



Modes de Contrôle des Établissements Scolaires Secondaires Publics et Efficacité Pédagogique des Enseignants Béninois : Rôle des Incitations

Thomas. F AGBALESSI, Judith B. GLIDJA²

¹Laboratoire de Recherche en Marketing et en Gouvernance des Organisation (LARMAG)

Résumé

L'objectif principal de cette recherche est d'explorer le rôle des incitations dans la relation entre les modes de contrôle des établissements scolaires secondaires publics au Bénin et l'efficacité pédagogique des enseignants. Pour ce faire, nous avons utilisé une méthodologie qualitative inductive avec une posture interprétativiste, en menant des entretiens semi-directifs auprès de vingt enseignants. L'analyse de contenu a été effectuée par le logiciel NVivo 12.

Les résultats révèlent que des mécanismes tels que l'inspection, les visites de classes et l'autocontrôle contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement et la gestion des classes. Cependant, des conditions de travail précaires et une surcharge administrative ont un impact négatif sur cette dynamique. L'insuffisance et l'irrégularité des visites de classes et des inspections limitent également leur efficacité. Les incitations, qu'elles soient financières, symboliques ou affectives, sont cruciales pour renforcer l'efficacité pédagogique, bien qu'elles soient souvent perçues comme inéquitables. Un besoin de reconnaissance tangible émerge comme essentiel pour motiver les enseignants.

Les contrôles peuvent être bénéfiques lorsqu'ils sont accompagnés de soutien et d'incitations. Les résultats de notre recherche pourraient guider les décideurs dans l'élaboration de politiques de contrôle plus efficaces, adaptées aux réalités des enseignants. En identifiant les types d'incitations ayant un impact positif sur la motivation, les gestionnaires peuvent concevoir des programmes de reconnaissance répondant mieux aux besoins des enseignants.

Par ailleurs, la dégradation systémique des environnements d'exercice, la diminution des ressources et les carences matérielles créent un cadre professionnel précaire. La recherche fait également état d'une frustration liée à une injustice statutaire institutionnalisée, où la hiérarchisation des enseignants engendre des inégalités systémiques. Les recherches futures devraient prendre en compte ces variables modératrices, en explorant l'impact des conditions de travail et de la frustration statutaire sur notre étude.

Mots-clés: Modes de contrôle, Efficacité pédagogique, Incitations, Enseignants, Éducation.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.19599058>

Published in: Volume 5 Issue 2



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

1. Introduction

L'éducation constitue le socle de tout développement. Les établissements scolaires secondaires publics jouent un rôle très important dans la formation des jeunes. En effet, l'enseignement secondaire vise d'une part à approfondir chez l'apprenant, les apprentissages du cycle précédent, tout en développant le sens de l'observation, le raisonnement logique et l'esprit de recherche et d'autre part approfondir chez l'apprenant le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, notamment les compétences pratiques, les attitudes et aptitudes aux innovations ainsi que les éléments de connaissance en rapport avec les techniques et les professions.

Afin de garantir le bon fonctionnement des établissements et d'assurer une efficacité pédagogique optimale de la part des enseignants, les établissements scolaires secondaires publics sont soumis à divers modes de contrôle. Plusieurs mécanismes de contrôle des établissements scolaires secondaires publics sont mis en place par le système éducatif béninois. D'une part, il existe un cadre institutionnel clair qui définit les normes et les standards à respecter en termes d'infrastructures, de ressources pédagogiques et de qualification des enseignants. D'autre part, Les autorités à divers niveaux inspectent permanemment les établissements pour s'assurer de leur conformité aux normes prescrites.

L'efficacité pédagogique des enseignants est un élément très indispensable dans ce contexte. Selon Hattie (2013) cité dans Céline (2015, p.5), l'élève, l'enseignant, l'école, la maison et les pairs sont les cinq types de sources qui expliquent la réussite des élèves. Mais les deux sources principales sont l'élève lui-même (50%) et l'enseignant (30%). Les enseignants des établissements scolaires secondaires publics béninois sont tenus de posséder les qualifications requises et de participer à des programmes de formation continue en vue d'une amélioration de leurs compétences pédagogiques. En vue d'évaluer leur performance et de leur fournir un soutien adéquat, plusieurs dispositifs de suivi et d'accompagnement sont mis en place.

Toutefois, malgré ces modes de contrôle, des défis persistent en ce qui concerne l'efficacité pédagogique des enseignants. On note parmi tant d'autres le manque de ressources adéquates dans certains établissements ; ce qui peut limiter les possibilités d'enseignement et d'apprentissage. Par surcroît la charge de travail importante des enseignants peut parfois constituer un frein à leur capacité à dispenser un enseignement de qualité. Dans l'ensemble, le contrôle des établissements scolaires secondaires publics et l'efficacité pédagogique des enseignants restent des préoccupations majeures dans le système éducatif béninois.

À l'instar des autres pays en voie de développement, le Bénin est à la recherche d'outils pouvant lui permettre d'améliorer la performance de son système éducatif avec les moyens dont il dispose. Dans ce combat, il doit répondre à un double objectif : améliorer l'efficacité quantitative en vue d'accroître l'accès de tous les jeunes (garçons comme filles) en âge d'être scolarisés puis en même temps améliorer l'efficacité pédagogique des classes et des établissements pour accroître la qualité des produits du système en termes de réussite scolaire tout en veillant à l'équité¹. En effet c'est dans l'établissement et plus précisément dans la classe que se déroule l'essentiel des activités pédagogiques qui concourent à la formation de l'homme de demain. Au cœur de cette problématique se trouve l'efficacité pédagogique des enseignants, qui constitue une préoccupation centrale pour l'amélioration des résultats scolaires (Mingat et Suchaut, 2020). L'efficacité pédagogique désigne la capacité d'un enseignant à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés, en mettant en œuvre des stratégies et des méthodes favorisant le progrès, la rétention, et le développement des élèves.

¹ Plan Sectoriel de l'Education 2018-2030, **TOME 1 AVRIL 2018**, P15

Selon les études prospectives, 95 % de la population béninoise aspire à une éducation efficace et performante (Bénin Alafia, 2025). Cependant, la qualité de l'enseignement reste inégale, marquée par des disparités entre les niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Le système éducatif souffre de dysfonctionnements structurels, notamment en ce qui concerne son pilotage et l'allocation des ressources, qui n'ont pas suivi l'augmentation des effectifs scolaires (Lanmatchion et al., 2023). Cette situation met en lumière la nécessité d'une régulation efficace pour garantir un enseignement de qualité. Dans ce contexte, les modes de contrôle exercés sur les établissements scolaires secondaires publics jouent un rôle crucial dans l'efficacité pédagogique. Bien que ces mécanismes de supervision puissent inciter à une meilleure préparation des enseignants, ils sont souvent perçus comme contraignants, limitant l'autonomie professionnelle (Foucault, 1975). Parallèlement, les incitations, qui pourraient motiver les enseignants, se révèlent souvent symboliques et insuffisantes (Achnid et Oukassi, 2023).

Cet article vise à explorer la relation entre les modes de contrôle des établissements scolaires secondaires publics au Bénin et l'efficacité pédagogique des enseignants, en mettant l'accent sur le rôle des incitations. La question centrale de cette étude est la suivante : comment les incitations influencent-elles la relation entre les modes de contrôle des établissements scolaires secondaires publics au Bénin et l'efficacité pédagogique des enseignants?

Pour aborder cette problématique, nous avons adopté une méthodologie qualitative avec une posture interprétativiste (Miles et Huberman, 2003). Ce choix se justifie par le fait que nous tenons à avoir un éclairage sur les significations que les individus attribuent à leurs expériences. et aussi du fait que la littérature est insuffisante sur la thématique.

Sur le plan managérial, notre recherche vise à améliorer les politiques de contrôle et à optimiser les incitations. Sur le plan théorique, l'étude enrichit la recherche sur les relations entre contrôle, efficacité pédagogique et motivation, en apportant des perspectives spécifiques au contexte béninois. Les résultats peuvent contribuer à l'élaboration de modèles théoriques sur la motivation des enseignants et l'efficacité pédagogique, intégrant des facteurs contextuels et culturels. Sur le plan méthodologique, l'utilisation d'une méthodologie qualitative permet d'explorer en profondeur les perceptions et expériences des enseignants, offrant des insights que les méthodes quantitatives pourraient négliger. Cela souligne l'importance d'une approche mixte dans les études futures.

Le développement de cet article s'articule autour de trois points. Le premier point (1.) aborde la revue de littérature. Le deuxième point (2) traite de la méthodologie. Enfin, le dernier et troisième point traite des résultats et de la discussion.

2. Revue de littérature

Cette revue de littérature permet de clarifier d'une part les concepts de mode de contrôle et de mode de contrôle des établissements scolaires secondaires et d'autre part ceux de l'efficacité pédagogique et de l'incitation.

2.1. Mode de contrôle des établissements scolaires secondaires publics

2.1.1. Bref aperçu sur la notion de modes de contrôle.

Le mode de contrôle est toute modalité d'exercice du contrôle. C'est aussi l'ensemble des facteurs qui influencent et façonnent la manière dont le contrôle est exercé (Chiapello, 1996, p.54). Selon (Chiapello, 1996, p.54), les facteurs d'influence peuvent être décrites en mentionnant :

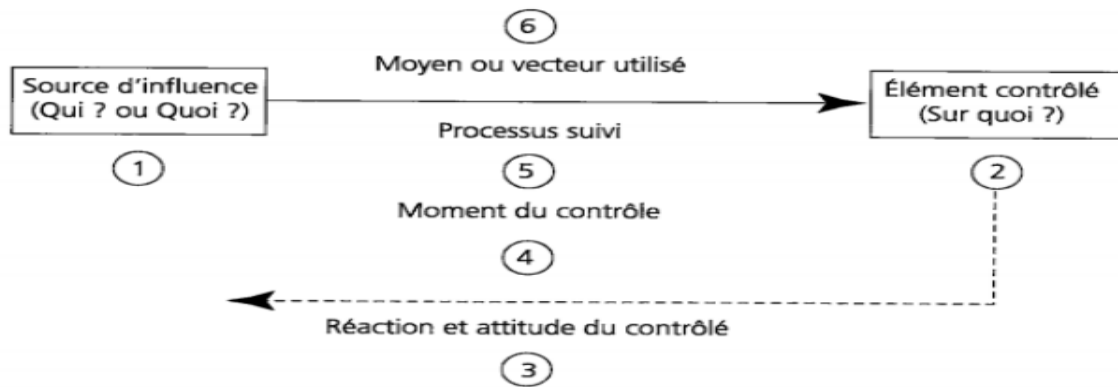
- la source de l'influence (qui ou quoi exerce l'influence) ;
- ce sur quoi elle s'exerce ;
- la réaction de celui qui est soumis à l'influence et son attitude face au contrôle ;

- les moments privilégiés, s'il en est, où le contrôle s'exerce,
- le processus par lequel l'influence s'exerce,
- et enfin, le moyen, ou vecteur, utilisé.

La figure 1 ci-dessous résume les six éléments de description.

Figure1 :

Notion de modes de contrôle



Source : Adapté de Chiapello (1996, p.54)

Toute configuration cohérente intégrant les éléments suivants : « La **source** de l'influence », « **Sur quoi** s'exerce le contrôle ? », « l'**attitude** du contrôlé », « les **moments** d'exercice du contrôle », « le **processus** par lequel le contrôle s'exerce » et « le **moyen** employé par le contrôle » est appelée mode de contrôle (Chiapello, 1994, 1995, 1996, 1997).

Dans le cas spécifique de notre contexte, les modes de contrôle sont les différentes manières dont les Etablissements scolaires secondaires publics exercent une influence sur les comportements des enseignants afin d'obtenir les résultats souhaités conformément aux objectifs.

2.1.2. Modes de contrôle des établissements scolaires secondaires publics

2.1.2.1. Les visites de classe

Selon Danielson(2007), la visite de classe est un outil essentiel utilisé dans l'enseignement pour évaluer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle permet de recueillir des informations sur la pratique enseignante, d'améliorer l'environnement de la classe, d'adapter les leçons aux différents niveaux des élèves et de garantir que chaque élève est au cœur du processus d'enseignement

Grâce à la visite de classe, les contrôleurs s'perçoivent directement de comment les enseignants mettent en œuvre leur plan de cours et interagissent avec les apprenants. Dans l'enseignement secondaire, les visites de classe peuvent se faire par les animateurs d'établissement(AE), les conseillers pédagogiques(CP), les directeurs/proviseurs ou le censeur.

Plusieurs travaux portent sur les visites de classe. En effet, les visites de classe contribuent au développement professionnel de l'enseignant. Marzano(2003) estime que les visites de classe peuvent aider les enseignants à découvrir leurs points faibles et à développer de nouvelles stratégies pour améliorer leur enseignement. Les visites de classe permettent également aux enseignants de recevoir des rétroactions constructives et de partager leur enseignement avec leurs pairs. Djeumeni (2015) affirme que la rétroaction constructive aide les enseignants à comprendre leurs forces et leurs faiblesses ; Ce qui conduit à des changements positifs dans leurs pratiques pédagogiques. Les enseignants qui reçoivent une rétroaction constructive sont plus susceptibles de modifier leurs pratiques, ce qui entraîne de meilleurs résultats scolaires pour les élèves. Les visites de classe offrent d'une part des opportunités d'apprentissage en

temps réel. D'autre part, elles permettent aux enseignants de partager des idées et des pratiques. Enfin, elles favorisent une culture de collaboration et d'amélioration continue (Karsenti et al., 2008).

Grauwe (2006), renchérit que les visites de classe offrent également aux contrôleurs une opportunité d'observer directement les pratiques pédagogiques, d'identifier les forces et les faiblesses, et de favoriser un environnement d'apprentissage optimal. Karsenti et al. (2008) soulignent que les visites de classe permettent aux contrôleurs de décrire les pratiques d'enseignement, d'identifier les problèmes et de proposer des formations professionnelles ciblées. De plus, les visites de classe contribuent à renforcer la culture scolaire en favorisant la confiance et la collaboration entre les enseignants et les administrateurs (Mahmoudou, 2024). Mais la fréquence des visites de classe est importante. En effet, l'amélioration significative de la qualité de l'enseignement passe par des visites de classe régulières et bien organisées.

Il faut souligner que les visites de classe font face de nos jours à plusieurs défis.

(Mahmoudou, 2024) souligne que la fréquence et la qualité des visites de classe peuvent être limitées par les contraintes administratives, matérielles et financières. De même, l'efficacité des visites peut être entravée par la subjectivité de l'observateur, le manque de temps et le stress lié à l'évaluation. C'est ce qu'a souligné De Grauwe (2006) en disant que le "paradoxe de l'observateur" peut se produire lorsque la présence d'un observateur modifie le comportement de l'enseignant, rendant difficile l'évaluation d'une leçon typique.

En conclusion, les visites de classe constituent un outil précieux d'amélioration de la qualité de l'enseignement mais méritent d'être utilisées comme un outil de formation et de soutien, plutôt que comme une simple évaluation de la performance. Aussi est-il nécessaire de surmonter les défis liés aux ressources, à la formation et à la perception des enseignants afin qu'elles soient efficaces.

2.1.2.2. Les inspections

L'inspection scolaire est un instrument central dans la régulation et l'évaluation des systèmes éducatifs. Son rôle a évolué pour répondre aux exigences contemporaines de qualité et de responsabilité dans l'éducation. Il s'agit d'un processus systématique d'évaluation et de contrôle des établissements éducatifs par les inspecteurs. L'inspection vise à garantir la qualité de l'enseignement par la vérification du respect des normes établies par l'administration (Demailly et al, 1998). Selon Carron et al. (1998), les inspecteurs ont pour responsabilité de conseiller et d'accompagner les enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. Ils jouent également le rôle d'intermédiation entre l'Etat et les établissements scolaires tout en facilitant la communication des pratiques éducatives (Dasté, 2001).

Des études montrent que l'inspection peut inciter les enseignants à améliorer leurs pratiques pédagogiques. Selon Smith (2019), les retours d'expérience des inspecteurs conduisent les enseignants à une meilleure gestion de la classe en les motivant à adopter des méthodes d'enseignement plus efficaces. Les inspections ne restent pas toutefois sans effet négatif sur la gestion des classes. Cet aspect a été souligné par plusieurs auteurs dont notamment William et Johnson. En effet, dans une étude, Johnson(2020) souligne que la pression liée aux inspections peut affecter la performance des enseignants et ainsi entraîner une ambiance de classe moins favorable à l'ambiance de classe. De même, selon Williams (2021), lorsque les enseignants se concentrent trop sur le respect des normes d'inspection, cela peut limiter leur capacité à innover et à adapter leur enseignement aux besoins spécifiques de leurs élèves. Carron et al. (1998) ont montré que les visites d'inspection sont souvent perçues comme superficielles, avec un faible impact sur l'amélioration des pratiques pédagogiques. Au Bangladesh, près de 70 % des visites ont été administratives plutôt que pédagogiques. Duru-Bellat et van Zanten (1999) constatent en France que 66 % des enseignants estiment que l'impact de l'inspection sur leur pratique est négligeable. Les résultats soulignent un besoin d'appui plutôt qu'un contrôle strict. Un rapport

de l'Institut International de Planification de l'Éducation. de l'UNESCO souligne que la surcharge de travail des inspecteurs, combinée à une faible fréquence des visites, limite leur capacité à influencer positivement le système éducatif (De Grauwe, 2001). Les inspecteurs jonglent souvent entre plusieurs responsabilités, ce qui nuit à leur capacité d'effectuer des visites significatives (Lyons et Pritchard, 1976). De même, Gather (2001) souligne la difficile objectivité de l'inspection créée par l'absence d'un consensus sur ce qui constitue un bon enseignement

En conclusion, l'inspection scolaire est essentielle pour la régulation éducative. Toutefois, elle est confrontée à des défis majeurs qui limitent son efficacité. D'où la nécessité de penser à un équilibre entre contrôle et soutien, ainsi qu'une réflexion sur le professionnalisme des enseignants. Les réformes récentes visent à moderniser les systèmes d'inspection, mais des tensions persistent quant à leur mise en œuvre.

2.1.2.3. L'autocontrôle

L'autocontrôle est un concept clé en psychologie et en éducation qui désigne la capacité d'un individu à réguler ses pensées, émotions et comportements pour atteindre des objectifs spécifiques. Baumeister et al. (2000) souligne que l'autocontrôle est essentiel pour le succès dans divers domaines de la vie, y compris le travail et l'éducation. Il existe trois mécanismes principaux de l'autocontrôle à savoir la régulation émotionnelle, l'inhibition comportementale et la régulation comportementale (Carlson, 2003). En effet, la régulation émotionnelle permet aux individus d'identifier et de moduler leurs réponses émotionnelles. Elle est cruciale dans le contexte éducatif, où les enseignants doivent gérer des situations stressantes tout en maintenant une interaction positive avec les élèves. L'inhibition comportementale se réfère à la capacité d'empêcher des réponses automatiques et de contrôler ses impulsions. Cette dimension est aussi importante cadre de l'enseignement, où un comportement inapproprié pourrait nuire à l'environnement d'apprentissage (Barkley, 2015). La régulation comportementale quant à elle implique la capacité à diriger ses actions en tenant compte des objectifs fixés. Cette régulation est essentielle pour les enseignants qui doivent adapter leurs méthodes d'enseignement en fonction des besoins de leurs élèves. .

Les mauvais résultats universitaires des étudiants américains, ont conduit les chercheurs à quelques études sur l'autorégulation. Intéressés sur les indicateurs de réussite chez ceux ayant obtenu de bons résultats, Wibrowski (1992) mais également Caplan, Choy & Whitmore (1992) ont découvert que malgré la « barrière de la langue », les disparités dans les lieux de scolarisation et les difficultés économiques, les étudiants étrangers et ceux des quartiers défavorisés avaient toujours une chance de réussir leurs cursus. Malgré ces limites liées à l'environnement, ces étudiants réussissaient dans leurs études car ils s'appuyaient sur des processus d'autorégulation dans leur l'apprentissage, comme le développement de stratégies d'apprentissage individuelles, la réattribution de buts et l'auto- efficacité. L'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle est un concept développé par Bandura (1977, 1993) qui est la croyance selon laquelle il est possible d'atteindre un objectif. Ce processus d'autorégulation est peut-être assimilé à la confiance en soi et joue un rôle motivationnel prépondérant dans la réalisation d'un objectif.

Eciksson, Krampe et Tesch-Romer (1993) dans leur théorie de la pratique délibérée ont pu montrer les avantages de l'autorégulation à travers la performance atteinte par des experts qui est le fruit d'efforts prolongés en dehors des entraînements « classiques et imposés »

2.2. Notion d'efficacité pédagogique

L'efficacité pédagogique est la capacité d'un enseignant à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés pour les apprenants de manière performante. Elle implique la mise en œuvre de stratégies et de méthodes pédagogiques qui favorisent le progrès, la rétention et le transfert des élèves c'est-à-dire leur apprentissage et leur développement.

L'efficacité pédagogique encore appelé efficacité individuelle évalue ou mesure l'effet d'une action pédagogique sur l'apprentissage. Des indicateurs comme le taux de succès dans la matière, le taux de succès aux examens peuvent servir de mesure. Felouzis (2012) estime que l'efficacité pédagogique des enseignants est le résultat de l'effet-enseignant dans la construction de la réussite ou de l'échec scolaire de l'apprenant. De façon générale, on peut dire que l'efficacité pédagogique est la capacité d'un système éducatif, une méthode ou d'un enseignant à atteindre les objectifs d'apprentissage de manière optimale. En d'autre terme, il s'agit de mesurer dans quelle mesure les enseignements dispensés produisent de résultats positifs chez les apprenants.

Selon (Bressoux ; Feyant cité par Marcel et Veyrac (2012,p. 4) « l'effet-maître » correspond à l'ensemble des variations des résultats des élèves qui relèveraient de l'enseignant et qui ne dépendent nullement des variables telles que les caractéristiques des élèves, le contexte de l'école, etc.. L'enseignant efficace peut être caractérisé par son autorité, la gestion du temps, la capacité de clarifier les objectifs, la structuration des séances ou les attentes élevées vis-à-vis des élèves, l'expérience de l'enseignant. « L'effet-enseignant » toute chose égale par ailleurs (niveau de départ, âge, sexe, origine sociale), les performances des élèves à des épreuves communes varient de manière significative selon la classe et l'enseignant. Cette efficacité différentielle est notamment due au résultat d'un effet d'attente mesuré par les pratiques de notation sévères ou indulgentes. Ainsi les notes obtenues par les apprenants ne dépendent pas totalement de leur performance. Les meilleures performances des apprenants sont souvent source de pratique de notation les plus indulgentes contrairement aux mauvaises qui sont la cause de pratique de notation sévère. Il ressort de cette analyse que les effets de contexte ont une grande influence sur l'efficacité pédagogique des enseignants. Il faut souligner qu'on ne peut dresser le « portrait-robot » d'enseignants efficace. Les pratiques d'enseignement pour leur efficacité varient en fonction des types d'apprenants. Pour assez d'auteurs, les attentes professorales sont au cœur de l'efficacité pédagogique des enseignants. (Campbell ; Kyriakides ; Mujis ; Robinson ; Carette) cité par Marcel & Veyrac (2012, p.4) stipulent que l'efficacité de l'enseignant doit s'apprécier à partir du déroulement des séances de classe (méthode d'enseignement, organisation, mobilisation des ressources, etc.)

Hattie (2009) estime que l'efficacité pédagogique se mesure à l'impact des pratiques d'enseignement sur les progrès et les résultats des élèves. Cette efficacité dépend de la capacité de l'enseignant à mettre en place des stratégies d'enseignement efficaces comme le feedback, le questionnement et la clarification des objectifs. Hattie (2009) fait également remarquer que l'implication active des élèves dans leur apprentissage est également essentiel à l'efficacité pédagogique.

Selon Mazarno (2003), l'efficacité pédagogique résulte de l'interaction entre trois niveaux à savoir l'école, l'enseignant et l'élève. En effet, des politiques cohérentes et un leadership pédagogique fort sont nécessaires au niveau de l'école. S'agissant de l'enseignant, une mise en place des pratiques d'enseignement efficace est primordiale. Au niveau de l'élève, les motivations et les connaissances préalables influencent l'apprentissage. Brophy (2010) estime que l'efficacité pédagogique dépend en grande partie de la capacité de l'enseignant à susciter et à maintenir la motivation et l'engagement des élèves. Pour l'auteur, l'enseignant efficace doit pouvoir créer un environnement d'apprentissage stimulant, valoriser les efforts des élèves et leur donner un rôle actif. Il est aussi essentiel pour l'enseignant efficace de prendre en compte les différences individuelles et les intérêts des élèves.

Enthousiastes, chaleureux, généreux, passionnés par leur discipline, respectueux de leurs élèves, les enseignants efficaces utilisent une terminologie précise et des développements structurés par un but clair pour l'auditeur, ils soulignent de manière évidente les transitions entre les phrases de travail, signalent l'importance des informations en répétant les informations importantes et en modulant leur voix en fonction de l'importance de celle-ci. Les enseignants efficaces commencent leurs cours à l'heure, s'appuient sur des routines comportementales qu'ils ont installés chez leurs élèves dès le début de l'année, le matériel à utiliser est préparé et disponible sur une table près de leur bureau afin d'éviter les temps morts. Les enseignants efficaces ont des objectifs clairs et des outils d'évaluation congruents avec leurs objectifs et avec les situations d'apprentissage qu'ils proposent. Ils évitent les dégressions. Ils utilisent du matériel, objet réel, images, tableaux récapitulatifs afin de focaliser l'attention des apprenants sur les éléments pertinents par rapport à l'apprentissage visé et changent fréquemment de support pour maintenir la motivation. Les enseignants efficaces fournissent en permanence un feed-back spécifique aux réponses apportées, feed-back qui permet à l'élève de corriger lui-même ses erreurs. Si un apprenant est en difficulté, l'enseignant efficace est capable de modifier totalement sa stratégie de questionnement, de proposer des indices supplémentaires, d'imaginer des exemples nouveaux en relation directe avec ses intérêts de l'apprenant pour que celui-ci trouve les réponses. L'enseignant efficace termine ses épisodes d'enseignement par une phrase de synthèse qui résume les conclusions auxquelles le groupe est parvenu. L'enseignant efficace est un professionnel de la formation, il maîtrise une panoplie impressionnante de techniques pédagogiques et de modèles d'enseignement qu'il choisit en fonction des caractéristiques de son public et du type d'objectif visé et pas en fonction d'une idéologie²

Certaines études réalisées aux États Unis, en 2009, auprès de 3000 enseignants volontaires dans le but d'élaborer un dispositif d'évaluation de l'efficacité et des pratiques enseignantes ont pris en compte un certain nombre de caractéristiques telles que les écarts dans les résultats des élèves (avant-après), les pratiques d'enseignement (observées ou vidéoscopées), des bilans de connaissance des enseignants, des appréciations des élèves sur les pratiques des enseignants et des évaluations par les enseignants, de leurs conditions de travail (Marcel ,Veyrac ,2012,p.4). Il en résulte que l'efficacité pédagogique est la résultante des pratiques d'enseignement efficaces, des élèves motivés et engagés et un environnement scolaire favorable.

2.3. Incitation

Selon Fryer (2013, p. 373), les incitations sont des "récompenses monétaires accordées aux enseignants en fonction des résultats de leurs élèves". Dans une vision plus large, les incitations sont des "mécanismes (monétaires et non monétaires) visant à motiver et à retenir les enseignants les plus performants" (Plassard, 2008;Larré, 2019, p. 45). Thompson et Thomas (2021, p.8) distinguent les incitations "intrinsèques (autonomie, reconnaissance) des incitations extrinsèques (primes, sanctions)". Plasard (2021, p. 12) estime que les incitations constituent "l'ensemble des leviers (financiers, carrière, formation, etc.) utilisés pour orienter les comportements des enseignants".

Selon nous, les incitations dans l'enseignement constituent l'ensemble des mécanismes monétaires et non monétaires, incluant à la fois les récompenses financières basées sur les résultats des élèves, mais aussi les leviers liés à l'autonomie, la reconnaissance, la sanction, la carrière et la formation continue et visant à motiver, retenir et orienter les comportements des enseignants les plus performants.

² Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Françoise Raynal & Alain Rieunier 10è edt p.203

3. Démarche méthodologique

L'objectif principal de cette recherche est d'examiner le rôle des incitations dans la relation entre les modes de contrôle des établissements scolaires secondaires publics au Bénin et l'efficacité pédagogique des enseignants.

Pour mener à bien une recherche, il est indispensable d'adopter une méthodologie de recherche. En effet, la méthodologie est l'étude des méthodes permettant de constituer la connaissance. Ainsi, pour notre recherche, nous avons, pour ce faire, adopté une méthodologie qualitative avec une posture interprétativiste (Miles et Huberman, 2003). Selon Denzin et Lincoln (2011) la recherche qualitative assure un éclairage sur les significations que les individus attribuent à leurs expériences. De la même manière, Kirk et Miller (1986), cités dans Colle (2006, p. 219), soulignent que lorsque la littérature est insuffisante, les méthodes qualitatives sont essentielles pour une meilleure compréhension du contexte d'étude.

Au regard de nos objectifs, nous passerons d'une part en revue la méthode de recueil des données et le déroulement de l'étude. D'autre part, nous développerons la méthode de traitement de données

3.1 Collecte de données et déroulement de l'étude

2.1.1.1 3.1.1 Collecte de données

Pour la compréhension globale d'un problème, Evrard et al. (2003) recommandent d'utiliser des données primaires. Deux modes de recueil des données ont été identifiés par ces auteurs. Il s'agit de l'observation et l'enquête (ou entretien). En effet, l'observation se concentre sur des comportements concrets. Toutefois, le choix entre observation et enquête dépend de plusieurs facteurs à savoir l'objectif de la recherche, l'accessibilité des données, le coût et la durée du processus de recueil. Selon Romelaer (2005, p. 102), l'entretien est une méthode qualitative clé qui est particulièrement utilisée en gestion et qui permet de recueillir des données riches et contextuelles sur des thématiques variées. Selon Grawitz (2001), l'entretien semi-directif est un procédé d'investigation qui utilise un cadre de questions préétabli et qui laisse la possibilité à l'interviewé d'exprimer librement ses idées et opinions. Pour Romelaer (2005), il s'agit de l'une des méthodes les plus utilisées en recherche en gestion. Elle permet à l'intervieweur de poser des questions ouvertes qui permettent à l'interviewé de développer ses réponses et d'approfondir certains aspects du sujet. Mais, à la différence de l'entretien non directif, le chercheur garde à l'esprit un certain nombre de questions ou de sous-thèmes que le répondant devra aborder à un moment ou à un autre (Colle, 2006, p.214). Mais le choix d'un type d'entretien dépend essentiellement de l'objectif de la recherche. Dans le cadre de notre recherche, le mode de collecte des données par la méthode de l'entretien semi-directif centré est adopté. Ce choix se justifie par le fait qu'il nous permet de concilier l'exploration des thèmes issus de la littérature et proposés par le chercheur mais aussi l'émergence de thèmes abordés spontanément par les répondants. Nous rejoignons ainsi par ce choix Romelaer (2005) qui considère que l'entretien semi-directif centré réalise un compromis souvent optimal entre la liberté d'expression du répondant et la structure de la recherche : « le chercheur en retire deux éléments à savoir des informations sur ce qu'il cherche a priori (les thèmes du guide d'entretien) et les données auxquelles il n'aurait pas pensé. (la surprise venant de la réalité du terrain) » (Romelaer, 2005, p.104). Le choix de l'entretien semi-directif centré impose l'utilisation du guide d'entretien. Le tableau ci-dessous est un récapitulatif des enseignants des établissements scolaires secondaires publics interviewés.

Tableau 1 : Récapitulatif des personnes interviewées

Code	Statut	Sexe		Années d'expérience			Date de l'entretien	Durée de l'entretien
		M	F	0-5ans	6-10ans	11ans et plus		
Ens1	AME	x				x	28-10-24	46mn03s
Ens2	FE	x				x	01/11/24	46mn09s
Ens3	FE	x				x	23-12-24	36mn16s
Ens4	AME	x				x	24-12-24	1H3mn21s
Ens5	FE	x				x	26-12-24	22mn30s
Ens6	FE	x				x	29-12-24	1H5mn22s
Ens7	FE	x				x	02-01-25	55mn31s
Ens8	FE	x				x	03-01-25	1h4mn40s
Ens9	ACDPE	x				x	10-01-25	40mn47s
Ens10	FE	x				x	19-01-25	1h40mn20s
Ens11	FE	x				x	27-01-25	1h 5s
Ens12	FE	x				x	31-01-25	1h5mn
Ens13	ACDPE		x		x		21-02-25	27mn24s
Ens14	AME	x				x	25-02-25	25mn23s
Ens15	FE					x	07/04/25	37mn27s
Ens16	AME	x			x		07-04-25	1h10s
Ens17	AME	x			x		07-04-25	55mn10s
Ens18	AME	x			x		07-04-25	1h15mn
Ens19	ACDPE		X			x	21-04-25	57mn30s
Ens20	ACDPE	x				x	22-05-25	1h 12s

Source : Réalisé à partir de nos enquête

3.1.2. Déroulement de l'étude

Selon Rogers (1980), Quivy et Van Campenhoudt(1995) cité dans Colle (2006, p.221), le chercheur doit respecter dans la conduite de l'entretien un certain nombre de recommandations importantes. En effet, le chercheur doit :

- s'efforcer de poser le moins de questions possible ;
 - s'efforcer de formuler ses interventions d'une manière aussi ouverte que possible ;
 - s'abstenir de s'impliquer lui-même dans le contenu de l'entretien ;
 - veiller à ce que l'entretien se déroule dans un environnement et un contexte adéquats.
- Sur un plan technique, l'enregistrement des entretiens est indispensable et il très utile aussi de noter de temps à autre quelques mots. Ces recommandations nous ont servi de clé de voûte durant le déroulement de nos entretiens. Aussi durant l'entretien, nous avons développé une attitude positive en écoutant avec attention tous les propos de l'interviewé.

3.2. Traitement de données

Selon Romelaer (2005), l'entretien semi-directif centré est un moyen de recherche qui apporte une grande richesse à l'analyse mais qui reste également lourd et coûteux pour le chercheur. Ainsi, il est indispensable pour le chercheur de connaître le nombre minimum d'entretiens nécessaires tout en visant la pertinence par rapport au sujet et la méthode choisie. Dans ce sens, la **saturation sémantique** a été atteinte après vingt entretiens puisque les derniers entretiens n'apportent plus aucune information nouvelle par rapport à celles obtenues dans les entretiens précédents.

Selon Bardin(1977), l'analyse du contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques qui permet d'extraire des informations significatives à partir de documents, en identifiant des thèmes, des idées ou des structures. Elle se compose de plusieurs étapes, notamment la préparation des données, le codage, l'analyse des résultats et l'interprétation. Il existe selon Bardin plusieurs types d'analyse de contenu dont notamment l'analyse des interactions,

que l'interviewé 3 relève que ces échanges permettent de *"corriger des petites erreurs pour parfaire [la] démarche pédagogique"*. L'efficacité repose ainsi sur la capacité des contrôleurs à fournir des conseils actionnables, comme le note l'interviewé 5 : *"Le corps de contrôle aide les enseignants à pratiquer des stratégies qui mettent l'apprenant au centre de ses compétences"*. Néanmoins, les limites du système actuel atténuent son potentiel transformateur. L'interviewé 3 pointe un déficit de fréquence et de moyens : *"Ce n'est pas suffisant vu le nombre de visites annuelles. Ils font ce qu'ils peuvent avec leurs moyens"*. Parallèlement, l'interviewé 4 nuance la nécessité même des contrôles : *"Nous n'avons pas normalement besoin d'inspection pour faire notre travail"*, suggérant que l'expertise professionnelle intrinsèque pourrait suffire sans supervision externe. L'effet disciplinaire complète cette dimension formative. L'interviewé 7 souligne que *"la simple possibilité d'un contrôle surprise amène à se préparer quotidiennement"*, créant une autorégulation proactive. L'interviewé 8 abonde dans ce sens avec une métaphore éloquent : *"La peur du gendarme est le commencement de la sagesse. Sans contrôles réguliers, nous ne prendrions pas le travail au sérieux"*. Cette logique de surveillance est renforcée par l'interviewé 5 qui observe que *"savoir qu'un responsable peut contrôler oblige à bien faire"*, induisant une amélioration des préparations et donc des apprentissages.

Plusieurs auteurs ont étudié le lien entre les modes de contrôle des établissements scolaires secondaires et l'efficacité pédagogique des enseignants au cours des dernières années. On peut entre autres citer Reynolds, Muijs, Hattie, Timperley qui ont étudié le lien entre les inspections scolaires et les pratiques des enseignants. En effet, Reynolds (2010) souligne que les inspections visent à responsabiliser les enseignants et à favoriser le développement professionnel. Toutefois, leur efficacité dépend de la fréquence et de la qualité du feedback fourni (Muijs & Reynolds, 2017). Certaines études, comme celles de Hattie (2008), mettent en évidence que les inspections peuvent parfois se concentrer sur la conformité plutôt que sur le développement des enseignants, limitant ainsi leur impact. Pour Timperley(2018), il est important de fournir un feedback constructif et d'organiser des réunions post-observation afin d'améliorer l'efficacité des inspections. Des inspections holistiques qui prennent en compte l'ensemble des pratiques pédagogiques favorisent des améliorations plus significatives (Reynolds, 2025). D'autres auteurs, une gestion de classe efficace est cruciale pour un enseignement de qualité. Hattie (2008) a montré que les comportements des enseignants, tels que l'établissement d'attentes claires, favorisent un engagement élevé des élèves. Les compétences des enseignants et la clarté des objectifs d'apprentissage influencent également l'efficacité de l'enseignement (Pianta et al., 2012). Hattie & Clarke(2018) ont montré que les enseignants qui comprennent leur impact sur l'apprentissage des élèves et appliquent des stratégies visibles obtiennent de meilleurs résultats. La qualité des interactions entre enseignants et élèves est essentielle pour améliorer l'apprentissage. Pianta et al. (2012) mettent en évidence trois domaines principaux : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique.

4.5. Analyse des extraits significatifs relatifs aux Incitation et motivation des enseignants

4.5.1. Facteurs relatifs aux types d'incitations reçues

La figure 8 ci-dessous présente les principaux codes dégagés dans le cadre des types d'incitations reçues.

Figure5 :
Types d'incitations reçues



Source : Donnée d'entretien sous Nvivo 12

L'analyse lexicale du code « les types d'incitation » permet d'identifier trois caractéristiques des incitations dans l'enseignement secondaire public. Premièrement, on note la prédominance d'incitations symboliques déconnectées des besoins matériels et l'interviewé 2 décrit des récompenses insignifiantes : "*À part les miettes qu'un professeur principal prend, il y a quoi encore ?*", tandis que l'interviewé 3 confirme : "*Nous recevons des encouragements sous formes d'attestation de félicitation*". Cette prééminence du symbolique génère un sentiment d'inadéquation, comme le souligne l'interviewé 7 qui oppose les "lettres de félicitation" administratives à la "reconnaissance publique" des anciens élèves, seule valorisation perçue comme authentique. Deuxièmement, l'iniquité distributive structure les perceptions. L'interviewé 1 dénonce un système discriminatoire : "*Les FE et ACDPE bénéficient des primes tandis que les AME n'en bénéficient pas alors qu'ils font les mêmes choses*". Cette fragmentation est exacerbée par l'aléatoire des opportunités, illustré par l'interviewé 2 : "*J'ai eu la chance d'aller à quelques formations à l'extérieur mais ce n'est pas encore ça*" – soulignant le caractère exceptionnel plutôt que systémique des avantages. Troisièmement, la connotation paradoxale des reconnaissances et l'interviewé 8 valorise la "*satisfaction morale*" des félicitations, tandis que l'interviewé 7 reconnaît que ces dispositifs "*vont droit au cœur*". Cependant, cette dimension affective ne compense pas l'absence de reconnaissance structurelle, créant une ambiguïté résumée par l'interviewé 4 qui évoque des "*reconnaitssances publiques*" sans impact tangible sur les conditions d'exercice. Ainsi, les incitations se répartissent en trois catégories : les symboliques (attestations, lettres de félicitation, distinctions publiques) ; le matérielles marginales (primes) ; l'affectives informelles (reconnaissance par les anciens élèves, satisfaction morale).

4.5.2. Facteurs relatifs à l'insuffisance des incitations

La figure 6 ci-dessous présente les principaux codes dégagés dans le cadre de l'insuffisance des incitations

Figure 6 : Insuffisance des incitations



Source : Donnée d'entretien sous Nvivo 12

L'analyse de ce nuage de mot et des entretiens révèle que les mécanismes de contrôle institutionnels génèrent des impacts paradoxaux sur l'efficacité pédagogique, articulés autour de trois points majeurs. Primo, la déconnexion entre évaluation et reconnaissance tangible. L'interviewé 1 souligne que les primes associées aux contrôles sont "*dérisoires*" et créent "*une injustice qui ne dit pas son nom*", tandis que l'interviewé 5 renchérit : "*Le salaire même est*

incitations produisent des effets positifs circonscrits lorsqu'elles sont perçues comme tangibles, récurrentes et équitables. En revanche, leur efficacité est neutralisée par leur caractère symbolique ou marginal (lettres de félicitation, primes insignifiantes), leur distribution inégale créant des sentiments d'injustice, et leur inadéquation aux besoins fondamentaux (salaire décent, conditions de travail). Cette dichotomie explique pourquoi seules les incitations matérielles et prévisibles génèrent une amélioration systémique de la performance.

Les travaux de **Bénabou et Tirole (2003)** soulignent que les incitations peuvent influencer non seulement le niveau d'effort des enseignants, mais aussi leur engagement envers la profession. Ils soutiennent que des incitations bien conçues, qu'elles soient financières ou symboliques, peuvent améliorer la performance en alignant les intérêts des enseignants et des élèves.

Deci et Ryan (2000), avec leur théorie de l'autodétermination, montrent que la motivation intrinsèque est cruciale pour la performance. Ils expliquent que lorsque les enseignants se sentent valorisés et reconnus, leur engagement et leur satisfaction au travail augmentent, ce qui se traduit par de meilleures performances pédagogiques. Cela rejoint les observations des interviewés sur le rôle des encouragements dans leur désir d'amélioration.

Dans le contexte des modes de contrôle, les recherches de **Fryer (2013)** mettent en avant que les incitations financières, lorsqu'elles sont substantielles, peuvent transformer les comportements des enseignants et améliorer les résultats des élèves. Cela établit un lien direct entre le contrôle exercé sur les enseignants (via des évaluations et des primes) et leur performance.

Cependant, le caractère symbolique des incitations peut créer un fossé entre les attentes et la réalité. L'interviewé 4 remet en question l'efficacité des dispositifs perçus comme insuffisants. Cela fait écho aux travaux de Kahneman et Tversky (1979), qui ont montré que les individus réagissent de manière disproportionnée aux pertes par rapport aux gains. Des incitations jugées inadéquates peuvent générer des sentiments d'injustice et démotiver les enseignants, rendant les efforts de contrôle inefficaces.

L'analyse révèle également un clivage entre perception individuelle et systémique. Les incitations sont perçues comme efficaces lorsqu'elles sont tangibles, récurrentes et équitables. **Lazear (2000)** a démontré que des systèmes de récompense équitables sont essentiels pour maintenir l'engagement et la motivation des employés. À l'inverse, des incitations inégales ou symboliques peuvent nuire à la cohésion et à la performance globale de l'équipe pédagogique.

5. Conclusion

Cette recherche vise à explorer le rôle des incitations dans la relation entre les modes de contrôle des établissements scolaires secondaires publics au Bénin et l'efficacité pédagogique des enseignants. Les enseignants béninois perçoivent majoritairement un impact positif des contrôles sur leur pratique professionnelle, bien que cet effet soit conditionné par la qualité des interactions et les ressources disponibles. Les résultats obtenus ont également d'une part révélé trois types d'incitations à savoir les symboliques (attestations, lettres de félicitation, distinctions publiques) ; les matérielles marginales (primes) et les affectives informelles (reconnaissance par les anciens élèves, satisfaction morale). D'autre part, les mécanismes de contrôle institutionnels génèrent des impacts paradoxaux sur l'efficacité pédagogique, articulés autour de trois points majeurs. Primo, la déconnexion entre évaluation et reconnaissance tangible. Secundo, le déni de la valeur professionnelle. Tertio, la contradiction entre les attentes de performance et les moyens alloués. Les entretiens montrent une relation complexe entre les incitations et la performance pédagogique, où l'efficacité des dispositifs dépend fortement de leur nature et de leur ancrage dans les réalités quotidiennes. L'analyse révèle surtout un clivage entre perception individuelle et systémique. Les incitations produisent des effets positifs circonscrits lorsqu'elles sont perçues comme tangibles, récurrentes et équitables. En revanche, leur efficacité est neutralisée par leur caractère symbolique

ou marginal (lettres de félicitation, primes insignifiantes), leur distribution inégale créant des sentiments d'injustice, et leur inadéquation aux besoins fondamentaux (salaire décent, conditions de travail). Cette dichotomie explique pourquoi seules les incitations matérielles et prévisibles génèrent une amélioration systémique de la performance.

Conformément à notre hypothèse, il est important de noter que les résultats ont montré une corrélation positive entre les modes de contrôle et l'efficacité pédagogique des enseignants béninois ainsi qu'un rôle modérateur des incitations dans cette relation.

. En somme, cette étude a contribué à éclairer la relation complexe entre les modes de contrôle, efficacité pédagogique des enseignants et les incitations dans le contexte béninois.

Les conclusions appellent à un équilibre entre contrôle et autonomie, ainsi qu'à la mise en place d'incitations efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement au Bénin. Il est essentiel de réévaluer les modes de contrôle et de développer un cadre incitatif qui reconnaisse et valorise le travail des enseignants, afin de renforcer l'efficacité pédagogique au sein des établissements scolaires Secondaires publics au Bénin. Ils peuvent aussi servir de base pour l'élaboration de politiques éducatives plus efficaces, en tenant compte des perceptions des acteurs clés et de l'effet sur la performance académique.

En dépit des résultats auxquels nous sommes parvenus, cette recherche présente des limites. La perception des enseignants peut être biaisée. Notre échantillon est de petite taille, ce qui peut entraîner les résultats non généralisables à l'ensemble des établissements secondaires publics au Bénin. Aussi l'approche mixte pourrait contribuer au renforcement des conclusions obtenues en vue d'une généralisation.

Les résultats de cette étude offrent des pistes de réflexion pour les décideurs et les acteurs du système éducatif béninois.

Bibliographie

- [1] Achnich, J., & Oukassi, M. (2023). *International Journal of Marketing and Strategic Management*, 5(1), janvier-juin.
- [2] Bénabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), 489-520.
- [3] Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (2000). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252-1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252>
- [4] Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.
- [5] Brophy, J. (1983). Effective classroom management. *The School Administrator*, 40(7), 33-36.
- [6] Brophy, J., & Evertson, C. (1978). Context variables in teaching. *Educational Psychologist*, 12(3), 310-323.
- [7] Caplan, J., Choy, S., & Whitmore, K. (1992). *Factors related to college success among Asian American students*. *The Journal of Higher Education*, 63(4), 396-420. <https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778549>
- [8] Carlson, R. A. (2003). The role of self-regulation in learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 203-216. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- [9] Costa, K. S., & Faria, L. (2018). Relations between implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1812.
- [10] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- [11] Demailly, L., & al. (1998). *L'évaluation de la qualité de l'enseignement: État des lieux en France*. INRP.
- [12] Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (1999). *L'inspection de l'éducation: Une évaluation critique*. *Revue française de pédagogie*, 127, 29-42.

- [13] Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- [14] Eicksson, G., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of self-regulation in learning and performance. *Educational Psychologist*, 28(2), 103-116. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- [15] Fryer, R. G., Jr. (2013). Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 31(2), 373-427.
- [16] Gather, J. (2001). The role of inspection in educational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 13(3), 235-249. <https://doi.org/10.1023/A:1017984209789>
- [17] Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- [18] Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge
- [19] Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- [20] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- [21] Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- [22] Lanmatchion, E., Adonon, B. Z., Codjo, A. C., & Glidja, J. (2023). Effet du système de gouvernance scolaire sur la performance académique des élèves dans les établissements secondaires publics au Bénin. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 4(5-2), 1070-1083. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10051680>
- [23] Larré, M. (2019). *Les incitations dans l'éducation: Théories et pratiques*. Presses Universitaires de France.
- [24] Lazear, E. P. (2000). Performance Pay and Productivity. *American Economic Review*, 90(5), 1346-1361.
- [25] Lyons, N., & Pritchard, I. (1976). *The role of inspectors in educational quality: A case study*. *British Journal of Educational Studies*, 24(3), 243-255. <https://doi.org/10.1080/00071005.1976.9973681>
- [26] Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- [27] Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- [28] Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching, evidence and practice* (4th ed.). Sage.
- [29] Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. University of Virginia.
- [30] Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation and self-regulation in high school students' motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- [31] Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- [32] Plassard, F. (2008). *Les mécanismes d'incitation dans l'éducation: Analyse et perspectives*. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(4), 543-563. <https://doi.org/10.7202/018897ar>
- [33] Reynolds, D. (2010). *School effectiveness*. A&C Black.
- [34] Reynolds, D. (2025). Failure-free education? ResearchGate.
- [35] Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 85-109). Lawrence Erlbaum Associates.
- [36] Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- [37] Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- [38] Timperley, H. (2018). How teachers can improve an aspect of their practice. The Education Hub.

- [39] Thompson, G., & Thomas, S. (2021). The impact of incentives on teacher performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 34, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100112>
- [40] Wibrowski, T. (1992). The effect of self-regulation on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 84(2), 126-134. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.2.126>
- [41] Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- [42] Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge.