



IMPACT DES PRESTATIONS VERBALES DES ENSEIGNANTS SUR LES RENDEMENTS SCOLAIRES DES APPRENANTS DANS LES COLLEGES D'ENSEIGNEMENT GENERAL DE COTONOU

Florentine Adjouavi HOUEDENOU

Université d'Abomey-Calavi

houedenou1@gmail.com

Abstract

For decades, the problem raised by school failure continues to be a central concern in educational debates. This research work raises questions about the teachers' classroom practices and the academic performance Secondary school learners in Cotonou. The methodology used for carrying out the research calls for both quantitative and qualitative method paradigms. The elaborated survey questionnaire and interview guide are administered to a sample study population of 6,925 including male and female respondents. The findings show that a smooth atmosphere in class practices stands as a genuine factor students' comprehension and participation in the course. It also reveals that a good attitude and good classroom practice without any insult and harassment are the keys to success of educational relationship for a good classroom management.

Keywords: Verbal practice, teacher performance, academic performance, Cotonou's CEG.

Résumé

Depuis quelques décennies, le problème de l'échec scolaire constitue le centre des préoccupations dans les débats sur l'éducation. Cette recherche questionne les pratiques de classe des enseignants et le rendement scolaire des apprenants des collèges de Cotonou. Elle montre que les prestations verbales de l'enseignant affectent la trajectoire scolaire des apprenants. La démarche méthodologique adoptée comprend une dimension descriptive portant sur des analyses qualitatives et quantitatives. Pour réaliser cette recherche, un questionnaire d'enquête, un guide d'entretien et une grille d'observation ont été utilisés à l'aide d'un échantillon de 6925 personnes. Les résultats ont mis en évidence la nécessité d'un bon climat comme facteur et atout pour la compréhension et la participation au cours. De même, l'analyse révèle qu'une bonne attitude ainsi qu'une pratique de classe sans injures, insultes et harcèlement représentent la clé de réussite de la relation éducative pour une meilleure gestion de la classe.

Mots-clés : Pratique des enseignants, prestations verbales, performance scolaire, CEG de Cotonou.

Introduction

L'éducation, clé de voûte de tout système éducatif, demeure le facteur du développement du capital humain. En effet, s'« il n'est de richesses que d'hommes, investir dans le capital humain est donc crucial » (Bodin, 1576 : cité par V.E. Sokou, 2012 : 37). L'éducation, un droit fondamental fait partie intégrante de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et de la Convention relative aux

droits de l'enfant. Dans cette optique, l'ONU (2010)¹ dans ses Objectifs du Millénaire pour le Développement a prôné l'accès à l'éducation pour tous afin d'universaliser l'éducation. Des efforts considérables ont été faits dans ce sens par les pays africains en général, comme en témoignent les taux de scolarisation appréciables (O. Balema, 2011 : 2-8 cité par K. Lapin, 2013 : 47). Si la plupart des Etats africains souscrivent aux principes fondamentaux relatifs à la réalisation du droit à l'éducation, force est de constater que la législation interne relative à l'éducation dans ces Etats n'est pas toujours en parfait accord avec les exigences requises pour la réalisation du droit à l'éducation et la qualité dans l'enseignement (R. Elobo, 2016 : 94).

Dans les collèges au Bénin, bien que le droit à l'éducation soit reconnu à travers les principaux textes juridiques réglementaires de l'institution scolaire, l'exigence sur la qualité de l'enseignement ou les pratiques pédagogiques de classe posent problème. On observe néanmoins et, de façon spécifique à Cotonou, que le personnel enseignant se heurte à certaines réalités d'ordre pédagogique. De même, la question de la qualité de l'enseignement, des performances scolaires des apprenants et le manque de réalisme menace l'enseignement. Ces pratiques influencent négativement la vie des apprenants et interpellent plus d'un. C'est dans cette ligne que la note Circulaire N° 100 du Ministère de l'Education et celle du N° 232/MEMB/DGM/DEMB interdisent ces pratiques.

Par ailleurs, les résultats des admis à l'examen national du brevet d'études du premier cycle (BEPC) du secondaire sont peu reluisants soit, 49% en 2013 ; 47,57% en 2014 ; 30,16% en 2015 ; 16% en 2016 et 50,56% en 2017 (DEC, 2017)². Ces statistiques montrent que la réussite des apprenants dans les collèges est sujette à la pratique de classes et dépend des prestations verbales des enseignants. Ces statistiques sont similaires à celles du BAC (DOB, 2017)³. Ils nous permettent de déduire, *a priori*, que la performance scolaire au secondaire serait fonction, entre autres, du capital humain. Ce capital connaît son développement chez les apprenants lorsque les enseignants prennent en considération les caractéristiques personnelles de l'apprenant, des facteurs du milieu socio-économique et familial.

Soulignons également que l'ensemble de l'attention accordée à ce qui se passe à l'intérieur de la classe, la prise en compte des variables psychologiques, psychosémantiques, cognitives et socioaffectives de la classe, sont fortement associées à la réussite scolaire (Houédénou, 2016 : 15). A cet effet, plusieurs variables propres au milieu scolaire telles que les attitudes verbales et les gestes de l'enseignant, la relation pédagogique et un climat positif de classe contribuent significativement à

¹ ONU : Organisation des Nations Unies

² Direction des Examens et Concours.

³ Direction des Offices du Baccalauréat.

la réussite des apprenants au secondaireselon L. Fortin *et al*, (2006 : 2). Ces éléments impactent la vie des apprenants et procurent la joie de savoir et le bonheur de comprendre. Mais force est de constater que le manque de maîtrise de soi et de la non prise en compte de certaines variables intervenant dans la communication avec les élèves influencent les rendements tant au niveau des enseignants que celui des apprenants.

Or, les enseignants jouent un rôle très important sur plan de l'adaptation sociale et scolaire des apprenants (A. Lessard *et al*, 2008 cité par B. Guédjéjoun, 2015 : 13). C'est pourquoi leurs prestations verbales peuvent conduire à l'échec ou au faible rendement scolaire. Dans cette optique, quelques questions de recherche s'imposent. Dans quelle mesure les attitudes et prestations des enseignants affectent la performance scolaire des apprenants des cours secondaires de Cotonou ? A partir de ce questionnement, la recherche poursuit l'objectif qui consiste principalement à montrer que les prestations verbales des enseignants affectent la trajectoire scolaire des apprenants.

Pour ce faire, des réponses aux préoccupations contenues dans la problématique de cette recherche montrent que les prestations verbales constituent l'un des éléments clés de la performance scolaire et du rendement scolaire.

1. Cadre conceptuel de la recherche

Le cadre conceptuel de cette recherche prend en compte les concepts tels que : violence verbale, échec scolaire, relation enseignant-apprenant ainsi que leur impact sur les résultats des apprenants.

1.1. Notion de violence verbale dans la pratique de classe

La violence est un concept polysémique en général. Elle signifie « *agir sur quelqu'un ou le faire agir contre sa volonté, en employant la force ou l'intimidation* »⁴. Pour F. Raynal et A. Reunier (2002 : 1519), la violence est une force physique ou verbale dont on use pour contraindre quelqu'un à faire ou à ne pas faire quelque chose ou pour créer de désagrément à celui qui subit la violence.

La violence verbale selon R. Legendre (2005), désigne une autre forme d'incivilité. Cette violence est à la fois le fait que les apprenants et les enseignants, et va de l'injure aux menaces envers les autres apprenants. Elle s'exprime à travers les moqueries, les railleries, les dérisions de l'enseignant qui malheureusement humilie l'apprenant concerné et le plus souvent devant la classe. Il nous semble intéressant d'étudier par quels gestes se manifeste cette violence afin de proposer des solutions. Il ressort de ces repères sémantiques que parler des violences

⁴ Dictionnaire Le Robert micro poche, subverbo violence, Paris, Rey, 2013, p. 1519, 2^{ème} colonne.

verbales revient à évoquer plutôt des « pratiques verbales négatives ». Elle est une expression synonyme de la violence verbale mais surtout dans la relation enseignant-apprenant en situation de classe. Il s'agit dans le cadre de cette recherche, d'un ensemble des désagréments comme les intimidations, le chahut permanent, les menaces, l'absence d'écoute, les railleries, les moqueries, la brutalité, l'humiliation, l'insulte... qui viennent empoisonner l'ambiance de travail dans une classe et dégradent toutes les relations, que ce soit entre apprenants ou entre enseignant et apprenants. Les violences verbales sont sources de pratiques verbales.

1.2. Pratiques verbales comme source de l'échec scolaire

Selon le dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation (Ph. Champy, 2005 : 294-297), l'échec est le résultat négatif d'une tentative, d'une entreprise. C'est le fait pour un apprenant de n'avoir pas pu, faute de succès suffisants, parvenir au terme du cycle d'étude entrepris. Quant au Dictionnaire de Pédagogie, la notion d'échec scolaire concerne « *les apprenants qui ont des carences considérables dans les apprentissages de base et qui sont démotivés ou en complet rejet de l'école* »⁵. Cette notion signifie l'« *expression par les dons où le handicap socioculturel a fait place à l'étude des processus qui, dans l'école, transforment des difficultés cumulatives en échec* »⁶. Pour M. Nomaye et D. Gali (2000 : 21), l'échec scolaire est défini comme : « *la déperdition scolaire se rapportant à des élèves qui n'achèvent pas leur scolarité dans les délais prescrits soit parce qu'ils abandonnent définitivement l'école soit parce qu'ils redoublent une ou plusieurs classes* ». Cette définition interpelle alors les enseignants à une plus grande prise de conscience professionnelle dans la gestion de la classe.

Selon Ph. Meirieu (2008) cité A. Hachémè (2017 : 42), cette notion semble être une tâche difficile, étant donné le nombre important de facteurs entrant en jeu. Mais, il précise que l'échec scolaire est défini comme « *la difficulté pour quelqu'un de s'approprier des savoirs scolaires* ». En effet, un élève ayant besoin de plus de temps pour assimiler des connaissances ou ne parvenant pas à se motiver pour apprendre se trouve en situation d'échec. Ainsi, la question de l'échec scolaire est devenue assurément l'un des phénomènes scolaires les plus visibles, un problème social complexe qui préoccupe un nombre croissant et diversifié d'acteurs sociaux. C'est ce qui motive cette réflexion sur les causes de l'échec scolaire à travers les prestations verbales des enseignants dans l'acte pédagogique. Puisque l'examen du phénomène de l'échec scolaire a révélé sa complexité et ses multiples effets dans plusieurs domaines. Les enseignants doivent adopter un nouveau paradigme permettant de réduire considérablement les effets négatifs des échecs sur le

⁵ Dictionnaire de Pédagogie, subverbo échec scolaire, Paris, Louis, et al. 1996, p.91, 1^{ère} colonne.

⁶ Dictionnaire de didactique du français, subverbo Echec scolaire, Paris, Jean-Pierre Cuq, 2003, p. 77, 2^{ème} colonne.

parcours scolaire des apprenants. Cela permettra d'éviter le nombre considérable d'élèves qui, pour une raison ou pour une autre, ne réussissent pas à acquérir l'ensemble des compétences enseignées à l'école. Alors, que retenir des facteurs susceptibles d'entraver la pratique de classe au secondaire ?

1.3. Facteurs internes à l'apprenant

Les facteurs propres à l'apprenant font partie des éléments influençant les prestations verbales des enseignants au secondaire. Plusieurs auteurs ont souligné que les apprenants adolescents présentent en classe des attentes, des attitudes et des comportements ayant un impact sur la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant (H.A. Davis, 2003 cité par A.E. Houannou, 2015 : 11). Le contexte familial dans lequel ces adolescents évoluent représente une source d'influence importante dans l'établissement de la relation enseignant-apprenant et dans le vécu de ces derniers à l'école.

Selon H.A. Davis (2003) cité par A.E. Houannou, 2015 : 11), la qualité de la relation enseignant-apprenant est directement reliée à la qualité de la relation parent-enfant (J.H. Kennedy et C.E. Kennedy, 2004 : 45 cité R. Dassoundo, 2015 : 19). Un apprenant dont la relation avec son parent est marquée par de nombreux conflits se comporte avec méfiance dans ses relations avec les autres. Les répercussions d'attachement se maintiennent dans le temps et agissent comme un facteur distal qui influence la perception du jeune de sa relation avec son enseignant (H.A. Davis, 2006).

