



UNIVERSITE D'ABOMEY CALAVI (UAC)

@@@@@@@@@



FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES (FLASH)

@@@@@@@@@

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE
L'EDUCATION (DPSE)

@@@@@@@@@

MEMOIRE DE MAITRISE

Option : Sciences de l'éducation



THEME :

***LES METHODES DE SOUTIEN A L'ECOLE
ET LE RENDEMENT SCOLAIRE DES
APPRENANTS : CAS DES TRAVAUX
DIRIGES AU CEG DE TCHATCHOU.***

Présenté par :

CHABI Joël & KISSI Eugène

Sous la Direction de :

Dr Moussiliou A. MOUSTAPHA

Enseignant-chercheur au

DPSE (FLASH/UAC)

Année Académique 2013-2014

SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
DEDICACE.....	iii
DEDICACE.....	iv
REMERCIEMENTS.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	vii
RESUME.....	viii
SUMMARY.....	ix
INTRODUCTION.....	1
Situation géographique de Tchatchou.....	
Population et activités menées.....	3
Situation scolaire de l'arrondissement de Tchatchou.....	3
CHAPITRE II : Approches théorique et méthodologique de la recherche.....	29
Approche théorique.....	29
Approche méthodologique.....	29
CHAPITRE III : Présentation, analyse, interprétation des résultats et suggestions.....	35
Présentation, analyse et interprétation des résultats.....	35
Suggestions.....	43
CONCLUSION.....	45
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE.....	47
ANNEXES.....	50
TABLE DES MATIERES.....	57

DEDICACE

A

- Mon feu père CHABI K. Jean, qui m'a indiqué le chemin de l'école et qui par ses sages conseils m'a permis d'avoir l'amour du travail.
- Ma feu mère CHABI Jémima, qui m'a donné la vie et a pris soins de moi par son amour maternel.
- Mon feu père KISSI Kouassivi Sylivi.

A decorative scroll graphic with a grey shadow, framing the text. The scroll is open at the top and bottom, with the text centered within the main body.

DEDICACE

A

- Mon épouse TOGODO Hortense, mère de mes héritiers pour son amour pour moi.
- Mes enfants CHABI Ola Caleb, Fèmi Godson Béni et Rotimi Chris

DEDICACE

A

- Ma mère WONGLA Kago Marie.
- Mon épouse DEKPON Roseline et mes enfants KISSI Affranchi – Triphose et Triphène.
- Mes frères et soeurs KISSI Céline, Geneviève, Bernard, Christian et Sylvain.

REMERCIEMENTS

A

- Tous les enseignants du Département de Psychologie et des Sciences de l'Education, en particulier, à notre directeur de mémoire, Docteur Moussiliou A. MOUSTAPHA pour son soutien inconditionnel et sa disponibilité.
- Nos familles respectives.
- CHABI Charles Kédyl, pour sa contribution et son temps consacré pour l'aboutissement de ce travail.
- Tous les enquêtés, pour leurs apports.
- Nos amis et tous ceux qui, de près ou de loin, de toutes manières, nous ont aidés à la rédaction de ce mémoire.

LISTE DES TABLEAUX

<u>Tableau 1 :</u>	Effectif des élèves du CEG	5
<u>Tableau 2 :</u>	Effectif des élèves des classes de troisième	5
<u>Tableau 3 :</u>	Effectif des élèves des classes terminales	5
<u>Tableau 4 :</u>	Répartition du personnel enseignant selon le profil et les diplômes.	6
<u>Tableau 5 :</u>	Résultats statistique de promotion : 2009-2013	8
<u>Tableau 6 :</u>	Résultats statistiques du BEPC au CEG de Tchatchou de 2009 à 2013	8
<u>Tableau 7 :</u>	Point sur les questionnaires distribués et récupérés par populations cible	30
<u>Tableau 8 :</u>	Répartition du nombre de matières faites par des élèves et par enseignant.	33
<u>Tableau 9 :</u>	Répartition des enseignants du Cycle II (Classes Terminales A et D)	34
<u>Tableau 10 :</u>	Répartition des élèves de la classe de troisième selon l'amélioration des notes	35
<u>Tableau 11 :</u>	Répartition des élèves des classes terminales selon l'amélioration des notes.	35
<u>Tableau 12 :</u>	Répartition des élèves selon l'appréciation des comportements des enseignants du cycle I	36
<u>Tableau 13 :</u>	Répartition des élèves selon l'appréciation des comportements des enseignants du cycle II	36

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

- AE** : animateur d'établissement
- BAC** : Baccalauréat
- BAPES** : Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
- BAPET** : Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
- BEPC** : Brevet d'Etudes de Premier Cycle
- CAP** : Certificat d'Aptitude Professionnelle
- CAPES** : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
- CAPET** : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
- CEG** : Collège d'enseignement Général
- DPSE** : Département de la Psychologie et des Sciences de l'Education
- ITS** : Intelligent Tutoring System
- NPE** : Nouveaux Programmes d'Etudes
- NTIC** : Nouvelle Technologie de l'Information et de la Communication
- PISA** : Programme International pour le Suivi des Acquis (des élèves)
- PS** : Peu Satisfaisant
- RTBF** : Radio Télévision Belge Francophone
- S** : Satisfaisant
- SPCT** : Sciences Physiques, Chimiques et Technologiques
- SVT** : Sciences de la Vie et de la Terre
- TD** : Travaux Dirigés
- TS** : Très Satisfaisant

RESUME

Les difficultés scolaires des apprenants des lycées et collèges du Bénin sont de plus en plus fréquentes et conséquentes malgré toutes les stratégies didactico-pédagogiques mises en place. En effet, pour conjurer les multiples difficultés scolaires que rencontrent les élèves, plusieurs aides ou soutien ont été élaborées tant en occident qu'au Bénin. L'une des stratégies d'accompagnement les plus utilisées au Bénin est le déroulement des séances de T.D. Cependant, les taux de réussite aux différents examens restent mitigés. C'est pour répondre à cette préoccupation devenue capitale que cette étude intitulée « *les méthodes de soutien à l'école et le rendement scolaire des apprenants : cas des travaux dirigés au CEG de Tchatchou* » a été menée. Pour ce faire, une méthodologie rigoureuse a été adoptée et passe par la recherche documentaire, la collecte, le traitement, l'analyse et l'interprétation des données.

Il ressort de ce travail scientifique que l'organisation des séances de T.D. ne respecte pas rigoureusement les normes pédagogiques et 51% des apprenants enquêtés l'attestent. Par ailleurs, la méconnaissance des difficultés réelles des élèves contribue substantiellement à l'inefficacité des séances de T.D. Le bas niveau en français des apprenants semble-t-il constitue un frein à toute acquisition efficiente des connaissances. Il est donc impérieux que l'organisation des séances de T.D. soit institutionnalisée, formalisée et renforcée par d'autres soutiens scolaires tels que le monitorat et le tutorat. A ces mesures, il faut ajouter le suivi quotidien des parents d'élèves afin de faire de l'éducation la « *clé de voûte* » du développement du Bénin.

SUMMARY

The school difficulties of the apprenants of our secondary schools and schools are more and more frequent and consequent in spite of all the organized didactico-educational strategies. Indeed, to by-pass the multiple school difficulties which meet the pupils, several helps or supports were both elaborated in west and in Benin. One of the strategies of accompanying the most used in Benin is the progress of the sessions of streered works. However, the rate of success in the various exams remain reserved. It is to answer this preoccupation become major that this entitled study : « the methods of support for the school and the school return on apprenants : case of the works streered in the CEG of Tchatchou » was led.

To do it, a rigorous methodology was adopted and spends by the retrieval system, the collection, the treatment, the analysis and the interpretation of the datra. It emerges from this scientific work that the organization of the sessions of steered works deos not respect strictly the educational standards and 51 % of the investigated apprenants give evidence of him. Besides, the misunderstanding of the real difficulties of pupils contributes substantially to the ineffectiveness of the sessions of streeredworks.vthe low level in french of apprenants seams constitute a brake in any efficent acquisition of the knowledge. It is thus authoritarian that the organization of the sessions of streered works is institutionalized, formalized and strengthened by the other school supports such as the management and the tutelage. In these measures, it is necessary to add the daily follow-up of the parents to make of the education the '' keystone'' of the development of Benin.

INTRODUCTION

L'école béninoise se trouve aujourd'hui confrontée à des défis multiples qui limitent son efficacité au plan interne. Au nombre de ces défis, figurent les échecs massifs et attestés par des taux de promotion et d'achèvement relativement bas. Dans ce contexte particulièrement difficile, des actions doivent être menées à tous les niveaux pour tenter de remédier à la situation que traverse le système scolaire béninois.

L'Etat, en tant que garant de l'offre éducative, prend déjà des initiatives visant à améliorer la qualité de cette offre : formation des enseignants, réalisation d'infrastructures scolaires, mise à disposition d'intrants pédagogiques, etc. Mais ces mesures prises tardent encore à produire l'effet attendu. La question du rendement scolaire est diversement vécue par les établissements scolaires et l'acuité du problème n'est pas partout la même en raison des spécificités qui l'imprègnent et qui ont trait aux différents contextes de vie et d'apprentissage des apprenants. C'est pourquoi, parallèlement aux efforts que fait l'Etat pour redresser la situation, des établissements scolaires initient des actions diverses qui intègrent les données du milieu et dont la finalité est l'amélioration du rendement scolaire des apprenants.

L'une des approches qu'adoptent les établissements scolaires est ce qui, dans le jargon pédagogique, est appelé " le soutien " et dont l'application prend diverses formes selon les contextes scolaires.

Au CEG de Tchatchou, la méthode de soutien connaît une application soutenue à travers les travaux dirigés qui sont organisés pour aider les apprenants à une meilleure compréhension des contenus enseignés. Ce mode de soutien semble pourtant pas produire l'effet escompté. Au regard de l'effet très mitigé que produit cette méthode, il y a lieu de s'interroger sur les facteurs ou variables qui conditionnent cet état de chose.

C'est pour cela que, dans le cadre du mémoire sanctionnant la fin de notre formation au DPSE, nous avons choisi de réfléchir sur le thème : ***Les méthodes de soutien à l'école et le rendement scolaire des apprenants : cas des travaux dirigés au CEG de Tchatchou.***

A travers cette étude, nous avons voulu interroger la pratique actuelle en matière de soutien en général à travers les travaux dirigés, en particulier au CEG de Tchatchou qui sert de cadre à la présente recherche.

Pour conduire cette étude, nous avons élaboré un plan structuré en trois chapitres : le premier chapitre présente le cadre physique de la recherche.

Le deuxième, les approches théorique et méthodologique de la recherche.

Le troisième chapitre, quant à lui, expose les résultats des investigations de la recherche ainsi que l'analyse des données recueillies et les suggestions,

A partir de cette étude, nous espérons apporter notre modeste contribution à l'amélioration des stratégies de réduction des échecs en milieu scolaire.

CHAPITRE I : CADRE PHYSIQUE DE LA RECHERCHE

1-1 Situation géographique de Tchatchou

Tchatchou, ex-commune de la sous-préfecture de Tchaourou pendant la période révolutionnaire (1972-1990) est devenue arrondissement avec l'avènement du renouveau démocratique (février 1990). Situé dans le département du Borgou, l'arrondissement de Tchatchou est limité au Nord par la commune de Parakou, au Sud par l'arrondissement de Tchaourou, à l'Est par l'arrondissement de Kika, à l'Ouest par l'arrondissement d'Alafiarou et au Nord-ouest par celui de Goro.

1-2 Population et activités menées

La population est estimée à 36000 habitants environ selon les archives RGPH3¹, et est composée de plusieurs groupes ethniques dont les plus importants sont : les bariba, les peulh, les yoruba, les fons et les ressortissants de l'Atacora-Donga.

Les principales activités menées par ses habitants sont : l'agriculture, l'élevage, l'artisanat et le commerce.

- **L'agriculture**

L'agriculture est la principale activité menée par la majorité de la population. Les groupes ethniques qui s'adonnent à cette activité sont les bariba, les ressortissants des départements de l'Atacora-Donga en quête de terres fertiles, les peulh et les nagot. L'arrondissement de Tchatchou regorge de vastes superficies de terres fertiles et une zone de forêt. On y cultive des produits vivriers comme l'igname, le manioc, les céréales... Ces cultures sont produites en grande quantité et permettent à la population d'assurer son autosuffisance alimentaire et même de commercialiser l'excédant dont le revenu leur permet de faire face aux charges éducatives de leurs enfants.

¹ Recensement Général de la Population et de l'Habitation troisième phase.

- **L'élevage**

Il est surtout pratiqué par les peulh. L'élevage le plus développé est celui des bovins et des caprins. En raison des contraintes liées à la forme extensive de cet élevage, les enfants Peulh astreints à conduire les bœufs au pâturage ne peuvent pas accéder à l'école formelle.

- **Le commerce**

Le commerce est essentiellement basé sur les produits de l'agriculture, les produits d'exportation tels que les noix d'anacarde et de karité. A cela s'ajoute le commerce des produits textiles. Ces diverses activités constituent des sources de revenus pour la survie de la population et permettent aux familles de faire face aux besoins scolaires des enfants.

2-3 Situation scolaire de l'arrondissement

L'arrondissement de Tchatchou a trois établissements secondaires et plus d'une vingtaine d'écoles maternelles et primaires.

Les établissements secondaires sont :

- Le Collège d'Enseignement Général de Tchatchou créé en 1997 par M. BANI Orou Kouma, avec un effectif de cent trente-cinq (135) élèves à l'époque dont cinquante-cinq (55) filles et quatre-vingt (80) garçons. Son actuel directeur est M. HOUANNOU Frédéric ;
- Le Collège d'Enseignement Général de Badékparou créé en 2011 par M. CHAFFA Moïse ;
- Le Collège d'Enseignement Général de Kinnou-Kpannou créé en 2011 par M. NOUNANGNON Hyacinthe.

Quelques données statistiques du CEG Tchatchou :

Année scolaire 2012-2013

Tableau 1 : Effectif des élèves du CEG

Garçons	Filles	Total
1545	624	2169

Source : Données du terrain

D'un effectif de cent trente-cinq (135) élèves à la création, la population scolaire du collège de Tchatchou est passée à deux mille cent soixante-neuf (2169) élèves en 2013, ce qui traduit son évolution du point de vue de la démographie scolaire.

Tableau 2 : Effectif des élèves des classes de troisièmes

Garçons	Filles	Total
270	96	366

Source : Données du terrain

Ce tableau montre que les filles représentent environ 26% et les garçons 74%. Il en résulte que le taux de scolarisation des filles est faible.

Tableau 3 : Effectif des élèves des classes terminales

Garçons	Filles	Total
104	13	117

Source : Données du terrain

Le tableau montre également un faible taux de promotion des filles, 11% environ. Mais ces chiffres renseignent surtout sur les taux très élevés des cas de redoublement et de déperdition au niveau des élèves des deux sexes.

A- Nombre de groupes pédagogiques total : 44

B- Nombres de groupes pédagogiques de la promotion troisième : 07

C- Nombre de groupes pédagogiques de la promotion terminale : 03

D- Les séries : Moderne court – Moderne long (classes de troisième), A₁ A₂ et D (classes terminales).

Tableau 4 : Répartition du personnel enseignant selon le profil et les diplômes.

	PROFIL						TOTAL
	EFFECTIF						
	HOMMES			FEMMES			
DIPLOMES	APE	ACE	V	APE	ACE	V	
BAC	-	-	-	-	01	-	01
BAC+2	-	02	-	-	-	02	04
LICENCE	01	02	03	-	-	03	09
MAITRISE	-	17	01	-	-	01	19
CAPES	01	03	-	-	-	-	04
DEA	-	01	-	-	-	-	01
TOTAL	02	25	04	-	01	06	38

Source : Données du terrain

De l'analyse de ces différents tableaux (1, 2, 3, 4), il ressort que l'effectif des apprenants du collège s'est considérablement accru. Ce qui traduit un accès acceptable dans l'ensemble. Mais cet accès est inéquitable quand on se réfère aux pourcentages dans l'accès : (28,76% pour les filles contre 71, 23% pour les garçons). La promotion et les résultats au BEPC de la période de 2009 à 2013, connaissent des hauts et des bas et ne sont pas dans l'ensemble reluisants, en témoignent les tableaux qui suivent

Tableau 5 : Résultats statistique de promotion : 2009-2013

Année	Inscrits			Promus				Redoublants				Abandons				exclus			
	G	F	T	G	F	T	%	G	F	T	%	G	F	T	%	G	F	T	%
2009	338	184	522	178	87	265	50,76	118	75	193	36,97	32	16	48	09,19	10	06	16	03,06
2010	231	104	335	158	56	214	63,88	52	35	87	25,97	11	02	13	03,88	10	11	21	06,26
2011	212	67	279	150	48	198	70,96	48	10	58	20,78	04	06	10	03,58	10	03	13	04,65
2012	194	70	264	132	48	180	68,18	41	17	58	21,96	13	03	16	06,06	08	02	10	03,78
2013	180	80	260	116	32	148	56,92	61	21	82	31,53	12	05	17	06,53	11	02	13	05,00

Source : Données fournies par le collège

Tableau 6 : Résultats statistiques à l'examen du BEPC au CEG de Tchatchou de 2009 à 2013

Années	Inscrits			Classés			Non classés			Admis			Pourcentage (%)		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
2009	287	109	396	281	105	386	06	04	10	134	29	163	47,68	27,61	42,22
2010	214	73	287	206	70	276	08	03	11	102	24	126	49,51	34,28	45,65
2011	174	60	234	173	58	231	01	02	03	92	24	116	53,17	41,37	50,21
2012	228	80	308	222	78	300	06	02	08	54	13	67	24,32	16,66	22,33
2013	273	94	367	267	93	360	06	01	07	124	23	147	46,44	24,73	41,00

Source : Données fournies par le collège

Le collège dispose de trente-huit (38) enseignants au total dont seulement trois (03) enseignants permanents ou titulaires recrutés soit en tant qu'Agent Permanent de l'Etat (APE) soit en tant qu'Agent Contractuel de l'Etat (ACE), et trente-cinq (35) enseignants vacataires, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas titulaires et qui enseignent pour un temps déterminé et sont rémunérés à la vacation. Parmi eux, seulement quatre (04) sont qualifiés, c'est-à-dire détenteurs de diplômes professionnels. En matière d'infrastructures, le CEG de Tchatchou abrite huit (08) modules de trois (03) classes chacun soit vingt-quatre (24) salles de classe pour quarante-quatre (44) groupes pédagogiques. Signalons que deux (02) modules de trois (03) classes sont en cours de construction au moment de notre passage.

Au vu de ces données, il se pose le problème de pénurie d'enseignants qualifiés, d'insuffisance d'infrastructures scolaires et du faible taux de scolarisation des filles.

CHAPITRE II: APPROCHES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous exposons le cadre théorique et l'approche méthodologique de la recherche.

2-1 Approche théorique

Ici, nous présentons la problématique, les objectifs, les hypothèses et les questions de la recherche ainsi que la clarification conceptuelle se rapportant aux séances de travaux dirigés.

2-1-1 Problématique

La bonne santé de tout système éducatif se lit à travers des données qui renseignent sur son efficacité interne notamment les taux de promotion, de maintien et d'achèvement.

Au Bénin, ces taux restent encore bas tant les échecs, les exclusions et les abandons s'observent dans des proportions qui témoignent de la contre-performance de son système éducatif. C'est pourquoi, depuis quelques années, la priorité pour l'Etat Béninois est la qualité de l'offre éducative pour donner du sens à l'accès qui s'est sensiblement amélioré ces dix dernières années. En effet, dans la perspective de la réalisation de l'universalité de l'éducation qui, par ailleurs, est une exigence au plan mondial, le Bénin s'est donné une politique se traduisant par un bouquet de mesures visant l'enrôlement dans le système formel d'éducation de tous les enfants d'âge scolarisable : création chaque année de nouvelles écoles pour rapprocher davantage l'école des bénéficiaires, la multiplication des infrastructures scolaires, l'instauration de la gratuité de l'éducation, l'offre des paquets éducatifs essentiels aux enfants issus de familles défavorisées etc.

Ces mesures ont eu pour effet immédiat, la massification très significative de l'accès. A la veille de l'échéance 2015, retenue au plan mondial pour rendre effective l'universalité de l'éducation, le Bénin peut, avec un taux net de scolarisation estimé à 98,08% en 2013², se réjouir d'être parmi les pays, de la sous-région africaine ayant fait l'effort d'approcher le noble objectif de l'éducation pour tous. Seulement, les taux d'abandon et d'exclusion cumulés restent élevés et compromettent l'achèvement dont le taux, selon les mêmes sources est d'environ 77%. Et lorsque ce taux d'apparence honorable est désagrégé, on se rend compte des disparités manifestes qui expriment l'inégalité des chances des différentes régions du pays face à la question de la qualité de l'offre éducative. En effet, si les zones urbaines en général affichent des scores de performance très reluisants, il n'en est pas de même dans des régions rurales comme Tchatchou où la qualité de l'offre éducative reste des plus critiques et où donc les taux de promotion et d'achèvement restent des plus bas.

Dans l'optique de la résorption des disparités ainsi constatées et du relèvement du taux d'achèvement partout au Bénin, plusieurs initiatives sont mises en œuvre les unes aussi intéressantes que les autres. Au CEG de Tchatchou par exemple, les autorités de l'établissement ont eu recours depuis quelques années maintenant (2010) à l'une des méthodes de soutien les plus utilisées en milieu scolaire notamment les travaux dirigés. L'organisation mise en place et la prévision sur le budget de l'établissement des fonds nécessaires permettent la tenue régulière des séances des travaux dirigés auxquelles participent effectivement les élèves. La communication faite sur l'initiative dans le milieu est telle qu'elle a connue de soutien venant de diverses personnalités du milieu qui contribuent à sa pérennisation par des appuis divers en termes de fonds mis à disposition.

² Données de la Direction de la Programmation et de la Prospective du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire.

Mais, face aux rendements scolaires très mitigés qu'affiche chaque année l'établissement, on se demande si cette mesure, telle qu'appliquée aujourd'hui est pertinente. En effet, les cas de redoublement, d'abandon et d'exclusion sont fréquents avec des taux de prévalence relativement élevés. Au vu des données mises à disposition par l'administration du collège, on s'aperçoit que le taux de redoublement n'a pas tellement reculé : de près de 26% de cas enregistrés en 2010, ce taux est tombé seulement à près de 22% en 2012, soit un recul d'environ 04% seulement sur les trois années scolaires. Ce qui reste insignifiant au regard des efforts fournis en termes de finances et surtout de travail. Les taux d'abandon et d'exclusion cumulés sont estimés par la même source à près de 10%. Lorsque ces taux sont ajoutés à celui du redoublement (26%), on se retrouve à près de 36% de taux d'échec pour ce qui est des résultats au niveau des classes intermédiaires.

Par ailleurs, les résultats au BEPC depuis 2010, première année d'institution systématique des travaux dirigés, ne sont pas reluisants. Les taux de réussite à cet examen ont évolué en dents de scie avec une tendance à la baisse : de 45% en 2010, ce taux a chuté à 22,33% en 2012 avant de remonter timidement à 41% en 2013. Toutes ces données montrent que les résultats des séances de travaux dirigés organisées dans cet établissement scolaire ne sont meilleurs à ceux d'autres collèges qui ne pratiquent aucune méthode de soutien. C'est pour cette raison que nous avons choisi dans le présent mémoire, d'examiner la pratique des travaux dirigés dans ce collège pour comprendre les facteurs qui limitent leur impact sur le rendement scolaire des apprenants et faire des suggestions qui permettent d'améliorer la pratique de ladite méthode.

2-1-2 Les objectifs de la recherche

L'objectif général de la présente recherche consiste à étudier les conditions de mise en œuvre des travaux dirigés au CEG de Tchatchou pour comprendre les insuffisances y afférentes et qui affectent le résultat attendu.

Cet objectif général est décliné en trois (3) objectifs spécifiques à savoir :

- ✓ Décrire le processus de déroulement des séances des travaux dirigés ainsi que l'organisation pratique mise en place ;
- ✓ Evaluer le contenu des travaux dirigés en apport avec les besoins réels des apprenants ;
- ✓ Suggérer des stratégies pour améliorer les séances de travaux dirigés au CEG de Tchatchou.

2-1-3Hypothèses de la recherche

Les hypothèses émises sont les suivantes :

- Le non-respect des normes pédagogiques dans l'organisation et le déroulement des travaux dirigés au CEG de Tchatchou rend inefficace cette méthode de soutien ;
- La non prise en compte des difficultés réelles des apprenants dans le processus d'organisation des travaux dirigés au CEG de Tchatchou est un facteur limitant quant à l'effet attendu.
- Le manque d'enseignants qualifiés constitue un frein au rendement escompté.

2-1-4 les questions de la recherche

Pour mener la présente recherche et aller vers la vérification de nos hypothèses, nous nous sommes donné quelques questions de recherche :

- Comment sont organisées les séances de travaux dirigés au CEG de Tchatchou ?
- Sur quoi portent les travaux dirigés dans cet établissement ?
- Comment les apprenants vivent-ils les travaux dirigés ?
- Comment les enseignants, se prennent-ils dans l'organisation et le déroulement des travaux dirigés ?

- Quelle évaluation est faite de l'application de cette méthode de soutien ?

2-1-5 Clarification conceptuelle

A cette étape-ci de notre recherche, il nous est apparu nécessaire de clarifier certains concepts clés contenus dans le libellé du thème pour situer le champ sémantique de notre étude étant donné que les mots n'ont de sens que par rapport au contexte de leur emploi. C'est pourquoi, tour à tour, nous préciserons le sens que nous faisons prendre dans le contexte du présent travail, aux concepts de "méthode de soutien", "rendement scolaire" et "travaux dirigés".

- **La méthode de soutien**

La méthode de soutien est une méthode largement utilisée dans le monde et qui a également fait son apparition au Bénin dans le domaine de l'apprentissage scolaire. Les enfants inadaptés et/ou en difficultés scolaires, s'étant accrus dans le rang des élèves, le soutien scolaire s'avère nécessaire et indispensable pour maintenir ces apprenants à l'école et leur faciliter l'accès à la réussite (BOKO, 2009).

Le soutien scolaire est une forme d'aide individuelle dispensée à des élèves, qui, provisoirement ou sur une longue durée, en ont besoin pour compléter l'enseignement reçu dans le cadre scolaire (CLASSIP, 2007). Selon YABOURI, LARE et MALEME (2010), la notion de soutien scolaire concerne l'aide dispensée à l'école, sur le temps scolaire, par des équipes éducatives. Il peut prendre la forme de l'aide individualisée, de la remédiation, du préceptorat, du monitorat, du tutorat (EDUSCOL, 2008). Chacune de ces méthodes d'accompagnement scolaire est adaptée par certains établissements soucieux de produire de meilleurs résultats scolaires selon les principes et les objectifs qu'ils se sont fixés. C'est d'ailleurs le point de vue de GLASMAN (1991) pour qui on entend par accompagnement scolaire « *l'ensemble des actions spécifiques dont*

le but explicite et essentiel est de venir en aide aux écoliers et aux collégiens dans leur parcours scolaire ». Pour lui, les dispositifs de soutien scolaire sont nés au collège parce que c'est à ce degré de scolarité que l'échec scolaire est patent, visible, douloureux à vivre pour les élèves, leurs parents et pour la plupart des enseignants. Ces actions, qui ont lieu en dehors du temps scolaire, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement scolaire de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'école. L'accompagnement à la scolarité se base sur le travail effectué déjà à l'école et reconnaît ainsi le rôle central de l'école. Ce sont les capacités de l'apprenant à développer une autonomie d'apprentissage qui sont mises et recherchées. Comme on le voit, le soutien scolaire est un concept englobant qui intègre beaucoup de notions ayant toutes pour finalité la réussite des apprenants en milieu scolaire. Ces notions se rapportent au préceptorat, à la remédiation, au tutorat, au monitorat et à leurs dérivés qui, dans le contexte béninois, sont appelés cours de vacances, répétitions à domicile et travaux dirigés.

- **le préceptorat**

Le préceptorat est la forme d'accompagnement éducatif la plus ancienne. Traditionnellement, il consiste en une forme d'enseignement dans laquelle, une personne, le répétiteur, 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. Les précepteurs, ceux qui s'occupaient de l'éducation de l'enfant, s'adaptaient au statut social de leurs élèves : escrime et danse pour les aristocrates, rhétorique et théologie pour les futurs ecclésiastiques, grandes batailles et stratégie pour les militaires.

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. Ce dernier affirme que le préceptorat est un outil majeur de la méthode pédagogique du collège privé Hautesfeuille à Paris. Il permet à l'enfant de réfléchir à son travail et à ses méthodes, de se fixer des objectifs scolaires et personnels. Alors, le précepteur, par sa disponibilité et ses connaissances personnelles de l'enfant, veille particulièrement sur sa progression scolaire et son équilibre personnel. Il contribue ainsi à l'amélioration de ses résultats et à l'épanouissement de sa personnalité. Cette méthode d'accompagnement a été encouragée par les parents très occupés par leur activité professionnelle et peu disponibles pour suivre les devoirs de leurs enfants.

Le préceptorat n'existe donc pas, certes, sous sa forme originelle, mais aujourd'hui, ceux qui jouent le rôle de précepteurs sont des professeurs ou autres adultes qui se sentent aptes et disponibles pour ce travail. Par ailleurs, ils sont préalablement formés afin d'exercer cette mission. Ils entretiennent également une relation étroite avec les parents d'élèves pour échanger leurs impressions.

- **La remédiation**

Pour cerner le concept de « *remédiation* », il faut, selon OWONO (2010), partir de la notion de remède. Un remède est, pense-t-il, une substance ou un moyen pour résorber une maladie. C'est alors tout ce qui sert à prévenir, apaiser, faire cesser un mal quelconque. C'est ainsi que le remède de l'ennui est le travail comme le dit le proverbe.

Du mot remède découle le verbe « *remédier* » qui signifie « *porter remède à* » (LAROUSSE, 2010). La remédiation est donc l'ensemble des moyens employés par un spécialiste pour faire disparaître une défaillance, une lacune, une erreur,

après une évaluation diagnostique ou pronostique. C'est en effet, au terme d'une évaluation que le pédagogue, dans le domaine scolaire, au regard des performances de l'enfant, peut estimer nécessaire de porter un remède à une défaillance de celui-ci (OWONO, 2010). On comprend alors que le meilleur moyen de se fixer sur l'objet de remédiation est l'évaluation et c'est pourquoi l'évaluation formative est vivement recommandée à tout enseignant soucieux de minorer les échecs.

Quant à RAYNAL & RIEUNIER (2009), ils définissent la remédiation comme : *« un dispositif qui consiste à fournir à l'apprenant, de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative³. Selon eux, la littérature sur le sujet donne à la remédiation deux origines. D'une part, la remédiation est une remédiation, c'est-à-dire une nouvelle médiation puisque la première a échoué d'après les résultats obtenus à l'évaluation formative ; d'autre part, la remédiation est un remède, car il s'agit de proposer une nouvelle situation d'apprentissage qui permettra, après le diagnostic d'un échec dans l'apprentissage, de pallier les conséquences de cette situation. La remédiation trouve son origine dans « la pédagogie de la maîtrise⁴ », c'est-à-dire dans une pédagogie où les objectifs de la formation (généraux, intermédiaires, spécifiques) sont clairement définis et opérationnalisés, où l'enseignement est organisé en module et où tout est fait pour que le maximum des élèves atteignent les objectifs ».* Mais nous sommes là dans une perspective de pédagogie par objectifs qui n'est pas forcément le point de vue des tenants de l'Approche Par Compétences. Mais au-delà de ce clivage, on peut, même en situation d'Approche Par Compétences, recourir à la remédiation sans créer d'interférences préjudiciables.

³ Evaluation ayant pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'atteinte des objectifs (RAYNAL et RIEUNIER, 2009, p.187)

⁴ Dans la pédagogie de la maîtrise préconisée par BLOOM, les situations de remédiation sont des moments clés de la formation car elles permettent de replacer tous les élèves au même niveau avant d'aborder de nouveaux apprentissages (BLOOM, 1979)

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, de façon immédiate dès que le professeur constate la difficulté et permet d'éviter ainsi que l'élève n'accumule du retard et ne parvienne à évoluer avec la classe.

La remédiation est donc un dispositif pédagogique qui a été mis en place dans nombre de pays, pour apporter de l'aide aux apprenants en difficulté, leur éviter l'échec et leur permettre d'être au même niveau de compréhension que leurs camarades.

La remédiation, dans sa mise en application, peut légèrement différer d'un pays à un autre et d'une approche pédagogique à une autre. Ainsi, en Belgique, la remédiation dans certains établissements porte uniquement sur des cours réputés difficiles (HOUESSOU, 2007). En Finlande, il en va autrement. Ce pays scandinave a un système éducatif performant attesté par sa première place aux enquêtes PISA⁵ depuis 2000 (REY, 2011). Le succès de son système est dû, en partie, à l'élaboration d'un dispositif qui tient compte du niveau d'avancement de tous les enfants. Un enfant en difficulté n'est jamais laissé sans aide. L'administration de l'éducation finlandaise a prévu une à deux heures par semaine dans l'horaire des professeurs pour prendre individuellement l'élève en difficulté, après le cours. Alors, lorsque l'enseignant détecte une difficulté chez l'enfant, il les prend immédiatement en charge (RTBF⁶, 2009). Cette remédiation est faite par le professeur, qui connaît l'enfant et qui peut repérer ses difficultés dès qu'elles se présentent et avant qu'elles engendrent un retard insurmontable. Lorsque le professeur n'arrive pas à résoudre les difficultés de l'enfant, il fait appel à un autre enseignant spécialisé, c'est-à-dire, formé pour les séances de remédiation. Celui-ci prend en charge individuellement ou parfois

⁵ Programme International pour le Suivi des Acquis (Des élèves)

⁶Radio Télévision Belge Française.

par petits groupes de maximum quatre élèves, ces apprenants. C'est dire qu'en Finlande, la remédiation est professionnalisée et gérée par les enseignants déjà formés pour identifier les difficultés des élèves et y apporter des solutions individualisées. La remédiation est donc un pilier de ce système d'aide et un moyen efficace pour garantir à tous les apprenants une formation de qualité (DESTATTE, 2012) et assurer leur réussite scolaire.

- **Le tutorat**

Le tutorat dans l'éducation en général, c'est la fonction du tuteur qui est une personne chargée de veiller sur un mineur ou un incapable majeur (LE PETIT ROBERT, 2010). Le terme a pris avec le temps, une acception plus large et s'adresse également à quelqu'un qui est habilité à aider autrui de par sa compétence dans un domaine particulier (RAYNAL & RIEUNIER, 2009) c'est le cas des jeunes instituteurs stagiaires placés sous le tutorat d'anciens et expérimentés enseignants. L'idée qui véhicule cette perception du tutorat est déjà présente dans l'antiquité avec SOCRATE et sa maïeutique. Derrière la pensée philosophique de cet auteur, se dresse clairement une posture pédagogique qui consiste, pour l'enseignant, de se positionner vis-à-vis de ses apprenants, plus comme un tuteur, un guide, que comme un maître, un savant. A travers sa fameuse question « *que sais-je ?* », SOCRATE voulait pousser à la réflexion personnelle, ses apprenants pour leur montrer qu'ils peuvent intégrer le savoir en suivant une dynamique propre.

Mais cette notion de tutorat, on la doit surtout à COMENIUS⁷ qui, dans son œuvre « *La grande didactique* », écrite en 1632, évoque la nécessité pour l'élève d'enseigner à d'autres. Il présente un modèle d'éducation où le maître est épaulé dans sa tâche par les meilleurs de ses élèves ; ces derniers répètent ses dires et apportent leur soutien aux plus petits élèves. Ce procédé permet, selon

⁷ Jean Amos KOMENSKY dit COMENIUS (1592-1670)

COMENIUS, non seulement de pallier les problèmes d'insuffisances d'effectifs enseignants, mais aussi d'impliquer les élèves qui participent dès lors à leur propre éducation ainsi que d'éviter la mise à l'écart des élèves en difficulté.

Le tutorat est donc un dispositif d'aide aux élèves. Il ne s'agit pas des cours avec des professeurs ; c'est plutôt un ensemble de soutiens faits par des tuteurs et destinés à aider les élèves pour qu'ils réussissent leurs études. Ces actions peuvent être des aides à la compréhension des mots clés du cours, des méthodologies d'apprentissage, la construction de fiche de révision et surtout la préparation aux contrôles (LE TUTORAT LVC, 2008).

Le tutorat a été mis en place dans certains collèges, parce qu'il a été remarqué qu'à la rentrée, beaucoup d'élèves sont perdus et déboussolés ; or, la réussite des études au lycée est souvent déterminée par une bonne organisation du travail. Alors, les tuteurs aident ces élèves à trouver une bonne stratégie d'organisation pour réussir afin de ne pas accumuler des retards. Ils travaillent avec les apprenants pour simplifier et planifier leur travail scolaire. Ils résolvent un problème ponctuel ou assurent un suivi tout au long d'un trimestre ou de toute l'année scolaire.

Pour CHARON & LACOTTE (2012), le tutorat est formateur pour l'élève car il lui permet de transmettre ses savoirs et savoir-faire tout en les approfondissant et en les consolidant : l'élève novice reçoit une aide de l'élève expert. Le tutorat est aussi une aide pour l'enseignant qui ne peut répondre en temps réel, à tous les questionnements de ses apprenants.

Retenons que le tutorat est une méthode d'accompagnement dans laquelle un apprenant (ou un groupe d'apprenants) reçoit une instruction individualisée et personnalisée. Cette méthode est particulièrement efficace, semble-t-il, pour les apprenants en difficulté avec l'enseignement traditionnel dans une classe. Dans la plupart des cas, le guide n'est pas l'enseignant habituel de l'apprenant. Le

tuteur peut être un pair (un autre apprenant de même niveau), un professeur particulier, un parent, voire un outil NTIC comme le micro-ordinateur. Le tuteur ne dispose pas forcément des mêmes connaissances que l'apprenant. L'apprenant peut être un enfant, un adolescent ou un adulte. On peut articuler le concept de *tutorat* avec celui de *guidance* selon le degré de contrôle de l'activité laissé à l'apprenant dans la relation pédagogique.

- **Le monitorat**

Le tutorat et le monitorat sont des termes souvent utilisés par certaines institutions scolaires de manière différenciée ou indifférenciée, ce qui prête souvent à confusion.

Historiquement, selon DEBOURET (2003), le monitorat est un concept qui n'apparaît qu'au XVII^{ème} siècle au sein de communautés et d'institutions religieuses, comme un moyen d'apprentissage par les pairs. 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* ». Dans tous les cas, le monitorat a des origines lointaines et en France par exemple, pour en revenir à notre époque, le monitorat est appelé « enseignement mutuel ».

De PERRETI (1977) le définit comme « *la mise en œuvre d'une entraide entre élèves (ou étudiants) du même âge ou du même niveau ou d'âge et de niveaux différents* » (cité par DEBOURET, 2003). Le monitorat s'emploie sous deux formes : d'une part, il met en interaction deux élèves de la même classe, où l'un possède un savoir que l'autre n'a pas et est institué par l'enseignant de la classe⁸. D'autre part, il met en situation deux élèves de classes différentes où c'est le plus avancé qui aide le moins avancé, en lui apportant ses connaissances ainsi

⁸ Ce travail diffère du travail de groupe dans lequel les élèves ont le même statut face à la tâche

qu'une attention et un intérêt particuliers (De PERRETI, cité par ROBAYE-GEELLEN, 1977).

Le monitorat s'adresse donc prioritairement aux élèves pour lesquels, les enseignants émettent un pronostic pessimiste, aux élèves qui développent une mentalité d'échec et qui risquent de conformer leur comportement à l'étiquette qu'on leur a attribuée une fois pour toute (FINKELZTEIN, 1994).

En somme, on remarque 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. Dans tous les cas, enseignement mutuel ou tutorat par les pairs, on constate que ces actions de soutien à l'apprentissage peuvent être en dépit de leur ressemblance, clairement décrites et sont très souvent officiellement conduites. Mais, qu'en est-il des stratégies d'aide aux élèves au Bénin ? Cette question est d'autant plus pertinente que le cadre formel de notre étude est le CEG Tchatchou, collège d'une localité rurale au Bénin.

- **Le soutien scolaire au Bénin**

Le Bénin a connu plusieurs réformes de son système éducatif. Cette réforme est partie de l'école coloniale d'inspiration de pédagogie par les contenus à ce qu'il est de nos jours convenu d'appeler l'Approche Par Compétences (APC). A chaque tournant de son histoire, l'éducation béninoise est confrontée à de sérieuses difficultés qui ne lui permettent pas d'atteindre ses objectifs : manque d'enseignants qualifiés, insuffisance et précarité d'infrastructures scolaires, effectif pléthorique dans les classes dû au hiatus entre le rythme très mitigé du développement de l'école et l'évolution explosive de la démographie scolaire, des matériels didactiques insuffisants et des programmes denses (PASEC⁹, 2004-2005). Ces conditions expliqueraient les pourcentages de réussite aux examens depuis 1995, qui sont restés toujours faibles.

⁹ Programme d'Analyse des systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en partage

Face à cette situation, le soutien scolaire apparaît comme un complément nécessaire à l'apprentissage. Il pourrait aider les apprenants, surtout ceux qui ne suivent pas le rythme scolaire normal à se rattraper pour un meilleur rendement scolaire.

Par conséquent, le Bénin comme tous les autres pays, a développé en son sein, des méthodes de soutien scolaire qui lui sont propres pour répondre à ce besoin d'accompagnement. Au nombre de celles-ci, nous prouvons citer : les cours de vacances, les séances de répétition à domicile et les travaux dirigés.

✓ **Les cours de vacances**

Comme le nom l'indique si bien, il s'agit des cours se déroulant en période de vacances scolaires dont le but est de faire en sorte que les élèves ne désapprennent pas ou ne perdent pas trop leurs acquisitions et leur rythme de travail scolaire. Ces cours organisés en période de vacances scolaires se réfèrent plutôt au niveau à venir des élèves. De ce fait, ces cours ne sont pas seulement des cours de maintien de niveau comme nommés, mais des cours anticipés d'une classe non encore effectuée. Or, on le sait, l'anticipation est parfois perçue comme anti-pédagogique dans certains des aspects du terme. Voilà une raison qui incite à réfléchir et à informer les acteurs de la pratique des cours de vacances.

✓ **Les séances de répétition à domicile**

Les cours de répétition sont aussi une méthode de soutien préconisée par les parents pour accompagner leurs enfants. Ces cours se déroulent à domicile par des acteurs (élèves, étudiants ou professeurs) communément appelés répétiteurs. Selon YABOURI, LARE et MALEME (2010), ces cours de répétition sont définis comme « des cours privés, en termes d'encadrement ou de renforcement pédagogique, dont bénéficient certains élèves à l'initiative de leurs parents ou tuteurs en dehors des classes formelles et à domicile ». Selon ces

mêmes auteurs, cette pratique se justifie par le problème d'encadrement des apprenants, problème qui trouve son fondement dans le niveau peu élevé de certains enseignants. Pour PARE 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 au cours des apprentissages en classe ».

De nos jours, les séances de répétition suscitent un engouement particulier chez les parents pour non seulement lutter contre l'échec scolaire de leurs enfants mais aussi pour renforcer leurs niveaux d'études. Par conséquent, c'est une activité informelle non réglementée, qui tient de la décision des parents dès lors qu'ils jugent nécessaire l'apport d'un répétiteur dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi, le répétiteur ou maître d'études a un rôle important à jouer dans le soutien scolaire de l'élève. Mais les cours de répétition étant informels, les parents engagent les répétiteurs de leur choix. Cela crée des perturbations au niveau des apprenants dans la mesure où la logique devant prévaloir et qui devrait consister à renforcer et à stabiliser ce qui est appris à l'école est absente dans la pratique des répétiteurs. Dans la plupart des cas, on se retrouve devant de nouveaux chapitres ouverts, parallèles à ce que l'enfant suit à l'école. En conséquence, ces séances qui sont censées apporter des réponses adéquates aux attentes des apprenants deviennent encombrantes pour eux.

✓ **Les séances de travaux dirigés**

Les séances de travaux dirigés (TD) encore appelées séances d'application ou séances de renforcement ou encore séances d'accompagnement sont des séances de travail organisées par les établissements scolaires, au cours desquelles, les professeurs réexpliquent l'essentiel des cours et traitent plusieurs exercices à l'aide des livres, des fascicules et des épreuves pour permettre que

les apprenants s'approprient au mieux les contenus développés en situation de classe et se donner ainsi les chances de réussir à l'école.

Les épreuves ou exercices prévus doivent être proposés par l'enseignant titulaire de la classe et exécutés par lui-même ou par l'animateur de travaux dirigés. Ces travaux qui sont pour la plupart du temps réservés aux apprenants des classes d'examen (candidat au BEPC, CAP, et BAC), sont payés annuellement, trimestriellement ou mensuellement et même quotidiennement par les apprenants dans certains établissements. D'autres écoles, par contre, font ces travaux dirigés à partir des classes intermédiaires, pour, selon elles, préparer ces jeunes apprenants aux examens de l'année suivante. Ces séances ne tiennent pas compte de manière individuelle, des difficultés de chacun de ces apprenants ; 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 pourrait les nommer, ne sont donc réservées à tous les niveaux d'études encore moins aux élèves ayant de réelles difficultés. Elles sont parfois organisées dans certains établissements à l'intention des candidats à un même examen mais venant de divers établissements.

2-1-6- Revue de littérature

Il est impossible de faire une revue complète de littérature. Aussi, allons-nous nous contenter d'une revue restreinte dans cette étude. Que ce soit au niveau de la problématique ou du cadre théorique et conceptuel, nombre d'études ont été évoquées. Elles font partie de la revue de la littérature de notre étude, même si elles ne sont pas reprises à cette étape.

Pour BLOOM (1979), la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé : si l'enseignement est adéquat ; si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés ; si on leur donne

suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise ; s'il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise.

Le second paramètre déterminant de BLOOM est la pratique régulière de l'évaluation formative articulée sur une organisation séquentielle rigoureuse et explicite des apprentissages. Ainsi, les élèves peuvent faire régulièrement le point sur l'état de leurs connaissances. Elle peut jouer également le rôle de renforcement intrinsèque. Dans le sillage de BLOOM en matière de pédagogie différenciée, plusieurs auteurs peuvent être cités comme CATTANG A. (1988), BERBAUM J. (1991).

Dans une recherche qui porte sur **l'Acceptance (acceptabilité) de la méthode de tutorat dans les institutions**, WITT T.C. (1986) remarque *qu'un programme de tutorat doit demander un minimum de temps et d'effectif supplémentaire, ne doit pas empiéter sur l'enseignement traditionnel et ne doit pas défavoriser ceux qui n'en auraient pas bénéficié*. L'auteur pense que l'enseignement assisté par ordinateur satisferait ces conditions. Il donne quatre exemples. Depuis le milieu des années 1980, les recherches dans le domaine de l'enseignement assisté par ordinateur ont donné lieu à un nouveau champ d'investigation connu sous le nom de : *Intelligent Tutoring Systems (ITS)* qui utilise l'intelligence artificielle, la psychologie cognitive et la vidéo interactive. Le tutorat en intelligence artificielle consiste à mettre un tuteur artificiel à la disposition de l'apprenant.

HOUSSAYE J. (1988), à travers *un triangle pédagogique* conçu, définit trois relations : *enseignant-élève, enseignant- connaissance, connaissance-élève*. Ce triangle met en évidence les rapports à partir desquels peuvent être appréhendées les pratiques pédagogiques selon la prédominance qu'elle donne à une relation. Dans le cas de cette étude sur les travaux dirigés, il semble que c'est par la relation *connaissance-élève* qu'il faille appréhender le problème.

MEDWAY F. J. (1991) a montré que le tutorat est d'autant plus efficace que le tuteur planifie le tutorat à l'avance, donne des conseils, emploie une stratégie de question-réponse, utilise des renforcements et s'attend à un succès de l'élève. Un autre facteur de succès est la relation *tuteur-apprenant* qui devrait être collaborative et agréable.

ASTOLFI J-P. (1989) rappelle qu'il faut bien constater que dès les premiers instants, la situation d'enseignement-apprentissage se trouve investie et saturée par l'évaluation qui cristallise et finalise les contenus. Dans le cas de cette étude, il semble que les cours de renforcement en tant que soutien sont plutôt alimentés par l'évaluation certificative lors des examens. Aussi, ressort-il que les élèves renforcés le sont plus lorsqu'ils sont dans les classes d'examens.

DEVELAY M. (1994) pose la question de la formation des enseignants à partir de celle de l'apprentissage et ceci pour répondre à la deuxième composante du triptyque de HOUSSAYE (Enseignant-connaissances) cité plus haut. Pour ARZOLA (1996), les pratiques (pédagogiques) se définissent comme praxis lorsque les finalités, les intentions et les processus impliqués dans cette pratique sont présents au niveau de la conscience du sujet. Les pratiques pédagogiques supposent non la routine ou la mode, mais des actions conscientes et intentionnelles. Et c'est ce qui donne du sens au triangle de HOUSSAYE et corrobore l'idée selon laquelle il faut de la culture pour être un bon tuteur.

Dans le contexte togolais, GBIKPI-BENISSAN D. F. et YABOURI N. (2009), dans une étude sur **Les conditions de vie familiale au primaire en lien avec les redoublements répétés**, lient les cours de répétition ou cours privés à la fois aux conditions matérielles et culturelles de vie des élèves qui ne bénéficient pas de tels cours dans la ville de Lomé où il est observé une fréquence prononcée de cas de redoublement.

Dans le contexte béninois, les cours de répétition n'étant pas réglementés, les parents engagent les répétiteurs de leur choix, qui à leur tour, organisent les séances à leur guise et selon leur disponibilité. Cela crée des perturbations au

niveau des enfants, situation que BOKO (2003, p.113) décrit ici : « [...] *certains parents paient des séances de répétition de cours à domicile au profit de leurs enfants. Mais cette forme de répétition 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 sorte permanente de démotivation* ».

Toutefois, la question qui demeure, dans le cadre de cette réflexion est de savoir si la méthode utilisée chez nous au Benin, c'est-à-dire les séances de travaux dirigés favorise un bon rendement scolaire. Si une réponse par la négative semble persistante *apriori*, nous voulons *a posteriori*, au travers d'une enquête, confirmer cette dernière. Pour ce faire, une méthodologie a été adoptée pour recueillir les informations nécessaires afin de vérifier les hypothèses avancées plus haut.

2-2 Approche méthodologique

La présente étude sur les séances de travaux dirigés est une étude exploratoire sur un objet informel d'une certaine ampleur, mais qui, à notre connaissance n'a pas fait objet d'une étude exhaustive dans son contexte. La présente étude, nous l'espérons, viendra enrichir le répertoire des recherches dans ce domaine. Pour atteindre les objectifs visés dans notre étude, une méthodologie qui prend en compte la nature de l'étude, la population cible interrogée, l'échantillonnage et les outils de collecte des données a été mis en œuvre.

2-2-1 Nature de l'étude

La présente recherche est une étude exploratoire au cours de laquelle nous ferons recours à des données mixtes. Elle nous permettra d'abord de décrire les différentes conditions dans lesquelles les séances de travaux dirigés se déroulent

et les divers profils d'enseignants questionnés. Ensuite, d'établir le rapport entre les séances de travaux dirigés et le rendement scolaire des apprenants.

2-2-2 Population cible

Définir la population cible, c'est identifier les catégories des personnes que l'on veut interroger et à quel titre déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire les réponses aux questions que l'on pose (BLANCHET et GOTMAN, 1992).

Alors, le choix des élèves, des enseignants, de l'administration de l'établissement et des parents d'élèves s'est avéré nécessaire pour la présente étude qui porte sur les séances des travaux dirigés. Concernant les élèves, ce sont ceux des classes d'examen, c'est-à-dire des élèves des classes de 3ème et des classes terminales. Ensuite, les enseignants de ces élèves ont été sélectionnés puisqu'ils sont à même de décrire les conditions de déroulement de ces séances. Leurs réponses sont comparées avec les dires des apprenants pour l'analyse. Enfin, l'administration scolaire et les parents d'élèves ont été aussi pris en compte dans le but de savoir dans quelle optique ils organisent les séances de travaux dirigés.

2-2-3 Echantillonnage

Pour constituer l'échantillon de la présente étude, nous avons choisi le collège d'Enseignement Général de Tchatchou (CEG de TCHATCHOU). Le choix de ce collège est dû au fait que c'est le plus ancien établissement de l'arrondissement et le seul à avoir les classes de troisième et de terminale, classes dans lesquelles se déroulent les travaux dirigés.

Ainsi, sur un effectif global de mille cinq cent quarante-cinq (1545) élèves, deux cent dix (210) apprenants dont cent cinquante (150) dans les classes de 3ème et soixante (60) dans les classes terminales (A et D), ont été questionnés. Parmi les

enseignants, vingt (20) ont été choisis pour répondre au questionnaire réalisé à leur endroit. Au sein de l'administration et des parents d'élèves, dix (10) ont été choisis pour répondre au questionnaire.

Au total, deux cent quarante (240) questionnaires ont été distribués dans le cadre de cette enquête.

Le tableau suivant fait le point sur le nombre de questionnaires distribués et récupérés au niveau de l'échantillon choisi.

Tableau 7 : Point sur les questionnaires distribués et récupérés.

Enquêtés	Questionnaires distribués	Questionnaires récupérés	Pourcentage de récupération
Apprenants	210	200	95,24%
Enseignants	20	20	100%
Administration scolaire et parents d'élèves	10	10	100%
Totale	240	230	95,84%

Source : données du terrain

Le tableau montre que les questionnaires distribués aux enseignants, à l'administration scolaire et aux parents d'élèves ont été récupérés dans leur totalité, soit 100%. Pour ce qui est des apprenants, les questionnaires n'ont pas été récupérés dans leur totalité. Mais les non récupérés sont au nombre de dix (10) seulement.

2-2-4 Techniques et outils de collecte des données

La collecte des données nécessite le choix des techniques et outils appropriés à la nature et aux objectifs de l'étude.

Compte tenu de la dimension mixte de l'étude, sont retenues comme techniques de l'étude, l'étude documentaire, le questionnaire et l'observation directe.

❖ L'étude documentaire

L'étude documentaire a consisté à produire à partir des sources écrites, des données susceptibles d'être utilisées au même titre que celles issues des questionnaires. Elle a permis de disposer d'informations sur les différentes formes de soutien scolaire existantes de part le monde et donc de faire l'état de la question.

❖ Le questionnaire

Cette technique nous a permis d'administrer des questionnaires aux apprenants, aux enseignants et aux parents par rapport à l'organisation des séances de travaux dirigés dans les proportions que présente le tableau n°1. Cette étape nous a également permis de recueillir des informations qui nous ont mieux situés dans notre étude (voir questionnaire en annexe).

❖ L'observation directe

Cette technique a permis de vivre de plus près les réalités au cours des séances de travaux dirigés. A cet effet, une grille d'observation a été élaborée, prenant en compte les différents aspects du déroulement de séances de travaux dirigés. D'abord, les jours choisis (mercredis après-midi, samedis matin et parfois les jours fériés), ensuite la durée (2 à 4heures par séance), le choix du contenu des exercices à traiter au cours de ces séances et enfin la manière dont les activités

sont menées puis l'ambiance/climat du travail (voir grille d'observation en annexe).

L'intérêt de cette observation directe est qu'elle nous a permis de produire des données en rapport avec le déroulement des séances de travaux dirigés et de recueillir certaines informations qui nous ont édifiés sur tout le processus d'organisation de cette forme de soutien et ceci, grâce à quelques échanges effectués avec les enseignants et les apprenants.

CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

Dans ce chapitre, sont présentées les données de terrain de nos enquêtes. Celles-ci sont les réponses obtenues aussi bien au niveau des enseignants, des élèves que des parents.

Ces données sont consignées dans différents tableaux puis commentées.

3-1 Présentation et analyse des résultats

Les tableaux présentés ici prennent en compte les différentes catégories d'enquêtés ainsi que les questions posées à ces dernières. Ces questions sont en rapport avec notre première hypothèse qui postule que "Le non respect des normes pédagogiques dans l'organisation et le déroulement des travaux dirigés au CEG de Tchatchou rend inefficace cette méthode de soutien".

Du fait de la pénurie d'enseignants, la première norme qui ne nous semble pas respectée porte sur le profil académique des enseignants.

Tableau 8 : Répartition des enseignants suivant leur profil et diplôme.

Diplôme Profil	BA C	BAC+ 2	Licence	Maitrise	CAPES - BAPES	Total	Pourcentage
Enseignants titulaires	-	-	01	02	-	03	7,89%
Enseignants vacataires	01	02	26	02	04	35	92,10%
Total	01	02	27	04	04	38	100%

Source : Données du terrain.

Les enseignants enquêtés sont repartis suivant deux profils avec des niveaux d'étude différents.

Il s'agit des enseignants titulaires qui représentent 07,89% et des enseignants vacataires qui représentent 92,10%.

En effet, sont titulaires, les enseignants recrutés soit en tant qu'Agents Permanents de l'Etat soit en tant qu'Agents Contractuels de l'Etat. Par contre, un enseignant vacataire est un enseignant qui, sans être titulaire de son emploi, travaille à une tâche précise pour un temps déterminé et est rémunéré à la vacation. Par ailleurs, un enseignant est dit qualifié, lorsqu'il est détenteur de diplôme spécialisé d'enseignement notamment le BAPES, le BAPET, le CAPES et le CAPET. Au CEG de Tchatchou, sur les trente huit (38) enseignants intervenant au premier cycle, seuls quatre (04) sont détenteurs de ce diplôme spécialisé.

Tableau 9 : Répartition des enseignants du Cycle II (Classes Terminales A et D)

Profil Diplôme	Enseignants titulaires		Enseignants vacataires		Total
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	
Licence	01	-	-	-	01
Maîtrise	17	01	-	-	18
CAPES+DEA	04	-	-	-	04
Total	22	01	-	-	23
Pourcentage	95,65%	4,35%	-	-	100%

Source : Données du terrain

Les enseignants intervenant au second cycle sont détenteurs d'un diplôme supérieur ou égal à la licence. Il s'agit des enseignants titulaires dont 95,65%

sont du sexe masculin et 4,35% des femmes. Mais il faut dire que des vingt-trois (23) enseignants titulaires exerçant au second cycle de ce collège, seuls quatre (04) sont détenteurs d'un diplôme professionnel les destinant à l'enseignement. Les dix-neuf (19) restants sont détenteurs de diplômes académiques qui, en l'état, ne prêtent pas à l'enseignement.

Tableau 10 : Répartition des élèves de la classe de troisième selon le critère ''l'amélioration des notes''

Amélioration des notes	Effectif	Pourcentage
Oui	130	63,10%
Non	76	36,89%
Total	206	100%

Source : Données du terrain

De ce tableau, il ressort que 63,10% des élèves questionnés estiment que leurs notes se sont améliorées grâce aux séances de travaux dirigés (TD). Toutefois, les 36,89% restants ont affirmé ne pas avoir progressé ou connu d'amélioration.

Tableau 11 : Répartition des élèves des classes terminales selon le critère ''l'amélioration des notes''

Amélioration des notes	Effectif	Pourcentage
Oui	66	57.39%
Non	49	42.60%
Total	115	100%

Source : Données du terrain

De ce tableau, il ressort aussi que 57,39% des élèves interrogés estiment que leurs notes se sont améliorées grâce aux séances de travaux dirigés. Cependant, les 42,60% restants affirment ne pas avoir progressé.

Tableau 12 : Répartition des élèves selon l'appréciation des comportements des enseignants du cycle I

Comportement des enseignants	Effectif des élèves	Pourcentage
Négatif	186	50,81%
Positif	180	49,18%
Total	366	100%

Source : Données du terrain

Il ressort de ce tableau que 50,81% des apprenants n'approuvent pas certains comportements des enseignants, chose qui ne favorise pas réellement leur renforcement. Par contre, 49,18% ont avoué ne pas subir des comportements négatifs de la part des enseignants.

Tableau 13 : Répartition des élèves selon l'appréciation des comportements des enseignants du cycle II

Comportement des enseignants	Effectif des élèves	Pourcentage
Négatif	65	56,52%
Positif	50	43,47%
Total	115	100%

Source : Données du terrain

Tout comme au cycle I, les résultats sur l'appréciation des comportements des enseignants par les élèves sont semblables. En effet, 56,52% des élèves désapprouvent le comportement des enseignants tandis que 43,47% ont apprécié positivement le comportement de ces derniers. Certains animateurs de travaux dirigés travaillent non seulement à la place des apprenants, mais aussi à un rythme accéléré. D'autres encore, tiennent des propos discourtois à l'égard des apprenants.

Nos questionnaires à l'endroit du personnel administratif du collège, ont révélé que les séances de travaux dirigés ont été instaurées par l'administration et le bureau des parents d'élèves comme méthode d'accompagnement en vue d'améliorer le rendement des apprenants. L'organisation et le déroulement de ces séances sont sous la supervision des animateurs d'établissement (AE) qui, au fait, sont des responsables chargés des différentes disciplines enseignées. Les enseignants qui exécutent ces travaux dirigés sont rémunérés annuellement à un taux forfaitaire de soixante-quinze mille (75.000FCFA) francs par enseignant sur le budget de l'Association des Parents d'Elèves (APE) et l'appui financier des bonnes volontés.

Les membres du Bureau de l'Association des Parents d'Elèves (BAPE) approuvent que cette méthode de soutien améliore le rendement scolaire de leurs enfants.

3-2 Interprétation des résultats

Avant de commencer l'interprétation des données recueillies, il s'avère nécessaire de souligner que les propos des apprenants, des enseignants et des parents qui ne proviennent pas des questionnaires, sont issus de l'observation faite au cours de l'enquête où nous avons eu des occasions de discussion avec certains de ces acteurs.

Les résultats de notre recherche sont interprétés suivant les objectifs fixés. Nous proposons par la suite des suggestions pour clore ce chapitre.

3-2-1 Le non-respect des normes pédagogiques dans l'organisation et le déroulement des travaux dirigés au CEG de Tchatchou rend inefficace cette méthode de soutien

Nous entendons par normes pédagogiques, l'ensemble des méthodes et techniques qu'il faut mettre en œuvre pour assurer un enseignement efficace.

Les séances de travaux dirigés donnent l'impression d'être des sources de revenus pour les enseignants animateurs de ces séances. Or, c'est la volonté d'aider les apprenants en difficultés à partir des compétences dont disposent les enseignants qui devrait être en principe, l'élément de motivation. En outre, cette recherche fait apparaître que chaque apprenant a en moyenne deux séances par semaine. Ces séances se déroulent pour la plupart du temps les jours de repos et les jours fériés et il ne peut en être autrement. Ainsi, après des journées de travail scolaire dans la semaine, l'élève est souvent confronté à un autre exercice intellectuel qu'il doit rajouter à son travail personnel.

En moyenne, ces séances durent deux heures de temps, mais souvent trois voire quatre heures de temps. Il est à remarquer aussi que les apprenants sont souvent en effectif pléthorique de 70 à 80 pour un enseignant. Dans ces conditions, il est difficile d'espérer un résultat positif pouvant provenir de ces séances ou une efficacité de la part de l'enseignant.

C'est pour cela que dans les comportements anti-pédagogiques relevés par certains élèves, on peut noter celui estimant que *l'enseignant liquide les séances de T.D. en faisant les exercices à la place des apprenants pour aller vite et se faciliter la tâche*. La majorité des élèves enquêtés (51% environ), ont estimé être victimes de ces genres de comportements. On se demande alors comment, dans ces conditions qui sont semblables à celles des séances régulières, un élève en difficulté d'apprentissage peut véritablement tirer son épingle du jeu et se soulager.

Certains apprenants ont même été jusqu'à dire que l'enseignant les ennuyait, or « *l'ennui est l'ennemi du travail* » comme l'a si bien souligné OWONO (2010). Cela montre que certains apprenants ne sont pas motivés ou intéressés ; mais ils vivent les séances de travaux dirigés comme un calvaire plutôt qu'un plaisir de renforcer leurs connaissances. Il est à noter que le collectif des Animateurs d'Etablissement (A.E.) donne exagérément des exercices à faire aux apprenants,

pensant qu'en les accablant de travail, sans un temps de répit, ces derniers progresseraient. Certes, un travail régulier et constant favorise la compréhension des choses. Mais, lorsque cela devient excessif, l'ennui et parfois la fatigue extrême peuvent s'installer, conduisant à des effets contraires à ceux recherchés.

Par ailleurs, les apprenants sont victimes de violences verbales de la part des enseignants ; ce qui provoque la frustration chez ces élèves. Or, être exposé de façon permanente à des comportements violents, altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration et les capacités d'abstraction (BAUER, 2010).

3-2-2 La non prise en compte des difficultés réelles des apprenants dans le processus d'organisation des travaux dirigés au CEG de Tchatchou est un facteur limitant quant à l'effet attendu.

L'une des difficultés réelles qu'éprouvent les apprenants est la non maîtrise de la langue de Molière : le français.

En effet, comme le 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). Par conséquent, avec un niveau très bas en français, il serait difficile aux apprenants de s'approprier les connaissances.

En réalité, les matières sont enseignées et évaluées en français. C'est le cas des matières scientifiques comme les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) qui font appel à une série de dissertations dans leur évolution. Alors, si l'apprenant a des difficultés à écrire, il peut mal interpréter ses réponses, alors qu'il a bien cerné le sujet. Ainsi, il s'exprime avec des phrases incompréhensibles et des fautes graves.

Ce bas niveau en français ne permet pas à certains apprenants de comprendre et de bien cerner le contenu des épreuves d'évaluation qui leur sont proposées. On aurait donc dû, dans l'application de cette méthode de soutien, envisager le relèvement de niveau des apprenants en français.

Loin d'être seulement des séances d'explication de cours et d'exercices, les travaux dirigés doivent aussi aider les apprenants à trouver des méthodes de travail appropriées pour améliorer leurs connaissances. Cependant, il est à remarquer que ce n'est pas seulement le français qui crée des difficultés aux apprenants. Plus de la majorité des enseignants ont reconnu que certains de leurs apprenants ont des difficultés à progresser même s'ils avaient presque tous répondu au prime abord, que la totalité de leurs apprenants comprenaient parfaitement ce qu'ils leur enseignaient. Ces enseignants ont énuméré quelques-unes de ces difficultés qui empêcheraient les apprenants d'améliorer leurs rendements malgré les séances de travaux dirigés : le manque de volonté d'étudier, la paresse, la lenteur à l'assimilation, les retards accumulés au cours des années antérieures.

Apparemment, les enseignants ne se sentent pas concernés par ces difficultés. Pour eux, il n'y a certainement que les apprenants pour relever ce défi. Or, tous ces problèmes, comme l'ignorent peut-être ces enseignants, sont des aspects que le soutien scolaire devrait permettre de résoudre. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'identifier la difficulté réelle de l'apprenant, s'il en a, avant de lui proposer une aide, si l'on veut vraiment lui apporter quelque chose de positif pour améliorer son rendement scolaire.

Ce ne sont pas les exercices seuls qui comptent quand on veut accompagner un apprenant ; il faut pouvoir le motiver, lui donner le goût du travail et seuls les enseignants avertis peuvent accomplir cette tâche pédagogique ardue. Il apparaît opportun, pour renforcer l'efficacité du soutien scolaire que sont les séances de

travaux dirigés, de trouver des stratégies pour faire de cet accompagnement, une méthode pédagogique plus structurée et performante.

3-2-3 Le manque d'enseignants qualifiés constitue un frein au rendement escompté.

Au regard des données de notre étude, les enseignants questionnés sont de différents profils. Certains sont des enseignants titulaires et d'autres ne sont que des étudiants vacataires. Et même parmi les titulaires, nombreux sont ceux n'ayant pas la qualification pour enseigner.

On entend par enseignant qualifié, un enseignant détenteur de diplôme spécialisé d'enseignement comme le BAPES, le BAPET, le CAPES et le CAPET. Or, au CEG de Tchatchou, sur les soixante et un (61) enseignants intervenant dans les classes d'examen, seuls huit (08) sont détenteurs de diplômes professionnels soit 13,11% contre 86,88% détenteurs de diplômes académiques (non spécialisés). Ceci pose alors le problème de manque de personnels enseignants qualifiés dans cet établissement.

3-3 Suggestions

L'accompagnement scolaire doit être une partie intégrante de l'éducation scolaire, pour permettre aux apprenants d'avoir de meilleurs résultats. Les séances de travaux dirigés, pour être efficaces, doivent nécessairement, non seulement tenir compte des normes pédagogiques, mais aussi et surtout des difficultés réelles des apprenants. A cet effet, nous faisons des suggestions ci-après à l'endroit des acteurs du système éducatif :

3-3-1 A l'endroit de l'Etat

Le processus de formalisation des séances de travaux dirigés pourrait être envisagé en allant vers la prise d'un texte officiel sur le sujet. A cet effet, la formation proposée aux enseignants doit mettre un accent sur les stratégies de remédiation dans le but d'identifier les difficultés réelles des apprenants et respecter les normes pédagogiques.

3-3-2 A l'endroit de l'administration du CEG Tchatchou

Le monitorat et le préceptorat pourraient être développés au sein du CEG de Tchatchou pour permettre aux apprenants plus avancés et volontaires d'aider ceux qui sont lents à la compréhension en vue de cultiver l'entraide. En outre, l'administration de cet établissement scolaire doit procéder à l'aménagement de l'emploi du temps scolaire en y intégrant les séances de travaux dirigés, les réglementer et les pratiquer désormais dans toutes les classes et non seulement dans celles d'examen.

3-3-3 A l'endroit des enseignants

Les enseignants doivent procéder à une évaluation diagnostique en vue de savoir sur quoi doivent porter les séances de travaux dirigés pour qu'elles profitent réellement aux apprenants. Il va falloir également trouver une manière de procéder, qui permette de toucher chaque apprenant dans ses besoins réels.

Quant aux enseignants de français en général et les (AE) en particulier, ils doivent œuvrer de façon permanente pour le relèvement du niveau des apprenants en français.

3-3-4 A l'endroit des apprenants

Nous recommandons aux apprenants la bonne conduite, l'assiduité, le dévouement, la discipline non seulement aux cours, mais aussi, pendant les séances de travaux dirigés.

3-3-5 A l'endroit des parents d'élèves

Les parents doivent être sensibilisés pour suivre de près l'éducation scolaire de leurs enfants et au besoin de rapprocher de l'administration et des enseignants en vue de s'informer sur leur évolution scolaire. Ils doivent par ailleurs, mettre à la disposition de leurs enfants les moyens nécessaires pour un bon accompagnement de ces derniers dans leurs apprentissages.

Conclusion

Les différentes formes de soutien scolaire utilisées sont des stratégies pédagogiques mises en œuvre en vue d'aider à améliorer le rendement scolaire des apprenants. Au Bénin, les formes d'accompagnement scolaire les plus utilisées sont : les séances de répétition à domicile pour les apprenants de tous les niveaux d'études et les travaux dirigés qui s'exécutent seulement dans les classes d'examen.

La présente étude a permis de décrire les conditions dans lesquelles les séances de travaux dirigés se déroulent et d'en déduire l'influence qu'elles ont sur le rendement scolaire des apprenants. Notre recherche a mis en relief quelques variables caractérisant ces séances. D'abord, les séances de travaux dirigés ne respectent pas toujours les normes pédagogiques. Ensuite, elles ne tiennent pas toujours compte des difficultés réelles des apprenants et enfin, elles ne se font pas dans toutes les classes.

Malgré ces caractéristiques, nombre d'élèves questionnés affirment avoir amélioré leur rendement. A cet effet, les travaux dirigés apportent réellement quelque chose à certains apprenants qui en bénéficient. Cependant, le nombre d'élèves n'ayant pas du tout progressé reste considérable puisqu'il s'agit en moyenne d'élèves ayant réellement besoin d'aide et qui n'ont pas eu gain de cause.

En effet, l'idéal scolaire voudrait que tous les apprenants réussissent. Alors, si un seul apprenant a des difficultés scolaires, cela doit interpeller tous les acteurs du système éducatif. Or, malgré le recours à cette forme d'accompagnement scolaire, les taux de réussite ne s'améliorent guère.

Si BLOOM (1979) pense que 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 nécessaire de donner une forme plus construite, plus officielle aux travaux dirigés qui prendraient alors l'allure de séances de remédiation, de monitorat ou de tutorat.

En résumé, si l'éducation constitue la base du développement socioéconomique et politique d'une nation, former des citoyens de valeur est une responsabilité de tous les acteurs du système éducatif. Ceux-ci doivent œuvrer non seulement pour rendre l'institution scolaire plus accessible à tous les apprenants mais aussi et surtout leur assurer un bon rendement scolaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- ANANIAN, S. & BAUER, D. (2007), le temps périscolaire, in Revue Etudes et Résultats, n°611 novembre 2007.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992), l'enquête et ses méthodes, Paris, Nathan.
- BLOOM, B. et 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 Edition, Collection Etudes.
- BOXUS, E. (1993), Rapport du groupe de travail « Réussite en candidature », Bruxelles, CIUF.
- MEN. (1990), Actes des Etats Généraux de l'éducation, Porto-Novo, Presse du C.N.P.M.S. de Porto-Novo.
- POURTOI, J-P. & DESMET, H. (1993), Prédire, comprendre la trajectoire scolaire, Paris, PUF.
- REY, O (2011), PISA : ce que l'on en sait et ce que l'on en fait, in Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°66, octobre.
- ROMAINVILLE, M. (2000), L'échec dans l'université de masse, Paris, l'Harmattan.

Webographie

- APIP (2006), Préceptorat, in <http://www.lalettreauxparents.com/s/idp>
- BARNIER, G. (2000), Question d'éducation – Rapport de l'équipe IUFM d'Aix-Marseille, LAMES, <http://recherche.aix-mers.iufm.fr/pdf/cncre02>, 22 / 02 / 2013 à 9H.

- BAUER, A (2010), mission sur les violences en milieu scolaire les sanctions et la place de la famille, http://media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/11/9/Rapport-Bauer-mission-violences-scolaires_142119.pdf, 24 / 02 / 2013 à 11H.
- BEDOURET, T. (2003), Autour des mots « tutorat » « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques, <http://ife.ens-lyon.fr/publication/education-electronique/recherche-et-formation/RR043.pdf>
- BERTIAUX, T. (2004), remédiation immédiate : état des lieux, <http://www.drezefabrice.skyblog.com>
- NDANGA, C. (2010) Les cours de répétition au secours des élèves, <http://fr.allafrica.com/stories/201004191526.html>
- OWONO, B. (2010), comprendre le concept de remédiation pédagogique, http://petitmonde.free.fr/ecole_le_petit_monde/index.php/fr/section-blog/27-new-to-joomla/36-comprendre-le-concept-remediation-pedagogique-.pdf
- PARE KABORE, A. (2006), les répétiteurs à domicile dans la ville de Ouagadougou : état des lieux et influence sur le rendement des élèves au secondaire, http://doc-aea.aide-et-action.org/data/admin/repetiteurs_a_domicile.pdf
- PASEC, (2004-2005), diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin, <http://www.confemen.org/IMG/pdf/rapport-Benin-Version-Finale-2.pdf>
- ROBAYE-GEELLEN, F. (1977), L'aide aux élèves en difficulté par le moyen d'enseignement tutorial, <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche/RR043.pdf>
- SAULEAU, P. (2009), Un atout : le préceptorat, <http://www.college-hautefeuille.com/Un-atout-le-preceptorat>

- ROUSSEAU, J-J. (1762), Emile ou de l'éducation, <http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile, ou De l'%C3%A9ducation>
- SCOLARAMA, (2011), Une tendance qui se généralise dans toute l'Europe, <http://www.scolarama.com/le-succes--du-soutien.htm>
- TUTORAT de la Vallée de Chevreuse, (2008); Qu'est que le tutorat ?<http://tutoratlv.com>
- 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>
- WIKIPEDIA (Consulté le 11/02/2012), Tutorat, <http://fr.wikipedia.org/wiki/>
- WIKIPEDIA (Consulté le 22/03/2012), Lois Jules Ferry, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Lois Jules Ferry](http://fr.wikipedia.org/wiki/Lois_Jules_Ferry)

Mémoire

- ZOUNMENO, R. (2012), Organisation du temps scolaire au collège Laura VICUÑA : Impact des journées continues sur le rendement des élèves, mémoire de maîtrise, DPSE.

ANNEXES

Annexe 1

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

1 – Quel diplôme avez – vous ?

- Bac BAPES CAPES
 Licence Maîtrise Autres

Si Autres, Précisez

2 - Quelle (s) matière(s) enseignez –vous ?

- Français Mathématique S. V. T. Anglais
 Histoire- Géo Sciences Physique-chimie et Technologique EPS
 Espagnol Allemand Autres

Si autres, précisez.....

3- Vous intervenez dans quel cycle ?

- Cycle I cycle II

4- Quelle est votre ancienneté ?

- An(s)

5- Comment organisez –vous les T.D. ?

- Epreuves à traiter correction des devoirs de classe
 Explication des cours suivie des exercices d'application
 Autrement si, c'est autrement, précisez.....

.....
.....

6- Quel(s) jour(s) organisez-vous les séances de T. D. ?

Lundi mardi Mercredi Jeudi vendredi
 Samedi

7- A quel moment commencez –vous les T.D. ?

Matinée Soirée Après les cours

8- Combien de temps dure chaque séance ?

1heure 2heure Plus

9- Comment être-vous rémunéré ?

Rémunération hebdomaire

Rémunération mensuelle

Autrement , précisez.....

10- - Qui paie les séances de T.D. ?

Les parents d'élèves L'administration scolaire

11- - Pourquoi faites-vous les séances de T.D. ?

.....
.....

12- Quels constats faites vous par rapport aux résultats des apprenants depuis vous les encadrez ?

.....
.....1

3- Certains de vos apprenants ont –ils du mal progressé ?

Oui Non

Si Oui , pourquoi ?

.....
.....

Annexe 2

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES

1- Classe

2- Série

3- Profession des parents

Père

mère

4- Pourquoi faites-vous les T.D. ?

Pour renforcer mon niveau

Les parents les ont exigés

L'administration scolaire les a exigés

Autres

Si autres, précisez.....

5- Dans quelles matières faites-vous ces T. D ?

Français

Mathématique

S. V. T.

Anglais

Histoire-Géo Sciences Physique-chimie et Technologique

Philo

Autres, précisez

Dans toutes les matières

6- Qui a suggéré les T. D ?

Les parents

L'administration scolaire

7- Qui paie ces séances de T. D. ?

Les parents

L'administration scolaire

8- Avec qui faites-vous ces T. D. ?

Vos professeurs

Autres professeurs

9- A quel moment commencent ces T.D. ?

Matinée Soirée Après les cours Autres moments
à préciser.....

Combien de temps dure chaque séance ?

1heure 2heure Plus, à préciser.....

Comment les séances sont-elles organisées ?

Epreuves à traiter correction des devoirs de classe

Explication des cours suivie des exercices d'application

Autrement à préciser.....

Ces séances de T.D.ont-elles permis d'améliorer réellement vos prestations ?

Oui Non

Expliquez.....
.....
.....

Annexe 3

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PARENTS D'ÉLÈVES

L'ADMINISTRATION SCOLAIRE

1- Profession

- Fonctionnaire Commerçant
 Artisan Agriculteur

2- Pourquoi organisez-vous des séances de T.D. à vos élèves?

- Pour améliorer leur niveau
 Ils ne travaillent pas assez
 L'administration scolaire me les a suggérées

3- Dans quelles matières faites-vous ces T.D. ?

- Français Mathématique S. V. T. Anglais
 Histoire- Géo Sciences Physique-chimie et Technologique
 Toutes les matières

4- Est-ce que les résultats scolaires de vos enfants sont améliorés depuis Qu'ils ont commencé ces T.D. ?

- Oui Non.....

5-Si Oui , Expliquez.....

6-Si Non, Pourquoi selon vous

7-Comment rémunérez –vous les professeurs ?

- Rémunération hebdomadaire
 Rémunération mensuelle
 Autrement , précisez.....

8-Vos enfants se plaignent –ils des professeurs ?

ANNEXE 4

GRILLE D'OBSERVATION

Domaine	Activités	Indicateurs		Appréciation					
				Enseignants			Elèves		
		Enseignants	Elèves	PS	S	TS	PS	S	TS
Déontologie	Instauration d'un climat de confiance	L'enseignant instaure un climat de confiance	L'élève travail dans un climat de confiance						
	Respect des horaires (Ponctualité-Assiduité-Exactitude)	Respecte les horaires, il est régulier, assiduit et ponctuel	L'élève est présent, régulier et ponctuel						
Pédagogie	Organisation pédagogique	Respect des programmes d'étude.	Planifie les activités conformément aux programmes d'études	L'élève a déjà les notions qui font objet des TD					
		Préparation des séances de TD	L'enseignant a des épreuves prévues pour les séances de TD	L'élève a traité les épreuves de TD					
		Démarche du déroulement des TD	L'enseignant respecte la démarche pédagogique	L'élève participe effectivement à la résolution des problèmes					

PS : Peu Satisfaisant

S : Satisfaisant

TS : Très Satisfaisant

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	ii
DEDICACE	iii
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	vii
RESUME	viii
SUMMARY	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE II : CADRE PHYSIQUE DE LA RECHERCHE	2
1-1 Situation géographique de Tchatchou	2
1-2 Population et activités menées	2
2-3 Situation scolaire de l'arrondissement	4
CHAPITRE II: APPROCHES THEORIQUE ET	
METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	9
2-2 Approche théorique	9
2-1-1 Problématique	9
2-1-3 Les objectifs de la recherche	11
2-1-4 Hypothèses de la recherche	12
2-1-4 les questions de la recherche	12
2-2-5 Clarification conceptuelle	13
2-1-6- Revue de littérature	24
2-3 Approche méthodologique	27
2-2-1 Nature de l'étude	27
2-2-2 Population cible	28
2-2-3 Echantillonnage	28

2-2-5 Techniques et outils de collecte des données	30
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTAS ET SUGGESTIONS	32
3-1 Présentation et analyse des résultats	32
3-2 Interprétation des résultats	36
3-2-1 Le non respect des normes pédagogiques dans l'organisation et le déroulement des travaux dirigés au CEG de Tchatchou rend inefficace cette méthode de soutien	36
3-2-2 La non prise en compte des difficultés réelles des apprenants dans le processus d'organisation des travaux dirigés au CEG de Tchatchou est un facteur limitant quant à l'effet attendu.	38
3-2-3 Le manque d'enseignants qualifiés constitue un frein au rendement escompté.	40
3-3 Suggestions	40
3-3-1 A l'endroit de l'Etat	40
3-3-2 A l'endroit de l'administration du CEG Tchatchou	41
3-3-3 A l'endroit des enseignants	41
3-3-4 A l'endroit des apprenants	41
3-3-5 A l'endroit des parents d'élèves	41
Conclusion	43
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	45
ANNEXES	48
TABLE DES MATIERES	56