



**LABORATOIRE DE PEDAGOGIE ET DE DIDACTIQUE DES
HUMANITES / ENS-UAC BENIN**

**REVUE
PEDAGOGIE ET HUMANITES**

**2 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin**

© REVUE / PEDAGOGIE ET HUMANITE

Le Code de propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle

La Revue " PEDAGOGIE ET HUMANITES" est une revue des sciences pédagogiques, ouverte sur la problématique de la production des connaissances dans le champ des sciences humaines en général. La revue est affiliée au Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités (LAPEDIH) de l'ENS-UAC Bénin. Elle constitue de ce fait un espace de promotion et de vulgarisation des travaux de recherches effectués par les enseignants-chercheurs évoluant dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales. Les axes thématiques de contribution pour la parution du mois de novembre 2023 sont :

Axe 1 : Approche par compétences et différenciation pédagogique

- Les stratégies d'apprentissage à l'épreuve des défis en milieux scolaires
- La sociologie de l'éducation en contexte africain et le socle commun de compétences
- Obstacles épistémologiques aux processus d'enseignement-apprentissage dans les disciplines scolaires : EPS-Français-Anglais-Espagnol-Allemand-Mathématiques-PCT-Histoire et Géographie-Philosophie
- Différenciation pédagogique et atteinte des objectifs en milieux scolaires

Axe 2 : Recherche et innovation

- Recherche et innovation en pédagogie : Défis et opportunités pour l'atteinte de l'Objectif de Développement Durable (ODD) en Afrique
- Recherche scientifique et innovations dans les ENS d'Afrique francophone : enjeux et perspectives
- Ethique et financement de la recherche dans les ENS d'Afrique francophone

Axe 3 : Langues et sociétés

- Modélisation des langues en contexte plurilingue en Afrique francophone
- Didactique des langues et acquisition des compétences en langues africaines.
- Connexion linguistique et approches pédagogiques : la psycholinguistique et la littérature orale en question

Axe 4 : Formation des formateurs

- La pédagogie universitaire en question
- La formation dans les ENS d'Afrique francophone : vers quelles réformes ?
- Le statut des ENS d'Afrique francophone

Axe 5 : Techniques de l'Information et de la Communication et Education

COMITE DE REDACTION DE LA REVUE

➤ **Directeur de publication**

Pr Jean-Claude HOUNMENOU / ENS-UAC-Bénin

➤ **Rédacteur en chef :**

Dr Clarisse NAPPORN / FASH-UAC-Bénin

➤ **Secrétaire de rédaction**

Dr (MC) Coovi Clément BAH / ENS-UAC-Bénin

COMITE SCIENTIFIQUE DE LA REVUE

Président

Pr HOUNMENOU Jean-Claude, Professeur Titulaire des Universités
CAMES / Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin)

Membres

Pr. Maxime DA-CRUZ, Professeur Titulaire des Universités CAMES
Université d'Abomey Calavi, (UAC-Bénin)

Pr. Moussa DAFF, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).

Pr. Afsata PARE-KABORE, Professeur Titulaire des Universités
CAMES, Université Norbert Zongo de Koudougou
(UNZK-Burkina-Faso).

Pr. Moustapha TAMBA, Professeur Titulaire des Universités
CAMES, Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).

Pr. Pierre FONKOUA, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université de Yaoundé (UY1/Cameroun).

Pr Amadé BADINI, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université Norbert Zongo de Koudougou (UNZK-Burkina-Faso).

Pr. Abdel Rahamane BABA MOUSSA, Professeur Titulaire des
Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi,
(INJEPS-UAC-Bénin).

Pr Bernard FANGNON, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université d'Abomey-Calavi, (ENS-UAC-Bénin).

- Pr Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Professeur Titulaire des Universités CAMES, Université de Lomé (UL-Togo)
- Pr Aicha NANA GOZA, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Gervais KISSEZOUNON, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Mohamed Moussa Sagayar, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Ibrahim YEKINI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clarisse NAPPORN, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Juvénal AGBAYAHOUN Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr David BALUBI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Abel DIDEH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Jules ODJOUBERE, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clément BAH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Akimi YESSOUFOU, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Koba Yves-Marie TOGNON, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

COMITE DE LECTURE DE LA REVUE

- Dr Hyacinthe OUINGNON, Maître Assistant des Universités
CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Achille GNIDEHOUÉ, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Crépin LOKO, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Roland TECHOU, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Béatrice AGBO, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Victoire AHOTIN, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

SOMMAIRE		
1	Les représentations de l'approche par compétences en Afrique : quelle cohérence avec les méthodes d'enseignement ? Jean-Claude HOUNMENOU	9-34
2	La pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture : Difficultés de mise en œuvre à l'école primaire Casimir KABORE Adama KERE	35-58
3	Motivation en Formation par alternance et validation des acquis des étudiants formateurs dans l'enseignement professionnel en Côte d'Ivoire : cas de l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel Rachel N'goran KOUASSI Mesmin Adigra EHUI	59-72
4	Implementation of Cooperative Learning in EFL Classrooms: Issues and Perceptions from Teachers OUSSEINI Hamissou MOUSSA M. Sani	73-88
5	Obstacles à l'accès aux apprentissages scolaires des apprenants déficients auditifs du Collège Professionnel d'Apprentissage des Sourds Muets d'Akogbato : analyse, défis et perspectives HOUEDENOUP Florentine Adjouavi	89-106
6	Illettrisme pédagogique et autoformation : analyse quantitative des déterminants motivationnels des enseignants du second degré au Bénin BELLO Abdou Wahidi DJIMA Fatahou	107-136
7	Modèle didactique de formation des enseignants des sciences expérimentales et construction de compétences pour enseigner. Mathias KYÉLEM	137-164
8	Ressentis émotionnels des élèves du cm2 par rapport aux évaluations au Burkina Faso. TAMBOURA Amadou	165-190
9	Evaluation de l'autoformation des professeurs d'allemand dans les Lycées et Collèges au Bénin Laetitia A. DAGNONHOUETON Jean-Claude HOUNMENOU	191-208

