



RILALE

REVUE
INTERNATIONALE
DE LINGUISTIQUE
APPLIQUÉE, DE
LITTERATURE ET
D'ÉDUCATION

Volume 4, Numero 3, Octobre 2021

ISSN 1840 - 9318

E-ISSN 1659 - 5521

www.rilale-uac.org



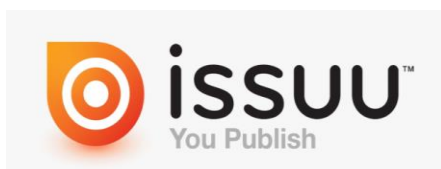
FACULTE DES LETTRES,
LANGUES, ARTS ET
COMMUNICATION



UNIVERSITE
D'ABOMEY-CALAVI

Site web: www.rilale-uac.org

Abstraction et indexation :



<https://bit.ly/2JPtqiJ>



<https://bit.ly/2IHsH9k>



<https://bit.ly/32KoHWZ>



<https://isindexing.com/isi/journalde tails.php?id=15482>



<https://publons.com/researcher/4699005/revue-internationale-de-linguistique-appliquee-de/>



<https://bit.ly/2Y01Ckn>



RILALE

*REVUE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE, DE
LITTERATURE et D'EDUCATION*

(Revue en ligne, imprimée, abstractée, indexée, et à comité de lecture)

Directeur de publication (Editorial Manager)

Professeur Léonard Assogba KOUSSOUHON, Professeur titulaire de Linguistique anglaise appliquée et de littérature africaine anglophone (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Rédacteur en Chef (Editor-in-Chief)

Dr Innocent Sourou KOUTCHADE, Maître de Conférences de Linguistique anglaise appliquée (Université d'Abomey-Calavi, Bénin).

Rédacteur en Chef Adjoint (Editorial Assistant)

Dr Etienne K. IWIKOTAN, Maître-assistant de Linguistique et didactique de l'anglais (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité de rédaction (Editorial Secrétariat)

Dr Ashani M. DOSSOUMOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Ulrich HINDEME, (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Roger C. HOUMASSE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Albert O. KOUKPOSSI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité de lecture (Reviewers' Committee)

Dr Fernand NOUWLIGBETO (Université d'Abomey-Calavi)

Dr Olou ABRAHAM (Université d'Abomey-Calavi)

Dr Bosson BRA DJÉRÉDOU, Université Felix-Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire

Dr Pédro Marius EGOUNLETI (Université d'Abomey-Calavi)

Dr Dossou Charles LIGAN (Université d'Abomey-Calavi)

Dr Kouessi Marius SOHOUE (Université d'Abomey-Calavi)

Dr Flavien Dossou LANMANTCHION (Université d'Abomey-Calavi)

Dr Idrissou YERIMA ZIME (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Antoine HOUNHOENOU (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Germain SAGBO (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Zorobi Philippe TOH, (Université Alassane Ouattara, Côte-d'Ivoire)
Dr Raoul AHOUANGANSI (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Rissikatou MOUSTAPHA BABALOLA (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Etienne Katchédé IWIKOTAN (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Servais AKPACA (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Fortuné AZON (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Mamadou DRAME (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)
Dr Marius SOHOUE (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Flavien Dossou LANMANTCHION (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Hergie Alexis SEGUEDEME (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Théophile HOUNDJIO (Université d'Abomey-Calavi)
Dr André DATONDJI (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Bertin DANSOU (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Arlette Viviane HOUNHANOU (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Basile MEDENOU (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Codjo Timothée TOGBE (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Romain D. HOUNZANDJI (Université d'Abomey-Calavi)
Dr Assogba Evariste KOTTIN (Université d'Abomey-Calavi)

Comité Scientifique (Editorial Board)

Professeur Maxime da CRUZ, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Placide CLEDJO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Pascal Okri TOSSOU, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Augustin AINAMON, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Flavien GBETO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Akanni M. IGUE, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Dominique BADA, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Léonard A. KOUSSOUHON, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Odile DOSSOU GUEDEGBE, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Euloge OGOUWALE, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Patrick Y. HOUESSO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Souleymane FAYE, Université Cheik Anta Diop, Sénégal
Professeur Mbacké DIAGNE, Université Cheik Anta Diop, Sénégal
Professeur Komla NUBUPO, Université de Lomé, Togo
Professeur Essowè Komla ESSIZEWA, Université de Lomé, Togo

Professeur Atafei PEWISSI, Université de Lomé, Togo
Professeur Laure-Clémence C. ZANOU, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Estelle B. MINAFLINO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Julien GBAGUIDI, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Coffi SAMBIENI, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Mensah W. TOKPONTON, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Ibouraima YABI, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Abou-Bakari IMOROU, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Professeur Roch A. HOUNGNIHIN, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Euloge AKODJETIN, (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)
Dr (MC) Jean-Euloge GBAGUIDI, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Vincent ATABAVIKPO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Raphael YEBOU, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Florentine A. HOUEDENOU, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Coffi Bertin YEHOUENOU, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Patrice AKOGBETO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Rogatien TOSSOU, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Sylvie de CHACUS, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Monique OUASSA-KOUARO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Constant KPAO SARE, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Innocent Sourou KOUTCHADE, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Yémalo Célestin AMOUSSOU, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Cyr Gervais ETENE, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Nékoua P. Joseph SAHGUI, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Charles Lambert BABADJIDE, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Fidèle SOSSOUVI, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Simplicite AGOSSAVI, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Florentine S. AGBOTON, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Samuel DJENGUE, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Zorobi Philippe TOH, Université Alassane Ouattara, Côte-d'Ivoire
Dr (MC) Moufoutaou ADJERAN, Université d'Abomey-Calavi
Dr (MC) Ferdinand KPOHOUE, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Célestin GBAGUIDI, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
Dr (MC) Ibrahim YEKINI, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Ligne éditoriale

La *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, Littérature et d'Éducation*- RILALE- est un journal, **en ligne et en version papier**, de spécialité créé aux fins de publication et de diffusion des résultats des travaux de recherche dans les domaines ci-après: linguistique appliquée, littératures, civilisations, science de l'éducation, sociologie de l'éducation, sociolinguistique, pragmatique, analyse du discours, psycholinguistique, didactique des langues, communication, etc. Ces travaux de recherche doivent être rédigés dans l'une des quatre langues à savoir : l'allemand, l'anglais, l'espagnole et le français.

L'objectif ultime de la RILALE est d'initier et de promouvoir des débats scientifiques de haut niveau au sein des spécialistes dans les domaines ci-dessus mentionnés dans le strict respect des principes académiques cardinaux d'authenticité et d'originalité des résultats de recherche. A cet effet, bien avant que l'article ne soit soumis aux réviseurs externes, il doit d'abord passer par le contrôle d'authenticité, d'originalité, d'honnêteté et de probité intellectuelle. Cette vérification se fait par le logiciel **iThenticate** anti-plagiat.

En outre, les manuscrits soumis à étude à la RILALE ne doivent, ni faire l'objet d'une double soumission dans une autre revue, ni avoir été publiés auparavant.

Consignes aux auteurs

Modalités de soumission

Trois appels à contribution permanents sont lancés en février, juin et octobre pour faciliter la publication des trois volumes annuels. Les frais de publication s'élèvent à 70.000F CFA pour la parution en ligne et en version imprimée. Les articles doivent être envoyés aux adresses suivantes :

rilale.uac@gmail.com ; editor.rilale.uac@gmail.com

Révision

Chaque soumission est rigoureusement évaluée par deux instructeurs externes anonymes dans un délai d'un mois (les propositions sont anonymes pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés dans les langues ci-après : français, anglais, allemand, espagnole.

Les manuscrits doivent comporter un résumé de 150 à 200 mots au maximum en français-anglais, espagnole-anglais et allemand-anglais, avec cinq mots-clés dans les deux langues choisies. Le volume du manuscrit doit être compris entre 6.000 et 10.000 mots.

Présentation des contributions

Structure du texte

- Le titre : il doit être succinct, précis, en majuscule et en gras.
- Le résumé : Les manuscrits doivent comporter un résumé de 150 à 200 mots au maximum en français-anglais, espagnole-anglais ou allemand-anglais, avec cinq mots-clés dans les deux langues choisies. Chaque résumé doit être rédigé suivant le plan ci-après : objectif-problème-méthode-résultats.
- L'introduction
- L'organisation du texte : l'organisation du texte suivra la subdivision en sections et sous-sections à l'aide des chiffres arabes:
 1. (Section)
 - 1.1 (sous-section)
 - 1.2 (sous-section)
 - 1.2.1 (subdivision de la sous-section)
 - 1.2.2 (subdivision de la sous-section)
- La conclusion
- Les références bibliographiques

Mise en page : Format A4; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche); Reliure = 0,50 cm;

Style normal (pour le corps de texte) : Police Book Antiqua 12 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief); paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Book Antiqua 14 points, sans couleurs, en lettres majuscules, gras; paragraphe aligné à droite, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 1 : Book Antiqua 12 points, sans couleurs, gras; paragraphe gauche, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Book Antiqua 12 points, sans couleurs, gras; paragraphe gauche, interligne simple.

Titre 3 : Book Antiqua 12 points, sans couleurs, gras; paragraphe gauche, interligne simple.

Citations dans le document

Les références des citations doivent être présentées selon les normes de l'American Psychological Association (APA). Toute citation de plus de 40 mots (3 lignes) doit:

-être mise en retrait et sans guillemets

-avoir une taille de police réduite (10) et interligne simple.

Les références de citations dans le texte (**et non sous forme de notes de bas de page**) se présentent comme suit:

Lorsque le nom du ou des auteurs fait partie du texte, la date de publication est indiquée entre parenthèses suivies de la (des) page(s) citée(s).

Exemples :

- ✓ En effet, selon Avoce (2018, p. 201): «...» en français, et “...” en langues germaniques

Lorsque l'auteur reste anonyme jusqu'à la fin de la citation, tous les éléments de références sont mis entre parenthèses après celle-ci selon le schéma : Nom de l'Auteur, (année de publication, page(s) citée(s)):

Exemple :

- ✓ Comme le soutient l'Ecole fonctionnaliste, la langue est structurée pour exprimer trois significations importantes (Halliday, 1985, p.27).

Si le même auteur a fait paraître deux ouvrages ou articles la même année, citer le nom de l'auteur suivi de l'année d'édition et de la lettre 'a' pour le premier article, 'b' pour le second, etc.

Les références comportant plus de trois auteurs utiliseront la forme *et al.* après le nom du premier auteur, par exemple Koussouhon *et al.*, (2014, p .40).

Quant aux travaux acceptés pour publication, ils seront marqués 'sous presse' ou 'à paraître'.

Références Bibliographiques

Police Book Antiqua 12 points, en norme APA. Voici quelques exemples :

Livres

Houbert, F. (2005). *Guide Pratique de la Traduction Juridique*. Paris : La Maison du Dictionnaire.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Articles

Sahgui, N.P. (2017). Représentation Socioculturelle de la Dot chez les Fulbés de la Commune de Matéri. *RESILAC : Revue des Sciences du Langage et de la Communication*, 4(1), 392-412.

Koutchadé, I. S. (2015). Discourse Analysis of General Muhammadu Buhari's Official Acceptance Speech: A Systemic Functional Perspective. *International Journal of English Linguistics*, 5(5), 24-36. doi.org/10.5539/ijel.v5n5p24.

Pour avoir plus d'informations, veuillez consulter les sites suivants :

https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/bpsp/documents/Norme_APA_EN.pdf

https://www.cqu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0021/58413/ALC-APA-Referencing-Guide-T1-2019-Final.pdf

Sommaire

1. APPROCHE PAR COMPÉTENCES AU BÉNIN: DE L'APPLICATION DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE EN SVT. **Florentine AKOUÉTÉ HOUNSINO** -----1
2. LES DÉTERMINANTS DE LA CYBERDÉPENDANCE À WHATSAPP CHEZ LES ÉTUDIANTS SÉNÉGALAIS. **Kouassi Sylvestre KOUAKOU** -----27
3. THE EFFECT OF RECONSTRUCTING OPPOSING VIEWS ON EFL CLASSROOM DEBATES. **Ibrahim Maiga** -----52
4. ASPECTS DE LA RACIALISATION AUX ANTILLES FRANÇAISES. **Terry Aigbeovbios Osawaru** -----62
5. "WHAT IS AFRICA TO ME?": A COMPARATIVE STUDY OF THE AFRICA POEMS OF DAVID DIOP, COUNTEE CULLEN AND ABIOSEH NICOL. **Ahmadou Siendou Konaté** -----76
6. PRONOMINAL AND ADPOSITIONAL CLITICS IN KABIYE VERBS. **Essouhouna TCHAZIM** ----- 97
7. CREATIONS COLLECTIVES EN AMPHI: ENJEUX INTERACTIONNELS ET DEFIS ESTHETIQUES. **Fernand NOUWLIGBÈTO**----- 115
8. ANALYSE MORPHOLOGIQUE DU REVERSIF EN MOBA. **Mimboabe BAKPA** 128
9. A CRITICAL EXPLORATION OF LOVE AND DEATH FOR FAMILY RECONCILIATION THROUGH *ROMEO AND JULIET* BY WILLIAM SHAKESPEARE. **Alidou Razakou Ibourahima Boro** -----138
10. METAPHOR AND REALITY OF DEATH IN MAYA ANGELOU'S "WHEN GREAT TREES FALL" AND "HIS DAY IS DONE". **Kodzo Kuma Ahondo** -----145
11. LITTÉRATURE ET GEOGRAPHIE : LES « GEO-EPISTEMEMES » A L'ŒUVRE DANS *LE RECIT DU CIRQUE...* DE MOHAMED ALIOUM FANTOURE. **Yao Jérôme KOUASSI** -----163
12. RELIGIOUS PRACTISING IN AFRICAN SOCIETIES EXPERIENCING PARTICULAR CONTEXTS: THE CASE OF PETER ABRAHAMS' AUTOBIOGRAPHIES. **YEO Fougnigué Madou** -----183
13. **LE LEADERSHIP PEDAGOGIQUE ET L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE SELON L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE AU COLLEGE AU BENIN. Abiodoun Guillaume CHOGOLOU ODOUWO** -----197



LE LEADERSHIP PEDAGOGIQUE ET L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE SELON L'APPROCHE PAR COMPETENCE AU COLLEGE AU BENIN

Abiodoun Guillaume CHOGOLOU ODOUWO

gchogolou@yahoo.fr

Université d'Abomey-Calavi, Benin

RESUME

La plupart des enseignants béninois au collège manquent de leadership pédagogique dans l'exercice de leurs métiers, ce qui impacte sur la performance des apprenants. On peut ainsi se demander comment lesdits enseignants peuvent faire preuve de leadership pédagogique de façon à renforcer les performances des apprenants au collège au Bénin. Fruit d'une recherche effectuée dans deux collèges au Sud-Bénin et dans deux autres au Nord-Bénin, cette étude a pour objectif d'analyser les déterminants managériaux des enseignants pour un renforcement des performances des apprenants au collège au Bénin. Elle est de nature exploratoire et conduite dans une méthodologie mixte, plus qualitative que quantitative. Les données de l'enquête ont été recueillies d'une part, par questionnaire et, d'autre part, par entretien semi-directif auprès de 61 enseignants, toutes catégories confondues. L'analyse des résultats de cette recherche montre que la plupart des enseignants ont d'énormes difficultés dans la mise en œuvre des situations d'apprentissage parce que n'étant pas suffisamment formés en didactique, en psychopédagogie et n'ayant aucune notion de leadership pédagogique. A la découverte des nouveaux styles de management des classes, les enseignants ont reconnu que le leadership pédagogique offre une réelle opportunité pour la mise en œuvre des situations d'apprentissage en APC.

Mots-clés : Bénin, collège, Leadership pédagogique, enseignants, apprenants

ABSTRACT

Most Beninese middle school teachers lack pedagogical leadership in the exercise of their jobs, which affects the performance of learners. We can therefore ask ourselves how said teachers can demonstrate pedagogical leadership in order to strengthen the performance of learners in college in Benin. The result of research carried out in two colleges in South Benin and in two others in North Benin, this study aims to analyze the managerial determinants of teachers for strengthening the performance of learners in college in Benin. It is exploratory in nature and conducted in a mixed methodology, more qualitative than quantitative. The survey data were collected on the one hand, by questionnaire and, on the other hand, by semi-direct interview with 61 teachers, all categories combined. Analysis of the results of this research shows that most teachers have enormous difficulties in implementing apprentice situations because they are not sufficiently trained in didactics, psycho-pedagogy and have no notion of pedagogical leadership. In discovering new styles of classroom management, teachers recognized that pelagic leadership offers a real opportunity for the implementation of learning situations in APC

Keywords: Benin, college, Educational leadership, teachers, learners

INTRODUCTION

A la faveur du vent de démocratisation qui a soufflé sur une bonne partie du continent africain au début des années 1990, le Benin s'est engagé dans d'importantes réformes dont celle de son système éducatif en adoptant l'Approche Par Compétence (APC) et formant un citoyen de type nouveau, en phase avec les réalités sociopolitiques, culturelles et économiques du pays, du monde contemporain et capables de se prendre en charge.

Mais dans sa mise en œuvre, l'Approche Par Compétence (APC) est confrontée à de nombreuses difficultés inhérentes aux intrants pédagogiques dont le leadership pédagogique.

La question de leadership pédagogique des enseignants est un sujet très vaste et multidimensionnelle. Plusieurs auteurs ont décortiqué ce thème selon le domaine qui les intéresse le plus. Le renforcement de la capacité managériale des enseignants constitue un sujet très préoccupant pour tous ceux qui ont parlé implicitement ou explicitement du leadership pédagogique des enseignants dans leur ouvrage. Dans la plupart des ouvrages consultés en ce domaine, les auteurs reconnaissent l'importance de leadership pédagogique comme un outil managérial efficace des enseignants en général même si chacun se place sous l'angle qui le préoccupe pour en parler. Les apports sont donc variés et complémentaires dans ce domaine de leadership pédagogique des enseignants. Chacun a eu un point de vue propre et pertinent qui justifie l'importance de leadership pédagogique comme un outil managérial dans l'éducation en général. C'est un concept qui met en exergue la corrélation entre la formation pédagogique et le style managérial des enseignants. L'aspect du style managérial de la pédagogie des enseignants a été aussi mis en exergue par plusieurs auteurs, même si c'est à travers d'autres aspects de la pédagogie. Ces auteurs soulignent la nécessité de leadership pédagogique comme un outil managérial de l'enseignant qui va de pair avec les autres domaines où ils mettent l'accent tels que la formation didactique des enseignants, la pédagogie générale, la formation des formateurs, la formation initiale, la formation continue, la formation psychopédagogique, la formation psychosociale, la formation professionnelle, etc...

La croissance rapide des effectifs en classe s'est faite au détriment de la qualité. Il n'y a pas de système d'évaluations standardisées des compétences des élèves et le pourcentage des redoublants est particulièrement élevé dans les classes d'examen. Selon l'Annuaire Statistique du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Technique et Professionnelle (MESFTP, 2019), la croissance exponentielle des candidats aux différents examens, le taux de réussite au Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC) et au Baccalauréat n'atteint presque jamais les 50% au niveau national. Selon la même source, les taux de promotion au BEPC et au BAC des

années 2018, 2019, et 2020 sont inférieurs à 18% et 45% dans les établissements secondaires publics ; les classes de 3^{ème} et des terminales comptent plus de 38% de redoublants. La qualité des infrastructures et des équipements est très préoccupante avec des salles de classe en nombre très insuffisant, un équipement minimaliste et surtout un manque cruel de manuels scolaires et de matériels pédagogiques. L'insuffisance de personnel d'encadrement et surtout d'enseignants qualifiés contraint à faire recours aux Aspirants au Métier d'Enseignant (AME), les préposés au métier d'enseignant qui, dans la plupart des établissements constituent le gros de l'effectif des enseignants et posent de sérieux problèmes de gestion pédagogique. En effet, si en APC, l'enseignant a pour mission «... d'impliquer l'apprenant dans la réflexion sur le sujet qui l'intéresse, solliciter son savoir agir dans la résolution des problèmes, le conduire à manipuler, comparer, rassembler, chercher, analyser, s'interroger et réfléchir » (Le gras, 2005, p. 33), le choix du style pédagogique de l'enseignant et les quatre exigences fondamentales de l'Approche Par Compétence « *planifier avec soin les situations d'apprentissage, favoriser la participation active de l'apprenant à ses propres apprentissages, favoriser l'accès au travail autonome de l'élève dans ses apprentissages, planifier les situations d'évaluation* » Gnanguenon (2009, p.47) ne permettent encore aux apprenants une participation active à la construction de leur savoir, leur savoir-faire, leur savoir être, et leur savoir vivre. Selon l'inspecteur pédagogique G. Célestin (2013), l'un des plus grands défis à relever dans la mise en œuvre de l'APC est l'introduction d'un leadership pédagogique référentielle. Pour Ado (2015), il n'est pas judicieux d'arrêter ce nouveau programme d'étude mais plutôt de l'optimiser en visant l'efficacité de l'œuvre pédagogique à travers un nouveau style managérial des situations d'apprentissages. Quant au Conseiller Pédagogique Amouvi (2013), les difficultés dans la mise en œuvre de l'APC sont liées au manque de formation en pédagogie, en didactique, et en leadership des enseignants pour la gestion efficace de leurs classes.

Ce sont de ces confrontations avec les réalités du terrain qu'émerge la préoccupation majeure du présent travail en ces termes : comment les enseignants peuvent faire preuve de leadership pédagogique de façon à renforcer les performances des apprenants au collège au Bénin suivant l'APC ? De cette question découlent trois questions spécifiques : les enseignants recrutés sont-ils suffisamment outillés pour une prise en charge efficace des apprenants ? Quels sont les facteurs qui boostent les performances pédagogiques des enseignants dans leur mise en œuvre des situations d'apprentissage en APC ? Quels sont les impacts du déficit de la formation des enseignants en leadership pédagogique sur la mise en œuvre des situations d'apprentissage en vue des suggestions relatives à un style pédagogique référentiel des enseignants béninois au collège ?

Partant de notre problématique, nous présumons que les enseignants du secondaire au Bénin dans la mise en œuvre des situations d'apprentissage en APC

peuvent faire preuve de leadership pédagogique efficace suivant plusieurs déterminants managériaux. De façon spécifique, nous présumons que la formation académique et professionnelle de l'enseignant est nécessaire mais insuffisante pour avoir le leadership pédagogique comme un outil managérial de l'enseignement, que l'efficacité de l'intervention de l'enseignant du secondaire par rapport aux comportements des apprenants dépend de son expérience en leadership pédagogique, que le déficit de la formation des enseignants en leadership pédagogique impacte négativement sur le déroulement des situations d'apprentissage. La présente étude analyse ainsi les déterminants managériaux des enseignants pour un renforcement des performances des apprenants au collège au Bénin. De façon spécifique, l'étude expose les atouts et les limites de niveau de formation académique et professionnel des enseignants du secondaire, décrit les modèles et caractéristiques du leadership pédagogique comme facteurs boostant les performances pédagogiques des enseignants, montre les impacts de déficit de la formation des enseignants en leadership pédagogique sur la mise en œuvre des situations d'apprentissage en vue de stratégies pour un style pédagogique efficace de l'enseignant du secondaire.

Notre travail s'inscrit dans le cadre théorique de Michaëlle Jean et Jack Layton (2013, p. 19) qui établissent un rapprochement entre le *leadership* et la *pédagogie* en définissant le leadership pédagogique comme « *une influence que l'enseignant exerce sur l'apprentissage des apprenants, l'excellence qu'il inspire par la pratique des apprenants en contribuant à l'avancée du système éducatif, en mobilisant les acteurs qui en font partie* ». A cet effet, S. Dubé (2009) identifie cinq stratégies des leaders efficaces sur lesquelles nous nous basons aussi. *La première stratégie* consiste pour l'enseignant à se fixer des objectifs qui auront une influence positive sur ses méthodes d'enseignement et l'apprentissage de ses élèves. *La deuxième* consiste à harmoniser les différentes ressources et les priorités. *La troisième* consiste à promouvoir des cultures d'apprentissage coopératif. *La quatrième* consiste à utiliser des données sur le rendement de l'élève. *La cinquième* consiste à prendre part à des conversations courageuses.

Toutefois, il est important de joindre à ces stratégies une série d'actions reliées à une gestion de classe efficace. Ces stratégies et actions sont des outils essentiels pour promouvoir le leadership et une bonne gestion de classe puisque ceux-ci apportent des bénéfices pour la classe et le collègue. Il importe de connaître les composantes des styles du leadership pédagogique.

Selon Eric Barnabé et Pol Dupont (Mons-Hainaut, 2013) en se basant sur la célèbre grille de Blake Mouton, le style de leadership pédagogique comporte trois caractéristiques appelées "*variables*" : la première variable est l'intérêt du professeur pour le savoir (S) ; (le(s) objectif, ou les résultats de la production), la seconde variable est l'intérêt du professeur pour l'Élevé (E) ; (l'élément humain,

l'intérêt porté aux individus), la troisième est la participation (**P**) de l'apprenant à l'apprentissage de l'enseignant ; le pouvoir (la manière dont le système hiérarchique est utilisé pour faire participer des individus à la production).

1. Cadre d'étude et demarche methodologique

1.1. Justification et présentation du cadre d'étude

Nous avons choisi deux CEG à Cotonou au Sud-Bénin (CEG Fiyégnon et CEG Les Pylônes), ainsi que deux CEG à Parakou au Nord-Bénin (CEG Titirou et CEG Hubert Maga) comme cadres d'étude, car nous avons enseigné dans ces quatre établissements comme enseignants honoraires et estimons avoir moins de difficultés à aller sur le terrain pour recueillir des informations pour notre travail. De plus, Parakou est la ville phare du Nord-Bénin, ce que Cotonou est pour le Sud-Bénin. Prendre ces deux sites comme cadre d'étude revient à se faire une image un peu plus globale du Bénin sur le plan éducatif quant à la question de leadership..

Le CEG Fiyégnon et le CEG Titirou disposent au total de 54 groupes pédagogiques avec 38 salles de classes dont 21 en matériaux définitifs et 17 en matériaux précaires, d'un bâtiment administratif, d'une salle des professeurs et des latrines. Sans laboratoire ni bibliothèque, le collège a fonctionné au cours de l'année scolaire 2020-2021, avec un effectif de 2647 apprenants dont 1262 filles et 1385 garçons. Ces apprenants ont été encadrés par 80 enseignants dont 2 agents permanents de l'Etat, 22 agents contractuels de l'Etat, et 56 Aspirants au Métier d'Enseignant (AME). Chaque CEG dispose d'une administration composée d'un directeur, de deux censeurs, de trois surveillants, d'un comptable, de deux secrétaires administratives et de deux gardiens. Quant au C.E.G. les Pylônes et au CEG Hubert Maga, ils disposent au total au titre de l'année scolaire 2020-2021 de soixante-douze (72) groupes pédagogiques avec 59 salles de classes dont quarante-sept (47) en matériaux définitifs, de douze (12) salles de classes en matériaux provisoires, de deux (2) bâtiments administratifs, d'une salle des professeurs, d'un centre de loisir et d'une bibliothèque. Il a un effectif de trois mille cinq cent quatre-vingt-quatre (3584) apprenants dont mille sept cent cinquante-trois (1753) garçons et mille huit cent trente-une (1831) filles encadrés par cent quarante (140) enseignants dont cinq (5) agents permanents de l'Etat, quarante-six (46) agents contractuels de l'Etat et quatre-vingt-neuf (89) Aspirants au Métier d'Enseignant (AME). L'administration des CEG LES Pylônes et Hubert Maga sont composées chacune de neuf (9) membres dont un directeur, trois censeurs, un gestionnaire comptable, un surveillant général et trois surveillants adjoints.

1.2. Démarche méthodologique

Notre approche documentaire s'est orientée vers les documents relatifs aux caractéristiques de la pédagogie du XXI^e siècle puis le leadership pédagogique comme une approche managériale du style d'enseignement. Les documents utilisés sont du domaine de la psychologie, la psychopédagogie, la pédagogie, la sociologie, du management, de statistique et de l'administration. La recherche empirique a impliqué une approche méthodologique nécessitant le choix d'échantillon cible, la collecte et le traitement des données.

Le groupe cible principal est constitué des enseignants de toutes catégories (AME, ACE, APE). La population cible de notre enquête est constituée des principaux acteurs de l'enseignement-apprentissage-évaluation du système éducatif du CEG Fiyégnon, du CEG Les Pylônes, tous de la grande commune de Cotonou au Sud-Bénin et de deux CEG de la commune de Parakou au Nord-Bénin. Il s'agit des enseignants en situation de classe, les animateurs d'établissement (A.E), et les Conseillers Pédagogiques (C.P).

L'échantillon a été déterminé par choix raisonné en fonction du nombre important des groupes pédagogiques. L'étude a pris en compte les enseignants intervenant dans les classes de sixième (6^{ème}), de troisième (3^{ème}) pour le premier cycle et la première (1^{ère}) et la terminale (Tle) pour le second cycle. Ainsi, la taille de l'échantillon a été déterminée avec un taux d'échantillonnage de 27,39% pour les AME, 25% pour les Agents Contractuels de l'Etat, 40% pour les Agents Permanents de l'Etat, 37,5% pour les enseignants animateurs d'établissement et 50% pour les Conseillers Pédagogiques. La répartition des enquêtés est mise dans le tableau I

Tableau 1. La répartition de la taille d'échantillon

Catégories de personnes enquêtées	Effectif total	Echantillon	Taux en %
Enseignants Aspirants	146	40	27,39
Enseignants A.C.E	60	15	25
Enseignants A.P.E	5	2	40
Enseignants A.E	8	3	37,5
Conseillers Pédagogiques	2	1	50
Total	220	61	27,27

Source : données issues d'enquête de terrain, février 2021.

Au total, 61 enseignants ont été enquêtés dans le cadre de la présente étude soit un taux de 27,27%. L'enquête a été faite par les questionnaires, par focus groupe et par des entretiens. Tout au long de nos investigations, le qualitatif a été associé au quantitatif vu les finalités de l'enquête. Dans cette perspective, l'accent a été mis sur l'observation, l'écoute active, le questionnaire dirigé lors de la collecte des données. De plus, nous avons eu l'opportunité, au cours de nos stages académiques, d'observer véritablement les apprenants et les enseignants en situation

d'apprentissage dans ce cadre. Cela a permis de rentrer en relation avec ces derniers afin de pouvoir échanger et discuter dans le but d'en tirer un maximum d'informations.

En somme, la démarche méthodologique adoptée est bâtie sur la collecte, le traitement des données, l'analyse et l'interprétation des résultats. Mais il est question de mentionner que plusieurs difficultés ont jalonné le parcours de cette recherche qui présente également des limites.

2. Présentation, Analyse et interprétation des résultats d'enquête relatifs à l'identification des enseignants et à la première Hypothèse spécifique.

L'objectif de cette deuxième section est de montrer, la nécessité ou non de la formation des enseignants de l'enseignement du secondaire de la formation technique et professionnelle au leadership pédagogique comme un outil managérial d'enseignement-apprentissage-évaluation.

2.1. Identification des enseignants enquêtés.

Il s'agit ici de la répartition des enseignants suivant leur statut dans le corps de l'enseignement du secondaire. (Voir le tableau 1).

Tableau 2. Répartition des enseignants selon leur formation académique et professionnelle

Catégorie d'enseignants	Diplôme académique et professionnel	Effectif	Pourcentage
AMP	LICENCE	32	80
	MAITRISE	08	20
ACE et APE	BAPES	15	71,42
	CAPES	06	28,58

Source : données issues d'enquête de terrain, février 2021.

Selon le statut des enseignants, l'analyse de ce tableau nous révèle qu'il y a très peu de conseillers pédagogiques (0,90%). Ce corps de contrôle, de formation et de la supervision des activités pédagogiques dans l'enseignement secondaire est très peu représentatif. Par contre, les AME représentent 66,36% de l'effectif des enseignants des deux établissements qui ont fait objet de notre étude. Cette catégorie d'enseignants qui représente plus de la moitié du monde enseignant du second degré n'ont pour la plupart aucune formation professionnelle. Leur grand nombre traduit le manque d'enseignants qualifiés pour l'enseignement secondaire.

2.2. Niveau de formation académique et professionnelle des enseignants

Cette partie nous permet de démontrer la nécessité ou non de la formation des enseignants pour un bon leadership pédagogique. La répartition des enseignants selon leur plus grand diplôme montre que les enseignants ayant le diplôme académique (licence) constituent plus de la moitié du personnel enseignant (80%). Cette situation est à mettre en relation avec le fait que le diplôme académique minimal requis pour enseigner dans les établissements secondaires de Cotonou est la licence. La plupart des enseignants détenteurs de la licence et de la maîtrise sont des AME et ceux détenteurs de BAPES sont des enseignants contractuels locaux reversés en Agents Contractuels de l'Etat en 2008. Un autre constat qui mérite d'être souligné ici est le faible taux d'enseignants détenteurs de CAPES quand bien même ce diplôme soit le seul qui donne le privilège à l'enseignant de garder les classes de second cycle (2nd, 1^{ère}, Terminale).

2.3. Usage de leadership pédagogique par les enseignants

Avant de répondre à cette préoccupation, il convient de savoir si les enseignants ont reçu une formation adéquate en leadership pédagogique pour en faire usage dans la mise en œuvre des situations d'apprentissage.

Tableau 3. Répartition des enseignants selon la formation en leadership pédagogique

Avez- vous reçu une formation appropriée en leadership pédagogique pour le management des situations d'apprentissage	Effectif	Pourcentage
Oui	06	9,83
Non	33	54,09%
Pas de réponse	22	36,06%
Total	61	100%

Source : données issues d'enquête de terrain, février 2021.

Parmi les enseignants questionnés, 54,09% affirment qu'ils n'ont pas reçu une formation adéquate en leadership pédagogique pour l'organisation, la planification et la gestion de leurs activités pédagogiques. En dehors de la formation académique pour certains et professionnelle pour d'autres, aucune autre formation n'a été initiée dans ce sens.

Les 36,06% des enseignants qui n'ont pas fourni de réponses à nos enquêtes sont ceux qui n'ont jamais entendu parler de leadership dans l'enseignement. Par contre, 9,83% des enseignants affirmant avoir reçu une formation en leadership pédagogique pour l'amélioration de leur enseignement sont pour la plupart des

professeurs certifiés ayant participé pendant les vacances, aux séminaires organisés par les inspecteurs sur le leadership et la pédagogie.

Mais de quoi sont constitués ces séminaires ? Globalement, les enseignants enquêtés ont cité des thèmes comme l'élaboration des fiches pédagogiques en APC, le déroulement de l'animation pédagogique, l'organisation et la gestion des classes.

Cependant, avec cette liste, peut-on dire qu'ils ont vraiment eu des notions sur le leadership pédagogique ? N'y a-t-il pas de la confusion entre la pédagogie, la didactique et le leadership pédagogique ?

Leadership comme outil de gestion et de management a des principes suivants : prise en compte des connaissances, des compétences et des expériences antérieures des personnels (employés, élèves...), regard critique sur les cohérences (et incohérences) entre croyances et pratiques, réalisation d'ajustements dans l'action, prise en compte de ce qui émerge du groupe, initiation d'un processus d'autoréflexion, initiation d'une démarche de réflexion collective, développement d'un sens éthique, création d'un climat de confiance, d'un contexte propice à la co-construction. (La fortune, 2006).

De ce point de vue, on pourra alors dire que les enseignants qui pensent avoir reçu des formations en leadership faisaient une confusion entre une formation partielle en didactique et le leadership pédagogique comme un outil managérial de l'enseignement. Un enseignant leader est celui-là qui comprend les réactions des apprenants, les maîtrise, les analyse et les oriente afin d'organiser ses activités pédagogiques dans une atmosphère de discipline et de convivialité. Mais face à cette caractéristique d'un enseignant leader, comment les enseignants enquêtés ont-ils réagi ?

Les résultats montrent que les enseignants ont des réactions traduisant une incompréhension des comportements des apprenants. Cependant, il reste notoire que :

- Le taux d'incompréhension diminue au fur à mesure qu'on passe d'enseignants AME aux enseignants agent permanent de l'Etat. En effet, si environ 9 enseignants AME sur 10 n'ayant reçu aucune formation professionnelle ont des comportements d'incompréhension, cette portion passe à 7 pour les enseignants agents permanents de l'Etat.
- Le taux de compréhension augmente lorsqu'on passe des enseignants des contractuels de l'Etat aux enseignants agents permanents de l'Etat : moins d'1 enseignant vacataire sur 3 arrive à comprendre et gérer le comportement des apprenants contre environ 3 pour les enseignants agents permanent de l'Etat.

Quant à l'indifférence remarquée, si elle reste minime au niveau de toutes les catégories d'enseignants, elle se manifeste différemment par chaque catégorie. Au moment où l'indifférence est utilisée adéquatement par les enseignants agents permanents de l'Etat, elle est utilisée inadéquatement par les enseignants vacataires.

Au total, la formation académique et professionnelle détermine la réaction de l'enseignant face aux comportements des apprenants et favorise le leadership dans la pédagogie.

Ceci confirme notre première hypothèse de recherche selon laquelle « *la formation académique et professionnelle de l'enseignant est nécessaire mais insuffisante pour avoir le leadership pédagogique* ». Mais de quelle expérience professionnelle disposent ces enseignants pour l'acquisition d'un leadership pédagogique adéquate ?

3. Présentation, analyse et interprétation des résultats d'enquêtes relatifs à la deuxième hypothèse

Cette section se préoccupera de l'efficacité et l'expérience professionnelle comme des facteurs dépendant du choix d'un bon style pédagogique de l'enseignant. Dans la mise en œuvre des situations d'apprentissage lorsque les apprenants manifestent un comportement de désintéressement de dégoût ou de démotivation, les enseignants réagissent d'une manière ou d'une autre. Ces interventions déterminent à la fois la qualité de la formation reçue par l'enseignant, mais surtout le choix de son style pédagogique. Dans les situations observées dans le cadre de notre recherche, les interventions des enseignants sont-elles efficaces ? Quels sont les déterminants de cette efficacité ? D'abord, selon les enseignants eux-mêmes, qu'est-ce qui pourrait déterminer l'efficacité dans l'accomplissement de leur mission ?

Les résultats montrent qu'en moyenne dans 8 cas sur 10, les enseignants observés ont une réaction inadéquate en réponse au comportement de démotivation ou dégoût des apprenants face aux situations d'apprentissage. Mais qu'est-ce qui fait ce problème ? Pourquoi cette inefficacité ? Quels sont les déterminants de l'efficacité des interventions dans une situation de classe ? D'abord, selon les enseignants eux-mêmes, qu'est-ce qui pourrait déterminer l'efficacité dans l'accomplissement de leur mission.

Les résultats ci-dessus montrent que, selon les enseignants, plusieurs éléments déterminent l'efficacité de l'intervention dans une situation d'enseignement. Mais la première chose est qu'il faut avoir la vocation d'enseigner, ensuite il faut se former et avoir l'expérience professionnelle. Ce sont là les piliers de l'efficacité de l'enseignement. L'engagement, la motivation intrinsèque, l'équilibre psychologique, la situation matrimoniale et financière influencent aussi l'efficacité de l'enseignant.

Tableau 4. Répartition des enseignants selon leur expérience professionnelle et en leadership pédagogique

Catégories d'enseignants	CAPEES	BAPES	Maîtrise	Licence	Total	Pourcentage	Expériences Professionnelles
Ancienneté dans le corps professionnelle							
De 0 à 6 ans	02	03	03	23	59	95,08	Non
De 7 à 12 ans	03	10	05	09			
Plus de 13ans	01	02	/	/	03	04,92	Oui
Total	21		40		61		
Pourcentages	34,42%		65,57%		10%		
Expériences professionnelles	Oui		Non				

Source : données issues d'enquête de terrain, février 2021

Les résultats de ce tableau montrent que parmi les enquêtés, seulement **04,92%** ont l'expérience professionnelle et **34,42%** ont l'expérience en leadership pédagogique. Ainsi, la majorité des enseignants est sans expérience professionnelle (**95,08%** des enquêtés). De même, il y a un grand nombre qui est sans expérience en leadership pédagogique (**65,57%** des enquêtés).

L'existence de ce grand nombre d'enseignants sans expérience professionnelle d'une part et d'autre part, l'existence d'un grand nombre d'enseignants sans expérience leadership pédagogique interpellent la qualité d'intervention de ces derniers par rapport à la gestion des classes. Ce manque d'expérience ne peut qu'engendrer des interventions inadéquates. On peut en déduire que l'efficacité de l'intervention de l'enseignant du secondaire dans la mise en œuvre des situations d'apprentissage dépend de son expérience professionnelle et de son aptitude managériale. Cette expérience non seulement est acquise par l'ancienneté mais aussi et surtout par la formation. En réalité, il n'y a que **21** enseignants sur les **61** enquêtés qui ont à la fois l'expérience professionnelle et expérience en leadership pédagogique. Cette situation a certainement des effets sur la qualité de la qualité managériale des enseignants face aux comportements des apprenants.

Les résultats montrent qu'au-delà de 10 ans d'expériences, le taux de la non maîtrise des classes des enseignants diminue. On pourrait ainsi avancer que des années de pratique permettent aux enseignants de mieux réagir face aux comportements des enfants en situation de classe la non maîtrise a même disparu chez ceux qui ont plus de 15 ans d'expériences. Un bon niveau de formation professionnelle avec une

expérience professionnelle procure évidemment une expérience en leadership pédagogique conduisant à une intervention fructueuse de la part de l'enseignant. La deuxième hypothèse spécifique est ainsi confirmée.

4. Présentation, Analyse et interprétation des résultats d'enquêtes relatifs à la troisième hypothèse spécifique

L'objectif de cette section de la rubrique « présentation, analyse et interprétation des résultats d'enquêtes » est de montrer les impacts de déficit de la formation des enseignants en leadership pédagogique sur la mise en œuvre des situations d'apprentissage.

Après le point sur la formation des enseignants et sur leurs réactions face aux comportements des enfants, il est maintenant question d'évaluer l'effet du déficit de formation en leadership pédagogique et d'inexpérience (Professionnelle et psychopédagogique) des enseignants sur le management des classes.

Remarquons à partir des résultats précédents qu'il y a parmi les enseignants formés adéquatement, ceux qui ne comprennent pas certains comportements des apprenants. Tout ceci marque un déficit de formation pédagogique à leur niveau. Celui qui a des connaissances en pédagogie et sur les différentes théories explicatives de ces comportements des apprenants ne peut plus réagir inadéquatement face à ces comportements.

Ensuite le tableau n°4 montre clairement qu'en réalité, il n'y a que 21 enseignants sur les 61 enquêtés qui ont à la fois l'expérience professionnelle et l'expérience en leadership pédagogique. Ceci confirme même le déficit de formation remarqué car l'expérience en leadership pédagogique est acquise par la formation à la fois pédagogique et professionnelle. Ce déficit a entraîné des incompréhensions de comportement des enfants, ce qui engendre l'incapacité managériale observée au niveau de ces enseignants. A travers cette incapacité de management, on peut noter le manque d'un style pédagogique référentiel pour permettre à l'enseignant de conduire efficacement ces situations d'apprentissage. La troisième hypothèse spécifique est ainsi confirmée.

Finalement, les trois hypothèses qui ont servi de trame à cette recherche sont vérifiées. En effet, la formation académique et professionnelle de l'enseignant est nécessaire mais insuffisante pour avoir le leadership pédagogique comme un outil managérial de l'enseignement ; l'efficacité de l'intervention de l'enseignant du secondaire par rapport aux comportements des apprenants dépend de son expérience en leadership pédagogique ; le déficit de la formation puis l'inexpérience professionnelle et en leadership pédagogique de l'enseignant du secondaire impacte négativement l'apprentissage des élèves.

Il importe de vérifier s'il existe des corrélations entre certaines variables de la recherche. Celles-ci accompagnées des perspectives et le plan d'action feront l'objet de la dernière section.

5. Corrélations entre certaines variables

5.1. Lien entre la formation académique et professionnelle des enseignants du secondaire et la gestion des situations d'apprentissages

Dans les Collèges Publics d'Enseignement Général où nous avons mené nos recherches, lorsqu'on considère un ensemble de 10 enseignants, à peine 2 ont une formation professionnelle adéquate. Les autres sont détenteurs de licence pour la plupart et quelques-uns de maîtrise. De même, les résultats montrent que le taux des enseignants en difficulté managériale est plus élevé au niveau des enseignants non formés ; un peu moins élevé chez les formés modérément et bien moins élevé chez les formés adéquatement. Ces différents résultats montrent qu'il existe un lien entre le niveau de formation académique et professionnelle des enseignants pour la bonne gestion des situations d'apprentissage.

Au fur et à mesure que la formation de l'enseignant augmente, sa gestion pédagogique s'améliore. On remarque en général que lorsqu'un enseignant a un niveau académique élevé, il devient plus prédisposé à une bonne gestion des classes. De même, la formation professionnelle des enseignants du secondaire leur fournit des notions psychologiques permettant d'être avisé de certains comportements que l'apprenant présente en situation de classe et selon son stade de développement. Ainsi, le degré de compréhension du comportement de l'apprenant dépend du degré de formation de l'enseignant.

Voyons comment varie le taux d'incompréhension selon le type de comportement des apprenants et le niveau de formation des enseignants.

Les résultats à ce niveau montrent que pour tous les comportements, sauf lorsque les apprenants manifestent de l'attirance envers leur enseignant, les enseignants les mieux formés ont le taux le plus bas d'incompréhension. Ainsi, on peut dire qu'à tout point de vue, les enseignants les mieux formés répondent mieux aux exigences des apprenants dans une situation de classe : la formation sera donc un facteur déterminant pour la compréhension du comportement de l'élève par l'enseignant.

A ce niveau, en s'appuyant sur ces résultats, nous ne pouvons que suggérer une formation des enseignants, mais une formation adéquate qui pourra leur procurer la compétence et le leadership. Car, les enseignants formés modérément enregistrent parfois les taux d'incompréhension record. C'est souvent le cas dans les classes de 6^{em} où les apprenants manifestent des comportements de turbulence, de curiosité, de timidité et d'attirance à cause de leur jeune âge et de leur nouveau

cadre d'apprentissage. Dans l'ignorance, certains enseignants non formés exercent des violences sur ces apprenants au moment où ces derniers ont plus besoin d'explication pour satisfaire leur curiosité, de la douceur et d'affection pour s'apaiser dans leur turbulence. Dodson F. (2007) dira que l'enseignement est une entreprise de relation humaine qu'il faut apprendre à gérer. La formation est donc très nécessaire, et la formation professionnelle est indispensable pour la compréhension des comportements des apprenants et dans la gestion des situations d'apprentissage.

5.2. Lien entre Expérience (Professionnelle et en Leadership Pédagogique) des Enseignants du secondaire et l'Efficacité de leurs interventions dans la gestion des situations d'apprentissage

Dans la même logique que la mesure du taux d'incompréhension de l'enseignant face à un comportement de l'apprenant, la mesure de l'efficacité de l'intervention vise à voir l'adéquation et l'opportunité des réactions de l'apprenant. Toutefois, la mesure de l'efficacité de l'intervention de l'enseignant présente l'avantage que même si l'enseignant ne gère pas bien les situations d'apprentissages, sa réaction ou son intervention peut être positive en fonction de son expérience. C'est pourquoi, dans cette partie, nous allons analyser le lien qui existe entre l'efficacité de l'intervention de l'enseignant et son expérience. Les résultats précédents montrent que sur 10 enseignants observés en situation de classe, 8 ont des interventions inadaptées. Cette situation varie-t-elle en fonction du nombre d'années d'expérience de l'enseignant ?

Les résultats à ce niveau montrent que les interventions inefficaces des enseignants dans la gestion pédagogique varient en dents de scie (irrégulière). Une première phase est celle des enseignants ayant jusqu'à 6 ans d'ancienneté ; la deuxième phase est celle des enseignants ayant entre 6 et 9 ans d'ancienneté ; la troisième phase correspond aux enseignants ayant entre 9 et 10 ans d'expérience et enfin la quatrième et dernière phase est celle des enseignants ayant au-delà de 10 ans d'ancienneté.

Phase n°1 : taux d'inefficacité au niveau des enseignants ayant jusqu'à 6 ans d'expérience. Au cours de cette phase, on remarque une croissance du taux d'inefficacité des interventions des enseignants. Deux faits peuvent expliquer cette situation : la vocation et la formation. En effet, 74.07% des enseignants enquêtés pensent que la vocation est un facteur déterminant dans la prise de décision d'enseigner aux apprenants. Ce facteur vocationnel fait qu'au début de leur carrière, ils sont plus dévoués donc plus efficaces. Il explique aussi la faiblesse du taux de mauvaise gestion pédagogique observé au niveau des enseignants débutants.

Le deuxième facteur explicatif est la formation : 70,37% des enseignants pensent que la formation est un facteur déterminant dans l'efficacité d'intervention au cours de la situation de classe. Par ailleurs, 6 années d'ancienneté correspondent au moment où les enseignants ont leur premier diplôme professionnel : BAPES ou CAPES s'ils évoluent normalement. Ils seraient donc plus préoccupés par l'obtention de ce certificat et cela se répercute sur leurs activités pédagogiques notamment la gestion des situations d'apprentissage.

Phase n°2 : taux d'inefficacité au niveau des enseignants ayant entre 6 et 9 ans d'ancienneté.

Le taux d'inefficacité des interventions des enseignants décroît linéairement entre 6 et 8 ans puis un peu plus fortement entre 8 et 9 ans d'ancienneté. Ces deux variations montrent que les enseignants, après leur formation (qui a causé un pic du taux d'inefficacité de leur intervention), commencent par appliquer les notions théoriques qu'ils ont apprises pour pouvoir réussir leur inspection pédagogique et les visites inopinées des classes par les conseillers pédagogiques. Une fois cette formation terminée, les enseignants sont suffisamment outillés pour mieux planifier, organiser et gérer les situations d'apprentissage.

Par ailleurs, la forte chute notée au niveau des enseignants ayant entre 8 et 9 ans d'ancienneté traduirait le fait qu'ils ont fini d'éprouver les notions théoriques, qu'ils ont acquis un peu d'expérience pour des situations de classe plus meilleurs. Ils ont désormais l'expérience et cela se fait ressentir sur leur performance en situation de classe.

Phase n°3 : taux d'inefficacité au niveau des enseignants ayant entre 9 et plus de 10 ans d'ancienneté. C'est la phase heureuse. Le taux d'inefficacité est en chute libre. Ainsi, étant donné qu'ils n'ont plus de certificat professionnel à acquérir et avec les expériences qu'ils ont accumulées, ces enseignants sont désormais plus concentrés sur leur tâches professionnelles, et interviennent efficacement dans leurs classes.

De tout ce qui précède, nous pouvons affirmer que, plus les enseignants ont l'expérience, plus ils sont efficaces dans la planification, l'organisation et la gestion de leurs activités pédagogiques. En somme, le déficit de la formation et de l'expérience professionnelle des enseignants du secondaire constitue un frein au leadership pédagogique et un handicap pour l'atteinte des objectifs de l'Approche Par Compétence. Que faire alors face à cet état de chose ?

6. Suggestions

Compte tenu de l'ampleur du dégât du déficit de formation en leadership pédagogique chez les enseignants, il importe de mettre sur pied, des projets de sessions de formation en leadership pédagogique à l'endroit des enseignants

surtout dans les collèges aux heures d'animation pédagogique. Partant des cinq capacités clés des leaders efficaces identifiées par S. Dubé (2009), nous proposons que l'enseignant leader ait certaines caractéristiques. Ces caractéristiques peuvent être des qualités personnelles de l'enseignant telles qu'être persuasif, ouvert d'esprit, flexible, confiant et maître de sa matière. Ces caractéristiques peuvent également se manifester sous la forme de compétences qu'un enseignant doit développer afin de gérer efficacement sa salle de classe. L'enseignant leader est un agent de changement dans son milieu, et ce, à différents niveaux. Il influence la vie quotidienne des apprenants. Il peut participer activement à l'élaboration de leurs horaires, à la façon de les évaluer et à la modification de leurs programmes.

Certaines recherches de Éric Bernabé (2014) ont permis d'identifier une série de ressources personnelles dont l'enseignant doit disposer afin d'être un bon leader. Ces ressources appartiennent à trois catégories : cognitives, sociales et psychologiques

Les ressources cognitives : elles font appel à l'intelligence de l'enseignant, c'est-à-dire à sa capacité à résoudre des problèmes.

Les ressources sociales : les ressources sociales de l'enseignant leader lui permettent de prendre en considération les émotions, les pensées et les comportements des apprenants de même que les siens, dans le contexte de la relation enseignant-apprenants.

Les ressources psychologiques : la dernière catégorie de ressources exploitées par les enseignants leaders est la catégorie de ressources psychologiques. Celle-ci est identifiable par trois qualités professionnelles essentielles. La première qualité est *l'optimisme* de l'enseignant leader, le fait qu'il demeure positif, qu'il prenne des initiatives et des risques responsables en ayant des attentes positives quels que soient les problèmes qui pourraient se présenter.. Ensuite, il y a *l'auto efficacité de l'enseignant leader*, la confiance qu'il possède en sa capacité d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés pour sa classe. La troisième qualité professionnelle que l'on reconnaît comme une ressource psychologique est *la résilience*. Cette dernière est définie comme le fait pour l'enseignant d'être capable de se relever après la chute et de continuer sa route en faisant les adaptations nécessaires pour éviter que certaines situations désagréables ne se reproduisent.

CONCLUSION

Les résultats des analyses faites sur la mise en œuvre de l'Approche Par Compétence nous ont permis de confirmer que les programmes par compétences ne s'exécutent pas encore selon les normes pédagogiques et didactiques qui les régissent. Ils sont tributaires des approches méthodologiques propres aux programmes par contenu, chose qui ne concourt pas à la formation des citoyens

visés par les réformes ayant donné naissance aux programmes par compétences. La formation des apprenants est encore largement fondée sur les acquisitions des connaissances notionnelles et parfois techniques relatives aux thèmes faisant l'objet de situation d'apprentissage.

En effet, de nombreuses contraintes s'imposent à la mise en œuvre de l'Approche Par Compétence. Ces difficultés concernent notamment, le type et le statut des enseignants (enseignants vacataires sortis des universités sans formation professionnelle initiale ou sans recyclage, etc.), la disponibilité et la qualité des infrastructures (l'inexistence d'infrastructure requis pour l'accès facile des enseignants et des apprenants aux informations), le processus d'apprentissage et le style pédagogique adoptés, le respect des principes et implication pédagogique, les stratégies et techniques d'enseignement/apprentissage/évaluation et la maîtrise du programme à exécuter. Dans de pareilles conditions, l'enseignant est dévié de ses objectifs. Il risque d'adopter de propres pratiques en fonction des contraintes particulières, ce qui peut donner lieu à des scénarios hétérogènes et appauvris.

Pour améliorer cette situation peu reluisante qui caractérise la mise en œuvre de l'Approche Par Compétence, nous avons identifié le leadership pédagogique comme une approche managériale de style de l'enseignant pour renforcer l'enseignement/apprentissage / évaluation dans les collèges et lycées du Bénin.

Cette réflexion sur le leadership de l'enseignant nous a permis de comprendre quelles sont les ressources personnelles dont l'enseignant doit disposer afin d'être un bon leader. Nous avons constaté que les enseignants peuvent adopter des styles de leadership pédagogique très distincts les uns des autres. Le style médiateur nous est apparu le plus approprié pour intégrer le leadership au collège. Selon leur style, les enseignants sont portés à choisir et à appliquer différents modèles de leadership dans leur classe. Nous avons suggéré différentes stratégies de leadership pour maintenir la gestion de classe. Bien que ce travail fût orienté vers les collèges, nous croyons que le leadership s'applique à tous les niveaux d'enseignement et à toutes les disciplines. Pour y parvenir, il faut une certaine connaissance de la personne et posséder à fond la technique du métier d'enseignement. D'où la nécessité de la formation des enseignants leaders. Car, l'avenir de l'apprenant dépend de la formation qu'il reçoit à l'école. La période de sa scolarité le marque profondément et oriente forcément son avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. London : PenguinPress.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris : Economica.-

- Boko, G. C., (2009). *Psychologie et guidance en milieu africain : introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains*. CAAREC Education, Cotonou
- Doko, B. (2015). *Problématique de la gestion stratégique du personnel dans l'enseignement secondaire : entre présence des enseignants qualifiés dans l'administration et pénurie d'enseignants dans les établissements au Bénin*. Mémoire de fin de cycle de Master Professionnel en Sciences de l'Education, IJP2 de Philosophie et des Sciences Humaines, Bénin.
- Fullan, M., Miles, M. B. & Taylor (1980). "Organizational Development in Schools: The State of the Art". *Review of Educational Research*, Spring, Vol 50, N° 1, 121-183.
- GatherThurler, M. (1998). «Savoirs d'action, savoirs d'innovation». In G. Pelletier (Ed.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles : De Boeck Bruxelles : De Boeck, pp. 101 -131..
- GatherThurler, M. (2000). *Innover au sein de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- GatherThurler, M. (2007). « L'établissement scolaire, lieu d'orientation des pratiques pédagogiques ». In Dupriez, V. &Chappelle, G. (Ed.), *Enseigner*, Paris: PUF, coll. Apprendre. pp. 203-213.
- Gather Thurler, M. &Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Gather Thurler, M. &Progin, L. & (2009). « Verteilt Leadership und Empowerment von Lehrpersonen ».In *Journal fürSchulentwicklung*, 3/2009, pp. 37-45.
- Gather Thurler, M., De Rham, C. &Progin, L. (2009). « Gouvernance et professionnalisation : des cadres scolaires à l'épreuve du réel ». In G. Pelletier (Ed.) *De la gouvernance en éducation : régulation et encadrement intermédiaire* , Bruxelles : De Boeck, pp. 173-185.
- Gather Thurler, M. & Herzog, S. (2010). «WarumwiderstehtSchul form so hartnäckigall in Entwicklungsabsichten? », in *JournalfürSchulentwicklung*, 1/2010, pp. 49-49.
- Gbétie T. M. C., (2015). *Législation et administration scolaire en République du Bénin*.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hargreaves, D. (2007). *System re-design-1: The road to transformation*. London: SSAT.
- Harris, A. (2004). « Distributed leadership: leading or misleading ». In *Educational Management and Administration*, 32(1), pp. 11 -24.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). « Distributed leadership through the looking glass. Management », In *Education*, 22, pp. 31-34.
- Kaufmann, J.-C. (2003). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Larose, F., et Lenoir I., (1998). « La formation continue des enseignants du secondaire des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherche ». In *Revue des sciences de l'Education : interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire*. 1 (14), pp. 189-228.
- Mampaka, R., (2012). *Bien connaitre pour mieux éduquer*. Editions Paulines, Filles de St Paul, Abidjan
- Maulini, O. (2008). « Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation ». Version française d'une communication à la Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER) "From Teaching to Learning ?" , University of Goeteborg, Network : Policy Effects.
- Mis pelblomBeyer, F. (2006). *Encadrer. Un métier impossible*. Paris : Hachette.
- Paquay, L. (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante, de l'utopie à la réalité », In *European Journal of Teacher Education*, 2, pp. 111-128.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Strittmatter, A. (2006). « Kollegienals professionelle Lerngemeinschaften ». In *Journal für Schulentwicklung*/1, pp. 12-18.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge, MA : Harvard Business School Press