

**RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET INNOVATION
TECHNOLOGIQUE EN AFRIQUE : UNE APPROCHE
SYSTEMIQUE**

Claver BOUNDJA

Département de Philosophie

l'ISTAY/UCAO-UUA

Université Marien NGOUABI (Congo)

E mail : claverboundja@hotmail.com

Résumé

Le développement technologique est un élément incontournable du développement global de l'Afrique. Après l'échec constaté des politiques de transfert de technologies pendant plus de trente ans, la tendance est, depuis 2000, de promouvoir un développement endogène, qui privilégie la recherche et l'innovation au niveau local. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle il y a le manque d'une réflexion préalable, de type universitaire, sur la recherche, il n'y a pas de place adéquate pour la philosophie des sciences, de la technologie et de l'innovation dans les universités africaines. Qu'est-ce que le développement ? Sur quoi se fonde l'innovation technologique en Afrique ? En vue de quoi innover ? Pour répondre à ces questions, nous proposons un modèle de gouvernance du réseau et du centre de recherche, selon deux objectifs : présenter la technologie comme système ontologique ; partir de cette compréhension systémique de la science et de la technologie pour suggérer un modèle de réseau de la recherche et de l'innovation en Afrique. La méthode est celle de la systémique, selon sa double considération de système réel et de système conceptuel. Il s'agit de montrer que le système scientifique et technologique est un système gouvernant, susceptible de contrôler la recherche en réseau, considérée, à ce titre, comme système gouverné ou opérative. Deux résultats sont obtenus : 1. la recherche scientifique fondamentale et l'innovation technologique doivent être suscitées et encadrées par les besoins spécifiques des Africains ; 2. le stockage et l'archivage des résultats de la recherche sont une garantie pour une tradition de la recherche en Afrique.

Mots-clés : Science, technologie, développement, innovation, systémique, Afrique.

Abstract

Scientific research and technological development are a key element of global development of Africa. After the failure found political technology transfer for over thirty years, since 2000, African countries are promoting endogenous development, which focuses on research and innovation at the local level. Our hypothesis is that there is a lack of philosophical reflection, on the conduct of research and governance of scientific research centers in Africa. There are no adequate place for the philosophy of science, technology and innovation in African universities. What is development? Upon what the technological innovation in Africa is based? How to innovate? Our reflections are intended to answer these questions by proposing a philosophical meta-theory of research. We follow two objectives: to present scientific research and technology as an ontological system; from this systemic understanding, to suggest a model of network research and innovation in Africa. Our method is systemic, as its dual consideration of the real system and conceptual system. This is to show that the scientific and technological system is a governing system capable of controlling the network research, considered as such, as governed or operative system. Two results are obtained: 1. basic scientific research and technological innovation must be raised and mentored by the specific needs of Africans; 2. storage and archiving of research results are a guarantee for a tradition of research in Africa.

Keywords: science, technology, development, innovation, systemic, Africa.

Introduction

Cette étude a pour objet de proposer une philosophie de la théorie de la recherche scientifique et de l'innovation technologique dans le contexte africain, selon le modèle de la théorie générale des systèmes. La démarche philosophique, ici, répond à deux questions essentielles: qu'est-ce que? En vue de quoi? Appliquées au domaine spécifique de la recherche scientifique et de l'innovation technologique, ces deux

questions permettent de dégager leur signification, leur direction et leur finalité: qu'est-ce que la recherche scientifique? Qu'est-ce que l'innovation technologique? En vue de quoi chercher? En vue de quoi innover?

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle, il y a un manque de réflexion préalable, de type universitaire, sur la recherche et l'innovation en Afrique.

L'objectif principal visé est de fonder un discours normatif, susceptible d'orienter la création et la mise en réseau des centres de recherche scientifique et de l'innovation technologique en Afrique, au moment où le CAMES entend organiser le travail en réseau des chercheurs et enseignants chercheurs en Afrique. En d'autres termes, il s'agit de proposer un modèle de gouvernance des centres de recherche au niveau local et continental.

Deux objectifs spécifiques sont ici poursuivis : présenter la science et la technologie comme système ontologique ; partir de cette compréhension systémique pour suggérer un modèle de réseau de la recherche et de l'innovation en Afrique.

La méthode suivie est celle de la systémique, sous l'angle de la cybernétique, selon sa double considération de système réel et de système conceptuel. Il s'agit de montrer que le système scientifique et technologique est un système gouvernant, susceptible de contrôler la recherche en réseau, considérée, à ce titre, comme système gouverné ou opérative.

Notre démarche comprend deux moments. Dans un premier moment, nous présenterons la théorie générale des systèmes, en ses grandes lignes, et son intérêt pour la recherche scientifique en Afrique. Dans un deuxième moment, nous proposerons un schéma de structuration et de gouvernance des centres de recherche en Afrique.

1. Éléments contextuels d'une théorie générale des systèmes

L'idée directrice qui sous-tend notre démarche est la suivante : toute activité humaine s'inscrit nécessairement dans un système. Le travail humain consiste à mettre en lien différents éléments du monde, et connaître c'est systématiser. En conséquence, les centres de recherche, qui ont pour but d'élargir les connaissances (recherche fondamentale) et d'inventer des pratiques capables d'améliorer les

conditions de vie humaine en société, doivent être analysés selon la théorie des systèmes. La théorie systémique affirme que tout est système, ou tout peut être conceptualisé selon une logique de système. De ce point de vue, la recherche scientifique ou technologique est, en soi, un système, dont la mise en place suit cette nature systémique.

La théorie des systèmes, formalisée pour la première fois en 1968 par Ludwig von Bertalanffy dans son ouvrage intitulé *General System Theory*¹, a pris aujourd'hui diverses orientations, dont la principale est la cybernétique. Le système fait référence à un assemblage d'éléments qui fonctionnent de manière unitaire et en interaction permanente.

D'un point de vue analytique, il s'agit d'un réseau, d'importance variable, autonome, dont les éléments présentent la particularité de répondre en tout ou en partie à un même objectif.

D'un point de vue purement théorique, il s'agit de rechercher des propriétés générales des systèmes telles que la contrôlabilité, la stabilité, l'équivalence et la linéarité, et de développer des méthodes pour décrire certains types de systèmes.

Norbert Wiener, dans son traité intitulé « *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*² », introduit l'idée de la boîte noire au rang de concept instrumental de la modélisation scientifique. Il propose de dépasser l'idée cartésienne de causalité comme principe d'explication des phénomènes naturels, par le postulat de la téléologie ou de finalité. Ce que l'on ne comprend pas dans un phénomène que l'on cherche à étudier est représenté sous l'aspect d'une boîte noire. Cette boîte noire est considérée comme un phénomène actif dont on connaît le comportement mais non le fonctionnement. Dans la mesure où l'on peut connaître les informations entrant dans cette boîte noire et que l'on en connaît les réactions, on peut en déduire un « feed-back informationnel » qui va permettre progressivement de décrire le système de commande de la boîte noire.

¹ Ludwig von Bertalanffy, *General System theory: Foundations, Development, Applications*, New York: George Braziller, revised edition, 1976.

² Wiener, Norbert, *Cybernetics, Or, Control and Communication in the Animal and the Machine*, New York, The technology Press, 1948.

Cette démarche peut s'apparenter à une philosophie, en tant que nouveau paradigme qui regroupe des démarches théoriques, pratiques, méthodologiques, et pose des problèmes concernant les modes de l'observation, de représentation, de modélisation et de simulation ; elle précise la notion de système, ses frontières, ses relations internes et externes, ses structures, ses lois ou propriétés émergentes.

Il est donc possible d'appliquer cette théorie à l'élaboration des réseaux de recherche en Afrique. Selon le paradigme systémique, il s'agit de considérer chaque institution de recherche comme un système simple, d'une part, et le réseau des institutions de recherche comme un système (système complexe), d'autre part. L'analyse des éléments ne suffit pas pour comprendre une totalité, il faut encore étudier leurs relations.

Pour la thématique qui nous concerne, à savoir celle de la technologie et de l'innovation, la technologie des systèmes peut être d'un secours certain. Elle concerne les propriétés des matériels et les principes de développement des logiciels ; les problèmes techniques, notamment dans l'organisation et la gestion des phénomènes sociaux globaux (pollutions écologiques, réformes de l'éducation, les régulations monétaires et économiques, relations internationales), constituent des problèmes incluant un grand nombre de variables en interrelation. Ces problèmes sont étudiés selon le nouveau paradigme systémique, contrairement aux paradigmes analytique et mécaniste de la science classique. La distinction est ici faite entre systèmes réels (une galaxie, un chien, une cellule), qui existent indépendamment de l'observateur, et systèmes conceptuels (théories logiques, mathématiques), qui sont des constructions symboliques, et systèmes abstraits (les théories expérimentales), comme sous-classe particulière des systèmes conceptuels qui correspondent à la réalité.

Cette philosophie des systèmes appelle une épistémologie, pour préciser le statut de l'être connaissant, le rapport observateur/observé et les limites du réductionnisme. L'horizon ultime est alors de comprendre comment devrait fonctionner un centre de recherche.

2. Un système de catégories relatives aux centres de recherche

Le centre de recherche est un système dont les composantes sont : les humains (chercheurs et associés), les activités de recherche et de

publication, le sujet ou domaine de recherche, les productions (connaissances produites sous forme de système symbolique). Ces composants constituent, en même temps, la structure de la division du travail dans un centre de recherche. Il convient d'ajouter à cette liste, l'environnement sociopolitique et le contexte culturel dans lesquels la recherche est menée ; et le rythme de sollicitation des chercheurs par les consommateurs des produits de la recherche.

Ce premier tableau, bien que limité, permet de poser le point de départ d'une théorie systémique de la recherche sur la recherche scientifique, la technologie et l'innovation, dans la mesure où il montre que le travail de chaque composant d'un centre de recherche a un rôle incontournable au sein du centre de recherche, pensée comme système. Mais, du point de vue philosophique, il convient d'évoquer un autre point de départ, à savoir la nature et la finalité des connaissances. Il s'agit de reconnaître que la recherche scientifique a pour tâche de transformer les hypothèses de recherches (qui sont déjà basées sur une certaine connaissance) en problèmes et en instruments de connaissance. En effet, La recherche scientifique produit d'abord des nouvelles connaissances sous la forme d'hypothèses qui, dans une certaine mesure, améliorent les connaissances anciennes et les systématisent. Ensuite, la recherche scientifique soulève des problèmes et suggère des instruments pour résoudre ces problèmes. Il s'ensuit que le schéma de la recherche scientifique se résume par le trinôme *hypothèses-problèmes-instruments*. Ce trinôme trace également le processus de l'innovation, aussi bien en recherche fondamentale qu'en recherche appliquée, en technique et en technologie.

L'innovation, en vérité, n'est jamais une invention à partir de rien, mais l'amélioration de ce qui existe déjà, en vue de la résolution des problèmes bien ciblés. Innover suggère l'idée de l'apport du nouveau. Mais on se méprend sur le concept de nouveauté

« Si on le prend pour le plus moderne du moderne, pour le progrès vers ce qui n'a jamais existé. Ce qui caractérise une nouvelle pensée consiste précisément en ce qu'elle fait ressortir ce qui, en tant que dire plus éminent que le déjà-dit, soutient déjà toujours toute pensée. Le pas en avant, ici, prend en charge l'impensée de l'origine, en tant que ce qui ouvre la voie vers l'avenir, car le chemin véritable mène au chemin lui-même. Quand un chemin aboutit à un but ou à un lieu autre que lui-

même, il cesse d'être chemin pour passer le témoin à ce lieu. Le chemin ne demeure tel qu'en se faisant sans cesse un parcours de médiation. La nouveauté d'une pensée essentielle se dérobe ainsi à la quête journalistique des nouvelles parutions » (Boundja 2013 : 22).

C'est donc la maîtrise de ce qui est déjà ou de l'ensemble des connaissances disponibles qui permet de les évaluer, en vue de relever leurs limites et d'entrevoir ce qu'il faut apporter comme nouveauté. Cela nécessite un travail de repérage, de stockage et d'archivage des résultats des recherches déjà réalisées dans un même centre de recherche, et la prise en compte de l'état de la recherche, sur le même sujet, au niveau mondial. La continuité dans la recherche et l'innovation dépendent d'un tel travail.

Sous réserve d'enquêtes ultérieures plus approfondies, nous pouvons affirmer, sans risque de nous tromper, que les centres de recherche scientifique en Afrique n'ont pas d'archives ou de bibliothèques appropriées. Il y a quelques exceptions comme en Afrique du Sud, mais avec des centres de recherche financés et contrôlés par des industriels et des firmes internationaux. Dans tous les cas, l'archivage ne semble pas être un souci majeur des chercheurs en Afrique.

Plusieurs raisons peuvent expliquer cette réalité. La plus importante est sans doute le manque de projet de recherche qui puisse mobiliser les chercheurs à long terme, en un même lieu. Autrement dit, il n'y a pas une véritable tradition de la recherche, avec le souci de transmission des savoirs d'une génération à une autre.

Pour commencer ce travail, il convient de revenir à ce qui est à la base de la recherche en équipe, à savoir la prospection. En effet, avant toute investigation scientifique, il y a la prospection, selon le complexe *hypothèses-problèmes-instruments* qui détermine les lieux et la manière de mener la recherche. Les programmes de recherche ne peuvent être établis que sur la base de prospection, de sorte que l'on puisse dire qu'autant de prospections, autant de programmes de recherche. Pour qu'il y ait une tradition dans la recherche, il faut des programmes de recherche conçus comme direction virtuelle de recherche, dans une suite de centres de recherches dirigés par un programme commun. Ces centres peuvent être situés dans un même

territoire géographique ou pas ; ce qui importe, c'est la bonne coordination d'un programme commun.

Quelques critères sont donc à prendre en compte pour l'élaboration d'un programme de recherche.

3. La volonté de produire une connaissance spécifique, en tant que guide du champ directeur interne

Il s'agit ici d'un facteur qui permet de situer le chercheur dans une tradition intellectuelle. Le chercheur est dans le croisement d'un héritage intellectuel à promouvoir et d'une innovation à introduire, selon sa situation socio-historique. Il convient d'insister sur le contexte socio-historique, car il conditionne la recherche et le chercheur, en tant que lieu de surgissement des thèmes de recherche et consommateur potentiel des résultats de la recherche.

4. Les critères que les chercheurs utilisent de manière consciente ou les percepts

Le chercheur est doué d'une capacité de perception, qu'il applique dans ses observations, de manière consciente. Il est donc utile de préciser chaque fois les contours de ce qui est réellement perçu. La perception se caractérise par le fait qu'elle est la conscience de la présence de l'objet. Percevoir une maison, cela veut dire avoir la conscience d'une maison. Il s'agit ici de la perception externe. Mais il y a aussi la perception interne ou réflexion. L'acte de la conscience qui perçoit, peut devenir l'objet d'un regard réflexif. En effet, la conscience peut, par principe, se diriger vers un acte qui, de manière spontanée, peut devenir un objet. A ce niveau, l'acte de la perception ne se distingue plus de ce qui est perçu. Cela correspond au vécu ou à l'être immanent de la conscience.

Contrairement à l'être transcendant visé dans la perception externe, l'être immanent ne se donne pas par figuration, c'est-à-dire qu'il n'a pas plusieurs faces qu'il laisserait voir progressivement, les unes après les autres. Il n'est pas d'ordre spatial car seul ce qui est d'ordre spatial peut s'offrir par figuration. Cependant, bien que le vécu ne se donne pas par esquisses et qu'il se donne en tant qu'absolu, il ne se donne pas pour autant dans sa totalité. L'être immanent ne se donne pas d'un seul regard, il ne se laisse pas saisir de façon adéquate.

Il convient donc de dire que l'être transcendant et l'être immanent de la conscience n'ont pas une essence commune, ce qui signifie qu'ils ne peuvent pas appartenir à une même région de la conscience, c'est-à-dire à une forme législatrice générale qui prend en son sein les essences particulières et leur communique ses déterminations. Il faut dès lors admettre que la conscience pure s'établit elle-même comme une région indépendante des autres régions. Il existe plusieurs régions, d'une part et, d'autre part, chaque région détermine des essences particulières.

5. Les critères en lesquels les chercheurs croient ou les affects

L'imaginaire religieux est une dimension à prendre en compte dans la démarche scientifique. Les hypothèses de recherches, les moins utilisés, sont toujours orientés, de manière inconsciente par les formes de croyances et d'incroyances du milieu dans lequel la recherche se déroule et les convictions religieuses des chercheurs.

6. Les critères qui gouvernent réellement la pratique de la recherche

Ces derniers critères intègrent l'interdisciplinarité et le partenariat avec les financeurs. L'interdisciplinarité est utile dans la participation à un projet commun, par des chercheurs venant de diverses disciplines. Le choix et la manière de traiter avec les financeurs orientent de manière décisive l'esprit dans lequel la recherche est menée. Il y a également la pression que peuvent exercer les consommateurs des résultats de la recherche, tant au niveau des chercheurs qu'au niveau social. En prenant en compte cette pression, la recherche fondamentale, qui vise l'avancée des connaissances scientifiques, ne devrait pas être menée de la même manière que la recherche appliquée, dont les résultats servent souvent à la résolution des problèmes de la société.

Du point de vue théorique, dans la mesure où nous proposons, ici, une philosophie de la théorie de la recherche scientifique et de l'innovation, nous avons à prendre en compte d'autres critères de type herméneutique, en vue de montrer que les incompréhensions entre les chercheurs en Afrique et leur incapacité à collaborer viennent du fait de l'influence des traditions intellectuelles non-clarifiées : au fond, il

n'y a pas encore de véritable tradition intellectuelle en Afrique, il y a comme une étanchéité entre les différentes générations de chercheurs. Pour surmonter cette difficulté, il convient d'évaluer, de manière normative, la démarche de la recherche des projets en cours en Afrique : en évaluant et en justifiant la valeur instrumentale dans la production de la connaissance d'un programme de recherche ; en montrant le développement possible du trinôme *hypothèses-problèmes-instruments*, selon l'inventaire de sa marge de manœuvre.

Conclusion

La recherche scientifique et l'innovation technologique en Afrique doivent être accompagnées d'un service théorique, service assuré par une philosophie de la connaissance sur la production de la connaissance. Cela devrait permettre l'amélioration de la qualité des recherches, au service de l'homme africain. Au fond, la signification de la science est liée à la conception de l'homme et du monde dans lequel il vit. De la sorte, la science devrait se comprendre comme forme de vie du chercheur, et la technologie comme amélioration de la manière dont l'homme se conçoit lui-même.

La tâche essentielle d'une telle philosophie est d'apporter une connaissance qui peut être utilisée dans la critique de la croyance naïve selon laquelle la science et la technologie pourraient résoudre tous les problèmes de l'Afrique. C'est donc une image adéquate de la science qui peut permettre son bon usage et celui de l'innovation technologique, et contribuer au bien-être de l'humanité. Cette image adéquate ne peut venir au jour que dans la prise en compte du système comprenant les sujets humains producteurs et consommateurs de la recherche, les processus de production de la recherche et leur contexte sociopolitique, et les produits de la recherche et leurs filières de distribution.

Références bibliographiques

- Bertalanffy L. (von), 1976. *General System theory: Foundations, Development, Applications*, New York, George Braziller, revised edition.
- Boundja C., 2008. *Foi et modernité africaine*, Paris, l'Harmattan.

- Boundja C., 2009. *Penser la Paix avec Emmanuel Lévinas*, Paris, Col. Ouverture philosophique, l'Harmattan.
- Boundja C., 2011, *Phénoménologie du corps*, Paris, Edilivre.
- Chesbrough H.: 2003. *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- Couffignal L., 1963. *La Cybernétique*, Paris, PUF, Que sais-je, n° 638, 1^{ère} Edition.
- Aurel, D., 1965. « *La cybernétique et l'humain* », Collection idées, Paris, Gallimard.
- Duran D., 1979. *La systémique*, Paris, PUF, Que sais-je ?.
- Kirschbaum R., 2005. "Open Innovation in Practice," *Research-Technology Management*, 48, 4 (July-August), pp.24-28.
- Orbel P., 2009. *Technologie, Innovation, Stratégie-De l'innovation technologique à l'innovation stratégique*, Gualino, Paris.

LA « REPETITION A DOMICILE » COMME SOUTIEN SCOLAIRE AU BENIN : UNE PRATIQUE INEFFICIENTE ?

Patrick HOUESSOU

Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université d'Abomey Calavi (Bénin)

E-mail : yelindopatrick@yahoo.fr

Résumé

Nombre de systèmes éducatifs des pays développés constituent des modèles en matière de performance scolaire car, ces pays ont su développer des stratégies de soutien scolaire pour accompagner leurs apprenants, surtout ceux en difficulté. Au Bénin, les séances de "répétition à domicile" sont la forme de soutien scolaire la plus développée. Ces séances n'étant pas organisées et institutionnalisées à l'instar des formes de soutien scolaire en Europe, cette étude se propose d'analyser la manière dont elles sont conduites et d'apprécier leur incidence sur le rendement scolaire des élèves. Des suggestions sont par ailleurs faites dans le sens d'une institutionnalisation et d'une amélioration de l'efficacité des séances de répétition à domicile, à travers des stratégies impliquant aussi bien les enseignants, les parents que les autorités en charge de l'éducation.

Mots clés : Soutien scolaire, séances de répétition, répétiteurs, rendement scolaire, Abomey-Calavi, Bénin.

Abstract:

Most developed countries' educational systems are regarded as models for school performance because they include school support strategies to help students, especially those with bad outcomes. In Benin, "Home Teaching " is the most developed tutoring form. Unlike Western countries tutorial system, "Home Teaching" sessions are not legally set up and run in Benin. This study aims, therefore, to analyze how they are conducted, and at the same time assess their impact on student academic outcomes. Besides, it includes suggestions as regard to making "Home Teaching" system legal and improve its effectiveness through strategies which require close collaboration of

education stakeholders-teachers, parents as well as authorities in charge of education.

Keywords: academic backing-up system, home teaching, tutors, academic outcome, Abomey-Calavi, Benin.

Introduction

Depuis l'accession du Bénin à la souveraineté internationale, l'éducation béninoise n'a pas connu une stabilité durable ; ce qui maintient le système dans des conditions difficiles et précaires (PASEC¹ 2005). Vraisemblablement, ces conditions se sont davantage détériorées avec les programmes d'ajustement structurel (BAD², 2003). Cette situation expliquerait les pourcentages de réussite aux examens nationaux qui, depuis 1990, n'atteignent presque jamais 50% dans le secondaire et 75% dans le primaire (Afoutou 2005). Par conséquent, pour améliorer le rendement scolaire des enfants, les parents ont recours à des « cours à domicile » (Kabore 2006). En effet, à la recherche d'un enseignement de qualité et jugeant les conditions d'apprentissage défavorables, les parents, même les plus démunis, sollicitent les services de ce qu'il est convenu d'appeler les « répétiteurs ».

Cependant, on remarque que ces derniers qui devraient être des encadreurs avertis ne sont, pour la plupart, que des étudiants ou même des élèves. Comme le dit D. (2002) cité par P. Kabore (2006), on croirait qu'enseigner revient simplement à *dire, énoncer, expliquer*. Il se pose donc à ce niveau, un réel problème de compétence des encadreurs sollicités. Par ailleurs, les séances de répétition ne prennent pas toujours en compte, les difficultés réelles des élèves. Il arrive que des parents sollicitent plusieurs répétiteurs dans des matières où l'enfant ne rencontre pas de réel problème. Ainsi, en dépit de la relative surcharge des emplois du temps scolaire (Zoumenou 2012), les parents considèrent les séances de répétition comme une nécessité.

¹ Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage).

² Banque Africaine de Développement.

Les répétiteurs, quant à eux, encadrent parfois simultanément plusieurs élèves de niveaux d'étude différents.

Ces constats suscitent la réflexion sur une question fondamentale : « la pratique des séances de répétition à domicile est-elle efficace ? », autrement dit, « quel est l'impact des séances de répétition sur le rendement scolaire des élèves ? » Cette interrogation est d'autant plus importante qu'elle touche une réalité scolaire dont l'analyse est trop souvent négligée dans les recherches en éducation.

Nous nous proposons, dans cet article, d'y réfléchir de manière plus approfondie et notre analyse se fera en quatre temps. D'abord une description de quelques formes de soutien scolaire pratiquées dans d'autres systèmes éducatifs ; nous estimons en effet que les répétitions à domicile sont une forme de soutien scolaire. Ensuite, nous dressons un état des lieux des séances de répétition à domicile au Bénin, puis une présentation de la démarche méthodologique utilisée pour recueillir des informations pertinentes sur la manière dont les séances de répétition sont quotidiennement menées. Enfin, une analyse des données recueillies et la formulation de perspectives pour une conduite plus efficace de cette forme de soutien scolaire.

1. Le soutien scolaire¹ dans ces différents états

Le soutien scolaire est une méthode d'accompagnement pédagogique utilisée en Occident, précisément, en Europe. Les enfants inadaptés et/ou en difficulté scolaire s'étant multipliés dans le rang des élèves (Boko 2009), le soutien scolaire s'avère nécessaire et indispensable pour maintenir ces apprenants à l'école et leur faciliter la réussite. Pour Glasman (1991), les dispositifs de soutien scolaire sont nés au collège parce que c'est à ce degré de scolarité que l'échec scolaire est visible et douloureux à vivre pour les élèves, leurs enseignants et leurs parents. Selon Yabouri, Lare et Maleme (2010), la notion de soutien scolaire concerne l'aide dispensée à l'école sur le temps scolaire² par des équipes éducatives. Cette aide peut prendre la

¹ En lieu et place de soutien scolaire, certains parleraient de « compagnonnage cognitif » (Delacote 1996) ou de « coaching scolaire » (Raynal & Rieunier 2009).

² Période de présence obligatoire de l'élève à l'école en fonction de son emploi du temps.

forme du préceptorat, de la remédiation, du tutorat et du monitorat (EDUSCOL 2008).

1.1. Le préceptorat

Le préceptorat est une forme d'accompagnement pédagogique qui existait depuis l'époque gréco-romaine. Traditionnellement, il consiste en une forme d'enseignement dans lequel une personne, le précepteur, est chargée de l'instruction d'un enfant qui ne fréquente ni école, ni collège (APIP 2006). Cette forme d'éducation était l'apanage des princes éduqués dans leurs châteaux, des nobles trop délicats pour se mêler au bas peuple et des bourgeois désireux d'afficher leur aisance financière. Mais depuis les années 1960, l'école laïque gratuite, la démocratisation des collèges et lycées ont pratiquement fait disparaître le préceptorat sous la forme précédemment décrite, synonyme d'inégalité, d'isolement, de snobisme (Wikipedia 2012).

Néanmoins, pour Sauleau (2009), le préceptorat existe toujours et se présente différemment. Il ne s'agit plus de faire cours mais d'expliquer les leçons, de surveiller les travaux écrits, en somme, de prendre le relais de l'école sans entraver l'autonomie des élèves. Alors, le précepteur, par sa disponibilité et sa connaissance personnelle de l'enfant veille particulièrement sur sa progression scolaire et son équilibre personnel. Cette méthode d'accompagnement a été encouragée par les parents très occupés par leur activité professionnelle et peu disponible pour suivre les devoirs scolaires de leurs enfants.

