprentissages	Des objectifs d'apprentissage prescrits	Difficile mise en œuvre de tous les apprentissages prescrits
Activités sur les apprentissages	Activités variées selon la discipline, le niveau et les choix de l'enseignant	Activités généralement de type magistral
Répartition des initiatives	Initiatives souvent magistrales, mais en partie de l'apprenant	Initiatives à forte prédominance magistrales
Modalités d'évaluation	Évaluation des compétences	Évaluation des compétences et des connaissances
	Évaluation des compétences disciplinaires, transversales et transdisciplinaires	Évaluation des compétences disciplinaires uniquement
Lieux et espaces d'enseignement – apprentissage	En classe, sur le terrain de l'établissement ou site de sorties pédagogiques	Quasi exclusivement en classe
Regroupement des élèves	Travail seul, en équipe et en groupe	Travail seul, en équipe et en groupe
Organisation temporelle	Horaire hebdomadaire fixe	Horaire hebdomadaire parfois amputé
Matériel et supports didactiques	Utilisation des programmes d'études et de ses guides	Des enseignants ne disposent pas des programmes d'études et de leurs guides
	Enquêtes documentaires à réaliser par les élèves	Peu de documents mis à la disposition des élèves
	Matériel de laboratoire pour les disciplines scientifiques	Matériel de laboratoire très limité et souvent inexistant

Plusieurs variables de la pratique enseignante en ERE montrent un écart entre le curriculum officiel et le curriculum implanté dans le domaine de l'enseignement secondaire au Bénin. En effet, un décalage entre curriculum officiel et curriculum implanté survient

généralement lorsqu'on implante un nouveau éducatif (Panchaud, 2005; Audigier, Crahay et Dolz, 2006; Paquay, 2007 ; Hima, 2012). Cet écart entre les deux curriculums ne surprend guère, car le curriculum officiel « (...) passe nécessairement par la médiation de l'enseignant » (Jonnaert, 2012 : 227). Pour expliquer l'écart entre le curriculum officiel et le curriculum implanté, nous présumons de certaines lacunes pendant la phase de diffusion du curriculum. Legendre (2005 : 418) décrit cette étape cruciale du cycle général du curriculum comme le « Processus de communication d'un nouveau système curriculaire (...) à l'ensemble des personnels (...) d'un système éducatif, et formation des personnes concernées à la nature du changement ainsi qu'aux modalités d'application et d'implantation du curriculum. » Les résultats tendent à montrer que la diffusion du curriculum et la formation des enseignants y étant associée représentent deux défis pour une meilleure adéquation entre le curriculum officiel et le curriculum implanté.

Les décalages constatés entre le curriculum officiel et le curriculum implanté à l'égard des pratiques enseignantes déclarées dénotent des besoins de formation chez les enseignants. Dans le contexte de la planification d'une réforme curriculaire, Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009 : 55) insistent justement sur l'importance de la formation initiale et continue « (...) des enseignants en cohérence avec les nouvelles orientations prescrites par le curriculum ». Plusieurs résultats liés aux variables de la pratique enseignante en ERE témoignent d'ailleurs des besoins de formation : sélection des apprentissages, opérationnalisation des apprentissages, activités sur les apprentissages, répartition des initiatives, modalités d'évaluation et lieux et espaces d'enseignement – apprentissage. Au départ de ce constat, une série de besoins de

formation des enseignants peuvent être identifiés pour l'enseignement en général et pour l'ERE. Ces derniers apparaissent au tableau 6.

Tableau 6 : Besoins de formation des enseignants

Besoins de formation généraux	Besoins de formation spécifiques
Enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Appropriation des nouveaux programmes d'études - Approche par compétence - Emploi des compétences transversales et transdisciplinaires - Mise en œuvre des activités de réinvestissement - Transposition de la théorie à la pratique
Éducation relative à l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Formation de base en environnement - Pédagogie en ERE - Techniques de recherche en ERE - Emploi de la compétence transdisciplinaire no 5, <i>Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable</i> - Sensibilisation sur des problématiques et thèmes environnementaux à aborder - Rencontres avec des acteurs locaux en environnement

Les pratiques enseignantes déclarées en ERE au secondaire décrites dans cet article découlent d'une recherche au Bénin dans le département de l'Ouémé. Même si la recherche concernait l'ERE spécifiquement, elle contribue à dresser un portrait plus large des pratiques enseignantes depuis la réforme entamée en 2005 au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire. Considérant les entretiens avec les inspecteurs pédagogiques qui travaillent dans l'ensemble du pays, nous croyons que de nombreux résultats s'appliquent à l'ensemble du Bénin. Il faut toutefois rappeler que les pratiques enseignantes étaient déclarées par les participants et non pas observées en classe. Des similitudes peuvent également être identifiées avec d'autres pays de la sous-région de l'Afrique de l'Ouest francophone. Par exemple, Berthelot (2008) a aussi constaté une différence entre

les prescriptions curriculaires et les pratiques enseignantes effectives dans le cadre de l'implantation du Programme de formation-information pour l'environnement au Sénégal. Ainsi, cette recherche répond certes à un besoin de renseigner la situation actuelle des systèmes éducatifs de l'Afrique de l'Ouest francophone qui participent au courant mondial des réformes décrit par Jonnaert, Lafortune et Ettayebi (2007).

Sur le plan méthodologique, certaines limites doivent toutefois être relevées. D'abord, nous souhaitons rencontrer des conseillers pédagogiques et davantage d'inspecteurs pédagogiques. Puis, en raison de contraintes techniques, nous nous sommes limités à des entretiens, alors qu'il aurait été pertinent d'aller en classe observer les pratiques enseignantes. Toutefois, puisque les enseignants peuvent changer de comportement dans des conditions de recherche (Beaugrand, 1988) et que cette stratégie de collecte des données est onéreuse (Charron, 2004), le choix unique des pratiques enseignantes déclarées s'est imposé. Ensuite, comme les entretiens se sont tous déroulés en français, certains biais liés à la langue peuvent être survenus, bien que nous ayons pris des mesures pour les éviter comme le recours à un assistant de recherche local et une validation de tous les documents produits avant leur diffusion. Enfin, le protocole d'entretien ayant été rédigé avant la détermination du cadre théorique de Bru (2007), certaines variables n'ont pas été interrogées, ce qui pourrait justifier d'autres recherches. Tout en représentant des limites méthodologiques de la démarche de recherche, les considérations évoquées constituent aussi des pistes de recherches.

CONCLUSION

Cet article visait à rendre compte des pratiques enseignantes en matière d'ERE au 1^{er} cycle de

l'enseignement secondaire au Bénin. Le cadre théorique de Bru (2007) décrivant les variables de l'action didactique a permis de caractériser celles-ci. Les résultats mettent en évidence les différences entre le curriculum officiel décrit dans les documents du ministère responsable de l'Enseignement Secondaire et le curriculum implanté par les enseignants au départ de leurs interprétations. Pour réduire le décalage constaté, des besoins ont notamment été ciblés en matière 1) de formation des enseignants en général et en ERE, 2) de gestion des enseignements et 3) de matériel et supports didactiques en ERE. Au-delà du département de l'Ouémé, nous croyons qu'une large proportion des constats peuvent être transférés à l'ensemble du Bénin, d'autres dans la sous-région.

Si d'autres recherches s'intéressaient également aux pratiques enseignantes en matière d'ERE au secondaire au Bénin, elles trianguleraient probablement les résultats issus de cette recherche. Cependant, elle recenserait probablement plus de pratiques enseignantes tout en établissant avec plus de précision dans quelle proportion celles-ci sont répandues. Dans une perspective de développement du champ de l'ERE en Afrique de l'Ouest, d'autres études pourraient aussi caractériser les pratiques enseignantes dans d'autres pays. Ceci permettrait de connaître avec plus de précision les moyens possibles d'intégrer les préoccupations environnementales en contexte formel dans cette sous-région du monde.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 31-43.
- Audigier, F., Crahay, M. et Dolz, J. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (2001). Introduction. Théories de l'action et éducation. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action en éducation* (p. 7-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- Beaugrand, J. (1988). Observation directe du comportement. Dans Michèle Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (p. 277-310). Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Berthelot, M. (2008). La dimension critique de l'éducation relative à l'environnement dans une pays en développement : réflexions issues d'une expérience sénégalaise. *Éducation Relation à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 7, 109-132.
- Bierschenk, T. (2007). L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global. Dans T. Bierschenk, G. Blundo, Y. Jaffré et M. Tidjani Alou (dir.), *Une anthropologie entre rigueur et engagement* (p. 251-276). Paris : Karthala.
- Bisaillon, R. (2007). Préface. Rétrospective d'une réforme en cours. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. xi-xxiii). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement curriculums*. Communication présentée au colloque international, L'Éducation dans tous ses états – influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation. Bruxelles, Belgique.
- Bru, M. (2007). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. Dans *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* (p. 1-14). Québec.
- Demeuse, M., Strauven, C. et Roegiers, X. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Herzog, J. (2004). Apprentissage situé et formation de compagnonnage : implications pour les systèmes éducatifs des pays pauvres. Dans A. Akkari et P. R. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (p. 251- 270). Paris : L'Harmattan.
- Hima, A. (2012). Les réformes curriculaires en Afrique francophone : investissements et résultats, quel paradoxe? Dans P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (dir.), *Écoles en mouvements et réformes* (p. 17-27). Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2012). Postface. Dans P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (dir.), *Écoles en mouvements et réformes* (pp. 221-232). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement. Un processus dynamique et complexe. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 15-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P., Lafortune, L. et Ettayebi, M. (2007). Introduction. Un regard sur les réformes en éducation. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 3- 14). Québec : Presses de l'Université.

- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Operti, R. (2008). Introduction : Dynamique des réformes éducatives contemporaines. Dans M. Ettayebi, R. Operti et P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 17-25). Paris : L'Harmattan.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Künzler, D. (2007). *L'éducation pour quelques-uns? Enseignement et mobilité sociale en Afrique au temps de la privatisation : le cas du Bénin*. Paris : L'Harmattan.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. et Bouiller-Oudot, M.-H. (2006). Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement? Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 135-170.
- Marín, J. (2004). Mondialisation, éducation et diversité culturelle. Dans A. Akkari et P. R. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (p. 349-370). Paris : L'Harmattan.
- Matus, C. et McCarthy, C. (2003). The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Difference: Curriculum Dilemmas in the Age of Postcolonialism an Globalization. Dans W. F. Pinar (dir.), *International Handbook of Curriculum Research* (p. 73-82). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (2006). *Programme d'études. Histoire et Géographie. Classe de Cinquième*. Porto Novo : Gouvernement de la République du Bénin.
- Ministère de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Technique et Professionnelle de la République du Bénin. (2007). *Programme d'études. Histoire et Géographie : Classe de Quatrième*. Porto Novo : Gouvernement de la République du Bénin.
- Nyamba, A. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation? *Éducation et Sociétés*, 16(2), 53-69.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Panchaud, C. (2005). Comment le curriculum pourrait-il mieux contribuer à la lutte contre la pauvreté? *Information et innovation en éducation*, (119-120), 11-16.
- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 57-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roegiers, X. (2006). Les logiques d'élaboration d'un curriculum dans les champs de l'éducation et de la formation. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 167-190). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 4, 33-55.
- Teasdale, G. R. (2004). Un curriculum enraciné localement : un point de vue du Sud. Dans A. Akkari et P. R. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (p. 85-105). Paris : L'Harmattan.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 5-15.