

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°4, Décembre 2022

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Comité de lecture

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

SOMMAIRE

Le CEP, l'environnement scolaire et la décharge des directeurs d'écoles primaires au Bénin Agbodjinou Germain ALLADAKAN	1
Le travail des enfants : processus représentationnel des hommes et femmes à Cotonou Gildas ABI-KABEROU et Mèdèssè Mèmèdé Trinité HOUNGNON	17
Médiation des simulateurs pour l'apprentissage de l'activité de diagnostic en automobile Landry NDOUMATSEYI BOTONGOYE	29
Enseignement de la logique mathématique dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso : état des lieux et perspectives Timbila SAWADOGO, Kirsi Jean-Pierre DOUAMBA et Borémavé Cyrique BOMBIRI	31
L'ORANA et la mission de l'éducation de base au Sénégal : cas de Badiana (1953 -1954) Idrissa MANGA.....	43
Stratégies d'adaptation des adolescents orphelins transférés à des membres de la famille élargie en Côte d'Ivoire Yogblo Armand GROGUHÉ.....	57
La formation initiale des enseignants du primaire face à l'acquisition des compétences dans l'enseignement des sciences Amadou Yoro NIANG	69
Le sens des responsabilités dans les organisations : apprentissages pour l'administration scolaire Charles Karosy BAMOUNI	83
Perception sociale et inobservance des mesures barrières contre la covid-19 dans les communes dites populaires à Abidjan Cyrille Julien Sylvain YORO et Yacouba BALLO	91
La pratique de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement /apprentissage de l'expression écrite en classe de 4ème Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA, Richard Bertin NGOLO et Regina Véronique ODJOLA.....	104

Le CEP¹, l'environnement scolaire et la décharge des directeurs d'écoles primaires au Bénin

Agbodjinou Germain ALLADAKAN, Université d'Abomey - Calavi (Bénin)

E-mail : agbodjinou1974@yahoo.fr

Résumé

L'objectif de ce papier est d'analyser les influences de l'environnement scolaire sur le travail enseignant des directeurs d'écoles primaires publiques ayant obtenu un taux de réussite de 0% aux CEP 2016 et 2017. En effet, 94 questionnaires administrés à l'échantillon de directeurs d'écoles déchargés suivis d'une vingtaine d'entretiens d'approfondissement avec trois focus- group questionnaire ont permis d'avoir un corpus explicatif du phénomène social observé. L'analyse montre que les tâches administratives vécues comme pression de la part des directeurs d'écoles et les conditions de l'environnement scolaire évoquées par eux sont des stratégies d'acteurs pour justifier leurs résultats nuls aux CEP à l'exception des classes multigrades dont la pédagogie peut servir à leur avantage dans les propos tenus.

Mots clés : Bénin, directeurs d'écoles déchargés, environnement scolaire, stratégies d'acteurs.

Abstract

The objective of this paper is to analyze the influences of the school environment on work teaching public primary school directors who have gotten a 0% success rate in 2016 and 2017-year end exam for primary schools (CEP) Indeed, 94 questionnaires was administered to the sample of school directors unloaded followed by about twenty deeper conversation with three focus - group questionnaire have permitted to get an explanatory corpus of the observed social phenomenon. The analysis shows that the administrative tasks experienced like a pressure by the school directors and the conditions of the school environment evoked by them are actors' strategies to justify their hopeless results to the CEP exam, except for the multigrade classes whose pedagogy can serve to their advantage in the used words.

Key words: Benin, directors of schools unloaded, school environment, strategies of actors.

Introduction

Entre 2006 et 2016, les effets des mesures de gratuité introduites par les Gouvernements successifs de Boni Yayi au cours de ces deux mandats en République du Bénin ont porté le Taux Brut de Scolarisation (TBS) et le Taux Net de Scolarisation (TNS) à plus de 100%. En témoignent les statistiques de la Direction de la Programmation et de la Prospective du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire DPP/MEMP où le taux brut de scolarisation est passé de 91 % à 109 % en 2011. Le couronnement de tous ces efforts est les taux de réussite au Certificat d'Études Primaires (CEP). C'est le premier examen national organisé au Bénin après six années d'études. D'après les indicateurs chiffrés, ce sont ces performances des écoliers qui déterminent l'état du système éducatif dans le sous - secteur de l'enseignement primaire. C'était le CEPE (Certificat d'Études Primaires Élémentaire) au lendemain des indépendances de 1960. Au moment de l'implémentation du Programme d'Édification de l'École Nouvelle ente 1975 et 1989, le CEPE est devenu le CEFEB (Certificat d'Études de Fin des Enseignements de Base). À la proclamation des résultats, les départements territoriaux sont souvent classés par ordre de mérite avant d'en venir au pourcentage national. Depuis la généralisation des

¹ Certificat d'Études Primaire, c'est un examen qui marque la fin du cycle primaire en République du Bénin.

Nouveaux Programmes d'Études devenus entre temps l'Approche par Compétences² au Bénin dans les années 2000, le taux de réussite moyen au Certificat d'Études Primaires (CEP) tourne autour de 85%³. Ces résultats qui déterminent cet indicateur sont presque chaque année, sujets à caution. Le Réseau d'État d'un Système éducatif National, RESEN_ Bénin (2008) stipule que le niveau d'acquisition des élèves est faible. Les évaluations menées sont concordantes et révèlent que le niveau moyen des élèves béninois est inadéquat. 30 % des élèves qui finissent le CM2 ne savent pas lire. Ni les compétences attendues ne sont développées ni les savoirs ne sont enseignés. À en croire les parents d'élèves, la réussite massive des élèves au CEP n'est pas en adéquation réelle avec leur niveau intellectuel ou leur compétence. Globalement, les réactions des parents d'élèves face au pilotage des systèmes d'évaluation se ressemblent : le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire a manipulé les résultats comme pour faire admettre que les Nouveaux Programmes d'Études sont une réussite. Comme le révèle le rapport (MEPS, 2006) : « Les enseignants et les inspecteurs appelés à corriger le CEP n'ont pas reçu la formation nécessaire à l'évaluation. Il est trop tôt d'avoir 99 % de succès au niveau national au CEP ». Ce taux fait également l'objet de diverses critiques de la part de certains gestionnaires du système : réussites abusives selon certaines sources, taux de réussite pas trop clairs ou échecs des écoliers selon d'autres, instruments de mesure mal conçus et inadaptés, moins valides, moins pertinents et peu fiables. Ils estiment que l'appréciation objective des copies des candidats n'est pas totalement objective, etc. Nombre d'écoliers dès leur entrée en sixième ne disposent pas des minimas nécessaires en français et en mathématiques pour faire face aux apprentissages futurs.