10	Pratiques d'utilisation des outils numériques pour rechercher l'information sur internet par des collégiens et lycéens du lycée professionnel régional du centre de ouagadougou- burkina faso KABORE Dimkêeg Sompassaté Parfait SIA Benjamin OUEDRAOGO Emile Léo Paul BERE Pr Afsata PARE / KABORE	209-228
11	Digitalisation des contenus, techno-transposition et enseignement/apprentissage numérique interactif : De l'alphabétisation technologique des enseignants à une gestion réflexive de la « distance Education » dans les écoles normales d'instituteurs au Cameroun TAMO FOGUÉ Yannick SIH Marie – Pascale NGUELE OWONO Marie Joelle	229-250
12	Les technologies de l'information et de la communication (tic) dans l'enseignement et l'apprentissage socioconstructiviste GOHI Lou Gobou Bien-aimée	251-274
13	Orientation des apprenants en Sciences de l'éducation au Bénin : choix raisonné ou par défaut ? ZANOU Kouassi Valentin HOUESSOU Mahounan Modeste	275-294
14	Perception de la carrière des parents et choix de carrière chez les enfants Komlan AKOSSOU Badji OUYI,	295-316
15	Innovation par le management qualitatif dans l'enseignement secondaire. Comment y parvenir dans le contexte du Burkina Faso ? Abdoulaye OUEDRAOGO	317-332
16	Dynamiques de nomination des responsables d'établissements universitaires au Bénin : état des lieux, enjeux et perspectives BAH Coovi Clément	332-360

Evaluation de l'autoformation des professeurs d'allemand dans 191
les Lycées et Collèges au Bénin

Par
Laetitia A. DAGNONHOUETON

ldagnon@gmail.com

-----&-----

Jean-Claude HOUNMENOU

Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités/ENS-UAC BENIN

jchounmenou@yahoo.fr

-----&-----

Résumé

Dans l'enseignement-apprentissage de la langue allemande au Bénin, les apprenants présentent des compétences disciplinaires peu satisfaisantes malgré l'existence de dispositifs favorisants. En effet, le modèle Approche par Compétence et le manuel d'allemand IHR und WIR plus en vigueur dans le système éducatif béninois ont pour objectif de développer des compétences et des habiletés langagières chez l'apprenant en le mettant au centre du processus de l'enseignement-apprentissage. Cependant, les enseignants qui devraient leur « apprendre à apprendre » l'allemand, renforcent peu leurs propres capacités. D'où notre intérêt à évaluer leur autoformation. Notre étude a consisté à déterminer le profil des professeurs d'allemand, leurs difficultés à identifier leurs stratégies d'autoformation et à proposer des stratégies d'optimisation de cette autoformation. Pour y arriver, nous avons effectué une enquête au moyen des questionnaires proposés à des professeurs d'allemand du secondaire. Les résultats ont montré que la plupart (63%) des professeurs d'allemand étaient des vacataires, devenus désormais AME et s'adonnent peu à l'autoformation. Beaucoup d'entre eux (64%) n'ont pas suivi une formation professionnelle bien que reconnaissant l'importance de cette formation. Très peu de professeurs d'allemand ont passé le Test DaF (24%) et connaissent le CECRL (21%). Les résultats montrent aussi qu'une faible proportion de professeurs d'allemand fréquente les centres de documentation (24%), le centre pédagogique multimédia (7%) et l'Institut National des Langues (8%). L'étude suggère de rendre systématique l'autoformation en formation continue et l'amélioration du statut et des conditions de travail des enseignants.

Mots-clés : Autoformation, professeurs d'allemand, compétence, Bénin

Abstract

In the teaching-learning of the German language in Benin, learners have unsatisfactory disciplinary skills despite the existence of favoring devices. In fact, the Competence-Based Approach and the German IHR und WIR plus textbook in the Beninese education system aim to develop language skills and language skills for the learner by placing them at the center of the process of teaching-learning. However, teachers who should "teach them to learn" German, do little to strengthen their own abilities. Hence our interest in evaluating their self-study. Our study consisted of determining the profile of German teachers and their difficulties, identifying their strategies for self-training, and proposing strategies for optimizing their self-training. To achieve this, we conducted a survey using the questionnaires offered to secondary German teachers. The results showed that most (63%) of the German teachers are temporary and do-little self-training. Many of them (64%) did not receive professional training although recognizing the importance of this training. Very few German teachers have passed the DaF Test (24%) and know the CEFR (21%). The results also show that a small proportion of German teachers attend documentation centers (24%), the multimedia teaching center (7%) and the National Institute of Languages (8%). The study suggests the institutionalization of self-training in continuing education and the improvement of the status and working conditions teachers.

Keywords: Self-training, German teachers, competence, Benin

Introduction

193

Dans le système éducatif béninois, l'allemand est enseigné dans les lycées et Collèges d'Enseignement Général (CEG). L'enseignement-apprentissage de la langue allemande commence souvent à partir de la classe de 4ème où l'apprenant a la possibilité de choisir entre l'allemand et l'espagnol comme deuxième langue étrangère. L'acquisition d'habiletés et de compétences définies pour le profil de l'élève n'est pas toujours observée. Le constat est plus frappant lors des concours interscolaires organisés en vue de choisir les meilleurs élèves pour un bain linguistique en République Fédérale d'Allemagne (RFA). En effet, les examinateurs constatent pendant le déroulement de ce concours, que les compétences attendues à ce niveau d'apprentissage de la langue ne sont pas souvent acquises par les apprenants. Autrement dit, les apprenants ne développent pas toutes les compétences souhaitées dans les activités langagières. Ces activités langagières définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) sont au nombre de sept à savoir : Compréhension de l'oral (CO), Compréhension d'un document écrit (CE), Expression Orale en Continu (EOC) ou Production Orale en Continu (POC), Expression Orale en Interaction (EOI) ou Production Orale en Interaction (POI) et Expression Écrite (EE) ou Production Écrite (PE). A elles, s'ajoutent l'expression écrite en interaction (courriers électroniques) et la médiation par un même locuteur entre deux langues (Goullier : 2005 :18). Le développement desdites compétences, capacités et habiletés langagières constitue également l'objectif de l'Approche par les Compétences (APC) en vigueur dans le système éducatif béninois qui met l'élève au centre du processus de l'enseignement-apprentissage. Le même objectif est poursuivi par le manuel d'allemand *IHR und WIR plus* qui accorde une place de choix à l'autonomie des élèves dans l'apprentissage avec le changement du rôle de l'enseignant. Nous sommes dans la dynamique de Bertocchini, (1998) qui parle de la « démultiplication des rôles du professeur. Il est tour à tour guide ; conseiller ; technicien ; animateur ». Face à ce changement de paradigme ou de rôle, les enseignants doivent actualiser leurs connaissances. A cet effet, ils disposent des centres de documentation pouvant leur permettre de renforcer

leurs capacités et de s'autoformer. Ce faisant, ils seraient capables d'acquérir des savoirs, des méthodes (et de) les transposer. Néanmoins, lors des visites de classes par les conseillers pédagogiques, l'apprenant n'est pas toujours au centre de l'enseignement-apprentissage. Or, c'est lui qui doit devenir compétent et acquérir des connaissances, des habiletés en un mot, des compétences inhérentes à l'exercice d'un métier ou aux nécessités de la vie quotidienne. Les enseignants peinent à s'adapter aux nouveaux paradigmes d'enseignement-apprentissage. C'est ce que traduit Ramond par : "Tout formateur a la propension naturelle de reproduire les façons de faire apprises en formation" (Ramond, 2010 : 1). Les performances peu satisfaisantes des apprenants lors du déroulement du concours de sélection des meilleurs élèves du Bénin, la persistance des enseignants dans l'utilisation des méthodes traditionnelles s'observent de plus en plus. Nous nous posons alors la question de savoir ce qui pourrait expliquer ces résultats peu satisfaisants de l'enseignement de l'allemand dans les collèges et lycées du Bénin, et notamment la part qu'y occupe la formation des enseignants. Ce faisant, notre recherche vise à évaluer, de façon générale la formation des professeurs d'allemand, et plus spécifiquement leur pratique de l'autoformation, pour déterminer le rôle qu'elle joue dans leur niveau de compétence professionnelle.

Les hypothèses de travail retenues sont les suivantes :

- les professeurs d'allemand des Lycées et Collège du Bénin sont faibles au regard des compétences requises pour enseigner la langue allemande ;
- les difficultés majeures que les professeurs d'allemand rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions sont liées à leur manque de formation ;
- les professeurs d'allemand au Bénin s'adonnent peu à l'autoformation

Le présent article présente successivement une revue synthétique de la littérature sur le concept d'autoformation, puis la méthodologie et les résultats de notre étude.

1- Une revue de littérature sur le concept d'autoformation

La problématique de l'autoformation de l'enseignant a été abordée par les auteurs de diverses manières. Selon Tremblay (2003), l'autoformation est habituellement définie comme un dispositif de formation où l'apprenant prend l'initiative et choisit de manière autonome les buts et les méthodes d'apprentissage pour acquérir des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu. Le succès dépendrait en partie de l'acquisition de compétences nécessaires à l'exercice de l'autonomie tant dans les études que dans l'exercice d'une fonction en milieu de travail.

Dans ce processus d'autoformation, l'attitude de l'enseignant est déterminante, comme le souligne Trollat (2007). En effet, elle a effectué une recherche empirique sur l'autoformation à l'école et a montré la nécessité d'un travail en équipe des enseignants et le sentiment d'efficacité collective comme facteurs importants. Son projet a consisté en la mise en place d'un dispositif de formation qui facilite des pratiques d'autoformation accompagnée. Au cours du projet, elle en est arrivée à la remarque que des plages d'autoformation sont nécessaires.

En d'autres termes, il faut un dispositif où des heures sont aménagées pour permettre aux apprenants de s'autoformer. Il s'agit alors d'une autoformation éducative. C'est une innovation pédagogique importante qui nécessite une volonté politique et pédagogique, surtout la motivation des personnes qui doivent piloter le projet. Cela rejoint les propos de Carré qui désigne par « autoformation éducative » ; l'« ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et à faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Carré et al. 1997 :22).

Quant à Trollat (2007) son objectif est de lutter contre l'apathie et l'approche consommatrice des élèves en les amenant à devenir actifs puis acteurs de leur propre formation. Autrement dit, préparer l'élève à l'autoformation sans exclure celle de l'enseignant. Comme le souligne Bertochinni (1998), apprendre à enseigner signifie encore apprendre. Bertochinni, en s'interrogeant sur les deux termes « formation et autoformation » définit d'abord les compétences que doit avoir un enseignant. Selon lui, la didactique d'aujourd'hui, qui a l'ambition de prendre en charge la complexité de la communication, exige du professeur des compétences plus élargies. Ainsi, un enseignant doit disposer de compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques.

La mise en place d'un projet d'autoformation résulte alors de l'insuffisance de la formation initiale chez les enseignants, comme l'a mentionnée Hrimech (2002). Cet auteur montre en effet, que dans un contexte de développement accéléré des savoirs, la formation initiale, quoique incontournable, constitue un outil insuffisant pour atteindre les objectifs de formation et rester compétitif. Selon lui, même la formation continue bien que mieux adaptée, s'avère déficiente car ne répondant que partiellement aux besoins des organisations. L'autoformation s'illustre comme une approche complémentaire indispensable pour satisfaire les besoins de développement de compétences liées au travail et le maintien de celles qui sont déjà acquises. L'objet de sa recherche a été d'étudier les stratégies utilisées pour l'autoformation et le développement des compétences au travail dont les plus usuels sont la lecture, l'apprentissage par expérience ainsi que l'essai et l'erreur.

Ramond (2010) précise que l'autoformation doit être guidée ou tutorée dans un contexte.

Cette synthèse de quelques approches antérieures de l'autoformation¹⁹⁷ nous permet de mieux cerner ledit concept, afin de conduire notre recherche selon une méthodologie appropriée.

2. Méthodologie

La République du Bénin représente le cadre de cette recherche, qui a pris la forme d'une étude empirique de caractère mixte auprès des professeurs d'allemand du secondaire et leurs formateurs, au cours de l'année académique 2018-2019. La part quantitative a consisté en une enquête par questionnaire chez les enseignants, les Conseillers Pédagogiques (CP), les Formateurs des Formateurs (FoFo) et les Inspecteurs d'Allemand (IA). Cette enquête a été ensuite complétée par une approche qualitative sous la forme d'entretiens individuels avec les mêmes cibles. Ces entretiens étaient soit téléphoniques, soit présentiels lors des rencontres aux séminaires de formation.

Selon le rapport adressé en 2018 par le Chef Groupe d'allemand béninois à l'Institut - Goethe, on dénombrait au plan national 450 enseignants d'allemand. Du fait de la répartition géographique, le choix des enseignants et de leurs formateurs, a été fait par rapport à leur rattachement professionnel aux départements du Littoral, de l'Atlantique, de l'Ouémé et du Plateau, au Sud du Bénin. Selon les chiffres communiqués par les conseillers pédagogiques sur la base de la présence effective des enseignants aux animations dans les zones pédagogiques, il y avait 45 enseignants dans le Littoral dont 39 réguliers, 85 dans l'Atlantique, 63 dans l'Ouémé et 26 dans le plateau. Les questionnaires d'enquête ont été adressés aux enseignants et recueillis après remplissage par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques et des animateurs d'établissement.

Les données issues des différentes approches ont fait l'objet d'analyse prépositionnelle de contenu et d'une analyse statistique, puis interpréter au regard des objectifs de la recherche, avec l'appui des logiciels Microsoft Excel et Stata 13.

3. Résultats

3.1- Profil professionnel des professeurs d'allemand

Au moment de l'étude, 62,79% des enseignants d'allemand étaient des vacataires ; 30,23% des Agents Contractuels de l'Etat, et 1,16% des Agents Permanents ou Fonctionnaires de l'Etat.

Le nombre moyen d'années d'expériences des enseignants d'allemand était de 8 ± 6 ans, avec comme extrêmes 1 et 27 années d'expériences. Le nombre d'heures de cours par semaine moyen était de 20 ± 8 heures avec comme extrême 4 et 40 heures par semaine.

Plus de la moitié (52,33%) des enseignants d'allemand dispensaient des cours de renforcement et 47,67%, des cours de maison.

Plus de la moitié des enseignants (53,09%) étaient titulaires d'une Licence et 13,58% titulaires d'une Maîtrise (Figure 1). Moins de la moitié des enseignants d'allemand (46,51%) avaient le Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (BAPES) et 13,95% le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES), les deux diplômes professionnels requis pour l'enseignement au secondaire général en République du Bénin, (Figure 2).

Figure1 : niveau académique des professeurs d'allemand

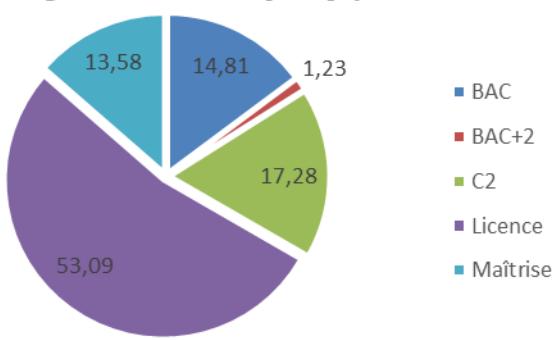
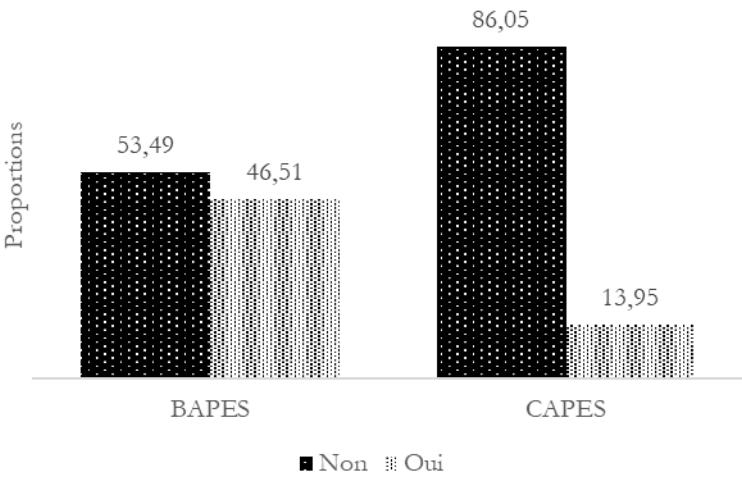


Figure 2 : formation professionnelle des professeurs d'allemand



D'après 81,4% des enseignants, la formation professionnelle initiale était importante avant l'entrée dans la carrière et 36,05% ont confirmé avoir reçu une formation initiale. Le nombre d'années fait dans l'enseignement avant de recevoir la 1ère formation professionnelle variait de 0 à 11 ans. Il était en moyenne de 4 ans. La plupart des enseignants (53,49%) ont reçu une formation continue au cours de l'exercice de leur fonction. La proportion d'enseignants n'ayant pas reçu ce genre de formation était de 46,51%.

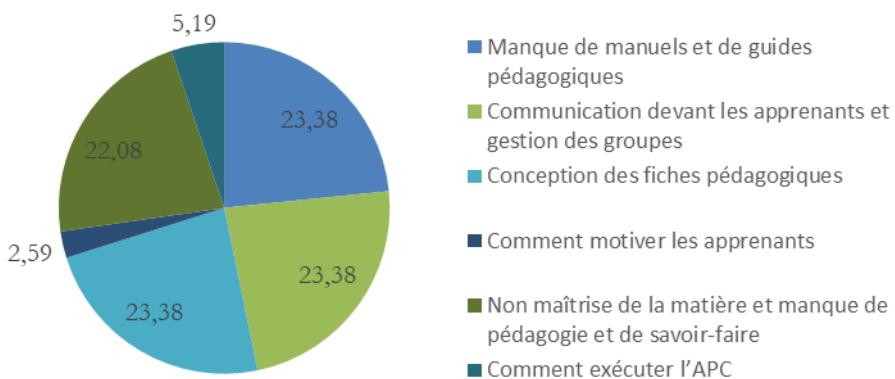
3.2- Perceptions des problèmes pédagogiques justifiant la nécessité de l'autoformation

La plupart des enseignants d'allemand (80,23%) connaissaient le TestDaf et 24,42% l'ont passé. Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL) et les « Kannbeschreibungen » étaient respectivement connus de 20,93% et 9,30% des enseignants. Presque tous (97,67%) ont souhaité avoir des notions sur le CECRL. Le rôle d'enseignant est perçu par les enquêtés comme celui d'un « éducateur » dans 80,23% des cas et comme celui d'un « formateur » dans 54,65% des cas. Le rôle de l'enseignant recouvre les fonctions de conseiller (41,86%), de

dirigeant/responsable (27,91%) et d'animateur de dialogue interculturel (39,53%).

Les problèmes pédagogiques majeurs évoqués par les enseignants d'allemand en début de carrière étaient (Figure 3) : le manque de manuels et de guides pédagogiques (23,38%), la difficulté de communication devant les apprenants et de gestion des groupes (23,38%), la difficulté de conception des fiches pédagogiques (23,38%), la non maîtrise de la matière et de l'approche par compétence et le manque de pédagogie et de savoir-faire (22,08%). La plupart des enseignants (89,53%) ont évoqué au moins un problème pédagogique.

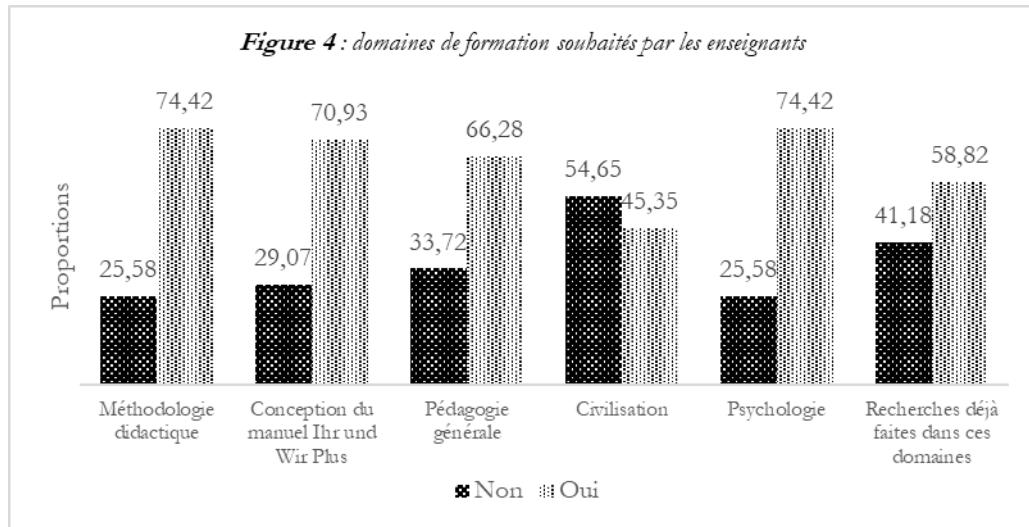
Figure 3: problèmes pédagogiques majeurs rencontrés par les enseignants en début de carrière



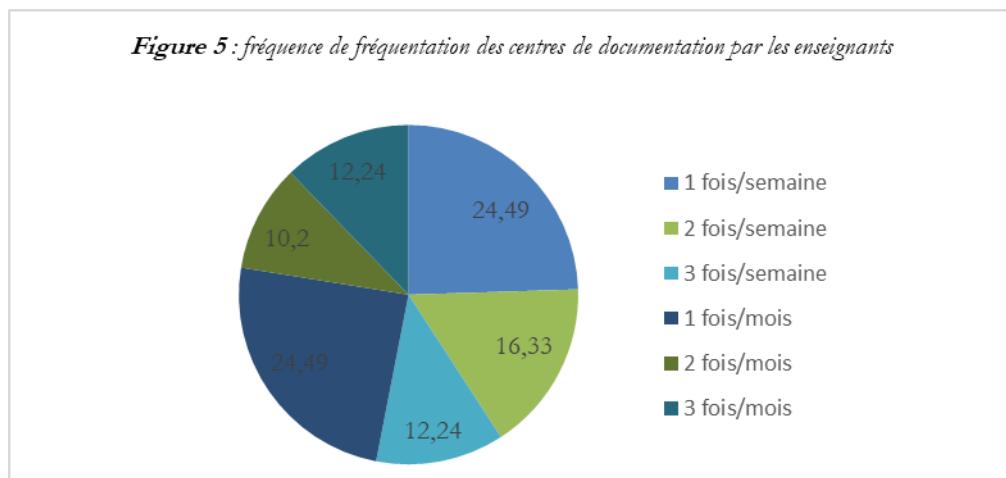
Pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans l'exercice de leur fonction, les enseignants demandent de l'aide aux aînés (enseignants plus expérimentés) (87,21%), font de la lecture (63,95%), participent aux séminaires (56,98%), font des recherches sur internet (45,35%) et dans les centres de documentation (38,82%).

Les formations demandées par les enseignants sont par ordre d'importance, la méthodologie didactique et la psychologie (74,42%), la compréhension de la conception du manuel « Ihr und Wir Plus » (70,93%), la pédagogie générale (66,28%) et la civilisation (45,35%). La majorité des

enseignants enquêtés (58,82%) ont déjà fait des recherches dans ces domaines de formation (Figure 4). 201

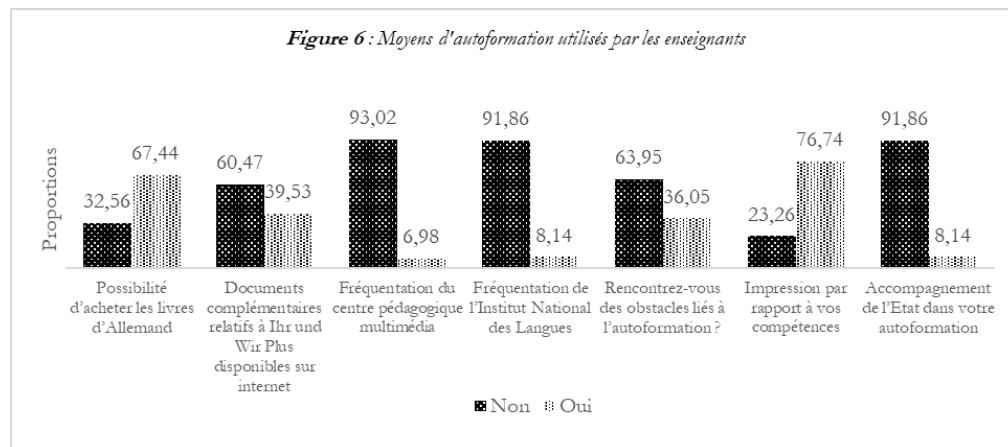


Dans 63,95% des cas, les enseignants fréquentent des centres de documentation, la plupart une fois par semaine ou une fois par mois (Figure 5).



Pour 30,23% des enseignants, l'enseignement de l'allemand peut être réussi sans fréquenter les bibliothèques. Dans le but de s'autoformer, 75% des enseignants font recours à la recherche sur internet, 36,05% suivent

des films allemands et 20,93% des émissions radiophoniques. La majorité des enseignants (67,44%) ont la possibilité d'acheter des livres d'Allemand (Figure 6). Des documents complémentaires relatifs à « Ihr und Wir Plus » sont utilisés par 39,53% des enseignants. Le centre pédagogique multimédia était fréquenté par 6,98% des enseignants et l'Institut National des Langues par 8,14%. Environ 36% des enseignants rencontrent des obstacles au cours de leur autoformation et 77% n'ont pas vu leurs compétences s'améliorer à travers leur autoformation. La proportion des enseignants ayant bénéficié d'un accompagnement de l'Etat dans leur autoformation était de 8,14%.



4. Discussion

Les résultats de l'enquête montrent que plus de la moitié des enseignants (63,95%) n'ont pas suivi une formation professionnelle. Ils sont titulaires d'une licence générale, tel que rapporté par Ramond (2010) selon qui, tous les enseignants sont en principe recrutés avec le niveau licence. Cela pourrait se justifier au Bénin, d'une part par le manque de personnel enseignant et d'autre part par la limitation des ressources financières nécessitant une recherche d'emploi précoce. Ils n'ont donc reçu qu'une formation académique disciplinaire qui ne les prépare pas à l'entrée dans le métier. Ce qui est en contradiction avec le décret gouvernemental N° 2015-

592 du 21 novembre 2015 du Bénin, qui stipule en son article 13 que²⁰³ « préalablement à leur nomination dans le corps, les candidats issus du concours externe sont astreints à une formation d'une (01) année dans une école normale ou un institut spécialisé agréé par l'Etat ». Le recrutement des enseignants se fait donc sur la base des compétences disciplinaires. Tel est le cas du dernier concours organisé par l'Etat en 2016. L'épreuve était constituée d'un texte suivi de questions et d'un sujet de dissertation qui n'exigeait pas de compétences didactiques.

Ce phénomène n'est pas seulement observé au Bénin ou en Afrique, mais également dans les pays occidentaux comme la France et l'Italie. Castelloti et De Carlo (1995) rapportent à ce propos dans leur ouvrage que l'une des premières remarques faites par les enseignants porte sur l'absence de formation initiale adaptée au métier. Ils ajoutent que plusieurs enseignants ont tout d'abord déploré l'indifférence des cursus universitaires vis-à-vis de toute problématique professionnelle.

Pour Bertocchini (1998), la formation des futurs professeurs souffre probablement d'un mal commun à plusieurs pays ; elle est de type académique, très peu soucieuse de didactique. La plupart de ces enseignants, en dehors des qualifications disciplinaires, ne disposent donc pas de toutes les compétences professionnelles requises pour enseigner et en sont conscients. Ils ont un défi à relever : l'autoformation. En prenant en charge leur propre formation, ils pourraient combler le vide laissé par les études universitaires. D'après D'Ortun et Pharand (2012), l'autoformation des enseignants aurait des bienfaits qui se répercutent sur le sentiment de compétences des enseignants et leur motivation à apprendre pour répondre à leur besoin de formation et aux soins des élèves comme le souligne le serment de Socrate : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié. »

La majorité des enseignants n'a pas une situation professionnelle stable, étant donné que (62,79%) sont vacataires sans formation initiale pour la plupart. En dehors des cours règlementaires, ils donnent des cours de renforcement (52,33%) et de maison (47,67%). Ils manquent en conséquence de temps pour s'adonner réellement à la consolidation

personnelle de leurs capacités professionnelles. A ce niveau, nous nous accordons avec Trollat (2007) qui parle de la mise en place des plages d'autoformation souples et variables d'une semaine à l'autre. Aller à l'enseignement sans formation initiale adaptée expose les enseignants à des difficultés dans l'exercice de leur fonction.

En effet, les enseignants ont rapporté qu'ils étaient confrontés à des problèmes pédagogiques en début de carrière tels que le manque de manuels et de guides pédagogiques (23,38%) pouvant les orienter, la difficulté de communication devant les apprenants et de gestion des groupes (23,38%), la difficulté de conception des fiches pédagogiques (23,38%), la non maîtrise de la matière et de l'Approche par les Compétences, ainsi que le manque de pédagogie et de savoir-faire (22,08%). Par conséquent, leur formation professionnelle systématique s'avère nécessaire.

Face à ces problèmes pédagogiques, les enseignants (87,21%) font recours à leurs ainés qui malheureusement ont les mêmes problèmes qu'eux. Mais le nombre d'années d'expérience dans la fonction ne remplace pas nécessairement la formation comme le souligne Tchagnaou (2008), qui affirme que la formation prime sur l'expérience. Encore que les entrevues avec les conseillers pédagogiques révèlent unanimement que ces difficultés ne sont pas seulement liées au manque d'expérience dans le métier, étant donné qu'elles peuvent se retrouver chez des enseignants anciens. Toutefois, Hrimech (2003) qualifie le recours aux ainés de stratégie sociale qui se retrouve parmi les plus répandues. Pour cet auteur, la discussion avec des spécialistes ou simplement avec des collègues, surtout lorsqu'ils sont plus expérimentés s'avère une stratégie d'apprentissage simple et efficace.

D'autres encore (63,95%) font recours à la lecture avec une littérature se limitant aux livres de cours, donc sans journaux et romans. En outre, les résultats ont montré que 80,23% des enseignants connaissent le TestDaF, mais seuls 24,42% ont passé ce test. Ils n'ont donc pas évalué leur propre niveau, bien que l'autoévaluation participe du développement des compétences conformément au référentiel des compétences.

En réalité, moins de la moitié des enseignants (24%) fréquentent 205 assidument les centres de documentation.

Quoiqu'ils soient conscients de l'importance de la documentation pour leur réussite, (81.4%), les enseignants ne fréquentent presque pas les centres pédagogiques multimédia (7%) et l'Institut National des Langues (8%). Les enseignants d'allemand exploitent donc très peu ces structures mises à leur disposition pour le renforcement personnel de leurs capacités. L'environnement béninois et les pratiques habituelles n'y sont pas très propices en raison de la précarité des infrastructures. De plus, environ 36% des enseignants rencontrent des obstacles au cours de leur autoformation et 77% n'avaient pas vu leurs compétences s'améliorer à travers l'autoformation. Par ailleurs, la proportion des enseignants ayant bénéficié d'un accompagnement de l'Etat dans leur tentative de s'autoformer était de 8,14%. Ce qui a constitué un frein à leur autoformation.

Conclusion

De cette évaluation de la formation, et surtout de l'autoformation des professeurs d'allemand dans les Lycées et Collèges du Bénin, il ressort effectivement que les professeurs d'allemand des Lycées et Collèges du Bénin sont en général faibles au regard des compétences requises pour enseigner la langue allemande. Dans leur majorité, ces professeurs d'allemand rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions, des difficultés dont les principales sont liées à leur manque de formation. Enfin, ces professeurs d'allemand au Bénin s'investissent peu dans l'autoformation, et ne peuvent donc pas améliorer leurs compétences professorales par eux-mêmes.

En effet, la plupart desdits enseignants sont des vacataires qui ont embrassé la carrière enseignante faute de mieux, sans une formation professionnelle initiale. Ils ont reçu des formations continues, mais celles-ci ne couvrent pas tous leurs besoins de formation, d'où la nécessité de s'autoformer. Contraints d'intervenir dans plusieurs établissements et domiciles pour accroître leurs ressources financières, ces enseignants ne sont pas disponibles pour travailler à l'amélioration de leurs propres capacités. Ils ont conscience du fait qu'ils ont besoin de formation dans

plusieurs domaines clés pour être efficaces. Pour contourner certaines difficultés dans l'exercice de leur fonction enseignante, ils ont essentiellement recours aux aînés.

Toutefois, ils manifestent la volonté de faire des formations continues, celles offertes par l'Etat étant insuffisantes pour s'autoformer. Dès lors, les sujets concernés devraient alléger leur emploi du temps et se donner davantage de créneaux consacrés au centre de documentation et au développement de leurs connaissances par le canal des TIC. Ils devraient régulièrement écouter des documents sonores allemands, lire les journaux et romans allemands. Cela leur permettrait d'améliorer d'une part leur connaissance de la culture allemande, et de mieux s'imprégnier des tendances actuelles de l'enseignement des langues étrangères pour mieux enseigner, mieux préparer leurs apprenants aux concours et aux rencontres au niveau international d'autre part.

Tout cela devra être associé à une auto-évaluation fréquente pour apprécier leur développement personnel. De même, les autorités en charge de l'éducation devraient accompagner ces actions en améliorant la condition des enseignants face aux réalités sociales, en assurant leur formation avant la prise de fonction et en procédant à une meilleure structuration des activités des animateurs d'établissement.

L'autoformation des enseignants devrait être obligatoire et il devrait y avoir autant voire plus de séminaires de formation plutôt que seulement ceux de mise à jour périodiques.

Références bibliographiques

- Adotevi, A-B J. (2008) « Les Expériences Nouvelles En Matière De Formation Et De Professionnalisation Des Enseignants : Analyse Comparée Et Perspectives », In Professionnaliser Les Enseignants Sans La Formation Initiale : Des Repères Pour Agir ; Séminaire International : 2-6 Juin 2008
- Albero, B. (2000) « L'autoformation Dans Les Dispositifs De Formation Ouverte Et A Distance : Instrumenter Le Développement De

- L'autonomie Dans Les Apprentissages ». In Saleh I.,²⁰⁷ Lepage, D., Université Paris Viii-Vincennes-St Denis, Pp. 139-159, 2000. <Edutice-00000270>
- Anoumatacky, M. /S. Anja/ Co. 2008. *IHR und WIR plus Textbuch 1*, München, Hueber Verlag.
- Bertocchini, P. (1998) «Progetto speciale lingue straniere », Formation et/ou autoformation, Livourne, Communication. Disponible à l'URL <<http://llanoutittirenf61.html>>
- Bouyahi, S. 2000. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Vincennes-St Denis, France, Laboratoire Paragraph, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, pp.139-159
- Bringer-Trollat, A-F. 2007. Vers l'autoformation à l'école : nécessité d'un travail en équipe des enseignants et sentiment d'efficacité collective in : *Actes du Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, pp. 1-11
- Carré,P. et Moisan A. (éd.) 2002. *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmattan.
- D'Ortun F. et Pharand J. 2012. L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. État des lieux et recommandations. *Biennale internationale de l'éducation de la formation*, Paris, France.
- Castellotti, V. et De Carlo 1995. *La formation des enseignants de langues*, Paris, CLE international, 191 p.
- Chatry-Komarek, M. 2005. *Langue et Éducation en Afrique. Enseigner à lire et écrire en langue maternelle*, Paris L'Harmattan.
- Chaudenson, R. 2006. *Éducation et Langues Français, Creoles, Langues Africaines*, Paris, L'Harmattan.
- Desmons, F. et Ferchaud,F./ Co. 2005. *Enseigner le FLE (français langue étrangère)*, Paris, Belin.

- Dagnonhoueton, L.1990. *Réalités sociales et conscience professionnelle de l'enseignant*, Mémoire de BAPES,
- Hartenburg, J.et Koné, M.2009. *IHR und WIR plus* Textbuch 2, Buchverlag Otto HeinevetterGmbH.
- Ramond, S. 2010. De la formation à l'autoformation des enseignants d'économie de gestion : pour une analyse des boucles de reproduction pédagogique, Actes du Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF).
- Gbaguidi, K. et J. 2013. *Comprendre la linguistique pour enseigner le Français et d'autres langues*, Cotonou, Weziza.
- Tchagnaou, A. 2008.*Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles : cas des CEG Bè-Klikamé et Bè-Attikpa Kagounou à Lomé*, Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, Lomé, INSE/UL).
- Tremblay,N- A.1992. Les quatre compétences de l'autoformation, *Revue des sciences de l'éducation*, 39 :1-2
- Tremblay, N-A. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*, Montréal,
Presses de l'Université de Montréal.

REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES MODALITES DE SOUMISSION DES ARTICLES

Les propositions d'articles sont envoyées au secrétariat de la revue avec copie au directeur de publication aux adresses suivantes :

- revuepedahum@gmail.com
- jchouunmenou@yahoo.fr

- Les articles sont évalués sous anonymat par trois instructeurs dans un délai de 15 jours dès réception et sont renvoyés aux auteurs pour insertion des corrections et recommandations
- Le retour des articles corrigés par les auteurs est attendu par la rédaction pour un délai de 10 jours au maximum
- Les articles rédigés en français doivent comporter un résumé de 25 lignes maximum en anglais et ceux rédigés en anglais un résumé en français
- Le nombre de pages des articles est limité à 25 au maximum et 12 au minimum
- La présentation des articles se fait selon le format ci-dessous :
 - Mise en page : Format A4 / Marges 2,5 cm (droite, gauche, haut, bas) / Police Times New Roman / Taille 13 / Sans couleurs / Interligne simple
 - Références bibliographiques (exemples)
 - ✓ Diallo, S. 2023. Histoire et humanités. Paris, P.U.F.
 - ✓ Doufi, S. 2021. La pédagogie et ses repères. Pédagogie et humanité 30 : 26-34
 - ✓ Boudri, P. 2009. Didactique et crise scolaire. Consulté le 12 septembre 2021 sur <http://ben.uc.edu/y/PSO/PS-22pdf>.
- Ethique et authenticité
 - La revue invite tous les auteurs à s'assurer de l'authenticité de leurs productions en évitant toute forme de plagiat. Elle rappelle à cet effet l'obligation de citer les auteurs et les sources des citations

**362 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin**

**REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES
N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du
28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin**