Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise

School guidance and support : the Benin experience

Acompañamiento y apoyo escolar : la experiencia beninesa

Clarisse Napporn et Abdel Rahamane Baba-Moussa

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/3120>

DOI : 10.4000/ries.3120

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2013

Pagination : 79-88

ISBN : 978-2-85420-599-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Clarisse Napporn et Abdel Rahamane Baba-Moussa, « Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 62 | avril 2013, mis en ligne le 01 avril 2015, consulté le 05 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3120> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3120>

Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise

Clarisse Napporn
Abdel Rahamane Baba-Moussa

Dans un contexte où le chômage est grandissant et où l'insertion socio-professionnelle est problématique, faire des études fructueuses devient une préoccupation majeure des parents béninois. Beaucoup d'entre eux investissent énormément dans l'accompagnement de leurs enfants, envisagé comme l'alternative pour maximiser le rendement scolaire. Si pour Bloom (1974), tout apprenant peut réussir son apprentissage s'il dispose du temps, de l'aide et de la motivation nécessaires, l'accompagnement scolaire tel qu'il est pratiqué au Bénin est discutable. En effet, il est courant de rencontrer, dans les établissements scolaires, des enfants proches du surmenage, accablés par des programmes surchargés auxquels s'ajoutent des heures de rattrapage le samedi et des cours particuliers à subir à domicile (Boko, 2009). Pour garantir la réussite scolaire dans un système éducatif victime de plusieurs maux (grèves perlées, personnel enseignant insuffisamment qualifié), les familles béninoises investissent fortement dans les cours particuliers. En l'absence de dispositions légales, ces cours particuliers sont dispensés au mépris des principes pédagogiques et des normes chrono-biopsychologiques (Koudjou, 2012). En s'appuyant essentiellement sur une revue critique de la littérature, cet article présente le contexte dans lequel se déroulent les apprentissages et la vie des élèves au Bénin et la façon dont il amène les parents à recourir à l'accompagnement scolaire. Puis il expose les différentes formes prises par ce dernier et leurs irrégularités. Enfin, il propose des pistes pour en améliorer le fonctionnement.

79

L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE, UNE RÉPONSE À UN CONTEXTE SPÉCIFIQUE

À l'origine, le soutien scolaire était inséparable des pratiques pédagogiques (Arenilla, Rolland, Roussel et Gossot, 2007). À l'époque où la plupart des enseignants béninois choisissaient ce métier par vocation et avaient un sens élevé de leurs responsabilités, ils faisaient bénéficier les élèves de leur aide le plus souvent gratuitement et gracieusement, même en dehors des heures de classe. Ce n'est que dans la dernière décennie que l'accompagnement scolaire s'est généralisé, après une réforme curriculaire implantée dans un système éducatif en proie à des difficultés matérielles, pédagogiques et sociales.

Les conséquences de l'adoption des Nouveaux programmes d'études

Il y a quelques décennies, les leçons particulières à domicile étaient surtout l'apanage des familles instruites et/ou nanties (Koudjou, 2012). La plupart des enfants étaient accompagnés à la maison par leurs parents ou par des aînés. C'était possible parce que les démarches et les stratégies pédagogiques étaient communes. L'avènement des Nouveaux programmes d'études (NPE) – généralisés depuis 1999 – a complètement dérouté les parents et les aînés. Si les contenus des enseignements ont peu changé, les démarches et les stratégies de travail rompent avec celles qu'ils ont eux-mêmes connues. Par exemple, la méthode globale adoptée pour l'apprentissage de la lecture est souvent décriée par les parents qui ont appris à lire avec la méthode syllabique (MEPS, 2006, Napporn & Tonato, 2012). Ou encore, les algorithmes de l'addition et de la soustraction actuellement enseignés à l'école élémentaire ne sont pas compris des parents. Contrairement aux programmes précédents subdivisés en matières, les NPE sont subdivisés, à l'école primaire, en six champs de formation regroupés autour du français, des mathématiques, de l'éducation sociale, de l'éducation scientifique technologique, de l'éducation artistique et, enfin, de l'éducation physique et sportive. Les parents se sentent souvent perdus devant les composantes de ces champs de formation qui regroupent plusieurs disciplines, autrefois séparées, et qui ont changé de dénomination. De plus, la méthode prescrite est désormais l'approche par compétences et non plus le recours aux cours magistraux. Plusieurs parents s'estiment dès lors incapables d'aider leurs enfants pour les devoirs à la maison et doivent avoir recours à des tiers. L'introduction de ces nouveaux programmes a ainsi contribué à l'expansion des cours particuliers (communément appelés répétitions) et des « travaux dirigés » payants.

Répondre aux exigences d'un système perçu comme sélectif

Dans le système éducatif béninois, les pourcentages de réussite au baccalauréat entre 1990 et 2011 oscillent entre 18,72 % (1992) et 45,14 % (2005) (Afoutou, 2005 ; Koudjou, 2012). Ces faibles résultats s'accompagnent d'une mauvaise rétention des élèves. À partir des données de la Banque mondiale de 2002, Napporn (2012) met ainsi en évidence que seulement 7 % des élèves inscrits en cours d'initiation parviennent en terminale. Si ces résultats traduisent le faible niveau d'acquisition des élèves et les lacunes de tout un système éducatif, les parents, eux, considèrent que le degré d'exigence pour passer d'un niveau à un autre est trop élevé (Resen, 2008). Dans une école qui privilégie l'excellence intellectuelle au détriment des autres formes d'excellence (notamment manuelle), l'anxiété pour l'avenir de leurs enfants les amène souvent, pour se donner

bonne conscience parfois, à investir fortement dans l'accompagnement scolaire perçu comme la meilleure alternative pour renforcer le niveau d'acquisition des enfants (Baba-Moussa, 2010).

Cette angoisse est par ailleurs alimentée par les grèves régulières d'enseignants qui obligent les enfants à rester chez eux. Ces grèves constituent un moyen de pression privilégié pour les enseignants. C'est ainsi que la plupart des élèves des établissements publics passent régulièrement d'une année à une autre sans exécuter les programmes d'études dans leur totalité. Par conséquent, les parents qui ont les moyens d'inscrire leurs enfants dans les établissements privés, moins sujets à des grèves, n'hésitent pas à le faire.

Compenser le manque de qualification des enseignants

Cette angoisse des parents est d'autant plus grande que l'école manque cruellement d'enseignants qualifiés¹. D'après le Conseil National de l'Éducation, en 2013, 85 % des enseignants en mathématiques et 78 % des enseignants en français n'ont pas de formation de base dans la discipline enseignée.

Ce manque a commencé à se faire sentir véritablement avec la fermeture des écoles normales à la fin des années 1980, fermeture qui s'est opérée paradoxalement dans le cadre du processus de démocratisation de la société. En effet, l'article 12 de la Loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin stipule que : « L'État et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent les conditions favorables à cette fin ». Par ailleurs, le Bénin a adhéré aux engagements issus de la première Conférence mondiale sur l'éducation à Jomtien (1990) et du Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000), qui font de l'éducation de base une des grandes priorités de développement. Avec l'appui des partenaires au développement, il a progressivement mis en œuvre une politique de gratuité de l'enseignement, qui a débuté en 2006 au primaire. Cette politique, soutenue par des ONG internationales et nationales, a contribué à augmenter considérablement le taux de scolarisation des enfants, avec pour conséquence immédiate des effectifs pléthoriques dans les salles de classe et un manque crucial d'enseignants dont la formation n'était plus assurée. Cela a conduit les communautés locales à embaucher des personnels de proximité sans aucune formation ou très peu formés et à augmenter les effectifs d'enseignants communautaires et vacataires (Resen, 2008). Malgré tout, le ratio maître-élèves demeure élevé (il est par exemple de 44,9 en 2009-2010) et il n'est pas rare que des enseignants aient des effectifs atteignant 70, voire 100 élèves par classe. Avec de tels effectifs, de telles démarches et méthodes d'enseignement, une telle densité du programme d'études,

1. Les écoles de formation des enseignants sont restées fermées pendant plusieurs années : de 1991 à 2005 pour les enseignants du cycle primaire et de 1992 à 2010 pour ceux du cycle secondaire.

il n'est pas toujours aisé pour un enseignant de différencier la pédagogie pendant les heures de classe. Dans l'enseignement public, c'est même à ce jour impossible. Les enfants sont donc « réquisitionnés » en plus des jours ouvrés, durant les week-ends, les congés, voire les vacances pour les travaux dirigés et les cours particuliers.

Pallier les insuffisances de l'offre scolaire

Alors que les parents contribuent fortement au fonctionnement du système éducatif – la contribution des ménages au financement de l'éducation nationale représente 35 % des dépenses nationales d'éducation –, force est de constater que leurs attentes sont rarement comblées. Selon le Resen (2008), certains parents décident de retirer leurs enfants de l'école parce que les coûts directs, indirects et d'opportunité sont trop élevés (frais de fournitures scolaires, manque à gagner par rapport au travail des enfants, besoin des enfants pour surveiller leurs jeunes frères et sœurs). Les autres, qui maintiennent leurs enfants à l'école, n'en affichent pas moins leur insatisfaction vis-à-vis d'établissements en mauvais état (plus de 50 %), de l'insuffisance du nombre d'enseignants (plus de 20 %), d'un enseignement médiocre (plus de 15 %), et du manque de livres et fournitures (environ 11 %).

82

Plusieurs études leur donnent d'ailleurs raison. Par exemple, l'évaluation de la réforme du système éducatif et de la mise en œuvre en mars 2006 des Nouveaux programmes d'études a révélé que les manuels scolaires ne sont disponibles que pour l'enseignement du français et des mathématiques, à raison d'un livre pour deux élèves au CE1 par exemple (MEPS, 2006), alors qu'on sait que la qualité des dotations, notamment en manuels, a un effet sur la qualité des apprentissages (Baba-Moussa 2010). Par ailleurs, ces manuels souffrent d'insuffisances. Ainsi, Napporn & Tonato (2012) ont montré que le manuel de français en vigueur au cours d'initiation dans l'enseignement primaire est non seulement trop gros pour être manié facilement par les élèves, mais propose surtout une progression calquée sur le français langue maternelle, alors qu'il est destiné à des enfants pour lesquels le français est une langue seconde et de scolarisation. C'est donc pour pallier toutes ces insuffisances de l'offre scolaire et leur mauvaise perception de l'école que bon nombre de parents ont recours à l'accompagnement et au soutien scolaires.

LES FORMES DE SOUTIEN SCOLAIRE LES PLUS PRATIQUÉES AU BÉNIN

Selon Glasman (2006), on peut distinguer schématiquement deux formes de soutien scolaire. La première se rapporte aux cours particuliers (effectués à domicile ou dans un lieu prévu à cet effet) proposés aux élèves moyennant

un paiement. La deuxième prend en compte les dispositifs associatifs ou publics qui proposent gratuitement aux élèves une aide aux devoirs. Au Bénin, seule la première forme est pratiquée. Elle se décline en travaux dirigés organisés dans les établissements scolaires et en cours particuliers.

Les travaux dirigés : une initiative paradoxale ?

Les travaux dirigés (TD) correspondent à des séances d'exercices organisées souvent sur le temps libre des élèves : les mercredis après midi, les samedis, voire les dimanches. Ils peuvent être inclus dans les prestations proposées par les établissements (publics et privés) et sont parfois organisés par des associations d'enseignants ou par des enseignants à titre individuel. L'inscription des élèves aux TD – que leur gestion relève de l'administration scolaire ou non – est soumise à des frais de participation. Les TD sont imposés aux élèves (surtout les candidats aux examens) ou leur sont fortement suggérés par les établissements. Lorsqu'ils sont proposés par l'établissement scolaire, ils sont inclus dans l'emploi du temps, au même titre que les autres disciplines scolaires. Ceci entraîne une surcharge de l'emploi du temps des élèves et augmente les risques de fatigue et de surmenage dans leurs rangs, sans véritable garantie de rendement.

Beaucoup de parents ignorent les conséquences de ce surcroît d'activités sur la santé. Certains élèves sont inscrits à plusieurs TD à la fois : les TD réglementaires de leur établissement, mais aussi des séances organisées par des particuliers (associations, enseignants, étudiants, etc.). À titre d'exemple, des élèves peuvent participer le samedi matin au TD de mathématiques dans leur collège, et suivre ailleurs dans l'après-midi un TD de sciences physiques, chimie et technologie. Le dimanche, ils recommencent le même périple en fonction des disciplines fortement pondérées dans leur série ou de l'orientation professionnelle souhaitée par leurs parents et par eux-mêmes. Le résultat est que les élèves ne disposent plus de temps pour le travail personnel.

De plus, les conditions d'études dans les TD ne favorisent pas toujours la compréhension des exercices d'application. En effet, le TD, apparu initialement pour pallier un ratio maître/élèves très élevé en situation de classe formelle, connaît lui-même un ratio parfois encore plus élevé. Les séances organisées par les particuliers peuvent rassembler des centaines d'élèves venus de divers collèges et de différentes communes, voire d'autres villes. À Cotonou par exemple, deux prestataires de TD en sciences de la vie et de la terre et en mathématiques ont acquis une telle réputation qu'ils sont suivis par des candidats au baccalauréat venant de villes comme Abomey-Calavi, Sèmè-Kpodji, voire Porto-Novo, qui sont situées dans un rayon de 30 kilomètres. L'hétérogénéité du groupe est souvent difficile à gérer, non seulement du fait des difficultés individuelles, de la diversité du rythme d'apprentissage, mais aussi parce que les participants ne sont pas au même niveau d'exécution dans les programmes d'études. Dans ces

conditions, les séances d'exercices deviennent des séances de cours pour certains, d'ennui ou de confusion pour d'autres. L'effectif pléthorique ne permet nullement de confronter réellement les participants aux exercices et ces séances d'application se transforment hélas souvent en cours magistraux. Un corrigé type est dicté ou dressé au tableau et les apprenants recopient tout simplement durant quatre heures.

Ces séances de TD profitent donc moins aux élèves qu'à ceux qui en tirent une rémunération. Soulignons que l'accès au TD est conditionné par la possession de l'épreuve à traiter en séance, qui peut coûter jusqu'à 500 F CFA (80 centimes d'Euros). En définitive, pour participer au TD, il faut payer non seulement l'épreuve mais aussi la prestation de l'enseignant. On peut à juste titre s'interroger sur l'utilité de ces TD.

Les cours particuliers : le risque de dérive de l'encadrement

Les cours particuliers assurés par des « répétiteurs » ou « maîtres d'étude » constituent l'autre forme d'accompagnement scolaire pratiqué au Bénin. Actuellement, de plus en plus d'enfants, indépendamment de leur origine sociale, bénéficient de ce soutien à domicile. Dans les familles appartenant aux catégories socioprofessionnelles élevées, le recours aux répétiteurs est presque systématique, même quand l'enfant n'a pas de difficultés d'apprentissage. Les parents estiment mettre ainsi à sa disposition les moyens nécessaires pour réussir à l'école. Un même enfant, durant la même année académique, peut avoir des répétiteurs dans quasiment toutes les matières. La décision de l'accompagner dans ses études ne relève pas, dans ce cas, d'un besoin exprimé mais du souci des parents de se donner bonne conscience, d'accomplir leur devoir de parent. Koudjou (2012) affirme que seuls 8,70 % des parents sollicitent l'aide d'un répétiteur à la demande de leurs enfants. La majorité (65,2 %) affirme prendre cette décision pour améliorer le niveau de leurs enfants, et ceci souvent au mépris du rythme de vie et de la santé de l'élève.

Ainsi, des élèves sont contraints de subir, après une épuisante journée à l'école (de 8 h à 17 h 30 à l'école élémentaire, de 7 h à 19 h au collège et au lycée), la présence du répétiteur jusqu'à 22, voire 23 h. Les mercredis après-midi et les week-ends, plusieurs répétiteurs se succèdent à la maison. Certains viennent à 13 h, heure critique de baisse physiologique, heure de repas et de repos. Certains répétiteurs semblent indifférents aux signes de fatigue que manifestent certains enfants, parce qu'ils sont ignorants ou trop préoccupés par le gain. Ils se plaignent de leur paresse aux parents, qui recommandent alors d'avoir recours aux châtiments corporels, pourtant interdits à l'école. Certains enfants vivent les cours particuliers comme un véritable calvaire. Ils simulent des maladies ou trouvent un alibi pour sortir de la maison avant l'arrivée du répétiteur.

Selon Kaboré (2006), les cours particuliers sont « une forme d'encadrement personnalisé, rémunéré, qui s'attache strictement à résoudre les problèmes auxquels l'élève est confronté lors des apprentissages en classe ». Les séances devraient donc être pour l'apprenant une occasion d'effectuer de réels apprentissages. Malheureusement, les séances que nous venons de décrire ne lui offrent pas toujours cette opportunité. Les répétiteurs sont souvent faiblement qualifiés ou sans véritable formation pédagogique. L'étude menée par Koudjou (2012) a révélé que sur 45 répétiteurs enquêtés, 48,9 % sont des étudiants, 40 % des enseignants, 6,66 % des élèves et 4,44 % des chômeurs ou des personnes exerçant d'autres métiers. Comme pour l'ensemble du système éducatif, il se pose un problème de qualification des personnes qui accompagnent les apprenants dans la construction de leurs savoirs. Il arrive que des étudiants inscrits en lettres et sciences humaines accompagnent des élèves en mathématiques ou en sciences physiques et en chimie, parce que les matières scientifiques sont plus prisées que les matières littéraires. Ceci augmente considérablement le nombre des « marchands de savoir » peu attentifs aux règles du métier (Boko, 2003). Certains répétiteurs, qui n'ont pas le niveau, ignorent tout de la pédagogie, de la didactique, de la psychologie du développement, de l'apprentissage, de la déontologie et de l'éthique. On observe alors des dérives. Celui qui est supposé renforcer les compétences de l'apprenant rajoute à ses difficultés, en raison de sa propre incompétence, et l'éloigne davantage du seuil de réussite.

L'inefficacité des répétiteurs peut aussi s'expliquer par le degré de dispersion de leur activité, car ils doivent prendre en charge un nombre maximum d'enfants aux besoins divers en un temps court. On a pu observer, dans un même ménage ou dans une même maison, voire un quartier, des enfants d'un même niveau d'étude et ayant diverses difficultés d'apprentissage, ou des enfants de niveaux d'étude différents être encadrés ensemble par le même répétiteur. L'une des raisons justifiant ces formules est le souci de réduire les coûts pour chaque ménage. Du point de vue pédagogique, ces formules rappellent la différenciation de la pédagogie et les classes multigrades ou uniques. Cependant, pour être efficaces, elles nécessiteraient une prise en compte des règles sur lesquelles repose la différenciation pédagogique. Une bonne organisation permettrait de développer le tutorat entre les enfants, la saine émulation, la coopération et l'entraide. L'accompagnateur pourrait aussi développer la pédagogie de groupe, voire celle de l'autonomie. Sous la supervision de l'accompagnateur, les élèves qui ont des difficultés pourraient bénéficier de l'aide de ceux qui n'en ont pas. Il en serait de même pour les plus grands par rapport aux plus jeunes. Le répétiteur interviendrait pour ceux qui ont vraiment besoin de lui. Cette manière de procéder peut facilement trouver sa place dans une association. Or la plupart de ceux qui encadrent sont ignorants des pratiques pédagogiques et didactiques. Pour eux, enseigner revient à dire, énoncer et expliquer (Kaboré, 2006). On voit souvent des élèves de collèges ou lycées payés pour

donner des cours particuliers aux élèves de l'école élémentaire, phénomène décrié. On pense que s'ils ont été de bons élèves, s'ils maîtrisent les démarches, cela ne porte pas à conséquence. Il en va de même pour les étudiants qui encadrent les collégiens et les lycéens. S'ils ont le profil requis (par exemple, une formation de base en mathématiques pour encadrer dans cette discipline), les résultats devraient être acceptables. C'est un peu du tutorat.

Un autre problème concerne les lieux où se déroulent les cours particuliers. Ils sont rarement adaptés aux activités qui s'y déroulent. Ils ne permettent pas à l'apprenant de se concentrer. Un cours particulier peut être donné au salon pendant que des invités y sont reçus. Des séances sont organisées en plein air, sur des aires où d'autres enfants jouent. L'enfant est distrait, il ne peut dans ces conditions être intéressé par les activités scolaires. D'autres cours particuliers ont lieu la nuit, dans des lieux mal éclairés ou bruyants.

Un autre excès des cours particuliers est la précocité avec laquelle les parents y soumettent leurs enfants, parfois dès la maternelle et tout au long de leur cursus scolaire. Les jeunes n'arrivent plus à se passer de l'accompagnement d'un tiers, ce qui constitue un véritable frein à leur autonomisation. L'accompagnement scolaire devient donc systématique et permanent. L'aide aux devoirs et le suivi des parents sont limités. Or, « pour qu'un enfant réussisse, il ne suffit pas que les matières lui soient intelligibles, mais il a besoin en outre de l'estime, de l'encouragement moral et matériel des parents et des proches » (Cahen, 1987). Toutes les difficultés d'apprentissage ne nécessitent pas systématiquement l'accompagnement d'un répétiteur. L'entraide entre camarades, amis ou frères, peut contribuer à faire progresser certains apprenants en difficulté. C'est le principe du monitorat, du tutorat ou du « *Young Teach Young* » du pédagogue Joseph Lancaster. Lorsque l'accompagnement scolaire est bien organisé, ces méthodes pédagogiques sont judicieusement exploitées.

En matière d'accompagnement scolaire, les deux types d'aide présents au Bénin présentent chacun des insuffisances et des limites notables, qu'il s'agisse des conditions qui déterminent le recours à l'accompagnement scolaire, des modalités d'intervention (âge, durée, lieu), ou du profil et de la qualification des intervenants. Les dispositifs d'encadrement du soutien et de l'accompagnement scolaire sont devenus nécessaires.

LA NÉCESSITÉ D'UNE POLITIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE AU BÉNIN

Une meilleure organisation de l'accompagnement scolaire peut être envisagée à plusieurs égards, et en premier lieu en ce qui concerne le profil et la qualification des intervenants. Les personnes intervenant dans l'accompagnement scolaire doivent avoir suivi une formation adaptée pour acquérir les savoirs professionnels dont elles ont besoin, c'est-à-dire « l'ensemble de savoirs, de

connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour prendre en charge la formation de façon efficace dans diverses situations » (Bourdoncle, 2000). En effet, elles doivent pouvoir identifier les besoins réels des enfants (méthodes de travail, contenus) afin d'assurer une remédiation adéquate et durable (la durée et les formes de l'accompagnement pourraient être spécifiées). Le recours aux TD et aux cours particuliers ne doit pas être systématique ni s'imposer à tous les enfants scolarisés. Il peut être une réponse à des besoins clairement identifiés et faire l'objet d'une planification rigoureuse sur un temps spécifique et une durée identifiés selon l'enfant, avec des personnes qualifiées et de bonne moralité.

Ensuite, on distingue peu au Bénin le travail obligatoire prescrit par l'école (devoirs à la maison) du travail facultatif que l'élève effectue en plus (reprise de bases lacunaires, révisions, exercices d'entraînement, approfondissement, voire anticipation sur le programme à venir, etc.). En conséquence, l'articulation entre le travail scolaire, le travail périscolaire et le travail non scolaire n'est pas organisée en cohérence avec les rythmes scolaires et biologiques des élèves mais résulte, comme l'écrit Joël Lacroix, d'« un amalgame entre exigences économiques, traditions religieuses et coutumes sociales » (FAPEO, 2008). Les institutions, les parents, les enseignants, etc., produisent des temps spécifiques dont il faut assurer la gestion. Il semble que le temps et les rythmes scolaires des enfants soient rarement prioritaires. Cette insuffisance est accentuée par l'absence d'intervention, dans les établissements scolaires béninois, d'une part de spécialistes des sciences de l'éducation et de psychopédagogie capables d'appuyer la réflexion sur les conditions et les modalités de l'accompagnement scolaire et, d'autre part, de conseillers d'éducation et de psychologues scolaires, qui pourraient aider à l'organisation du temps scolaire et périscolaire en cohérence avec les rythmes des élèves.

Enfin, l'offre d'accompagnement scolaire suppose, pour être efficace, de faire l'objet d'une organisation plus formelle impliquant l'intervention de l'État à travers des dispositions légales et celle de structures associatives qui en assureraient la coordination en partenariat avec les familles, les écoles et les communes.

Mais, au delà du rôle régulateur de l'État et du monde associatif, l'éducation est d'abord l'affaire des parents. En effet, « de toutes les personnes qui interviennent auprès de l'enfant, les parents exercent la plus grande influence sur la performance scolaire » (Duru-Bellat et Jarousse, 1996, cités par Dossou, 2012). L'implication des parents dans l'accompagnement scolaire des enfants peut constituer une piste intéressante à explorer.

BIBLIOGRAPHIE

ARENILLA L., ROLLAND M.-C., ROUSSEL M.-P., GOSSOT B. (2007) : *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas/Sejer.

BABA-MOUSSA A. R. (2010) : L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle en Afrique ? Le cas du Bénin, in Pilon M., Martin J.-Y., Carry A. (dir.) *Le droit à l'éducation, quelle universalité ?* Paris, Éditions des Archives Contemporaines, p. 127-145.

Banque Mondiale (2008) : *Le système éducatif béninois, analyse sectorielle pour une politique éducative*.

BLOOM B. S. (1974) : Time and Learning. *American Psychologist*, n° 29, p. 682-688.

BOKO G. (2003) : *La langue française à l'école africaine. Ombre et lumière ?*, Mons, INAS (Savoir en partage).

BOKO G. (2009) : *Psychologie et guidance en milieu africain*, Cotonou, CAAREC Éditions (Études).

DOSSOU B. (2012) : *Relation entre école et famille dans les écoles primaires de la commune d'Abomey-Calavi*, mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi.

BOURDONCLE R. (2000) : La professionnalisation des enseignants, formes et dispositifs, *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.

FAPEO (2008) : *Le sens du rythme. Rythmes scolaires, biologiques et psychologiques de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles, Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel.

GLASMAN D. (2006) : En marge de l'école : para-scolaire, cours particuliers et accompagnement scolaire, in *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, p. 433-442.

KOUDJOU M. (2012) : *Séances de répétition à domicile et rendement scolaire des élèves du secondaire à Abomey-Calavi*, mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi.

MEPS - Ministère des enseignements primaire et secondaire (2006) : *Évaluation de la réforme du système éducatif et de la mise en œuvre des nouveaux programmes d'étude*.

NAPPORN C., TONATO P. (2012) : Apprentissage de la lecture au cours d'initiation (CI) au Bénin : la nécessité d'un bon manuel, in *IMO-IRIKISI* vol. 4, n° 1, 1^{er} semestre 2012, FLASH-UAC.

NAPPORN C. (2012) : « Toutes les filles à l'école » ! Bilan de l'expérience béninoise, in *Annales de l'Université de Lomé*, tome XXXII-2, p. 221-230.

RESEN, Rapport d'État des systèmes éducatifs nationaux (2008) : Document de travail de la Banque mondiale n° 165 : *Le système éducatif béninois*.