1.2. La remédiation

La remédiation est un dispositif, qui consiste à fournir à l'apprenant, de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors des évaluations formatives¹ (Raynal & Rieunier 2009 :187). Pour Bertiaux (2004), la remédiation offre à chaque élève, la possibilité de recevoir des explications complémentaires dans la matière où il rencontre une difficulté d'apprentissage, et ceci de façon immédiate c'est-à-dire dès que le professeur constate la difficulté. Le but de ce dispositif est donc

¹ Evaluation ayant pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'atteinte des objectifs (Raynal et Rieunier 2009 :187).

d'empêcher l'élève d'accumuler du retard par rapport au niveau d'exécution du programme scolaire. Dans certains pays comme la Finlande, lorsque le professeur n'arrive pas à résoudre les difficultés de l'apprenant, il fait appel à un autre enseignant spécialisé, c'est-à-dire, formé à la base pour les séances de remédiation (Destatte 2012 ; RTBF 2009).

1.3. Le tutorat

Le tutorat est un dispositif d'accompagnement scolaire, qui consiste en un ensemble d'actions de soutien pédagogique effectuées par des tuteurs. Ces actions peuvent être une aide à la compréhension des mots clés du cours, la transmission de méthodologies d'apprentissage, la construction de fiches de révision et surtout la préparation aux contrôles (Le Tutorat LVC 2008). La conception du tutorat est variable selon les pays. En Belgique par exemple, le tuteur peut être, soit un enseignant, soit un apprenant en année supérieure selon les écoles (Lames 2000). Pour Charon & Lacotte (2012), le tutorat est formateur pour l'élève car il lui permet de transmettre ses savoirs tout en les approfondissant et en les consolidant. Il est également une aide pour l'enseignant qui ne peut répondre en temps réel, à tous les questionnements de ses apprenants.

1.4. Le monitorat

Historiquement, selon Bedouret (2003), le monitorat est un concept qui apparaît au 17^{ème} siècle, mais Finkelsztein (1994) pense qu'il remonte à l'aube de l'humanité car, Confucius (551-479 av. J-C) disait déjà : « on apprend mieux de ses pairs que de ses propres maîtres ». De Peretti (1977) le définit comme la mise en œuvre d'une entraide entre élèves (ou étudiants) du même âge et du même niveau ou d'âge et de niveau différents. Le monitorat s'adresse prioritairement aux élèves au niveau desquels les enseignants remarquent des difficultés scolaires, ceux qui développent une mentalité d'échec et qui risquent de conformer leur comportement à l'étiquette qu'on leur a attribuée une fois pour toutes (Finkelsztein 1994). Pour de VOS cité par Finkelsztein, (1994), cette forme de soutien aux élèves en difficulté suscite de l'espoir car, il s'agit d'une forme de remédiation qui implique tous les acteurs pour une action consensuelle et synergique.

On remarquera que la différence entre le monitorat et le tutorat n'est pas toujours marquée au point où parfois, ces deux notions tombent dans une synonymie. En dépit de leur ressemblance, tutorat et monitorat se distinguent par le fait que le premier est mené par les enseignants et les élèves, tandis que le second est conduit uniquement par les élèves. Mais qu'en est-il des stratégies d'accompagnement pédagogique au Bénin ?

2. Le soutien scolaire au Bénin

Le soutien scolaire apparaît aujourd'hui comme un complément nécessaire à l'apprentissage. Il pourrait aider les élèves, surtout ceux qui ne suivent pas le rythme scolaire normal, à se rattraper pour réussir leur scolarité. Par conséquent, le Bénin, comme d'autres pays, a développé des méthodes qui lui sont propres pour répondre à ce besoin d'accompagnement : il s'agit des travaux dirigés et les séances de répétition à domicile.

2.1. Les travaux dirigés

Les travaux dirigés (TD) sont des séances de travail organisées par les établissements, au cours desquelles les enseignants réexpliquent l'essentiel des cours et traitent plusieurs exercices à l'aide des livres, des fascicules et des épreuves. Ces travaux sont, la plupart du temps, réservés aux élèves des classes d'examens (candidats au BEPC, CAP, BAC) et sont payés annuellement, trimestriellement ou mensuellement par les apprenants. D'autres écoles font ces TD à partir des classes intermédiaires, c'est-à-dire la quatrième et la première pour, selon elles, préparer ces jeunes élèves aux examens de l'année suivante. Ces séances ne tiennent pas compte de manière individuelle, des difficultés de chacun de ces élèves ; ce sont des séances auxquelles toute la classe participe et qui se déroulent à l'école, pendant les week-ends, les congés scolaires et parfois les jours fériés. Ces séances de renforcement, comme on les nomme au Bénin, ne sont donc pas réservées à tous les niveaux d'études, encore moins aux élèves ayant de réelles difficultés. En revanche, les cours de répétition à domicile sont la méthode d'accompagnement la plus généralisée à tous les niveaux.

2.2. Les séances de répétition à domicile

Les cours¹ de répétition à domicile existent depuis quelques décennies au sein de quelques familles instruites et/ou nantis. Mais récemment, le nombre de répétiteurs a augmenté dans les maisons, mêmes moins nantis, et surtout pour les élèves du secondaire. Pour Kabore (2006), ce sont les conditions difficiles d'éducation qui ont rendu nécessaire le recours à des répétiteurs par les parents. Elle définit les cours de répétition comme une forme d'encadrement personnalisé, rémunéré, qui s'attache strictement à résoudre les problèmes auxquels l'élève est confronté lors des apprentissages en classe. Ces séances de répétition, dans leur dimension pédagogique, sont donc semblables ici à une remédiation et, dans leur dimension sociale, au préceptorat.

Yabouri, Lare & Maleme (2010), quant à eux, définissent les cours de répétition à domicile comme des cours privés en terme d'encadrement ou de renforcement pédagogique dont bénéficient certains élèves à l'initiative de leurs parents ou des tuteurs, en dehors des classes formelles et à domicile. Selon ces auteurs, cette pratique se justifie par les problèmes d'encadrement des élèves ; problèmes qui trouvent leur fondement dans le faible ratio professeur/élèves et dans le niveau de formation peu élevé de certains enseignants.

Il est cependant remarqué qu'aujourd'hui, les cours de répétition ou les séances de répétition ou encore le répétitorat suscite un engouement particulier chez les parents d'élèves qui relie souvent les chances de réussite de leurs enfants à cette pratique. Par conséquent, cette activité n'intervient nullement comme une action concertée et globale en lien avec l'institution scolaire (Kabore 2006). C'est une activité informelle, qui tient de la décision des parents, dès lors qu'ils jugent nécessaire l'apport d'un répétiteur pour le soutien scolaire de leurs enfants.

Par ailleurs, les parents n'ont pas recours aux séances de répétition uniquement pour les enfants rencontrant des difficultés scolaires, mais

¹ Les expressions « cours à domicile » ou « séances de répétition à domicile » ne sont pas différenciées dans le langage courant béninois et nous les maintenons ainsi dans le cadre de cette réflexion puisqu'elles renvoient effectivement aux mêmes réalités.

également pour ceux qui ont déjà un niveau satisfaisant afin de maintenir ou d'améliorer ses compétences. Il ne s'agit donc pas toujours de lutter contre l'échec scolaire mais parfois aussi de le prévenir ou de maintenir l'excellence (Kabore 2006). L'usage de « maître de maison » ou de répétiteur est ainsi un indicateur de l'intérêt des parents pour la réussite de leurs enfants et de la crédibilité conférée à l'encadrement à domicile, de telle sorte qu'ils sont prêts à y investir parfois des ressources importantes.

Le répétiteur est ainsi présenté comme « une personne qui explique à des élèves, la leçon d'un enseignant » (Le Robert 2010). Il est donc celui à qui revient la charge de relever le niveau de l'élève et de lui permettre de bien assimiler les leçons qu'il a reçues en classe. C'est dire que « le répétiteur s'inscrit dans le prolongement de l'enseignant » (Ndanga 2010), recouvrant ainsi un rôle déterminant dans le soutien scolaire de l'élève.

Mais les cours de répétition n'étant pas règlementés, les parents engagent les répétiteurs de leur choix, qui à leur tour, organisent les séances de répétition à leur convenance. Cela crée, au niveau des enfants, des perturbations que (Boko 2003 : 113) décrit ici :

« [...] certains parents paient des séances de répétition de cours à domicile au profit de leurs enfants. Mais cette forme de préceptorat est si mal organisée, si mal coordonnée qu'elle devient, pour de nombreux enfants, une source permanente de confusion : ce qui est laborieusement construit en classe est régulièrement défait à la maison par des « marchands du savoir » peu attentifs aux règles du métier. Pour les apprenants, notamment ceux au seuil de l'expérience scolaire, c'est sans doute là, une source permanente de démotivation ».

Cette réalité est partagée par Ndanga (2010) qui, bien que reconnaissant l'importance occasionnelle du répétiteur pour l'élève, constate que : « là où le bât blesse, c'est qu'il se trouve que certains répétiteurs n'ont pas le niveau et ne savent pas ce que c'est que la pédagogie et on en arrive au bout du compte à de très mauvais résultats ». Ces réalités sont encore plus perturbantes pour l'enfant lorsqu'il est obligé de voir se succéder deux, trois, quatre répétiteurs au cours d'une même semaine. Il ne lui reste plus de temps pour la structuration personnelle de son apprentissage et plutôt que de s'améliorer, ses performances ont tendance à chuter.

Au vu de ces considérations qui caractérisent l'encadrement à domicile au Bénin, il est difficile de le hisser au même niveau que les méthodes d'accompagnement citées plus haut qui, elles, font intervenir la collaboration de l'école dans le choix du suivi accordé à l'enfant.

Toutefois, la question qui demeure, dans le cadre de cette réflexion, est de savoir si les séances de répétition à domicile, telles que pratiquées au Bénin, favorisent un bon rendement scolaire. Si une réponse par la négative semble la plus indiquée à priori, nous voulons, à posteriori, au travers d'une enquête basée sur une méthodologie précise, confirmer ou infirmer cette dernière.

3. Démarche méthodologique

La présente étude se veut descriptive et exploratoire. Elle décrit en premier lieu, les conditions de déroulement des séances de répétition à domicile et tente, en second lieu, d'explorer le lien entre ces séances de répétition et le rendement scolaire des élèves.

Nous avons choisi la commune d'Abomey-Calavi pour la "réalisation" de cette recherche (Pourtois, Desmet, Lahaye 2001). Cette commune est située dans le département de l'Atlantique et a été choisie parce que, tout comme d'autres communes du Bénin, elle dispose de nombre d'élèves ayant recours aux répétiteurs. Par ailleurs, elle abrite l'Université d'Abomey-Calavi, la plus grande université publique du Bénin qui regorge de nombreux étudiants qui sont des acteurs de ces cours de répétition à domicile.

Pour constituer l'échantillon de cette étude, quatre écoles disposant du premier et du second cycle du secondaire ont été sélectionnées, précisément trois établissements privés et un collège public. Le choix du nombre des écoles est dû au fait que les établissements privés sont plus nombreux dans cette commune que ceux publics. On compte en effet, 229 collèges privés pour 15 collèges publics dans la commune d'Abomey-Calavi (Education Nationale 2010). Pour des raisons de faisabilité de la recherche, nous avons donc arbitrairement choisi trois écoles privées et une école publique.

Ainsi, 200 élèves encadrés à domicile par des répétiteurs ont-ils été questionnés, à raison de 50 élèves par établissement. Parmi les répétiteurs de ces élèves, 50 ont été choisis pour répondre à un

questionnaire à leur endroit et 50 parents d'élèves ont été questionnés dans les collèges.

La période du troisième trimestre de l'année scolaire 2010-2011 a été choisie pour mener l'enquête afin que les élèves puissent mieux évaluer les résultats qu'ils ont obtenus au cours des deux premiers trimestres.

Le questionnaire est administré aux élèves du secondaire, aux répétiteurs et aux parents. Il a permis de produire des informations quantifiables sur les matières les plus sujettes aux cours de répétition à domicile, sur les compétences des répétiteurs, sur les conditions de travail et sur la qualité du rendement des élèves suite à ces cours de répétition. Ces informations sont catégorisées et organisées afin de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives sur les différents aspects du sujet.

Les données recueillies ont été analysées suivant les objectifs suivants :

- décrire les conditions de déroulement des séances de répétition ;
- faire ressortir l'inadéquation entre les difficultés réelles des apprenants et les matières objet des répétitions ;
- montrer en quoi l'encadrement multiple et simultané par un même répétiteur influence négativement l'efficacité des cours à domicile.

4. Analyse et interprétation des données

Les principaux résultats obtenus sont thématiques suivant trois grands points : le non respect de certaines normes pédagogiques au cours des séances de répétition ; les séances de répétition et les difficultés réelles des élèves ; les répétitions multiples et simultanées.

4.1. Le non respect des normes pédagogiques

Premièrement, il ressort des données obtenues que la plupart des répétiteurs n'ont pas le profil requis pour agir avec une dextérité pédagogique. Les motivations qui les animent et les comportements observables en situation remettent en cause l'efficacité des séances de répétition. En effet, le profil des répétiteurs varie : ils sont des enseignants, des étudiants, voire des personnes exerçant dans des

domaines autres que l'éducation et parfois également des élèves. Les étudiants sont les plus nombreux, avec une fréquence de 48% des personnes interrogées. Certains parmi eux donnent des cours qui ne correspondent pas à la formation universitaire reçue. Ainsi, trouve-t-on des étudiants en Lettres Modernes qui sont répétiteurs en Mathématique et en Physique. C'est ainsi que 38,5% des élèves ont affirmé que leur professeur d'école explique mieux les cours que leur répétiteur ; ce qui demeure, pour le moins, préoccupant.

Par ailleurs, certains répétiteurs adoptent des comportements qui, selon les élèves, réduisent l'efficacité des séances. Il s'agit des répétiteurs qui injurient, frappent, dorment au cours des séances, font les exercices à la place des élèves ou s'occupent de choses personnelles. On note à cet effet que plus de la moitié (53%) des élèves interrogés affirme être victime de ces situations. Du reste, certains parents avouent être informés des plaintes formulées par leur(s) enfant(s) à l'endroit du répétiteur, mais estiment que ces plaintes sont sous-tendues par la paresse de l'enfant et renforcent malheureusement les mesures drastiques prises pour le faire travailler. Cette attitude des parents renforce la pratique anti-pédagogique des répétiteurs qui consiste à accabler les enfants de travail en arguant que c'est la meilleure méthode pour les faire progresser.

Il faut dire que si les répétiteurs n'attachent pas une grande importance aux normes pédagogiques, c'est surtout parce que leur motivation est fondamentalement pécuniaire. Tous les répétiteurs questionnés ont affirmé donner des cours de répétition pour « arrondir leurs fins de mois ». Certains parents semblent même les encourager dans ce sens, puisqu'ils disent engager des répétiteurs afin de leur porter une aide financière quitte à ce que ceux-ci encadrent un ou des enfants en guise de reconnaissance. Ce sont souvent des personnes qui ont des liens de parenté avec eux ou des jeunes qui sont dans le besoin financier. Si ces préoccupations financières sont légitimes, elles ne justifient pas le manque flagrant de professionnalisme observé.

Deuxièmement, l'on observe que le moment et le lieu des répétitions sont mal choisis. Ainsi, les séances à domicile se déroulent le plus souvent, après les cours de l'après-midi : 37% des élèves interrogés ont affirmé ne faire les cours de répétition que le soir après les classes. Cette situation ne permet pas à l'élève de consacrer du

temps pour une autre activité scolaire alors que le travail personnel est déterminant dans la réussite scolaire d'un élève. En conséquence, 52% des élèves interrogés n'arrivent pas à gérer leur programme scolaire en même temps que les séances de répétition ; et parmi ces élèves, ceux des classes de troisième et terminale sont majoritaires bien qu'ils aient souvent des travaux dirigés et des cours de rattrapage à suivre.

Il a été également remarqué que le salon, la cour et la terrasse sont les endroits où ont souvent lieu les séances de répétition. Aussi, la majorité des élèves interrogés (52,5%) ont reconnu que leur lieu de répétition n'était pas favorable à la concentration parce que n'offrant pas de meilleures conditions de travail.

4.2. Séances de répétition et difficultés réelles des élèves

Ce sont les matières scientifiques qui font le plus objet de répétition : 56% des élèves interrogés font uniquement ces matières au cours desdites séances. L'idée préconçue sur l'aspect difficile des matières scientifiques semble encourager cet état de fait. Les parents et même les répétiteurs qualifient ces matières de difficiles, plus importantes, porteuses d'avenir, qui méritent plus d'attention et d'aide que celles littéraires. Cela explique le fait qu'un parent en arrive à engager un (des) répétiteur(s) dans les matières scientifiques pour son enfant alors que celui-ci travaille moins dans les matières littéraires, l'encourageant ainsi à négliger ces dernières au profit de celles scientifiques.

Nous avons ainsi pu noter la rareté (5%) des élèves qui indiquent le français, par exemple, comme matière de répétition, alors que, comme pense Ayena :

« Lorsque l'enfant a une mauvaise base en français, c'est la catastrophe car, le français étant le véhicule du savoir, c'est par ce biais que l'enfant arrive à acquérir toutes les connaissances. Lorsqu'il ne maîtrise pas cet outil, il est certain que son niveau général va en souffrir » (Ayena, cité par Dossou 2004).

Cette méconnaissance du français écrit, nous l'avons nous-mêmes constaté à travers les productions des élèves. Au niveau du dernier point du questionnaire qui leur a été soumis et où ils devraient

répondre par des phrases, nous avons noté énormément de phrases incompréhensibles, de mots inexistantes et de fautes graves¹.

En outre, la plupart des répétiteurs interrogés donnent le sentiment de ne pas se sentir concernés par les réelles difficultés de leurs élèves. Ainsi, 77,78% des répétiteurs interrogés ont reconnu que certains élèves qu'ils encadrent à domicile ont du mal à progresser mais attribuent ces difficultés à la paresse, à la lenteur à l'assimilation, à des retards accumulés au cours des années antérieures et au manque de volonté des élèves. Or, les cours de répétition devraient aussi pouvoir motiver les élèves et les aider à trouver des méthodes de travail appropriées. C'est l'une des raisons pour lesquelles il est nécessaire d'identifier le problème réel de l'enfant, s'il en a un, avant de lui proposer un soutien, si l'on veut vraiment apporter une valeur ajoutée à son rendement scolaire.

4.3. Les répétitions multiples et simultanées

Les séances de répétition multiples et simultanées sont des séances au cours desquelles, un répétiteur encadre à la fois, et au même moment, des apprenants de différents niveaux d'études. Ces séances sont fréquentes dans 40% des cas étudiés ; ce qui veut dire qu'un répétiteur gère à la fois, des apprenants qui ont différents programmes scolaires avec diverses difficultés, et cela dans une marge horaire de deux à trois heures. Ce genre d'association n'avantage aucunement l'élève qui a réellement besoin d'aide parce que le répétiteur ne pourra pas se focaliser sur lui, ne lui accordera pas assez d'attention et ne pourra donc pas différencier ses méthodes d'enseignement. C'est à juste titre que les données obtenues indiquent que 61,25% des élèves qui suivent des séances de répétition simultanément avec d'autres élèves ont reconnu que leur répétiteur ne s'occupe pas d'eux comme ils le souhaitent. De même, 62,5% de ces mêmes élèves ont affirmé ne pas avoir amélioré leurs résultats scolaires. L'encadrement multiple et simultané n'est donc pas une démarche opérationnelle puisqu'en voulant répondre aux préoccupations de chaque apprenant, l'encadreur en arrive à ignorer

¹ Par exemple « Professeur », « Directeur », « j'ai dit n'ont », « faivle note », « ouumenter », « sens deffaut »...

certaines préoccupations, voire certains apprenants pour satisfaire les besoins qu'il jugerait à son niveau, plus importants et plus urgents.

Malgré ces différentes variables qui entravent leur efficacité, les séances de répétition à domicile demeurent vraisemblablement opportunes pour plus de la moitié des élèves interrogés (60%) qui estiment que cela leur permet de s'améliorer. Si l'on en croit les statistiques de réussite aux différents examens de fin d'année, on pourrait penser que cette amélioration n'est pas encore suffisante et qu'il serait indiqué donc de trouver les stratégies nécessaires pour que les séances de répétition soient plus efficaces en prenant réellement en compte les difficultés scolaires des élèves.

C'est pour cela que nous avons jugé opportun, en perspectives, d'émettre quelques réflexions qui renforceraient l'efficacité des séances de répétition et les rendraient plus utiles aux enfants qui sont réellement en difficulté scolaire.

5. Perspectives

Les cours à domicile, considérés comme un soutien scolaire, ne devraient pas seulement partir, comme il est constaté, du désir des parents de prévenir l'échec scolaire ou de faire travailler l'enfant sans tenir compte de ses réelles difficultés. Ils devraient être intégrés à l'école et nécessairement s'attarder sur les difficultés de l'apprenant ou partir d'un besoin rencontré par celui-ci. Pour ce faire, nous suggérons une réflexion en trois temps.

- La relation école-famille devrait s'actualiser et s'intensifier. En l'occurrence, la synergie entre les parents et les enseignants devrait être telle que l'identification des difficultés scolaires des élèves précéderait les stratégies de remédiation qui doivent intervenir opportunément dans le cadre strictement scolaire.
- Il est souhaitable que les autorités en charge de l'éducation pensent à inclure dans la formation des enseignants, les stratégies d'accompagnement ou de soutien scolaire. Cela aiderait les enseignants à identifier plus facilement les difficultés de leurs apprenants et à leur proposer un suivi conséquent. Il semble également opportun, comme nous le suggérons tantôt, d'institutionnaliser les séances de répétition

afin que ces dernières puissent intervenir dans le cadre formel qu'est l'école. Il serait alors indiqué, à défaut de pouvoir former tous les enseignants, de spécialiser quelques uns aux stratégies de soutien scolaire, de remédiation, comme le fait la Finlande dont le système éducatif est particulièrement performant (RTBF 2009). Cela permettrait à ces enseignants ainsi formés, de tenir compte, en partie, des rythmes biologiques et scolaires des élèves.

- Les enseignants, particulièrement ceux qui tiennent les matières scientifiques, devraient rectifier leurs stratégies d'enseignement afin de rendre ces matières plus accessibles et plus attrayantes. Cela mettrait plus en confiance, les parents et les apprenants qui ne systématiseraient plus le soutien scolaire dans ces matières. Par ailleurs, les enseignants pourraient aussi instaurer entre leurs élèves le système de monitorat afin de permettre au plus prompts à la compréhension d'aider ceux qui ont du retard.

Conclusion

L'engagement croissant des répétiteurs témoigne de l'importance qu'accordent les parents d'élèves aux séances de répétition à domicile. La présente étude a permis de décrire les conditions dans lesquelles lesdites séances se déroulent et d'en déduire l'influence qu'elles ont sur le rendement scolaire des élèves.

Ainsi, il a été remarqué que malgré le recours croissant à ce type d'accompagnement, les taux de réussite aux examens de fin d'année ne s'améliorent pas. Si, comme le pense Bloom (1979), la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé lorsque l'enseignant est compétent, lorsqu'ils sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés et lorsqu'on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise. Il s'avère alors important de donner une forme plus construite, plus officielle à la répétition qui prendrait alors l'allure de séances de remédiation, de monitorat ou de tutorat.

En somme, si l'éducation, comme le pense Dossou (2004), est la base du développement socioéconomique et politique d'un pays, former des citoyens de valeur est une responsabilité de tous les acteurs

du système éducatif qui doivent œuvrer pour rendre l'école plus accessible et adaptable à tous les enfants.

Références bibliographiques

- Apip, 2006. *Préceptorat*. <http://www.lalettreauxparents.com/s/idp>.
- Banque africaine de développement 2003. *Bénin, Programmes d'Ajustement Structurel I, II et III, rapport d'évaluation de performance de projet (REPP)*. <http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Evaluation-Reports/00157875-FR-BENIN-PAS-I-II-III.PDF>.
- Bedouret T., 2003. *Autour des mots « tutorat » « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques*. http://ife.ens_lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR043-08.pdf.
- Bertiaux F., 2004. *Remédiation immédiate : état des lieux*, <http://www.drezefabrice.skyblog.com>.
- Bloom B., & Coll 1979. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris. Nathan.
- Boko G., 2003. *La langue française à l'école africaine. Ombre et lumière ?* Mons. INAS. Collection « Savoirs en partage ».
- Boko G., 2009. *Psychologie et guidance en milieu africain*. Cotonou. CAAREC Editions, Collection Etudes.
- Charon, A. & Lacotte V. (consulté le 11/02/2012). *Le tutorat : une démarche d'apprentissage*. http://cravie.ac-stasbourg.fr/cd_clin/protocole_net/tutorat.htm.
- Delacote G., 1996. *Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes*. Odile Jacob.
- Destatte D. <http://www.echecscolaire.be/finland-fichiers/sysecfi2.pdf>(Consulté le 21/03/2012).
- Dossou B., 2004. *Baisse de niveau des élèves : un malaise à plusieurs visages*. <http://www.sonangnon.net/reportag/rep004.php>.
- Education nationale, 2010. *Liste des collèges privés et publics d'enseignement secondaire général*. www.education.benin.bj.
- Eduscol 2008. *Accompagnement à la scolarité*, <http://eduscol.education.fr/dossier/archives/accompagnement/notions/soutien-scolaire>.

- Finkelsztein D., 1994. *Le monitorat : s'entraider pour réussir*. Paris. Hachette.
- Glasman D. *et al*, 1991. Le soutien hors école. In *Revue française de pédagogie* n° 95.
- Pourtois J-P., Desmet H. & Lahaye W., 2001. *Méthodologie : les points-charnières de la recherche scientifique*. In *Recherche en soins infirmiers* n° 65.
- Raynal F. & Rieunier A., 2009. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris. ESF Editeur (7^{ème} édition, 1^{ère} édition 1997).
- Rtbf 2009. *Question à la une. L'échec scolaire*. Bruxelles. RTBF (magazine audiovisuel, 56mn).
- Sauleau P., 2009. *Un atout : le préceptorat*. <http://www.college-hautefeuille.com/Un-atout-le-Preceptorat>.
- Tutorat de la Vallée de Chevreuse, 2008. *Qu'est-ce que le tutorat ?* <http://tutoratlv.com/forumeducatif.com>.
- Wikipedia. *Lois Jules Ferry*. (Consulté le 22/03/2012). http://fr.wikipedia.org/wiki/Lois_Jules_Ferry.
- Yabouri N. Lare Y. & Maleme D., 2010. *Cours de répétition : pratique et influence sur les résultats à l'examen. Cas des élèves de CM2 en 2009-2010 à Lomé au Togo*. <http://www.rocare.org/grants/2010/grants2010tg2.pdf>.
- Zoumenou R., 2012. *Organisation du temps scolaire au collège Laura VICUÑA : Impact des journées continues sur le rendement des élèves*. UAC. DPSE. Mémoire de maîtrise.