Par ailleurs, le niveau d'éducation des parents, la composition de la famille ainsi que la considération de la famille face aux réalités du milieu scolaire et de l'importance de l'école influencent la perception qu'a l'apprenant de son enseignant (N. K. Bowen & G. L. Bowen, 1998 : 7 cité N. D. Soglohoun, 2013 : 31). Ces auteurs rapportent que les apprenants cumulant de nombreux facteurs de risque dans leur environnement familial perçoivent un plus faible niveau de soutien de la part de leurs enseignants. Ce qui génère un effet négatif sur leur engagement et leur rendement scolaire. Alors, les enseignants doivent tenir compte des facteurs internes de leurs apprenants dans leurs prestations verbales.

Notons aussi que le retard scolaire chez un grand nombre de ces jeunes affecte négativement la relation enseignant-apprenant (B. Galland et P. Phillipot, 2005 : 18). De plus, les caractéristiques personnelles, notamment le sexe et l'âge des apprenants, semblent avoir une influence sur la relation enseignant-apprenant (K. Fredriksen et J. Rhodes, 2004 citée V. Fandy, 2014 : 53). En ce qui concerne le genre, les garçons ont une perception plus négative de leur relation avec leurs enseignants (B. Galland et P. Phillipot, 2005 : 21). La compétence sociale de l'apprenant semble favoriser la qualité de la relation enseignant-apprenant. On

peut donc dire que les apprenants présentant de bonnes habiletés sociales ont une bonne interaction en classe. Cela permet aux enseignants de mettre en œuvre une bonne relation pédagogique.

1.4. Facteurs propres à l'enseignant

Les caractéristiques de l'enseignant influencent de façon cruciale la relation enseignant-apprenant (K. Fredriksen et J. Rhodes, 2004 citée V. Fandy, 2014 : 48). Le lien existant entre la qualité de l'attachement qu'a vécu l'enseignant au cours de son enfance joue sur sa capacité à établir des relations avec ses apprenants (K. Fredriksen et J. Rhodes, 2004 citée V. Fandy, 2014 : 21). En effet, tout comme l'apprenant, l'enseignant aborde sa classe avec sa propre attitude relationnelle. Il déploie des stratégies motivationnelles à l'image de son propre style d'attachement. Par exemple, un enseignant ayant un style d'attachement évitant, maintient une distance émotionnelle dans ses relations avec ses apprenants. Ceci peut être interprété comme un manque de sensibilité et de soutien (J. H. Kennedy & C.E. Kennedy, 2004 cité par A. Hachémè, 2017 : 34). Ainsi, la maîtrise de la distance culturelle de l'enseignant doit passer par la communication et la relation entre un enseignant et les apprenants d'origines sociales diverses. C'est dans ce sens que s'impose la prise en compte de l'attention aux effets et aux poids de mots de la communication (verbale et non verbale), de l'acceptation de l'autre, de l'affectivité, des affinités. Il ne s'agit pas d'individualisation organisée, mais de la maîtrise de la distance culturelle et du conflit. Dans ce sens, l'échec scolaire découle des situations didactiques. Certains apprenants échouent non pas faute de moyens intellectuels, mais parce qu'ils ne trouvent pas leur place en classe et de plus n'établissent pas de relation avec les enseignants (R. O. Aka, 2014 : 57). Notons que les représentations mentales des enseignants face à la relation qu'ils entretiennent avec ces apprenants sont prédictives du rendement et de l'ajustement scolaire des apprenants.

2. Démarche méthodologique

La démarche méthodologique adoptée intègre à la fois la démarche quantitative et celle qualitative dans une dynamique descriptive. Elle s'est déroulée à Cotonou, précisément dans les Collèges d'Enseignement Général de Sainte Rita, collège de Gbégamey, Collège Père Aupiais, C S Protestant et Collège de Zogbo. La plus grande ville du Bénin, seule ville qui compose le département du Littoral et situé au sud du Bénin regorge plus de cours secondaire. Cotonou a vu son poids démographique passer de 9,8% de la population totale en 2002 à 6,8% en 2013 au profit des communes limitrophes d'Abomey-Calavi, de Ouidah et de Sèmè-Kpodji qui sont devenues de véritables cités dortoirs (INSAE, 2013).

La population cible retenue est constituée des apprenants du premier cycle, notamment ceux des classes de 6^{ème} en 3^{ème}. Ceux-ci représentent la cible la plus vulnérable des pratiques verbales. Ils se situent entre dix (10) et dix-sept (17) ans dont 53% de sexe masculin et 47% de sexe féminin et de leurs enseignants. Le choix de l'échantillon de la population cible s'est d'abord fait grâce à la formule de Lokesh (1972) qui stipule qu' « *en sciences sociales, l'échantillon de 20 jusqu'à 30% est approprié pour une recherche scientifique* ». Ensuite, nous avons pris 30% du total des apprenants du premier cycle desdits collèges soit 6.750 apprenants. Enfin, cette recherche a été également étendue aux enseignants de ceux-ci. Ici, nous avons choisi interroger au hasard 175 enseignants toujours dans le souci de les amener à prendre conscience des conséquences de ces pratiques sur les apprenants et d'en faire une analyse minutieuse pour proposer des solutions adéquates.

La collecte des données a été réalisée à l'aide des instruments tels que : la recherche documentaire, l'observation directe, l'entretien semi-directif et l'enquête par questionnaire. En effet, la recherche documentaire a permis d'exploiter la documentation écrite existante sur le problème. Ainsi, à l'exception du questionnaire adressé aux apprenants, celui adressé aux enseignants est suivi d'un guide d'entretien afin de recueillir les expériences de travail au sujet des éléments liés aux pratiques verbales. Il a permis de recueillir des renseignements sur les enquêtés et comporte quatre questions.

L'enquête par questionnaire a permis de recueillir les données inhérentes aux éléments liés aux prestations verbales qui participent à l'échec scolaire des apprenants ainsi que les raisons liées au manque de motivation scolaire en vue de concrétiser le sondage. On trouve dans les questionnaires trois grands types de questions (les questions ouvertes, les questions fermées et les questions à choix multiples).

Conscients des limites des questionnaires, des observations ont été faites lors de quelques séquences de classe de certains enseignants du premier cycle. Ceci permet de percevoir les réalités liées à la relation enseignant-apprenant dans les situations de classes. Les situations de classe désignent des pratiques de classe ou un ensemble d'activités d'enseignement/apprentissage au cours desquelles s'affichent des comportements et des interactions dans une salle de classe (N'da, 2002 : 6).

En outre, en ce qui concerne les techniques de traitement des données, une fois les questionnaires rassemblés, un premier contrôle, sous forme d'un dépouillement, a été effectué afin de s'assurer de leur recevabilité pour le traitement. Tous les questionnaires étant bien remplis, l'étape suivante a été celle du codage des questions suivi de l'encodage (J-M. de Ketele et X. Rogiers, 1996 cité F. A. Houédénou, 2016 : 10) des données à l'aide du logiciel SPSS. Ce qui a permis de

générer des statistiques. Les données qualitatives ont été transcrites manuellement par le logiciel de Microsoft Word Office version 2013 de traitement de texte. Ce corpus de verbatim a été structuré et organisé en unité de sens en fonction de l'objectif de la recherche. Tout ceci permet d'aborder l'analyse des résultats.

3. Présentation et analyse des résultats obtenus

3.1. Déterminants des mauvaises pratiques de classes

De l'analyse des données, on constate que les personnes enquêtées ont une perception négative de la compréhension des cours. Cette analyse montre que des déterminants entrent en jeu dans la pratique de classe selon les enquêtés. En effet, 51,15% des apprenants attestent que les enseignants manquent de motivation et d'ambiance dans la pratique de classe, 34,08% affirment que les cours ne sont pas vivants et 14,77% disent que les enseignants aiment insulter, faire de bruits et humilier devant les camarades : « ... *l'environnement scolaire n'est pas vivable et il y a manque d'attention chez les enseignants à leur égard* » (apprenants, 2017). En d'autres termes, nombreux apprenants n'apprécient pas le climat qui règne pendant la pratique de classe. Dans cette ligne, un apprenant affirme ce qui suit :

« J'ai déjà demandé à mon père de me faire le transfert sur un autre collège. Je n'ai jamais manqué 15/20 de moyenne depuis la 6^{ème} mais cette année, je ne pense pas être admis au BEPC à cause des injures, mines et menaces des enseignants. La classe de 3^{ème} n'est pas difficile mais les enseignants nous frustrent et compliquent la vie à travers leur comportement » (Apprenant, 2017).

Une autre dit : « *mes parents ne me crient pas, ne m'injurient point... Parfois, les enseignants vont jusqu'à nous dire "vous allez lamentablement échouer"* » (Apprenante, 2017). Alors, en ce qui concerne les prestations verbales dans la gestion de la classe, 78,57% des enseignants reconnaissent porter d'injures, de menaces, decoups de bruits,... sur les apprenants contre 21,43% qui déclarent le contraire. Il en est de même au niveau des résultats au plan qualitatif. Il ressort de cette analyse que les enseignants doivent recevoir des formations en psychopédagogie pour une bonne gestion de classe.

3.2. Déterminants liés à la compréhension des activités scolaires

A propos des déterminants de la compréhension des activités scolaires pendant la pratique de classe, 69,67% des apprenants considèrent qu'un bon climat dans la pratique de classe constitue le meilleur facteur permettant la compréhension et la participation. En fait, « *je suis très heureuse quand les enseignants font les cours avec ambiance car, si je ne suis pas ennuyée, j'ai toujours de meilleures moyennes* » (Apprenante, 2017).

Dans la même logique, concernant la compréhension des activités scolaires, 53,21% des enseignants estiment qu'un bon climat en classe profite et motive les apprenants dans la compréhension des apprentissages. Notons que 38,57% considèrent qu'il facilite la pratique de classe et rassure l'enseignant tandis que seulement 8,22% d'entre eux considèrent les pratiques verbales négatives et punitions comme une bonne pratique de classe : « ... nos apprenants sont têtues et paresseux. Sans les pratiques verbales négatives, ils ne cherchent pas apprendre. Il faut des menaces pour redresser nos apprenants. Je ne peux gérer ma classe sans utiliser cette pratique » (Enseignants, 2017).

3.3. Conséquences de bonnes attitudes et pratiques verbales

Au sujet des conséquences des attitudes et pratiques verbales sur la trajectoire scolaire des apprenants, 59,78% trouvent qu'une bonne attitude ainsi qu'une bonne pratique de classe sans injures, insultes, harcèlement... représentent des clés de réussite des apprentissages. De même, 32,17% les trouvent importants dans la mesure où elles aident les apprenants à être performants en classe. En revanche, 8,08% seulement estiment qu'elles facilitent la maîtrise des apprentissages : « ... nous travaillons et réussissons dans toutes les activités scolaires quand nos enseignants font preuve d'une bonne attitude et prestation verbale. Les injures et menaces nous découragent et déconcentrent en classe » (Apprenants, 2017).

Dans le même sens, concernant les conséquences des attitudes et pratique verbale sur le parcours de apprenants, 57,64% des enseignants reconnaissent qu'une mauvaise attitude et pratique verbale entravent la trajectoire scolaire des apprenants. De plus 37,26% estiment que les pratiques verbales endiguent la performance scolaire des apprenants. Seulement 5,1% d'entre eux disent le contraire des précédents. Tout ceci permet de comprendre l'appréciation des pratiques verbales. A ce propos, il convient de noter que les enseignants doivent accompagner les apprenants dans leur difficulté afin de leur permettre de bien apprendre et de réussir leur apprentissage.

4. Discussion des résultats

Au niveau des apprenants et des enseignants, il a été révélé que plusieurs déterminants explicatifs s'observent lors des pratiques de classe dans les collèges d'enseignement général de Cotonou. A l'origine, il est expliqué que, 51,15% des apprenants attestent que les enseignants manquent de motivation et d'ambiance dans la gestion de classe, 34,08% affirment que les cours ne sont pas vivants. Cette proportion est restée presque identique avec celle des enseignants soit (78,57%). Ceci corrobore les travaux de (A. H. Davis, 2003 cité par A.E. Houannou, 2015 : 11 ; D. Andenas et K. Lapin, 2013 : 47) lorsqu'ils déclarent que : « La qualité de la relation enseignant-apprenant serait directement reliée à sa performance scolaire. Et,

les répercussions d'attachement se maintiennent dans le temps et agissent comme un facteur distal qui influence la perception du jeune dans sa relation avec son enseignant ». Par ailleurs, la réussite ou l'échec scolaire d'un apprenant dans ses apprentissages dépend de sa relation avec son enseignant (A.E. Houannou, 2015 : 11). On peut dire que les pratiques et prestations verbales négatives de l'enseignant en situation de classe influencent négativement le vécu scolaire des apprenants. Ceci contredit selon J. Hounkpatin & F. Houédénou (2017 : 91-98) les rôles de l'enseignant en tant que guide ou vérificateur du degré du développement des compétences c'est-à-dire celui qui aide et amène l'apprenant à préciser les raisons de ses réussites ou de ses difficultés (effort, méthode utilisée, attention soutenue et attitudes personnelles).

En outre, l'enquête menée sur le terrain par rapport aux déterminants de la compréhension des activités scolaires pendant la pratique de classe démontre nettement que 69,67% des apprenants considèrent un bon climat dans la pratique de classe comme le meilleur facteur permettant leur compréhension et leur participation au cours et approximativement uniforme avec les résultats des enseignants soit (53,21%). Ce résultat est superposable à ceux de J.H. Kennedy et C.E. Kennedy (2004 : 45) cité par R. Dassoundo (2015 : 19) lorsqu'ils disent que : « *Les représentations mentales des enseignants quant à la relation qu'ils entretiennent avec leurs apprenants seraient prédictives du rendement et de l'ajustement scolaire des apprenants* ».

Dans la même logique, certains enseignants interviewés ont prouvé que « *les relations enseignant-apprenant influencent sur le degré de compréhension, de participation ou de réussite scolaire des apprenant* » (Enseignants, 2017). Sur le plan pratique, la relation enseignant-apprenant, est fortement associée à la réussite scolaire et au risque de non décrochage (M-C. Cossette *et al*, 2004 cité par E. Hachemè ; 2017 : 56). Renforçant ces résultats, le modèle explicatif du faible rendement scolaire (Fortin *et al*, 2006) met en relief plusieurs variables propres au milieu scolaire telles que les attitudes verbales de l'enseignant et un climat de classe peu propices à l'engagement scolaire.

L'analyse des données qualitatives vient confirmer la recherche des travaux de Ph. Perrenoud (1991) lorsqu'il dit que : « *Tous les lièvres que courent les enseignants méritent d'être courus, et cela d'abord dans l'intérêt des apprenants* ». Au vu de tout ceci, on peut conclure que la bonne pratique de classe lors des différentes activités scolaires contribue à la performance scolaire des apprenants des collèges de Cotonou.

Conclusion

La présente recherche a été réalisée dans le but de montrer que la pratique verbale de l'enseignant affecte la performance scolaire des apprenants des collèges d'enseignement général de Cotonou. En réalité, l'analyse des données quantitatives et qualitatives a permis de démontrer que 51,15% des apprenants et 78,57% des enseignants ont affirmé que la pratique de classe manque de motivation. Ensuite, 69,67% des apprenants et 53,21% des enseignants considèrent qu'un bon climat dans la pratique de classe comme le meilleur facteur permettant la compréhension et la participation au cours. Enfin, 59,78% des apprenants et 57,64% des enseignants ont trouvé qu'une bonne attitude et une bonne pratique de classe sans injures, insultes, harcèlement sexuel représentent des clés de réussite des apprentissages au cours secondaire. En ce sens, les enseignants sont des vecteurs indispensables responsables devant créer un milieu d'apprentissage propice aux apprenants. M. Postic (2010 : 99-125) en souligne l'importance pour la réussite de la relation éducative. Ils sont appelés à proposer des activités d'apprentissage pertinentes et des pratiques de classe qui insufflent à chaque apprenant le désir d'apprendre et les inciter à l'engagement cognitif.

En somme, la bonne pratique incluant une prestation verbale adéquate dans la gestion des activités scolaires constitue un excellent outil pédagogique et éducatif par excellence. Son application appropriée contribue à la réussite de la pédagogie et de la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Références bibliographiques

- Bayali, B. (2004). « *La pédagogie de grands groupes appliquée à la lecture dans les classes à double flux de la commune de Koudougou* ». Diplôme de fonction d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, E.N.S.K. Burkina Faso.
- Belema, K. (2011). *Les déterminants de la performance des écoles primaires au Sénégal*. Ecole Nationale de la Statistique et de l'Analyse Economique à l'ENSAE-Sénégal. Diplôme de Technicien Supérieur de la Statistique.
- Bowen, N. K. et Bowen, G. L. (1998). *The effects of home microsystem risk factors and school microsystem protective factors on student academic performance and affective investment in schooling*. Social Work in Education.
- Brewster, A. B. et Bowen, G. L. (2004). *Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure*. Child and Adolescent Social Work Journal.
- Cossette, M-C. ; Potvin, P. Marcotte, D. ; Fortin, L. ; Royer, E. et Leclerc, D. (2004). *Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les apprenants du secondaire*. Revue de psychoéducation.

- Dassoundo, R. (2015). *Ecole et la pratique éducative chez les apprenants de la commune de Dassa-Zoumè*. Maîtrise en Sciences de l'Éducation. Université d'Abomey-Calavi.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*.
- Elobo, P.T. (2016). « L'accès à l'enseignement primaire au Cameroun au regard du droit à l'éducation ». In *Éducation pour tous, culture et développement*. Ed. L'Harmattan.
- Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève, Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*. Ed. Marie-France Bradley.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. et Joly, J. (2006). *Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors*. *European Journal of Psychology of Education*.
- Fraser, B. J. et Walberg, H. J. (2005). *Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect*. *International Journal of Educational Research*.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). *The role of teacher relationships in the lives of students*. New directions for youth development.
- Houannou, A. E. (2015). *Facteurs et perspectives de l'échec scolaire: cas du CEG1 d'Avrankou*. CAPES en Histoire-Géographie. ENS/Porto-Novo.
- Houkpatin J. & F. Houédénou. (2017). *Pour l'enseignant professionnel. Repères pédagogiques et didactiques, Volume1*, Cotonou, Editions Francis Aupiais.
- Kennedy, J. H.; Kennedy, C. E. (2004). *Attachment Theory: Implications for school psychology*. *Psychology in the Schools*.
- Le Bortef, G. (2006). *Construire les Compétences individuelles et collectives*. Paris, Editions d'organisation.
- Lessard, A.; Butler-kisber, L.; Fortin, L.; Marcotte, D.; Potvin, P. et Royer, E. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education. An International Journal*.
- Meirieu, Ph. (2008). Lutter contre « l'échec scolaire » Pourquoi ? Comment ? ». *Actualités éducatives*.
- N'da, P. (2002). *Méthodologie de la recherche de la problématique à la discussion des résultats*. Abidjan, EDUCI.
- Ndagijimana, J-B. (2008). *Motivation et apprentissage scolaire*. Université de Bouaké/ENS - Côte d'Ivoire - DEA.
- Paille, P. ; Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4. (Repris dans Perrenoud, Ph.,

- L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- Sava, F.A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*.
- Soglohoun, N.D. (2013). *Gestion de l'effectif pléthorique au secondaire dans le Département du Couffo au Bénin*. Mémoire de Master2 à l'Institut des Sciences de l'Éducation. Université de Lomé.
- Sokou, V. E. (2012). *Les échecs scolaires dans l'enseignement secondaire public : cas du Collège d'Enseignement Général.1 d'Abomey-Calavi, ENS/Porto-Novo, (CAPES en Histoire-Géographie)*.
- Zotin, L. (2010). « *Les travaux de groupe dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire géographie au second cycle de l'enseignement secondaire au Burkina Faso ; enjeux pédagogiques et état actuel des pratiques enseignantes* ». Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire, ENS/UK. Burkina Faso.