En juillet 2013, au sommet du Millénaire intitulé *“une vie de dignité pour tous”*, il a été retenu qu'il était indispensable de redoubler d'efforts pour atteindre les objectifs d'ici à la fin de 2015 (SG, ONU, 2015 résumés du rapport de l'Assemblée générale) disponible en ligne. Dans le rapport de 2013 des Objectifs du Millénaire pour le Développement, il est mentionné *“ Si les tendances actuelles se poursuivent, le monde n'atteindra pas l'objectif consistant à assurer une éducation primaire pour tous d'ici à 2015 et particulièrement l'Afrique subsaharienne qui est le périmètre du globe terrestre le plus touché.*

En 2016, à la suite du changement du régime politique et la prise de pouvoir du président Patrice TALON le 06 avril 2016, le chantre de la rupture et du nouveau départ, a formé son premier gouvernement. Le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire fut nommé. Quelques mois, son cabinet fut formé. Dans cette vague, seul le Directeur de l'Administration et des Finances remplaçant les ex Directeurs des Ressources Humaines et les Directeurs Ressources Financières et du Matériel fut désigné. Il y a eu des réformes administratives et institutionnelles. Le taux de réussite au CEP 2016 au niveau national a drastiquement chuté passant respectivement de 87,23 % en 2013, 90,37 % en 2014, 90,63 % en 2015 à **41,98 % en 2016**⁴. Les premiers mis en cause étaient les chefs d'établissements publics. Ce sont des responsables en première ligne, des chefs d'orchestre tenant souvent la dernière classe du Cours Moyen deuxième année (CM2) dont les taux de réussite reflètent le visage de la gouvernance des écoles. Leur leadership est de plus en plus sollicité. Ils s'occupent aussi bien des finances, de l'administration, de la pédagogie, des relations de collégialité que de toutes autres interférences de l'institution avec les autres segments de la société. Dans ce paquet de réformes, six cents (600) directeurs d'écoles primaires publiques suivant la réglementation en vigueur⁵

² L'Approche par les Compétences (APC) est une approche pédagogique née dans les pays du Nord qui met l'élève au centre du savoir. Elle privilégie le savoir-faire et raréfie les savoirs livresques afin de transformer l'essentiel en compétences, en savoir-agir. Au début des années 2000, elle s'est déployée dans les pays africains comme le Bénin.

³ Direction des Examens et Concours du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire.

⁴ Ibid.

⁵ Il est nécessaire de rappeler qu'en se fondant sur l'article 35 de l'arrêté n°140/MEMP/DC/SE-CSDS/DRH/SP du 21 juin 2012 portant attributions et modalités de nomination des directeurs des écoles maternelles et primaires publiques, le Ministre des Enseignements Maternel et Primaire a procédé à la décharge de **610** en 2016 et de **82**

ont été déchargés de leurs fonctions pour avoir fait un score de 0% à cet examen national après la session de juin 2016. Les mêmes sanctions ont été reprises presque à l'identique en 2017, mais cette fois - ci avec 82 directeurs. La mesure a continué, mais avec moins de décharges pour incompétence notoire de résultats. Elle a aussi envahi d'autres directeurs d'écoles dont les cantines scolaires ont été mal gérées. Le Gouvernement parle de vol ou de détournement de vivres destinés aux écoliers. Beaucoup de débats, de résistances, de doutes sont nés dans le monde social. De ces discussions émerge le plus souvent la question de l'environnement scolaire et/ou pédagogique de l'apprenant béninois comme facteur causal des résultats nuls obtenus par ces directeurs. Certaines relations comme celles de l'école-famille ne sont souvent pas les meilleures où certains parents se trouvent persécutés, car la collaboration qui leur est demandée met davantage de pression en perturbant leur système de vie (Boutin, 2007).

Et quand les résultats au CEP sont mauvais, chacun des acteurs se rejette le tort. Échec de l'école ou défaillance au niveau de la collaboration-école- famille. D'autres incriminent le travail enseignant pour justifier leurs propos. Sommes-nous dans les deux pôles de stratégies d'acteurs dont Crozier et Friedberg (1977) esquissaient le scénario il y a 55 ans ? Est-ce que l'environnement scolaire et pédagogique est vraiment un facteur causal du score nul aux CEP 2016 et 2017 ?

Étudier le CEP et la décharge des directeurs d'écoles primaires entre ces deux périodes, permet de comprendre les significations nouvelles des résultats scolaires au Bénin à travers les acteurs et les contextes.

1. Matériels et méthodes

Cette recherche d'envergure nationale a été menée dans les circonscriptions scolaires où les directeurs d'écoles primaires publiques n'ont eu aucun candidat admis et déchargé de leur fonction aux CEP 2016 et 2017 au Bénin. À l'intérieur de chaque circonscription scolaire, il est retenu un certain nombre de directeurs en fonction de certaines caractéristiques de l'environnement scolaire/pédagogique : (le nombre d'écoliers à charge ; le type de classes tenu : jumelées et multigrades ; le ratio élèves – directeur ; le ratio élève/ manuel ; le pourcentage des élèves assis sur des tables - bancs de deux places ; les principales tâches administratives). L'échantillonnage des groupes cibles repose sur la méthode de quota afin d'avoir une hétérogénéité de la taille de la population d'enquête et a mobilisé 94 directeurs déchargés. Ils sont issus des 692 déchargés entre 2016 et 2017 (610 pour 2016 et 82 pour 2017). L'approche qualitative a été retenue parce qu'elle permet de privilégier le point de vue des acteurs impliqués dans la problématique afin de comprendre et d'expliquer une réalité (Mayer, 2000). Elle a permis d'interroger les directeurs d'école ayant obtenu un taux de réussite de 0 % au CEP afin de mieux saisir les non-dits dans les points nodaux des discours prononcés et les stratégies développées pour tirer leur épingle du jeu. Ceci nous a permis de faire entendre raison aux enseignants et à l'État central afin de mieux apprécier les causes d'un pareil résultat. Au cours de la recherche, trois focus group – non prévus au départ-, ont été organisés sur le terrain avec les directeurs déchargés notamment deux (02) dans l'Atacora et un (01) dans la Donga. Ce genre de discussions collectives ne garantissant pas toujours l'accès aux données potentiellement critiques ; En sont suivis une vingtaine d'entretiens d'approfondissement. L'exploitation de certaines données sur l'environnement scolaire et pédagogique afin d'apprécier les effets sur le niveau des résultats des apprenants des écoles primaires publiques nous a orientés vers la quantification dans un souci de complémentarité et de précision. Elle

directeurs en 2017 respectivement par les arrêtés 219/MEMP/DC/SGM/DAF/SP du 19 septembre 2016 et 105/MEMP/DC/SGM/DAF/SA/102SGG17 du 08 septembre 2017. Les directeurs déchargés sont donc ceux ayant obtenu un taux de réussite nul, soit 0 % dans leurs écoles respectives, à l'occasion de l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) en 2016 comme en 2017.

examine aussi la congruence entre divers paramètres explicatifs. Au cours de l'enquête, 94 questionnaires ont été élaborés et administrés à l'échantillon de directeurs déchargés. Sur ce, l'étude est à la fois quantitative et qualitative.

Rappelons que pour comprendre le fondement juridique de la mesure de la décharge des directeurs d'écoles, nous avons eu recours à la documentation écrite : les différents arrêtés qui encadrent la prise de la décision par gouvernement. Il s'agit des arrêtés ministériels principalement.

Tableau 1 : Répartition statistique par circonscription scolaire des directeurs d'écoles déchargés

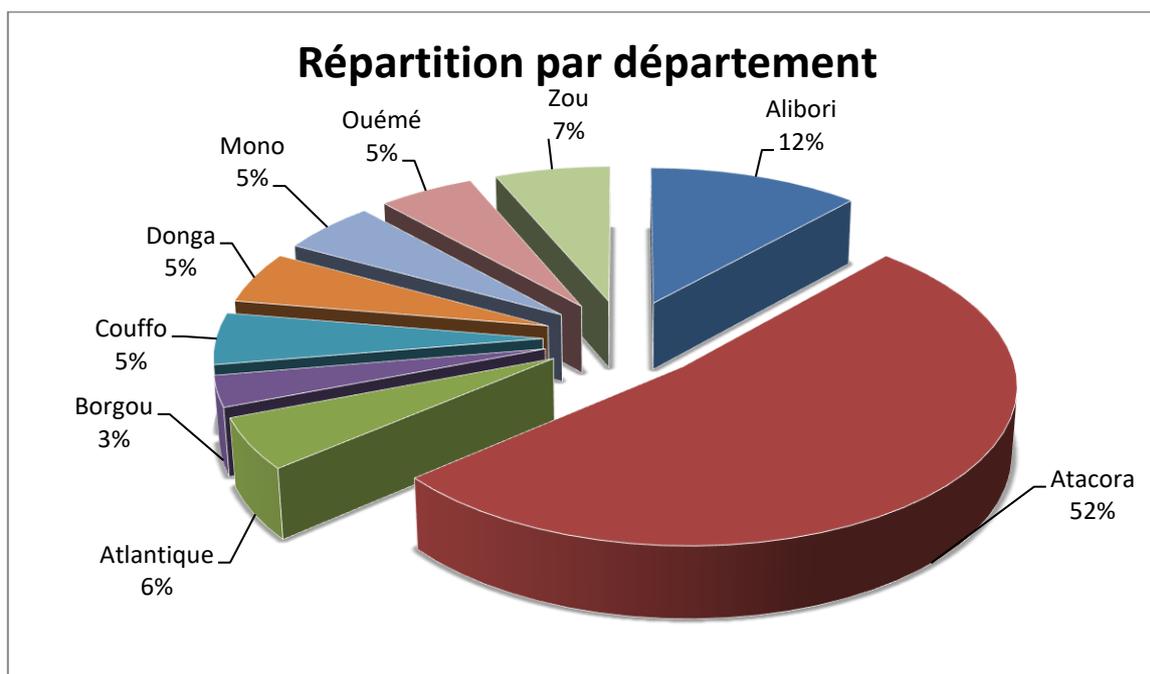
Circonscription scolaire	Effectifs	%
ABOMEY	2	2,1
ABOMEY-CALAVI I	1	1,1
ABOMEY-CALAVI II	1	1,1
ABOMEY-CALAVI III	1	1,1
ADJOHOUN	1	1,1
BANIKOARA	1	1,1
BONOU	3	3,2
BOPA	4	4,3
BOUKOMBE	5	5,3
COPARGO	1	1,1
DANGBO	1	1,1
DJOUGOU I	1	1,1
DJOUGOU II	3	3,2
GOGOUNOU	5	5,3
GRAND-POPO	1	1,1
KANDI	6	6,4
KEROU	7	7,4
KLOUEKANME	5	5,3
KOUANDE	3	3,2
MATERI	8	8,5
N'GOU	1	1,1
NATITINGOU	5	5,3
PARAKOU I	1	1,1
PEHUNCO	6	6,4
PENHUNCO	1	1,1
TANGUIETA	6	6,4
TCHAOUROU	2	2,1
TOUCOUNTOUNA	5	5,3
TOUCOUTOUNA	2	2,1
ZA-KPOTA	4	4,3
ZÈ	1	1,1
Total	94	100,0

Source : Enquête de terrain, 2017.

2. Résultats

2.1. Répartition des directeurs d'écoles déchargés par département

Les analyses statistiques effectuées portent sur l'échantillon de 94 directeurs constitué dans le cadre de cette recherche.

Figure 1 : Répartition par département de l'échantillon des directeurs déchargés

Des 94 directeurs déchargés au titre de l'échantillon constitué, le département de l'Atacora avec 52 % apparaît comme le département du Bénin ayant enregistré le nombre le plus élevé d'écoles ayant obtenu un taux de réussite nul à l'examen du CEP 2017, suivi de l'Alibori avec 11 directeurs déchargés. L'Atlantique, le Couffo, la Donga, le Mono et l'Ouémé enregistrent chacun 5 directeurs déchargés, contre 6 pour le Zou et 3 pour le Borgou.

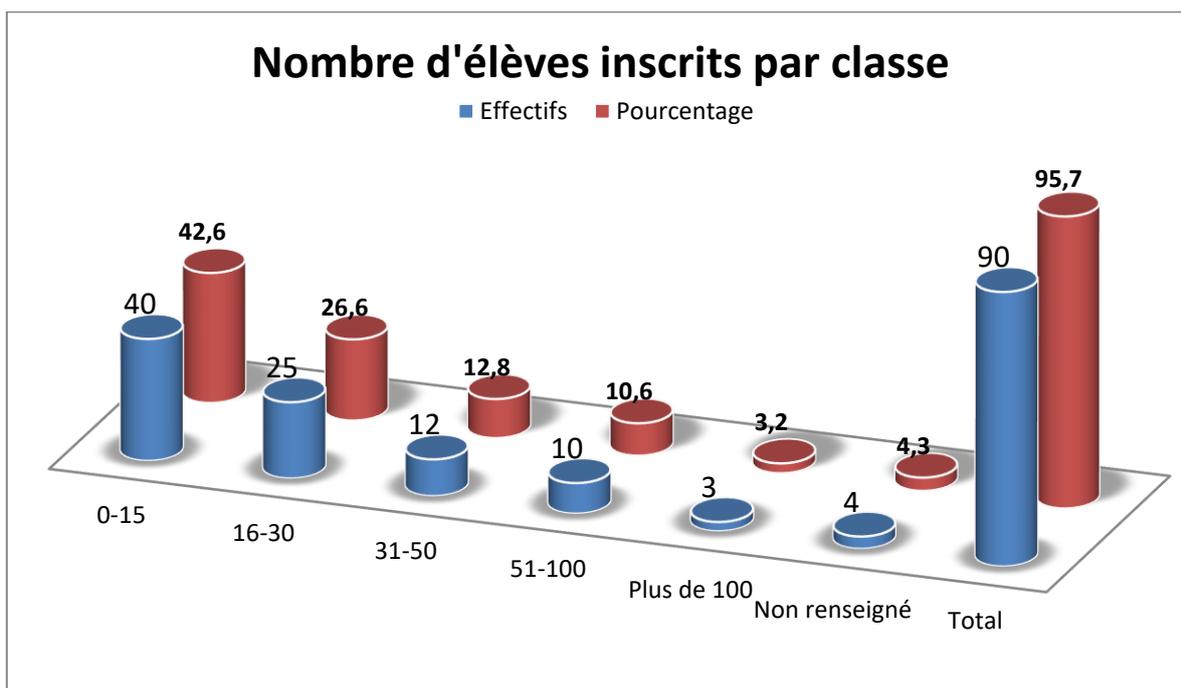
2.2. Environnement scolaire

Plusieurs variables permettent d'apprécier l'environnement scolaire dont les outils de travail la mesure des ratios Élèves/manuel ou Élève/Enseignant, le temps consacré aux tâches administratives, la relation entre l'école et la famille, etc. Cependant, insistons ici sur le nombre d'élèves à charge des directeurs déchargés dans leurs classes respectives, les types de classe et la disponibilité des manuels de français et de mathématique, le ratio élèves/ manuels compte tenu des caractéristiques de l'échantillon de la présente recherche.

2.2.1. Nombre d'élèves par classe

Le graphique ci-dessous donne une illustration du nombre d'élèves inscrits par classe, en ce qui concerne les directeurs déchargés pour un taux de réussite nul au CEP 2017.

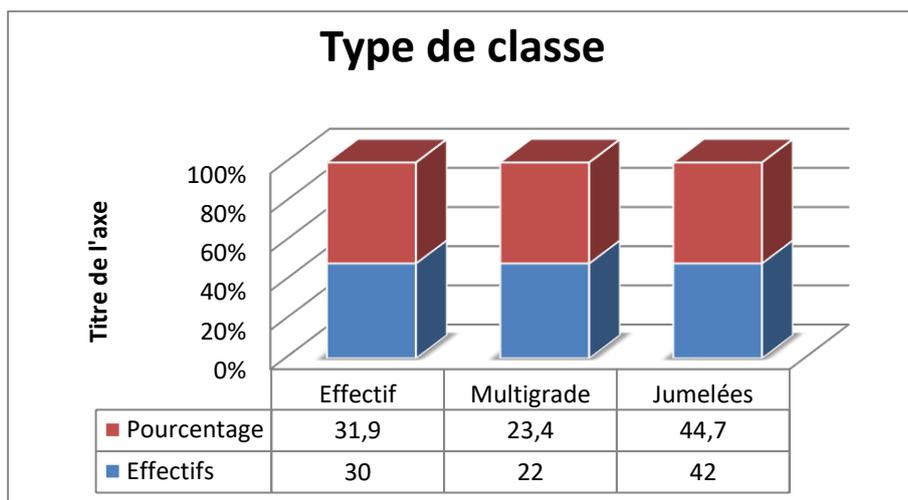
Figure 2 : Répartition du nombre d'élèves inscrits par classe



Presque la moitié des directeurs concernés (42,6%) compte de 0 à 15 élèves dans leur classe, ce qui reste largement en dessous des normes de ratio Enseignant/Élève en vigueur. 82% des directeurs déchargés (soit 77 personnes sur 94) bénéficient toutefois d'effectifs conformes aux normes (puisque inférieurs ou égal à 50 écoliers par classe). Par contre 13,8% font face à des effectifs hors normes : ainsi 10,6 % (soit 10 directeurs) comptent des effectifs d'élèves allant de 51 à 100 et 3,2% (soit 23 directeurs) ont des effectifs de plus de 100 élèves par classe.

2.2.2. Type de classe

Figure 1 : Type de classe tenu par les directeurs déchargés

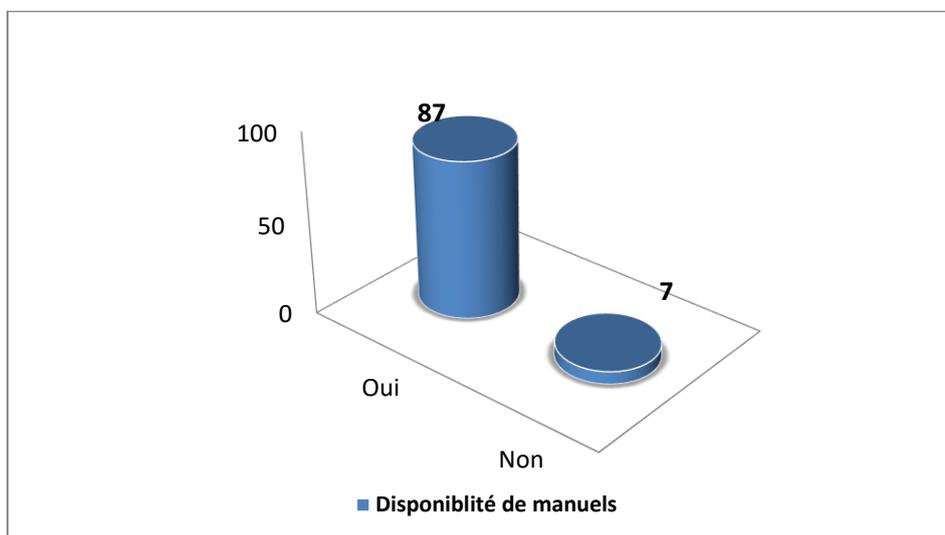


Le graphique ci-dessus donne un aperçu du type de classe tenu par les directeurs déchargés, de l'échantillon analysé. Il montre que 44,7% d'entre eux tiennent des classes jumelées, contre 23,4% pour celles multigrades et 31,9% pour des classes simples (classes monogrades).

2.2.3. Disponibilité des manuels de français et de mathématique et ratio Élève/manuels

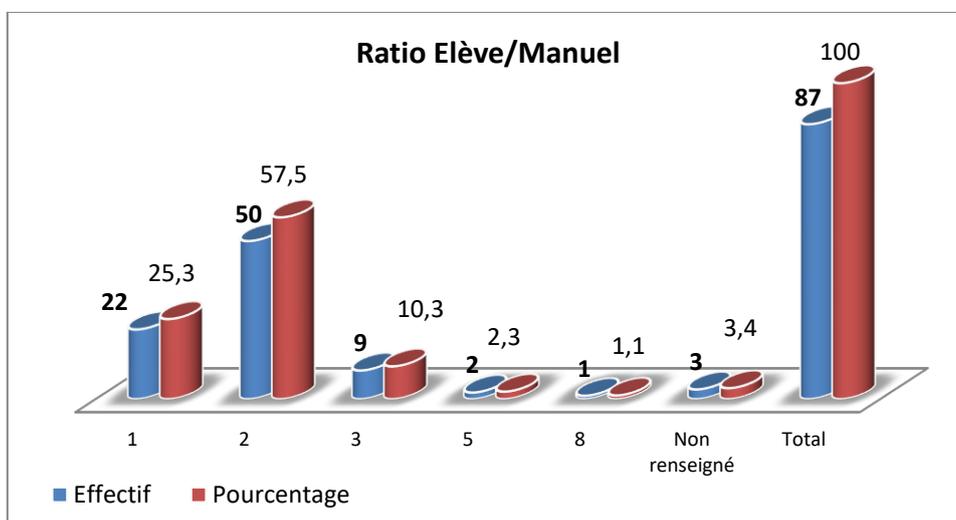
La disponibilité des manuels de français (nécessaire pour une aisance des élèves en compréhension de l'écrit comme en expression écrite), tout comme de mathématique est une condition *sine qua non* pour assurer des enseignements.

Figure 2 : Disponibilité des manuels



Selon 87 % de l'échantillon de directeurs déchargés, la disponibilité des manuels est effective. Cependant, 7 % n'en disposent pas ou pas suffisamment.

Figure 3 : Ratio Élève/Manuel



Selon le Document *École de Qualité Fondamentale* (2009), les normes officielles sont d'un (1) manuel par écolier, en mathématique comme en français. 57,5 % de l'échantillon affirme avoir une classe où 2 élèves se partagent 1 manuel soit 0,5 manuel par élève ; 10,3 % de l'échantillon disposent de classes où 3 élèves se partagent un manuel et seulement 1,1% de classes où 8 élèves se partagent un manuel. En clair, seulement 25,3 % de directeurs déchargés interviewés comptent dans leurs classes 1 manuel par élève (ce qui est conforme aux normes officielles).

2.3. Activités scolaires

Les activités qui ne relèveraient pas du travail enseignant tel que les tâches administratives et le déroulement des programmes au CM2 ont été aussi prises en compte dans les questionnaires adressés aux directeurs déchargés.

2.3.1. Temps des tâches administratives

Tableau 2 : Mesures du temps des tâches administratives

Heures par semaine	AS1A Tâches administratives		AS1B Entretien avec les parents d'élèves		AS1C Réunion des directeurs	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	%
Moins de 2h	41	43,6	56	59,6	19	20,2
2 à 5h	34	36,2	22	23,4	47	50,0
Plus de 5h	16	17,0	7	7,4	24	25,5
Non renseigné	3	3,2	9	9,6	4	4,3
Total	94	100,0	94	100,0	94	100,0

Source : Données d'enquêtes, 2017.

Les directeurs d'école sont soumis à plusieurs tâches administratives. Ainsi que le montre le tableau précédent consacré à la mesure des activités, 43,2% de l'échantillon des directeurs déchargés (soit un effectif de 41 sur 94) consacre un peu moins de 2 heures par semaine aux tâches administratives et 36,2% y consacrent 2 à 5h, soit un effectif cumulé de 85 personnes pour une marge de 0 à 5h par semaine. Ceci représente quasiment une demi-journée scolaire consacrée par environ 79,8 % des directeurs déchargés aux tâches administratives.

Une proportion presque similaire accorde 0 à 5 h aux entretiens accordés aux parents d'élèves (59,6% pour moins de 2h/semaine et 23,4% de 2 à 5 h/semaine). Le temps consommé par les réunions de directeurs varie de moins de 2h /semaine (pour 20,2 %) à 5h (pour 50 %), et plus de 5h/semaine pour 25,5% des directeurs déchargés.

2.3.2. Le suivi des élèves

Plusieurs instruments permettent de mesurer le suivi des élèves. À ce titre, les questions apparaissent comme un outil essentiel. Ainsi, 90% de l'échantillon questionné affirment poser souvent et très souvent des questions aux élèves pour vérifier leur compréhension (AS3A du tableau suivant) et aucun n'affirme ne jamais le faire. 88 % déclarent par ailleurs poser des questions pour tenter de comprendre les erreurs des élèves au cours des activités pédagogiques et la même proportion déclare le faire pour comprendre les besoins des élèves.

Tableau 3 : Mesure du suivi des élèves au moyen des questions

À quelles fréquence posez-vous des questions pour	AS2A Vérifier leur compréhension		AS2B Comprendre leurs erreurs		AS2C Comprendre leurs besoins	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Rarement	0	0,0	1	1,1	2	2,1
Souvent	18	19,1	20	21,3	20	21,3
Très souvent	72	76,6	68	72,3	68	72,3
Non renseigné	4	4,3	5	5,3	4	4,3
Total	94	100,0	94	100,0	94	100,0

Source : Données d'enquêtes, 2017.

2.3.3. Déroulement des programmes du CM2

Les directeurs d'écoles déchargés et approchés mettent en avant plusieurs raisons pour justifier le non-achèvement des programmes du CM2 engendrant les taux d'échecs nuls aux examens du CEP 2006 et 2017.

Tableau 4 : Raisons du non-achèvement des programmes du CM2

Raisons de non-achèvement des programmes du CM2		Oui	Non	Non renseigné	Total
AS3A Retard de démarrage des cours	Eff	25	60	9	94
	%	26,6	63,8	9,6	100,0
AS3B Programme inachevé au niveau antérieur	Eff	68	20	6	94
	%	72,3	21,3	6,4	100,0
AS3C Non maîtrise des approches et des stratégies	Eff	7	75	12	94
	%	7,4	79,8	12,8	100,0
AS3D Non maîtrise de la didactique des disciplines	Eff	11	70	13	94
	%	11,7	74,5	13,8	100,0
AS3E Faible niveau des élèves	Eff	82	6	6	94
	%	87,2	6,4	6,4	100,0
AS3F Autres raisons	Eff	43	10	41	94
	%	45,7	10,6	43,6	100,0

Source : Données d'enquêtes, 2017

Le tableau ci-dessus met en lumière plusieurs éléments. On constate que 26,6 % des directeurs déchargés ont connu un retard de démarrage des cours, expliquant l'inachèvement des programmes du CM2, soit le quart. 11,7% ne maîtrisent pas la didactique des disciplines 7,4% ne maîtrisent pas les approches et stratégies à utiliser. Cependant les principales raisons expliquant le non-achèvement des programmes du CM2 sont par ordre d'intérêt l'inachèvement des programmes au niveau antérieur (ceci compte pour 72,3% soit 68 directeurs déchargés) et le faible niveau des élèves selon 87,2% desdits directeurs (soit 82 personnes).

3. Discussion

3.1. Programme inachevé dans les CM2, source de score nul au CEP

Finir les programmes de cours dans les classes d'examen constitue un souci majeur pour la plupart des enseignants qu'ils soient du primaire ou du secondaire. Certains, tout au début de l'année académique se donne les bonnes manières, les moyens et ressources nécessaires pour y parvenir. D'autres programment des rattrapages afin d'y parvenir. Malgré tout, il y en a qui se voient dans l'impossibilité de ne pouvoir terminer ce qui est prévu. Les diverses raisons tiennent à plusieurs sources. C'est le cas des directeurs d'écoles déchargés au Bénin pour avoir donné un score de 0% aux CEP 2016 et 2017 évoquent entre autres l'inachèvement des programmes au niveau antérieur (ceci compte pour 72,3 % soit 68 directeurs déchargés), le faible niveau des élèves selon 87,2% desdits directeurs (soit 82 personnes) pour s'expliquer. Ces raisons sont-elles nécessaires et suffisantes pour ne pas effectivement finir le programme ? Ou bien s'agit-il pas de propos pour se décharger de toute responsabilité et ne pas se sentir coupable.

L'analyse combinée des statistiques des raisons du non-achèvement des programmes au CM2, *tableau IV* (11,7% des directeurs déchargés ne maîtrisent pas la didactique des disciplines et 7,4% ne maîtrisent pas les approches et stratégies à utiliser), des conditions de travail, figure 4 (57,5 % affirment avoir une classe où 2 élèves se partagent 1 manuel en mathématique comme en français et 42,6 % compte de 0 à 15 élèves dans leur classe contre 82 % qui des effectifs inférieurs ou égaux à 50 écoliers par classe) et du suivi des élèves (90% de

l'échantillon questionné affirment poser souvent et très souvent des questions aux élèves pour vérifier leur compréhension et aucun n'affirme ne jamais le faire. 88 % déclarent par ailleurs poser des questions pour tenter de comprendre les erreurs des élèves au cours des activités pédagogiques et la même proportion déclare le faire pour comprendre les besoins des élèves). Montre que la majorité de ces enseignants sont bardés de compétences professionnelles nécessaires et sont placés dans de bonnes conditions de travail afin de faire progresser les écoliers à des seuils de réussite dans les disciplines au programme. Les raisons avancées ici pour se tirer d'affaire ne sont pas alors justifiées.

En effet, le directeur d'école est membre du Réseau d'Animation Pédagogique (RAP). Sur l'échelle de la hiérarchie d'intervention, il vient en premier en qualité de responsable pédagogique. Dans son aire d'influence réduite qu'est d'abord l'école et plus largement l'unité pédagogique, il incarne une certaine autorité. Étant donné que les membres du corps de contrôle et d'inspection que sont le Chef de la Région Pédagogique (CRP) et les Conseillers Pédagogiques (CP) sont en nombre très réduit, plus de pouvoir lui était donné en vue de la qualité de l'offre éducative. Toute séquence de classe avant son déroulement par le maître d'école doit recueillir son visa donc son accord. Il tient principalement le rôle d'animateur pédagogique. Ces attributions lui confèrent des privilèges au plan financier. Il a droit à des primes mensuelles de direction en fonction du nombre de classes qu'il gère et autres avantages. Le directeur d'école dans son village ou dans sa communauté est souvent consulté pour des questions politiques, de santé, etc. C'est un faiseur d'opinions. Il n'est pas vu comme un simple instituteur. L'image sociale que la société projette sur lui confère à son métier une certaine noblesse. Qui peut accepter facilement être dépossédé matériellement et symboliquement de ses intérêts dans une société béninoise où les sanctions disciplinaires du genre sont vécues comme une honte et réprimandées comme telle. Un enseignant qui a vu son titre retiré à la manière de la décharge d'un directeur d'école est perçu comme un paresseux, un souldard, un incapable. Celui-là qui n'a pas les compétences professionnelles pour assumer la fonction de direction qu'on lui a confiée. Ainsi, il est rejeté non seulement dans sa corporation, mais aussi socialement. Dans ces conditions d'exercice et de vie en communauté, le directeur d'école n'a-t-il pas raison de protéger son métier contre ces attaques extérieures ? Ne va-t-il pas justifier tous ses actes professionnels et opposer un refus implicite à des sanctions disciplinaires allant dans le sens de l'enlèvement de son titre au point où il sera humilié et ridiculisé ? Pour leur prestige social ou pour masquer une faute, certains gens de métiers mettent en avant divers mobiles afin de se tirer d'affaire. Ce que tisse les directeurs d'écoles ici est fort dense (Perrenoud, 1988).

3.2. La relation école-famille remise en question : Peut-on se passer de la relation école-famille pour faire réussir les élèves ?

L'organisation familiale au Bénin place chaque membre dans des rôles précis. Ainsi, le jeune garçon dès six ans suit son père pour aller au champ. Il a une houe ou une machette taillée proportionnellement à son âge. C'est le début d'un apprentissage. Il est dans un système de vie communautaire qui régit ses comportements et la forme d'éducation traditionnelle, (Odunlami et al, 2012). Du retour du champ ou avant même d'y aller, il a entre autres pour mission de couper des herbes pour le bétail ou bien de les conduire au pâturage. La jeune fille quant à elle accompagne sa mère au marché. Tôt le matin ou dans la soirée, elle doit aider maman à faire la cuisine, à laver la vaisselle. Les jours de repos la lessive lui revient de facto.

Mais l'école moderne a soustrait ces jeunes aux familles pour les mouler à son mode d'éducation qui n'est pas souvent en phase avec celle traditionnelle. Le curriculum prescrit vient avec ses règlements, ses horaires et ses prescriptions en ne faisant pas du tout une place au programme d'éducation dans les arènes culturelles existantes. Elle exerce une forme de contrainte obligeant les parents à se plier à ses injonctions. La mère qui doit s'occuper du repas

de midi avec sa ou ses filles est tenue de faire tout ce travail toute seule avant de vaquer à son activité commerciale. Il en est de même du père de la famille qui se voit également obligé de faire en plus de ses occupations celles des garçons. Et c'est à juste titre que Ph. Perrenoud (1987, p. 7) évoque le poids inégal de l'horaire scolaire en trois exemples pour montrer ce que l'école fait aux parents.

Ces interactions entre les systèmes éducatifs traditionnels et les systèmes éducatifs modernes donnent parfois à observer au sein de l'institution scolaire certains comportements des parents pas très ordinaires au moment où les classes sont en intenses activités pédagogiques. Des mères d'élèves rentrant dans les enceintes des écoles tout en restant au seuil des classes appellent à vive voix leurs filles et leur préciser et rappeler leurs devoirs de maison qu'elles n'ont pas fait parce que le maître leur aurait dit de venir à 7 h. Sans avoir dit bonjour aux maîtres, elles les instruisent pour la préparation du repas du midi parce que c'est le jour du marché où elle doit aller vendre ces produits. Des incursions du genre sont fréquentes. Ces comportements sont révélateurs de la brouille entre l'école et la famille.

Le directeur d'école en se conformant aux textes législatifs qui gouvernent l'école et au regard de ses charges administratives est obligé de sensibiliser ces parents sur les règles du fonctionnement de l'école moderne. D'après les directeurs d'écoles déchargés interrogés et selon le tableau II, l'entretien avec les parents au sein de l'institution scolaire fait partie intégrante des facteurs chronophages. *«Deux (02) à plus de cinq (05) heures chaque semaine sont perdues faute de ces rencontres»*. Le directeur d'école peut-il ne pas tenir les rencontres avec les parents d'élèves pour un rendement optimal ?

Les établissements primaires d'enseignement en République du Bénin dans leur organisation scolaire situent certains enseignants dans des attributions précises. Il y a entre autres le semainier qui retrace dans un cahier qui y est dédié toutes les activités, les mouvements des autorités locales, communales, etc. qui ont eu lieu dans l'école au cours de la semaine. Le responsable à la cantine a pour rôle entre autres la collecte des frais de contribution journalière à la cantine, le contrôle de la qualité des denrées sorties du magasin et l'organisation des écoliers pour la prise des repas. Quels problèmes soulèvent ces charges qui ne relèveraient pas directement du travail enseignant et qui sont *«extra scolaires»* ? Toutes ces activités exigent du temps déductible de celui réservé aux activités d'enseignement-apprentissage-évaluation. Celui réservé aux entretiens avec les parents est assez évocateur. L'école moderne peut-elle fonctionner en tournant le dos aux parents d'élèves ?

Les parents d'écoliers réunis en associations sont invités de temps à autre pour discuter des questions budgétaires, de la pénurie d'enseignants et beaucoup d'autres problèmes connexes liés aux facteurs de blocage de l'institution. De plus, les parents d'écoliers qui ne savent pas lire, écrire et parler le français et dont les enfants constituent une part importante du public scolaire sont faiblement représentés au sein des associations des parents d'élèves. Ils ne sont pas souvent informés des décisions qui sont prises lors des assemblées générales et autres réunions où le sort de leurs enfants est décidé. Les participations parentales sont personnelles, marquées par des contributions matérielles. Ainsi, les interventions des parents se manifestent principalement dans la construction initiale des locaux et, dans le cadre du fonctionnement de l'institution, à l'extension des locaux. L'intervention des communautés dans le processus d'enseignement est exceptionnelle sinon rare. Elle consiste à engager des répétiteurs à domicile à leurs enfants. Même s'ils sont *«lettrés»* disent-ils, les programmes tels qu'ils sont élaborés ne permettent pas aux parents de suivre les apprenants. Ce sont les politiques publiques et les responsables de formation qui décident de ce qui va être enseigné. Les membres de la communauté à la base n'interviennent dans ce processus de décision ou en termes d'assistance pédagogique et technique que dans des cas rares. Ces prérogatives de l'école s'étendent à l'organisation des programmes d'études, au développement des matériels didactiques, à l'organisation de l'emploi du temps, au suivi et à l'évaluation de la formation, à la gestion du

personnel. Bref, les parents n'ont pas droit de regard sur ce qui est fait de leur participation financière et matérielle. À aucun moment, l'école moderne n'associe ces classes sociales sur la nature de leurs besoins en matière d'éducation. Certains parents n'osent pas renvoyer leurs enfants qui viennent à la maison avec des questionnaires d'enquête.

Rafiatou Karimou était un ministre des enseignements primaire et secondaire de la république béninoise ; parfaitement fondée en droit à prendre des décisions. Son ministère avait entre autres pour missions le suivi de la politique de l'État en matière d'éducation et d'enseignement dans toutes les écoles primaires et privées du Bénin. À la rentrée d'octobre 1999, madame le ministre s'adressait aux parents d'élèves à travers les premières pages des documents d'accompagnement du programme. Parlant des enseignants et des parents d'élèves elle écrivait :

Aussi, les enseignants et les enseignantes (...). Ils doivent, en outre, améliorer leurs rapports avec les parents d'élèves pour une gestion plus démocratique des affaires de l'école, pour l'ouverture de l'école sur le milieu et pour une implication active de la communauté dans la vie de l'école.

On lit à travers cette assertion, l'idée d'une quête de l'adhésion des acteurs notamment les parents d'élèves par l'entremise des enseignants. Les parents d'écoliers ne sont-ils pas aussi organisés pour que le pouvoir public négocie directement leur adhésion sans le biais des instituteurs ? Sont-ils les plus représentatifs ? Certainement pas. Même si l'école de par son pouvoir, sa règlementation impose aux parents des contraintes financières, des restrictions budgétaires, une manière de se conformer à ses horaires, les parents d'élèves constituent des acteurs sociaux dont la collaboration est indispensable pour la production et la reproduction de la société. Les entretiens avec les parents d'écoliers constituent une dimension de la relation école-famille qui est une caractéristique majeure capable d'améliorer sensiblement et rapidement les résultats scolaires de l'enfant. Ceci a été vérifié dans un Cours Élémentaire 2^{ème} année et dans un cours Moyen 2^{ème} année, Devaux, J-M., Hamel, M. , Vrignon, B.(1989, p. 53).

Si des enseignants évoquent les relations avec les parents comme facteurs perturbateurs des activités pédagogiques et comme élément ayant favorisé l'obtention du score nul au CEP, il y a lieu de s'interroger sur la nature des entretiens qu'ils ont eus, à quels moments de la journée ces rencontres ont eu lieu ? Est-ce aux heures de cours ? Qui sont ceux qui y sont fréquents ? Quels sont les sujets débattus, cela ne relèvent-ils pas de leurs attributions. Comprendre tout cela nous permettra de saisir les nouvelles significations de la relation-école en contexte de décharge des directeurs d'école.

3.3. Autres raisons de la décharge : les classes multigrades

Le système éducatif moderne béninois dans le sous-secteur de l'enseignement primaire est structuré en trois niveaux d'études. Le Cours d'Initiation (CI) et le Cours Préparatoire (CP) pour le premier niveau, les cours élémentaires 1^{ère} et 2^{ème} années pour le second et les cours moyens 1^{ère} et 2^{ème} années qui constituent le 3^{ème} niveau. Ils sont ainsi fractionnés en étapes annuelles, chacun comportant son propre programme. Chaque année, les écoliers qui ont atteint un certain seuil de maîtrise changent de classe et sont pris en charge par d'autres enseignants l'année suivante.

Mais les situations changent selon les régions, les groupes socioculturels, les activités dominantes et les milieux (rural/urbain...). Ainsi sur toute l'étendue du territoire national, il y a une certaine géographie des écoles primaires, des infrastructures et des enseignants.

Soit, il y a des élèves et pas assez d'enseignants, soit on dispose d'enseignants et pas de salles de classe, soit enfin, il y a trop d'enseignants et d'élèves, et pas de tables-banc. Et pour réduire les inégalités d'accès à l'école, on regroupe des écoliers provenant de deux niveaux ou plus, dans un même local, avec le même enseignant ou la même enseignante. Ce sont des classes

multigrades. L'enseignement multigrade se réfère à l'enseignement dans lequel un enseignant fait la classe à des apprenants d'âges, de niveaux et d'aptitudes différents en même temps, Juvane (2005) ; Commonwealth Secrétariat (1999) ; Little (1999) cité dans le guide du formateur sur la gestion des classes multigrades (2017, p. 10). Ces types de classes font partie de la réalité quotidienne du système d'éducation moderne au Bénin.

En cumulant les pourcentages/effectifs des directeurs d'écoles déchargés tenant les classes jumelées et multigrades, on est à un pourcentage de 68,1% contre 31,9% pour des classes simples (classes monogrades) soit plus du double. Les conditions de travail dans ces types de classe favorisent-elles les chances d'accès au savoir. Dans une classe monograde fonctionnant selon les normes prescrites et les conditions normales, l'instituteur aura à gérer plusieurs groupes de travail à l'intérieur desquels cohabitent plusieurs configurations : nous avons des groupes de besoin, des groupes de soutien... Il aura à gérer également la question du genre, d'équité ; pendant combien de minutes ? 30mn, 45mn, 60 mn au plus.

Il met un groupe au travail, laisse le temps aux autres de chercher par eux-mêmes les réponses aux questions posées. Pendant ce temps, d'autres élèves qui ne sont pas motivés laissent le travail parce que n'ayant pas trouvé du goût aux activités proposées. Ils rusent de stratégies en suivant de près la position de leur maître et s'adonnent à d'autres jeux empêchant leur groupe de fonctionner normalement (Perrenoud, 2005).

Surpris, ils se défendent en roulant l'instituteur dans la farine tout en rejetant le tort sur tel ou tel camarade du groupe. Il faut du temps à l'enseignant pour régler ces petits problèmes naissant en salle de classe et qui ne participent pas au bon fonctionnement des groupes de travail qui en fait constituent des facteurs chronophages. Une fois dans la journée, pendant deux ou trois semaines dans le mois, dans l'année et le comble est là !

Le pilotage d'une classe de ce genre n'est pas pour autant facile et on enjoint aux instituteurs de tenir une classe où il aura à faire face à deux catégories de salles de classes dont le CM2. Cela ne relèverait pas-t-il de la chimère ? Dans ces conditions où les enseignants sont soumis obligatoirement à des gestions de ces types de classes, que peut-on attendre d'eux du point de vue acquis scolaires en fin d'année ? L'enseignant soucieux de faire réussir massivement et d'optimiser leurs rendements peut-il arriver à finir le programme d'enseignement qu'il a en charge ? Étant donné que les épreuves d'examen du CEP couvrent toutes les situations d'apprentissage au programme et que le directeur d'école n'est pas parvenu à terminer le terminer, son obtention du score nul n'est-il pas justifié ?

Conclusion

La prise en considération de l'ensemble des éléments de l'environnement scolaire (tant familial que pédagogique, etc.) analysés et discutés et des raisons avancées par les directeurs d'écoles déchargés montre qu'ils s'inscrivent dans des stratégies d'acteurs afin de justifier leur score nul aux CEP face aux sanctions disciplinaires du pouvoir central. Les matériaux recueillis au cours de notre enquête de terrain permettent en effet d'affirmer que la production du taux de 0 % à l'examen du Certificat d'Études Primaires dépend aussi de la confusion dans la gestion des tâches administratives et du fonctionnement de la relation école-famille constamment remise sur le métier. La gestion des classes multigrades en temps normal relevant d'autres compétences professionnelles est confiée à certains directeurs déchargés. Quels résultats peut-on attendre des configurations complexes de ces classes multigrades ? La prise en compte de ces stratégies d'acteurs permet de comprendre l'opacité du métier de directeur d'école en vue d'un suivi-accompagnement efficace pour l'optimisation des résultats scolaires des écoliers au CEP en République du Bénin.

Références bibliographiques

- ALLADAKAN A. G., 2014, *Dynamiques sociales autour du pilotage des réformes éducatives dans l'enseignement primaire de 1972 à 2014*, Thèse de Doctorat Unique, UAC.
- ALLADAKAN A. G., 2019, Décharge des directeurs d'écoles primaires publiques, profil et suivi accompagnement des instituteurs au Bénin *in les actes du colloque international sur le thème la sociologie et l'anthropologie au cœur du développement*, Campus d'Abomey-Calavi, p 53-7
- Astolfi J-P, 1992, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- Baillon R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- Boutin G. 2007, « Contribution des programmes de prévention et d'intervention précoce à la lutte contre les difficultés scolaires et sociales », in P. Nederlandt, J. M. Honorez, J.P. Martinez et al. (dir.), *Les services scolaires aux enfants en difficulté* (p. 173-183). Fernelmont : EME/Intercommunications.
- CARDINET J. et TOURNEUR Y., 1985, *Assurer la mesure : guide pour les études de généralisabilité*, Editions Peter Lang.
- DESLANDES R. et CLOUTIER B., 2005, « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents », in *revue française de pédagogie* N°/151, p.1672.
- CROZIER M. et FRIDBERG E., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, édition Seuil.
- DE KETELE Jean-Marie et GERARD François-Marie, 2005, « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n°3, p. 1-26.
- DEVELAYM., 1996, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- DEVAUX J-M., HAMEL M., VRIGNON B., 1989, « L'école, les parents et la réussite scolaire », in *Communication et langages*, n°79, Persée, p. 40-53.
- DIALLO K., 2001, *L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles en milieu rural, de la région de Ségou (Mali)*, Université de Montréal, Thèse de Doctorat.
- GADO I., 2014, *Gestion du temps scolaire*, Collection Gado, Porto-Novo.
- INFRE, 2017, *Analyse des résultats et des épreuves d'évaluation du CEP*, Service de la Recherche en Éducation.
- INFRE, 2017, *Guide du formateur sur la gestion des classes multigrades*, Porto-Novo.
- LAHIRE B., 2008, « La forme scolaire dans tous ses états », in *Revue suisse des sciences de l'éducation* 30 (2).
- LAVEAULT D. & J. Grégoire, 1997, *Introduction aux théories des tests en sciences humaines ;* Bruxelles, De Boeck Université.
- MAYER R. et al., 2000, *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- MEMP, 2008, *École de Qualité Fondamentale (EQF)*, Porto- Novo.
- MEMP, 2009, *École de Qualité Fondamentale (EQF)*, pour la décentralisation dans l'éducation et la coopération (Bénin), 3^e édition.
- MEMP, 2008, *Arrêté n°011 Arrêté n° 140/MEMP/DC/SE-CSDS/DRH/SP du 21 juin 2012 portant attributions et modalités de nomination des directeurs des écoles maternelles et primaires publiques*, Porto-Novo.
- MEPS, 2006, *Projet de Rapport : Évaluation de la réforme du système éducatif et de la mise en œuvre des Nouveaux Programmes d'Études*, Porto-Novo.
- ODUNLAMI, A. J. et al. 2012, La question des inégalités scolaires en Afrique subsaharienne et au Bénin, *in Annales de l'université de Lomé Tome XXXII-2*
- PERRENOUD Ph. et MONTANDON Ch. (dir.), 1988, *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.

PERRENOUD Ph., 1996a, *Enseigner : agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

PERRENOUD Ph., 2005, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3^{ème} édition.

RAYNAL FR. & RIEUNIER A., 1997, *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo