



Université d'Abomey-Calavi (UAC)



Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

Ecole Doctorale Pluridisciplinaire (EDP)  
« Espace Société et Développement »

Sociologie de Développement

Thèse pour l'obtention du Diplôme de Doctorat  
de l'Université d'Abomey-Calavi  
(Thèse Unique)

**OBSTACLES SOCIOCULTURELS ET  
ECONOMIQUES A LA SCOLARISATION DES  
FILLES DANS LE DEPARTEMENT  
DU BORGOU EN REPUBLIQUE DU BENIN**

Présenté par :

**Soulé EI-HADJ IMOROU**

Sous la direction de :

**Albert NOUHOUAYI**  
**Professeur Titulaire Emérite**  
Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

**Membres du Jury**

M. Cakpo HOUNKPATI, Professeur Titulaire, Université d'Abomey-Calavi, Bénin,	Président
M. Albert NOUHOUAYI, Professeur Titulaire Emérite, Université d'Abomey-Calavi, Bénin,	Rapporteur
M. Roger Tamassè DANIOUE, Maître de Conférences, Université de Lomé, Togo,	Examineur
M. Albert AZALOU-TINGBE, Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin,	Examineur
M. Hyppolite Dodji AMOUZOUVI, Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin,	Examineur
M. Médard BADA, Professeur Titulaire, Université d'Abomey-Calavi, Bénin,	Examineur

**Date de soutenance : 25 Avril 2014**

## SOMMAIRE

SOMMMAIRE.....	- 2 -
DEDICACE.....	-3-
REMERCIEMENTS .....	- 4 -
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	- 5 -
LISTE DES TABLEAUX .....	- 7 -
LISTE DES FIGURES .....	- 8 -
LISTE DES PHOTOS.....	- 9 -
RESUME .....	- 10 -
ABSTRACT .....	- 11 -
INTRODUCTION.....	- 12 -
PREMIERE PARTIE : LE SYSTEME EDUCATIF AU BENIN. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE ET CONTEXTE SOCIAL ET INSTITUTIONNEL DANS LE BORGOU DE 1960 A 2012 .....	- 16 -
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE, ETAT DES CONNAISSANCES ET CLARIFICATION DES CONCEPTS .....	- 17 -
CHAPITRE II : APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	- 66 -
CHAPITRE III : HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF AU BENIN DE LA PERIODE D'AVANT 1960 A 2012.-	- 76 -
CHAPITRE IV : SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE DEPARTEMENT DU BORGOU DE 2004 - 2012.....	- 97 -
DEUXIEME PARTIE : PENSER LES ECHECS ET L'EXCLUSION SCOLAIRES DES FILLES DANS LE BORGOU .....	111
CHAPITRE V : EFFETS DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE BORGOU.....	112
CHAPITRE VI : ECHEC SCOLAIRE, DEPERDITION ET NON SCOLARISATION DES FILLES .....	129
CHAPITRE VII : EDUCATION FEMININE ET DEVELOPPEMENT, GLOBAL APPROACH ET PERSPECTIVES .....	173
CONCLUSION .....	197
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	200
ANNEXES .....	214

## **DEDICACE**

A mon père, EL-HADJ IMOROU

A ma mère, SIDI Mamatou

A mon épouse, MONRA Jérémie ASSANA

Je dédie ce travail

## **REMERCIEMENTS**

Plusieurs personnes ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'aboutissement de ce travail ; qu'elles soient toutes chaleureusement remerciées. Je tiens tout particulièrement à témoigner ma gratitude au Professeur Titulaire Emérite Albert NOUHOUAYI qui me suit depuis mon entrée à l'Ecole Doctorale. C'est lui qui m'a encouragé à poursuivre les études doctorales. Sur ses conseils de père j'ai pris le pari de continuer. Je tiens à lui rendre hommage pour tout cela, pour l'encadrement attentif de cette thèse et pour les précieux conseils après lecture de chaque chapitre.

Mes sincères remerciements s'adressent au Professeur YABI AFOUDA Jacob, Maître de Conférences à l'Université de Parakou qui m'a aussi suivi depuis le moment où j'ai obtenu mon DESS et mon DEA. Je le remercie pour avoir accepté de lire cette thèse malgré ses multiples occupations académiques de Chef de Département Sociologie-Economie à la Faculté d'Agronomie, de consacrer de son temps à l'appréciation de cette thèse chapitre après chapitre et ses utiles conseils.

Je remercie aussi le Docteur Emmanuel N. SAMBIENI, enseignant à la FLASH UP pour la lecture qu'il a bien pu faire de ce document. C'est le cas du KY-SAMA Bello, enseignant à l'ENAM pour son apport sur les dimensions juridiques de cet objet de thèse.

Mes mots de reconnaissance iront également à ALOU Illiassou, pour ses soutiens financiers.

Je m'en voudrais de ne pas remercier l'Honorable DANGNON Victor, député à l'Assemblée Nationale du Bénin, sans qui ce travail ne connaîtrait pas d'aboutissement du point de vue matériel. Qu'il reçoive ici mes reconnaissances infinies.

Enfin, que tous les enseignants de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire soient remerciés et fiers pour la qualité de l'enseignement qu'ils ont dispensé.

## **LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS**

<b>AFD</b>	: Agence Française pour le Développement
<b>APDE</b>	: Agent Permanent de l'Etat
<b>APE2</b>	: Association des Parents d'Elèves
<b>BAC</b>	: Baccalauréat
<b>BEPC</b>	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle
<b>BID</b>	: Banque Islamique de Développement
<b>CAP</b>	: Certificat d'Aptitude Pédagogique
<b>CAPID</b>	: Centre d'Action pour la Promotion des Initiatives de Développement
<b>CARE</b>	: Care International
<b>CEP</b>	: Certificat d'Etudes Primaires
<b>CI</b>	: Cours d'Initiation
<b>CM2</b>	: Cours Moyen deuxième année
<b>DDEMP</b>	: Direction Départementale des Enseignements Maternel et Primaire
<b>DEP</b>	: Direction de l'Enseignement Primaire
<b>DPP</b>	: Direction de la Programmation et de la Prospective
<b>EDUCOM</b>	: Education et Communauté
<b>EM</b>	: Ecole Maternelle
<b>EPT</b>	: Education Pour Tous
<b>FLASH</b>	: Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
<b>IEPA</b>	: Institut pour l'Education des Filles en Afrique
<b>INFRE</b>	: Institut National de Formation et de Recherche en Education
<b>MEMP</b>	: Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
<b>MEN</b>	: Ministère de l'Education Nationale
<b>NPE</b>	: Nouveaux Programmes d'Etudes
<b>ONG</b>	: Organisation Non Gouvernementale
<b>PDC</b>	: Plan de Développement Local
<b>PDDSE</b>	: Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
<b>PDEB</b>	: Programme de Développement de l'Education de Base
<b>PNDEF</b>	: Programme de Développement de l'Education et de la Formation
<b>PROBASE</b>	: Promotion de l'Education de Base
<b>RGPH</b>	: Recensement Général de la Population et de l'Habitation
<b>SMIN</b>	: Service Militaire d'Intérêt National

<b>TBA</b>	: Taux Brut d'Admission
<b>TBR</b>	: Taux Brut de Redoublement
<b>TBS</b>	: Taux Brut de Scolarisation
<b>UEMOA</b>	: Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
<b>UNESCO</b>	: Fonds des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture
<b>UNICEF</b>	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
<b>USAID</b>	: Agence des Etats-Unis d'Amérique pour le Développement ou international/ United State Agency for International Developpement

## Liste des tableaux

Tableau I : Evolution des taux de scolarisation des filles dans le Borgou.....	-23-
Tableau II : La nature des documents et les types d'informations recueillies lors de la recherche documentaire.....	- 70 -
Tableau III: récapitulatif du nombre de ménages interviewés par commune.....	- 73 -
Tableau IV: Répartition des enquêtées.....	- 73 -
Tableau V: Nombre d'écoles enquêtées par commune.....	- 74 -
Tableau VI: Taux Brut de Scolarisation selon le genre et par direction départementale ..	106
Tableau VII: Taux brut d'admission .....	107
Tableau VIII: Taux brut de redoublement.....	108
Tableau IX: Récapitulatif des divers frais restant à la charge des parents .....	127
Tableau X: Nombre de filles mariées dans les écoles primaires .....	132
Tableau XI: Nombre de filles ayant abandonné l'école pour s'occuper de nourrices.....	144
Tableau XII: Nombre de filles tombées enceintes et abandonnées l'école .....	170

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Le taux de scolarisation des filles dans le Borgou sur 20 ans.....	- 23 -
Figure 2 : Situation du secteur d'étude dans le Borgou.....	- 65 -
Figure 3: Taux Brut de Scolarisation selon le genre dans le département du Borgou.....	-97-
Figure 4 : Taux de redoublement par année d'étude, selon le genre.....	-99-
Figure 5: Taux d'abandon par année d'étude, selon le genre .....	- 101 -
Figure 6: Taux d'admission à l'examen du CEP dans le département du Borgou .....	- 104 -

## **LISTE DES PHOTOS**

Photo 1: Ecole moderne construite selon les normes Ecole de Qualité Fondamentale (EQF) dans la localité d'Ina - BEMBEREKE. ....	114
Photo 2: Ecole primaire publique de Sinahou -TCHAOUROU. ....	116
Photo 3: Jeune fille travaillant dans un champ de coton à Gando sounonkparou-Kalalé .....	130
Photo 4: Jeune fille travaillant dans un champ de coton à TEME-BEMBEREKE.....	131
Photo 5: Ecolières assumant le ménage dans la localité de DIGUIDIROU – PERERE. ....	134
Photo 6: Ecoliers devant leur école dans la localité de Shin – NIKKI). ....	135
Photo 7: Ecolières assumant le ménage dans la localité de Tchatchou-TCHAOUROU .....	137
Photo 8: Ecolière assumant l'approvisionnement en eau potable dans le village de Kidaroukperou-KALALE.....	138
Photo 9: Ecolières allant vendre du bois de chauffe dans la localité de Tamarou – N'DALI) .....	139
Photo 10: Ecolière déscolarisée faisant office de garde-enfant dans la localité de Deadea – SINEDE .....	144

## **RESUME**

Cette étude a pour objectif d'analyser les obstacles socioculturels et économiques à la scolarisation des filles dans l'enseignement primaire dans le département du Borgou. Elle essaie de mesurer les facteurs de l'abandon prématuré de l'école par les filles de ce département et leur faible taux de fréquentation.

Pour réussir cette étude et aboutir à des résultats pertinents, la démarche méthodologique adoptée, a consisté à collecter les données auprès des acteurs du système éducatif sans exclusif. L'analyse de ces données a permis de tester la véracité des hypothèses. A juste titre, la collecte s'est appuyée sur les outils classiques appropriés et fiables (questionnaires, guides d'entretien, etc.).

En général, le droit à l'éducation, communément admis et proclamé dans plusieurs instruments (nationaux, régionaux et internationaux), est un droit fondamental reconnu à tout être humain. Par endroit, en particulier dans les pays pauvres, certaines disparités sont constatées selon le niveau social et l'appartenance ethnique ou économique. Cela est confirmé par la littérature sur l'éducation et la pauvreté en Afrique d'une part, et même sur le terrain de cette étude de thèse. Malgré la mise en œuvre effective de la gratuité de l'enseignement primaire depuis 2006 au Bénin, l'éducation des filles est perçue par les acteurs communautaires comme une perte de temps et même une « aberration ». Il revient des données que les insuffisances de la gratuité en particulier et les dysfonctionnements même du système scolaire béninois en général tiennent aussi aux difficultés matérielles et financières des parents d'élèves.

Dans ce contexte socioculturel et économique, les populations du Borgou prendront du temps pour réellement faire confiance à l'Etat dans l'éducation de leurs enfants.

En somme, pour que l'éducation pour tous soit effective dans le Borgou, il faut un programme d'actions conjointes et complémentaires, du gouvernement et des acteurs privés. L'application d'une politique sociale requiert une étude minutieuse de son environnement. L'école à deux vitesses est déjà en train de produire et de reproduire des inégalités qui menacent à long terme l'unité sociale.

**Mots clés** : Déterminants, socioéconomiques, Borgou, scolarisation, Politique éducative.

## **ABSTRACT**

This study aimed to analyze the determinant sociocultural and economic with the schooling of the girls in primary education teaching in the department of Borgou. It tries to measure the factors of the premature abandonment of the school by the girls of this department on the one hand weak rate of frequentation of those on the other hand.

To stand a good chance of success and lead to relevant results, the methodical step adopted has consisted in collecting data from actors of educative system without exclusiveness. Justly, the collecting is based on classical, appropriate and reliable tools (quiz and guides of interview etc).

In general, although it is commonly admitted and proclaimed in several instruments (national, regional and international) the right to education is a basic right recognized to all human being. It should be recognized that by place, in particular in the poor countries, certain disparities are noted according to the social standing, the ethnique or economic membership. That is confirmed on our ground of study by preceding research on education and poverty in Africa. In spite of implementation the effective of the exemption from payment of primary education teaching since 2006 and the practice on the ground of this exemption from payment for all in Borgou. The education of the girls is perceived like a waste of time even an aberration. This state of affairs and the dysfunctions even of the school system beninois are also due to the insufficiency of the economic resources of the parents of pupils.

In this context sociocultural and economic the populations of Borgou will take time for really making confidence in the State in the education of their children.

All things considered, so that education for all is effective in Borgou, one needs a joint and complementary action plan, private government and actors. The application of a social policy requires a meticulous study of its environment. The school at two speeds is already producing and to reproduce inequalities which threaten the social unit in the long run.

**Key words:** Determinant; *socio-economic determinant; Borgou ; schooling of the girls.*

## INTRODUCTION

L'instruction (la scolarisation) est un droit fondamental pour contribuer au plein épanouissement de l'homme. Elle constitue une condition *sine qua non* pour la paix, la stabilité politique et le décollage économique d'un pays. Elle joue un rôle très important dans l'accélération de la croissance économique et la réduction de la pauvreté (DSCR, 2007). La plupart des instruments juridiques internationaux, à savoir la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948, la Déclaration des Droits de l'enfant du 20 Novembre 1959, la Convention relative à la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement adoptée par l'UNESCO en date du 14 Décembre 1960, la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples du 26 juin 1981, reconnaissent expressément le droit de l'être humain à la sécurité ou à la protection sociale: « La personne humaine est sacrée et inviolable. L'Etat a l'obligation de la respecter et de la protéger. Il lui garantit un plein épanouissement. A cet effet, il assure à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à la culture, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi » (Constitution du 11 décembre 1990, Article 8). Ce droit se traduit, entre autres, par la qualité de l'accessibilité à l'enseignement.

En effet, vu le rôle important que jouent les femmes dans le processus de tout développement, leur éducation scolaire est perçue comme l'une des priorités actuelles à satisfaire. Dans ce sens, des rencontres nationales, régionales et internationales sont instituées en vue de réduire voire enrayer les disparités qui existent entre la scolarisation des garçons et celle des filles. La conférence mondiale sur l'éducation pour tous, parrainée conjointement par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque Mondiale, et le PNUD, tenue à Jomtien (Thaïlande en 1990), s'inscrit dans ce cadre. Cette conférence a permis de faire le point sur la persistance des écarts entre les deux sexes dans le domaine de l'éducation.

La conférence panafricaine sur l'éducation des filles tenue à Ouagadougou en 1993 dans le cadre du programme "priorité Afrique" de l'UNESCO et du comité mixte UNICEF/UNESCO sur l'éducation, ont été le vrai point de départ des réflexions sur la scolarisation des filles. Les programmes EDUCOM (Education et Communauté) de l'UNICEF et PROBASE (Promotion de la Participation des Communautés pour une éducation de base pour tous) de CARE (mis en œuvre dans treize (13) communes de Bénin, soit un effectif de cent trente-trois (133) villages) ont apporté une contribution significative à la mise en œuvre du plan d'action "Accès/Équité" Commission UEMOA (2004). Le plan décennal du développement du secteur de l'éducation (2006-2015) indique que tous les jeunes enfants du monde devraient bénéficier d'une scolarisation pour leur développement personnel et le développement socio-économique de leur pays. Dans ce cadre, deux événements ont fait date en 2000. Il s'agit notamment du forum de Dakar en avril et de la déclaration des Nations Unies dite "Objectif du Millénaire pour le Développement". Toutefois, eu égard au contexte décrit plus haut, les insuffisances subsistent dans certaines régions et les efforts de la communauté internationale semblent inefficaces. La qualité de l'éducation est restée faible sur le continent et les inégalités d'accès persistent pour les filles et les enfants issus des milieux ruraux. Dans certains pays, de gros efforts ont été fournis dans la scolarisation des filles. Mais, leur taux d'échec scolaire reste encore élevé.

En outre, un rapport de la Banque Mondiale sur la situation de l'éducation en Afrique a indiqué que les élèves assimilent en moyenne seulement 25 à 30% des programmes scolaires de l'enseignement primaire. En conséquence, plus de 30% des élèves du primaire redoublent (DUSSEY, 2008).

Dans la plupart des pays, une rentrée scolaire est souvent source d'angoisse pour les parents d'élèves, les enseignants et l'Etat, avec les nombreux mouvements sociaux

observés pendant cette période : les parents font face à d'énormes dépenses pour la scolarisation de leurs enfants, pour l'achat de matériels scolaires et les différents frais associés. Dans certains pays comme le Bénin, la plupart des parents ne disposent toujours pas de moyens financiers suffisants pour ces dépenses.

Pour soulager les parents d'élèves et se conformer aux recommandations de la Conférence de Dakar et aux exigences de la Constitution du 11 décembre 1990, le Gouvernement de la République du Bénin, lors de son Conseil des Ministres du 13 octobre 2006, a décidé de rendre gratuit l'enseignement primaire à partir de la rentrée scolaire 2006-2007.

Malgré cette décision « salvatrice », les problèmes conservent partout la même toile de fond en rapport à la scolarisation des filles. L'égalité d'accès à l'éducation et à la formation reste encore et toujours un défi majeur pour les filles et les femmes du Bénin.

Bien que des efforts considérables aient été accomplis ces dernières années, les taux de rétention et d'achèvement des filles dans les différents cycles (primaire, secondaire et universitaire) sont encore faibles. Les blocages sont restés les mêmes.

Ce manque d'accès à l'école et à la formation a une influence directe sur l'emploi des femmes.

Au Bénin, la majorité des femmes travaillent dans le secteur informel dans des conditions parfois très difficiles : vendre du pain ou un sachet d'eau le long de la journée, sous le soleil. Elles doivent quelques fois faire plusieurs jours pour s'approvisionner en marchandises dans des villages reculés, ou devenir serveuses dans les bars où elles sont soumises à toutes sortes d'exploitation (Rauch-Houekpon, 2011). On dirait, comme KIZERBO (2008), que "les femmes sont pauvres parce que non éduquées parce que pauvres".

La présente recherche porte sur les « *déterminants socioculturels et économiques à la scolarisation des filles dans le département du Borgou en République du Bénin* ». Le choix de ce sujet n'est ni une improvisation, ni une aventure académique, dès lors que cette région a toujours présenté comme particularité le faible taux de scolarisation des filles. Ce département est aussi très influencé par des pesanteurs socioculturelles qui freinent considérablement son décollage économique (DEBOUROU, 2010). Enfin, la proportion des pauvres y est assez élevée, sur le plan matériel et intellectuel (INSAE, 2007). L'accès aux services sociaux de base est encore très faible.

Le présent travail est structuré en deux parties et sept (07) chapitres. Les quatre premiers chapitres composant la première partie présentent respectivement la problématique, l'approche méthodologique, l'historique du système éducatif au Bénin d'avant 1960 à ce jour et la situation de l'enseignement primaire dans le département de Borgou de 2005 à 2012. Les trois autres chapitres composant la deuxième partie traitent successivement de l'effet de la gratuité, échecs scolaires, de déperdition et non scolarisation des filles, de l'éducation féminine et développement, de la "global Approach" et des perspectives.

**Première Partie : Le système éducatif au Bénin. Dispositif méthodologique et contexte social et institutionnel dans le Borgou de 1960 à 2012**

La première partie présente le cadre méthodologique de la thèse et développe longuement le contexte social et institutionnel du système éducatif au Bénin d'une part et de la situation particulière dans le Borgou d'autre part.

## **CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE, ETAT DES CONNAISSANCES ET CLARIFICATION DES CONCEPTS**

### **1-1- Problématique**

#### *1-1-1- Enoncé du problème*

Le Bénin fait partie des cinquante-quatre (54) pays les plus pauvres du monde (rapport sur le développement humain 2010). Il est classé 134<sup>e</sup> sur les 169 pays les moins avancés selon le Rapport Mondial sur le Développement Humain (RMDH) de 2010, sur la base de l'indice du Développement Humain du Bénin qui, selon le même rapport, est de 0,435 en 2010, classé dans la catégorie des indices faibles, de certains pays comme l'Algérie avec un IDH de 0,677 et classé dans la catégorie des élevés. L'Indice de Développement Humain (IDH) sert de baromètre pour montrer le niveau atteint dans les efforts faits par les populations, le gouvernement et les partenaires au développement afin d'atteindre les objectifs du développement humain durable.

En ce qui concerne l'accès à l'éducation, les faibles taux de scolarisation et d'alphabétisation sont beaucoup plus accentués sur la population féminine, avec 48,87% de scolarisation des filles contre 51,13 % pour les garçons ((Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire, 2012). Cette situation montre que des efforts restent à faire pour le développement du capital humain. On sait que l'homme est la principale ressource pour l'augmentation de la productivité et des revenus. Il en est une fin car une base capitale bien développée permet d'assurer une vie de meilleure qualité à eux-mêmes qu'à leurs enfants (TOVO, 1995).

Le Bénin, depuis fort longtemps a entamé la formation des ressources humaines pour le développement. Le Président Hubert MAGA, alors Chef de l'Etat du Dahomey devenu Bénin, avait déclaré lors de la pose de la première pierre de l'Université Nationale du Bénin, le 6 novembre 1970 : « nous vaincrons grâce à la quantité et à la qualité de nos

hommes ». C'est là, convier l'Etat et la Nation à "investir en homme" (LE THANH KHOÏ, 1991). L'auteur renchérit en affirmant que "le plus précieux des capitaux est celui investi dans les hommes".

De nombreuses études économiques à l'échelle internationale révèlent qu'une population instruite est essentielle à la croissance à long terme. Un pays peut enregistrer une certaine croissance en procédant à l'extraction de ses ressources naturelles. Mais rien ne peut remplacer une population instruite lorsqu'il s'agit d'assurer la pérennité du processus. D'après TOVO (1995), la rentabilité des dépenses pour l'instruction primaire et secondaire se situe aux alentours ou au-dessus de 18% dans les pays en développement. Aussi, selon lui, quatre (04) années de scolarité permettaient d'accroître la productivité des petites exploitations de 7% dans 13% des pays en développement et de 10% dans les pays où de nouvelles techniques agricoles étaient introduites. De même, il écrit que le rendement des dépenses pour l'éducation est plus élevé pour la population féminine que pour la population masculine parce qu'il existe une relation positive entre l'éducation, la santé et la nutrition. Enfin, l'auteur prouve, de manière convaincante, que les dépenses pour l'éducation des femmes sont un des meilleurs investissements qu'un pays puisse réaliser.

Il convient donc, avant tout, de situer la jeune fille dans son milieu social, (le Département de Borgou) où elle se définit surtout dans le cadre de la famille, allant parfois jusqu'à faire partie du patrimoine. Elle est, avant tout, fille, sœur, épouse et mère ; cycle de vie tracé d'avance sans inclure l'école. Ensuite, la conception de la fille par l'école "occidentale" comme un individu à part entière, un sujet d'obligations, mais surtout titulaire de droit, la place égale à son vis-à-vis de sexe masculin, avec aussi un droit à une scolarisation normale. Le questionnement principal de ce travail est centré sur l'effectivité

de l'exercice du droit à l'éducation dans un contexte socioculturel historiquement étranger à l'éducation scolaire. A première vue, il existe un conflit entre les normes culturelles et idéologiques de la famille et celles des Droits de l'Homme.

Il faut reconnaître avec CROZIER et FRIEDBERG (1997) que la liberté des acteurs est un fait, et l'existence de systèmes cohérents et organisés, un autre. Mais les deux se trouvent souvent imbriqués et fonctionnent toujours ensemble. Etant donné que la jeune fille se trouve en possession d'un certain libre arbitre, la question fondamentale est de savoir pourquoi cette dernière abandonne-t-elle ses études au lieu d'achever son processus de scolarisation ? Elle est bonne à tout faire, sauf devenir femmes savantes (KI-ZERBO, 2008). Elle use, sous l'indication de ses parents, de moyens de constitution de la personnalité autres que l'éducation scolaire à laquelle elle a droit, et qui selon les termes de l'article 13.1 du Pacte International relatif aux Droits Economiques, Sociaux et Culturels (PIDESC) « *doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine* ».

Certes, la promotion de l'éducation de base figure en bonne place dans les décisions prises au sommet, lors des conférences et séminaires. Sur le plan interne des Etats, des mesures sont prises et des stratégies éducatives définies. Toutefois, eu égard au contexte décrit plus haut, des imperfections subsistent et dans certaines régions, les efforts de la communauté internationale semblent inefficaces. En Afrique subsaharienne, 40% des enfants n'atteignent toujours pas la fin du premier cycle primaire (MBAYE, 2009). En l'an 2000, il y avait encore cent quatre-vingt-deux millions (182 000 000) d'analphabètes dont 62% sont des femmes. Le taux d'analphabètes est de 29,3% pour les hommes et de 48% pour les femmes ; en somme, une femme sur deux presque est analphabète. Parmi les enfants scolarisés et non scolarisés, 60% sont des filles (KI-ZERBO, 2008). Malgré la gratuité prônée par le Bénin, le problème de l'abandon des filles reste encore d'actualité.

Il est respectivement 11,66% en 2007, 9,18% en 2008, 8,99% en 2009 et 13,38% en 2010, 12,64% en 2011 et 12,66% en 2012 au Bénin (Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire, 2009).

L'avenir de l'Afrique repose sur sa population. Elle peut se développer en reprenant le modèle décentralisé de prestation de services déjà mis en place dans certains pays africains, en obtenant une coopération internationale, accrue, en maintenant un enseignement politique soutenu à l'égard des pauvres et en servant des ressources financières supplémentaires fournis par l'initiative en faveur des pays pauvres endettés. La crise pourrait être surmontée en l'espace d'une génération, pourvu que les divers pays aient tous leurs efforts sur les dimensions essentielles : nutrition de base, santé, éducation et protection contre une vulnérabilité accrue (ARENDET, 1997).

Investir dans la population prend de l'importance pour deux grandes raisons. Tout d'abord, à l'avenir, la croissance économique de l'Afrique sera de moins en moins liée à ses ressources naturelles qui commencent à s'épuiser et qui sont promises à un déclin des prix à long terme (UNESCO, 2004). Elle sera bien davantage fonction d'une population active qualifiée et de son aptitude à accélérer la transition démographique. Au sein de l'économie mondiale d'aujourd'hui, fondée sur l'information, la croissance suppose une population active en bonne santé, scolarisée et capable d'adaptation pour tirer parti de l'ouverture économique. Pour accélérer la transition démographique et réduire la croissance de la population, il faudra élever le niveau d'instruction, chez les femmes surtout, et mettre à la portée de tous des services de santé de la reproduction et des méthodes contraceptives.

En deuxième lieu, investir dans les êtres humains, c'est promouvoir leur développement individuel et leur offrir des moyens d'échapper à la pauvreté. Pour ce faire, il faudra, là

encore, une meilleure instruction, des soins de santé et une sécurité du revenu (UNESCO, 2004).

L'éducation est un investissement particulièrement important en raison de l'incidence qu'elle a sur la santé et l'espérance de vie de l'individu, auxquelles elle donne les connaissances et les moyens voulus pour vivre en meilleure santé. Elle est un facteur indispensable à une croissance des économies, et aucun pays ne peut, à l'heure où l'information est reine, soutenir la concurrence en vigueur sur les marchés mondiaux s'il néglige l'éducation (BAKER, 1995).

L'enseignement primaire mérite d'être placé en tête des priorités pour quatre raisons :

- il est le fondement sur lequel doit prendre appui l'enseignement supérieur ;
- c'est lui qui a tendance à avoir les plus gros rendements, en terme de progression de salaire individuel ;
- ce sont les pauvres, en particulier, qui tirent les bénéfices des dépenses publiques dans ce domaine ;
- l'enseignement primaire engendre toute une série d'autres bénéfices, tels qu'un abaissement de la mortalité et de la fécondité, ou une amélioration de la santé, de la nutrition et des taux d'alphabétisation (UNICEF, 2003).

L'éducation est un droit humain indispensable au progrès économique et social. Il faut reconnaître aux femmes le droit à un accès universel et égal à l'éducation, en tant qu'élément central constitutif du renforcement de leurs droits et comme outil essentiel pour atteindre les objectifs de l'égalité entre les sexes, du développement et de la paix (UNICEF, 2003).

Les filles forment la majorité des enfants non scolarisés. Une majorité encore plus grande des filles entrent à l'école et ne terminent pas la cinquième année de l'enseignement

primaire. Les filles, plus que les garçons, se voient constituer le groupe n'ayant pas accès à l'école pour toute une série de raisons, la discrimination entre les sexes par exemple, les corvées domestiques dont sont chargées les filles, les pratiques traditionnelles, la garde de leurs enfants et surtout les questions de sécurité dans certaines écoles. Selon l'UNICEF (2003), dans l'initiative pour l'éducation des filles en Afrique de l'Ouest et du Centre, les avantages substantiels que procure l'éducation des filles se vérifient de plusieurs manières : les femmes instruites ont de meilleures chances de se protéger contre le VIH/SIDA et toutes autres maladies ; elles ont des grossesses plus espacées, leurs enfants sont en meilleure santé et elles enverront à leur tour leurs enfants à l'école. En donnant une éducation qui enseigne des compétences d'importance vitale, pour elles et leurs futurs enfants, on contribue ainsi à la formation d'une société plus productive et plus démocratique et des notions dont l'économie progressera de manière plus équitable.

Les nations investissent dans l'éducation des filles car ce secteur représente, pour tout le pays l'instrument qui leur permettra de réaliser leur droit à une éducation de base de qualité. En insistant sur la scolarisation des filles, on arrivera à supprimer les obstacles qui empêchent tous les enfants d'aller à l'école (UNICEF, 2003). KI-ZERBO (2008) avance comme thèse ou du moins comme hypothèse l'équation suivante :

*Femme + Education = Développement + Progrès.* Mais ce qui est confirmé aujourd'hui par l'expérience et les faits, c'est l'équation inverse : *Femme – Education = Sous-développement – Progrès.*

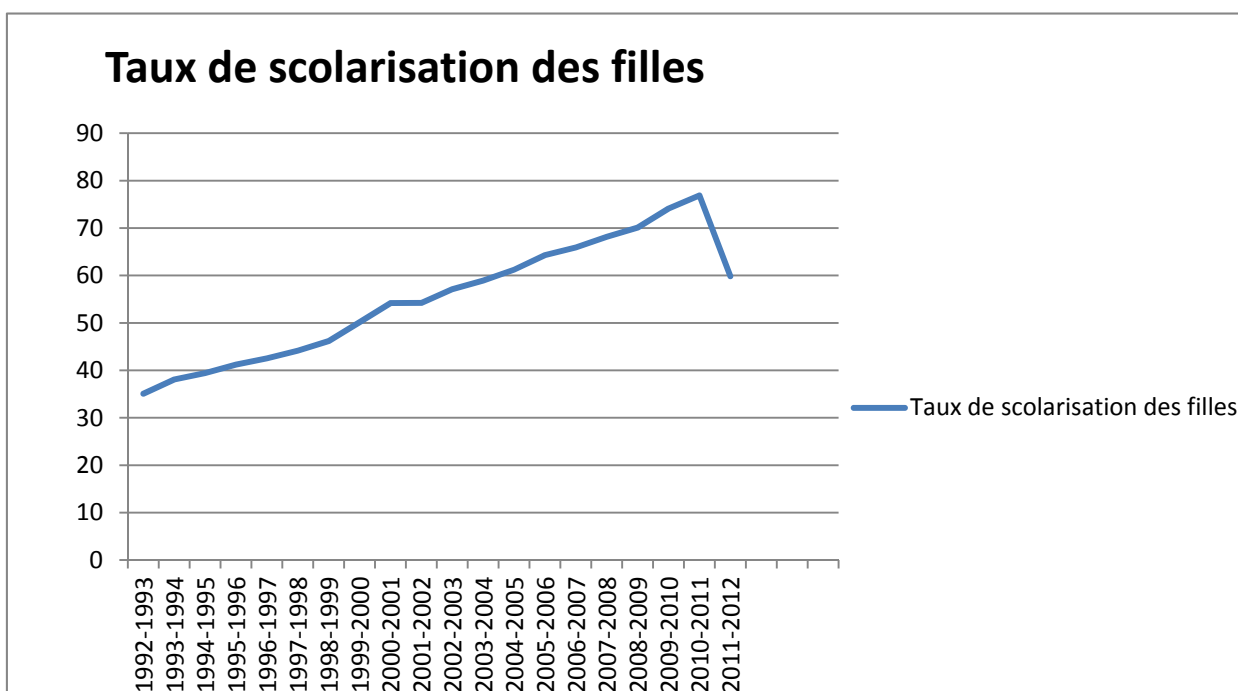
La situation du Borgou, comme le montre le tableau I, est assez problématique:

**Tableau I : Evolution des taux de scolarisation des filles dans le Borgou**

Année	Filles
1992-1993	35,07
1993-1994	38,07
1994-1995	39,42
1995-1996	41,21
1996-1997	42,52
1997-1998	44,16
1998-1999	46,18
1999-2000	50,16
2000-2001	54,16
2001-2002	54,21
2002-2003	57,11
2003-2004	58,92
2004-2005	61,21
2005-2006	64,29
2006-2007	65,92
2007-2008	68,13
2008-2009	70,11
2009-2010	74,12
2010-2011	76,87
2011-2012	59,86

**Source** : données DDEMP/Borgou-Alibori 2012

Au total on note que sur une période de vingt ans, de 1992 à 2012 le taux de scolarisation des filles n'a pas significativement évolué dans ce département. Pour mieux voir et comprendre, il est utile d'observer l'évolution de ces taux à travers la courbe du graphique ci-après.



**Figure 1 : Le taux de scolarisation des filles dans le Borgou sur 20 ans.**

**Source** : données DDEMP/Borgou-Alibori 2012

Au regard de ce graphique, la question à se poser est de savoir comment expliquer la stabilité du faible taux de scolarisation des filles en dépit des investissements publics ?

C'est ce qui justifie la conduite de la présente étude sur « déterminants socioculturels et économiques à la scolarisation des filles dans le département du Borgou ».

### ***1.1.2- Hypothèses et Objectifs de la recherche***

#### ***1.1.2.1- Hypothèses de recherche***

La recherche s'est faite sur la base d'une hypothèse principale et de trois hypothèses secondaires.

#### **Hypothèse principale**

Le contexte socioculturel du département du Borgou a une influence considérable sur les schémas de socialisation de l'individu et particulièrement de la femme à tous les âges. De ce fait, les rôles de la femme obéissent à des logiques parfois à l'opposé de l'éducation scolaire. Ainsi, les filles quittent l'école assez tôt, encouragées par leurs parents dans leur rôle d'éducateurs.

Les hypothèses sous-jacentes en appui à cette hypothèse sont les suivantes :

- L'insuffisance des mesures d'accompagnement et de suivi mises en œuvre par les acteurs de l'école favorise la déperdition scolaire.
- des obstacles socioculturels limitent le processus de scolarisation des filles.
- des contraintes financières et économiques handicapent la scolarisation et expliquent l'abandon de l'école par les filles.

#### ***1.1.2.2- Objectif général et objectifs spécifiques de la recherche***

L'objectif général de cette étude est d'analyser les faibles taux de scolarisation des filles dans le département de Borgou. De façon spécifique, il s'agit de :

- Evaluer les conditions d'application des mesures d'accompagnement, du suivi de la scolarisation et du maintien des filles à l'école.

- Identifier les facteurs socioculturels liés à la non-scolarisation des filles et à leur déperdition scolaire.
- Expliquer les facteurs économiques et financiers, institutionnels et scolaires défavorables à la scolarisation et au maintien des filles à l'école.

## **1.2- Revue de littérature : état de connaissance, cadre théorique et géographique**

### ***1.2.1- Etat de la question***

L'être humain, pour être pleinement citoyen accomplissant et participant à la gestion de sa nation, doit être éduqué. L'éducation de l'individu commence depuis le bas âge.

Pour PIAGET (1998), "l'enfant est le père de l'homme". L'homme est une composante de la cellule familiale, laquelle cellule familiale est une entité essentielle de la société. De cette analyse explicative, il revient de déduire que l'enfant doit acquérir certaines connaissances culturelles, intellectuelles, morales et physiques pour assurer sa condition d'homme. Toutefois, ces connaissances ne peuvent être acquises sans l'éducation. L'étude relative à la gent féminine, dans le cadre des phénomènes sociaux, est une entreprise vaste et complexe. En effet, la condition féminine est riche en originalité. La réalité est complexe et variée, reflétant la grande diversité qui constitue l'essence de l'espèce humaine et l'ambiguïté de la gent féminine. Dans le monde, filles et femmes sont confrontées à des situations parmi lesquelles le faible accès à l'éducation. C'est ainsi qu'aujourd'hui encore, la scolarisation d'une grande partie de la population reste quasi inexistante, à l'heure où l'universalité de tous les droits fondamentaux tend à être une réalité palpable.

D'abord, se pose l'évidence du bien-fondé et de la nécessité de l'éducation pour toute population. Erny (1987) la définit comme « l'influence globale qu'exerce une société, par tout son mode de vie, sur ceux qu'elle cherche à intégrer dans son sein ». Il ressort de cette

définition que l'éducation est d'abord le moyen par excellence de transmission d'un patrimoine d'une génération à une autre, puis l'équipement, l'héritage par lequel s'intègre à la communauté. C'est un facteur de changement social.

Par ailleurs, elle apparaît comme une nécessité, un besoin vital pour toute société. Elle est une fonction de reproduction et de dépassement social indispensable au progrès social de tout pays : *« l'éducation est un droit, mais surtout un devoir pour tous. Elle est indispensable à toutes les opérations de développement (...). Plus qu'un défi, c'est une ardente obligation. »* (KI-ZERBO, 1990).

Les discours euphoriques des années 1960-1980, depuis la déclaration d'Addis-Abeba jusqu'à celle d'Harare, prônent le proche avènement de la scolarisation primaire universelle, laissant supposer qu'il suffisait d'attendre la généralisation de l'enseignement pour que - conséquence logique - les filles en bénéficient aussi. Mais la grande crise économique des années 1980 vient remettre en question les efforts consentis çà et là, et dans bon nombre de pays africains, on observe une chute des taux des scolarisations dans les différents degrés d'enseignement. Ce sont souvent les filles qui font les frais de cette déscolarisation de masse (ODAGA, 1996).

GUISSON (2004) examine avec soin les vraies causes de la déperdition scolaire chez les jeunes filles Burkinabé. Dans son analyse, elle aborde plusieurs facteurs notamment :

- Le facteur socioculturel : ce sont des corvées domestiques que les filles doivent accomplir avant d'aller à l'école. Moins encouragées et motivées par leurs parents et même les enseignants, beaucoup de filles en déperdition scolaire ont d'abord commencé par accumuler les retards et les absences à l'école, à ne plus pouvoir faire des devoirs ou ne plus comprendre la progression des leçons, donc à se désintéresser des études et à redoubler plus fréquemment. Découragées, les filles préfèrent alors ne plus aller, ou leurs

parents renoncent à les scolariser au vu de leurs échecs scolaires et du coût induit de ses études « inutiles ».

- Sur le plan matrimonial, les parents estiment qu'il est souhaitable de vite donner la fille en mariage parce qu'une fille scolarisée trop longtemps peut se rebeller contre le mari imposé par le clan. De surcroît, les nouveaux rôles d'épouse sont incompatibles avec la poursuite des études.

- Sur le plan économique, elle évoque les frais de scolarité trop élevés pour les parents et considérés comme un gaspillage, qui préfèrent déscolariser leurs filles. Ils estiment que c'est surtout la famille conjugale qui jouira des fruits de leurs efforts. Elles soulignent aussi le faible revenu familial qui doit être complété par le travail de l'enfant.

AKPAKI (1980) dans *Accès des filles à l'école et déperdition au Bénin (ex-Dahomey)*, analyse des faits et suggère des actions pour une meilleure contribution des femmes au développement du pays. Il évoque le facteur économique comme étant la première cause de la déperdition scolaire des filles. Il met en évidence le coût trop élevé des études.

La crise ou les conjonctures socioéconomiques, celles-ci se répercutent bien souvent sur la fréquentation de l'école. Ce sont les filles qui en font les frais les premières. Ce fut le cas, quant au milieu des années 1980, la crise économique qui frappait le Bénin avait atteint son paroxysme.

Au plan socioculturel, il annonce que dans les sociétés traditionnelles béninoises, la place première des femmes était le foyer conjugal. On estimait qu'une fille est faite pour avoir un mari, lui faire des enfants et s'occuper de son foyer. Celles-ci ne pouvaient occuper d'importantes fonctions en dehors de leur domicile. Elles restaient soumises à son époux.

Ce rôle traditionnellement dévolu aux femmes dans les sociétés africaines, et donc le status qui leur était accordé, constitue un sérieux obstacle à l'instruction des filles.

Au plan religieux, il est démontré que les trois principales religions (le christianisme, l'islam et la religion traditionnelle) pratiquées au Bénin apparaissent dans leurs principes comme opposées à toutes formes de vie où la femme ne serait pas soumise à son mari et serait par ailleurs une femme publique. Bien plus, l'école ne repousse bien plus tard l'entrée des filles dans la vie conjugale et les parents n'ont aucune assurance qu'ils puissent contrôler et tirer tous les fruits escomptés du futur mariage de leurs filles scolarisées.

Les religions traditionnelles avec la pratique des couvents retiennent de nombreuses filles et femmes loin de la modernité, qui, du reste, a très peu touché les campagnes. Dans ce milieu, la femme apparaît comme un bien que les hommes s'efforcent de contrôler. La scolarisation, encore moins celle des filles, n'est pas une priorité.

Certains parents sont réticents vis-à-vis de la mixité et préfèrent que les filles soient séparées des garçons. La mixité est alors un argument pour nombre de parents afin de retirer leurs filles de l'école plus tôt.

Par rapport aux facteurs déterminants, l'illettrisme et la déperdition scolaire des filles, LUSAMBA (2001) met l'accent sur trois éléments :

D'abord, il aborde les moyens limités des parents ; leur faible revenu constituerait un obstacle à la scolarisation des enfants en général et des filles en particulier.

Ensuite, il prend les mariages précoces des filles comme l'une des causes de leur exclusion de l'école.

Enfin, la relève des parents qui sera assurée plus tard par des garçons les pousserait fermement à la scolarisation de ces garçons au détriment des filles.

NGONDO (1998), énumère les conséquences qui pourraient découler de l'illettrisme de la fille. Il s'agit du manque de soins inadéquats administrés à sa progéniture et d'un traitement indigène dont l'efficacité reste très douteuse. En abordant les causes du faible taux de scolarisation des jeunes dans les pays pauvres, l'UNESCO (1996) dans son rapport final sur l'Education Pour Tous (EPT) a montré l'importance de l'éducation des jeunes.

A Dakar en 2001, l'UNESCO (2000) a également mené une réflexion plus approfondie sur les facteurs de blocages généraux de la scolarisation des jeunes filles au terme de son rapport final du forum mondial sur l'éducation.

Les deux fora indiqués (au Congo en 1996 et à Dakar en 2000) n'ont pas abordé les causes spécifiques inhérentes au faible taux de scolarisation de la jeune fille dans les pays pauvres : c'est le cas du Bénin.

TCHABI (2005) dresse une liste exhaustive des causes liées à la déperdition scolaire dans les établissements secondaires en milieu rural. Ces causes sont, entre autres, le faible intérêt pour l'école, les échecs scolaires précoces, le faible revenu et /ou l'ignorance des parents, l'influence de la ville, l'ambition démesurée et le poids négatif de la tradition.

Dans ses analyses, il fait remarquer la responsabilité de tout un chacun (parent enseignant, élève) quant au faible taux de la scolarisation et de la déscolarisation. L'auteur a fait des suggestions pour remédier à la crise scolaire. ISSIAKO (2002) trouve que la cherté de l'école, l'ignorance des parents, l'attachement à la filière coton sont des facteurs négatifs liés au faible taux de la scolarisation des jeunes filles en milieu rural.

Mais dès le début des années 1990, l'idée qu'il ne fallait plus attendre une hypothétique scolarisation universelle avait fait son chemin...On peut considérer la Conférence panafricaine sur l'éducation des filles tenue en 1993 comme le point culminant du déferlement des études, séminaires et conférences sur la scolarisation des filles en

Afrique ; et depuis plus d'une décennie, la situation de la jeune fille et de la femme fait l'objet d'une campagne enthousiaste (Conférence des premières dames Africaines sur l'éducation, (2001). Néanmoins, il existe encore des régions dans lesquelles la situation reste statique ou du moins suit une évolution très lente.

En Afrique subsaharienne, la situation n'est guère plus précise, car dans la plupart des pays, les efforts de développement sont menacés par le manque de suivi au niveau des structures gouvernementales. Le potentiel de conception et d'exécution des projets est souvent réduit, les recettes ne sont pas toujours encaissées, les ressources disponibles sont mal utilisées, et, aussi bien le moral que la motivation, tant des enseignants que des enseignés, sont en déclin. Ce sont là à la fois des effets et des causes d'un climat général de pauvreté caractérisé par des résultats économiques médiocres et un environnement social profondément hétérogène (MINGAT *et al*, 2000).

Dans le secteur précis de l'éducation, les politiques mises en œuvre par les gouvernements connaissent le même sort, étant donné l'incapacité jusque-là des décideurs à assurer un suivi efficace desdites politiques. Il faut pourtant signaler que quelques décennies auparavant, lors de la conférence des chefs d'Etats réunis à Addis-Abeba en mai 1961, les Etats africains se sont concertés pour accorder la priorité à l'éducation ; et pour joindre le geste à la parole, ils ont pris la résolution d'allouer plus de 20% de leur budget à ce secteur.

Mais comme le souligne KOSSIVI (1991) la répartition du budget de l'éducation est inégale sous certains aspects ;

- au niveau secondaire et supérieur, l'Etat met l'accent sur l'enseignement et les filières générales au détriment de l'enseignement technique ;

- entre les dépenses de personnel et les dépenses de matériels, l'Etat ne met pas assez l'accent sur l'amélioration de l'environnement des écoles d'une part et sur l'accroissement quantitatif de ces écoles d'autre part.

BRANDOLIN (1986) fait un diagnostic peu flatteur des systèmes éducatifs africains, dont il ressort qu'ils sont en crise aiguë. Désorientée entre la modernité et la tradition, la fille vivrait mal un conflit interne d'identité, si gravement qu'elle se laisse aller à la dérive.

De fait, la scolarisation présente dans le contexte africain, certaines particularités. En effet, si les idéaux de l'éducation ont été clairement définis sur le plan international, il demeure que dans le contexte africain, l'éducation revêt une signification particulière : elle est une forme et même une partie intégrante de la scolarisation. L'éducation moderne a eu du mal à intégrer les habitudes des populations ; il reste tangible dans les zones rurales. En effet, la société traditionnelle connaît une autre forme d'éducation dont les pratiques et canaux sont forcément en accord avec ceux de l'éducation moderne. Ce qui donne un mélange des plus hétérogènes où il appert que cette sous-scolarisation est en réalité une « mal-scolarisation » (BELLONCLE, 1984). Dans le contexte traditionnel, c'est le groupe dans sa totalité qui prend en charge la formation de la personnalité et définit les balises de ladite formation : *« l'éducation reste avant tout identification du sujet, donc reconnaissance de sa spécificité et de la singularité de son origine »* (THOMAS et al, 1992) p.43.

C'est dans cette perspective que surgissent les diverses oppositions à la scolarisation des jeunes filles. En effet, s'il est reconnu en principe que l'éducation a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social dans lequel il est appelé à vivre, il apparaît que ces deux éléments de l'éducation (contenu de l'éducation et milieu social) dans certains cas ne sont pas compatibles. Ainsi, la scolarisation des jeunes filles ne fait pas l'unanimité dans les deux conceptions de l'éducation. Dans la conception "moderne", tous les individus, sans

distinction de sexe, ont droit à l'éducation ; mais dans la conception de certaines traditions, ce n'est pas toujours le cas. Et même, la jeune fille est souvent éduquée par des voies qui n'intègrent pas l'éducation scolaire.

Mais cette émergence tardive et pénible de la scolarisation n'est pas propre à l'Afrique ou aux pays sous-développés. En effet, en France par exemple, la scolarisation des filles débute véritablement après la contre-réforme, pour des raisons essentiellement religieuses. Par la suite, la Révolution française et la III<sup>ème</sup> République veulent, par la biais de l'enseignement, faire jouer à la femme un rôle de « médiatrice républicaine ». Mais, qu'il s'agisse d'en faire des catholiques ou des républicaines, la scolarisation des filles ne serait alors avoir pour objectif majeur de favoriser leur insertion dans le monde du travail, bien au contraire. Les femmes, même scolarisées, doivent rester « à leur place » et si possible « au foyer ». Puis, la V<sup>ème</sup> République, à ses débuts, généralise enfin la mixité des institutions scolaires, et dès lors la problématique de la scolarisation des filles en France est désormais dominée par le souci de l'insertion professionnelle. C'est le signe d'une profonde évolution où la place même des femmes (dans et par la scolarisation) est de fait mise en question. Et aujourd'hui, le simple fait que la sous-scolarisation (voire la sur-scolarisation) des jeunes filles par rapport aux jeunes garçons soit maintenant posée comme un problème complexe donne la mesure des changements intervenus ou en cours. En somme, la scolarisation des filles est plus développée que celle des garçons, même si leur investissement des secteurs scolairement et socialement plus prestigieux semble encore limitée (LELIEVRE & al, 1991).

Dans le cadre de l'évolution des politiques publiques relatives aux secteurs sociaux dont l'éducation, les préoccupations des décideurs dans le domaine de l'éducation ne sont pas nouvelles : « *nous en avons tout simplement aujourd'hui une conscience plus aiguë, dans la mesure où l'éducation et la formation concernant un nombre grandissant d'individus, et*

*deviennent des ‘affaires d’Etat’* » (GRAWITZ, 1985). Ainsi, il ne s’agit plus seulement de discourir en humaniste sur l’éducation en général à la manière de ROUSSEAU (1966), voire de DURKHEIM (1992), mais de répondre à des questions vitales pour les sociétés contemporaines où la question du respect des droits de l’homme se fait plus pressante que par le passé.

Depuis quelques années, chacun proclame *urbi et orbi* qu’il faudrait que la situation scolaire de l’Afrique soit améliorée et que de telles erreurs ne se répètent pas. Mais la responsabilité en est imputée aux Africains eux-mêmes. En effet, après, une phase de croissance euphorique et d’illusion, le système éducatif est passé à une phase de piétinement se traduisant par une déconnexion intérieure qui affecte directement la capacité du continent de se défendre, voire de se définir (KI-ZERBO 1990). Il est donc certain que l’avenir de l’Afrique dépendra largement de sa capacité à mettre en place toute une structure d’enseignement adaptée à ses besoins et accessible à tous.

TOWARD (1995) pour sa part confirme que les investissements dans l’éducation et la santé des femmes sont sensiblement plus rentables que les investissements similaires pour les hommes. Cela s’explique par le fait qu’il existe une interaction importante entre les niveaux d’éducation, de santé et de nutrition des femmes et les liens de cause à effet puissants entre ceux-ci et les niveaux d’éducation, de santé et de productivité des générations suivantes.

D’après “LE COURRIER” (1994), la meilleure manière de promouvoir la femme est de lui donner les moyens de gérer sa propre vie. Ce processus implique d’abord la suppression de l’analphabétisme et ensuite la garantie d’une éducation qui permettra aux femmes de mieux accéder aux informations concernant leur santé, leur fécondité, les chances de survie

de leurs enfants et leurs possibilité d'emploi afin d'assurer leur indépendance financière et d'atténuer la paupérisation de leur famille.

GRANT (1991) ex-Directeur Général de l'UNICEF, dans son allocation d'ouverture à la conférence mondiale sur l'éducation déclare : *‘l'expérience montre que, si l'on n'apporte pas aux femmes et aux jeunes filles l'instruction primaire, l'alphabétisation et les connaissances de base permettant une vie meilleure, il ne sera possible de maintenir les acquis de la dernière décennie en ce qui concerne le sauvegarde de millions d'enfants’* (UNICEF, 1991).

Au Bénin, le Réseau National pour la Population de la Scolarisation des Filles (RNPSF) a été mis en place en 1997 comme une coalition des structures étatiques, des ONG nationales et internationales, des confessions religieuses et des Associations des Parents d'Elèves, dans le but de contribuer au renforcement de la coordination des actions menées pour la promotion de la scolarisation des filles. Coordonné par une secrétaire permanente, ce réseau est très dynamique et comprend des comités communaux et locaux. Un dispositif similaire existe au Sénégal et en Côte-d'Ivoire à travers respectivement le Comité d'Enseignants pour la Promotion de la scolarisation des Filles (CEPSCOFI) et le Comité de Promotion de l'Education de Base (COPEB) dans le nord du pays (Commission UEMOA, 2004).

Au cours de la deuxième moitié de la décennie de 1990, les pays se sont engagés dans l'élaboration de plans ou programmes décennaux de développement de l'éducation. Au Bénin, c'est le programme de Développement de l'Education de Base (PDEB), 1997-2006 ; plan National de Développement de l'Education et de la Formation (PNDEF, 1997-2010) en Côte-d'Ivoire ; Programme de Développement de l'Education et de la Formation (PDEF, 2001-2010) au Sénégal.

Ces programmes mettent un accent particulier sur la scolarisation des filles avec des objets quantitatifs clairement énoncés. Par exemple au Bénin, l'un des objectifs du plan était de porter, de 1996 à l'an 2001, le taux de scolarisation des filles de 50 à 70% tout en assurant leur maintien à l'école au moins jusqu'à la fin du cycle primaire (Commission UEMOA, 2004). Tous ces travaux donnent des normes théoriques pouvant aider à élucider le travail.

C'est aussi cela qui sous-tend les choix de l'analyse stratégique et de l'individualisme méthodologique comme modèle d'analyse.

### **1.2.2.- Cadre théorique**

#### ***1.2.2.1- L'analyse stratégique***

L'analyse stratégique est un paradigme de la théorie des organisations proposées par CROZIER et FRIEDBERG (1997). D'un point de vue théorique, on peut dire qu'il prend la suite des analyses structuro-fonctionnalistes. L'acteur au sens des auteurs est « celui dont le comportement (l'action) contribue à structurer un champ, c'est-à-dire à construire des régulations. On cherche à expliquer la construction des règles (le construit social) à partir du jeu des acteurs empiriques, calculateurs et intéressés. Ces acteurs sont dotés de rationalité, même si elle est limitée ; ils sont autonomes et rentrent en interaction dans un système qui contribue à structurer leurs jeux. » Les acteurs interviennent dans un système où l'organisation, doit et peut s'ajuster à des contingences et des changements de natures diverses. Cependant, il n'existe pas d'ajustement naturel c'est-à-dire automatique et incontrôlé- mais uniquement des construits, ce qui suppose la présence d'une intentionnalité. Pour CROZIER et FRIEDBERG (1997), ces mécanismes assumés constituent le système d'action concret. L'analyse stratégique développée par CROZIER et FRIEDBERG (1997) est un modèle d'analyse organisationnelle qui s'articule autour de la

compréhension des relations entre actions interdépendantes. La conceptualisation de l'action collective se fait à travers l'analyse des systèmes d'actions concrètes.

Les faits sociaux de développement doivent être saisis à l'échelle locale, parce que là se confrontent les multiples stratégies des acteurs et leurs logiques sociales et culturelles qui les informent (BIERSCHENK, 1988 ; OLIVIER de SARDAN, 1984). Le développement fait intervenir de multiples acteurs sociaux du côté des groupes cibles comme du côté des institutions de développement. Leurs statuts professionnels, leurs normes d'action, leur compétence, leurs stratégies diffèrent considérablement de même que leurs enjeux respectifs.

Le développement sur le terrain, c'est la résultante de ces multiples interactions, qu'aucun modèle en laboratoire ne peut décrire à priori. On peut oser dire que le développement local est un système de ressources et d'opportunités que chaque acteur tente d'internaliser à sa guise. Dans ce contexte, l'analyse stratégique développée par CROZIER et FRIEDBERG (1997) semble très appropriée à la démarche analytique de la scolarisation des filles. Elle est un modèle d'analyse organisationnelle qui s'articule autour de la compréhension des relations entre acteurs interdépendants au sein d'une organisation. L'analyse stratégique sans ignorer le système, met en effet, l'accent sur l'acteur qu'il soit unique ou multiple dans son système d'action. Dans le cadre de la présente étude, les acteurs sont multiples et sont évidemment en interaction. Voilà autant d'idées qui trouvent leur fondement à travers l'analyse stratégique. Selon CROZIER et FRIEBERG (1997), le système local est comme toute organisation, un « système d'action concret », caractérisé par la stratégie des acteurs à l'égard de leurs propres organisations. Cette analyse permet de mettre en lumière les différentes stratégies de chaque acteur, non pas de façon isolée, mais en concertation tacite avec le reste des acteurs et en fonction du contexte. Il s'agit dans la présente étude à travers l'approche stratégique d'appréhender les

obstacles socioculturels et économiques à la scolarisation des filles dans le département de Borgou.

#### ***1.2.2.2- L'individualisme méthodologique***

En se référant à la tradition sociologique allemande telle que illustrée par BOUDON (1979) a mis au point les fondements de l'individualisme méthodologique. Selon lui, la société évolue dans une perspective utilitaire qui est telle que chaque individu raisonne de son côté et conjugue, le cas échéant, son action à celle des autres sans qu'il y ait eu concertation, ni influence sociale quelconque. De ce point de vue, l'auteur considère l'action humaine comme « l'addition de ces influences individuelles infinitésimales ». Il s'ensuit que les faits sociaux ne sont interprétables qu'à partir d'éléments strictement individuels. Ils ne sont assimilables, à aucune autre force contraignante que la seule volonté de l'individu d'atteindre un objectif dicté par des mobiles utilitaires. Ainsi, l'émergence de courants ou des flux sociaux est la résultante de situations complexes à l'intérieur desquelles les acteurs sociaux font respectivement leur calcul. Autrement dit, le fait social doit s'analyser comme un « effet de composition ou d'agrégation ».

Dès lors, les changements sociaux n'auraient rien à voir avec les conflits de classes mais, ils résulteraient d'un effet de composition découlant de l'interdépendance des actions utilitaires de tout un chacun, entraînant, le cas échéant des réactions en chaîne.

Selon LAURENT (1994), pour expliquer un phénomène social, il faut absolument reconstruire les motivations des individus concernés par le phénomène en question, et appréhender ce dernier comme le résultat de la mise en commun de comportements individuels dictés par ces motivations. Ce qui suppose que l'individu est rationnel.

Grâce à ces deux théories, on observe dans quelle mesure l'acteur et le système dont il fait partie s'entre-influencent ; comment les actions des différentes composantes du système s'imbriquent, s'entrechoquent et aboutissent à un fait social observable.

### ***1.2.2.3- L'exégèse***

Elle permet d'établir le sens d'un texte ou d'une œuvre littéraire, ainsi que d'en donner une interprétation. Elle a été utile pour l'exploitation de nombreux textes de lois ayant trait à l'éducation, à l'enseignement et au droit à l'éducation.

Quels sont les groupes cibles et les techniques utilisées pour collecter les données dans le cadre de cette thèse ?

### ***1.2.4- Définition des concepts***

« *La démarche du sociologue doit être de définir les choses dont il traite afin que l'on sache de quoi il est question* » (DURKHEIM, 1996) p.51.

Les concepts fondamentaux élucidés dans cette étude sont : éducation, l'instruction, effet, gratuit, école, cursus, enseignement maternel, enseignement primaire, infrastructure, résultats, droit à l'éducation, abandon, obstacle à la scolarisation et développement.

**Education** : de façon générale, elle est définie par DURKHEIM (1980) comme « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale.* » Pour le même auteur, l'éducation est un phénomène social fondamental puisqu'elle a pour but de susciter chez l'enfant, les états physiques, intellectuels et moraux que réclame de lui la société dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné.

Quant à l'éducation scolaire, l'auteur montre qu'elle participe à un idéal de spontanéité, idéal démocratique de l'école républicaine de la fin du XX<sup>ème</sup> siècle qui suppose une égalité formelle devant l'école ; celle-ci étant gratuite visant une promotion verticale, selon les aptitudes.

Pour BOURDIEU (1964), l'éducation scolaire dispense un enseignement tardif méthodique et accéléré qui a pour fonction de doter les individus de système de thèmes particuliers qu'il appelle la culture.

Pour LÊ THANH KHÔI (1991), l'éducation est un phénomène à la fois universel et singulier : *« universel parce qu'elle forme à l'un des fondements de toute société sans lequel elle ne peut vivre et survivre. Singulier parce qu'elle est produit et facteur d'une culture déterminée en relation avec toutes ses dimensions »*.

Il n'est pas facile de cerner le concept de l'éducation dans une définition à la fois exhaustive, unique, claire et intelligible. Selon HUBERT (1990), l'éducation est l'art d'élever les enfants. Elle les prépare à devenir des hommes complets, instruits, consciencieux, utiles à la société. Elle vise à former des caractères trempés, des mains fortes. Développer la personnalité de l'enfant, tel est son premier objectif.

L'éducation consiste à guider les tendances héréditaires de l'enfant afin de produire un développement harmonieux. Donc son second but, c'est de développer des individus qui soient en harmonie avec leur milieu.

Pour NEKPO (1976), éduquer quelqu'un, un être humain, c'est le tirer vers soi pour ensuite le mettre sur un droit chemin de la vie, le retirer, le faire sortir comme des limbes de la nuit noire où il se trouvait où il se fourvoyait, afin de lui indiquer la bonne voie à suivre, le droit chemin de l'existence sociale.

Il définit aussi l'éducation comme étant la tête de pont incontournable, particulière dans toutes les sociétés du monde contemporain, qui s'efforcent de tourner le dos à la misère technique.

L'éducation familiale est le fondement de l'éducation sociale. Elle s'inscrit dans le cadre de l'éducation non formelle. Elle s'intéresse aux aspects de la vie qui ont trait à la croissance et au développement des membres de la famille.

Selon LEIF (1987), l'éducation est définie comme « *la mise en œuvre des moyens propres à former, à développer physiquement, effectivement, intellectuellement, socialement, moralement un enfant, un adolescent par l'exploitation, l'orientation, la valorisation des ressources de son être* ». A ces trois auteurs, on rattache ERNY (1987) et HUBERT (1990) dont les conceptions communes se résument comme suit :

*« l'éducation des individus doit prendre en compte, obligatoirement, les habitudes, les us et coutumes, les croyances de la société à laquelle ils appartiennent ou dans laquelle ils entendent vivre longtemps. » p.26.*

HUBERT (1990), en particulier, affirme que chaque peuple quel qu'il soit, possède son style ou type d'éducation (on dirait peut-être mieux, aujourd'hui son système éducatif) qui ponctue ses rites et ses valeurs. L'apport de ERNY et de HUBERT est constitué par la confirmation très nette de la dimension culturelle de l'éducation et, à partir de là, de son caractère socioculturel. Ici c'est l'éducation telle qu'elle était conçue et pratiquée dans les sociétés traditionnelles, depuis la plus haute antiquité jusqu'à nos jours. Ce caractère socioculturel se retrouve au niveau des sociétés modernisées du monde. Il s'agit de l'éducation au service du développement économique et social, telle qu'on l'observe aujourd'hui. Autrement dit, il est tout simplement de l'éducation entendue comme « *l'ensemble de services chargés de l'organisation générale, de la direction, de la gestion de tous les ordres de l'enseignement public* ».

Pour KI-ZERBO (2007), l'éducation c'est apprendre à être, à devenir, c'est effectivement apprendre à être, non pas individuellement, mais socialement. « *Un seul bâton suffit pour conduire un troupeau de 100 moutons. Mais pour conduire les êtres humains, il faut autant de bâtons que de personnes* ». Ainsi donc, l'éducation, n'est pas la même chose que l'élevage, ce n'est pas quelque chose de mécanique ; il n'y a pas de formule ; il faut que ce soit ajusté non seulement à la société, mais à chaque individu de cette société.

**Droit à l'éducation** : Parce que le constituant a voulu faire du droit à l'éducation un droit fondamental, il l'a élevé au rang de principe constitutionnel. Ainsi, la constitution du 11 décembre 1990 et les autres textes qui y font corps tels que la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples de l'Union Africaine, la Charte des Nations-Unies de 1945 et de Déclaration Universelles des Droits de l'Homme de 1948 ont consacré le droit à l'éducation comme un droit fondamental du citoyen, béninois.

Les fondements de ce droit sont disséminés dans de nombreuses dispositions de la constitution du 11 décembre 1990. Ladite Constitution du 11 décembre 1990, en son article 12, dispose très clairement que : « *L'Etat et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent des conditions favorables à cette fin* ».

Si l'éducation est comprise comme culture ; on remonte à l'article 10 de la même Constitution qui précise

: « *Toute personne a droit à la culture. L'Etat a le devoir de sauvegarder et de promouvoir les valeurs nationales de civilisation tant matérielles que spirituelles, ainsi que les traditions culturelles* » p.7.

Par référence à l'article 7 de la même constitution, il est disposé que : « *Les droits et devoirs proclamés et garantis par la charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuple adoptés en 1981 par l'Union Africaine et ratifiée par le Bénin le 20 janvier 1986 font partie intégrante de la constitution et du droit béninois* » p.7. De cet article, il peut être

précisé que le droit à l'éducation au Bénin a aussi pour fondement la charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples adoptée en 1981.

En fait, la constitution du 11 décembre 1990 en tant que fondement principal du droit à l'éducation n'a fait qu'affirmer, accentuer et préciser le droit à l'éducation de même que les textes internationaux qui l'ont précédé. En outre, elle tient une précision qui oriente mieux par rapport aux textes fondamentaux l'ayant précédé en tant que lois fondamentales. Cette affirmation est réelle pour la simple raison que lorsqu'on s'en réfère à ces textes qui ont précédé l'actuelle constitution depuis l'indépendance, il n'est pas observé une clarification nette dans la procédure de la mise en œuvre du droit à l'éducation au Bénin.

Ainsi, à l'observation minutieuse des diverses constitutions que le Bénin a connues avant la révolution marxiste, les différents régimes qui y sont issus se réclamaient souvent d'une légitimité démocratique et même populaire. Leur histoire est qu'ils ont été plus hissés ou cooptés qu'élus démocratiques. Or c'est dans un système politique à régime réellement démocratique qu'on peut effectivement réclamer, demander ou solliciter son droit.

Or tout régime non issu d'une élection peut être qualifié de présidentielisme caractérisé par une très forte concentration du pouvoir consacré par les ordres constitutionnels qui rendent rééligible sans limitation le président de la république. Les droits humains ne peuvent gêner qu'un tel pouvoir. La constitution du 26 novembre 1960 s'inscrit dans cette logique et a fini par amener le professeur AHANHANZO (1968) à présenter le régime qui en est issu de : « *régime de monarchie absolue élective à temps, une véritable dictature constitutionnelle, une chefferie d'une chefferie d'un genre nouveau* ». Il est difficile que cette constitution consacre un droit à l'éducation p.44.

Aucun titre n'est consacré aux droits des citoyens. A la différence des constitutions qui vont prendre sa place, elle n'en parle pas. Seul le quatorzième tiret des vingt et un qui

composent son article 41 dispose que « *La loi détermine les principes fondamentaux de l'enseignement* »<sup>1</sup> p.41. Les lois à portée constitutionnaliste qui vont remplacer ce texte consacrent généralement chacun un titre aux droits et devoirs du citoyen.

Il s'agit sans grande différence d'une copie conforme des dispositions garanties par le titre II de la constitution du 11 janvier 1964. Le devoir visé ici est celui "sacré" pour tout citoyen et qui est relatif à la défense de la nation et de l'intégrité territoriale.<sup>2</sup>

Les droits garantis sont les libertés fondamentales qui doivent être exercées dans les conditions déterminées par la loi. Ils portent explicitement sur « *La liberté de parole, de presse, d'association, de cortège et de manifestation* » de même que sur le droit au travail et à la grève. Sont également reconnues l'égalité devant la loi, l'inviolabilité du domicile, la présomption d'innocence, les garanties indispensables au droit de la défense.

Ainsi, il peut être constaté qu'aucune place n'est au droit à l'éducation en dehors de la formule qui fait relever de la loi la formulation des principes devant régir les fondements de l'enseignement dont l'éducation.

Cependant une exception notable se trouve dans la constitution du 08 avril 1968. Celle-ci fait mention honorable sur certains aspects pareils également contenus dans la constitution du 11 décembre 1990, et abonde en normes relatives au droit à l'éducation. L'article 6 par lequel débute le titre II consacré au droit et devoir du citoyen dans cette constitution du 8 Avril 1968 est significatif à cet égard. Il est proche des normes relatives au droit à l'éducation actuellement garanti par la constitution du 11 décembre 1990. On y lit :

*« La personne humaine est sacrée. L'Etat a l'obligation de la respecter et de la protéger. Il lui garantit le plein épanouissement. A cet effet, il assure à ses citoyens l'égal accès à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture »*<sup>3</sup>p.7.

---

<sup>1</sup> Article 1 de la constitution du Dahomey du 25 décembre 1960

<sup>2</sup> Article 14 de la constitution du 11 janvier 1964

<sup>3</sup> Article 8 de la constitution du 11 décembre 1990

L'enseignement primaire est obligatoire. Il est gratuit dans les écoles primaires publiques. Or le droit à l'éducation est, effectif dans une nation où la démocratie existe.

Les articles 103 à 106 du texte constitutionnel du 08 avril 1968 consacrent le monopartisme ; et deux motifs sont avancés pour faire ce choix. Il s'agit du besoin de l'unité nationale et de la nécessité de mettre fin à la haine due aux luttes fratricides et stériles, aux actes de violence et de vandalisme qu'engendre le pluralisme. Cela explique, précise la constitution « *Le peuple dahoméen opte résolument et librement pendant une période de cinq ans pour un parti national unique* ».

Le coup d'Etat du 10 décembre 1969 rend vite caduc ce texte et le voit remplacé par l'ordonnance 69-53 du 26 décembre 1969 portant charte du directoire. La tendance à un pouvoir fort reste la constante de tous ces régimes.

Le droit à l'éducation occupe très peu de place dans les garanties constitutionnelles qu'il offre. En prétextant la nécessité de sauvegarder l'unité nationale que menacerait le pluralisme politique, la constitution du 08 avril 1968 légitime le parti unique. Plus tard, la loi fondamentale du 26 août 1977 le légalise de plus belle.

Ce texte, destiné à donner selon la formule des responsables du régime, la double légitimité constitutionnelle et révolutionnaire, consacre une nouvelle appellation de l'éducation nommée "école nouvelle", avec une option avant-gardiste.

L'article 131 de cette loi fondamentale du 26 août 1977 reconnaît aux citoyens le droit à l'instruction et l'article 133 de ce même texte précise que « *l'Etat veille tout particulièrement à l'éducation morale, intellectuelle et physique de la jeunesse sur la base des principes du marxisme-léninisme* » p.34, conformément au texte susvisé et au décret 80-30 du 12 février 1980 portant création du conseil exécutif national, plusieurs ministères

ont été érigés au vu de l'importance que l'ordre révolutionnaire attachait à l'éducation nationale. Ainsi trois ordres classiques de l'enseignement voient le jour, l'un autonome des autres :

- **MEMB** : Ministère de l'Enseignement Maternel et de Base.
- **MEMGTP** : Ministère de l'Enseignement Moyen Général, Technique et Professionnel
- **MESRS** : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Aujourd'hui, le fondement du droit à l'éducation est la loi numéro 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation en République du Bénin. Cette loi dans son article premier, dispose que l'éducation en République du Bénin constitue et demeure la première priorité nationale. C'est cette loi qui a la teneur de ce que l'éducation doit être au Bénin, de même que, ceux qui sont les acteurs qui doivent intervenir pour sa mise en exécution. Ces différents fondements du droit à l'éducation suscités, ont-ils prouvé une relation entre le droit à l'éducation et le droit public béninois ?

Mais il est d'un adage qui dit : « quelles que soient les réformes, elles deviennent ce que sont les hommes qui sont chargés de les appliquer ». Les objectifs que s'est fixé l'école nouvelle ont connu des déviations de la part de ses applicateurs et ne sont plus atteints.

De même, le régime qui l'a générée s'est dévoyé dans sa gestion à l'échec, sur tous les plans. Ainsi l'école nouvelle est condamnée de même que ses géniteurs et administrateurs à la conférence des forces vives de la nation qui s'est tenue du 19 au 28 février 1990 à Cotonou (ASSABA, 2005).

Quelques mois, après la rencontre sus-évoquée la nouvelle constitution du 11 décembre 1990, faisant office de texte fondamental de la République du Bénin depuis lors jusqu'à ce jour, en ses articles 10, 11, 12, et 14 énonce comment le droit à l'éducation au Bénin pourra être organisé et que le citoyen pourra en jouir.

Le droit à l'éducation est celui-là qui est reconnu à l'individu par plusieurs instruments juridiques tant nationaux qu'internationaux de bénéficier d'une éducation de base ; cette dernière étant obligatoire et gratuite. Il fut partie de ce que l'on a appelé les "droits de l'homme de la deuxième génération", qui sont les droits économiques, sociaux et culturels. Ce qui revient à le placer comme un droit-créance, autrement dit qui est pourvu par l'Etat. Ce dernier est donc le garant de l'effectivité du droit à l'éducation.

**Scolarisation** : Désigne l'action de scolariser, c'est-à-dire d' « *admettre un enfant, un groupe à suivre l'enseignement d'un établissement scolaire* » (LAROUSSE, 2009). Selon DUCROT et TODOROV (1972), la scolarisation est définie comme un processus par lequel les Etats modernes conduisent la formation et l'éducation des jeunes générations. Dans nombre d'Etats, la scolarisation revêt un aspect obligatoire pour tous les jeunes gens ayant atteint l'âge de six ou sept ans. La scolarisation fut et demeure souvent le meilleur moyen pour atteindre le développement national. Elle est aussi le levier de l'ascension sociale individuelle, familiale et villageoise. Aujourd'hui, la vision qu'on se fait de la scolarisation (moyen de développement) est moins idéale et les responsables politiques savent qu'éduquer ne suffit pas et qu'il faut créer en aval des emplois.

La scolarisation est souvent très chère pour les budgets d' Etat. Elle n'est plus considérée comme la voie royale vers le développement, mais elle est encore fortement valorisée par les parents qui n'ont pu accéder à ce mode de connaissance. Sources de rêves et donc d'illusion, la scolarisation de groupe de plus larges doit contribuer à imprimer à des masses de plus en plus importantes une culture, des valeurs communes.

**Gratuité** : selon l'UNICEF (1991), la gratuité est le fait de donner sans qu'il n'en coûte rien au bénéficiaire et dont il jouit sans payer et sans fondement arbitraire. La gratuité de l'école dans la présente étude signifie que les parents d'élèves ne payeront plus les frais de

scolarité de leurs enfants mais doivent leur doter des fournitures scolaires et le petit déjeuner. La gratuité de l'enseignement primaire issue du droit à l'éducation, est un principe tiré des instruments juridique et régionaux. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948, dispose : toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental<sup>4</sup>. La Déclaration des droits de l'enfant du 20 Novembre 1959, en son principe 7 énonce : « *L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires* ».

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels du 16 décembre 1966, article 13.2a stipule : « les Etats parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit, l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous »<sup>5</sup> p.8. L'article 14 du même Pacte impose que « *Tout Etat partie au présent Pacte qui, au moment où il devient partie, n'a encore pu assurer dans sa métropole ou dans les territoires placés sous sa juridiction le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire s'engage à établir et à adopter, dans un délai de deux ans, un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous* » p.8.

La convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989 énonce, en son article 28.1.a ce qui suit : « *Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances : ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous* ».

---

<sup>4</sup> Article alinéa de la déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 Décembre 1948

<sup>5</sup> Il s'agit du droit à l'éducation

La convention concerne la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée par l'organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Sciences et la Culture (UNESCO) en date du 14 décembre 1960 recommande aux « *Etats parties à formuler, à développer et à appliquer une politique nationale visant à promouvoir, par des méthodes adaptées aux circonstances et aux usages nationaux, l'égalité des chances et de traitement en matière d'enseignement, et notamment à rendre obligatoire et gratuit l'enseignement primaire* ». En dehors du cadre universel, les instruments juridiques régionaux sont tombés dans le filet des stipulations non définitionnelles du caractère gratuit de l'éducation primaire.

A la différence du Conseil de l'Europe, de l'Union Européenne qui n'est pas explicite quant à la déclaration expresse de la gratuité, la Charte de l'Organisation des Etats Américains (OEA) du 30 avril 1948 s'exprime comme les instruments universels ci-dessus relevés. L'article 47.a de cette Charte énonce clairement que « *Les Etats membres déploieront les meilleurs efforts, en conformité avec leurs procédures constitutionnelles afin d'assurer l'effectif exercice du droit à l'éducation, sur les bases suivantes : l'enseignement élémentaire, obligatoire pour les enfants d'âge scolaire, devra aussi être mis à la disposition de tous ceux qui pourront en bénéficier. L'éducation organisée par l'Etat devra être gratuite* ». L'article 12 du point relatif au droit à l'éducation, la Déclaration américaine relative aux droits et devoirs de l'homme du 2 mai 1948 énonce : « *Toute personne a le droit de recevoir gratuitement, et pour le moins, l'instruction primaire* ». Le protocole additionnel à la convention américaine relative aux Droits de l'homme dans le domaine des droits économiques, sociaux et culturels du 17 novembre 1988 revient pour la troisième fois sur la gratuité de l'enseignement primaire en ce qu'il stipule : « *Les Etats parties au présent Protocole reconnaissent que pour assurer le plein*

*exercice du droit à l'éducation, l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ».*

La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples du 26 juin 1981 ne parle pas expressément de la gratuité de l'enseignement primaire. Elle consacre, en son article 17, le droit qu'a toute personne à l'éducation. Mais les Etats africains ayant adhéré aux différents instruments juridiques internationaux relatifs aux droits de l'homme et plus spécialement au droit à l'éducation ont, pour compléter cette Charte, adopté à Addis-Abeba (Ethiopie) une Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant lors de la vingt-sixième Conférence des Chefs d'Etat et du Gouvernement de l'ex-Organisation de l'Unité Africaine tenue en juillet 1990. Sans se démarquer des autres instruments précités, l'article 11 qui traite de l'Education dans cette Charte énonce en son point 3.a ce qui suit : « *Les Etats parties à la présente Charte prennent toutes les mesures appropriées en vue de parvenir à la pleine réalisation de ce droit et, en particulier, ils s'engagent à fournir un enseignement de base gratuit et obligatoire* ». Comme il est stipulé, l'Afrique tombe dans le piège de la communauté internationale, aucune définition de la gratuité n'est donnée. Mais l'universalité des droits de l'homme est de mise, sur le plan de l'éducation.

Dans la loi fondamentale de la République du Bénin, aucune définition explicite n'est donnée à la gratuité de l'enseignement primaire. L'article 13 de la constitution du 11 décembre 1990 qui consacre la gratuité de l'enseignement primaire public se limite à indiquer que : « *Toute personne a droit à l'éducation. L'enseignement primaire est obligatoire. L'Etat assure progressivement la gratuité de l'enseignement public* ». Devant une telle pénurie de définition, celle-ci devra être recherchée ailleurs que dans les textes légaux. DUVAUROUX (2006) écrit à propos du terme « gratuité » ce qui suit : on a le sentiment que le mot « gratuit » est partout et en réalité nulle part. Profanée par le marketing qui l'enrôle pour simuler la demande, la gratuité a, en réalité, quasiment disparu

de l'offre politique. Elle subsiste dans quelques appellations institutionnelles, comme école gratuite expression consacrée par un siècle de liturgie républicaine et qu'on n'ose rectifier en « école coûteuse ». Mais, quand le débat n'est pas inhibé par l'indulgence et le respect qu'inspirent les vieilles dames, la plupart des responsables de la chose publique réproouvent le terme gratuité. Déresponsabilisant, Trompeur, presque incivique. Comment reconnaître la valeur des choses quand nous oublions qu'elles coûtent de la peine et de l'argent ?

De ce raisonnement, le terme « gratuité » n'est rien d'autre que tout ce qui s'oppose au terme « coûteux ». Mais de manière simple, l'expression gratuite est en elle-même un adjectif qui tire son origine du mot latin *gratuitus*, qui signifie ce qui est fait ou donné sans faire payer. C'est l'exemple de consultation gratuite ou de l'enseignement gratuit qui édifie le mieux. Le dictionnaire Robert (2008), donne la définition semblable lorsqu'il précise que « la gratuité est le caractère de ce qui est non payant ». Il faut également noter que l'absence d'une définition légale expresse de la gratuité permet à certains gouvernements d'user des faux-fuyants pour ne pas s'acquitter entièrement de leurs engagements internationaux et nationaux ; cela s'explique par la limitation qu'ils font de la notion de gratuité par opposition à la définition étymologique du terme. Au fait, et de façon concrète, cette obligation qui s'impose aux Etats "progressivement gratuit" est juridiquement qualifiée d'obligation de moyen et non d'obligation de résultat. L'Etat ne peut le satisfaire qu'à la limite de ses moyens, et c'est cette faveur qui explique cette fuite de responsabilité. Mais que poursuit-on en rendant l'enseignement primaire gratuit ?

L'observation ci-après réalisée par AKIHIRO (1996) à l'échelle mondiale est valable pour la République du Bénin : « Les autorités gouvernementales conçoivent que l'éducation pour tous doit se fonder exclusivement universel en partant du fait que les adultes analphabètes disparaîtront tôt ou tard ». De là, l'on peut révéler que la gratuité de

l'enseignement primaire tend à permettre à tous les parents, sans distinction, d'envoyer leurs enfants à l'école en vue de combattre et diminuer l'analphabétisme dans le pays : c'est là le caractère obligatoire de l'enseignement primaire, ce qui implique le devoir pour les parents d'éduquer leurs enfants sous l'autorité et l'aide de l'Etat. Pour y parvenir, la charge des parents doit être considérablement allégée par l'Etat. Ce dernier devant assurer ses responsabilités pour permettre, surtout aux parents pauvres, d'envoyer tous leurs enfants à l'école. Abondant dans le même sens, KANDOLO (2007) fait remarquer que la gratuité vise un objectif. Principal en amont, qui est celui d'éradiquer l'analphabétisme et un objectif secondaire en aval, celui de décharger les parents d'élèves. MOKONZI (2006) précise, quand à lui, que l'obligation scolaire n'est possible que si elle s'appuie sur la gratuité.

Dans une revue du Ministère Français de l'Education Nationale, publiée le 27 octobre 2006, la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire a tenté de donner un contenu à la gratuité de l'enseignement en ces termes : *« la gratuité concerne l'ensemble de la prestation d'enseignement dispensé à l'école. La scolarité ne peut donner lieu au versement de droits d'inscription à l'école. De même, aucune participation financière aux activités obligatoires d'enseignement ne peut être demandée aux parents d'élèves. Les activités d'enseignement obligatoire sont celles qui se déroulent pendant le temps scolaire et se situant dans le cadre des programmes scolaires, qu'elles aient lieu dans les locaux scolaires ou en dehors au cours d'une sortie »* p.25.

Le caractère obligatoire de l'éducation primaire signifie en fait que la norme interdit que l'Etat ou les parents empêchent l'enfant de recevoir l'enseignement élémentaire. C'est dans l'observation générale n°11 à l'article 13.2 du pacte international relatif aux droits

économiques, sociaux et culturels, que le comité des droits économiques, sociaux et culturels a étudié le plus la gratuité. Le comité affirme que :

La nature de cette exigence ne souffre d'aucune équivoque. Ce droit est formulé explicitement pour bien indiquer que l'enseignement primaire ne doit être à la charge ni des tuteurs. Les frais d'inscription imposé par le Gouvernement, les collectivités locales ou les établissements scolaires, et d'autres frais directs, sont un frein à l'exercice du droit et risquent de nuire à sa réalisation. Ils entraînent aussi souvent un net recul de ce droit. Le plan exigé doit tendre à leur suppression. Les frais indirects. Tels que les contributions obligatoires demandées aux parents (quelquefois présentées comme volontaires, même si cela n'est pas le cas) ou l'obligation de porter un uniforme scolaire coûteux, peuvent être considérés sous réserve d'un examen par le comité au cas par cas.

Après avoir affirmé que gratuité signifie qui « ne doit être à la charge ni des parents, ni des enfants ». L'observation générale établit une typologie des possibles frais qui peuvent entrer dans la gratuité. Il distingue trois types :

**Frais directs** notamment les frais d'inscription, en tant que frein à l'exercice du droit, sont interdits par la norme qui toutefois admet une progressivité, car il indique que « le plan exigé doit à leur suppression ». L'observation spécifique que ces frais ne peuvent être perçus ni par l'Etat centrale ni par les collectivités locales ni par les centres scolaires ;

**Frais indirects, de type 1**, notamment les contributions obligatoires des parents et les uniformes, cités nommément dans l'observation générale, sont assimilés aux frais directs et donc également interdits ;

**Frais indirects, de type 2**, le comité estime qu'ils peuvent être acceptables au cas par cas, mais c'est au comité de se prononcer lors de l'examen des rapports du pays.

**Cursus** : selon le petit dictionnaire (2009), c'est un cycle scolaire qui, à la fin est sanctionné par un diplôme. Le cursus selon notre sujet est le cycle scolaire qui s'étend du CI au CM2, et qui à la fin est sanctionné par un diplôme de CEP.

**Enseignement maternel** : selon le petit dictionnaire Larousse (2009), c'est une déclinaison de l'éducation nationale où on dispense l'apprentissage sur le plan social et éducationnel aux enfants âgés d'au moins deux ans. Dans ce sujet, il s'agit des connaissances préscolaires dispensées aux enfants de trois à cinq ans. Cet enseignement n'est pas sanctionné de diplôme à la fin du cycle. Elle dure deux (02) ans.

**Enseignement primaire** : GRAWITZ (2004), est l'éveil de l'esprit de l'enfant, sans formation physique, intellectuelle, civique et morale, l'éveil de son esprit d'initiative et de son sens critique. Il permet l'acquisition des connaissances et compétences de base pour les apprentissages futurs. Il valorise le travail productif comme facteur de développement de l'intelligence et d'insertion dans le milieu économique. L'enseignement primaire comporte six années d'études (CI, CP, CE1, CE2, CM1, CM2). L'âge officiel d'entrée au CI de six (6) ans au départ a été ramené à 4 ans 1/2 par la loi d'orientation votée en octobre 2003. La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'Etude Primaire (CEP), dénomination qui a remplacé successivement le Certificat d'Etudes Primaire et Elémentaire (CEPE) et le Certificat d'Etudes de Fin d'Enseignement de Base (CEFEB) de 1976 à 1989.

L'enseignement primaire, première priorité du secteur de l'éducation en République du Bénin (plans décennaux de développement du secteur de l'éducation, recrutement massif des enseignants, construction de nombreuses infrastructures, etc.), a bénéficié depuis 1992 d'importants investissements de l'Etat et de ses partenaires au développement. Ces investissements ont permis une nette amélioration du taux brut de scolarisation. Toutefois, un certain nombre de problèmes persistent. Il s'agit notamment :

- des problèmes d'équité qui se manifestent par une répartition inégale des effectifs entre les différentes régions et surtout un écart entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons, dû principalement au faible taux de scolarisation des filles ;
- de la faible rétention liée à un taux de redoublement et à l'existence de nombreuses écoles à discontinuité éducative ;
- de l'insuffisance numérique et qualitative des enseignants qui avait conduit à l'utilisation des enseignements communautaires payés par les parents d'élèves ;
- des insuffisances relevées dans la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études, notamment la formation trop sommaire des enseignants déjà à effectifs réduits ;
- de l'insuffisance des manuels scolaires et des matériels didactiques aussi bien pour les enseignants que pour les élèves.

La politique éducative actuelle du gouvernement vise à pallier les insuffisances observées. Cette politique dont l'objectif, pour le primaire, est d'assurer la scolarisation universelle et d'améliorer la qualité de l'enseignement s'articule autour des points ci-après :

- atteindre en 2015 l'achèvement universel du cycle primaire : 100% des enfants parviennent au moins au CM2 ;
- améliorer de façon, très sensible la rétention des élèves en cours de cycle, condition *sine qua none* de l'achèvement universel, notamment en assurant la continuité éducative sur les six années d'enseignement. L'objectif est de faire passer progressivement la proportion des entrants au CI qui achèvent le cycle de 50% aujourd'hui à 100% en 2015 :
- réduire les redoublements de classe pour faire passer le taux de 23% en 2004 à 10% en 2010 et le maintenir jusqu'en 2015 ;
- appuyer l'enseignement privé par des subventions à partir de 2007 ;

- améliorer la qualité de l'enseignement par la reprise de la formation initiale dans les écoles normales d'instituteurs et par la poursuite de la formation continue, la réduction progressive du ratio élèves-maître d'environ 55 en 2004 à 40 en 2015, une meilleure évaluation des activités pédagogiques et la dotation des écoles en manuels scolaires et en matériels didactiques suffisants.
  - améliorer la gestion administrative et pédagogique et maîtriser le pilotage du sous-secteur.

Les principales actions envisagées s'orientent autour de trois grands volets à savoir l'accès à l'éducation et à l'équité, la rétention dans le système et la qualité de l'enseignement. Au Bénin, l'institution qui gère le secteur primaire est le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire.

**Ecole :** GRAWITZ (2004) désigne le lieu par excellence d'acquisition des connaissances théoriques et pratiques. C'est un lieu d'instruction. Elle est une institution qui remplit les fonctions globales d'intégration et de mobilité d'intégration et de mobilité sociale. C'est un ensemble pédagogique d'enseignement ordinaire situé dans un ou plusieurs lieux d'implantations placés sous la direction d'un même directeur d'école qui dirige l'ensemble des implantations, tant administrativement que pédagogiquement.

Pour BOURDIEU et PASSERON (1964), en consacrant le « don », l'aisance, les aptitudes – considérées comme des dispositions naturelles relevant d'une appréciation purement subjective – l'école n'est pas seulement un appareil de transmission des connaissances et des savoir – faire, elle a aussi une fonction sociale d'inculcation et de reproduction d'un arbitraire culturel. Le travail pédagogique véhicule une violence symbolique et dévalorise les manières de faire et de se comporter jugées trop scolaires ou laborieuses. Le dictionnaire LAROUSSE (2009) définit l'école comme un établissement où l'on enseigne.

Quant au dictionnaire pédagogique en Afrique, il définit l'école comme l'un des moyens que l'Etat utilise pour assurer l'éducation des enfants.

Elle est à la fois une institution, un groupe humain et un lieu. Les Etats africains ont dans leur ensemble décidé qu'une tâche aussi importante que l'éducation des jeunes générations devrait être prise en charge par eux. Aussi ont-ils créé une institution spécialisée, l'école publique. Certains pays ont permis que se développe une école privée prise en charge soit par des particuliers, soit par d'autres institutions comme les différentes églises. L'action de l'école est assurée par des fonctionnaires, les institutions et les professeurs. L'institution se divise en général en deux (02) sous-ensembles.

Le premier, le plus important assure la scolarité de base dont tous les Etats veulent faire bénéficier les membres de la jeune génération : c'est l'école primaire. Selon les moyens financiers, elle est obligatoire ou non. Le second sous-ensemble est formé par les établissements qui assurent une scolarité plus avancée plus spécialisée, c'est l'enseignement secondaire qui peut être scindée en deux (2) cycles. On appelle école aussi un établissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et pré scolaire. L'école est dans le village, un centre de rayonnement de la culture : c'est là que l'on vient apprendre à lire, à écrire et à compter. Comme elle est une institution, elle possède une pérennité, c'est-à-dire qu'elle possède la durée, qu'elle survit aux hommes et aux enfants. Pour KI-ZERBO (2007), le but suprême de l'école, de toute école, est de socialiser les enfants. Mais en raison de la socialisation manquée, beaucoup de produits de l'école africaine sont des enfants culturels ; ils ne sont même pas consommateurs et demandeurs de productions culturelles africaines, mais des produits disponibles dans le train qui les a transportés, et qui viennent d'ailleurs.

L'école est aussi un groupe humain ; elle est composée d'un ou de plusieurs enseignants, avec à leur tête un directeur et de l'ensemble des élèves. Ce groupe possède une structure

formelle dans laquelle des rapports de subordination et de collaboration sont établis : les membres de ce groupe ont un but commun ; l'éducation : les uns en sont les acteurs, les autres en sont les bénéficiaires. « Il faut bien que ça change ; le fils ne peut pas répéter les parents : on est beaucoup plus le fils de son temps que le fils de son père, etc. ». L'école est enfin un lieu où maîtres et élèves se retrouvent, selon les possibilités budgétaires du pays ; de la région, de la commune. Certaines écoles sont de magnifiques bâtiments, parfois climatisés, d'autres ne sont qu'un endroit à l'ombre, sous un arbre, où maîtres et élèves se rassemblent pour travailler.

L'école est souvent un facteur d'exode rural en Afrique, car les valeurs qu'elle transmet, l'ouverture qu'elle donne sur le monde, n'incitent pas les jeunes scolarisés à rester au village et à vivre de la terre comme leurs parents.

L'école, agent de l'éducation, est un puissant ferment de changement dans les sociétés du continent. Elle a déjà provoqué de profondes mutations et système importé, a précipité le déclin de nombreuses traditions.

**Le taux brut d'admission** dans un niveau d'enseignement donnée ou taux d'accès en 1<sup>ère</sup> année de ce niveau d'enseignement est le rapport entre le nombre de nouveaux entrants (non redoublants) en première année dans ce niveau d'enseignement et la population ayant l'âge officiel d'entrer dans ce niveau d'enseignement, exprimé en pourcentage. Ce taux peut être supérieur à 100% du fait des entrées avant ou après l'âge officiel de certains enfants (UEMOA, 2004).

**Le taux brut de scolarisation** d'un niveau d'enseignement donné est le rapport du nombre d'élèves scolarisés dans ce niveau exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement. Ce taux peut être supérieur à 100% du fait des redoublements et des entrées précoces ou tardives de certains enfants

(UEMOA, 2004). Le taux net de scolarisation tient compte de la structure par âge des effectifs en excluant du numérateur tous les enfants dont l'âge est supérieur ou inférieur à l'âge des enfants officiellement scolarisables. Il indique dans quelle mesure la population cible est effectivement scolarisée. Aussi, par définition, ce taux ne peut pas dépasser 100% (UEMOA, 2004).

**Le taux de promotion** indique la proportion d'élèves ayant terminé avec succès une année d'études et passant en classe supérieure. Il mesure l'efficacité interne du système. Plus l'indicateur est élevé, plus le rendement du système est bon (UEMOA, 2004).

**Le taux de redoublement** indique la proportion d'élèves inscrits dans une année d'études et qui demeure dans cette même année suivante. C'est un indicateur essentiel pour le suivi des effectifs ou d'une cohorte d'élèves pour mesurer l'efficacité du système (UEMOA, 2004).

**Le taux d'abandon** indique la proportion d'élèves inscrits pour un niveau donné et n'étant plus dans le système scolaire l'année suivante. Le TA est une mesure de l'efficacité interne du système scolaire (UEMOA, 2004).

**Infrastructure** : ensemble des modules de classes, des mobiliers et d'équipements disponibles pour accueillir les élèves et les enseignants (LAROUSSE, 2009).

**Résultats** : changement qualitatif produit directement par l'action. Les résultats sont en relation directe avec les objectifs de l'action. Ils sont donc clairement établis dans les documents du projet (GROGNARD HEEREN, 1999).

**Effets** : incidences de l'action sur le milieu physique et humain environnant. Les effets conjuguent les résultats de l'action et autres dynamiques ou contraintes provenant du milieu dans lequel se déroule l'action. Toutes ces définitions sont celles qu'il faut adopter

dans le cadre de cette étude (GROGNARD HEEREN, 1999). Dans la présente, ils désignent l'incidence de la gratuité sur la scolarisation des filles.

**Abandonner** : selon LEGENDRE (1998), « l'action de quitter, de cesser, de se retirer définitivement d'un lieu, de renoncer à quelque chose ». Les termes « définitivement » et « renoncer » sont intéressants ici et invitent à mettre en relief un problème plus aigu lié à la notion spécifique d'abandon scolaire.

D'une part, l'abandon scolaire est-il toujours irréversible, ou peut-il parfois n'être que transitoire ? Est-ce l'élève lui-même qui renonce à poursuivre sa scolarité, et si oui quels en sont les motifs, ou est-il poussé par d'autres éléments extérieurs, circonstances ou personnes ? D'autre part, les abandons en fin d'année scolaire, voire en fin de cycle, sont moins « visibles » que ceux qui ont lieu en cours d'année : l'élève peut avoir changé d'école (migration à but scolaire, ou familial), or sa non-réinscription l'année suivante fait qu'on perd sa trace, et le fait par défaut entrer dans la catégorie de ceux qui ont abandonné, faute de ne pouvoir suivre sa trajectoire géographique scolaire.

La sortie du système scolaire n'est donc pas simple à mettre en évidence. Si les statistiques définissent les « abandons scolaires » parfois aussi appelés « décrochages scolaires », comme concernant « les élèves qui ne fréquentent pas l'école après une année de fréquentation », ceux-ci sont généralement calculés selon le principe de la *reconstitution de cohortes en tenant compte des promus, redoublants, exclus décédés*. Ces cohortes d'élèves sont reconstituées, élaborées sur la base des statistiques annuelles du Ministère de l'Éducation du pays. Leur utilisation doit être donc prise avec circonspection, et en gardant en mémoire les problèmes méthodologiques liés à leur utilisation ; à tout le moins en ce qui concerne plus particulièrement les « abandons », ou plutôt « élèves qui ne sont pas

répertoriés l'année scolaire suivante dans l'établissement fréquenté durant l'année précédente ».

D'abord, en ce qui concerne la fiabilité des chiffres : non seulement, il s'avère indispensable pour les acteurs du système éducatif d'obtenir de « bons résultats », ce qui peut être source de dérives notamment en ce qui concerne les données sensibles, les redoublements et les abandons, mais encore les carences des systèmes de collecte sur le terrain peuvent jouer contre la fiabilité des statistiques scolaires. Ensuite, qui peut dire que l'élève qui ne s'inscrit pas une année ne s'inscrira jamais plus ? Enfin, comment s'assurer que les élèves qui ont « abandonné » n'ont pas changé d'orientation ou d'école ?

L'offre scolaire, c'est-à-dire les résultats et les redoublements, l'éloignement de l'école, les effets de la carte scolaire tels l'absence de classes de niveau supérieur dans la zone proche, ou encore le fait que l'enseignant soit un homme, sont des facteurs de poids qui influencent le maintien ou non des filles à l'école.

Néanmoins, les abandons des filles ne sont pas unilatéralement liés au seul environnement scolaire. Les statistiques scolaires nationales, qui écartent l'influence des caractéristiques de l'environnement familial de l'enfant, ne permettent pas alors d'aborder l'influence des caractéristiques socio-éco-anthropologiques qui jouent dans les rapports de genre.

Par ailleurs, en reprenant PILON (1995), ce ne sont en général pas les enfants qui prennent d'eux-mêmes la décision de quitter l'école temporairement ou définitivement, et a fortiori les filles : « On considère arbitrairement ou bien que la décision d'aller à l'école est prise par chaque enfant, ou bien que, même si la décision est prise par un adulte, elle ne tient compte ni du sort espéré ou par les autres enfants, ni des dépenses auxquelles le ménage doit faire face (... la méthode de calcul des taux officiels empêche de mesurer les variations dans les chances qu'un garçon et qu'une fille aient d'aller à l'école en fonction

des caractéristiques du ménage auquel l'un et l'autre sont attachés ». Il s'agit donc d'envisager la dimension de la demande d'éducation.

KABORE, PILON et LAIREZ (1990) définissent la demande d'éducation de la manière suivante :« produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux et culturels), que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou non, dans leurs pratiques de scolarisation ; ces facteurs conditionnent ainsi la mise à l'école, l'itinéraire scolaire et la durée de la scolarité ».

**Obstacle à la scolarisation :** ce sont les facteurs qui expliquent le fait qu'un individu ne suive pas normalement ses études, ou qu'il les abandonne tout simplement alors que :

- d'une part il n'a pas été prouvé a priori et objectivement qu'il est incapable de les poursuivre ;
- d'autre part, il a le droit (et dans certaines conditions l'obligation) de les poursuivre et de les mener à terme dans la mesure du possible.

#### ***1.2.4.1- Le concept de développement***

De nos jours, le développement reste l'une des préoccupations les plus importantes du peuple béninois. « Le droit au développement est un droit inaliénable de l'homme en vertu duquel toute personne humaine et tous les peuples ont le droit de participer et de contribuer à un développement économique, social, culturel et politique ». (SERAGELDIN 1999). Le droit au développement encore appelé droit de la 3<sup>ème</sup> génération après les droits civils et politiques, les droits sociaux, économiques et culturels. Ce droit au développement selon OUGUERGOUZ (1993), est d'origine africaine et aurait été prononcé pour la première fois à Alger en octobre 1967 lors de la conférence économique des « 77 », par DOUDOU Thiam, Ministre des Affaires Etrangères du Sénégal. Ce dernier affirmait qu' « il s'agit de

dénoncer le vieux pacte colonial, dont la situation actuelle n'est encore que le prolongement de lui substituer un droit nouveau. De même que l'on a proclamé dans les nations développées par les individus le droit à l'instruction, à la santé, au travail, nous devons proclamer ici, hautement, par les nations du Tiers-monde le droit au développement.

Bénéficiaire et participant actif, l'être humain est le sujet central du développement. Or, la notion de développement, est une notion complexe, suscite des approches de la part de beaucoup d'autres.

Selon GERARD (1996) pense qu'on ne peut parler de développement que dans les sociétés de production. Autrement dit, celle dont l'emprise croissante sur leur environnement en constitue un principe central de fonctionnement. Forte de cette assertion, il définit le développement comme « la modernisation volontariste d'une société par un Etat national ou étranger ». Pour cet auteur, le développement est ainsi perçu comme l'œuvre d'un Etat qui s'identifie à la modernité, à la rationalité, en rupture ou, en tension avec une société jugée trop traditionnelle et conservatrice ou encore impuissante parce que dépendante. Beaucoup de pays africains s'inscrivent dans le village des Etats occidentaux et leurs dirigeants sont persuadés d'œuvrer pour le développement, en transformant leur société à partir d'une action ou d'une idéologie.

Il n'est pas totalement erroné de considérer que ce terme de développement a cependant trop souvent une connotation économique pour exprimer aussi les transformations totales d'une société et donc le changement social. C'est pour cela que les théoriciens politiques africains ont appréhendé le développement en termes de "pari" à gagner conformément à leurs convictions idéologiques s'opposant au modèle colonial. C'est dans cette option que se placent presque tous les militants des années des indépendances des pays africains.

Leurs récits sont pour la plupart, des formes de réquisitoire contre l'ordre colonial. Le développement est récusé comme illustrant des vues européennes et ethnocentriques. Presque tous leurs discours sont d'ordre revendicatif : revendication d'une "personnalité" africaine et affirmation des "cultures noires".

Aussi, sont apparues d'autres approches pour appréhender la complexité du développement. Elles sont essentiellement sociologiques et anthropologiques et présentent souvent des "théories" à ambitions de généralisation sur le changement social. Certaines se proposent de rechercher le changement social soit dans les conditions matérielles de la production, soit, dans le développement technologique. Elles se fixent comme objectif la description des étapes "nécessaires" du changement auquel elles confèrent implicitement une direction en le qualifiant plutôt d'évolution de modernisation.

D'autres insistent sur les "mutations" des systèmes de valeurs qui accompagnent le développement. Peuvent s'inscrire dans cette tendance les travaux de ROCHER (1968) sur les pays latino-américains. Par exemple Rocher définit le changement social comme étant « *Toute transformation observable dans le temps, qui affecte d'une manière qui ne soit pas que provisoire ou provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire* » p.7. Le changement social est alors le changement de structure qui résulte de l'action historique de certains acteurs ou de certains groupes à l'intérieur d'une collectivité donnée.

Cette action historique va être sous-tendue par une pluralité de facteurs (ou de liaison entre plusieurs acteurs) qui contribuent à créer (ou à ne pas créer) une conjoncture favorable aux initiatives de réorganisation sociale et culturelles.

De tout ce qui précède et après analyse des discours développés par les différents acteurs, deux tendances se dégagent : le développement en tant qu'état et le développement en tant

que processus. Dans le cas particulier de cette étude, il ne s'agit pas de voir le développement sous son aspect économique. Le développement est un fait d'homme, aussi serait-il tendancieux de le réduire à l'énumération des biens matériels. Tel que perçu par DOGBE (1979), le développement en tant que processus suppose « *la pleine participation de chaque citoyen à la vie ultérieure de son peuple et donc un niveau d'instruction qui le permette* » p.17.

#### ***1.2.5. Présentation du cadre d'étude***

Compris approximativement entre 8°40 et 12°30 de latitude Nord et entre 2° et 3°45 de longitude Est, le Borgou est limité au Nord par le département de l'Alibori, au Sud par le département des Collines, à l'Ouest par le département de la Donga et à l'Est par le Nigéria (INSAE, 2002).

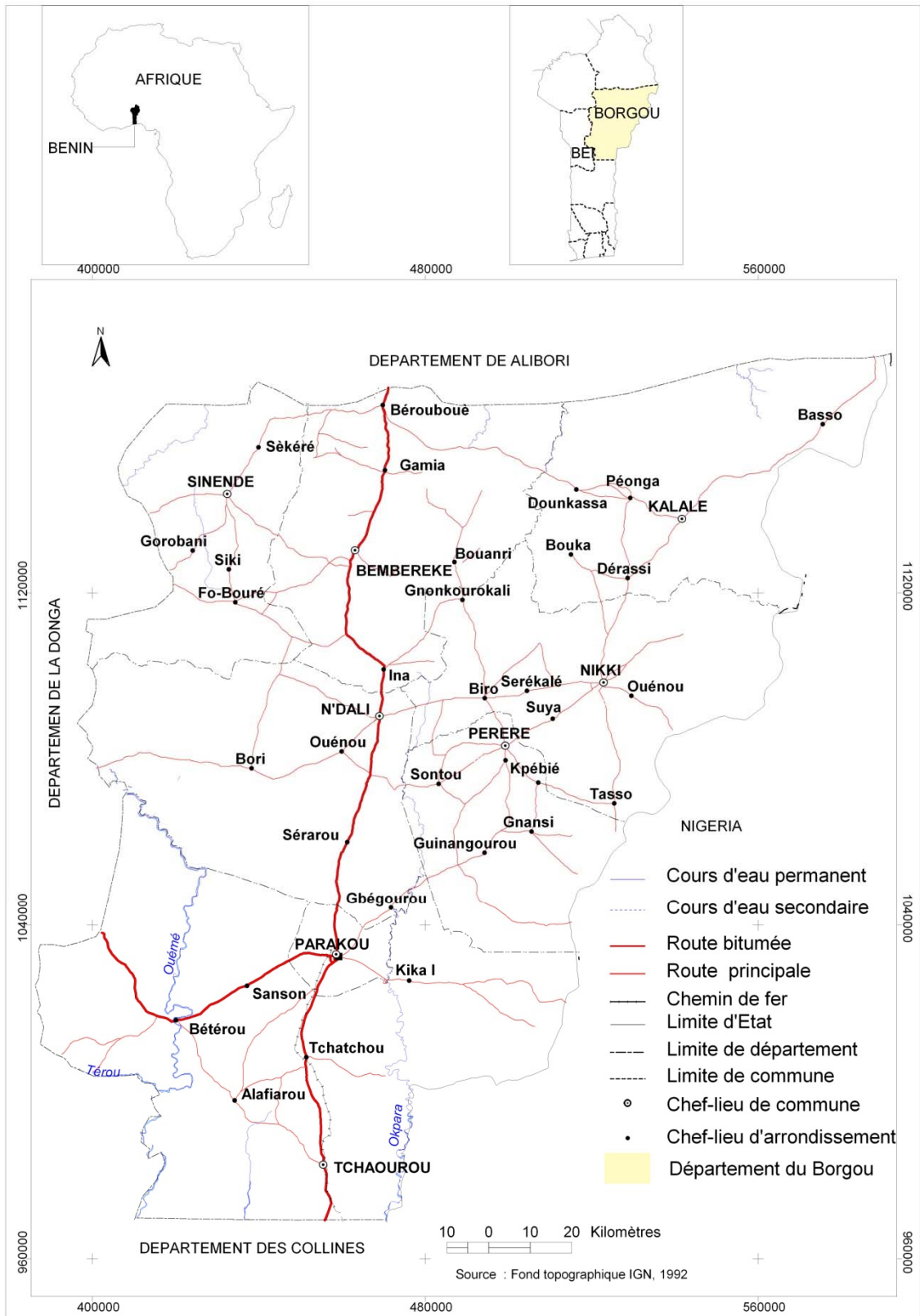


Figure 2 : Situation du secteur d'étude dans le Borgou

## **CHAPITRE II : APPROCHE METHODOLOGIQUE**

Tout travail scientifique est bâti. Dans cette dynamique, aucune recherche se donnant un caractère scientifique ne saurait aboutir si elle n'est sous-tendue par une démarche méthodologique claire et rigoureuse. Selon GRAWITZ (1990), « la méthode, le moyen de parvenir à un aspect de la vérité, de répondre à la question "comment", est liée au problème de l'explication ». Pour atteindre les objectifs fixés dans le cadre de la présente recherche, il a été nécessaire de procéder à une collecte de données par la recherche documentaire, des entretiens avec des personnes ressources, des observations et le sondage.

La présente recherche s'inscrit dans une perspective socio-anthropologique. Elle a la spécificité, compte tenu des objectifs visés, de combiner approche quantitative et qualitative. Ladite démarche s'inscrit dans la logique de LAZARFERD et de WAGNER (1958). Pour ces auteurs, la combinaison des techniques qualitatives et quantitatives constitue une méthode « durable » pour les chercheurs.

Comme l'envisagent, CAMPENHOUDT et QUIVY (1995), les entretiens exploratoires ont permis dans le cas d'espèce d'appréhender la portée et les contours du sujet avec des personnes ressources avant d'envisager toute initiative de recherche sur la question. L'approche qualitative est dominante, même si, quelques données quantitatives sont collectées en vue d'approfondir l'analyse. Pour TAYLOR (1984), l'approche qualitative est d'une grande utilité car "elle produit et analyse des données telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observable des personnes". Ce choix s'explique par la subtilité du sujet.

## **2.1- Les groupes cibles et les techniques de collecte des données du terrain**

### ***2.1.2- Les groupes cibles***

Les groupes ciblés dans le cadre de cette étude se présentent comme suit :

- ◆ Les parents d'élèves. Ils sont concernés par l'enquête, étant donné qu'ils sont les premiers responsables de la socialisation et de l'investissement scolaires des filles ;
- ◆ Les sages et notables des confessions religieuses (chrétiens, musulmans, cultes traditionnels, etc.)
- ◆ Les enseignants directeurs et les adjoints

Des enseignants ont été choisis parce qu'ils participent ou détiennent de par leur position sociale ou professionnelle des informations plus ou moins fiables sur la fréquentation et le rendement scolaires des filles.

- ◆ Les filles et les femmes déscolarisées

Il s'agit des filles et femmes qui ont passé quelques années à l'école avant d'abandonner. Elles ont été choisies afin d'appréhender les raisons qui avaient justifié leurs abandons, puis de recueillir leurs impressions et suggestions sur la fréquentation des filles.

- ◆ Les agents de l'administration publique :

- le Chef Service de Promotion de la Scolarisation des Filles au Ministère des Enseignements Maternel et Primaire ;
- le Chef Service de la Prospective et de la Programmation du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. La Direction de la Programmation et de la Prospective (DPP) est chargée, en collaboration avec les autres Directions Centrales et Techniques et les Organismes, les Entreprises Publiques et Semi-publiques, d'une fonction d'aide à la décision stratégique (en réalisant toutes les études prospectives et d'évaluation permettant d'éclairer les stratégies à

mettre en œuvre par le Ministre, en fonction des orientations de politique éducative générale. En aidant, en cas de besoin, à la définition et au suivi par leurs responsables, des programmes d'activités et plans d'actions dont ils ont la charge (conseil en management, aides méthodologiques,... ; en coordonnant la collecte et la gestion des statistiques scolaires ; en assurant le pilotage, la maintenance et l'exploitation des systèmes d'information, en liaison avec les utilisateurs et les producteurs ; en élaborant les rapports trimestriels de l'exécution sectorielle du Programme d'Action du Gouvernement et du Programme des Investissements Publics ; en assurant le suivi des tâches assignées au Ministre par le Conseil des Ministres et en soumettant régulièrement au Ministre le point d'exécution desdites tâches ; en assurant les travaux d'organisation et d'amélioration des méthodes de gestion pour l'ensemble des structures du Ministère ; en assurant tous les travaux de suivi de réformes au niveau des Enseignements Maternel et Primaire ; en organisant, en liaison avec les autres Ministères concernés, les tables rondes, les revues et autres consultations sectorielles :

- les membres des APE,
- Compte tenu du rôle d'intermédiaire que joue l'APE entre l'administration scolaire et les autres parents d'élèves,
- les élus locaux et les maires,
- le choix porté sur eux se justifie par le fait qu'ils sont les premiers responsables pour conduire le développement des communes,
- les chefs de circonscription scolaires des communes du département de Borgou, les personnels d'ONG (Word-Education, DERANA-ONG, CAPID).

## ***2.2- Les techniques de collecte des données***

Plusieurs techniques et outils sont utilisés pour collecter les données sur le terrain. Il s'agit de la recherche documentaire, l'observation participante, l'entretien à travers des guides d'entretien et le sondage par questionnaire.

### ***2.2.1- La recherche documentaire***

Selon DUMEZIL (1987), « L'esprit comparatif doit intervenir dès le début, c'est-à-dire dès la collecte et l'appréciation des sources, en passant par la lecture et le classement des documents » p.82. « La recension des écrits constitue la pierre angulaire de l'organisation systématiquement d'une recherche. Aucun chercheur sérieux n'oserait entreprendre une recherche sans au préalable vérifier l'état de la question » (QUETELET, 1982) p.53. Cette exigence d'ordre méthodologique en matière de recherche scientifique a beaucoup influencé nos premières démarches orientées vers l'appréciation des acquis antérieurs aussi bien sur le plan des supports écrits que de ceux relevant de l'oralité. Elle s'est passée dans plusieurs centres et institutions capables de nous fournir des données pour mieux procéder à une bonne analyse de notre question de recherche. Ainsi les centres inscrits dans le tableau II.

**Tableau II : La nature des documents et les types d'informations recueillies lors de la recherche documentaire**

<b>Bibliothèque et centres de documentations parcourus</b>	<b>Nature des documents sélectionnés</b>	<b>Types d'informations recueillies</b>
Bibliothèques du département de sociologie-Anthropologie et celle de l'Université (UAC)	Mémoire de maîtrise en Sociologie- anthropologie, thèses	Mémoire sur les communes de Borgou et la question de la scolarisation des filles en particulier
Bibliothèque du centre Culturel Français de Cotonou, du PNUD et de l'UNESCO	Livres, ouvrages d'auteurs, publications Universitaires	Articles publiés par des chercheurs en sciences sociales dans les revues spécialisées
Centre de documentation de MEMP, INSAE, CS de communes de Borgou	Rapports, annuaires statistiques	Revue de littérature, état de la question, articles de publications de chercheurs et d'auteurs

**Source** : Résultats des enquêtes de terrain, 2010.

### **2.2.2- L'entretien**

L'entretien a permis de collecter les données sur :

- problèmes majeurs des écoles ;
- types de relation écoles-familles ;
- raison des faibles résultats ;
- réactions des parents suite aux mauvais résultats des filles ;
- raison du faible engagement de certains parents dans l'instruction de leurs filles.

Deux types d'entretiens ont été réalisés dans le cadre de cette étude. Il s'agit des entretiens semi directif et des entretiens de groupe (focus-groupe). Ce sont les résultats de ces entretiens qui ont permis d'avoir, entre autres, les verbatim qui se trouvent dans la présentation des résultats.

✓ **Entretien semi directif individuel**

Quarante-cinq (45) entretiens semi directifs sont réalisés avec des personnes ressources dans le cadre de l'enquête exploratoire et de l'enquête de terrain.

La première série d'entretiens semi directifs a eu lieu avec dit huit (18) personnes ressources spécialistes de l'éducation (les chefs des circonscriptions scolaires, des directeurs d'écoles, les inspecteurs des conseillers pédagogiques). Cet entretien a permis de renforcer la problématique et d'avoir une idée approfondie sur la question de recherche et les hypothèses de recherche. La deuxième série d'entretiens a eu lieu avec huit (08) filles et femmes déscolarisées. L'enquête a permis de s'imprégner des raisons et des acteurs principaux de l'abandon ou de redoublements des filles. La troisième série d'entretien a eu lieu avec vingt et un (21) autres personnes au cours de l'enquête proprement dite et a permis de collecter certaines informations de nature qualitatives surtout avec les acteurs locaux du monde éducatif.

✓ **Entretien de groupe**

Huit (08) focus group ont été réalisés dans le cadre de la présente étude. Il a permis d'avoir les informations diversifiées sur :

- mission de l'école ;
- utilité de l'école pour les filles ;
- gestion des subventions de l'Etat ;
- raisons d'abandon et de redoublement des filles ;
- mesures de renforcement.

Un (01) focus group a été réalisé dans la commune de BEMBEREKE avec l'association des parents d'élèves, un (1) dans la commune de KALALE avec les filles et femmes déscolarisées, un (01) dans l'arrondissement de BORI dans la commune de N'DALI avec les élus locaux, un (1) dans l'arrondissement de GNONKOURAKALI dans la commune de

NIKKI avec les sages et notables. Un (1) focus group avec les personnels des ONG dans la commune de PARAKOU, un (1) dans l'arrondissement de GNINSY dans la commune de PERERE avec les instituteurs, un (01) avec les filles élèves mères dans la commune de SINENDE, un (1) avec les élèves dans la commune de TCHAOUROU. Chaque focus groupe a connu la participation de six (06) à douze (12) membres.

### ***2.2.3- L'Enquête par questionnaire***

Pour l'enquête quantitative, la taille de l'échantillon dépend des considérations d'ordre technique, humain et financier. L'unité statistique pour l'enquête quantitative, l'individu résident dans le département du Borgou, nous avons choisi la taille N de l'échantillon en considérant l'effectif total de la population. Nous avons ensuite procédé à une allocation proportionnelle au poids démographique de chaque commune. L'échantillon Ni est tiré suivant la formule.

$$N = \frac{Z^2 \delta \times PQ}{d^2}$$
 (GANDAHO, 2003), Avec N : la taille de l'échantillon, Z $\delta$  : l'écart fixé en

général à 1,96 ce qui correspond à un degré de confiance de 95%, P : Proportion de la population estimée à 50%, Q : 1- P., d : degré de précision voulue en général à 0,05.

L'application de cette formule nous permet d'avoir N = 636 personnes enquêtées soit un taux de sondage 17,62%. Le tableau III résume le nombre de ménages interviewés par commune.

**Tableau II: récapitulatif du nombre de ménages interviewés par commune.**

<b>Commune</b>	<b>Taille de la population</b>	<b>Nombre d'enquêtés choisis par commune</b>
BEMBEREKE	47290	87
KALALE	50013	92
N'DALI	33690	63
NIKKI	49626	87
PARAKOU	74910	123
PERERE	21446	36
SINENDE	31687	56
TCHAOUROU	53426	92
<b>TOTAL</b>	<b>181044</b>	<b>636</b>

**Source** : Résultat de l'enquête 2010

Le tableau IV présente la composition des groupes cibles qui ont fait l'objet d'investigation.

**Tableau IIIV: Répartition des enquêtées**

<b>Catégorie</b>	<b>Effectifs</b>
Ménages	223
Filles et femmes déscolarisées	60
Instituteurs	148
Directeur d'école	126
DDEMP	3
MEMP	3
Responsable d'ONG et élus locaux	73
<b>TOTAL</b>	<b>636</b>

**Source** : Résultat de l'enquête 2010.

Le département de Borgou compte 698 écoles primaires publiques, l'échantillon représentatif de la population mère est constitué du sixième (1/6) des écoles du département. Le tableau V résume le nombre d'écoles enquêtées par commune.

**Tableau IV: Nombre d'écoles enquêtées par commune**

<b>Commune</b>	<b>Nombre d'écoles</b>	<b>Ecoles enquêtées</b>
BEMBEREKE	93	15
KALALE	72	12
N'DALI	62	11
NIKKI	105	17
PARAKOU	121	20
PERERE	58	09
SINENDE	45	07
TCHAOUROU	130	21
<b>TOTAL</b>	<b>698</b>	<b>112</b>

**Source** : Résultat de l'enquête 2010.

L'examen du tableau V montre que des représentants dans toutes les catégories d'acteurs du système éducatif ont été pris en compte dans les diverses investigations.

Au total 228 directeurs écoles, 220 ménages pour ce qui concerne les parents d'élèves, 80 filles et femmes déscolarisées ont été enquêtées. Les choix précédents ont été faits dans les huit (08) communes du département de Borgou. Les écoles ont été choisies sur la base d'un certain nombre de critères à savoir l'ancienneté (5 à 10 ans) et le fait d'avoir régulièrement reçu des subventions de l'Etat sur les cinq dernières années.

#### **2.2.4- L'observation**

Différentes sortes d'observation ont été effectuées. Il s'agit des observations qualitatives effectuées en se basant sur les infrastructures disponibles au niveau de chaque école et des observations quantitatives au niveau des effectifs des filles et de celle des garçons dans les salles de classe.

### ***2.2.5- Le rôle de la photo dans cette étude***

Dans cette étude, plusieurs photos ont été prises. Les photos sont utilisées pour illustrer ou appuyer certaines données issues de l'entretien, du sondage, de l'observation ou de la recherche documentaire.

### **2.3- Dépouillement et analyse des données**

Les données quantitatives ont fait l'objet, dans un premier temps d'un dépouillement et de saisie aux moyens de logiciels de traitements de données appropriés. En effet, les données sont saisies dans le logiciel EPI info (version 6), les analyses statistiques (tableaux de fréquences, graphiques, caractéristiques descriptives de variables etc.) sont faites sous SPSS et exportées vers Excel. C'est ce qui a permis de déterminer les fréquences, les pourcentages, les moyennes, les médianes particulièrement pour les différentes variables. En ce qui concerne les informations qualitatives, il a été réalisé un recoupement des différents points de vue issus des entretiens et observations avec à la clé une analyse de contenu, c'est cela qui a permis d'avoir les verbatims qui se trouvent dans le document. Leurs confrontations avec les informations quantitatives ont renforcé les analyses.

## **CHAPITRE III : HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF AU BENIN DE LA PERIODE D'AVANT 1960 A 2012**

D'après ASSABA (2005), « Le Bénin est l'un des pays que l'on peut qualifier de toutes les expériences au regard de son histoire politique marquée par plusieurs changements politiques avec des expériences ou des choix idéologiques fluctuants induisant, par ricochet, des transformations au niveau du système éducatif » p.141. C'est en l'occurrence dans son contexte historique que s'inscrivent les divers niveaux de son système éducatif. Celui-ci se lit à travers trois grandes périodes : d'avant 1960 à 1972, de 1972 à 1990 et, enfin, de 1990 à ce jour.

### **3.1- La période d'avant 1960 à 1972**

L'action scolaire au Bénin commença avec l'avènement des missionnaires. Ceux-ci DEBOUROU (2010) dirigeaient déjà des écoles dans toutes les grandes agglomérations du Sud et du Centre du Dahomey : Abomey, Abomey-Calavi, Adjarra, Agoué, Athiémé, Cotonou, Dassa-Zoumé, Grand-Popo, Kétou, Ouidah, Porto-Novo... Dans certaines de ces localités, existaient en même temps que l'école des garçons, des écoles de filles. Ces créations d'institutions scolaires stimulèrent le mouvement de christianisation dans leurs régions d'implantation. L'église forma ainsi ses premiers fidèles, ses premiers collaborateurs dont la contribution facilita l'expansion de la foi chrétienne dans le Haut-Dahomey.

Dès la fondation des missions du Borgou, les prêtres s'intéressèrent aux enfants, à défaut de pouvoir nouer le dialogue avec les adultes. L'éducation traditionnelle laissait beaucoup de liberté aux jeunes garçons. Mus par la curiosité caractérisant leur âge, ils fréquentèrent les curés qui les appâtèrent avec moult friandises : bonbons et autres sucreries exotiques. Les hardis, les premiers qui approchèrent ces Blancs, décrochaient « Le téléphone arabe »

pour raconter leurs aventures. Un groupe se constituait progressivement à la mission. Passant d'abord les journées chez l'homme blanc, ils finissaient par y dormir toute la nuit. Leur nombre grandissant, le révérend père fit construire une case pour eux. La progéniture des musulmans, prosélytes ou maîtres coraniques échappait à ce piège. Pour les autres enfants, tout commençait par l'apprentissage du catéchisme et débouchait sur l'obligation des prières journalières et hebdomadaires. Très vite, le catéchisme ne suffisait plus à occuper pleinement la journée des enfants ni les menus travaux auxquels les employait le prêtre. Leur nombre grandissant, des salles de classe s'ouvrirent pour leur instruction. Mais à part Parakou (1909), Bembérékè (1913), Nikki et Kandi (1913), qui bénéficièrent très tôt d'écoles publiques, la plupart des localités du Borgou ne connurent que des écoles catholiques dans lesquelles instruction publique et instruction religieuse se partageaient le temps de travail. Toutes les missions du Haut-Dahomey entretenaient une espèce d'internat où vivaient des pensionnaires entièrement à la charge des organisations religieuses. Lorsqu'une école laïque ouvrait ses portes après l'école catholique, dans une même localité, il n'était pas rare de voir l'internat de la mission accueillir des enfants de l'école non confessionnelle dont les parents n'habitaient pas le village d'implantation de l'école. Cette action apparemment philanthropique révéla rapidement le calcul des prêtres, désireux d'étendre leur audience et d'accroître le nombre de leurs fidèles potentiels : les pensionnaires se convertissaient au catholicisme, parfois à leur corps défendant.

Au-delà de toutes ces considérations, l'action scolaire des missionnaires fut salutaire pour le Nord-Dahomey à bien des égards. Malgré l'apparition tardive d'un séminaire créé en 1961 à Parakou, les premiers cadres, fonctionnaires de l'administration publique, enseignants de tous ordres, hommes politiques, doivent aux bienfaits de l'école catholique, leur promotion sociale.

Des filles bénéficièrent tardivement des avantages de l'éducation catholique dispensée dans des cadres formelles, parfois rigide à tort ou à raison. Les religieuses s'appliquèrent à en faire bien souvent de bonnes épouses chrétiennes et plus rarement des intellectuelles à la hauteur des hommes qu'elles étaient censées épouser. En effet, les sœurs religieuses apprenaient à ces jeunes filles souvent issues des familles paysannes, résolument tournée vers les activités rurales, les recettes de la bonne chair européenne, les soins divers qui agrémentent un cadre de vie familiale (maison bien tenue, linge propre et repassé, des leçons appliquées à la puériculture). Toutes ces connaissances pratiques qui ne reposaient pas forcément sur un socle intellectuel solide, rendaient les jeunes filles désirables et aptes au mariage à la condition ultime qu'on leur promette une union légitime célébrée à l'église dans le respect des rites catholiques.

Après l'indépendance, les effectifs des missionnaires connurent dans le Haut-Dahomey une stagnation qui ne leur permit pas d'investir les petites localités. Ils restèrent cloîtrés dans les grands centres administratifs où la communauté des chrétiens se renouvelait à un rythme lent, voire imperceptible.

La question de l'éducation scolaire est aussi importante que celle du développement. C'est pourquoi l'éducation scolaire mieux que l'instruction constitue un moteur du développement. Selon KI-ZERBO (2008), « *il faut faire du développement une vaste entreprise d'éducation parce que c'est cela le développement ; et de l'éducation une vaste entreprise de développement. En somme, il faudrait dire que l'éducation, c'est l'autre nom du développement* » p.81. A cet effet, l'école est perçue comme l'un des leviers, sinon le principal de la mobilité scolaire. Toutefois, l'observation des systèmes éducatifs scolaires révèle de profondes crises qui se traduisent par des réformes successives intervenues depuis les indépendances. S'il est vrai que l'école coloniale a permis de former des cadres subalternes pour l'administration et que l'on parle avec nostalgie de ce Dahomey (actuel

Bénin) de "quartier latin" de l'Afrique, il n'en demeure pas moins que le système éducatif scolaire mis en place renferme des faiblesses. L'une de ces faiblesses est l'élimination d'un plus grand nombre d'écoliers à travers les systèmes d'évaluation scolaire. N'est-ce pas ce que tente d'expliquer ASSABA (1995) quand il écrit : « *si les gouvernements qui se sont succédé au lendemain des indépendances ont tendance à vouloir perpétuer la tendance "élitiste" héritée de la colonisation au nom de ce sacro-sain "quartier latin", il a fallu attendre la révolution de 1972 pour assister à une stigmatisation du système hérité. Il s'agissait, en effet pour les auteurs de la révolution d'octobre 1972, de dénoncer l'élitisme et de donner à la nation un citoyen nouveau, imprégné des valeurs du milieu auquel il appartient. Mais, la nouvelle politique éducative élaborée depuis 1990 grâce au processus de démocratisation renoue sans se l'avouer avec la tradition "élitiste" » p.6. Selon DEBOUROU (2010), la période marxiste-léniniste, (1972-1990) asséna un coup invalidant mais non mortel à l'Eglise. L'Etat révolutionnaire arracha ses écoles, ses établissements d'enseignement qui naguère s'affirmèrent par la qualité de leurs produits. Les fidèles s'essuyèrent quotidiennement les foudres des pontifes de la révolution. Fort de ce constat, on essaie de parler des différents systèmes éducatifs scolaires qui se sont succédé au Bénin depuis la Révolution de 1972 jusqu'à ce jour. L'analyse s'articulera ici autour des points suivants :*

- les réformes de la Révolution au Renouveau Démocratique
- les Nouveaux Programmes d'Etudes
- la pertinence des réformes (Approche Analytique).

### **3.2- Les reformes de la révolution au renouveau démocratique**

Avec l'avènement de la Révolution du 26 octobre 1972 les nouvelles autorités, tout en réaffirmant le rôle et l'importance de l'école dans le développement socio-économique, ont

remis en cause le système éducatif hérité de la colonisation. La réforme de l'enseignement qui a été introduite est intitulée "Ecole Nouvelle".

### ***3.2.1- L'école nouvelle***

Voici en quels termes le système éducatif hérité de la colonisation est stigmatisé. Selon le MEMP (1996), « jusqu'ici l'enseignement, l'éducation et la culture ont été au service de la domination et de l'exploitation étrangère. Ici également s'impose une politique nouvelle d'indépendance nationale qui rompt avec le carcan d'étouffement de nos valeurs nationales que constitue l'école traditionnelle. Dans cette optique, il est impérieux d'installer un système d'éducation démocratique et patriotique qui permette l'enseignement d'une science et d'une technique moderne au service des intérêts du peuple. Pour cela, il faudra :

- élaborer une réforme authentique de l'enseignement conforme aux exigences de la nouvelle politique. Cette réforme aura à mettre en place des structures, en enseignement d'orientation et de contenu conformes aux nécessités d'un développement économique et national indépendant ;
- revaloriser notre culture en l'adaptant aux besoins de nos masses laborieuses ;
- ouvrir notre université à toutes les réformes du savoir et à tous les courants contemporains de la pensée scientifique. Elle doit avoir une vocation africaine et en même temps qu'universelle et réserver une place privilégiée au brassage des expériences accumulées par les universités sœurs. L'Etat doit exercer un contrôle rigoureux sur les écoles privées aussi bien confessionnelles que laïques. Pour l'enseignement catholique en particulier, l'Etat doit permettre une solution satisfaisante des problèmes ardu posés aux enseignants.

Il faudra assurer le développement de la culture populaire en organisant dans les langues nationales, l'alphabétisation des masses, facteur essentiel de développement. Il est

nécessaire de créer un Institut de Linguistique, chargé de mettre au point les moyens de lever les obstacles à l'utilisation des langues nationales comme véhicule du savoir. Un autre groupe qui doit bénéficier de l'attention du Gouvernement Militaire Révolutionnaire est celui constitué par les jeunes.

La conviction est que les jeunes peuvent jouer un rôle capital dans la transformation de la société de par leurs nombres, leur disponibilité pour faire face aux mutations, leur impatience pour exiger des changements nécessaires » (DENAHOUE, 1987) p.39. Mais les grands contours de cette décision se profilaient déjà dans la Déclaration du 30 novembre 1972 à Goho. Suivons un extrait des expressions même de Mathieu Kérékou en 1972 :

« Jusqu'ici l'enseignement, l'éducation et la culture ont été au service de la domination et de l'exploitation étrangères. Ici également s'impose une politique nouvelle d'indépendance nationale qui rompt avec le carcan d'étouffement de nos valeurs nationales que constitue l'école traditionnelle. Dans cette optique, il est impérieux d'installer un système d'éducation démocratique et patriotique qui permette l'enseignement d'une science et d'une technique modernes au service des intérêts du peuple » p.18. L'Ecole Nouvelle est alors une institution scolaire différente de l'ancienne école coloniale et repose sur trois objectifs fondamentaux que sont la démocratisation de l'enseignement, l'introduction du travail productif à l'école et l'adaptation de l'école aux réalités nationales.

### ***3.2.1.1- La démocratisation de l'enseignement***

La démocratisation de l'enseignement est une option de développement du système éducatif basée sur l'égalité des chances d'accès à l'école. Il s'agit de donner à tout citoyen une éducation de base minimale et de rendre l'élève au sortir de l'école suffisamment apte à comprendre les méthodes et les mécanismes de ses activités de production. HUANNOU

(2009) pensent que cette politique de démocratisation avait favorisé un développement quantitatif très marqué du système éducatif au détriment de la qualité de l'enseignement.

### ***3.2.1.2- L'introduction du travail productif à l'école***

Elle se voulait être une innovation dans l'approche de conciliation de l'élève ou de l'apprenant avec le travail manuel, par réplique aux préjugés qui font des sortants de l'école "des cols blancs" pour emprunter cette expression à ASSABA (1995).

L'introduction du travail productif à l'école visait à :

- initier l'élève à la production pour déceler et développer en lui des aptitudes aux activités de production agricole et artisanale ;
- participer au fonctionnement des charges de l'établissement, à partir des ressources générées par les activités de production.

A cet effet, la production scolaire était organisée au sein des coopératives des élèves. Mais force est de constater que les modalités pratiques de son organisation ont été entachées de lacunes graves aux effets néfastes sur le rendement interne du système éducatif.

### ***3.2.1.3- L'adaptation de l'école aux réalités nationales***

L'adaptation de l'école aux réalités nationales s'est opérée sur le plan structurel, et sur le plan des programmes d'enseignement. Sur le plan structurel, la durée des études dans l'enseignement primaire a été réduite de six à cinq ans et celle de l'enseignement secondaire de quatre à trois ans au premier cycle. Il a été procédé également à la modification du calendrier scolaire pour l'adapter aux périodes de production agricole. Sur le plan des programmes d'enseignement, on a procédé à une refonte des programmes dans le sens d'une intégration des réalités béninoises et africaines dans le cursus de formation.

### **3.3- La réforme du renouveau démocratique**

Les Etats Généraux de l'Education d'octobre 1990 ont remis en cause la stratégie d'application du Programme National d'Education de l'Ecole Nouvelle et conclu à la nécessité d'une reformulation de la politique éducative. Dans cette optique, plusieurs études ont été réalisées pour affirmer le diagnostic du secteur en vue de l'élaboration d'une nouvelle politique. Cette stratégie a été renforcée par la réalisation d'un audit du Ministère de l'Education Nationale. Une nouvelle politique éducative a été alors élaborée et adoptée par le Gouvernement en janvier 1991, celle qui va à la rencontre de Montaigne, le penseur de la "tête bien faite". S'agissant de son contenu, on s'est référé à ASSABA (1995).

#### ***3.3.1- Contenu du nouveau programme***

Trois objectifs essentiels sont poursuivis à travers l'application de ce programme de réforme, à savoir :

- l'augmentation des chances d'accès à l'éducation pour tous, en priorité à l'enseignement primaire, avec un accent particulier sur la scolarisation des filles ;
- l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement à tous les niveaux par la formation continue des enseignants et l'augmentation des apports de base dans le secteur ;
- l'accroissement des performances de l'appareil institutionnel, par le renforcement de sa capacité de planification et de gestion des ressources du secteur.

Chaque objectif donne lieu à la définition d'activités dont la mise en œuvre devrait contribuer à son atteinte. La traduction dans les faits du premier objectif stratégique en vue de l'augmentation des chances d'accès à l'éducation pour tous a conduit à l'élaboration de deux programmes (HOUTONDJI, 1990).

### ***3.3.2- Un programme de construction et/ou de réhabilitation d'écoles primaires***

Sa mise en œuvre a été soutenue par la réalisation préalable d'une enquête sur les infrastructures scolaires au niveau des enseignements primaire et secondaire général. Les résultats de cette étude ont été exploités pour établir la liste des écoles devant bénéficier du programme de construction et/ou de réhabilitation d'écoles.

### ***3.3.3- Un programme d'accroissement de la participation des filles***

D'après MEMP (2004), il prévoit notamment :

- la réalisation d'une enquête auprès des communautés visant à déterminer les facteurs clés influençant la scolarisation des filles ;
- des actions pilotes dans les sous-préfectures (actuelles communes) choisies dans des départements ayant le plus bas taux de scolarisation des filles ;
- la construction ou la réhabilitation de six (6) foyers pour l'hébergement de lycéennes et collégiennes dans les départements ayant les taux de participation des filles les plus faibles.

Pour ce qui a trait au 2<sup>ème</sup> objectif visant l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement, la formation continue des enseignants et la fourniture de manuels scolaires et de guides du maître, en constituent les deux composantes essentielles. Dans ce domaine, il est prévu :

- des stages de formations pour 120 inspecteurs, 240 conseillers pédagogiques et 2800 Directeurs d'Ecoles ;
- le développement et la production de modules de formation continue par instituteur par les Responsables d'Unités Pédagogiques ;
- des voyages d'études dans d'autres pays africains, à l'intention des responsables et cadres de la Direction de l'Enseignement Primaire, de l'Institut National pour la

Formation et la Recherche en Education et des Directions Départementales de l'Education chargées de la mise en œuvre du Programme de formation continue des enseignants ;

- la fourniture de manuels scolaires et de guides du Maître dans deux (02) matières principales (français et mathématiques) dans l'enseignement primaire et au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire général, à raison de 1 livre pour 2 élèves dans chacune des deux matières ;
- la formation des agents de la DEP, de la DES et de l'INFRE, à l'évaluation des manuels scolaires, ainsi qu'à l'établissement de spécifications techniques et pédagogiques nécessaires à la confection de dossiers d'appel d'offres pour la fourniture d'ouvrages scolaires.

Outre la formation des ressources humaines, des actions ont été menées pour l'accroissement des performances de l'appareil institutionnel qui constitue le 3<sup>ème</sup> objectif du programme. L'objectif fondamental visé ici est d'améliorer la capacité des services centraux et départementaux du Ministère de l'Education National. Dans ce cadre, il est prévu :

- une étude des filières porteuses dans les enseignements technique et professionnel préliminaires au développement futur d'interventions dans le domaine de la formation professionnelle ;
- des études préliminaires pour la réforme et la restructuration de l'enseignement supérieur ;
- la formation à la gestion des personnels administratifs du Ministère de l'Education Nationale ;
- le développement d'un processus budgétaire plus efficace au sein du ministère ;

- le développement, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de procédures révisées pour l'exécution du budget et son contrôle ;
- le développement et la mise au point de procédures uniformes pour le budget, la comptabilité et le contrôle des dépenses à tous les niveaux ;
- la réhabilitation des bâtiments administratifs des directions techniques et départementales, ainsi que leur équipement en matériels didactiques (INFRE, 2006).

S'il est vrai qu'au lendemain des indépendances l'école béninoise a connu quelques réformes, il convient de remarquer que depuis la Révolution d'octobre 1972 jusqu'à ce jour en passant par la période démocratique, trois systèmes éducatifs se sont succédé. Il s'agit de :

- l'Ecole Nouvelle qui a stigmatisé le système éducatif hérité de la colonisation ;
- l'Ecole Démocratique qui va à la rencontre de Montaigne, le penseur de la tête bien faite a vu le jour après les Etats Généraux de l'Education d'octobre 1990. Depuis 1994, un autre système éducatif est en train d'être expérimenté ; ce nouveau système, fondé sur les compétences des enfants est intitulé Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE).

### **3.4- Les nouveaux programmes d'études (NPE)**

Après l'école des premières décennies de l'indépendance et la nouvelle politique éducative élaborée et adoptée par le Gouvernement en 1991, on retrouve au Bénin depuis 1994 une nouvelle stratégie en cours d'expérimentation visant à opérer de façon profonde des actions de transformation sur les générations futures à partir de l'éducation de base.

#### ***3.4.1- Analyse de la situation***

L'analyse des différents documents consultés dans le cadre de ce travail révèle que l'école dahoméenne, sous-système du système global de « domestication » KI-ZERBO, (1990) de l'Afrique, a procuré à l'administration et à l'économie coloniale, de parfaits agents

d'exécution pour une économie de traite et pas formés pour créer des emplois. Malgré les nobles objectifs exprimés par la conférence d'Addis-Abéba en mai 1961 et qui visaient, entre autres, la scolarisation universelle pour 1980 et la systématisation du travail manuel, l'école des premières décennies de l'indépendance, n'a été que le prolongement à tout point de vue de celle de la période antérieure. Même le changement radical affiché en la matière par le régime révolutionnaire de 1972, à travers la liaison de l'école à la vie, est resté impuissant à former des cadres assez imaginatifs, créatifs et entreprenants, suffisamment autonomes pour mobiliser les connaissances acquises en vue de les investir dans un environnement national et international particulièrement complexe. Toutefois, une minorité de "rescapés" de ce monde, se débattent fébrilement avec plus ou moins de bonheur. On peut donc dire sans risque de se tromper que la crise sociale et scolaire caractérisée par le manque d'emploi et d'insertion sociale n'est rien d'autre qu'une illustration de l'échec de cette école.

Par ailleurs, le contenu de l'un des documents précise que, l'école, sur le plan de la représentation, n'est probablement pas le point de mire de dignité et d'indépendance du béninois moyen. L'opinion publique semble n'avoir pas encore été totalement convaincue aujourd'hui que l'éducation scolaire est un référentiel garant du mieux-être moral et matériel, un signe distinctif évident de comportement d'autonomie et de maîtrise que devrait afficher un élève sortant à la fin du cycle primaire lorsqu'il doit faire face aux situations de la vie courante. L'ampleur croissante des crises successives que traversent nos différents modèles d'écoles, révèle un malaise essentiel. Tournant à vide, ces types d'écoles ont toujours produit une illusion de développement.

A l'issue de cette exploitation des différents documents, les auteurs DOGBE (1979), GBENOU (1999), GNANHOUI (2004) pensent que l'école, sans débarrasser des valeurs négatives, a tué les valeurs porteuses de progrès comme : la socialisation, l'éducation par et

pour le milieu, l'apprentissage par l'activité. En effet, par les valeurs qu'elle véhicule, l'école constitue un facteur de diminution ou d'anéantissement de notre potentiel de travail manuel. Il est aisé de noter que nombre des habiletés et des potentialités que porte l'enfant qui accède à l'école, sont pratiquement éteintes après quelques années de scolarisation. C'est à croire qu'au Bénin, lorsque l'enfant entre à l'école, la vie s'arrête là et l'école commence : un monde nouveau, totalement différent de celui qu'il vivait, avec d'autres règles, d'autres obligations, d'autres intérêts. Il s'impose à l'enfant un milieu qui ne lui est pas familier parce qu'il prétend donner à l'enfant des "richesses" : l'instruction et la science. Dès lors, tout travail rural est jugé dégradant par l'élève qui n'est même pas encore sûr de terminer ses études. Car, le système d'évaluation est là pour déclarer certains "dignes" d'étudier davantage et d'autres "indignes" et par conséquent bons pour la rue.

*« A l'heure où la mentalité des jeunes se fonde de plus en plus sur la recherche du gain sans effort, tirer leçon des crises successives de l'école au Bénin, c'est faire en sorte que dès le cycle primaire, l'école intègre les valeurs de progrès de notre patrimoine culturel. Ce tournant paraît décisif pour mobiliser l'éducation au service du développement. Si l'on admet l'hypothèse selon laquelle une crise de société, reflet d'une crise économique, est aussi dans le fond une crise de l'éducation, alors l'adoption d'une stratégie visant à opérer de façon radicale, profonde et décisive des actions de transformation sur les générations futures à partir de l'éducation de base s'impose. Une telle stratégie devra fonder le profil des élèves sortant de l'enseignement primaire sur les traits dominants de son temps » (FABO, 2008) p.34.*

### ***3.4.2- Type d'homme souhaité par les NPE***

Dans le document relatif à la "Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle", dont la toile de fond reste les Actes des Etats Généraux de l'Education d'octobre 1990, il est précisé : "De manière générale, l'Ecole béninoise devra désormais :

- former un homme techniquement compétent et humainement équilibré ;
- former des hommes sans cesse performants, dotés d'esprit d'initiative, ayant le goût de la recherche, capables de s'auto employer, de créer des emplois et de contribuer efficacement au développement du Bénin".

C'est en tenant compte de toutes ces données que les NPE proposent un ensemble de compétences recherchées pour l'enfant au terme et au cours de l'enseignement primaire.

Cet ensemble de compétences a été donc défini en fonction :

- de notre politique éducative qui met un accent particulier sur l'auto emploi entendu non seulement comme la capacité de l'individu à s'installer à son propre compte, mais aussi comme l'utilisation par l'individu de toutes ses ressources pour se réaliser pleinement ;
- des besoins de formation qui ressortent de l'analyse de la situation qui a été faite ci-dessus.

En tout état de cause, l'élève à la fin du cycle primaire doit être perçu, au niveau qui est le sien, en termes de gestionnaire :

- gestion de soi-même et de l'environnement (familial, social, scientifique, technologique, démographique, culturel) ;
- gestion des situations de vie nationale et internationale ;
- gestion du formel et du non formel.

Ces éléments de compétences bien déterminées sont répartis en deux groupes notamment :

- les éléments de compétences à caractère transversal. Ils ont essentiellement trait aux qualités humaines, aux attitudes et devraient être progressivement acquis et/ou développés par l'élève à travers l'enseignement des différents groupes de discipline ;
- les éléments de compétences à caractère spécifique par rapport aux différents groupes de disciplines. Ils réfèrent notamment aux habiletés et aux connaissances et sont présentés niveau par niveau.

De ce qui précède, trois types des compétences sont prévus par les NPE. Il s'agit des compétences transversales, des compétences transdisciplinaires et des compétences disciplinaires.

#### ***3.4.2.1- Des compétences transversales***

Elles sont propres à tous les champs de formation et sont au nombre de huit :

- exploiter l'information disponible: consulter les diverses sources d'information et en choisir l'information qui permet de répondre à ses besoins ou d'exécuter une tâche donnée ;
- résoudre une situation problème : il consiste à construire, mettre en œuvre et valider une solution à une question ou à une situation problème en exploitant des ressources internes et externes ;
- exercer sa pensée créatrice où l'élève utilise un processus créateur pour inventer ou réaliser diverses productions, que ce soit une idée, un schéma, un modèle, un objet, une réalisation en quelque sorte ;
- gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir qui consiste à planifier et mettre en œuvre une démarche d'apprentissage ou de réalisation pour construire de nouveaux savoirs ou réaliser un travail ;

- travailler en coopération : il s'agit de contribuer personnellement à un travail en groupe par l'entraide de façon à faciliter l'atteinte des objectifs personnels et du groupe. L'élève qui exerce cette compétence contribue à la réalisation d'une activité mais il apprend aussi ;
- faire preuve de sens éthique en tenant compte de la dimension morale dans des situations de vie, de travail ou dans ses choix d'actions.
- avoir cette compétence, conduit à agir dans le respect de soi et des autres ;
- communiquer de façon précise et appropriée : il est question ici d'avoir recours aux ressources propres, aux langages appropriés (oral, écrit, gestuel, visuel...) pour exprimer des sentiments, connaissances, sa compréhension du monde, et ce, dans le respect des conventions établies, de la qualité de la langue parlée et écrite.

#### ***3.4.2.2- Des compétences transdisciplinaires***

Pour KINZO (2008), elles couvrent les domaines de la vie courante. Au nombre de six (06), leur acquisition et leur développement se réalisent à travers tous les champs de formation :

- affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution : il s'agit de penser, percevoir, ressentir, choisir, décider et agir d'une manière qui nous est propre à partir d'un ensemble de valeurs, de concepts, de croyances, de sentiments et d'émotions. L'école fournit de nombreuses occasions de construire et d'affirmer cette identité personnelle et culturelle ;
- agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit qui consiste à jouer un rôle actif au sein de l'école, participer à la vie démocratique, s'ouvrir sur le monde et respecter la diversité et la différence chez les êtres humains. L'élève pourra apprendre à l'exercer dans sa famille. Le développement de cette compétence l'aidera toute sa vie à mieux vivre en société ;

- se préparer à intégrer la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société : il s'agit de penser, s'informer, faire des choix, agir en fonction de ses désirs, de ses potentialités et des réalités sociales et professionnelles de son environnement. L'école peut jouer un rôle important dans l'orientation professionnelle des jeunes en leur proposant d'exploiter des démarches et des contenus propres aux métiers et aux professions. Elle donnera la responsabilité aux élèves de réaliser des projets portant sur les métiers et professions et de s'informer sur ces derniers de même que sur les parcours qui y conduisent pour éclairer leur processus de décision. Toutes ces occasions contribuent à la connaissance d'eux-mêmes, à l'expression de leurs rêves, de leurs aspirations à la découverte de leur potentialité ;
- pratiquer de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sexualité et de la sécurité : il consiste à adopter des attitudes et des comportements qui favorisent son épanouissement et celui des autres. Ainsi, l'élève apprend, entre autres, en acquérant des connaissances, en explorant des façons de faire et par la réflexion sur ses comportements et ceux des autres ;
- agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement : il s'agit de mener des actions qui rendent sains, qui protègent et préservent l'environnement tout en tenant compte des générations futures. Cette compétence comprend des éléments comme la sensibilité à l'égard de la nature, la capacité d'évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement viable pour les générations actuelles et les générations futures ;
- agir en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services. Il s'agit de s'assurer de la provenance, de la qualité, du prix, de la disponibilité des biens et des services. C'est aussi surtout formuler des critiques fondées sur les insatisfactions des consommateurs en vue d'une amélioration de ces biens et services.

### ***3.4.2.3- Des compétences disciplinaires***

Elles présentent les éléments constituant des programmes d'études. Elles sont propres à des domaines du savoir, du savoir-faire et visent l'appropriation du contenu particulier du programme considéré. En Education Physique et Sportive (EPS), on en dénombre deux qui sont pratiquer individuellement l'activité physique et pratiquer collectivement l'activité physique ;

- ✓ En mathématiques, elles sont au nombre de trois.
  - résoudre les problèmes d'ordre mathématique ;
  - pratiquer les activités d'estimation, d'approximation et de calcul mental ;
  - apprécier les interactions entre les mathématiques, les sciences, la technologie et l'homme.
- ✓ En français, ce sont :
  - communiquer oralement ;
  - lire des textes de type et de fonctions variés ;
  - écrire des textes de types et de fonctions variés.
- ✓ En Education Sociale (E.S) elles sont au nombre de trois :
  - construire une représentation correcte des principes de la morale et du civisme ;
  - élaborer une explication des faits historiques et des phénomènes géographiques en relation avec la société et le territoire ;
  - interpréter le patrimoine culturel de son milieu et de sa région.
- ✓ En Education Scientifique et Technologique (EST) ce sont :
  - élaborer une explication à un phénomène, à un système ou à un objet de l'environnement naturel ou construit ;
  - réaliser une tâche d'ordre technologique ;
  - apprécier l'apport de la science et de la technologie à l'activité.

✓ En Education Artistique (EA) ; elles sont au nombre de deux :

- réaliser des productions en art ;
- apprécier des œuvres d'art.

Le programme d'Education Artistique dans son ensemble s'intéresse à tout ce qui relève du manuel, base de tout ce qui concourt à la formation intellectuelle.

De toute la description qui vient d'être faite, le profil souhaité pour l'élève à la fin de l'école primaire par les NPE est fondé sur un ensemble de compétences défini. Or, quand on raisonne en termes de développement des compétences à l'école, il est naturel que l'évaluation des acquis des élèves soit une évaluation de la compétence proprement dite : il s'agit donc d'évaluer si l'élève est compétent ou non. Face à cette situation, nous nous demandons :

- quels seront les critères pour évaluer une compétence ?
- est-ce que le système d'évaluation scolaire en vigueur mieux les examens, avec les NPE, constituera-t-il un obstacle pour la promotion scolaire des enfants ?
- quel sera le devenir d'un enfant qui ne va pas atteindre une compétence ?

Ce sont là autant de questions qui méritent réflexion.

### **3.5- Pertinence des reformes (approche analytique)**

L'Etat béninois a toujours placé l'éducation au premier rang de ses priorités. Cette option en faveur de l'éducation se justifie par l'idée selon laquelle l'éducation constitue un facteur de développement. Mais, le moins qu'on puisse dire à la suite des différents documents qu'on a consultés, est que le Bénin est, tour à tour, passé d'un système éducatif colonial de type capitaliste, à un système de type socialiste fondé sur les principes du marxisme-léninisme et, enfin, à un système supposé sur les bases d'une démocratie. En effet, de 1960 à 1972, le système éducatif béninois n'a été que le prolongement d'une

politique de formation élitiste héritée de la colonisation. Ce système fonctionnait si bien qu'à un moment donné, le Dahomey était qualifié de "quartier Latin " d'Afrique. Avec l'avènement de la Révolution du 26 octobre 1972, les nouvelles autorités ont remis en cause le système hérité de la colonisation. La réforme de l'enseignement qui a été introduite est intitulée "Ecole Nouvelle". Puis, vient la démocratisation de l'enseignement qui est une option de développement du système éducatif basée sur l'égalité des chances d'accès à l'école. Certes, les réformes menées que ce soit de 1972 à 1989 ou de 1990 à ce jour s'inscrivent dans le cadre de l'idéal scolaire. Un point reste commun à toutes les réformes expérimentées : le système d'évaluation scolaire qui déclare certains "dignes" d'étudier d'avantage et d'autres "indignes" et donc bons pour la rue BALLEY (2009).

A considérer les faits, la réforme Révolutionnaire c'est-à-dire l'Ecole Nouvelle est une institution scolaire différente de l'ancienne école coloniale et néocoloniale. L'Ecole Nouvelle a stigmatisé le système éducatif hérité de la colonisation. Il s'agit en effet pour les acteurs de la Révolution d'octobre 1972 de dénoncer l'élitisme et l'inadéquation du système ayant cours jusque-là avec les valeurs nationales. Ainsi, d'élitisme, le système éducatif passe de 1972 à 1989, à une formation de masse.

Quant à la réforme du Renouveau Démocratique, le contenu de son programme montre les caractéristiques de la démocratisation de l'enseignement dont une exigence la plus urgente à satisfaire, est l'augmentation des chances d'accès à l'éducation pour tous, en priorité à l'enseignement primaire, avec un accent particulier sur la scolarisation des filles.

Pour atteindre cet objectif, les ONG font un effort pour sensibiliser les parents à envoyer les enfants à l'école. Mais les évaluations scolaires éliminent chaque année un grand nombre. L'école démocratique veut donc aller à la rencontre de Montaigne ; autrement dit, elle est celle du besoin en hommes excellents. Mais si l'on veut obtenir un rendement

social maximum de l'éducation, il conviendrait de tirer la partie maximum des possibilités de tous les individus.

La véritable conception démocratique, en effet, ne consiste pas seulement à rechercher une élévation du niveau moyen général. C'est un résultat, c'est vrai, mais on peut actuellement avoir d'autres ambitions. Il s'agit d'amener chacun au maximum de ses possibilités selon des rythmes différents.

## CHAPITRE IV : SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE DEPARTEMENT DU BORGOU DE 2004 - 2012

Il s'agit dans ce chapitre de faire dans un premier temps, une analyse du taux brut de scolarisation, du taux de redoublement par année d'étude, du taux d'abandon par année d'étude, et du taux d'admission à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) et dans un second temps une analyse comparée de ses différents taux pour les six départements du Bénin.

### 4.1- Analyse des taux brut de scolarisation, de redoublement, d'abandon et d'admission à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) par année d'étude .

#### 4.1.1- Analyse du Taux Brut de Scolarisation

Il s'agit ici d'analyser le graphique relatif au taux brut de scolarisation selon le genre dans le département du Borgou.

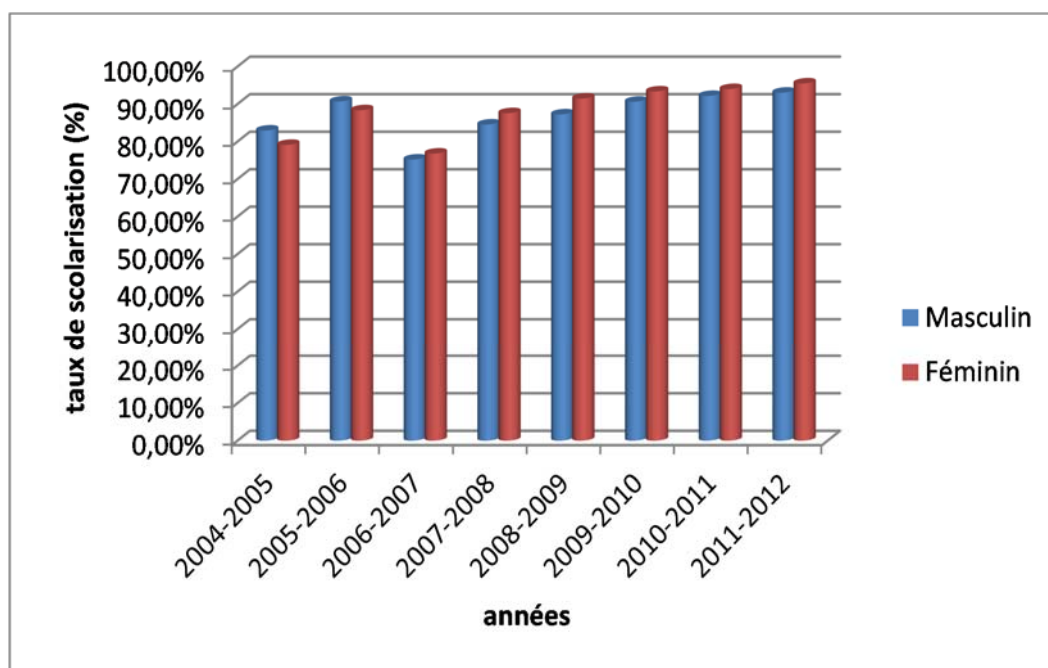
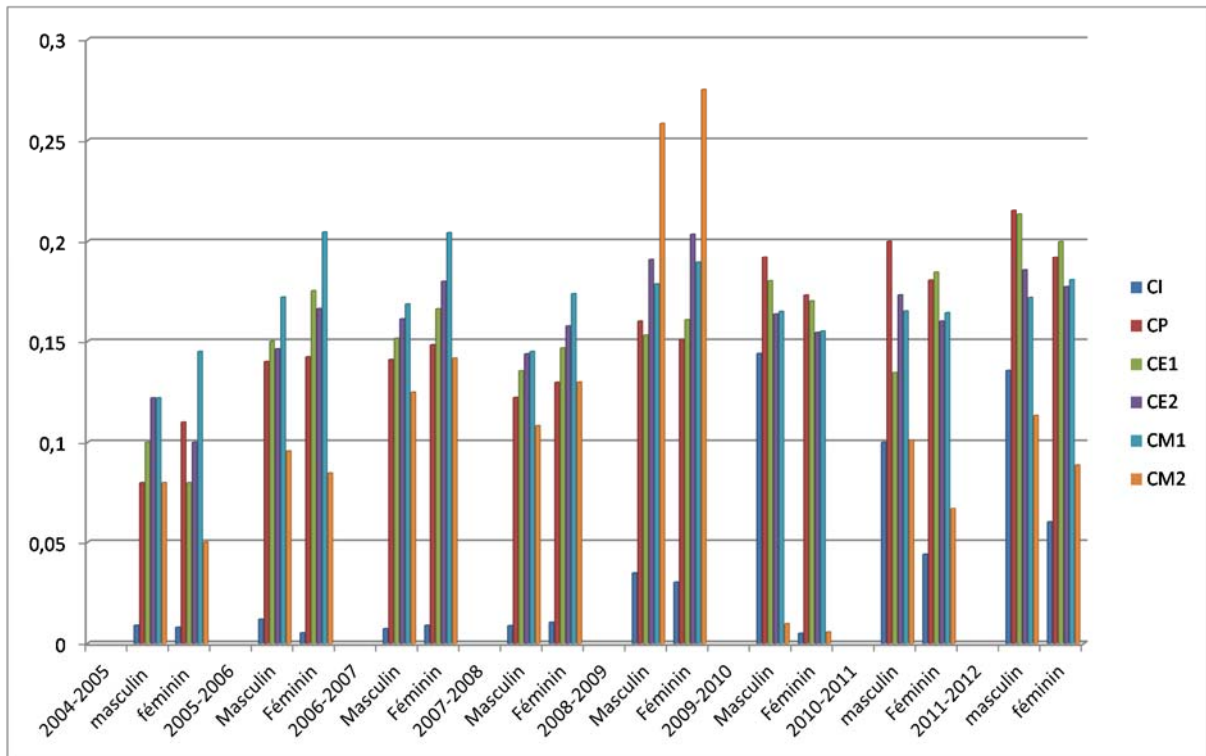


Figure 3: Taux Brut de Scolarisation selon le genre dans le département du Borgou, 2004-2012.

**Source** : Résultat de l'enquête 2012.

L'examen de la figure 3, il ressort que le Taux Brut de Scolarisation masculin est de 90,70% en 2004-2005, alors qu'il est de 79,12% pour les filles au cours de cette même année. Ce taux a baissé en 2006-2007 (76,12% pour les garçons et 77,04% pour les filles) avant d'augmenter à partir de 2007-2008 pour atteindre le taux de 90,63% pour les garçons et 93,37% pour les filles en 2009-2010, et 93,04% pour les filles et 95,50% pour les garçons en 2011-2012. Cela s'explique par le fait que la décision de la gratuité a été prise après que la rentrée scolaire 2006-2007. En effet, il faut signaler qu'aucune étude de faisabilité n'a été préalablement réalisée afin de recueillir l'avis des professionnels d'enseignement sur la mesure de gratuité. Ce qui a engendré de nombreuses réticences de la part de ces derniers pour une application efficace de ladite mesure. De même, 45% des enseignants ont été informés dès le mois d'octobre où la décision a été rendu publique. Le reste soit 55% l'ont connue lors de sa généralisation. Il en résulte que les enseignants n'ont pas été préparés pour accueillir et appliquer avec efficacité la mesure de cette gratuité. Comme le soulignent les auteurs, « Pour essayer de comprendre la dynamique de la vie organisationnelle, il faut donc maintenant passer à une analyse de ce phénomène, de ses fondements, de sa logique propre » (Crozier et Friedberg, 1997). Remarquons que c'est seulement en 2004-2005 et 2005-2006 que le taux brut de scolarisation des garçons est supérieur à celui des filles. De 2006 à ce jour le taux brut de scolarisation des filles est plus élevé que celui des garçons.

#### 4.1.2- Analyse du taux de redoublement par année d'étude, selon le genre



**Figure 4 : Taux de redoublement par année d'étude, selon le genre**

**Source :** Résultat de l'enquête 2012.

De ce qui précède, il ressort que le redoublement a un caractère massif à tous les niveaux de l'enseignement de base. Cependant, ces redoublements sont plus importants chez les filles que chez les garçons.

En effet, les filles scolarisées, une fois de retour à la maison passent leur temps à exécuter des tâches domestiques et économiques. Aller à l'école ne les dispense pas d'aider à la maison. Consommatrice de temps et d'énergie, cette participation aux tâches du ménage a une incidence sur l'activité scolaire. La fatigue induite et le manque de temps à consacrer aux devoirs, font que le rendement scolaire s'en trouve affecté et que les probabilités de

décrocher augmentent. Les filles fatiguées arrivent en retard, sont souvent absentes ou s'en dorment au cours, ce qui constitue un frein à leur progression scolaire.

Ainsi, le redoublement est une forme de déperdition scolaire ; c'est souvent le prélude à l'abandon scolaire. Il est la conséquence la plus courante des mauvaises notes, pour l'enfant. Celui-ci est ressenti avant tout comme un échec, par l'enfant et par sa famille. Cependant, pour l'élève qui a parfois besoin de prendre « un second souffle » au cours d'une scolarité, redoubler peut être une chance qui lui permettra de consolider ses connaissances. Bien souvent une année qui semble perdue permet à l'élève d'acquérir une plus grande maturité pour redémarrer en situation de réussite.

Le redoublement est toujours vécu comme la marque indiscutable de l'échec, même s'il vise à éviter que l'on pressent de manière assurée et à replacer l'enfant en situation de réussite. Redoubler une classe est malgré tout le signe d'une anormalité et cela constitue un handicap pour celui qui le subit, surtout dans un système basé sur l'âge. Les redoublements entraînent un vieillissement des élèves qui constituent aussi un autre symptôme d'échec : le retard scolaire, dans un système où l'âge légal est un critère essentiel.

Selon CHARMEUX (1987), « la réussite scolaire est largement mise en place par la manière de vivre à la maison, surtout en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit ».

Selon FISKE (1998) « les élèves qui ne suivent pas leurs camarades dans la classe supérieure sont inmanquablement aux prises avec les problèmes d'image d'eux-mêmes et développent souvent une attitude profondément négative envers l'école. Ainsi, redoubler une classe primaire conduit fréquemment à d'autres redoublements ultérieurs qui peuvent à leur tour provoquer un abandon total ».

En effet, au Bénin, le système scolaire en place demande aux élèves qui ne réussissent pas à maîtriser le travail propre à un niveau donné de redoubler la classe afin de leur donner un

surplus de temps pour assimiler ce qu'ils n'ont pas réussi à maîtriser la première fois. Il est ainsi considéré comme une solution pour ceux qui sont lents à apprendre. Cette pratique est très courante en première année en raison de la conviction de l'importance d'un bon départ dans la vie scolaire. Le redoublement de la dernière année du primaire est également fréquent au Bénin où l'entrée dans le secondaire repose sur un examen de fin d'études primaires.

#### 4.1.3- Analyse du taux d'abandon par année d'étude, selon le genre

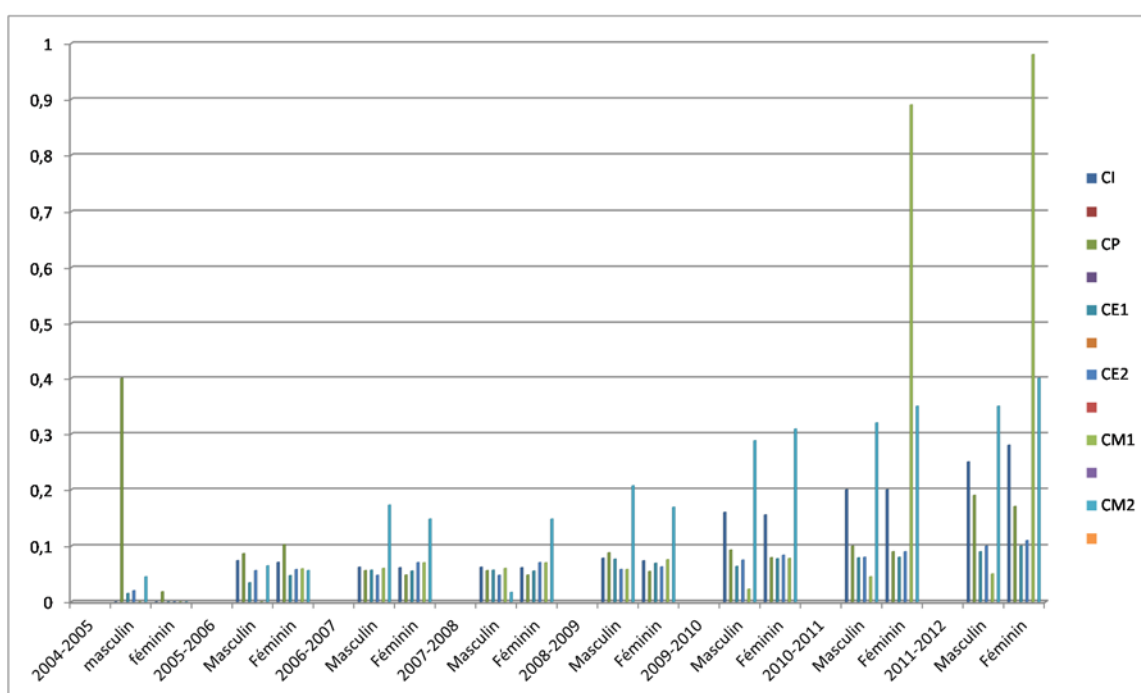


Figure 5: Taux d'abandon par année d'étude, selon le genre

Source : Résultat de l'enquête 2012

L'examen de la figure 5 il ressort que les plus faibles taux d'abandon aussi bien pour les filles que pour les garçons sont enregistrés en 2004-2005. Ce taux augmente progressivement jusqu'en 2011-2012. Notons que c'est au CM2 que ce taux est le plus élevé.

Il ressort de ce qui précède que sous une forme visible la déperdition scolaire concerne les élèves qui commencent leur scolarité mais l'abandonnent avant d'avoir atteint un niveau acceptable. Tandis que l'abandon scolaire dans l'enseignement primaire est pratiquement inexistant dans les pays du Nord, le Bénin quant à lui continue d'enregistrer un taux d'abandon élevé 11,32% (INSAE, 2008).

De même, l'abandon survient à tous les niveaux de l'enseignement primaire. Cependant au niveau des filles, les taux d'abandon varient d'une classe à une autre, partant du CI au CM2. Cette tendance d'abandon massif survenant au début du cycle primaire est particulièrement redoutable car les enfants qui n'ont qu'une année ou deux d'enseignement quittent l'école dans un état proche de l'analphabétisme.

Par ailleurs l'un des objectifs majeurs de l'éducation pour tous est de faire en sorte que tous les enfants du Bénin aient accès à l'éducation de base. Mais la persistance de forts taux de redoublement et d'abandon constitue un handicap pour l'atteinte de cet objectif.

Depuis 4 ans que je suis à ce poste on enregistre 3 à 4 abandons de filles de 11 ans et plus pour raison de mariage ou de grossesse. Les toutes petites filles abandonnent parce qu'elles aident leur maman ou leur sœur à garder le bébé. D'autres petites abandonnent par caprice et comme leurs parents ne voient pas l'importance de l'école, ils n'insistent pas. Le renvoi des enfants par les enseignants crée d'autre perte de filles. Enfin le départ des parents en exode et les placements d'enfant en ville créent des pertes (A.L., directeur EPP Sikki-Bembéréké, 2011).

Selon l'USAID (2005), le mécanisme de l'abandon des filles procède de différentes manières. Il peut être progressif : à cause des corvées domestiques qu'elles doivent accomplir en plus d'aller à l'école, moins encouragées et motivées par leurs parents, voire par leurs maîtres, beaucoup de filles en déperdition scolaire ont commencé par accumuler les retards et les absences à l'école, à ne plus pouvoir faire les devoirs ou à ne plus comprendre la progression des leçons, donc à se désintéresser des études, et à redoubler plus fréquemment (MANYIRE 1997). Découragées, les filles préfèrent alors ne plus aller à

l'école ; ou leurs parents renoncent à les scolariser, au vu de leur échec scolaire et du coût induit de ces études « inutiles ».

« Avec trois ans, la fille a son diplôme de couture ou de coiffure et prête à regagner son mari. Or avant de tirer les fruits de l'effort provenant de l'école, c'est trop pour la fille » (S.G., une mère de famille de Biro-Nikki)

Les filles peuvent également abandonner subitement l'école. Les parents ne pouvant plus assumer les frais de scolarité lors d'une période difficile, ils préfèrent déscolariser leurs filles momentanément en attendant de pouvoir les envoyer de nouveau à l'école ; ou la fille devant quitter l'école pour se marier, son nouveau rôle d'épouse est incompatible avec la poursuite des études. Ceci se passe surtout lorsque la conjoncture économique est incertaine.

De plus les filles passent d'autant moins d'années à l'école qu'elles y entrent tard : l'âge moyen d'entrée à l'école primaire est en effet souvent peu tardif que les sept ans officiels, les parents estimant que les filles n'ont pas besoin d'aller à l'école trop jeunes. Mais une scolarisation tardive est le plus souvent aussi le reflet d'une exposition quasi nulle à l'image et à l'écrit dans l'enfance ; et ces lacunes d'imprégnation font que les fillettes partent déjà avec un retard par rapport aux autres qui, scolarisées plus tôt, ont déjà commencé à développer un processus cognitif et d'apprentissage.

Enfin, dans les milieux musulmans, les parents ayant accepté de scolariser leurs filles choisissent souvent de les retirer de l'école dès les premières règles par crainte des grossesses (ODAGA et HENEVELD, 1996).

#### 4.1.4- Analyse du taux d'admission à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) dans le département du Borgou

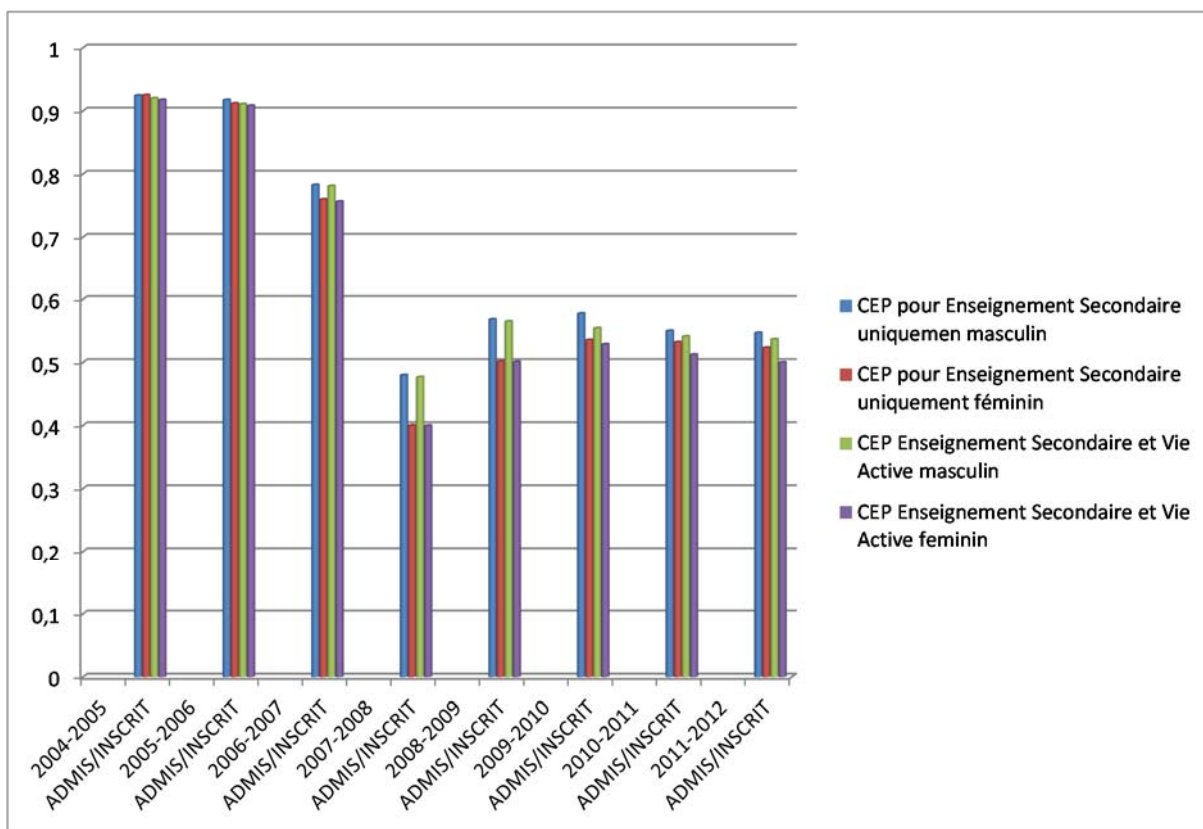


Figure 6: Taux d'admission à l'examen du CEP dans le département du Borgou

Source : Résultat de l'enquête 2012

On constate que de 2004 à 2012 le taux d'admission à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) enregistre une baisse considérable d'année en année. Il passe de 91,74% pour les garçons en 2004 à 78,28% en 2006 puis à 47,98% en 2007 pour connaître une légère augmentation en 2010 et 2011 respectivement à 56,82% et 56,72%. Tout ceci s'explique par les grèves répétitives des enseignants et le prolongement du calendrier scolaire, ce qui constitue un découragement et une démotivation des communautés face aux insuffisances de l'offre éducative. Des parents d'élèves et des enseignants l'expriment selon leurs logiques comme on l'a enregistré sur le terrain, à travers des propos suivants :

« Les grèves perturbent les cours, baissent le niveau des enfants et nous induit à la paresse » (I.D., enseignant à Sandiro-Pèrèrè).

« Les enseignants exagèrent, ils ne veulent pas travailler » (K.N., parent d'élève à Bininsi-N'Dali, 2011 ».

A cela s'ajoute la pauvreté des familles : les revenus familiaux insuffisants pour faire face aux coûts directs et indirects de la scolarisation ; la sur sollicitation des filles pour la contribution à la survie de la famille ; des coûts d'opportunité plus importants pour les filles que pour les garçons du fait de leur rôle plus prépondérant dans les activités économiques et domestiques de la famille. Tous ces facteurs prouvent que

« L'environnement n'est pas un ensemble de variables indépendantes : il constitue une série de systèmes ou de sous-systèmes très différemment structurés et il présente de ce fait une série de problèmes spécifiques que les acteurs organisationnels également spécifiques doivent résoudre. Ceux-là ne pourront le faire qu'en entrant en relation avec d'autres acteurs au sein et en dehors de l'organisation proprement dite et en s'engageant avec ceux-ci dans les relations de pouvoir et d'échanges qui viennent donc étendre les limites du système d'action pertinent sous-jacent à l'organisation mais qui, par leurs relations propres définissent à leur tour les « exigences » de l'environnement et le type de réponse que les acteurs organisationnels pourront y apporter » (Crozier & Friedberg, 1992) p.112.

#### **4.2- Comparaison des TBS, TBA et TBR au niveau primaire pour les six départements du Bénin**

Cette section est consacrée à la comparaison des TBS, TBA et TBR au cours primaire dans les six départements du Bénin.

**Tableau VI: Taux Brut de Scolarisation selon le genre et par direction départementale**

Départements	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
MONO / COUFFO	125,14%	97,51%	130,56%	104,11%	133,88%	110,26%	132,13%	109,99%	128,18%	108,41%	130,33%	118,6%	133,49%	118,41%
ATLANTIQUE / LITTORAL	107,27%	99,77%	112,03%	105,20%	108,08%	101,67%	115,92%	112,41%	118,78%	116,70%	140,31%	138,56%	144,48%	139,93%
OUEME / PLATEAU	101,49%	82,45%	105,72%	88,19%	112,00%	95,43%	118,21%	103,81%	118,25%	106,44%	120,45%	111,12%	123,84%	113,90
ZOU / COLLINES	98,78%	82,78%	105,54%	90,89%	116,51%	103,50%	119,20%	107,61%	117,78%	108,53%	122,89%	111,67%	123,30%	112,64%
ATACORA / DONGA	97,48%	81,72%	102,54%	87,33%	106,89%	94,00%	112,31%	100,40%	115,99%	104,42%	125,25%	110,23%	127,06%	111,9%
BORGOU / ALIBORI	72,66%	70,66%	75,21%	76,81%	84,55%	87,58%	87,25%	91,48%	89,09%	95,33%	95,58%	102,01%	96,29%	105,20%

**Source :** MEMP, 2012

De l'analyse du tableau V, il ressort que de 2006 à 2012 dans le département du BORGOU/ALIBORI le taux brut de scolarisation des filles et des garçons est plus faible par rapport aux autres départements.

Tableau VII: Taux brut d'admission

Départements	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012	
	Masculin n	Féminin n	Masculin n	Féminin n	Masculin n	Féminin n	Masculin n	Féminin n	Masculin n	Féminin n	Masculin n	Féminin n	Masculin n	Féminin n
MONO / COUFFO	149,25 %	136,76 %	151,72 %	127,51 %	174,53 %	153,38 %	159,72 %	141,64 %	149,20 %	134,8 8	159,02 %	147,65 %	160,62 %	148,64 %
ATLANTIQUE / LITTORAL	125,80 %	115,45 %	129,30 %	125,13 %	137,74 %	133,63 %	138,75 %	138,48 %	135,91 %	139,39 %	165,80 %	167,90 %	167,17 %	169,05 %
OUEME / PLATEAU	118,12 %	105,65 %	123,35 %	109,49 %	148,23 %	133,55 %	142,90 %	133,72 %	137,48 %	128,16 %	141,98 %	133,13 %	143,82 %	136,33 %
ZOU / COLLINES	110,20 %	117,57 %	127,97 %	116,36 %	156,57 %	148,11 %	142,18 %	137,39 %	133,19 %	128,70 %	141,78 %	131,99 %	143,28 %	133,94 %
ATACORA / DONGA	105,17 %	112,48 %	127,64 %	114,17 %	155,52 %	143,89 %	149,94 %	145,83 %	148,16 %	140,20 %	162,11 %	153,15 %	163,24 %	154,58 %
BORGOU / ALIBORI	80,33%	88,72%	90,03%	96,34%	118,31 %	124,15 %	104,98 %	113,22 %	106,23 %	114,64 %	118,55 %	125%	120,76 %	127,90 %

Source : MEMP, 2012

**Tableau VIII: Taux brut de redoublement**

Départements	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
MONO / COUFFO	54%	45%	53,58%	46,41 %	54,44%	45,54 %	53,48%	46,51 %	54,27%	45,72 %	55,18%	45,41 %	44,13%	45,15 %
ATLANTIQUE / LITTORAL	57,14%	42,85 %	55,66%	44,33 %	54,74%	45,25 %	53,85	46,14 %	54,67%	45,32 %	54,13%	45,87 %	42,20%	43,44 %
OUEME / PLATEAU	57,35%	42,64 %	56,92%	43,07 %	56,20%	43,79 %	55,02%	44,97 %	54,98%	45,01 %	54,46%	46,64 %	43,8%	44,65 %
ZOU / COLLINES	55,38%	44,61 %	54,43%	45,56 %	54,35%	45,64 %	54,15%	45,84 %	53,88%	46,11 %	45,81%	53,19 %	45,17%	46,13 %
ATACORA / DONGA	57,03%	42,96 %	54,88%	45,11 %	55,89%	44,10 %	54,31%	45,68	54,20%	45,79 %	54,34%	54,76 %	45,19%	46,47 %
BORGOU / ALIBORI	53,76%	46,23 %	50,87%	48,78 %	51,31%	48,62 %	52,27%	47,81 %	50,70%	49,29 %	55,13%	44,97 %	46,25%	46,67 %

**Source :** MEMP, 2012

De l'analyse du tableau VII, il ressort que de 2006 à 2012 dans le département du BORGOU/ALIBORI le taux de redoublement des filles est plus élevé par rapport aux autres départements, tandis qu'au niveau des garçons il a le taux de redoublement le plus faible.

Il ressort de ce qui précède que le département du BORGOU/ALIBORI vient en dernière position en termes de TBS, TBA, et TBR. Tout ceci s'explique par le fait que ce département s'adonne en majorité aux activités agricoles (80%) RGPH 2002.

« Pendant les récoltes nos filles sont très utiles, elles abandonnent temporairement les cours pour nous venir en aide sinon on n'a pas suffisamment de moyen pour engager des gens » (O.B., parent d'élève à kouré-Kalalé, 2011).

Dans ce contexte, les enfants sont une main d'œuvre gratuite, dans la mesure où leur travail est indispensable à la survie de certains ménages. Aussi la fréquentation de l'école représente-t-elle un coût d'opportunité élevé. Quand bien même l'envoi des filles à l'école ne prive pas nécessairement les familles de main d'œuvre, il reste que dans certain cas, les revenus irréguliers dont disposent certaines familles illettrées ne leur permettent pas d'assurer la scolarisation de tous les enfants. Et dans ce domaine, les filles sont plus exposées et plus impliquées que les garçons.

Si la pauvreté impose de réelles restrictions à la fréquentation de l'école et si les coûts économiques de l'éducation peuvent s'avérer prohibitifs pour certaines familles, il faut cependant examiner cette situation de plus près. En effet, il ressort à l'analyse que le manque de ressources invoqué par les parents masque d'autres priorités ou l'argent n'est pas en cause. C'est plutôt un prétexte à la réticence de ces derniers à investir dans l'éducation de leurs filles parce qu'ils ne comprennent pas la valeur de cette éducation pour elles.

Ainsi disait un enquêté « il est pauvre, celui qui n'a pas de filles ». Les filles sont une importante source de revenus pour leurs familles et le besoin de conserver ce revenu complémentaire l'emporte très souvent sur le respect des édits internationaux en matière de droit à l'éducation. Dans un environnement pauvre en ressources comme ce du département de BORGOU, cette valeur prend tout son sens quand la fille approche l'âge de la puberté. Ainsi, à moins que les parents ne soient convaincus qu'ils obtiendront un meilleur prix pour leur fille si elle est éduquée, celle-ci a très peu d'espoir d'être autorisée à retourner à l'école.

Pour la quasi-totalité des parents, la gratuité de l'école signifiait que les parents ne dépenseraient plus un centime pour tout ce qui concerne le matériel scolaire et les diverses contributions et souscriptions : la tenue kaki, les fournitures scolaires y compris les manuels, les cahiers d'activités et les frais d'examen au CEP devraient être à la charge de l'Etat. Pour eux, c'est juste amener l'enfant à l'école et l'Etat se charge du reste.

« On ne sait pas si c'est YAYI Boni qui nous ment ou si c'est les enseignants qui nous grugent. Mais où est donc la gratuité si on doit encore acheter les fournitures scolaires et payer les frais de photocopie à ne pas en fini? » (S.R., parent d'élève à Kokabo-Bembéréké, 2011).

Ainsi certains parents n'achètent les fournitures scolaires que lorsque les enseignants ont renvoyé leurs enfants. Ces enfants perdent des jours voire des semaines de cours avant que les parents ne trouvent les moyens de s'acheter les fournitures nécessaires.

Ces parents qui apprécient sans exception la politique de la gratuité ont cependant du mal à croire que les enseignants leur demandent des fournitures pour leurs enfants.

## **Deuxième Partie : Penser les échecs et l'exclusion scolaires des filles dans le Borgou**

La deuxième partie, à partir des matériaux de terrain, analyse la performance des dispositifs d'intervention sur l'école au regard des réalités socioculturelles dans le Borgou. Elle s'achève sur l'évocation des avantages de l'éducation de la femme.

## **CHAPITRE V : EFFETS DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE BORGOU**

Il s'agira dans ce chapitre de faire dans un premier temps l'historique de la gratuité, ensuite d'analyser son incidence sur les indicateurs scolaires et enfin d'examiner les limites des mesures d'accompagnement.

### **5.1- Historique de la gratuité de l'enseignement primaire au Bénin**

La gratuité de l'enseignement primaire, telle que prévue dans la Constitution béninoise du 11 Décembre 1990, doit être progressive : « Toute personne a le droit à l'éducation. L'enseignement primaire est obligatoire. L'Etat assure progressivement la gratuité de l'enseignement primaire public ». L'Etat béninois, à travers ses différents Gouvernements, a essayé de respecter cette exigence constitutionnelle. Ainsi, d'abord il a été décidé, en 2000, d'exonérer les droits d'écolage de toutes les filles en âge scolarisable dans toutes les écoles primaires publiques se trouvant dans les zones rurales du pays afin de promouvoir la scolarisation des filles. Cette décision n'avait eu aucune mesure d'accompagnement.

Ensuite l'exonération des frais d'écolage pour tous les enfants en âge scolarisable dans toutes les écoles du pays a été décidée en 2002. Cette décision avait eu comme mesure d'accompagnement la subvention de l'Etat pour les écoles publiques afin de permettre leur fonctionnement. Mais compte tenu des problèmes rencontrés à savoir l'insuffisance numérique d'enseignants, le manque de salles de classes, de mobiliers,..., l'administration de chaque école en collaboration avec l'Association des Parents d'Elèves, avait initié d'autres frais d'écolage sous la dénomination de souscription. Cette souscription payée par les parents d'élèves permettait de rémunérer les enseignants communautaires engagés par chaque communauté et de construire des salles de classe de fortune.

Enfin, à partir d'octobre 2006, le conseil des Ministres a décidé de rendre effectivement gratuit l'enseignement primaire, en supprimant d'abord tous les frais d'écolage. Pour accompagner cette décision, les mesures suivantes ont été prises :

- construction et équipement des salles de classes dans les écoles ;
- recrutement en nombre suffisant d'enseignants et leur déploiement dans les écoles ;
- équipement des écoles en matériels didactiques ;
- subvention des écoles pour faciliter leur fonctionnement. Il est nécessaire d'analyser l'incidence de cette mesure salvatrice prise par le gouvernement.

#### ***5.1.1- Analyse de l'incidence de la gratuité de l'enseignement primaire***

L'analyse de l'incidence de la gratuité de l'enseignement primaire en République du Bénin sur la population scolarisable de département de Borgou se fera à trois niveaux à savoir la construction et l'équipement des salles de classe, le recrutement en nombre suffisant des enseignants et enfin la subvention de l'Etat aux écoles.

#### ***5.1.2- La construction et l'équipement des salles de classe***

Selon AKADIRI (2006), la gratuité de l'enseignement primaire en République du Bénin s'est traduite par un accroissement des effectifs ayant pour corollaire, entre autres, l'accroissement des besoins en salles de classe. L'une des mesures d'accompagnement de cette gratuité est la construction et l'équipement des salles de classe afin d'améliorer les conditions d'études des apprenants. Ainsi l'Etat, à travers le Gouvernement, a initié beaucoup de projets de construction et d'équipement de salles de classe:

- *Programme de construction, de réhabilitation et d'équipement de salles de classe dans les écoles primaires publiques (PCRESC-EPP):* Le PCRESC-EPP a été introduit au Programme d'Investissement Public du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire pour faciliter la mobilisation des ressources, la planification et le suivi de

l'exécution des projets de construction de salles de classe dans les écoles primaires publiques à partir de 2007. Il a pour objectif global de renforcer l'offre de l'éducation dans toutes les communes du Bénin. De façon spécifique il devra permettre la mise à disposition du système éducatif béninois d'environ 6000 salles de classe d'ici à 2015. Une partie de l'exécution du programme a été confiée au PNDCC afin d'assurer l'implication des communes dans l'exécution du programme.

- *Programme un élève sous un toit, une classe, un maître*: projet de développement de l'enseignement primaire (BID3): Ce projet représente la troisième phase du projet de développement de l'enseignement primaire financé par la Banque Islamique de Développement (BID). L'exécution de la phase 2 a permis de construire et d'équiper 285 salles de classe dans 92 écoles des départements de l'Atacora, de la Donga, du Borgou et de l'Alibori. La phase 3 permettra de construire et d'équiper 300 salles de classe dans des écoles des départements du Zou, du Mono, de l'Atlantique, de l'Ouémé et du Plateau d'une part et la construction et l'équipement de l'Ecole Normale des Instituteurs de Porto-Novo. Ce projet entre en ligne de compte dans la réalisation du programme de construction et d'équipement de 6000 salles de classe.



**Photo 1: Ecole moderne construite selon les normes Ecole de Qualité Fondamentale (EQF) dans la localité d'Ina - BEMBEREKE.**

**Source** : Cliché El-Hadj IMOROU, décembre 2011

Cette photo affiche un module de trois classes avec direction, équipé de mobiliers et de

matériels pédagogiques. Il est réalisé par l'Etat béninois dans la cadre du Programme d'Investissement Public. C'est une infrastructure qui répond aux normes de l'école de qualité fondamentale. Il est supposé pouvoir assurer le bien-être des apprenants.

- *Programme d'appui à la mise en œuvre du plan décennal du développement du secteur de l'éducation*: Le Bénin, avec l'appui des partenaires techniques et financiers, a élaboré le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDDSE). Après son adoption par le Gouvernement et son endossement par l'Initiative Mondiale pour l'Accélération de l'Education. Pour Tous d'ici à 2015, le Bénin a démarré sa mise en œuvre depuis 2006. Le présent projet vise essentiellement à appuyer la mise en œuvre du PDDSE qui se traduira, entre autres, par la construction des salles de classe en nombre suffisant dans tous les départements afin de répondre à la demande de l'éducation.
- *Projet de construction d'infrastructures scolaires dans le cadre de l'EPT* : Dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education, et dans le but d'aider le Bénin à réaliser l'Objectif N°2 des OMD à savoir « assurer une Education Primaire pour Tous en 2015 », l'Agence Française pour le Développement (AFD) a mis à la disposition du Bénin un crédit de Neuf Milliards Huit Cent Millions (9.800.000.000) de FCFA. L'une des composantes de ce crédit est utilisée pour la construction et l'équipement de 108 salles de classe et l'acquisition de matériels didactiques. Suite à la visite en France du Chef de l'Etat, un accord de don complémentaire a été signé et porte sur un montant de Six Cent Cinquante Millions (650.000.000) de FCFA pour la construction d'infrastructures scolaires. Le projet a été initié pour assurer l'atteinte des résultats ci-dessus fixés (AKADIRI, 2006).
- *Programme de construction et d'équipement d'écoles primaires au Bénin Japon (Phase 4)* : Ce projet représente la quatrième phase du Programme de construction et d'équipement

d'écoles primaires au Bénin financé par le Japon. Il vise à construire et équiper 275 salles de classe dans les départements du Couffo, des Collines, du Zou et de l'Ouémé.

- *Projet de construction et d'équipement de salles de classe dans les écoles à discontinuité éducative* : Malgré les efforts consentis par l'Etat dans le cadre de l'accès de tous à l'éducation, on note encore de fort taux d'abandon dans certaines régions, notamment dans les zones rurales. Cette situation est, en grande partie, due à l'insuffisance d'infrastructures dans certaines écoles pouvant accueillir les écoliers qui, de ce fait, sont obligés soit de se déplacer vers d'autres localités avant de poursuivre les études soit d'abandonner les classes.



**Photo 2: Ecole primaire publique de Sinahou -TCHAOUROU.**

**Source** : Cliché El-Hadj IMOROU Août 2013

On voit ici une infrastructure en banco dans un grand village de la commune de Tchaourou, situé sur l'axe Parakou-Djougou. Le local ne remplit aucune condition pour accueillir des apprenants. Bien au contraire, il constitue un danger pour ces enfants, en période de vent et de pluie. Il favorise la démotivation scolaire à la fois pour les écoliers et pour les enseignants.

Le présent projet est initié pour corriger progressivement cette disparité et doter ces écoles

d'infrastructures suffisantes afin d'y maintenir les apprenants. Il vise à construire et équiper des salles de classe en nombre suffisant dans les écoles à discontinuité éducative afin de répondre favorablement à la demande de l'éducation dans ces zones.

En dehors de ces projets initiés pour accompagner la gratuité de l'enseignement primaire, il a été confié au génie militaire de construire dans l'urgence des salles de classe en matériaux précaires afin de permettre aux écoles qui exprimaient de forts besoins de salles de classe, d'accueillir les écoliers qui deviennent plus nombreux suite à cette décision.

Lors de notre étude, on a constaté que des écoles dans le département de Borgou, à l'instar de celles des autres départements du pays, bénéficient de l'un ou de l'autre de ces différents projets de construction et d'équipement des salles de classe initiés par l'Etat pour accompagner la gratuité de l'enseignement primaire en République du Bénin.

Pour couvrir les besoins en encadrement des apprenants, quatre (04) catégories d'enseignants sont recrutées et déployés dans les Circonscriptions Scolaires de Borgou, à l'instar des autres Circonscriptions Scolaires du Bénin. Il s'agit des Agents Permanents de l'Etat (APE), des enseignants contractuels, des enseignants communautaires et des appelés du service militaire d'intérêt national. Les enseignants communautaires jadis recrutés sur fonds propres des associations des parents d'élèves pour compléter les efforts de l'Etat sont actuellement pris en charge par l'Etat. Ces enseignants sont recensés pour être reversés dans le corps des enseignants contractuels de l'Etat.

Le niveau académique minimum exigé pour toutes ces catégories d'enseignants est le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). Certains parmi eux ont des diplômes académiques supérieurs au minimum exigé. Par rapport à la qualification des enseignants, mille huit cent soixante-quatre (1864) sont titulaires du Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) alors que neuf cent huit (908) sont nantis du CEAP et/ou du

Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). Notons que l'Etat est préoccupé pour la formation des enseignants. Cela s'explique par les différentes formations organisées à l'intention des enseignants n'ayant pas encore une qualification professionnelle. Dans ce cadre, une formation à distance et de façon continue est organisée pour les enseignants contractuels de l'avant dernière promotion. En ce qui concerne les appelés du service militaire, l'initiation à la pratique pédagogique leur a été faite au moment où ils étaient dans les différentes casernes. Rappelons que, afin de cesser de confier les apprenants à des enseignants sans qualification, l'Etat a rouvert les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI). Les ENI de Porto-Novo, d'Abomey et de Djougou sont fonctionnelles depuis 2005. Les ENI de Dogbo, d'Allada et de Kandi sont construites grâce au crédit mis à la disposition du Bénin par l'Agence Française pour le Développement (AFD) dans le cadre de l'appui à la mise en œuvre du PDDSE. Ces ENI ont accueilli leurs premiers stagiaires dès la rentrée scolaire 2008-2009.

## **5.2- Au niveau du fonctionnement des écoles**

### ***5.2.1.- La subvention de l'Etat aux écoles***

Le fonctionnement des écoles se faisait grâce à la participation des parents d'élèves à travers les différents frais que ceux-ci payaient. Il s'agissait des contributions scolaires et/ou des souscriptions. A partir de ces recettes, l'administration de l'école, en collaboration avec le bureau de l'APE, élaborait son budget prévisionnel comportant deux grands points à savoir l'investissement et le fonctionnement. L'investissement consistait à trouver des approches de solutions aux problèmes de manque d'infrastructures, de mobiliers et de matériels didactiques. Le fonctionnement, quant à lui, permet de faire face aux dépenses dont l'administration de l'école a besoin pour l'exécution des activités durant l'année scolaire. A ces deux points, s'ajoutait éventuellement le paiement des salaires des enseignants communautaires.

A partir de 2002, l'Etat a commencé à subventionner les écoles en tenant compte des effectifs de celles-ci. Cette subvention s'élevait à 3000 FCFA par élève. Mais les parents continuaient à payer les souscriptions sous prétexte que la subvention de l'Etat n'arrivait pas à couvrir toutes les dépenses, surtout celles relatives aux petits investissements et à la rémunération des enseignants communautaires. Progressivement l'Etat prenait en charge les salaires des enseignants communautaires en payant à quelques-uns parmi eux, 33.000 FCFA par mois pendant neuf (09) mois dans une année.

Enfin, à partir de la rentrée scolaire 2006-2007, la subvention de l'Etat aux écoles a pris une autre forme: le montant n'est plus alloué par rapport aux effectifs mais plutôt par rapport au nombre de classes que compte l'école. Ce montant varie de 60.000FCFA à 80.000 FCFA par classe selon que l'école se trouve dans une zone rurale ou urbaine. Deux points du budget prévisionnel sont enlevés: investissement et paiement des salaires des enseignants communautaires. Ainsi, le budget est réduit au fonctionnement.

### ***5.2.2.- La gestion de la subvention***

Les fonds mis à la disposition des écoles par l'Etat ne sont pas toujours domiciliés dans une institution financière de la place. Leur gestion pourrait souffrir des normes de l'orthodoxie financière. D'abord les différentes rubriques qui composent le seul point (fonctionnement) du budget prévisionnel sont harmonisées dans chaque Circonscription Scolaire. Ensuite le budget est élaboré avec la participation des membres du bureau de l'APE, sous l'œil vigilant du C/CS.

Toutes les dépenses sont effectuées sur approbation des membres du bureau de l'APE. De plus, l'Inspection Générale du Ministère appuie les écoles dans la gestion des fonds en organisant à l'intention des directeurs d'écoles des formations sur la gestion financière et faisant des contrôles inopinés dans les écoles. Il ressort de notre étude que, malgré tout, les

directeurs d'écoles rencontrent beaucoup de difficultés dans la gestion des fonds alloués aux écoles. 98% des directeurs se plaignent de l'insuffisance notoire de la subvention et souhaitent qu'elle soit revue à la hausse, Cette insuffisance des fonds crée parfois des discordes entre le directeur ou la directrice et ses collaborateurs. Une directrice nous a déclaré ceci : « En ce qui concerne le fonctionnement, nous n'arrivons pas à satisfaire toutes les doléances des maîtres. Ce qui amène des histoires entre maîtres et directeur dans certaines écoles. » Cette assertion a été confirmée par 77,17% des enseignants enquêtés qui estiment que l'apport financier dont ils ont besoin pour l'achat de certains matériels périssables nécessaires pour l'exécution des séquences de classe, fait défaut. Cette situation n'est pas de nature à favoriser une bonne ambiance dans les écoles. Une autre difficulté rencontrée par les directeurs d'écoles est relative aux ennuis que certains membres du bureau de l'APE créent à ceux-ci par rapport aux transactions des fonds. Une directrice a confié ce qui suit: « L'association des parents d'élèves nous crée d'énormes ennuis pour le retrait des fonds. Le trésorier veut que les fonds lui soient remis pour la gestion ». Les directeurs d'écoles se plaignent enfin du retard accusé par la subvention avant de leur parvenir.

« Lorsqu'on dit aux enfants d'amener de l'argent pour les frais de photocopie ou autre, certains parents n'hésitent pas à venir nous dire en face que YAYI Boni a dit que l'école est gratuite et donc qu'ils n'ont rien à payer » (A.O., Enseignant à Kika-Tchaourou, 2011).

On peut conclure que la gratuité de l'enseignement primaire en République du Bénin, étant accompagnée des mesures, a permis à beaucoup d'enfants en âge scolarisable d'aller à l'école ; ce qui s'explique par l'augmentation des effectifs dans les écoles.

### ***5.3- Limites des mesures d'accompagnement***

#### ***5.3.1- Limites relatives à la qualité de l'enseignement***

Pour avoir un enseignement de qualité, le Bénin a retenu des normes l'Ecole de Qualité

Fondamentale (EQF) contenues dans un document de référence appelé plan d'action de l'EQF. Après avoir rappelé ces normes et leurs indicateurs, nous montrerons qu'il reste beaucoup à faire dans les circonscriptions scolaires du Borgou pour leur respect.

#### ***5.3.1.1- Les normes de l'EQF***

Selon le Plan national pour l'éducation de qualité de 2003, pour mériter le label « Ecole de Qualité Fondamentale », tout établissement scolaire de l'enseignement primaire doit atteindre ou dépasser le seuil de qualité défini par l'ensemble des neuf (09) normes qui se présentent comme suit :

**Norme N°1** : Avoir à sa tête un directeur qualifié, de bonne moralité, régulièrement suivi, et formé en cours d'emploi, qui fait preuve d'un leadership effectif et utilise judicieusement son personnel.

**Indicateurs** : Le directeur :

- est titulaire du BEPC ou d'un diplôme équivalent (critère minimal) ou du BAC ou d'un diplôme équivalent (critère de perfectionnement) ;
- est titulaire du CAP depuis au moins trois ans;
- a satisfait aux exigences d'une enquête de moralité;
- a reçu une formation spécifique d'au moins un mois aux fonctions de directeur;
- participe régulièrement aux activités des unités pédagogiques;
- reçoit au moins une fois tous les trois ans, la visite de l'inspecteur et/ou du Conseiller Pédagogique (CP) ;
- encadre et soutient pédagogiquement ses collaborateurs (séquence de classe d'essai, séquence de classe de démonstration, conseils) ;
- suit régulièrement les performances scolaires et la santé des élèves.

**Norme N°2** : Avoir pour chacune de ses classes un enseignant qualifié, régulièrement suivi et formé en cours d'emploi.

**Indicateurs** : L'enseignant :

- est titulaire du BEPC ou d'un diplôme équivalent (critère minimal) ou du BAC ou d'un diplôme équivalent (critère de perfectionnement) ;
- est titulaire du CEAP (critère minimal) et/ou du CAP (critère de perfectionnement) ;
- reçoit au moins une fois tous les deux ans la visite de l'inspecteur et/ou du CP;
- participe régulièrement aux activités de l'unité pédagogique.

**Norme N°3** : Avoir sur son propre domaine, l'espace et les installations nécessaires pour que les élèves et les enseignants bénéficient d'un cadre de travail adéquat.

**Indicateurs** :

- Le titre de propriété existe et est valide;
- Les limites du domaine scolaire sont matérialisées;
- Existence, pour chaque groupe pédagogique, d'une salle de classe aux dimensions réglementaires, en matériaux définitifs, naturellement aérées et éclairées;
- Existence d'au moins une latrine par classe, et d'un dispositif pour recueillir les déchets au niveau de chaque classe;
- Existence d'un point d'eau au niveau de l'école et d'un poste d'eau au niveau de chaque classe;
- Existence d'une cour de récréation ombragée et d'un terrain de sport par niveau (niveaux 1 et 2)
- Au plus cinquante (50) élèves par classe.

**Norme N°4** : Avoir en nombre suffisant au regard des effectifs et des ratios retenus en la matière, un mobilier ergonomique par rapport aux élèves et aux enseignants.

**Indicateurs:** Dans chaque classe :

- une place assise par élève sur des tables-bancs à deux places au plus et adaptées à la taille de celui-ci;
- un bureau et une chaise adaptés à l'enseignant ;
- une armoire ou un placard.

**Norme N°5:** Avoir en nombre suffisant au regard des effectifs, du nombre de classes et des ratios retenus en la matière, les documents de référence, les manuels scolaires et le matériel didactique requis pour le bon déroulement des activités d'enseignement/l'apprentissage/évaluation.

**Indicateurs:**

Au niveau de chaque classe :

- des programmes d'études et un guide d'enseignement par champ de formation destinés à l'enseignant;
- un manuel de français et un manuel de mathématique pour deux élèves (critère minimal) ;
- deux tableaux muraux de couleur noire ou verte et un tableau de couleur noire ou verte sur chevalet.

Au niveau de l'école, au moins:

- un programme d'études et un guide d'enseignement par champ de formation destinés au directeur;
- deux kits de français (gravures ou posters, étiquettes-mots, étiquettes-syllabes, dictionnaires) ;
- deux kits de mathématique (solides géométriques, compendium métrique, instruments de géométrie pour tableau) ;
- deux kits de sciences d'histoire et de géographie (planches de sciences, cartes, globes

terrestres, boussoles, thermomètres.

**Norme N°6** : Gérer au mieux le temps scolaire en organisant régulièrement au regard du calendrier scolaire, les activités d'enseignement/apprentissage/ évaluation.

**Indicateurs** : sur une période de trois ans, les enseignants et les élèves ont été présents et ont effectivement travaillé pendant au moins 95% des jours de travail prévus par le calendrier scolaire.

**Norme N°7** : Valoriser les filles et les garçons en les traitant équitablement tant dans l'utilisation des ressources disponibles que dans la répartition des tâches.

**Indicateurs**:

- Au moins 40% des élèves de chaque classe sont du sexe féminin et l'écart entre les deux sexes reste constant sur une période de trois ans au moins, de même que l'écart entre le taux d'inscription des garçons et celui des filles ;
- Traitement équitable des filles et des garçons dans la répartition des responsabilités, des tâches et des ressources disponibles;
- Représentation des filles/femmes et des garçons/hommes dans les manuels et autres supports didactiques: sur le plan quantitatif, au moins 45% des personnages sont de sexe féminin et sur le plan qualitatif, attribution des rôles aux différentes catégories (rôle de premier plan et rôle de soutien) sans discrimination.

**Norme N°8** : Entretenir une collaboration soutenue et fructueuse avec les parents d'élèves et la communauté.

**Indicateurs**:

- Existence et fonctionnalité d'organes impliquant la communauté dans la gestion de l'école (au moins une réunion au début de l'année scolaire et une à la fin de l'année

scolaire) ;

- Existence d'un partenariat effectif entre l'école, les parents d'élèves et la communauté (analyse de situation, recherche de solution, prise de décision, mise en œuvre, suivi et évaluation) ;
- Existence, bonne tenue et bonne circulation du livret de suivi de la scolarité des élèves ou du carnet de correspondance entre l'école et les parents d'élèves.

**Norme N°9** : Obtenir tout au long de chaque année scolaire et à la fin de chaque cycle ou niveau de bons résultats avec les élèves des deux sexes. Indicateurs: sur une période minimale de trois ans, au moins:

- 85% des élèves de chaque classe ont atteint ou dépasse le seuil de réussite fixé ;
- 85% des élèves de CM2, filles comme garçons, ont réussi au CEP.

#### ***5.3.1.2- Les écoles du Borgou et l'EQF***

On peut affirmer que toutes les écoles des neuf (9) Circonscriptions Scolaires de Borgou ont chacune à sa tête un directeur ou une directrice remplissant toutes les conditions retenues à cet effet. Mais 88,04% enseignants se plaignent de la qualité déficiente de l'encadrement et du soutien pédagogiques qu'ils reçoivent de leur directeur.

Tous les enseignants de la Circonscription Scolaire de Borgou n'ont pas la qualification professionnelle requise pour avoir à leur charge l'encadrement des apprenants. Sur les 148 enseignants enquêtés, 80 seulement soit 54,05 % sont titulaires du Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) et 79 seulement soit 53,37% sont titulaires du CEAP et / ou du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Les enseignants qui n'ont eu la visite ni de l'inspecteur ni du conseiller pédagogique pendant trois ans sont nombreux. Cela s'explique par l'insuffisance numérique des corps d'encadrement et de contrôle.

Trente-sept (37) salles sur les quatre-vingt-dix (90), soit 41,11%, sont en matériaux

précaires, vingt-et-un (21), soit 23,33%, sont des bâtiments vétustes qui méritent d'être rénovés. Ces salles qui sont pour la plupart dans de mauvais état contiennent des effectifs pléthoriques: 28,91% sont des salles à effectifs de 50 à 60 élèves, 15,66% sont des salles d'effectifs de 60 à 70 élèves, 19,27% sont des salles à effectifs de 70 à 80 élèves, 14,45% sont des salles qui contiennent plus de 80 élèves. Alors que les classes à effectifs de 50 élèves retenues par l'EQF sont déjà difficiles à gérer, quelle qualité de l'enseignement peut-on avoir avec des classes à effectifs de plus de 80 élèves?

Des programmes d'études et des guides d'enseignement des champs de formation manquent par endroits dans des écoles. Un point exhaustif mérite d'être fait pour procurer à ces écoles, ces documents de référence très indispensables pour l'exécution normale des séquences de classe. Nous avons constaté un paradoxe dans la plupart des écoles: des manuels de français et de mathématique existent mais ils ne sont pas mis, en nombre suffisant, à la disposition des enseignants pour usage, sous prétexte que les manuels vont se perdre ou être malmenés. Ceci ne nous a pas permis de vérifier si les ratios retenus en la matière (un manuel de français et un manuel de mathématique pour deux élèves) sont respectés. Nous constatons aussi que certaines écoles sont dotées suffisamment de cahiers d'activités en français et en mathématique pour les classes de CI et de CP et d'autres n'en ont pas reçu. Les kits de français, de mathématique et de sciences sont en nombre très insuffisant dans la plupart des écoles.

Les grèves perlées enclenchées chaque année scolaire par les syndicats des enseignants en vue de l'amélioration de leurs conditions de vie et de travail n'ont pas permis aux élèves et aux enseignants de Borgou de travailler pendant au moins 95% des jours prévus dans le calendrier scolaire sur trois ans.

### 5.3.2- Limites relatives aux charges incombant aux parents d'élèves

L'objectif de la gratuité de l'enseignement primaire est de soulager les parents d'élèves par rapport aux coûts de l'école afin qu'ils éduquent leurs enfants sans beaucoup de difficultés. Mais la quasi-totalité des parents d'élèves, tout en reconnaissant les efforts fournis par le Gouvernement, disent qu'ils ne sentent pas encore les effets de la gratuité de l'enseignement primaire. Ils se plaignent non seulement de la qualité de l'enseignement donné à leurs enfants mais aussi d'autres frais que l'administration de l'école continue de leur réclamer et qui pèsent lourds sur eux.

**Tableau VIIIIX: Récapitulatif des divers frais restant à la charge des parents**

Désignation	Photocopie	Frais d'examen	Bulletin	Carte	Cahiers
Montant annuel (FCFA)	500	1500	300	1500	1500

**Source** : Résultats de l'enquête 2012.

Les élèves du niveau I (CI-CP) paient les frais de photocopie, de carnet de correspondance et des cahiers d'activités de français et de mathématique. Ceux du niveau II (CE) et du CM1 paient les frais de photocopie et de carnet de correspondance. Les élèves de CM2, candidats au CEP paient les frais de photocopie, de carnet de correspondance, d'établissement de carte d'identité et les droits d'examen. Rappelons que l'achat des fournitures et manuels scolaires puis la confection des uniformes restent toujours à la charge des parents d'élèves. D'autres frais comme ceux d'encadrement des enfants s'ajoutent aux charges des parents. 46,66% des parents enquêtés engagent ces frais à cause de, disent-ils, la qualité pas trop bonne de l'enseignement que les enfants reçoivent. Certains parents engagent un répétiteur pour l'encadrement de leurs enfants et d'autres confient les leurs aux enseignants qui organisent des cours de renforcement à l'intention des élèves. Les répétiteurs perçoivent entre 8000 FCFA à 15000 FCA par mois dans les villes. Quant aux montants des cours de renforcement, ils varient entre 2000 FCFA et 3000 FCFA par mois. Un parent, pour montrer son attachement et la qualité de l'enseignement, a

déclaré :

«Je suis prêt à continuer à payer la contribution scolaire pour mes enfants. Il faut que l'Etat s'occupe de la qualité de l'enseignement dans nos écoles et laisse tomber son affaire de gratuité.» (A.N., parent d'élève koroborou-Parakou, 2010).

Il ressort de l'étude que les frais qui restent à la charge des parents sont supérieurs aux frais d'écolage supprimés par la décision de la gratuité de l'enseignement primaire. Ainsi les mesures d'accompagnement de la décision de la gratuité de l'enseignement primaire en République du Bénin ne prennent en compte qu'une faible partie des coûts de scolarisation incombant aux parents d'élèves est aussi vérifiée.

Malgré les mesures prises pour accompagner la gratuité, la déscolarisation des filles demeure, mais le développement suivant va examiner les fondements de l'échec scolaire des filles.

## **CHAPITRE VI : ECHEC SCOLAIRE, DEPERDITION ET NON SCOLARISATION DES FILLES**

« Respectez l'enfance, et ne vous pressez point de la juger, soit en bien, soit en mal. Laissez les exceptions s'indiquer, se prouver, se confirmer longtemps avant d'adopter pour elle des méthodes particulières. Laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations. Vous connaissez dites-vous, le prix du temps et n'en voulez point perdre. Vous ne voyez pas que c'est bien plus le perdre d'en mal user que de n'en rien faire et qu'un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on a point instruit du tout » p.102.

*Rousseau J.J., Emile ou l'Education (1976)*

On voit à travers cette pensée classique de Rousseau que s'il est nécessaire d'instruire, il est indispensable de savoir instruire. Tenir compte des facteurs individuels et sociaux dans le dispositif opérationnel et technique d'offre de l'éducation, quelle qu'elle soit, est une condition fondamentale dans la réussite de l'opération d'une part et dans la construction même de l'individu en éducation d'autre part. Comme on va le voir dans ce chapitre, plusieurs facteurs expliquent les échecs scolaires.

### **6.1. Fondements de l'échec scolaire des filles**

#### **6.1.1.- Facteurs socio-économiques**

Il s'agit dans ce chapitre d'énumérer : les difficultés financières, matérielles et les obstacles socioculturels à la scolarisation des filles.

#### **6.1.2- Difficultés financières**

L'une des principales raisons évoquées par nos enquêtés (e)s au niveau des foyers pour justifier la courte scolarité des filles, est le manque de ressources financières.

En effet, devant les difficultés financières qui sont les leurs, de nombreux parents choisissent de ne scolariser que les garçons « le taux d'analphabétisme est généralement élevé, mais les filles et les femmes forment un grand sous-groupe parmi les illettrés. Il existe peu de données sur le rôle des femmes dans le secteur de l'éducation et de la formation dans l'ensemble de cette région. Les donateurs et le gouvernement répondent généralement aux besoins des filles et les femmes de façon ponctuelle, au fur et à mesure

qu'ils doivent y faire face » (UIDH, 1996). Face à l'insuffisance de moyens financiers, certains parents se dérobent de leur devoir au fur et à mesure que l'élève évolue sur l'échelle scolaire et que les dépenses s'accroissent. On constate donc, dans la pratique, une disproportion entre les effectifs des instruits au sein de ces deux composantes de la population.

Malgré la politique de gratuité de l'enseignement, les parents sont appelés à souscrire pour tel ou tel besoin en infrastructures (réfection des bâtiments, achat de tables et bancs...) et même faire de provisions pour les heures supplémentaires. Cet état de chose amène les parents à préférer la déscolarisation de leur fille de façon momentanée, espérant pouvoir l'envoyer de nouveau à l'école (ZIME, 2009). De plus dans le département de Borgou, la revalorisation de la culture cotonnière a eu un impact sérieux sur la déperdition scolaire des filles. Les jeunes filles scolarisées des zones rurales, une fois au village sont impressionnées par les réalisations de leurs parents.



Photo 3: Jeune fille travaillant dans un champ de coton à Gando sounonkparou-Kalalé  
**Source** : Cliché El-Hadj IMOROU, mai 2012



Photo 4: Jeune fille travaillant dans un champ de coton à TEME-BEMBEREKE

**Source** : Cliché El-Hadj IMOROU, novembre 2012

Des jeunes filles aident ici leurs parents dans le champ de coton dans les communes de Kalalé et de Bembéréké en pleine période de cours. Cette situation est fréquente dans les autres ménages et dans toutes les autres communes du Borgou.

On note fréquemment des cas de mariage précoce des filles à cause du revenu saisonnier de la culture du coton. Selon nos enquêtés dans ces villages les jeunes gens se marient très jeunes. En effet, dès l'âge de 10 ans à 14 ans majoritairement les parents ne tardent pas à céder leurs filles en mariage. Ainsi, chaque année scolaire trois (3) à cinq (5) jeunes filles scolarisées abandonnent l'école du village de gré ou de force pour rejoindre la maison conjugale ou emportées au Nigeria ou loin du village.

Les raisons de cette précocité de mariage sont diverses : éviter le vagabondage de la fille, gérer la pluralité des en optant pour quelqu'un et la pauvreté des parents de la fille qui ne parviennent à accomplir leurs devoirs. L'examen du tableau IX présente le nombre de filles mariées dans les écoles primaires.

**Tableau IX: Nombre de filles mariées dans les écoles primaires**

Communes	Nombre de filles mariées dans les écoles primaires					Total
	2007	2008	2009	2010	2011	
PERERE	7	3	10	9	11	40
N'DALI	8	9	7	12	13	49
BEMBEREKE	9	13	11	6	9	48
NIKKI	14	12	10	9	8	53
SINENDE	10	13	12	15	17	67
PARAKOU	15	10	13	7	20	65
KALALE	17	15	11	14	13	78
TCHAUROU	13	16	9	17	10	65
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>91</b>	<b>83</b>	<b>89</b>	<b>101</b>	<b>465</b>

**Source** : Résultats de l'enquête 2011.

Certains parents n'hésitent pas à précipiter l'envoi en fiançailles de leurs filles en donnant leur « main » à leur prétendant et ceux qui ont inscrit plusieurs enfants se voient incapables d'honorer leur engagement qui est celui d'assister financièrement les enfants. Pour les parents polygames, ils se trouvent dans une situation ambivalente : lequel des enfants faudra-t-il assister sans mettre en péril la stabilité familiale souvent fragile. Le problème de l'abandon des filles est toujours d'actualité, même pour les pays qui ont atteint la parité dans la scolarisation primaire. L'environnement économique est défavorable. L'éducation des filles dans le Borgou continue d'être tributaire de la dégradation des systèmes éducatifs consécutive aux pressions économiques de la dette et des politiques d'ajustement structurel et à l'accroissement démographique continu. La pauvreté qui frappe les habitants de ce département (40 à 45 % selon la BAD) est une autre contrainte à l'éducation des filles, surtout en milieu rural.

Ce qui les conduit à surseoir à l'assistance à tous les enfants, une assistance déjà fragilisée en raison du nombre élevé d'enfants en charge.

A ces besoins financiers de l'institution scolaire se greffent les autres besoins sociaux des élèves eux-mêmes (habillement, santé, divertissement, etc.). En effet, par rapport aux dépenses ci-dessus énumérées, les parents se voient contraints de réduire ou de supprimer le petit déjeuner à leurs enfants qui sont au cours moyen deuxième année (CM2), sous prétexte que ce sont les petits enfants inscrits au cours d'initiation (CI) et au cours préparatoire (CP) qui ont besoin d'assistance. Par exemple, ces élèves ont pour repas à la pause de petits tubercules d'igname qu'ils mettent au feu et le déjeuner est ainsi prêt ; ce qui voudrait dire que les « plus grands » ont déjà atteint une maturité qui ne fait plus d'eux des nécessiteux en matière d'aides familiales les matins. Ils sont ainsi sevrés du soutien familial et se prennent en charge. Mieux, dès que le stock d'ignames est épuisé, les enfants s'adonnent aux maraudages des fruits de saison et à la cueillette des fruits sauvages. Bien que certains parents continuent d'offrir le petit déjeuner à leurs petits-enfants, l'irrégularité et le montant dérisoire de ce qui est donné (FCFA 25 à 50) traduisent les capacités financières réelles de certains parents ou leur volonté par rapport au geste.

D'après les parents, beaucoup d'élèves passent parfois toute la matinée sans prendre le petit déjeuner et les repas pris à midi sont généralement pauvres et ne sont pas régulièrement variés. La décision concernant l'éducation de la petite fille est déterminée davantage par le besoin des gains immédiats fournis par son travail comme vendeuse ou domestique ou l'aide qu'elle peut apporter à la mère pour l'entretien des plus jeunes enfants. L'introduction des frais scolaires dans le cadre des programmes de recouvrement des coûts laisse peu de choix aux parents entre le travail domestique et l'école pour les enfants, les filles formant encore une fois le gros lot de ceux qui abandonnent UNICEF (1999). Il est clair que dans de telles conditions d'études, la volonté et les aptitudes personnelles des apprenants se trouveront réduites. Les cas de maladies et d'absentéisme sont fréquents.



**Photo 5: Ecolières assumant le ménage dans la localité de DIGUIDIROU– PERERE.**

Source : Cliché El-Hadj IMOROU décembre 2011

Cette photo prise un jour ouvrable montre des écolières qui au lieu de se retourner à l'école dans l'après midi se sont retrouvés dans les eaux stagnantes du village pour s'amuser. Cette pratique serait courante dans le village et concerne la majorité des enfants. Comme on le voit, cette situation a un impact sur la santé des enfants. En effet, l'absence de puits dans ce village de la commune de PERERE amène les enfants écolières à aller faire la lessive au bord d'un point d'eau. Cette eau servira sans doute pour le bain. Ces enfants sont exposées aux maladies hydriques de toutes sortes et même à la mort en cas de noyade. L'hygiène ne sera pas respectée dès lors que c'est ce même marigot qui sert à la fois du lieu de ménage, de bain et probablement de boisson.

### ***6.1.3- Difficultés matérielles***

Outre les difficultés financières, les élèves sont aussi confrontés à l'insuffisance des fournitures scolaires appropriées. Les problèmes matériels s'ajoutent aux problèmes financiers.

En effet à chaque rentrée scolaire, les parents s'arrangent pour mettre à la disposition de leurs enfants un certain nombre de fournitures qu'ils jugent nécessaires : cahiers et stylos.

L'achat des livres, d'instruments géométriques, le recrutement d'un répétiteur à la maison ne sont pas pris en considération par les parents. Au cours de l'année scolaire, les alertes des enfants en vue d'augmenter ou de remplacer les cahiers et stylos finis, comptent des jours voire des semaines avant d'être parfois satisfaits. Cette situation amène certains écoliers à ne pas pouvoir s'approprier des cours jusqu'aux jours de contrôle. Les mauvaises notes s'en suivent. Par exemple, des élèves passent toute l'année scolaire sans les instruments géométriques pour suivre les cours d'arithmétique, de géométrie, et les cours de physiques.

« Un jour mon papa a failli me frapper parce que j'ai dit qu'il manquait les manuels dans mes fournitures. Il m'a dit que j'ai de la chance d'avoir les cahiers et les bics et je demande les manuels » (K.Z., écolière à Gessou banni-Sinandé, 2011).

Par ailleurs, le port quotidien d'une seule tenue kaki pendant plusieurs années sans possibilité d'avoir une seconde pour permuter en cas de défaut de l'une, l'incapacité de s'acheter de savons pour faire régulièrement la lessive et les toilettes, de disposer d'une lampe tempête pour étudier sont autant d'indicateurs du faible engagement des parents.



**Photo 6: Ecoliers devant leur école dans la localité de Shin – NIKKI).**

**Source :** Photo El-Hadj IMOROU décembre 2011

Cette cabane est une école maternelle publique. Seul le regroupement d'enfants nous permet d'imaginer qu'il s'agit d'un centre éducatif. L'école béninoise fait parfois très peu d'attention de la part des gouvernants malgré le principe constitutionnel de la gratuité de

l'enseignement primaire. Ce type d'infrastructures est source de démotivation pour les parents qui commencent par penser que l'école est une bonne chose pour les enfants.

Vous voyez vous-même la cellule dans laquelle nous travaillons. Ça fait à peine 25,2m<sup>2</sup> pour un effectif aussi important. A partir de 10 heures les enfants n'arrivent plus à suivre, c'est la chaleur, ils dorment presque tous. N'en parlons du soir. Avec ça quel résultat on peut escompter ? Il nous faut des modules de classe en bonne et due forme. (S.B, Enseignant à Shin – NIKKI, 2011)

A toutes ces causes matérielles, il convient de noter aussi que l'éloignement de l'école est souvent mentionné comme étant un obstacle spécifiquement lié aux filles. Cette situation géographique de l'école ne constitue pas un problème pour l'ensemble des élèves garçons. Le nombre réduit des élèves filles dans le département du Borgou provient aussi du fait que certains parents préfèrent garder leur enfant plutôt que de les envoyer à l'école toutes les fois qu'ils pensent à l'éloignement de leur école puisqu'ils se soucient de la sécurité de leur fille sur le chemin de l'école, BERAUD et al (2007). A ces difficultés qui viennent d'être énumérées, il convient d'examiner aussi celles qui militent en faveur de la sous-scolarisation des filles : les travaux ménagers.

### **6.1.2- Travail quotidien des jeunes filles dans les foyers**

Le ménage : c'est l'ensemble des occupants d'une résidence principale, qu'ils aient ou non des liens de parenté. Un ménage peut donc être composé d'une seule personne (un ou une célibataire, par exemple) ou de plusieurs « une caserne ou un couvent). Le critère de définition du ménage est un critère économique puisqu'il s'agit du budget commun.

Les deux tiers (2/3) des personnes enquêtées pensent que le manque de temps ou de meilleures conditions pour apprendre constituent des raisons non négligeables pour expliquer leurs faibles résultats scolaires.



**Photo 7: Ecolières assumant le ménage dans la localité de Tchatchou-TCHAOUROU**

**Source :** Cliché El-Hadj IMOROU décembre 2011

On voit ici des petites filles en âge de scolarisation en train d'aider les mères à faire la vaisselle. La photo est prise pendant le temps de l'école autour de 10 heures, dans un camp peul qui abrite pourtant une école primaire. La pratique d'aide domestique par les enfants est courante dans ces espaces sociaux. Il semble difficile de faire comprendre aux mamans que l'école devrait primer sur ces tâches quotidiennes. Cette situation n'est pas seulement observée chez les Peuls comme on le voit.

En effet, l'éducation familiale et communautaire dans le Borgou, comme nous le montrerons dans les processus de socialisation, conditionne l'enfant de sexe féminin à la maîtrise des travaux ménagers. A partir d'un certain âge (08 ans), les travaux domestiques et champêtres sont en majorité exécutés par la fille malgré la présence ou non de sa mère. Ainsi tôt les matins, ce sont les filles qui doivent ravitailler toute la famille en eau. Il faut noter qu'en raison de la proximité de certains cours d'eau peu de ménages ont souscrit à un abonnement pour la fourniture en eau potable du service départemental de l'hydraulique dans les villages ou quartiers de ville où ce service existe. Un aller ou retour à la borne fontaine ou au marigot peut durer 25 à 30 minutes. Or il faut multiplier ce nombre de tours pour pouvoir satisfaire les besoins en eau de la famille. C'est après ceci, qu'elles

s'acquittent des autres travaux de ménage quotidien avant de s'apprêter pour l'école. Toutes choses qui ne permettent pas aux filles de disposer de temps nécessaire pour apprendre leurs leçons les matins. A midi, en l'absence des parents qui se rendent dans les champs, ce sont les filles qui doivent faire le ménage. Enfin les soirs, les mères fatiguées des travaux champêtres, n'attendent que le retour de leurs filles de l'école pour vaquer aux travaux domestiques au détriment des cahiers.



**Photo 8:** Ecolière assumant l'approvisionnement en eau potable dans le village de Kidaroukperou-KALALE.  
**Source :** Cliché El-Hadj IMOROU décembre 2011

De cette image, il ressort clairement que certains parents négligents ignorent que les cours démarrent à certaines heures fixes. C'est pourquoi ils se plaisent d'envoyer leurs filles prêtes pour prendre la route de l'école à la recherche de l'eau. Ce temps consacré par l'écolière pour chercher ce liquide pourrait être mis à profit pour réviser ses leçons ; ce qui pourrait améliorer sa capacité d'assimilation de ses leçons.

Mais il ne faut pas perdre de vue que le schéma n'est pas standard. Tout dépend du type de famille à laquelle on a affaire. Aussi faudra-t-il mentionner que dès leur retour de l'école, certaines filles sont contraintes à s'adonner au petit commerce sur les places publiques ou à se promener à travers le village avec leurs produits sur la tête, une technique de marketing la plus pratiquée dans les communautés Baatonou. S'il est vrai que toutes ces

activités font partie du cursus éducatif familial et social des enfants, le problème est que la part qu'elles prennent dans leur emploi du temps affecte leur performance au rendement à l'école.



**Photo 9: Ecolières allant vendre du bois de chauffe dans la localité de Tamarou – N'DALI)**

**Source :** Cliché El-Hadj IMOROU décembre 2011

Ces écolières de retour de l'école ou pendant les jours non ouvrables sont obligées de vendre du bois de chauffe pour que les parents subviennent à leurs besoins. De telles activités sont des obstacles scolaires, empêchant l'enfant à se consacrer exclusivement à ses nobles activités scolaires. Ces deux enfants au retour de l'école font face aux défis de la pauvreté quotidienne que rencontrent les parents. Ils se consacrent à une telle activité génératrice de revenus.

Un autre aspect du travail des filles est celui de leur intervention dans les travaux champêtres. Ce cas est plus remarquable dans les familles dirigées par les femmes. Dans ces conditions, ce sont plutôt les filles qui travaillent dans les champs tous les jours où il

n'y a pas classe. Aux travaux domestiques s'ajoutent alors les travaux champêtres. Cette intervention dans les travaux domestiques et champêtres constitue l'un des obstacles pour une meilleure prestation des filles à l'école. Contrairement aux filles des zones rurales en général, les filles des centres urbains n'interviennent pas le plus souvent dans des activités champêtres qui y sont d'ailleurs rares. De plus, dans certaines familles urbaines, l'engagement d'une personne préposée aux tâches domestiques libère les élèves filles des multiples travaux domestiques augmentant ainsi leur temps qu'elles pourront mettre à profit pour leurs études.

L'un des grands problèmes liés aux travaux auxquels les filles sont soumises dans les foyers, est celui des conflits latents et manifestes que l'on note. Certaines filles, pour se soustraire des travaux domestiques prennent du temps avant de rentrer après la sortie des classes. C'est au moment des repas que d'autres prennent leurs cahiers pour sortir ; ce qui n'est pas souvent du goût des parents. Presque tous les parents enquêtés sont unanimes à déplorer le dédain précoce des travaux domestiques que manifestent les jeunes filles scolarisées. Les parents se fondent sur les normes éducationnelles. Ces normes voudraient que, l'enfant à partir d'un certain âge, ne soit pas observatrice de ses parents quand ceux-ci travaillent. Il est donc recommandé que l'enfant travaille à la place de ses parents. Par exemple, une fille ne peut pas être en train d'observer sa mère qui pile, écrase ou porte quelque chose sur la tête. Elle doit lui porter assistance. C'est donc quand les filles portent atteinte à ces conduites sociales que les conflits naissent le plus souvent. Ces conflits conduisent certains parents à ne plus porter d'aides à leurs filles. Et lorsque les filles sollicitent une autre source de financement ou d'aide, les conflits sont plus manifestes : elles mangent à domicile quand bon leur semble et se gardent de toucher aux objets de leurs parents ; une manière de montrer leur autosuffisance. Il s'agit là selon les psychologues d'une crise de puberté mais qui est souvent mal gérée.

Les travaux auxquels les filles sont soumises dans les foyers influent diversement sur leurs résultats scolaires. D'abord, elles ne disposent pas de temps nécessaire pour se consacrer à leurs études ; ensuite le dédain pour les travaux tant domestiques que champêtres crée un climat de mal compréhension qui pèse lourdement en défaveur des filles.

Au total, les coûts qu'entraîne la fréquentation d'une école semblent exorbitants pour bon nombre de familles rurales et démunies. Ils constituent de ce fait, un obstacle majeur à la poursuite des études. Le manque de ressources pourrait donc expliquer largement les résultats scolaires des élèves en général et ceux des filles en particulier. Si la pauvreté impose encore de réelles limites à la qualité du rendement scolaire, elle n'en est pas seule responsable. Mais, c'est surtout parce que les parents ne comprennent pas tous les biens fondés multidimensionnels qui peuvent en découler. Cette réticence est plus remarquable du côté des femmes qui restent le plus souvent sourdes aux dépenses scolaires de leurs enfants au profit de l'investissement dans des domaines improductifs (notamment l'habillement et les parures). D'un autre côté, toutes les filles ne mettent pas fin à leur scolarité pour insuffisance de travail. Bien que des parents ou proches s'investissent dans l'éducation scolaire de leurs enfants, ces derniers n'arrivent pas, pour des raisons involontaires à poursuivre leurs études : il s'agit des cas de maladie et d'inaptitude. Mais le développement suivant va nous éclairer sur les pesanteurs socioculturelles qui militent en défaveur de la scolarisation des filles.

### **6.1.3- obstacles socioculturels**

Il s'agit des pesanteurs socioculturelles qui militent en défaveur de la scolarisation des filles : processus de socialisation, perception de l'inscription féminine, l'excision, les problèmes familiaux. Comme on le voit dans cette réflexion de Durkheim,

« Il est certain que, à tous les degrés de la hiérarchie sociale, le bien-être moyen s'est accru, quoique cet accroissement n'ait peut-être pas toujours eu lieu selon les proportions les plus équitables. Le malaise dont nous souffrons ne vient donc pas de ce que les causes objectives de souffrances ont augmenté en nombre ou en intensité. Il atteste, non pas une plus grande misère économique, mais une alarmante misère morale » DURKHEIM (1983) p.445.

#### ***6.1.3.1- Processus de socialisation***

Il existe une disharmonie entre deux types d'éducation en deux projets de société différents.

En effet, certains parents interrogés trouvent beaucoup de défauts à l'école moderne, qui est en complet désaccord avec leur représentation de l'éducation de la jeune fille. Ce n'est pas tant le principe de la scolarisation qu'ils rejettent que le contenu des cours dispensés BILE (2005). Comme dans toutes les sociétés africaines en général et celles béninoises en particulier, c'est dès le bas âge que la famille et la communauté tout entière inculquent à l'enfant l'idée des rôles sociaux liés au sexe. Aux yeux de l'opinion publique, les caractéristiques physiques de l'enfant ne suffisent pas à définir véritablement son sexe puisqu'il convient dès le départ de lui faire produire des comportements conformes à la définition sociale qu'il soit du sexe masculin ou du sexe féminin. Tous les comportements de l'enfant sont dès son plus jeune âge, lus et interprétés différemment selon son sexe par les adultes qu'ils soient ou non eux-mêmes leurs parents. Les filles semblent être considérées comme des êtres fragiles qu'on protège plus longtemps, alors que les parents les encouragent de manière plus précoce au travail, à l'ardeur. Toutes les filles et les femmes cultivent la terre, même celles qui sont scolarisées. Elles connaissent un peu le français, mais elles n'ont ni d'autres préoccupations ni plus d'argent que les autres, BERAUD et al (2000). Les filles sont invitées à une douce passivité et à une certaine

dépendance par rapport aux adultes tandis que les garçons sont poussés à l'autonomie, à l'activité qui procure l'indépendance. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, les différences de pratiques et d'attitudes parentales s'accroissent. Les filles sont souvent maternées, moins punies. A l'inverse ce sont les garçons qui sont souvent critiqués ; ce qui leur permet ainsi d'acquiescer progressivement la conviction que l'affection de leurs parents dépend de leur succès dans les tâches qu'ils ont à réaliser. Pour déplacer quelque chose un peu lourd par exemple, on encourage le petit garçon à déployer sa force physique alors que la fille reçoit d'aide.

Dans le département de Borgou, selon les registres d'appels journaliers des enseignants de la DDEMP Borgou–Alibori les filles sont placées (OUENSAVI, 1993) « ce sont (celles) qui, à la suite du délaissement des parents ou de l'incapacité de ces derniers à subvenir à leurs besoins, ou des violences exercées des manques de soins subis » p.85 sont retirées de l'école pour l'entretien des nouveaux nés. En effet, dès qu'accouche la mère de la jeune fille scolarisée, ses parents n'hésitent pas à la retirer de l'école pour qu'elle s'occupe de la nourrice et du nouveau-né jusqu'à celui-ci grandisse. Comme le présente le tableau XI.

**Tableau XI: Nombre de filles ayant abandonné l'école pour s'occuper de nourrices**

Communes	Années					Total
	2007	2008	2009	2010	2011	
PERERE	13	9	8	10	14	54
N'DALI	11	9	4	6	5	35
BEMBEREKE	13	11	8	10	7	49
NIKKI	8	7	11	9	10	45
SINENDE	15	13	9	13	11	65
PARAKOU	9	7	13	11	16	56
KALALE	10	9	11	8	13	51
TCHAOUROU	11	10	15	8	7	51
TOTAL	90	75	79	75	83	406

**Source** : Résultats de l'enquête 2011.



**Photo 10: Ecolière déscolarisée faisant office de garde-enfant dans la localité de Deadea – SINENDE**

**Source** : Cliché El-Hadj IMOROU février 2012

Cette image montre bien combien de fois nombre de jeunes filles sont déscolarisées pour aider les nourrices à gérer les enfants dans le département du Borgou. Voici à propos le témoignage d'une tante.

« Cette nièce est avec moi. J'ai décidé de l'inscrire cette année à l'école. Mais sa mère a accouché et elle a décidé que l'enfant gardera sa petite sœur. Ce qui me fait mal c'est que j'avais déjà acheté le kaki et les fournitures » (Y.G., tante d'écolière à Sokounon- Parakou 2012).

Au-delà de ces différences, dans les interactions, entre parents et enfants, c'est d'une manière plus générale dans la vie quotidienne de la famille que mille et un détails vont faire la différence. L'éducation de l'enfant qui est principalement assurée par la femme sera spécifiée puisqu'à partir d'un certain âge, le petit garçon va se joindre au groupe des hommes et la petite fille restera avec les femmes. Il est donc normal que l'élève n'échappe pas à cette logique. Avec les nouvelles valeurs véhiculées par l'école moderne, la perception de la valeur même d'un enfant, qu'il soit garçon ou fille, a largement évolué et s'établit par rapport à un nouvel étalon à partir duquel il est évalué : la scolarisation. Ainsi, la majorité des parents interrogés (33,3%) ont affirmé qu'envoyer leurs filles à l'école peut leur conférer de la valeur, mais dans le sens de la valeur que pourrait avoir un produit de qualité sorti de la meilleure usine de fabrication. En effet, ladite valeur revient aux bénéficiaires des parents et constitue un argument de poids pour un éventuel prétendant.

Cette dépréciation de la scolarisation féminine est très souvent imputée à l'influence musulmane, « c'est pourquoi, entendue au sens strict, dit VINCENT (1976), il n'existe plus à proprement parler d'Afrique traditionnelle, tant il est vrai que les valeurs islamiques ou chrétiennes et les idées-forces de la civilisation occidentale ont apporté de perturbations profondes dans les lieux les plus reculés, affectant plus ou moins selon les cas de structures (institutions, croyances), les comportements, les mentalités ». Ce qui n'est pas entièrement vérifié. S'il est vrai que l'Islam réclame des vertus pour la femme et même pour tout le monde, il n'interdit en aucun cas à la jeune fille d'aller à l'école, de se cultiver. La Déclaration Islamique Universelle des Droits de l'Homme proclame à cet effet dans son

article 20 (a) que : « *Toute personne a le droit de recevoir une éducation en fonction de ses capacités naturelles* ». Même si le type d'éducation n'est pas précisé, ceci signifie que tout individu, fille ou garçon est libre de recevoir l'éducation scolaire, sans toutefois être obligé de parvenir au diplôme d'agrégation. Seulement, les parents récupèrent à leur profit l'obligation de vertu qu'ils placent au-dessus de tout et par conséquent estiment que l'école moderne pourrait contrecarrer ce noble objectif, au mépris du droit de leurs filles à l'éducation. Comme le souligne PALLARD (1997), « *Il faut accepter que la religion ne peut avoir prise sur les croyances, et laisser au droit (...) une autonomie vis-à-vis des exigences de la normativité religieuse* » p.23. Or, ce sont précisément ces croyances qui priment sur toute autre raison qu'ont les parents de retirer leurs filles des bancs de l'école BILE (2005).

L'éducation est alors différemment reçue par les deux enfants. C'est généralement durant cette période de la vie que la division du travail entre homme et femme est introduite par les femmes et ensuite renforcée par les hommes. A partir de l'adolescence, les journées des filles et des garçons deviennent véritablement différentes. Certains jeux sont spécifiquement considérés comme masculins et donc interdits aux filles : le football, la course, le saut en hauteur. Dans le même temps, les parents sont inquiets de voir leurs garçons adopter un comportement considéré comme féminin. Le petit garçon qui fuit les travaux ne reçoit pas l'approbation de ses parents. Ils lui font comprendre déjà qu'un homme paresseux ne pourra pas garder une femme au foyer. Ce qui, dès le bas âge, apprend à chaque enfant son rôle futur dans la famille et dans la société.

L'univers sexué des jeux traduit une anticipation plus ou moins consciente des destins sociaux estimés les plus probables pour les garçons et pour les filles.

Fréquemment, les adultes attendent moins des filles et celles-ci apprennent à être moins exigeantes vis-à-vis d'elles-mêmes. Lorsque les filles grandissent sans avoir conscience de

leur valeur et sans connaître les droits fondamentaux qui sont les leurs, elles sont moins en mesure de participer aux activités scolaires et d'apprendre.

Toujours est-il que de par leurs comportements conscients ou inconscients, les parents ne font qu'exercer une des fonctions primordiales de la socialisation : faire intérioriser à l'enfant son « sexe social » en encourageant les comportements appropriés à son sexe.

### ***6.1.3.2- Perception de l'instruction féminine***

Au Bénin, plus particulièrement dans le Borgou, l'école s'est insérée selon des processus divers et cahoteux générés par des politiques étatiques centralisées et puis par des stratégies familiales déterminées des sociétés ou des groupes singuliers. La scolarisation des enfants en général et celle des filles en particulier dans ce département bute contre certaines considérations que les parents entretiennent au fil du temps à travers le processus de scolarisation de l'enfant.

Le cas des villes de ce département, en majorité musulmane, s'avère assez particulier. Dans un premier temps, le souvenir de l'imposition d'une éducation occidentale, qui est liée au christianisme, fait voir en cette dernière une incitation à la conversion. Dès lors, il est évident que certains parents préfèrent que leur fille suive un enseignement islamique, car la crainte est grande de voir l'éducation occidentale promouvoir chez les filles des valeurs et comportements contraires aux normes culturelles, souvent représentées comme des obligations religieuses.

Cependant, la religion se substitue souvent aux normes culturelles applicables au rôle des femmes et il est nécessaire, bien que difficile, d'établir une distinction entre ces deux facteurs. Les similitudes sont si grandes que l'on en est à se demander si le monde tradition et l'Islam n'ont pas fait si bon ménage qu'il est aujourd'hui impossible de les dissocier. De là, naissent toutes sortes de préjugés et autres idées préconçues sur

l'influence de l'école occidentale sur les mœurs des jeunes filles. Ainsi, ces dernières se trouveraient à l'école dans un milieu où aucun dispositif n'est mis en place pour sauvegarder son honneur GUTH (1997) et/ou elles rencontrent des garçons et se mélange à eux sans surveillance. En les exposant au contact continu avec des inconnus du sexe opposé, les parents craignent de voir leurs filles succomber à la tentation et partant entraver leur futur mariage, puisque devenues indociles et insoumises. Selon APOVO (1994), c'est la religion qui est la base de la civilisation africaine, qui la fortifie, qui l'anime. Là où il y a un africain il y a une religion. Il l'amène dans les champs. Elle est à ses côtés lorsqu'il assiste à une fête ou qu'il participe à une cérémonie funèbre. S'il est instruit, elle l'accompagne dans la salle d'examen à l'école, au parlement et à l'université. ». En somme, l'école a cette particularité de frapper à la base, enlevant aux parents leur droit le plus absolu, celui d'encadrer leurs enfants comme ils ont été encadrés.

Les rapports parents/enfants, plus qu'aucun autre rapport social, sont le lieu de déploiement d'une sorte d'imaginaire anthropologique de sens commun comme s'il s'agissait d'une figure universelle du lien social.

Dans le cadre de cette recherche, les relations entre les jeunes filles du Borgou et leurs parents sont dominées par la conception particulière de la femme dans cette société. Et dans ces conditions, le bagage intellectuel de cette dernière s'avère de moindre importance, voire inutile. C'est ainsi que parmi nos enquêtés, les qualités de la femme idéale, c'est d'abord celle qui est, selon leurs termes « mariée et heureuse en ménage » (53,85% des réponses), puis « respectueuse » (37,18%), « travailleuse » (34,61%), « digne » (32,05%), « celle qui craint Dieu » (25,64%). On remarque par rapport à ce dernier critère, religieux, que la femme doit être soumise à son mari et ne devrait, par conséquent, pas passer outre les interdictions de ce dernier. Dans ce sens, l'Islam garantit certains droits et en ignore d'autres ; mieux, parmi les droits contestés et ignorés, figure en bonne place celui qui

garantit l'égalité entre l'homme et la femme : « *L'Islam traditionniste (...) ne considère l'homme que comme (...) l'esclave d'une volonté divine absolument libre. De cet Islam-là, aucune théorie des droits de l'homme ne peut dériver pour la simple raison que l'homme en est absent* » LAGHMANI (1994) p.109.

Dans ce contexte, il n'existe à proprement parler de dialogue entre parents et jeunes filles, ces dernières se contentent d'obéir, même sans être d'accord. L'autorité parentale agit sous la forme d'un pouvoir de coercition, avec à la clé une menace de punition pour les déviantes : la fille qui n'aura pas accédé aux desiderata de ses parents est rejetée, honnie, voire bannie, puisqu'elle jette l'opprobre sur ces derniers. La scolarisation altère les rapports entre la génération des parents et celle des enfants dans plusieurs familles. C'est connu en sociologie structuro-fonctionnaliste que

« cette structuration peut être relativement formalisée et consciente, ou elle peut avoir été « naturalisée » par l'histoire, la coutume, les croyances, au point de paraître évidente. Elle n'en reste pas moins toujours et fondamentalement un artefact humain qui – en orientant les comportements des acteurs et en circonscrivant leurs libertés et leurs capacités d'actions- rend possible le développement des entreprises collectives des hommes, mais conditionne en même temps profondément leurs résultats » (CROZIER et FRIEDBERG, 1992) p.201.

Mais il existe, de plus en plus, de cas de "rébellion" de la part des jeunes filles, en particulier musulmanes, scolarisées ou l'ayant été. En effet, les élèves subissent de plus près l'influence de la modernité et ont tendance à s'insurger contre les décisions parentales

« L'énergie que l'on dépense en pressions et en contraintes pour maintenir la coutume montre bien qu'elle ne jouit pas d'un prestige incontesté et qu'elle ne

répond pas de manière univoque aux aspirations de tout le monde. » ERNY (1987) p.26.

Cependant, certains parents qui ont envoyé leurs filles à l'école trouvent que celle-ci est un idéal. C'est la vision que les acteurs sociaux se font de l'école et surtout de l'éducation scolaire des enfants en général et de celle des filles en particulier. Dès que l'enfant commence à s'exprimer, certains parents par contre ne cessent de lui présenter l'école comme le lieu de répression, de sanction à travers des petites phrases. L'école est donc perçue comme le seul lieu où l'enfant pourrait apprendre à respecter et à mieux vivre en société. Ils assignent ainsi à l'école, la fonction éducative en général. Des expressions telles que « comme tu as commencé l'école, tu abandonneras ces manières... » ou « ...Je te laisse aux soins de ton maître » ou encore « On ne vous a pas appris à l'école, à faire... ? », sont autant d'éléments qui éteignent en l'enfant ses ambitions scolaires. Ce dernier commence à se désintéresser de l'école au profit des activités où il rencontrera moins de répression. Les parents ne comprennent donc pas encore qu'aussi bien à l'école qu'à la maison, les enfants ont besoin à la fois d'amour et de châtement. Les deux niveaux d'éducation sont interdépendants et se complètent. Il ne revient donc pas aux parents de restituer à l'école leurs rôles paternels.

Partant des enquêtes sur le terrain, il ressort que sur les 64 entretiens effectués, 57 enquêtés affirment que le modèle de « femme salariée » est un idéal qui serait difficile à réaliser. Les parents interviewés justifient ce pessimisme par le fait que leurs espoirs ne cessent de s'émousser à chaque fois que leurs filles atteignent l'âge de puberté. Les parents craignent ainsi de gaspiller leur argent pour l'instruction de leurs filles ; lesquelles filles à partir de cet âge pensent plus à leur rôle matrimonial qu'à leur future situation socioprofessionnelle. L'environnement social et culturel entretient divers mécanismes destinés à maintenir la femme dans un état de subordination et qui ont des effets inhibiteurs sur le développement

mental, social et émotionnel de la petite fille UNICEF (1999). Par ces comportements, les filles courent les risques d'être enceintes ou de se marier avant la fin de leurs études. Or il est généralement considéré que les filles, une fois mariées, font partie d'une autre famille et que, de ce fait, tout investissement parental est peut rentable.

Mais ce discours ne peut être perçu de manière unilatérale puisque derrière se cachent des attitudes discriminatoires. Ces attitudes indépendantes des filles constituent des stéréotypes qui ont du mal à être remis en cause malgré l'augmentation du nombre de femmes qui font parler d'elles, non seulement sur le plan politique mais aussi à travers leurs compétences. Ces attitudes négatives des parents et de toute la communauté en général, consistent à croire que les garçons sont plus intelligents, qu'ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires et qu'il est plus rentable d'investir dans leur éducation que dans celle des filles, et dans ses conditions, entrer ou sortir de la ville n'a rien d'une sinécure BILE (2005). De plus, ils s'appuient sur le système d'héritage qui voit dans les garçons les principaux bénéficiaires du patrimoine familial. Or, il n'est plus à démontrer qu'au même titre que les filles, les garçons peuvent soutenir leurs parents en difficultés, autant les filles le peuvent aussi. D'ailleurs la femme salariée peut ramener plus de la moitié de ses revenus dans sa famille d'origine contrairement à l'homme qui investira plus pour sa femme et ses beaux-parents.

Mais la faible scolarisation des filles et l'insuffisance de leurs rendement scolaire et sur le marché du travail renforcent les préjugés familiaux et communautaires sur la scolarisation des filles. Par exemple, en ce qui concerne les professions (agent de santé, enseignant) citées par les parents comme désirables pour leurs enfants, on observe de très fortes différences selon les sexes. Ce qui contraste avec les propos égalitaires quant au contenu de la formation. Très peu de professions sont citées comme convenant aussi bien aux garçons qu'aux filles : on ne cite que des professions sanitaires. Quant aux raisons

invoquées à l'appui de ces préférences, elles sont là encore très révélatrices : on valorise davantage la sécurité de l'emploi et perspectives de carrière pour les garçons, le caractère « intéressant » d'un travail choisi pour les filles ; ce qui sous-entend que l'exercice d'une profession renvoie chez les garçons à une nécessité vitale et chez les filles à une possibilité d'«épanouissement ».

Au-delà de ces considérations parfois infimes, quels handicaps pourraient constituer les diverses structures familiales de la communauté ?

### ***6.1.3.3- L'excision***

L'excision des jeunes filles et des femmes qui est un fléau qui persiste dans ce département, malgré toutes les campagnes d'information et de sensibilisation des populations entreprises par l'Etat, les ONG (APEM, DERANA-ONG) de développement et de défense des Droits de l'Homme par rapport à ses méfaits sur la santé des victimes. La mutilation des parties génitales des femmes existe toujours.

C'est encore au nom de la "tradition" dont personne ne peut expliquer historiquement le bien fondé, ou encore de la religion musulmane (en particulier), qui du reste ne le prescrit nulle part dans les saintes écritures, que les jeunes filles de cette région sont soumises à la douloureuse épreuve des mutilations sexuelles que très peu de législation nationale ou d'autres structures de répression, à notre connaissance, incrimine spécifiquement.

Malgré les réformes pour son éradication l'excision continue d'être une cause de la déscolarisation des filles dans cette localité.

Les vieilles femmes avec la complicité des parents des filles choisissent les fermes comme refuge pour pratiquer l'excision et en même temps de lieu de cachette des filles pour les empêcher d'aller à l'école jusqu'à l'âge de la majorité. Les motifs avancés par nos

enquêtés sont tels que l'excision atténue la sensibilité de la fille au rapport sexuel, facilite l'accouchement et permet à la fille de rester vierge jusqu'au mariage.

#### **6.1.4- Les types de familles**

Il s'agit de la famille indivise, nucléaire et éclatée

##### ***6.1.4.1- Famille indivise***

Elle regroupe dans un même lieu l'ensemble des personnes liées par le sang ou le mariage (grands-parents, parents, enfants). Il s'agit donc d'un groupe nombreux, caractérisé par une continuité, avec un chef de famille qui détient l'autorité. La famille indivise est caractérisée par l'existence dans un même groupe domestique des grands parents, leurs enfants mariés, leurs petits fils ou arrières petit fils mariés. Bien que les jeunes aspirent vivre aujourd'hui séparés de leurs grandes familles, il n'est pas rare de rencontrer des familles où le père marié et les enfants mariés constituent ensemble une unité de production et de consommation. Dans ce type de foyer, c'est au grand-père de prendre les décisions sur les priorités à satisfaire dans la famille. En réalité, il ne participe plus activement à la production vivrière. Dans ce type de famille, les problèmes de survie familiale l'emportent largement sur les problèmes scolaires.

Ce qui fait la particularité chez les Baatonou et autres groupes ethniques du département de Borgou, c'est que certaines femmes, en raison des problèmes divers qu'elles rencontrent dans leurs foyers, préfèrent vivre dans leurs maisons familiales originaires. Il arrive parfois que 3 à 4 femmes mariées vivent encore avec leurs parents. Cela fragilise l'économie familiale au point où l'instruction des enfants ne constitue plus la priorité des priorités dans le chapelet des problèmes de survie familiale puisque le nombre de membres de famille qui produisent est minoritaire par rapport à celui des consommateurs.

Pour se soustraire un tant soit peu des charges que constituent les membres proches ou lointains de la famille large, certains jeunes couples pourvoyeurs de la famille choisissent de vivre indépendamment de leurs parents même si la séparation dans la production n'est pas totale.

#### ***6.1.4.2- Famille nucléaire***

Elle réunit dans le même foyer les parents et les enfants n'ont marié. C'est celle que nous connaissons aujourd'hui, et qui est bien adapté à l'économie urbaine.

Il s'agit des foyers où le couple vit avec ses enfants indépendamment de la famille large. Dans le Borgou et plus précisément dans l'aire culturelle Bariba, on note de plus en plus la construction de ce type de famille puisque des remue-ménages sont prépondérants dans la famille indivise. Ici, le suivi scolaire des enfants fait parfois partie des priorités majeures. Le père de famille ou la mère peut directement interdire un comportement jugé négatif à son enfant sans se référer aux grands-parents. Dans ce type de famille, l'enfant semble bénéficier de l'assistance de ses parents seulement que l'analphabétisme et la polygamie des parents fragilisent cet idéal.

Lorsque le père de famille est polygame, les répercussions sur l'éducation familiale et la formation des enfants sont grandes.

D'une part, l'investissement dans le capital humain des enfants en souffre.

Les enfants sont parfois nombreux au point où le père ne sait plus lesquels des enfants ont besoin d'être suivi compte tenu des moyens disponibles afin d'éviter le mécontentement de l'une ou de l'autre femme.

Dans ces conditions, malgré la ferme volonté du père d'investir dans l'instruction de la fille, la crainte de ne pas faire de mécontentes du côté des femmes en évitant des scènes dans son ménage, conduit les pères à ne pas s'engager efficacement dans les dépenses

scolaires des enfants. Sous le poids des charges familiales, certains parents n'hésitent pas à suspendre les petits déjeuners et autres frais scolaires afférent à leurs filles à partir d'un certain âge. Il faut mentionner qu'une jeune fille n'allant pas à l'école (à partir de 12 à 15 ans) ne bénéficie plus de façon générale du petit déjeuner de son père dans ce département. Elle s'arrange avec sa mère à la maison pendant que les garçons qui vont au champ en reçoivent pour être motivés.

En somme, la famille nucléaire a fini par s'imposer comme le type dominant de structure familiale. Cette évolution s'explique par les transformations économiques, sociales et culturelles qu'a connues le monde : c'est le triomphe de la famille nucléaire.

Il en découle que ce type de famille jugé idéal de nos jours semble ne pas offrir les conditions optimales nécessaires à une meilleure scolarité des filles.

#### ***6.1.4.3- Famille éclatée***

Pour des raisons diverses explicitées ci-dessus, certains couples ne vivent pas sous le même toit, ni dans le même village par moments ou durant tout le reste de leur vie. C'est pourquoi il est généralement établi l'équation entre les familles éclatées avec les vies en lambeaux « familles éclatées, vie en lambeaux » (DELIEGE, 2009) p.77.

Le divorce et l'importance des liens de sang sur ceux conjugaux sont les exemples concrets de l'instabilité des mariages notés.

#### ***6.1.4.4- Parents séparés ou divorcés***

Selon les résultats des enquêtés, l'augmentation du nombre des parents divorcés ne cesse de s'accroître dans le Borgou. Dans l'aire culturelle Bariba, le mariage qu'il soit religieux ou civil n'est plus de règle. Généralement, c'est l'intervention d'une grossesse qui traduit l'union entre les amants. Nous n'avons pas pu disposer de preuves suffisantes sur ce mode de mariage pour expliquer la fragilité des unions. Cependant la socialisation et la

scolarisation des enfants issues de ces unions fragiles sont parfois perturbées. Les divorces engendrent de ce fait, des familles recomposées c'est-à-dire la présence dans la famille d'un ou de plusieurs enfants issus d'une union précédente de l'un des conjoints. Quand il y a divorce, les filles se déplacent le plus souvent avec leur mère vers la nouvelle demeure conjugale pendant que les garçons choisissent de rester avec leur père. Ces choix peuvent partiellement s'expliquer par l'estime que les filles ont pour leur mère et surtout par l'apport de chaque enfant dans la production. Lorsque c'est la maison familiale qui accueille la femme avec ses enfants, comme c'est le cas le plus fréquent, parce que les parents pensent que tout enfant peut faire recours à sa maison familiale ; la divorcée vient ainsi augmenter le nombre de bouches à nourrir. Les enfants reçoivent moins d'aides de leur père géniteur que s'ils vivaient ensemble. Les dépenses familiales s'élèvent dans le foyer d'accueil, perturbant d'ailleurs l'équilibre budgétaire.

Lorsque par contre, la femme rejoint la maison d'un autre mari, les enfants ne reçoivent pratiquement plus d'aides de leur père géniteur comme l'ont confirmé quelques pères séparés ou divorcés qui pensent qu'ils n'investiront pas dans le nouveau foyer de leur ex-femme. De ce point de vue, les filles qui vivent avec leur maman ne bénéficient le plus souvent que de l'acquittement de leurs frais d'écolage de la part de leur père géniteur. Les pères biologiques répondent rarement aux différentes dépenses annexes auxquelles les filles sont confrontées : petits déjeuners, compléments de fournitures scolaires. Quand les filles choisissent de vivre avec leur père, c'est à des scènes de ménage régulières et permanentes que l'on assiste entre enfants et marâtres. L'intervention du père est souvent en défaveur de la fille en vue d'éviter un éventuel divorce. Les filles, quand elles ont un certain âge se transforment en principales rivales pour défier l'autorité de leur marâtre. Ces déchirures familiales conduisent certaines filles à se priver de façon volontaire ou non du déjeuner et du dîner. Parfois, elles se gardent même de toucher aux effets de la marâtre.

L'apparition de ces problèmes au sein de la famille joue négativement sur la paix du cœur des enfants et la paix familiale et par surcroît sur le résultat scolaire des élèves filles. C'est la « désinstitutionalisation du mariage » et « l'absence du père », les familles sont recomposées : on assiste à des bouleversements de la famille (DELIEGE, 2009) p.71.

#### **6.1.4.5- Veuvage**

Le décès de l'un des parents constitue l'une des causes principales de l'abandon de l'école dans les familles pauvres. Lorsque c'est la mère qui décède, l'abandon n'est pas automatique puisqu'elle participe moins au financement de l'instruction de l'enfant. Cela ne suppose pas que l'enfant n'en souffre pas dans sa scolarité. Mais lorsque c'est le père qui décède, les filles surtout n'ont pas de chance de continuer leurs études si elles ne bénéficient pas de parents adoptifs rassurants. Ces problèmes naturels ont leurs mots à dire dans les cas d'abandons et de faible assistance scolaires de certaines filles.

Depuis que mon mari est mort je n'arrive plus seule à assurer l'écolage de tous mes enfants. La plus grande a échoué l'année passée parce que renvoyée de l'école pour une souscription. Il y avait évaluation, elle n'a pas fait, elle a échoué (K.S, Veuve à SOKOUNON-PARAKOU, 2011).

#### **6.1.4.6- Présence intermittente du père**

Parfois, c'est l'éloignement géographique qui traduit l'éclatement de certaines familles bien que les parents soient encore en union. Les enfants vivent avec leur mère, cas les plus rencontrés ou avec leur père, cas les plus rares.

En effet, pour des raisons qui sont loin d'être appréhendées totalement dans cette étude, certains couples ne vivent pas ensemble sous le même toit bien qu'ils soient dans le même village ou dans des milieux différents.

Quand ils sont dans le même village, c'est surtout la prévalence des liens du sang sur les liens conjugaux qui obligent certaines femmes à vivre avec leurs parents. Les enfants sont assistés par leur père quand se posent parfois des problèmes scolaires. Mais le mal est que,

le père ne peut pas suivre son enfant ni dans le travail scolaire ni dans l'engagement scolaire et les activités quotidiennes. Un père qui passe plus d'une semaine sans voir sa fille, qui ne sait même pas comment celle-ci se procure de ses petits déjeuners et ses produits corporels, n'est pas à même de porter un jugement objectif sur le rendement scolaire de sa fille. Loin de se demander d'où sa fille trouve les plus belles chaussures et robes qu'elle porte, il se réjouit de voir la fille montrer sa maturité et sa capacité féminines. On peut parler là de la manifestation du relâchement de l'autorité parentale. Ce relâchement qui semble élargir la liberté des enfants de disposer d'elles-mêmes et de leurs temps, n'est pas de nature à induire une prise de conscience dans la préparation de l'avenir professionnel.

Ces enfants n'écoutent personne si ce n'est que leur père. Voilà qu'il n'est souvent pas là c'est un conducteur de camion. Il voyage et fait des jours voire des semaines. Les enfants en profitent pour se vagabonder, ils ont échoué à leur examen sauf le plus petit. (G.B, Mère de famille à MARE-Gourou N'Dali, 2011).

Quand les parents ne sont pas dans le village soit pour des raisons de service du père, c'est la mère qui vit au village avec les enfants. La plupart des temps, la mère vit avec les enfants dans la belle maison puisqu'il n'y a pas divorce. La position du père permet aux filles de disposer parfois des fournitures scolaires mais ces filles ne les exploitent pas judicieusement souvent. Et comme les parents avec lesquels les filles vivent ne connaissent rien des cours, elles ne rencontrent aucune pression familiale les obligeant à s'investir dans le travail scolaire. Au contraire, elles se servent des rapports matériels et financiers acquis de leur père géniteur pour se faire distinguer socialement, toute chose qui ne laisse pas indifférents les garçons. C'est pour minimiser leurs dépenses familiales et surtout en raison de la polygamie que bon nombre d'intellectuels envoient leurs femmes vivre au village avec les enfants. Les femmes envoyées au village sont celles n'ayant aucun niveau d'instruction et ne travaillant pas dans un secteur salarié.

En général, c'est l'analphabétisme des parents (77,17% ; INSAE, 2002) notamment celui des mères de famille qui nourrit le faible crédit que les jeunes filles accordent à l'école. L'absence de l'un des deux parents dans la vie familiale joue sur la construction affective, morale, matérielle, intellectuelle et le travail scolaire des enfants. Lorsque les enfants sont appelés à vivre séparés de leur parent géniteur, leur scolarisation est parfois entachée d'insuffisance notoire.

#### ***6.1.4.7- Adoption des enfants***

Ce sont les articles 336 et suivants de la loi 2002-07 portant Code des Personnes et de la Famille du Bénin qui traitent de la question de l'adoption. En effet, aux termes de cette loi, on distingue deux types d'adoption : l'adoption simple ou plénière. Dans le cadre de notre étude, le rendement scolaire des filles dépend aussi de leurs liens avec les parents et surtout avec le chef de famille. Certains enfants lorsqu'ils sont adoptés, enregistrent de faibles résultats scolaires.

L'adoption des enfants est une pratique sociale. Elle consiste, chez les Bariba ; groupe ethnique majoritaire de l'aire géographique de notre étude, à venir en aide sociale à un proche qui n'a peut-être pas conçu ou en aide physique à un parent (femme) en âge avancé ou simplement en raison des normes sociales établies. Cette contrainte pousse même certains cadres à envoyer leurs filles à fréquenter au village. L'un ou l'autre des parents biologiques n'a plus aucun droit sur l'enfant adopté. Dans la pratique sociale des Bariba, les filles sont généralement adoptées par les femmes et les garçons par les hommes.

Lorsqu'une fille est adoptée par une femme chef de ménage, elle est souvent plus sollicitée dans presque tous les travaux. C'est elle qui doit aller au champ travailler lorsqu'il n'y a pas classe et ceci jusqu'au soir. De leur retour des champs, les filles doivent s'occuper de la cuisine. Dans ces conditions, elles ne disposent pas de temps pour étudier.

Lorsque les parents biologiques sont des cadres vivant en ville, ce sont eux qui assurent généralement l'achat des fournitures de leurs enfants vivant au village. Les petits déjeuners quotidiens reviennent à la charge des parents adoptifs directement ou indirectement. Indirectement puisque parfois ces derniers bénéficient des aides financières de la part de ceux qui leur ont confié l'enfant. Parfois des fonds sont laissés aux parents adoptifs pour répondre aux besoins quotidiens des enfants. Ces enfants ne perçoivent pas souvent leurs droits et sont incapables de les réclamer auprès de leur tuteur ou tutrice. Encore, faut-il noter que même si les parents biologiques arrivent à se rendre compte du fait que leurs enfants ne bénéficient pas de la quote-part qui leur est octroyée, ils ne peuvent non plus se plaindre ou faire déplacer leurs enfants. Il faudra attendre peut-être que l'enfant finisse avec le primaire avant de le retirer. Or l'achèvement de ce cours primaire paraît souvent le plus difficile problème qui se pose. Dans certains cas, qu'ils soient cadres ou non, dès lors que l'enfant rejoint un parent pour être adopté, les parents biologiques perdent leur autorité paternelle afin de préserver l'harmonie des relations familiales. Au demeurant, cette forme d'assistance sociale à un proche ou même cette gestion des rapports familiaux constitue dans des sociétés l'une des causes de l'échec scolaire des enfants dans les zones rurales Bariba en particulier.

#### **6.1.5- Non-inscription**

Pour des raisons d'insuffisance de ressources financières et matérielles, certains pères de famille, à qui incombe la responsabilité d'éduquer les enfants, n'arrivent pas à inscrire tous leurs enfants à l'école. Certaines filles adoptées généralement par des vieilles femmes, n'ont pas la chance d'être instruites puisque leur mission dans la famille d'accueil est bien précise : assister la mère dans les activités domestiques et commerciales...

Les stéréotypes selon lesquels les filles sont moins performantes et tombent toujours grosses avant la fin de leurs études, émoussent les espoirs des parents et partant, traduisent la préférence pour l'inscription des garçons. Ces données brutes ne sont pas indépendantes du niveau d'instruction des parents et de leur lieu de résidence. Ainsi, l'analphabétisme et la vie en milieu rural sont à l'amont des perceptions négatives que les parents et les communautés se font de l'instruction féminine. Cette perception génère un nombre élevé d'analphabètes surtout dans le rang des femmes à savoir plus de 84,89 % (INSAE, 2002). Cela ne donne pas l'avantage aux jeunes filles élèves de vivre et d'avoir des modèles à émuler dans leur milieu de vie.

#### ***6.1.6- Inscription tardive***

Les raisons fondamentales qui expliquent l'inscription tardive des enfants sont entre autres l'éloignement de l'école, les risques de maladie, l'absence d'actes de naissance.

On ne comprend pas ces parents-là. Attendre novembre pour inscrire son enfant à l'école est monnaie courante ici. La plupart de ces enfants échouent à la fin de l'année parce qu'ils n'arrivent jamais à combler leurs lacunes dues à leur absence au mois d'octobre. (A.S.A, Enseignant à SOKA - SINENDE, 2011,).

Le fait que les filles soient jugées fragiles, plus vulnérables aux maladies, retarde la décision des parents d'envoyer tôt leurs filles à l'école. Cette attitude se fait plus remarquer du côté des mères de famille qui n'aiment pas se séparer de leurs petites filles parce qu'elles considèrent l'école comme un lieu de sanction et de châtement corporels. De ce fait, les mères préfèrent attendre que leurs filles soient plus ou moins mûres pour pouvoir résister aux caprices et contraintes liées à la fréquentation scolaire. La rétention de décision d'instruire la fille est d'autant plus accentuée dès qu'elle est l'aînée de la famille. A ce retard, s'ajoutent les redoublements de classes 36,5% (**Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire, 2012**). Les filles parviennent au collège à un âge où l'école et leurs formations professionnelles ne constituent plus leur boussole de vie.

### **6.1.7- Absentéisme**

L'absentéisme au primaire se traduit par la décision personnelle des écoliers et écolières de sécher les cours pour cause de retard au profit d'activités jugées plus rentables ou fascinantes pendant ladite période. La décision émane parfois des parents, qui compte tenu de la nature de leurs occupations, proposent à leurs enfants de les assister pour une demi ou une journée entière au détriment de l'école. Ils n'hésitent même pas parfois à aller solliciter une demande d'absence auprès du maître ou des autorités de l'école. Contre toute attente, les enseignants n'arrivent pas à convaincre les parents des effets néfastes de ces autorisations d'absences intempestives sur les résultats scolaires des enfants.

La plupart de ceux qui échouent à leur examen dans ma classe sont des absentéistes. Quoi que tu fasses ils s'absentent. Certains peuvent faire une semaine voir dix (10) jours sans mettre pieds à l'école. Tu convoques leurs parents, ils ne viennent pas. D'ailleurs pour la plupart de ces élèves, c'est leurs parents qui les gardent pour aller au champ ou pour faire autres choses (A.O.V. Directrice à TEKOU-DAMA-PERERE, 2011).

Cette situation dans laquelle vivent quotidiennement les enseignants et écolières préjudicie les résultats des élèves à court terme mais surtout à moyen terme notamment dès leur entrée et maintien au cours secondaire.

On ne saurait terminer cette section sans parler de certains obstacles liés à la déscolarisation des filles, surtout en ce qui concerne le non établissement des actes d'état civil notamment l'acte de naissance aux enfants, pièce qui retarde en classe de CM2 au moment où elles doivent se présenter à l'examen du CEP.

### **6.2. Déperdition scolaire et non scolarisation des filles dans le Borgou**

Dans ce chapitre, il s'agira de faire un bref aperçu de la déperdition scolaire puis donner son incidence.

### ***6.2.1- Aperçu de la déperdition scolaire***

L'éducation est un droit fondamental de l'être humain. Le Bénin est cosignataire de la Déclaration Mondiale sur l'Education pour tous. La conférence de JOMTIEN tenue en Thaïlande en 1990 stipule en son article 3, le principe de l'universalité, de l'accès à l'éducation et de la liberté fondamentale, de manière à améliorer le rendement des systèmes éducatifs. La conférence de JOMTIEN, approuvée par la plupart des pays en développement et des bailleurs de fonds internationaux, a focalisé son attention sur le redoublement et l'abandon en tant que obstacles essentiels à l'amélioration de l'accès à l'éducation et du niveau d'instruction.

La déperdition scolaire n'est pas un phénomène purement attaché au système des pays en voie de développement comme le Bénin. On ne le dira jamais assez. Le rendement scolaire est une préoccupation universelle dans tous les pays. Dans les pays développés comme dans les pays en voie de développement, on « reproche à l'éducation de fabriquer... de produire des exclus, ceux et celles qui décrochent, mais aussi de mal préparer ceux ou celles qui, même après avoir persévéré jusqu'au diplôme, n'arrivent pas à acquérir une formation qui serait jugée de qualité » MOHAMED (2000) p.3.

Dans les pays développés, l'échec scolaire est beaucoup plus perceptible dans le secondaire. Ce sont des pays qui ont déjà atteint l'universalité de l'enseignement primaire. Mais le fait que les pays développés aient l'universalité de l'enseignement primaire ne signifie nullement qu'on ne peut pas observer des situations d'échec et d'abandon dans l'enseignement du premier degré. Au Canada (Québec) 30% des jeunes ne terminaient pas leurs études secondaires en 1991 ; ce taux est de 12% en France en ce qui concerne les abandons.

Au Québec, le taux de redoublement est estimé à partir du retard scolaire. « Au primaire, ce retard est mesuré par la proportion des jeunes de 12 ans qui n'ont pas encore commencé leurs études secondaires... ». Alors que la proportion des jeunes accusant un retard scolaire dans l'enseignement primaire est parfois élevée. Ainsi au Québec, en 1989, le taux de retard scolaire s'élevait à 22,9% au primaire. Ce taux a augmenté substantiellement par la suite. En Europe, au primaire le taux du retard scolaire était de 1% en Allemagne, de 16% en Belgique et 6% en France.

Dans les pays en voie de développement comme le Bénin, l'échec est observable à tous les niveaux : dans l'enseignement primaire, au secondaire et à l'université. La déperdition scolaire dans les pays en voie de développement s'assimile en termes de redoublement, de taux d'abandon et de retard scolaire.

Ce qui est convenu d'appeler la « déperdition scolaire » est une mesure de rendement interne du système d'enseignement. Dans les pays en développement, de nombreux enfants quittent l'école primaire sans avoir acquis les notions de lecture ou de calcul ; MOHAMED (2000). Le redoublement commence tôt dans le cursus scolaire. Dans les pays en développement, où l'obligation scolaire ne s'applique pas, les taux d'abandon sont plus élevés et précoces.

### **6.2.2- L'incidence de la déperdition scolaire**

Les retombées de la déperdition scolaire et de la non-scolarisation des filles dans ce département sont multiples et variées. En effet, elles varient suivant les communes et surtout du sexe. Faire un inventaire exhaustif de ces retombées serait fastidieux et manquerait de crédibilité. C'est pourquoi, il est plus indiqué de parler de la vie des déscolarisés, du désintéressement des parents pour l'école et du secteur informel qui de jour en jour prend de l'ampleur dans ce département.

S'agissant des filles, il faut noter qu'au lendemain de leur abandon soit volontaire soit forcé de l'école, elles sont confrontées à de multiples problèmes qui les soumettent à opérer des choix de métiers. Cet échec scolaire n'est pas un phénomène récent. Depuis les lois de Jules Ferry (obligation scolaire), depuis que l'enseignement a été universalisé (en particulier sous la forme d'obligation scolaire) jusqu'à un certain âge, des générations d'élèves ont connu des difficultés d'assimilation et de compréhension des connaissances, d'autres ne se sont pas comportés en classe comme l'école le souhaitait. L'excision des fillettes est une des causes de la déscolarisation des filles.

D'abord, l'exercice sur la petite fille de la violence physique est une des causes de la déperdition scolaire des filles dans le Borgou.

En effet, malgré toutes les formes de campagne d'information et de sensibilisation des populations entreprises par l'Etat béninois, les ONG de développement et de défense des droits de l'homme, la mutilation des parties génitales de la fille est un phénomène qui s'observe toujours dans le Borgou courant octobre à janvier du calendrier grégorien pendant qu'au Bénin, la rentrée des classes débutent. L'excision est pratiquée sur les petites filles. L'influence de l'Islam en Afrique nigéro-soudanienne, en brouillant l'histoire des origines des peuples, introduisait par la même occasion, une amnésie quasi-totale sur les us et coutumes authentiques et ancestraux des peuples concernés.

MERCIER (1968) disait de l'excision que « Plus souvent, elle a été adoptée au cours des derniers siècles, pas seulement sous l'influence directe de l'Islam, et le Christianisme elle-même ne l'élimine ». Si les repères chronologiques de l'anthropologue paraissent plutôt vagues, on n'éprouve aucune peine à confirmer que l'adoption de l'excision dans certaines régions de l'Afrique avant la pénétration de Mahomet ou celle de Jésus-Christ, se concevait parfaitement. La société Baatonnu qui n'épousa tardivement (XIX<sup>ème</sup>-XX<sup>ème</sup>

siècles) les rites des religions révélées (l'islam et christianisme en l'occurrence) pratiquait l'excision depuis des origines. Cependant, à l'apparition de l'islam qui progressa lentement dans le Borgou, le phénomène de l'excision installa d'emblée une confusion entre des actes spirituellement différents, posés dans des circonstances distinctes et mêmes divergentes, mais qui présentèrent des résultats identiques : les actes religieux musulman et chrétien. L'ablation du clitoris ou la pratique de la clitoridectomie commença dans le Borgou d'abord dans le territoire de But (dans la commune de Bembèrèkè) avant de gagner tout le Baaruwu appellation de Borgou dans la langue Baatonou. La primauté de l'initiative revenait aux exciseurs de cette région sollicités presque partout. Une chanson, destinée aux petites filles soumises à l'excision, illustre la prééminence de cette royauté en cette matière de ce qu'il est convenu : «...c'est pourquoi nous sommes allés chercher à But "l'arrangeur" car la suppression du clitoris était un acte salutaire ; d'où le mot *arrangeur* » DEBOUROU (2010) p.156. Cette phrase, en indiquant l'origine du rituel, mettait également en évidence toute la philosophie qui présida à l'instauration de l'excision.

En effet, l'ablation du clitoris intervenait à l'âge de sept (7) ans pour les filles qui avaient un développement physique normal, et à neuf (9) ans pour celles dont la morphologie semblait diminuer leur âge réel.

Les Baatombou justifiaient l'ablation sexuelle chez la fille par des raisons à la fois sociologiques et sanitaires. On ne demandait jamais la main d'une adolescente non excisée. KOUROUMA (1970), trouve que l'excision est la rupture, elle démarque, elle met fin aux années d'équivoque, d'impureté de jeune fille, et après elle vient à la vie de femme. Considérée comme un être signé par un mauvais présage, elle condamnerait son éventuel époux à d'inévitables malheurs. Quel parent choisirait délibérément de jeter son enfant au banc de la société en faisant une vieille fille ?

L'ablation du clitoris était aussi une nécessité médicale. Les Baatombou prétendaient que les femmes qui connurent l'excision n'éprouvaient aucune difficulté gynécologique lorsqu'elles accouchaient ; tout se passait dans la simplicité et la bonne humeur. Mais, si pour des raisons diverses, leur vagin n'avait subi aucune mutilation, elles pouvaient mourir le jour où elles donnaient la vie. Et pour l'enfant qui naissait, si d'aventure sa tête touchait le clitoris de la mère, il en serait gravement affecté psychiquement, compromettant ainsi sa survie.

C'est pour résoudre ces problèmes vitaux que les familles se préoccupent de sacrifier à la tradition en conduisant, au moment approprié, leurs filles à l'excision. Mais la coutume traîne parfois des tyrannies auxquelles se soumettent les parents dans des situations particulières ; « Au premier cri du coq, fut battu l'appel des filles à exciser. Ma fille, sois courageuse ! Le courage dans le champ de l'excision sera la fierté de la maman et de la tribu » s'exclamait un personnage de KOUROUMA (1970).

Par suivisme, certaines petites filles s'empressent de subir la redoutable épreuve de l'excision. Elles se présentent non accompagnées. On les accepte en les exemptant de la taxe affectée à l'opération. Quant aux filles conduites par un membre de leur famille, elles payent une modique somme (au moment où s'arrêtait l'excision au cours des années 1990, la taxe perçue s'élevait, dans l'ensemble du Borgou à deux mille (2000) francs CFA), rétribution symbolique du *sinm'buro*, celui qui coupe le clitoris, qui ne fait pas fortune, parce qu'il accomplit un acte social et non une opération commerciale. Cette situation fait référence à l'individualisme à la Boudon et Bourricaud (2004) :

*« Il arrive aussi que d'autres normes, par exemple dans l'ordre professionnel et la vie économique, devenues flottantes, indécises ou même contradictoires, nous mettent pour ainsi dire dans l'obligation de les violer, du moins quant à leur esprit. Dans le premier cas, la conformité n'était possible qu'à la condition d'accepter de s'immoler à la norme. Dans le deuxième cas, s'il est aussi malaisé de se conformer à la norme, c'est qu'on ne sait pas au juste ce qu'on exige de nous. Il peut également se produire un écart entre les valeurs*

*(préférences aussi intenses qu'on voudra, mais non spécifiques dans leur contenu et leur mode de réalisation) et les normes qui prescrivent des manières de faire, de penser, voire de sentir, relativement concrètes, dont la réalisation est gagée par le réseau de sanctions dont disposent les autorités de groupe » p.183.*

L'excision est souvent source d'hémorragies mortelles et à long terme peut occasionner la mort de l'excisée. Cette forme de violence physique subie par la fille peut être sans conséquence aucune si elle peut encore concevoir. Pour celles qui sont encore conscientes que l'avenir se prépare soi-même, le choix d'un métier s'impose. Ainsi, elles vont en apprentissage après deux voire trois ou cinq années de formation, selon le type de métier, et reçoivent leur certificat de fin d'apprentissage. Leur premier souci est de s'installer à leur tour et pour leur propre compte. Mais la traversée de la période d'apprentissage et la création d'un atelier ne se fait pas sans difficultés. Celles-ci commencent par le paiement des frais du contrat d'apprentissage qui varie non seulement suivant les métiers mais aussi selon les liens de parenté entre les parents et le patron ou la patronne puis enfin selon la localité.

La période d'apprentissage constitue un autre goulot d'étranglement, car comme à l'école, il faut pouvoir surmonter les difficultés de survie. Mais le plus grand problème est celui de l'organisation des cérémonies de fin d'apprentissage communément appelée « cérémonie de libération », de l'acquisition du matériel et de l'installation d'un atelier de travail. Car il faut le signaler, la période dénommée « congé de libération » constitue pour les futures libérées une période très difficile où elles sont obligées d'utiliser tous les moyens pour satisfaire les exigences du patron ou de la patronne BOUKARI (2009).

Face à ces différentes charges financières, certaines sont obligées de se livrer à la prostitution, s'exposant ainsi aux I.S.T. (Infections Sexuellement Transmissibles) dont le SIDA. De là, à devenir aussi prostituées, il n'y a qu'un pas. Chez ces filles, la prostitution résulte de la volonté de se faire de l'argent pour résoudre les multiples problèmes auxquels

elles sont confrontées. Pour séduire et se faire remarquer par les hommes, nombres de ces filles ont recourt à des produits chimiques de toilette pour la dépigmentation. Au cours de ces aventures, certaines de ces filles contractent des grossesses non-désirées devenant ainsi des mères précoces. Du coup, le rêve de devenir patronne d'atelier s'arrête. Ces grossesses non-désirées sont souvent l'objet d'un refus de paternité de la part de l'auteur avec tout ce que cela comporte comme frustrations et déshonneur pour la famille comme le ressort le tableau 12.

**Tableau XI: Nombre de filles tombées enceintes et abandonnées l'école**

Communes	Nombre de filles tombées enceintes et abandonnées l'école					Total
	2007	2008	2009	2010	2011	
PERERE	25	18	15	17	14	89
N'DALI	23	19	25	31	17	115
BEMBEREKE	11	20	13	27	19	98
NIKKI	17	23	18	20	15	93
SINENDE	25	30	37	29	18	139
PARAKOU	33	24	18	26	17	118
KALALE	23	16	18	24	21	102
TCHAUROU	25	18	20	17	16	96
<b>TOTAL</b>	182	168	164	191	137	850

**Source** : Résultats de l'enquête 2011.

Certaines d'entre elles tentent d'interrompre leur grossesse ; ce qui n'est pas sans danger conduisant à des conséquences graves allant de la stérilité à la mort. Cette situation fait écho à la réflexion selon laquelle,

« Les diverses sortes de contraintes que la société exerce sur nous en rapport des moyens et des fins, des conditions et des conséquences, des états plus ou moins désirés ou valorisés du système social, affectés d'un indice de réalisation plus ou moins probable et assortis de procédures les unes prohibées ou simplement tolérées, les autres licites ou recommandées. Une des raisons pour lesquelles les diverses contraintes auxquelles nous sommes soumis en tant que membres d'une société sont d'une intensité et d'une efficacité très variable, c'est qu'elles exercent sur les autres, et qu'elles sont médiatisées par des motivations elles-mêmes diverses et variables » (Boudon & Bourricaud, 2004) p.168.

Il faut signaler que les filles déscolarisées ont une prédilection pour certains métiers que sont : la couture et la coiffure. Pour certaines d'entre elles qui sont déscolarisées des zones rurales, elles sont confiées aux tantes dans les grandes villes pour servir de garde enfants ou à des tâches ménagères. Si certaines tentent l'expérience de l'apprentissage, d'autres préfèrent se marier.

Ensuite, pour certaines de ces filles déscolarisées, le mariage est la porte de sortie ; car elles pensent comme le commun des mortels qu'une fois au foyer conjugal, tous leurs

problèmes seront résolus, oubliant que le mariage se prépare et aussi que leur contribution financière aux charges du foyer participerait au bien-être familial et à leur épanouissement. Alors, ces filles sont rapidement déçues par les réalités et préfèrent se retirer chez leurs parents devenant ainsi des filles mères. Ce mariage précoce donne lieu à toutes sortes d'humiliation ou d'affronts de la part d'un conjoint qu'elle ne connaît pas ou peu. Cette catégorie de filles déscolarisées arrivent alors difficilement à s'insérer dans la société puisqu'elles se montrent supérieures à la couche paysanne parce que lettrées. Elles n'ont jamais souhaité se marier aux paysans pourtant membres de leur couche d'origine. Ces « demi-lettrées » ont toujours préféré les couches supérieures oubliant que celles-ci ne les considèrent pas comme leurs égales. Elles sont rapidement désillusionnées et abandonnées. Mais pour celles d'entre elles qui acceptent l'offre d'un paysan, les incompréhensions, les disputes quotidiennes dues aux complexes de supériorité conduisent au divorce.

Mieux, la déperdition scolaire a d'autres impacts : les uns sur les parents et les autres sur le secteur informel. S'agissant des impacts sur les parents, il faut noter que les élèves filles ayant abandonné les classes constituent des charges supplémentaires pour leurs parents. Cet état de choses suscite un découragement pour les parents à envoyer d'autres enfants à l'école, car ils considèrent tous les efforts consentis au profit de ces enfants comme une grande perte.

Ces filles déscolarisées mal adaptées à la nouvelle vie qui leur est imposée sont très peu sérieuses et déshonorent quelque peu leurs parents de par leurs comportements peu orthodoxes BOUKARI (2009).

Sur le plan informel, on note le développement massif de ce secteur lié non seulement à l'accroissement de la population du département du Borgou mais aussi à l'abandon massif

des écoles par des filles. Près de 84,34% des activités de ce secteur sont animées en grande partie par les filles déscolarisées.

Au cours des enquêtes, on a constaté que la majorité des tresseuses de cheveux, des cabines téléphoniques, des kiosques de photocopie et des ateliers de couture sont animés par les filles ayant abandonné les classes. Parmi les déscolarisées les plus chanceuses arrivent à se faire recruter comme animatrice dans les organisations et associations locales. Elles sont aussi utilisées comme matrones ou aides-soignantes dans les cliniques ou cabinets de soins. Au total, l'échec scolaire est sans doute une tâche très difficile en raison de la variation de sens de ce vocable. Ce qui est considéré comme échec dans un contexte ou dans un système d'enseignement d'un pays ne l'est pas dans un autre pays. La notion d'échec scolaire est donc multiforme et rend parfois impossibles les comparaisons internationales. La déperdition scolaire est « un concept nomade » MOHAMED (2000). Les impacts de la déperdition scolaire touchent non seulement les déscolarisées, leurs familles mais aussi tout le département du Borgou et donc la société. Face à tout ceci, une question se pose logiquement. Que faire ?

## **CHAPITRE VII : EDUCATION FEMININE ET DEVELOPPEMENT, GLOBAL APPROACH ET PERSPECTIVES**

Le problème scolaire des jeunes filles constitue l'un des phénomènes sociaux les plus décriés dans le cadre de la lutte contre la pauvreté et la promotion des droits fondamentaux. En effet, la plupart des pays pauvres font face à cette réalité qui est d'origine diverse, et dont l'éradication constituerait un indicateur de développement. Mais pour y parvenir, un certain nombre de paramètres entrent en compte, que les pouvoirs publics se doivent de garder à l'esprit pour permettre aux populations de jouir effectivement des droits qui leur sont reconnus dans les instruments de déclaration des droits de l'homme.

### **7.1. Education féminine et développement**

#### **7.1.1.- Éduquer conformément aux droits de l'homme**

Pour qui analyse sans préjugés les mécanismes éducatifs, il devient évident qu'il ne suffit pas d'enseigner des principes pour obtenir leur application. Il en est ainsi du rôle de l'éducation dans la lutte contre le sous-développement d'un pays. En général, il est admis que l'éducation des enfants est capitale: éduquer les jeunes à devenir de vrais acteurs (économiques entre autres), au lieu d'en faire des assistés. Et dans cette optique, la scolarisation des jeunes filles revêt une importance non négligeable.

##### ***7.1.1.1- Fondements d'une éducation aux droits de l'homme***

*« Connaître les droits de l'homme, les faire connaître, est l'une des voies qui mènent à les faire reconnaître. Pour que chaque individu, qui en est le dépositaire, en soit aussi le bénéficiaire. Pour que l'universalité des faits s'accorde à l'universalité des principes. »*

MAYOR (1988) p.6. C'est en ce termes que cet auteur résume la nécessité de la reconnaissance universelle des droits de l'homme; reconnaissance qui doit absolument passer par la connaissance; connaissance qui s'acquiert nécessairement par l'éducation.

### *7.1.1.2- Le principe*

AURENCHE (1988), après une étude de la relation entre l'éducation et les droits de l'homme il en arrive à la conclusion selon laquelle l'enseignement doit céder le pas à l'éducation. En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement en la matière d'apporter des connaissances, mais de susciter et d'encourager chez les jeunes des attitudes et comportements qui traduisent concrètement le respect de ces principes.

S'il est vrai que l'Etat béninois a déployé des efforts considérables pour assurer l'accès pour tous à l'éducation de base, et surtout pour les populations moins nanties, il faut aussi reconnaître que l'aspect contenu de l'éducation tant promue n'est pas le plus abordé dans les réunions et conférences des décideurs politiques. Et pourtant, l'éducation joue un rôle essentiel dans la formation de la personnalité individuelle. Et pour être opératoire, c'est-à-dire infléchir réellement les mentalités et les manières d'être des enfants (et des adolescents), une telle éducation ne peut se faire qu'à travers les événements de leur vie quotidienne, dans la façon dont se nouent les relations entre eux et avec les adultes. Tâche pour le moins délicate mais pourtant essentielle dans un contexte comme celui du Borgou.

Néanmoins, dans la mesure où l'éducation est un droit de l'homme et le moyen de promotion de ces droits, d'une part; dans la mesure où les droits de l'homme appellent une pratique sociale bien tempérée d'autre part, on peut penser que leur apprentissage ne saurait mieux se situer qu'au cœur de la vie de travail et de loisirs des jeunes.

Sur les cent quarante huit (148) enseignants d'écoles primaires qu'on a interrogés, cent quarante six (146) d'entre eux (soit 86,7%) ont évoqué le problème de la qualité de l'enseignement qui a évolué avec l'augmentation des effectifs, en décrivant un cercle vicieux qui se présente comme suit: d'un côté, nous avons les élèves qui abondent et dont la majorité n'est là que « par devoir ».

De l'autre, nous avons des enseignants débordés qui ne s'en sortent pas avec le trop plein d'effectifs qu'accompagnent des conditions de travail médiocres. Et entre les deux, nous avons le contenu de l'enseignement dispensé, qui promeut des valeurs et diffuse une certaine culture. Pour ces enseignants donc, il existe une préoccupation sur ce que l'un d'entre eux a appelé « *le sens de la vie, des relations sociales et la place des individus en société que nous leur inculquons et qui cause forcément des désagréments à la longue* ». En d'autres termes, ils se sentent responsables de la formation humaine des écolières filles et des femmes dont ils ont la charge. Le débat éducatif et pédagogique est au premier plan ici et ne se limite pas à des considérations sur la date des congés scolaires ou la rémunération des enseignants.

Si les débats institutionnels sont encore vifs aujourd'hui, les débats pédagogiques le sont moins: on se passionne alors pour la réflexion éducative et l'on assiste à une floraison extraordinaire de textes et d'auteurs que l'on a du mal à imaginer; et les tenants de l'« école nouvelle » sont très présents à ce mouvement d'idées. Grosso modo, on peut distinguer deux courants principaux:

- *le premier* qui, en valorisant l'expérience du sujet (ce qui est le cœur même de la notion d'école active), *se centre sur l'individu*. Ce courant se signale par la constitution de procédures individualisées d'enseignement qui insistent beaucoup sur ce que l'on pourrait appeler les "pré-requis" et l'effort d'adaptation de l'apprentissage à l'individu, avec sa personnalité, sa nature propre, ses projets au plan affectif et socioculturel. Cet effort pour adapter l'enseignement à l'individu se fait en tenant compte des intérêts de l'enfant et/ou son rythme de travail.
- *le second* qui, *au contraire, insiste davantage sur le groupe*. Ce courant insiste sur la valeur du groupe en tant qu'outil essentiel de la construction de la personnalité. Dans cette perspective, on considère que ce qui est vraiment structurant pour la personnalité, c'est la

collectivité, le groupe pris comme un ensemble d'individus non pas juxtaposés, mais en relation et qui se construisent les uns les autres par les interactions entre eux. A ce niveau, l'on voit clairement l'influence du milieu et du groupe social d'appartenance à la fois sur la scolarité de l'enfant en même temps que sur les stratégies éducatives des ménages.

A terme, il ne s'agit pas tant pour les enseignants des communes de Borgou de s'inscrire dans l'un ou l'autre courant que de s'assurer qu'ils sont des acteurs d'une éducation conforme aux droits de l'homme. Certainement, dans l'esprit des concepteurs et des rédacteurs des instruments relatifs aux droits de l'homme, qui ont énoncé le droit de tout individu à l'éducation, cette dernière constitue un tout; un élément qui devrait intégrer tous ces aspects (l'individu et le groupe), et qui de par son importance capitale devrait mobiliser le maximum de ressources disponibles. Dans des contextes différents, le résultat devrait être le même, mais la mise en œuvre différente ou du moins adaptée à chaque milieu (rural ou urbain).

De ce fait, « *une éducation conforme aux droits de l'homme, c'est une éducation qui accepte la négativité, une éducation dans laquelle l'éducateur se reconnaît vulnérable (...). Il accepte ce désir d'inculcation inhérent à toute éducation, mais en connaît les limites (...). Tel est le paradoxe de l'acte éducatif: il consiste à accepter le pouvoir d'influer sur le développement de l'enfant, mais aussi à accepter de n'avoir jamais ce pouvoir* » MEIRIEU (1988) p.65. On retrouve donc ici d'une part, le désir d'inculquer, de transmettre un savoir, une culture, et en même temps le désir d'épanouir le sujet. Une éducation conforme aux droits de l'homme ne renonce pas à l'un, tout en intégrant l'aspect incontournable de l'autre.

C'est justement cet *autre* aspect, celui de la transmission d'une culture, qui est le plus sujet à controverse dans le milieu que nous avons étudié, car pour certains en effet (parents et éducateurs), le groupe scolaire a surtout un aspect politique; c'est un outil de subversion,

où l'on va expérimenter un nouveau type de rapports sociaux, en espérant que celui-ci va se développer plus tard et par contagion transformer la société tout entière. C'est là l'une des origines de la situation particulière des jeunes filles au Nord Bénin, signe visible de la diversité des attitudes face à l'école.

### *7.1.1.3- L'analyse des attitudes face à l'école*

Les attitudes face à l'école sont variées. Elles permettent de mesurer le degré de perméabilité d'un groupe aux idées nouvelles et connaissent une mutation au cours du temps; mutation marquée chez certains par une rupture par rapport aux techniques traditionnelles d'éducation. Les degrés de perméabilité varient en fonction des attitudes. En effet, on remarque chez les populations de Borgou trois types d'attitude qui varient selon le groupe ethnique:

- le refus: c'est le propre des "païens" qui s'opposent par ailleurs à toute forme de changement dont la conversion au Christianisme ou à l'Islam, et tolèrent la scolarisation;
- l'adhésion: elle se manifeste chez les **Peul et les Dendi**, qui adhèrent globalement à la modernité, qu'il s'agisse de l'école ou d'autres changements sur les plans politique, économique ou religieux;
- l'adaptation: telle est la situation des Foulbé, et des **Baatonu** (Bariba) convertis à l'Islam. Ils n'ont jamais vraiment accepté la scolarisation mais ont toujours envoyé leurs enfants à l'école.

Mais ces différentes attitudes se sont installées progressivement. Dans un premier temps, c'est la méfiance qui semble prévaloir, principalement dans le milieu musulman, où l'on veut préserver la culture, la primauté du pouvoir traditionnel, et l'originalité de leur religion. Dans certains cas, cette méfiance dégénère en une résistance active qui se traduit justement par la déscolarisation des enfants.

Cependant, depuis environ une décennie, on assiste à une acceptation réservée, à la fois « *par résignation, par opportunisme, par désir de percer le secret du Blanc et de se l'approprier, par souci d'obtenir un emploi bien rémunéré, ou même par conformisme, juste pour faire comme les autres!* », Le Petit Larousse illustré (2010) p.363.

L'intégration de la scolarisation dans les mœurs d'une population représente une rupture par rapport à l'éducation traditionnelle. En effet, non seulement le cadre diffère, ainsi que les programmes et les modèles d'évaluation, mais encore l'esprit qui préside à la pédagogie. L'enfant ne doit plus se taire et obéir inconditionnellement; il lui faut faire preuve d'un certain sens critique et d'initiative. Or, si dans le contexte qui prévaut dans le Borgou, cela peut être admis pour le jeune garçon, la situation est toute autre pour la jeune fille qui doit gérer cette contradiction.

#### **7.1.2- Les enjeux de la scolarisation féminine**

Aujourd'hui, les campagnes sur les bienfaits de l'éducation ont fait le tour du monde et ont atteint même les zones les plus reculées. Seulement, force est de constater que les effets de ce "matraquage médiatique" diffèrent d'un endroit à l'autre du pays, et même d'une ville à l'autre, plus précisément selon qu'on soit en zone urbaine ou plutôt en zone rurale.

Les rapports entre ville et campagne, entre tradition et modernité, obéissent à des dynamiques contradictoires: tandis que l'antagonisme entre la ville et la campagne tend à s'effriter, du fait de l'interpénétration des zones rurale et urbaine et de la mobilité des individus entre les deux zones, l'antagonisme entre la tradition et la modernité tend à se radicaliser du fait de la transformation accélérée des conditions de vie socio-économiques de vie dans l'une et l'autre des communes et de la rupture grandissante qu'elle instaure dans l'appropriation du passé proche et lointain ABOU (1995). L'un des exemples frappants de cet antagonisme réside dans le problème crucial que pose la scolarisation des jeunes filles

dans le Borgou.

Dans cette région en effet, on peut s'apercevoir que la faible scolarisation des filles tient à leur appartenance sexuelle. L'expérience de notre séjour dans ce milieu fortement islamisé nous a amenée à constater que la majorité des femmes occupent généralement une place nettement à l'écart de celle des hommes. Ainsi, à quelques rares exceptions près, dans les communautés peules et musulmanes, les hommes n'admettent pas que les femmes et les filles se joignent ou s'intègrent à des structures ou à des cercles ouverts aux hommes. De ce fait, l'école classique étant par excellence considérée par les populations comme une institution pour les hommes, certains parents déclarent ne voir alors aucun intérêt à y inscrire leurs filles.

Au regard du nombre moyen d'enfants par ménage qui tourne autour de huit (dans les familles musulmanes qu'on a visitées), on dénombre tout au plus une ou deux filles qui fréquentent un établissement scolaire. Pour les parents, scolariser une fille n'a vraiment pas de sens à partir du moment où elle est prédestinée à un autre avenir, la vie au foyer en l'occurrence. Ainsi que le souligne l'UNICEF (1986), « *la cause de la faible scolarisation des filles relève de faits culturels et historiques. Sur le plan culturel, la scolarisation des filles dans certaines zones rurales, (...), apparaît toujours comme inutile et nuisible eu égard au statut et aux rôles dévolus aux femmes dans la société* ». Pourtant, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1980), dans laquelle les Etats parties s'engagent à prendre toutes sortes de mesures pour promouvoir l'égalité entre l'homme et la femme dans tous les domaines et aspects de la vie sociale, reconnaît en la femme un individu à part entière, c'est-à-dire un être humain, sujet de droits et d'obligations, au même titre que l'homme. Dans son article 10, elle stipule que:

*« Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation et, en particulier, pour*

*assurer, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme: Les mêmes conditions d'orientation professionnelle, d'accès aux études et d'obtention de diplômes dans les établissements de toutes catégories, dans les zones rurales comme dans les zones urbaines, (...). La réduction des taux d'abandon féminin des études (...) » p.201.*

La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) rend le même son de cloche en mettant l'accent sur la lutte contre les discriminations basées sur le sexe et l'origine sociale. Au niveau du gouvernement béninois, les personnes concernées sont déjà imprégnées de la situation particulière des filles dans cette région du pays. Seulement, il faut des actes concrets, des aménagements qui permettront aux parents et autres responsables de l'éducation familiale dans le Nord de se rendre compte de l'importance de la scolarisation pour les jeunes filles.

La jeune fille se trouve dans un contexte où ses capacités sont presque nulles et ses possibilités de choix restreintes, ce qui ne favorise pas l'épanouissement de sa personne; c'est pourquoi on parle d'ailleurs de «pauvreté féminine ». Ce phénomène est encore plus marqué dans le Borgou, zone rurale où les apports de la modernité ne sont que très partiellement acceptés, notamment en matière d'éducation des enfants. Comme le souligne MICHALON (1995) à propos des sociétés des zones rurales, « *liberté, égalité, compétitivité individuelle, sont dans cet univers des notions inconnues. Fonction de son sexe, de son âge, de la branche familiale dont il fait partie, la place de chacun dans la pyramide familiale, et son identité même aux yeux d'autrui, sont commandés par un code coutumier bien plus que par ses accomplissements personnels. L'essentiel, collectivement, est la reproduction des comportements qui ont fait leurs preuves en assurant la survie du groupe* » p.189.

Néanmoins, une portion non négligeable de parents choisit l'éducation scolaire qui constitue un facteur incontournable de développement socioéconomique et humain. Il est, en effet, avéré que le développement du capital humain, qui intègre une amélioration des

conditions d'accès aux services sociaux de base dont l'éducation, représente une des clés essentielles de la réduction de la pauvreté. En favorisant l'accès des filles nordistes à l'éducation, on les rend plus à même de prendre des décisions importantes en fonction des possibilités qui offrent à elles, et partant de contribuer plus efficacement au désenclavement de leur région qui est classée parmi les plus pauvres du pays.

## **7.2 : La "global approach", une synergie nécessaire**

« Tous ceux qui ont le pouvoir de changer les choses doivent s'allier pour défendre l'éducation des filles » Kofi ANNAN, Forum mondial pour l'éducation, Dakar, Sénégal, 2000

La lutte contre la pauvreté a pour but d'atteindre le stade du développement, à tous les niveaux de la société. Le développement ici, ce n'est pas nécessairement de rattraper le niveau et le mode de vie des occidentaux; cela signifie, avant tout, une certaine qualité de vie, et notamment la possibilité pour l'individu d'exercer un certain contrôle sur son existence. Nul doute que la scolarisation représente la voie la plus indiquée, parce que plus que l'alphabétisation (savoir lire et écrire), elle implique d'autres mécanismes qui influencent profondément la conscience de l'individu. L'éducation, nous l'avons dit, se rattache au développement économique et social : *«garantir le droit à l'éducation devient une question d'équité, de justice et d'économie»*. Mais, il ne s'agit pas simplement de calquer un modèle sur une situation donnée. Certains paramètres doivent être pris en compte afin d'éviter des échecs retentissants comme cela a été le cas jusqu'aujourd'hui.

### **7.2.1- La démarche à suivre**

L'homme doit demeurer au centre des efforts de développement; cela signifie qu'il doit en être le sujet et non l'objet. C'est pourquoi parlant des problèmes d'éducation dans la société française, DURKHEIM (1980) estimait que la solution que l'on donne à ce genre de problème dépend en grande partie de l'idée qu'on se fait de l'importance et de la nature des

prédispositions innées ou acquises de l'individu d'une part, et de l'autre, de la puissance des moyens dont disposent les éducateurs et autres décideurs. Ceci part du constat de la façon dont sont menées les politiques éducatives familiales et étatiques.

Dans ces conditions, la première recommandation concerne la prise en compte du milieu social, des phénomènes variables qui y traduisent le phénomène combattu, en l'occurrence la sous-scolarisation féminine. Même dans le cas d'une région pauvre, il est important de ne pas séparer le modèle de développement du climat spirituel qui prévaut dans une région. Pour le cas de Borgou, étant donné que la scolarisation biaisée des filles est tributaire en grande partie d'un système de pensées, c'est sur ce dernier que l'accent doit être mis:

*« Il faut agir sur les attitudes du pauvre plutôt que sur sa bourse. Distribuer des fonds est vain: ils seront mal gérés (...). Sans intervention externe, cette situation est appelée à se reproduire indéfiniment ».*

Autrement dit, c'est déjà un grand pas de diminuer chez les parents pauvres les charges financières de l'éducation de leurs enfants. Cependant, il faudrait en plus de cela envisager une sensibilisation des populations sur les bienfaits de l'éducation, les convaincre pour redonner du crédit à l'école publique, car en agissant uniquement sur des éléments périphériques tels que les frais d'écolage, on n'atteint pas le centre que constituent les mentalités.

Malheureusement, la situation de la jeune fille dans le Borgou est caractérisée par la persistance de son statut inégalitaire, tant du point de vue de sa situation sociale, économique, que de son statut juridique et politique. Elle est économiquement indépendante de son père, puis de son époux et pour le reste, ce sont ces derniers qui répondent d'elle et par conséquent lui dictent sa conduite. Par ailleurs, les dérives dans l'application du droit et les pratiques traditionnelles privent la jeune fille de ses droits. Bien que la constitution béninoise reconnaisse l'égalité en droits et en devoirs de tous les êtres humains, la mise en place de ce principe est hypothétique dans le Borgou et se heurte à la

persistance de pratiques pour le moins anachroniques.

Le législateur a certes été sollicité en faveur d'une revendication pour une égalité réelle entre garçons et filles en matière d'éducation et dans d'autres domaines connexes tels dans le droit de la famille. Mais l'application des textes édictés se fait toujours attendre, surtout dans les zones rurales.

Ainsi, si l'aspect législatif est plus ou moins assis, la tâche essentielle réside dans la mise en pratique. La sensibilisation représente le meilleur moyen pour que toutes les parties prenantes soient au fait des droits et devoirs de tous et de chacun. Le souci des autres, leur bien-être, suppose des obligations envers eux, comme le souligne bien BAKO (1994). La promulgation de politiques éducatives incluant la dimension financière doit donc être suivie par des personnes chargées de la planification et des praticiens formés à cet effet et sensibilisés à cette dimension; et accompagnée du développement d'indicateurs la prenant en compte pour contrôler sa mise en œuvre réussie.

### **7.2.2- Les actions à entreprendre**

Dans de nombreux pays, le comportement social favorise un développement sain des fils au détriment des filles. Les préjugés à l'égard des femmes se manifestent souvent dans des systèmes d'éducation qui ont tendance à renforcer certains stéréotypes et à décourager les jeunes filles de poursuivre des études et des carrières qui sont jugées chasse gardée des hommes. Et même dans les cas où elle est tolérée, la scolarisation des filles est plus un moyen qu'une fin en soi. Or, nous dit GACHUKIA (1999), « *apprendre n'est plus une activité préparant seulement à la vie active, c'est une exigence de la vie un processus continu d'accroissement et d'adaptation des connaissances, des compétences, du jugement et des capacités à l'action* » p.5.

L'aboutissement à une scolarisation normale des jeunes filles exige donc un programme de

plaidoyers qui portent leurs fruits, la sensibilisation des enseignants, des parents, des décideurs politiques et une législation claire sur tout ce qui concerne l'éducation scolaire. Toutes ces activités doivent être entreprises conjointement, parce que complémentaires. C'est ce que l'on désigne par «*approche globale*. »

Le gouvernement ne peut à lui seul fournir tout le soutien nécessaire à la réalisation de l'accès pour tous à l'éducation (du point de vue coûts directs et coûts d'opportunité). La tâche exige une combinaison de partenaires (entre gouvernements, ONG, bailleurs de fonds et individus) pour garantir que toutes les difficultés soient abordées de manière adéquate. Plusieurs acteurs apportent alors leurs contributions selon leurs domaines privilégiés. De cette façon par exemple, la suppression des frais de scolarité, renforcée par l'apport de ressources complémentaires et un travail de sensibilisation ciblée, permettra d'aboutir à une véritable éducation pour tous.

Certaines études relatives aux ménages en Afrique subsaharienne montrent que le niveau scolaire de la mère, par exemple, détermine dans une large mesure le niveau d'autres indicateurs sociaux comme la mortalité infantile, la malnutrition, la fécondité, et partant l'état de vie général du ménage. Par ailleurs, les éléments d'amélioration de la santé, de la nutrition et de l'éducation se renforcent mutuellement: mieux nourri, l'enfant est en meilleure santé et étudie mieux. Ainsi, les filles scolarisées seront plus disposées à envoyer leurs enfants à l'école. L'enquête dans le Borgou a montré par ailleurs que les femmes souhaitent que la génération suivante ait des conditions de vie meilleures que celles qu'elles connaissent aujourd'hui.

Sur le plan scolaire, il faudrait envisager une amélioration du niveau des enseignants, avec des exigences particulières sur leur moralité. Dans le même sens, la mise sur pied d'une politique de motivation, en leur garantissant des avantages financiers ou autres comblerait efficacement les lacunes du système d'enseignement ayant cours dans ce département du

Nord. Déjà, au niveau local, les enseignants et autres responsables d'établissements primaires essaient de créer cette synergie en approchant les parents d'élèves pour les convaincre de l'importance de la scolarisation de leurs filles. Ils butent bien entendu sur le scepticisme de certains, qui s'explique en partie par le souci de respecter l'ordre établi. En effet, l'influence du *Laamido* (*dignitaire en peul*) est telle que pour qu'un enfant du terroir puisse émerger, il doit sortir de la région. Les us et coutumes du milieu déterminent fortement les attitudes et il faudrait parvenir à modifier le milieu, sinon à l'améliorer, pour que la scolarisation des filles soit acceptée. L'idéal serait d'essayer de concilier les idées traditionnelles encore ancrées dans l'esprit des populations, et les apports de la modernité, non pas en tentant d'anéantir les premières au profit des secondes pour ne pas provoquer un rejet encore plus brutal.

A cet effet, à titre d'exemple, conscientes des conséquences fâcheuses que pourrait avoir l'imposition trop brutale de la nécessité de la scolarisation féminine, les organisations internationales (UNICEF et UNESCO) ont décidé d'agir en optant pour la médiation par le biais des ONG nationales ou régionales. Au niveau de l'Afrique, celle qui se démarque est le FAWE (Forum for African Women Educationalist), qui intervient dans les projets d'aide à la formation des filles et des femmes.

Par ailleurs, il serait judicieux de déconcentrer le pouvoir du Laamido (chef de famille en coutume peulh). Le département du Borgou, trop vaste, pourrait être fractionné en deux ou trois départements distincts; pour que les populations soient libérées de son emprise. Peut-être à ce moment-là se montreront-elles plus disposées à écouter la voix de la modernité. Il s'agira donc d'amener progressivement les populations vers une adhésion totale à l'idée de la scolarisation sans conditions des filles. La tâche promet d'être ardue, mais les techniques de persuasion par l'exemple de cas de réussite font leur effet. Pour le reste, il faut une réelle volonté politique et de la patience, car ainsi que nous l'a déclaré un de nos enquêtés, « *le*

*temps n'a pas de prise sur le Borgou ; c'est un département qui vit au ralenti ».*

Enfin, le rôle des femmes devrait être davantage reconnu et son importance exprimée en unités monétaires si l'on veut que les gouvernements en tiennent compte. On peut louer le fait d'avoir adopté une législation en leur faveur, mais beaucoup reste à faire pour la garantie d'une application de la loi respectant le principe de l'égalité. Cette application doit toutefois être faite de façon imperceptible, progressivement, dans le but d'amener à la compréhension du bien-fondé de ladite loi. Pour cela, il faut des actions d'information et de sensibilisation soutenues sur la base d'un programme précis portant notamment sur les construits sociaux, les idées reçues et tout ce qui peut constituer des barrières socioculturelles et économiques à l'éducation des filles et à la promotion de la femme;

- renforcer les structures décentralisées à la base et les mécanismes de participation communautaire en vue du rapprochement de l'école du milieu et de l'alphabétisation massive voire généralisée des femmes;
- adopter et mettre en œuvre de nouvelles politiques spécifiques pour toucher dans les meilleurs délais toutes les filles en âge d'aller à l'école et encore non scolarisées; poursuivre et renforcer les mesures de discrimination positive à l'égard des filles pour encourager davantage l'accès de celles-ci au préscolaire, au primaire, à l'enseignement secondaire et à l'enseignement technique et professionnel;
- renforcer les partenariats au développement en matière d'éducation;
- prévoir la possibilité d'accueillir des filles déplacées d'ailleurs suite à des crises et conflits sociaux.

### **Améliorer et renforcer le maintien des filles à tous les niveaux de l'éducation.**

A cet effet, les actions déjà initiées par le Gouvernement doivent être consolidées par de

nouvelles initiatives telles que:

- l'organisation d'une vaste campagne d'information, de sensibilisation et de mobilisation sociales pour souligner la pertinence des nouveaux programmes d'enseignement;
- l'introduction et/ou le renforcement de l'éducation civique et/ou morale aux droits de l'homme, à la citoyenneté et en faveur de l'égalité et de l'équité entre les sexes, dans les programmes d'enseignement à tous les niveaux;
- le renforcement de l'éducation à la vie familiale pour développer chez les adolescentes, les adolescents et les jeunes, les compétences notamment en matière de santé de la reproduction, de la protection et de la prévention des IST- VIH-SIDA
- les opportunités d'allègement des tâches domestiques aux femmes surtout en milieu rural pour que la surcharge des tâches domestiques ne servent plus d'argument pour sortir les filles de l'école;
- la création et/ou le renforcement de service d'orientation à tous les niveaux du système éducatif, le développement en coopération avec les collectivités locales d'un environnement scolaire sain et sécurisant;
- la poursuite et le renforcement de la gratuité de l'enseignement de toutes les filles et à tous les niveaux;
- le renforcement et l'extension, en coopération avec les structures décentralisées, des cantines scolaires à toutes les localités qui en ont besoin pour garantir aux élèves démunies un repas correct par jour, le renforcement et l'extension, en coopération avec les collectivités locales et les partenaires au développement des foyers de jeunes filles pour encourager l'excellence féminine;
- la poursuite et le renforcement de la formation continue des enseignants à la méthodologie de l'approche par les compétences en vue de l'exploitation correcte des nouveaux programmes et à l'approche genre pour corriger les stéréotypes sexistes des

comportements et des matériels didactiques;

- le renforcement de la production et de la diffusion des manuels et autres matériels didactiques appropriés en coopération avec les partenaires au développement. Pour mener à bien ces objectifs, il faut adopter une certaine stratégie.

### **7.2.3- Stratégies envisagées**

De nombreuses actions devront être initiées pour améliorer le taux de scolarisation de tous les enfants et en particulier celui des filles et enrayer l'écart entre les deux sexes.

#### **7.2.3.1- Au niveau du Parlement**

- Prendre une loi spécifique pour rendre obligatoire l'enseignement fondamental (obligation aux parents de maintenir tous les enfants à l'école jusqu'en classe de 3<sup>ème</sup> du premier cycle de l'enseignement secondaire) ;
- prendre une loi règlementant le placement des enfants;
- renforcer et diffuser les lois pénales contre le trafic des enfants dont les filles.

#### **7.2.3.2- En direction du Gouvernement**

- Faire de l'éducation l'une des toutes premières priorités au Bénin;
- promulguer et vulgariser la loi d'orientation de l'éducation nationale;
- amener le Parlement à prendre une loi spécifique faisant obligation à tous les parents de scolariser les filles;
- renforcer l'extension des foyers de jeunes filles dans les zones rurales et aussi la multiplication des cantines scolaires;
- assurer la même qualité de l'éducation à tous les enfants du Bénin, par la mise à disposition d'écoles des enseignants qualifiés et compétents en nombre suffisant;
- intégrer le marché d'emploi et les besoins des communautés locales dans les programmes d'études;

- ouvrir une faculté des sciences de l'éducation afin de disposer d'enseignants et de chercheurs qualifiés dans le domaine de l'éducation;
- améliorer le système éducatif afin de juguler les taux de déperdition des effectifs de filles et de garçons en milieu scolaire.

#### **8.2.3.3- En direction des élus locaux**

- Contribuer au renforcement de la sensibilisation des parents en faveur de la scolarisation des filles ;
- disposer de ressources particulières pour soutenir certaines filles qui se montrent assidues à travers leurs résultats scolaires.

### **7.3 : Perspectives**

Le thème de notre recherche intitulé « **déterminants socio-culturels et économiques à la scolarisation des filles dans le département du Borgou en République du Bénin** » vise à lever une équivoque en matière de la scolarisation ou tout simplement protéger la gente féminine dans son droit à l'éducation. Le débiteur public du droit à l'éducation qu'est l'Etat béninois doit prendre des mesures pour protéger le bénéficiaire de ce droit le moment venu ; surtout quand la jouissance dudit droit lui a fait défaut et qu'il en réclame l'exécution. Dans ce cas, à qui s'adressera-t-on pour avoir gain de cause ou soulagement afin de lever les obstacles ci-dessus évoqués ?

C'est ce dont le présent chapitre fera l'objet en répondant à la préoccupation des recours et à qui s'adresseront ces recours ; contre qui seront-ils ? Nous citerons de façon limitative les parents, les enseignants, les collectivités locales et l'Etat ou les pouvoirs publics à travers ses structures décentralisées.

### **7.3.1- Au niveau des parents**

Les principaux obstacles à la scolarisation des jeunes filles dans le Borgou relèvent dans une certaine mesure d'un dysfonctionnement du système hiérarchique où la base échappe aux ordres du sommet. Ils sont en grande partie tributaires de l'environnement socio-économique et trouvent une barrière dans le contexte socioculturel qui induit chez les parents une réaction qui ne correspond pas tout à fait à celle que l'on attend. Dans de nombreux pays, le comportement social favorise un développement sain des fils au détriment des filles. Les préjugés à l'égard des femmes se manifestent souvent dans des systèmes d'éducation qui ont tendance à renforcer certains stéréotypes et à décourager les jeunes filles de poursuivre des études et des carrières qui sont jugées chasse gardée des hommes *UNICEF (1994)*. Et dans les cas où elle est tolérée, la scolarisation des filles est plus un moyen qu'une fin en soi. En dehors des manières endogènes (celles qui sont dites au sein du cercle familial traditionnel, où les parents sont responsables) ; les manières exogènes doivent être mises en œuvre effectivement : le droit à l'éducation dont l'enfant est bénéficiaire. Les parents ayant manqué à l'une quelconque de ces manières peuvent s'attendre à se voir ester en justice par leurs progénitures surtout au moment où ils se sentent lésés par rapport à leurs camarades de la même génération *AGBO (2005)*.

Une fille n'est pas un être inférieur au garçon. Elle a comme celui-ci les mêmes aptitudes intellectuelles. Tous les enfants méritent les mêmes attentions. Les faits quotidiens prouvent en effet que la fille s'occupe mieux de ses parents que le garçon. Investir dans la scolarité des filles est excellent pour une progression normale des filles à l'école, les parents doivent entre autres :

- alléger aux filles les tâches domestiques en procédant à une distribution équitable de ces tâches entre tous les enfants sans discrimination sexuelle pour contribuer à la scolarité au sein de la famille et à l'épanouissement de tous ses membres ;

- abandonner toutes les pratiques qui aliènent et avilissent les filles (excision, mariage précoce et forcé, placement et trafic, travaux domestiques excessifs) ;
- consacrer autant de moyens matériels aux filles qu'aux garçons ;
- accorder plus d'attention aux besoins et aux problèmes des filles parce que plus vulnérables sur les plans psychologiques et physiologiques que les garçons ;
- faire autant confiance qu'aux filles qu'aux garçons.

### **7.3.2- Au niveau des enseignants**

Tout le monde n'apprend pas au même rythme, ni de la même manière. Il y a une égalité de droit entre la fille et le garçon, mais il n'y a pas d'égalité morphologique et physiologique entre eux. Il est donc nécessaire de tenir compte des besoins d'apprentissage spécifiques des uns des autres.

### **7.3.3- Au niveau des collectivités locales**

La décentralisation veut que chaque commune prenne en mains ses destinées sociales et économiques. Serait-il opportun d'exclure de ce challenge plus de la moitié de la population ? Pour ne pas commettre une erreur suicidaire afin d'amorcer le développement endogène, il est nécessaire de :

- convaincre les parents à envoyer les filles à l'école et à les maintenir dans le système éducatif le plus longtemps possible. Elles seront ainsi plus utiles à l'économie locale. Elles participeront mieux aux décisions politiques et à la vie publique ;
- contribuer à la création des conditions favorables et à la scolarisation et à l'évolution des filles dans les différents niveaux d'éducation ;
- créer des stimulations chez les élèves filles qui travaillent bien afin de susciter l'admiration et l'imitation des autres filles ;

- publier les résultats des meilleures filles tant sur le plan moral que scolaire, afin de les mettre en vedette pour servir de modèles aux autres ;
- récompenser les parents particulièrement méritants dans le soutien qu'ils apportent à leurs filles à l'école.

#### **7.3.4- Au niveau de l'Etat**

Il convient de :

- faire du recrutement, de la formation et du salaire des enseignants, une charge et une grande priorité du gouvernement, afin d'aboutir à la disparition de la génération des enseignants contractuels et communautaires. Le manque d'enseignants qualifiés est un frein à la scolarisation des filles et une source potentielle de conflits interrégionaux à cause des disparités entre les départements ;
- poursuivre la restauration des domaines scolaires ;
- renforcer chaque année la promotion des dix (10) meilleures filles aux examens nationaux en l'occurrence le Certificat d'Etudes Primaires par des conditions motivantes afin de susciter l'envie des autres filles à mieux faire ;
- créer un magazine intitulé par exemple « *La marche de la fille scolarisée de Borgou vers l'avenir* » où seront publiés chaque année, les noms des meilleures filles aux différents examens nationaux et des femmes particulièrement brillantes dans les différents secteurs de la vie socio-économique et politique, pour les stimuler à mieux faire dans leur domaine d'activité ;
- ouvrir plus largement le marché du travail aux femmes afin de donner l'espoir aux filles en milieu scolaire et d'encourager les parents à scolariser leurs filles ;
- faire comprendre aux parents que certes le mariage constitue un acte noble, une obéissance au Tout Puissant, cependant la scolarisation de leurs filles est et demeure un acte salubre, car une fille éduquée est tout comme une nation éduquée.

### **7.3.5- Suggestions pour l'accès et le maintien des filles à tous les niveaux de l'éducation**

Quelles leçons tirer de cette étude ? Quels axes d'action faut-il tenter de mettre en place pour limiter les problèmes de l'abandon scolaire des filles, en termes de politiques éducatives ?

Comme on vient de le voir, le problème vient du fait que la décision de l'abandon émane de la famille, en tant que processus conscient ou non : il s'agirait alors de prévenir à changer les mentalités et les potentiels économiques de la famille. Pour cela, quelques exquises de suggestions seront données dans la présente étude pour lever les obstacles socio-économiques et culturels à la scolarisation des filles dans le Borgou.

### **7.3.6- Suggestions de la gratuité**

Au regard des leçons qu'on peut tirer d'une évaluation à mi-parcours de la gratuité de l'enseignement primaire, un secteur aussi sensible et aussi déterminant pour l'avenir d'un pays, il s'avère indispensable de prendre les mesures idoines requises pour garantir l'atteinte des objectifs en vue d'un développement durable du système éducatif béninois.

La présente recherche menée sur la gratuité de l'enseignement primaire en République du Bénin dans le cadre de notre thèse, nous a permis de mettre en pratique les enseignements reçus tout au long de notre recherche.

Les travaux de terrain qui ont été très enrichissants ont développé en nous des aptitudes, un savoir-faire technique en matière d'études et donc de consultation.

Sur la base des compétences acquises, nous formulons ici un certain nombre de recommandations pour un aboutissement et une mise en œuvre efficiente de la décision de la gratuité de l'enseignement primaire en République du Bénin.

Ainsi, nous suggérons :

- La prise d'une loi portant gratuité de l'enseignement primaire en République du Bénin et de son arrêté d'application. Il sera clairement défini dans ses actes réglementaires les frais concernés par la gratuité et les comportements que chaque acteur de l'école doit adopter pour l'application sans faille de ladite décision ;
- La publication de ces actes réglementaires en assurant une large diffusion et sensibilisation de toutes les catégories d'acteurs et usagers de l'école béninoise ;
- L'accélération des processus conduisant à la construction et l'équipement en mobiliers des salles de classes dans les écoles ;
- L'organisation d'une évaluation dans les écoles afin de faire le point des matériels didactiques et pédagogiques dont dispose chaque école. Cela permettra d'avoir le point des matériels didactiques dont les écoles ont encore besoin pour adopter une bonne politique de distribution des dits matériels en nombre suffisant ;
- L'augmentation de la subvention de l'Etat aux écoles. Cela permettra de prendre en compte dans le budget prévisionnel certains frais comme ceux des photocopies, des droits d'examen, des carnets de correspondance et de l'établissement de la carte d'identité scolaire;
- La dotation de toutes les écoles des cahiers d'activités de français et de mathématique pour les élèves de CI et CP ;
- La poursuite de la politique de la formation et de la valorisation des ressources humaines. Dans ce cadre, il est souhaité que les Gouvernants continuent à recruter des enseignants ayant une qualification requise et les déployer dans les écoles. Le recrutement en nombre suffisant et la formation des corps d'encadrement et de contrôle (conseillers pédagogiques et inspecteurs) participeront beaucoup à la qualité de l'enseignement. Pour finir dans cette rubrique, il est proposé vivement aux Gouvernants

de privilégier le dialogue social en vue de satisfaire les revendications des enseignants pour une paix sociale dans le secteur afin qu'on puisse enfin connaître au Bénin au moins trois années scolaires successives sans grèves ;

- l'accélération du processus de transfert de compétences et de ressources aux Collectivités Locales afin de leur permettre de jouer le rôle qui est le leur dans le cadre de la construction et l'équipement en immobiliers et en matériels didactiques des écoles de leur commune ;

Que les autorités locales prévoient, lors des travaux de lotissement, des domaines pour abriter des écoles. Cela permettra, non seulement de décongestionner les classes à effectifs pléthoriques des autres écoles, mais aussi de doter d'écoles les quartiers qui n'en possèdent pas.

### **7.3.7- Les obstacles à lever pour atteindre cet objectif**

L'analyse se focalisera sur certains concepts ou domaines. D'abord au niveau politique, il convient de lever certains dogmes religieux qui ne considèrent pas toujours la scolarisation des filles comme une priorité. Il faut souligner que la mise œuvre des stratégies de discriminations positives prévues par notre constitution en faveur des filles a un coût qu'il faut budgétiser.

Ensuite au niveau socio-culturel, les construits sociaux et certaines valeurs socio-culturelles s'opposent à la réalisation rapide de la parité et de l'égalité entre les sexes en matière d'éducation. Par ailleurs, les parents d'élèves soumis aux pesanteurs sociales et à la paupérisation ont du mal à opérer des choix favorables aux filles.

Quant à celles-ci, le manque d'entrain au travail, les besoins non satisfaits, les troubles de la puberté, les maternités précoces, les comportements parfois immoraux et l'éloignement de l'école, conduisent les filles à des redoublements très fréquents et à des abandons durant

le cursus secondaire et celui du supérieur. Ces mauvais résultats n'encouragent pas toujours les parents à investir dans la scolarisation des filles.

De plus, pour améliorer et renforcer l'accès des filles à l'éducation, il est nécessaire de :

- mener auprès de toutes les couches socioprofessionnelles, traditionnelles et religieuses du département du Borgou des actions d'information et de sensibilisation soutenues sur la base d'un programme précis portant notamment sur les construits sociaux, les idées reçues et tout ce qui constitue des barrières socio-culturelles et économiques à l'éducation des filles et la promotion des femmes en général ;
- renforcer les structures décentralisées à la base et les mécanismes de participation communautaire en vue du rapprochement de l'école du milieu et de l'alphabétisation massive voire généralisée des femmes ;
- adopter et mettre en œuvre de nouvelles politiques spécifiques pour toucher dans les meilleurs délais toutes les filles en âge d'aller à l'école et encore non scolarisées ;
- poursuivre et renforcer les mesures de discrimination positive à l'égard des filles pour encourager davantage l'accès de celles-ci au préscolaire, au primaire à l'enseignement secondaire et à l'enseignement technique et professionnel ;
- renforcer les partenariats au développement en matière d'éducation ;
- prévoir la possibilité d'accueillir les filles déplacées d'ailleurs suite à des crises et conflits sociaux ;
- saisir des possibilités qui s'offrent à elles, et partant de contribuer plus efficacement au désenclavement de leur région qui est classée parmi les plus pauvres du pays.

## CONCLUSION

*« Si la mondialisation est une figure de la liberté, son honneur est de ne pas ignorer les pauvres ; car la seule cause qui vaille est celle de la dignité de la personne libérée de la peur et de la misère, que l'individu vive en ville ou a la campagne ; (...) ». BOUKONGOU J. (1999 p.213).*

Lorsqu'il est défini un cadre théorique et méthodologique à la présente étude, on s'est donné les moyens de comprendre quels sont les facteurs tant endogènes qu'exogènes susceptibles d'expliquer clairement les difficultés que présente la scolarisation des filles dans le département du Borgou.

Dans un premier temps, l'environnement socioculturel dans lequel vit la jeune fille s'illustre par son emprise sur cette dernière qui doit se conformer aux exigences de la vie au sein du groupe. Au-delà de cette influence, la jeune fille, acteur rationnel, agit et réfléchit en tant que tel et détermine elle-même la conduite à tenir vis-à-vis d'une éventuelle carrière scolaire. Bien entendu, cette dualité n'est pas absolument rigoureuse : l'attitude de la jeune fille face à la scolarisation est l'aboutissement de tous ces éléments, lui conférant un caractère hybride entre le devoir (imposé) et la volonté (libre), même s'il faut au bout du compte reconnaître l'autonomie de la raison vis-à-vis de la volonté, la liberté de la raison humaine d'arrêter ses choix, de décrire des mondes PALLARD (1997). Ainsi, parfois sans avoir aucune connaissance de ce qui concerne les Droits de l'Homme en général et le droit à l'éducation en particulier, la jeune fille reste la dernière à décider de la conduite à tenir.

Il nous a donc été donné de constater au bout de cette recherche que les obstacles à la scolarisation des jeunes filles dans ce département relèvent de deux principaux ordres de faits dont la conjugaison constitue un poids considérable sur l'orientation de ces dernières :

- le premier est que, pour la société traditionnelle, se profile en la femme scolarisée une menace. Face au conservatisme masculin, elle représente un important facteur de bouleversement. Dès lors, tout est mis en œuvre à tous les niveaux pour dissuader les filles

de poursuivre de longues études, au mépris de toutes les dispositions prises à ce sujet par la communauté internationale.

- le second fait tient au contexte de pauvreté : pauvreté matérielle, mais aussi et surtout pauvreté humaine. Le rapport étroit existant entre la pauvreté et l'exercice de certains droits de l'homme n'est plus à démontrer. L'homme éprouve naturellement une grande difficulté à jouir de tous ses droits, aussi bien civils, politiques et économiques et sociaux, lorsqu'il se trouve dans un contexte de pauvreté. La zone qui a servi de cadre l'étude est presque enclavée et vit encore à une époque où des considérations féodales de tous acabits ont encore cours. Encore sous la coupe d'un pouvoir traditionnel puissant, la région connaît un développement à des doses homéopathiques et reste quasi imperméable aux idées nouvelles dont l'éducation scolaire représente à la fois le moteur, le vecteur et la principale manifestation.

Dans cette mesure, les trois hypothèses avancées ont été pleinement vérifiées, avec cependant cette nuance que l'obstacle économique s'exprime beaucoup plus sous la forme de coûts d'opportunité et non de coûts réels directs. Dans un contexte où tout se mesure en dépenses et profits, il faut faire des choix qui servent au mieux les objectifs visés. Et puisqu'il est ici question d'un droit culturel (l'éducation), nous sommes en face d'un conflit entre deux cultures dont l'une nécessite des moyens matériels. Assurément, lorsqu'on ne les a pas ou peu, le choix n'est pas difficile à effectuer.

Tout ce qui précède mérite cependant d'être assorti de bémols ; la situation, loin d'être statique, est en évolution, ainsi qu'en témoigne la lutte sourde qu'il y a entre les parents et les enfants au sujet de l'éducation. De plus, très loin du cliché de la « fille du sacré » ; il y a des filles qui se détachent du lot et servent d'exemple. Certes favorisées par de bonnes dispositions de la part de leurs parents, elles sont pour l'instant l'exception qui confirme la règle et représentent les éléments avant-coureurs d'une nouvelle génération.

En somme, pour que le droit à l'éducation puisse être effectif dans ce département du Nord, le gouvernement béninois malgré l'institutionnalisation de la gratuité de l'enseignement primaire depuis l'avènement du régime de changement en 2006, devrait prendre en compte les données de chaque milieu, ainsi que de ses particularités, car l'application d'une politique sociale, tout comme la mise en œuvre de certains droits tenant à l'existence même de l'individu, requièrent une étude minutieuse de l'environnement auquel elles vont s'appliquer. L'école à deux vitesses est déjà en train de produire et de reproduire beaucoup de systèmes d'inégalités qui pourraient menacer à long terme l'unité et le rôle important de l'institution scolaire.

La présente étude et ses résultats sont valables en premier lieu pour le département du Borgou; c'est l'une de ses limites. On pourrait certes procéder par généralisation et l'étendre à tout le pays, mais ce serait une entreprise malaisée, car s'il est vrai que le problème conserve partout la même toile de fond, il l'est tout autant que la différence des réalités locales, qui permettent d'en donner quelques explications, introduirait un biais dans les analyses et les conclusions. Par ailleurs, la différence entre zones rurales et zones urbaines serait occultée, même si l'objectif à terme est d'obtenir les mêmes résultats en matière d'effectivité du droit à l'éducation, dans une sorte de juste milieu entre les valeurs culturelles particulières et les valeurs "universelles" des droits fondamentaux.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**ABOU S.**, (1995) : « Identités et mondialisation », In cahier de l'UCAC, N°4, 117p.

**AGBO F.** (2005) : *Le Droit à l'éducation en République du Bénin, mémoire de maîtrise, FADESP, 2005, 84 p.*

**AGBO (M.S)**, (1987) : *L'Ecole Nouvelle Béninoise : Le métier, l'emploi, Mémoire de maîtrise de sociologie-Anthropologie Université d'Abomey-Calavi, 137 p.*

**AHANHANZO M. (1968)** : *Naissance d'un Etat noir. L'Evolution politique et constitutionnel du Dahomey de la colonisation à nos jours. Librairie Générale du droit et de la jurisprudence, Paris, 641p.*

**AKADIRI A. (2006)** : *Evolution du financement public du système éducatif Béninois et du coût de formation des diplômés, Mémoire de maîtrise, UAC Bénin, 68p.*

**AKIHIRO C.** (1996) : *International Literacy watch (commission internationale d'alphabétisme) : mise en garde contre les belles paroles, éducation des adultes et développement, 118p.*

**AKPAKI R.**, (1980) : *Accès des filles à l'école et déperdition scolaire féminine au Bénin, ex-Dahomey : Analyse des faits et suggestions, colloque « Genre, Population et Développement en Afrique » Abidjan, 14p.*

**APOVO C. J-M** (1994) *Anthropologie du « BO » ; (Théorie et pratique du gri-gri) ; Thèse de doctorat, Sorbonne, Paris Romain V, 276p.*

**ARENDT H.**, (1997) : *La crise de la culture (1969), trad. P. Lévy (dir) Paris : Gallimard "Folio ", 407p.*

**ASSABA C.** (1995) : *Modèle éducatif et développement humain chez les Yoruba, thèse de doctorat de sciences de l'éducation, université René Descartes, Paris V, Sorbonne, 348 p.*

**ASSABA C.** (2005): « L'éducation : enjeux sociologiques de développement », in *Du*

*développement humain au Bénin. Acte des conférences sociales mensuelles 2004, Cotonou : Les éditions Catholiques du Bénin, 207p.*

**AURENCHE G. et al.,** *Eduquer conformément aux Droits de l'Homme, Paris, Ed. Ouvrières, 1988.*

**BAKER L.J.,** (2000) : *Evaluation de l'impact des projets de Développement sur la pauvreté. Manuel à l'attention des Praticiens, Banque Internationale pour la Reconstitution et le Développement / Banque Mondiale, Washington, D.C. 196p.*

**BALLEY N.,** (2009) : *L'universalisation de l'enseignement primaire au Bénin en 2015; utopisme ou réalisme, rapport d'étude, 80p.*

**BELLONCLE G.,** (1984) : *La question éducative en Afrique noire, Paris, Karthala, 297p.*

**BIERSCHENK T.,** (1988) : «*Development projects as an arena of negotiation for strategic groups. A case study from Benin* », *Sociologia Ruralis*, 28 (2-3), 160p.

**BILE B.,** (2005) : *La scolarisation et ses problèmes dans le Mayo Rey : de 1947 à 1992, mémoire DIPES II Yaoundé, Université de Yaoundé/ E.N.S. 89p.*

**BOUCHE D.,** (1974) : *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : Mission civilisatrice ou formation d'une élite ? Thèse de doctorat en histoire, Université de Paris I, 602p.*

**BOUDON R., BOURRICAND F.** (2004) : *Edition / PUF, Dictionnaire critique de la sociologie, 714p.*

**BERAUD C., COULMONT B.,** (2007) : *Les courants contemporains de la sociologie, Paris PUF, 202p.*

**BOUDON R.** (1979) : *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés*

*industrielles, Paris, Hachette Littérature, 257p.*

**BOURDIEU P., PASSERON J-C. (1964) :** *Les héritiers, les étudiants et la culture, Paris, Edition de minuit, 349p.*

**BRANDOLIN J. (1986) :** *Réinventer l'éducation en Afrique, Paris, Afrique Education, 302p.*

**CHARMEUX E., (1987) :** *Apprendre à lire : échec à échec. S.I., Eds. Milan. 279p.*

**COQUERY V., (1995) :** *Les Africaines : Histoire des femmes d'Afrique noire du XIXème siècle ; Paris, Edition Desjonquères, 395 p.*

**CORNU G., (1987) :** *Vocabulaire juridique PUF Paris, 308p.*

**CROZIER M. et FRIEDBERG E., (1997) :** *l'Acteur et le système : les contraintes de l'action collective, Paris, seuil, 500p.*

**CYRANO de B., (1997) :** *Séminaire des questions sociales « l'intégration des jeunes » document de l'ENA-France Promotion, -1999, 112 p.*

**DAGBETO A. (2005) :** *Gestion des enseignants contractuels du primaire ; perspectives pour une gestion efficace du système, rapport d'étude, 80p.*

**DE BEAUVOIR S., (1990) :** *Le deuxième sexe Tome II : l'expérience vécue, Paris 190p.*

**DE BERGERAC C., (1997) :** *Séminaire des questions sociales et l'intégration des jeunes, Paris, 81 p.*

**DEBLE I., (1980) :** *La scolarité des filles, Paris, PUF, 180 p.*

**DEBOUROU M. (2010) :** *La société Baatonnu du Nord- Bénin : son Passé, son Dynamisme, ses Conflits et ses Innovations, Des origines à nos jours. Essai sur l'histoire d'une société de l'Afrique Occidentale. Thèse de doctorat d'Etat ex-Lettre, UAC, Vol I 434 p.*

**DEGNI-SEGUI R.**, (1988) : *Le droit de l'Homme en Afrique Noire Francophone Théorie et réalité* édition Karthala, 329p.

**DELIEGE R.** (2009) : *anthropologie de la famille et de la parenté*, Paris, Armand Colin, 233p.

**DENAHOU Y.** (1987): *Réhabilités l'Ecole Nouvelles : approche psychosociologique, mémoire de maîtrise en sociologie anthropologie*, FLASH, UNB, 81p.

**DESCHAMPS H.**, (1971) : *Histoire générale de l'Afrique Noire, de Madagascar et des Archipels. T.2 : de 1800 à nos jours*. P.U.F., 517p.

**DEVOIR CITOYEN**, (1992) : *Education civique, Bénin, Collection conscience civique*, 79 p.

**DOGBE Y.E.**, (1979) : *La crise de l'éducation*, Paris, UNESCO, 171p.

**DROY I.**, (1990) : *Femme et Développement rural*, Paris Karthala, 182 p.

**DUCROT O. TODOROV T.** (1985) : *Encyclopédie universelle, vol. 16, Encl, Univ, Paris* 702p.

**DUCROT O., TODOROV T.** (1972) : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, seuil, Paris, 602p.

**DUMEZIL G.**, (1987) : *Jupiter, mars, Quirinus*, Paris, Gallimard, 438 p.

**DUMONT R.**, (1985) : *Finis les lendemains qui chantent ; Paris, seuil*, 286 p.

**DURKHEIM E.**, (1980) : *Education et sociologie*, PUF, 130 p.

**DURKHEIM E.**, (1992) : *L'éducation morale*, Paris, P.U.F., "Quadrige", 239p.

**DURKHEIM E.**, (1996) : *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, 22<sup>e</sup> édition, 149 p.

**DURKHEIM E.**, (2009) : *Le suicide*, Paris PUF, 445p.

**DURU B.**, (1990) : *L'école de filles*, Paris, Ed l'Harmattan, 231 p.

**DUSSEY R.**, (2008) : *L'Afrique malade de ses hommes politiques*, Paris, Jean PICOLLEC, 252p.

**ERNY P.**, (1991) : *Ethnologie de l'éducation*, Paris, Harmattan, 204p.

**ERNY P.**, (1987) : *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Payot. Paris, l'Harmattan, 155p.

**ERNY P.**, (1972) : *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire. Naissance et première enfance*. L'Ecole. Paris, 217p.

**GNANHOUI E.**, (2004) : *Evaluation à mi-parcours du projet de formation continue des enseignants du primaire, rapport d'étude*, Bénin, 100p.

**GANDAHO T.**, (2003) : *Guide pour la rédaction de projet de recherche, manuel de recherche opérationnelle ENAS-UNB*, Cotonou, 84 p.

**GBENOU P. et al.**, (1999) : *Etudes prospectives ; bilan de l'éducation en Afrique, le cas du Bénin, rapport d'étude*, 80p.

**GEORGES P** (1974) : *Le Dictionnaire de la géographie*, Rue, Paris 425p.

**GERARD M.** , (1996) *Sports et changements socio-culturels au Bénin : cas du Borgou*, thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble, 191p.

**GICQUEL B.**, (1987) : *Le droit de l'homme en Afrique Noir francophone, théorie et réalité*, collection revue d'Afrique 208 p.

**GICQUEL J.B.**, (1987) : *Le droit à l'éducation et la persistance des inégalités* collection

*revue d'Afrique, 119p.*

**GIRARD J.**, (1908) : *Education de la petite enfance*, Aris, PUF, 311 p.

**GORIN M.**, (1983) : *A l'école du groupe collection science de l'éducation bordas pédagogique*, Paris, 302p.

**GRAWITZ M.** (1990) : *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, X-920p.

**GRAWITZ M.** (2004): *Lexique des Sciences Sociales*, France, DALLOZ, 421 p.

**GRIMAUD D.** (1993) : *Etude sur le fonctionnement des associations des parents d'élèves au Bénin, rapport d'étude*, 70p.

**GROGNARD G., HEEREN N.** (1999) : *Guide méthodologique, l'évaluation de l'impact*, Paris, CIEDEL.174 p.

**GUIMDO DONGMO B.R.**, (1997) : « *Droit au développement et dignité humaine* », in J.Y. MORIN, *les droits fondamentaux*, Bruxelles, Bruylant, 208p.

**GUISON A.** (2004) : *La déscolarisation des filles au Burkina-Faso : facteurs familiaux de l'abandon des filles d'âge scolaire obligatoire, mémoire DEA*, 137p.

**GUTH S.**, (1997) : *Lycéens d'Afrique*, Paris, l'Harmattan, 281p.

**HAVELOCK R., et al.**, (1980) : *Innovation et problèmes de l'Education : Théorie et réalité dans les pays en développement*, Paris, UNESCO, 407p.

**HOUNTONDI P.**, (1990), *Acte des Etats Généraux de l'Education*, Porto-Novo : CNP, 102p.

**HUANNOU A.**, (2009) : *La littérature béninoise de langue française (des origines à nos*

jours). Paris, Karthala/ACCT, 217p.

**HUBERT M.**, (1990): *Politiques alimentaires et structure sociale en Afrique noire*, Puf, 278p.

**INFRE**, (2006) : *Rapport national sur le développement de l'éducation, 47<sup>e</sup> session de la conférence Internationale de l'éducation*, France 100 p.

**ISSIAKO A.**, (2002) : *La scolarisation des filles dans la commune de Kandi*, Mémoire à la FLASH, Département de Sociologie et Anthropologie, 64p.

**KANDOLO K.P.F.**, (2007) : *La gratuité de l'enseignement primaire en République Démocratique du Congo : Contribution à la mise en œuvre des mécanismes spécifiques*, mémoire de recherche du Diplôme Universitaire du 3<sup>ème</sup> Cycle : « Droits fondamentaux », Université de Nantes, 520p.

**KABORE I., PILON M., LAIREZ T.**, (1990) : « Genre et scolarisation au Burkina-Faso : enseignements d'une approche statistique exploration » AREB/IRB, Ouagadougou 48P.

**KEREKOU M.**, (1972) : *Discours-programme du 30 novembre*, in EHUZU, *Quotidien d'information, Organe du Militantisme Révolutionnaire*, n°1452, 7 juillet 1981, 15p.

**KINZO C.**, (2008) : *Problématique de l'étude des ouvrages inscrits au programme dans l'approche par compétence : Cas du premier cycle des collèges*, mémoire pour l'obtention du BAPES de Didactique du français, Ecole Normale Supérieure UAC, 61p.

**KI-ZERBO J.** (1990) : *Eduquer ou périr*, Paris, UNICEF/UNESCO, 120p.

**KI-ZERBO J.**, (2007) : *Repères pour l'Afrique*, Panafrika, Silex/ Nouvelles du Sud, 211 p.

**Ki-ZERBO J.**, (2008) : *Regards Sur La Société Africaine*, Panafrika, Silex/Nouvelles Du Sud, 175p.

**KOUROUMA A.**, (1970) : *Les Soleils Des Indépendances*, Paris, Seuil, 204p.

**KOSSIVI A.** (1991) : « Croissance démographique, besoins scolaires et crise économique en Afrique » in P. LIVENAIIS et J. VAUGELADE. *Education, changements démographiques et développement*, Paris, ORSTOM, 212p.

**LAGHMANI, S.**, (1994) : « Les femmes dans l'Islam et le Christianisme : comparaison » in *concilium*, numéro 253, 114 p.

**LANDSHEERE G.de**, (1982) : *La recherche expérimentale en éducation*, Paris, Ed. Delachaux et Niestlé – UNESCO, 110 p.

**LAQUEUR W. et RUBEN B.** (1991) : *Anthologie des droits de l'Homme* édition Marchard, 521p.

**LAURENT A.**, (1994) : *L'individualisme méthodologique*, Paris, PUF, 302p.

**LAZARSFERD P.F. et WAGNER T.J.**, (1958): *Academic Mind*, New York, Freed Press, 237p.

**LE COURRIER**, (1994) : *Démographie et Développement*, Mars-Avril, 104p.

*Le Petit Larousse illustré*, 896 p.

**LEGENDRE R.**, (1998) : *Dictionnaire de l'Education*, Paris, Montréal, Ed. française in Boucheville, Larousse, 679p.

**LEIF J.**, (1991) : *Philosophie de l'éducation*, Paris, Fernand Nathan, 335p.

**LELIEVRE F. et LELIEVRE C.**, (1991) : *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 272p.

**LÊTHAN KHÔÏ** (1991) : *L'éducation : cultures et sociétés*, Paris, publications de la Sorbonne, 353p.

**LOPES H.**, (1983) : *Tribaliques*, Yaoundé, édition clé, 102 p.

**LUSAMBA M.** (2001) : *L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?* Paris, IIEP, 417p.

**MAYOR F.** (1988), In Collectif, *la Conquête des Droits de l'Homme*, Paris, le Cherche Midi, (préface), 107 p.

**MANYIRE J.** (1997): *L'éducation pour tous: grandes espérances ou faux espoir?* Paris, IIEP, 298p.

**MBAYE S.**, (2009) : *L'Afrique au secours de l'Afrique*, Paris, ISBN, 221p.

**MEAD M.**, (1972) : *Anthologist look at America ; Morrow : new*, 308 p.

**MEIRIEU P.**, (1988): "Panorama des tendances actuelles », In G. AURENCHE et al., *op.cit.*, p 65.

**MEMP** (2003) : *Plan National pour l'Education de Qualité (EQF)*, Bénin, 78p.

**MEMP** (2003) : *Plan National pour la Mise en Œuvre de l'Education Pour Tous*, Bénin, 87p.

**MEMP.**, (2006) : *Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Bénin de 1990 à 2006*, Bénin 78p.

**MEMP.**, (2006) : *Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Bénin de 1990 à 2006*, Bénin 78p.

**MEMP.**, (1996) : *Projet De Politiques Educatives Spécifiques A L'accès Et L'équité*, Bénin, 80p.

**MERCIER P.**, (1968) : *Tradition, Changement, Histoire. Les Somba du Dahomey*

*septentrional. Anthropos. Paris, 408p.*

**MERCIER P.**, (1968) : *La circoncision, Dictionnaire des civilisations africaines ; Paris, Fernand Hazan, Edition, 348p.*

**MEMP.**, (1996) : *Projet De Politiques Educatives Spécifiques A L'accès Et L'équité, Bénin, 80p.*

**MIALARET G.**, (1979) : *Le droit à l'éducation UNESCO Paris, 413p.*

**MICHALON T.**, (1995) : « *Culture rurale et état de droit* », *In cahier de l'UCAC, N°4, 189p.*

**MEIRIEU P.**, (1988) : *Panorama des tendances actuelles, Paris, Le Cherche Midi, 314p.*

**MINGAT, A. et SUCHAUT, B. (2000 :)** *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative, Bruxelles, De Boek, 308 p.*

**MOHAMED ALI M.**, (2000) : *La problématique générale et spécifique de l'éducation primaire en Afrique (y compris les Comores) et dans les pays en développement, 200p.*

**MOKONZI BAMBONATA G.** (2006) : « *L'école congolaise et la lutte contre l'analphabétisme* » *in l'école démocratique (Apped), on-line//ecole démocratique. org/article, 206p.*

**MOLIERE** (1632) : *Les femmes savantes, livre de poche, Paris, 449.*

**NEKPO C.** (1976) : *Problèmes institutionnels et politiques de l'école au Dahomey : période coloniale et post coloniale, thèse de doctorat de troisième cycle, Paris, 541p.*

**NGONDO E.**, (1998) : *Scolarisation et disparité socioéconomique en Afrique subsaharienne, PUF, 201p.*

**ODAGA A. ET HENEVELD W.**, (1996) : *Les Filles Et L'éducation En Afrique Subsaharienne : De L'analyse A L'action, Washington, Banque Mondiale, 222p.*

**OLIVIER DE SARDAN J.**, (1984) : *Les Sociétés Songhay-Zarm, Chefs, guerriers, esclaves, paysans*, Karthala, 320p.

**OUENSAVI R.**, (1993) : *La réinsertion en famille des « Enfants en situation difficile » : Approche psycho-Sociologique de quelques cas à Cotonou* 102p

**PALLARD H.** (1997) : « *Personne, culture et droits* » in J.Y. MORIN (ss. dir.) ; *Les droits fondamentaux*, Bruxelles, Bruylant, 135p.

**PNUD.**, (2010) : *Rapport sur le développement humain (RDH), Edition du 20<sup>e</sup> anniversaire*, 17p.

**PROJET EQUIPE** (2005) : *Point de la mise en œuvre de la politique nationale du manuel scolaire, rapport d'étude*, 60p.

**QUENUM C., TOGBE E.**, (2001): *Etude sur la gestion des écoles primaires publiques dans un contexte de décentralisation, Cotonou, rapport d'étude*, 100p.

**QUETELET**, (1982) : *Physique sociale ou Essais sur le développement des facultés de l'homme*, Paris Edition Gall., 447 p.

**RAUCH-HOUEKPON D.**, (2011) : *Le municipal, hebdomadaire béninois d'informations et d'analyse sur la décentralisation et le développement à la base RCPC N°337/MISAT/DC/DA/SCC, N° 447* 12p.

**RAYMOND Q. et LUC VAN C.**, (1995) : *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 287p.

**ROCHER G.**, (1968) : *Introduction à la sociologie générale : l'action sociale*, Paris, HMH, 187p.

**ROCHER G.**, (1968) : *Introduction à la sociologie générale : l'organisation sociale*, Paris, HMH, 252p.

**ROCHER G.**, (1968) : *Introduction à la sociologie générale : le changement social*, Paris, HMH, 318p.

**ROUSSAU J.-J.** (1966) : *L'Emile ou de l'Education*, Paris, Flammarion, 629p.

**SAGOT DUVAUROUX J.-L.**, (2006) : « vive la gratuité » in *le monde démocratique*, on-line, 108p.

**SENDA J.** (2001) : *Déperdition scolaire des adolescentes et illettrisme féminin : exclusion de la femme congolaise du processus de développement socio-économique, population et développement en Afrique*, UEPA/UAPS/ INEE/ENSEA/-IFORD, Abidjan, 15p.

**SERAGELDIN T.** (1999) : *Mondialisation, PAS, Extrême pauvreté et droit de l'homme en Afrique: Union Interafricaine des droits de l'homme rapport 1995 / 1996*, 213p.

**TARDITS C.**, (1958): *Porto-Novo : Les nouvelles élites africaines entre leurs traditions et l'occident*, Paris/La Haye : Mouton, 108p.

**TAYLOR F.**, (1984): *Principes of scientific management*, HARPE new-; 245p.

**TCHABI R.A.** (2005) : *Analyse comparée de la déperdition scolaire chez les filles et les garçons dans la commune de Kandi*, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) Porto-Novo, 78p.

**THOMAS L.V. et LUNEAU R.** (1975) : *La terre africaine et ses religions*, Paris, l'Harmattan, 335p.

**THOMAS L. V. et D. ALAPHILIPPE** : (1992) ; *Les attitudes*, Paris, PUF, 336 p.

**TOUDONOU J.A., et KPENONHOUN C.**, (1997) *Construction et textes constitutionnels de*

*la République du Bénin depuis les origines dahoméennes. Fondation Friedrich Naumann. Cotonou, 60p.*

**TOVO M., MOUSTAPHA D., VODONOU C.** (1995): *Etat des lieux de l'analyse de la pauvreté au Bénin de 1990 à 2000, 175p.*

**TOWARD G.**, (1995): *The role of public policy, a noverview, Aperçu General Panorama Général, 25p.*

**UEMOA**, (2004) : *Rapport d'étude sur la scolarisation des filles, Ouagadougou, 238p.*

**UNESCO – PNUE**, (1987) : *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation à l'environnement pour les années 1990, Nairobi, 21 p.*

**UNESCO**, (1996) : *La formulation d'une politique et d'un programme d'investissement pour le secteur de l'éducation, France, 80p.*

**UNESCO (2004)** : *Rapport mondial sur l'éducation, 2000, Paris, UNESCO, 54p.*

**UNESCO**, (2000) : *Rapport mondial du suivi de l'éducation pour tous, 2003/2004, Paris.*

**UNICEF (1994)** : *Naître femme... New York, UNICEF, 62p.*

**UNICEF**, (1991) : *Enfants et Femmes, Avenues au Bénin, Paris Edition, Harmattan, 2000p.*

**UNICEF**, (2003) : *La situation des enfants dans le monde, Paris Edition Harmattan, 209p.*

**USAID**, (2005) : *Elément de politique de réduction des taux de redoublement des filles surtout entre CE<sub>2</sub> et le CM<sub>2</sub>, France, 200p.*

**VINCENT THOMAS L. et al.**, (1975) : *La terre africaine et ses religions, Librairie Larousse, Paris, 266 p.*

**VOLTAIRE**, (1764) : *Jannot et Colin, France, édition In libro veritas, 790 p.*

**WOOF V.**, (1996) : *Une chambre à soi*, Paris, 10/8, 171p.

**WRESINSKI P.Z.**, (1917-1988) : *Grandes pauvretés et précarités économique et sociale*, 162p..

**ZIME B.**, (2009) : *La déscolarisation et la non scolarisation des filles dans la commune de Kandi*, mémoire de maîtrise en linguistique, FLASH, UAC, 72p.

**ZOUNGAN E.** (1995) : *Etude de l'impact de l'exonération des filles des zones rurales des frais d'écolage*, rapport d'étude, 85p.

**Sites internet**

[www.offebenin.org](http://www.offebenin.org)

[www.google.fr](http://www.google.fr)

[www.genreenaction.net](http://www.genreenaction.net)

# ANNEXES

## Questionnaires

### Questionnaire d'enquête

(Directeur d'école)

Numéro : .....

1- EPP.....

2- Village.....

3- Année de création.....

4- Nombre de cours .....

5- L'école a-t-elle un titre de propriété?

5-1- Oui  5-2- Non

6- Quelle est la nature du titre?

6-1- Achat  6-2- donation  6-3- autres (a préciser).....

7- Quelle sont les dimensions du domaine de l'école?

.....  
.....

8- Nombre de salles

8-1- En matériaux définitifs :.....

8-2- En matériaux précaires :.....

9- Existe-t-il des latrines pour l'école?

9-1- Oui  9-2- Non

10- Si oui, de combien de cabines ? .....

11- L'école a-t-elle des infrastructures sportives?

11-1- Oui  11-2- Non

12- Quel est le matériel didactique dont dispose l'école?

12-1- Des kits de français

- 12-1-1- Combien de boîtes à images
- 12-1-2- Combien de boîtes à étiquettes mots
- 12-1-3- Combien de boîtes à étiquettes syllabes
- 12-1-4- Combien de dictionnaires
- 12-1-5- Combien de manuels français
- 12-2- Kits de mathématique
- 12-2-1- Combien de boîtes à solides géométriques
- 12-2-2- Combien de boîtes à étiquettes numériques
- 12-2-3- Combien de jets d'instruments de géométrie
- 12-2-4- Combien de manuels de mathématiques
- 12-3- Kits de sciences
- 12-3-1- Combien de planches de sciences
- 12-3-2- Combien de cartes
- 12-3-3- Combien de globes terrestres
- 12-3-4- Combien de boussoles
- 12-3-5- Combien de thermomètres
- 12-4- Matériel sportif
- 12-4-1- Combien de cordes pour le saut
- 12-4-2- Combien de cordes pour le grimper
- 12-4-3- Combien de balles pour lancer
- 12-4-4- Combien de ballon pour le foot, le hand et le volley

13- L'école bénéficie-t-elle d'une cantine scolaire?

13-1- Oui  13-2- Non

14- Nombre total d'enseignants.....

15- Effectif général des élèves :

15-1- en 2008 Garçon .....Fille.....Total.....

15-2- en 2007 Garçon .....Fille.....Total.....

15-3- en 2006 Garçon .....Fille.....Total.....

15-4- en 2005 Garçon .....Fille.....Total.....

15-5- en 2004 Garçon .....Fille.....Total.....

16- Quel est le taux d'abandon en :

16-1- 2007 .....

16-2- 2006 .....

16-3- 2005 .....

16-4- 2004 .....

17- Quelles sont éventuellement les causes des abandons ?

17-1- Maladie  17- 2- renvoi  17-3- incapacité des parents à payer certains frais

17-4- autres  (à préciser).....

18- Quel est le taux de réussite au CEP pour les trois dernières années ?

18-1- 2008.....

18-2- 2007.....

18-3- 2006.....

19- Recevez-vous de subvention avant la décision de gratuité de l'enseignement primaire?

19-1- Oui

19-2- Non

20- Si oui, précisez le montant par élève.....

21- La subvention a-t-elle connu une augmentation après la décision de la gratuité de l'enseignement primaire?

21-1- Oui

21-2- Non

22- Si oui, précisez le montant par élève.....

23- Avant la décision de la gratuité, quels sont les frais que les parents d'élèves payaient ?

23-1- Contribution scolaire  23-2- Souscription

23-3- frais d'inscription  23-4- frais d'examen

23-5- frais de photocopie  23-6- frais de carnet de correspondance 23-7-

frais d'uniforme  23-8 autres  (à préciser).....

24- Avant la décision de la gratuité, quelles étaient les grandes lignes du budget de l'école?

24-1- Fonctionnement  24-2- investissement

24-3- salaire des enseignants communautaires

24-4- salaire du gardien  24-5- facture d'électricité et d'eau

24-6- autres  (à préciser).....

25- Après la gratuité, quels sont les frais qui restent à la charge des parents d'élèves

25-1- Contribution scolaire  25-2- souscription

25-3- frais d'examen  25-4- frais de photocopie

25-5- frais de carnet de correspondance  25-6- frais d'uniforme   
25-7- autres  (à préciser).....

26- Les parents d'élèves s'acquittent-ils de leurs obligations par rapport à ces frais?

26-1- Oui  26-2- Non

27- Dans quelle proportion? .....

.....

28- Si non, quelles sont alors les raisons éventuelles?

28-1- Mauvaise volonté  28-2- pauvreté

28-3- gratuité de l'enseignement primaire 28-4- autres  (à préciser)

29- Quelles sont actuellement les grandes lignes du budget de l'école?

29-1- Fonctionnement  29-2- investissement

29-3- salaire des enseignants communautaires

29-4- salaire du gardien  29-5- facture d'électricité et d'eau

29-6- autres  (à préciser).....

30- Qui participent à l'élaboration du budget?

30-1- C/CS  30-2- CP  30-3- directeur

30-4- enseignants  30-5- membres du bureau APE

30-6- autres  (à préciser).....

31- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la gestion des fonds mis à votre disposition?

.....

.....

.....

.....

32- Comment arrivez-vous à les surmonter ?

.....

.....

.....

33- Pensez-vous qu'il est opportun de rendre l'enseignement primaire gratuit ?

33-1- Oui  33-2- Non

34- Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

35- Proposez un contenu à la gratuité de l'enseignement primaire

.....  
.....  
.....

Commentaire

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### Questionnaires

#### Questionnaire d'enquête

(Enseignant)

Numéro : .....

1- Cours tenu .....

2- Ancienneté dans la classe.....

2-1- Statut  2-2- APE  2-3- Contractuel  2-4- Communautaire

2-5- Appelé militaire  2-6- Autre  (à préciser).....

3- Diplômes académiques :

3-1- CEP/CEFEB  3-2- BEPC  3-3- BAC

3-4- Autres  (à préciser).....

4- Diplômes professionnels : 4-1- CEAP  4-2- CAP

5- Quel est l'effectif de la classe ? : Garçon..... Fille.....,Total.....

6- De combien de tables – bancs de deux places dispose la classe?.....

7- En moyenne, combien d'élèves sont sur une table – banc ?.....

8- Quel est le taux d'élèves ayant atteint ou dépassé le seuil de réussite?

Garçon..... Fille.....,Total.....

9- Quels sont les mobiliers mis à votre disposition ?

9-1- Bureau  9-2- chaise  9-3- armoire  9-4- placard

9-5- Autres  (à préciser).....

10- Quels sont les documents de références mis à votre disposition?

10-1- Tous les programmes

10-1-1- Oui  10-1-2- Non

10-2- Si non, listez ce qui manque .....

.....

10-3- Tous les guides d'enseignement/évaluation

10-3-1- Oui  10-3-2- Non

10-4- Si non, listez ce qui manque .....

.....

11- Vous disposez de combien de :

11-1- Manuels de français ?.....

11-2- Manuels de mathématique ? .....

11-3- Cahiers d'activités de français ? .....

11-4- Cahiers d'activités de mathématique ? .....

12- Recevez-vous les fournitures nécessaires pour l'exécution sans faille des séquences de classe?

12-1- Oui  12-2- Non

13- Recevez-vous des apports financiers pour l'achat des matériels périssables?

13-1- Oui  13-2- Non

14- Ces apports financiers sont-ils suffisants

14-1- Oui  14-2- Non

15- Quels frais continuez-vous à réclamer aux parents d'élèves ?

15-1- frais de photocopie  15-2- frais de carnet de correspondance

15-3- frais de fourniture scolaire  15-4- autres  (à préciser)

16- Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'exécution des séquences de classe ?

.....

.....  
.....  
17- Comment arrivez-vous à les surmonter ?

.....  
.....  
18- Organisez-vous les cours de renforcement pour les élèves ?

18-1- Oui  18-2- Non

19- Pourquoi ?

.....  
.....  
20- En moyenne, combien d'élèves suivent ces cours régulièrement ?

.....  
.....  
21- Pourquoi les autres ne suivent pas ces cours ?

.....  
.....  
22- Pensez-vous qu'il est opportun de rendre l'enseignement primaire gratuit ?

22-1- Oui  22-2- Non

23- Pourquoi ?

.....  
.....  
24- Proposez un contenu à la gratuité de l'enseignement primaire.

.....  
.....  
Commentaire

.....  
.....  
.....  
.....

## Questionnaires

### Questionnaire d'enquête

(Parent d'élève)

Numéro : .....

1- Identité : .....

2- Sexe :            2-1- M       2-2- F  

3- Profession : .....

4- Combien d'enfants en âge scolarisable avez-vous?

5- Combien allaient à l'école parmi eux avant la gratuité?

6- Combien vont à l'école actuellement ?

7- L'école que fréquente(nt) votre (vos) enfant (s) :

.....

8- Distance qui sépare l'école de votre maison : .....

9- Quels sont les frais qu'on continue de vous réclamer

9-1- Contribution scolaire       9-2- Souscription                   

9-3- frais d'inscription            9-4- frais de photocopie           

9-5- frais d'examen                9-6- frais de carnet de correspondance  

9-7- frais d'uniforme              9-8- fourniture scolaire                   

9-9 Achat de livre                                  9-10- frais pour cours de renforcement                   

9-11- autres  (à préciser).....

10- Avez-vous une idée de comment ces différents fonds sont gérés?

10-1- Oui       10-2- Non  

11- Si oui, quelle idée en avez-vous ?

.....  
.....  
.....

12- Avez-vous la facilité de payer ces frais ?

12-1- Oui  12-2- Non

13- Si non, pourquoi ?

.....  
.....  
.....

14- Comment votre enfant est-il encadré ?

14-1- Cours de renforcement par son enseignant

14-2- Par un répétiteur à la maison

14-3- Autres  (à préciser).....

15- Les carnets de correspondances vous parviennent-ils régulièrement?

15-1- Oui  15-2- Non

.....

16- Si non, pourquoi ?

.....  
.....

17- Participer-vous à l'élaboration du budget de l'école ?

17-1- Oui  17-2- Non

18- Pensez-vous qu'il est opportun de rendre l'enseignement primaire gratuit

18-1- Oui  18-2- Non

19- Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

20- Proposez un contenu à la gratuité de l'enseignement primaire?

.....  
.....  
.....

Commentaire

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

---

## **GUIDE D'ENTRETIEN**

### **I- AVEC LES ENSEIGNANTS**

- 1- Problèmes majeurs de l'école
- 2- Solutions proposés
- 3- Problèmes rencontrés dans le milieu
- 4- Appréciation sur la communauté
- 5- Types de relations école-familles
- 6- Appréciations sur les élèves en général et les filles en particulier
- 7- Raisons fondamentales des faibles résultats des filles
- 8- Réactions des parents suite aux mauvais résultats des filles
- 9- Contraintes liées à la gratuité de l'enseignement maternel et primaire.

### **II- AVEC LES PARENTS**

- 1- Problèmes et matériels engendrés par l'école
- 2- Evaluation des problèmes selon le sexe de l'élève
- 3- Raisons fondamentales du faible engagement de certains parents dans l'instruction parents-école
- 4- Relation parents-école
- 5- Comportements et attitudes des élèves filles en contradiction avec les normes familiales et sociales
- 6- Responsabilité de l'éducation familiale et communautaire sur les résultats scolaires des filles
- 7- Durée d'étude souhaitée pour les filles
- 8- Types d'emplois souhaités pour les filles
- 9- Avantages et inconvénients des longues études pour les filles
- 10- Calendrier journalier de chaque enfant
- 11- Sujets de discussions sur la gratuité

### **III- AVEC LE BUREAU DE L'APE**

- 1- Conditions d'éligibilité des membres
- 2- Problèmes rencontrés dans l'exercice de leurs fonctions
- 3- Fréquence des problèmes selon les sexes

- 4- Problèmes de fonctionnement de l'école
- 5- Nature des relations familles-école
- 6- Types de conflits et mode de gestion
- 7- Nombre d'assemblées générales avec le personnel enseignant (sujets abordés, modalités de restitution aux populations)

#### **IV-AVEC LES FILLES ET FEMMES DESCOLARISEES**

- 1- Raisons fondamentales des abandons
- 2- Acteur principal de l'abandon
- 3- Niveau d'étude atteint
- 4- Avantages et inconvénients des abandons (dans le présent et le futur)
- 5- Appréciations de l'éducation scolaire
- 6- Recommandations (aux filles, aux parents, aux garçons, aux enseignants, à la communauté, à l'Etat).

#### **V- GUIDE DE FOCUS GROUP**

- 1- Perceptions des enseignants et parents d'élèves sur la gratuité des enseignements maternel et primaire ;
- 2- Gestion des subventions de l'Etat ;
- 3- Mesures de renforcement.

#### **VI-GRILLES D'OBSERVATION**

- 1- Ecoles ;
- 2- Infrastructure d'écoles ;
- 3- Environnement scolaire.

#### **Table des matières**

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>- 2 -</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>-3-</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>- 4 -</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS</b> .....	<b>- 5 -</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>- 7 -</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>- 8 -</b>
<b>LISTE DES PHOTOS</b> .....	<b>- 9 -</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>- 10 -</b>

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>- 11 -</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>- 12 -</b>
<b>PREMIERE PARTIE : LE SYSTEME EDUCATIF AU BENIN. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE ET CONTEXTE SOCIAL ET INSTITUTIONNEL DANS LE BORGOU DE 1960 A 2012.....</b>	<b>- 16 -</b>
<b>CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE, ETAT DES CONNAISSANCES ET CLARIFICATION DES CONCEPTS .....</b>	<b>- 16 -</b>
1-1- PROBLEMATIQUE.....	- 17 -
1-1-1- <i>Enoncé du problème</i> .....	- 17 -
1.1.2- <i>Hypothèses et Objectifs de la recherche</i> .....	- 24 -
1.1.2.1- Hypothèses de recherche .....	- 24 -
1.1.2.2- Objectifs de la recherche .....	- 24 -
1.2- REVUE DE LITTERATURE : ETAT DE LA QUESTION, CADRE THEORIQUE ET GEOGRAPHIQUE .....	- 25 -
1.2.1- <i>Etat de la question</i> .....	- 25 -
1.2.2.- CADRE THEORIQUE .....	- 35 -
1.2.2.1- <i>L'analyse stratégique</i> .....	- 35 -
1.2.2.2- <i>L'individualisme méthodologique</i> .....	- 37 -
1.2.2.3- <i>L'exégèse</i> .....	- 38 -
1.2.4- <i>Définition des concepts</i> .....	- 38 -
1.2.4.1- <i>Le concept de développement</i> .....	- 61 -
1.2.5- <i>Présentation du cadre d'étude</i> .....	- 64 -
<b>CHAPITRE II : APPROCHE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>- 66 -</b>
2.1- LES GROUPES CIBLES ET LES TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES DU TERRAIN .....	- 67 -
2.1.2- <i>Les groupes cibles</i> .....	- 67 -
2.2- <i>Les techniques de collecte des données</i> .....	- 69 -
2.2.1- La recherche documentaire.....	- 69 -
2.2.2- L'entretien.....	- 70 -
2.2.3- L'Enquête par questionnaire.....	- 72 -
2.2.4- L'observation .....	- 74 -
2.2.5- Le rôle de la photo dans cette étude.....	- 75 -
2.3- DEPOUILLEMENT ET ANALYSE DES DONNEES.....	- 75 -
<b>CHAPITRE III : HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF AU BENIN DE LA PERIODE D'AVANT 1960 A 2012. - 76 -</b>	
3.1- LA PERIODE D' AVANT 1960 A 1972 .....	- 76 -
3.2- LES REFORMES DE LA REVOLUTION AU RENOUEAU DEMOCRATIQUE .....	- 79 -
3.2.1- <i>L'école nouvelle</i> .....	- 80 -
3.2.1.1- La démocratisation de l'enseignement .....	- 81 -
3.2.1.2- L'introduction du travail productif à l'école.....	- 82 -
3.2.1.3- L'adaptation de l'école aux réalités nationales.....	- 82 -
3.3- LA REFORME DU RENOUEAU DEMOCRATIQUE.....	- 83 -
3.3.1- <i>Contenu du nouveau programme</i> .....	- 83 -
3.3.2- <i>Un programme de construction et/ou de réhabilitation d'écoles primaires</i> .....	- 84 -
3.3.3- <i>Un programme d'accroissement de la participation des filles</i> .....	- 84 -
3.4- LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ETUDES (NPE).....	- 86 -
3.4.1- <i>Analyse de la situation</i> .....	- 86 -
3.4.2- <i>Type d'homme souhaité par les NPE</i> .....	- 89 -
3.4.2.1- Des compétences transversales.....	- 90 -
3.4.2.2- Des compétences transdisciplinaires .....	- 91 -
3.4.2.3- Des compétences disciplinaires .....	- 93 -
3.5- PERTINENCE DES REFORMES (APPROCHE ANALYTIQUE).....	- 94 -
<b>CHAPITRE IV : SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE DEPARTEMENT DU BORGOU DE 2004 - 2012.....</b>	<b>- 97 -</b>
4.1- ANALYSE DES TAUX BRUT DE SCOLARISATION, DE REDOUBLEMENT PAR ANNEE D'ETUDE, D'ABANDON PAR ANNEE D'ETUDE, ET D'ADMISSION A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRES (CEP). .....	- 97 -
4.1.1- <i>Analyse du Taux Brut de Scolarisation</i> .....	- 97 -
4.1.2- <i>Analyse du taux de redoublement par année d'étude, selon le genre</i> .....	- 99 -

4.1.3- Analyse du taux d'abandon par année d'étude, selon le genre .....	- 101 -
4.1.4- Analyse du taux d'admission à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) dans le département du Borgou .....	- 104 -
4.2- COMPARAISON DES TBS, TBA ET TBR AU NIVEAU PRIMAIRE POUR LES SIX DEPARTEMENTS DU BENIN .....	- 105 -
<b>DEUXIEME PARTIE : PENSER LES ECHECS ET L'EXCLUSION SCOLAIRES DES FILLES DANS LE BORGOU .....</b>	<b>111</b>
<b>CHAPITRE V : EFFETS DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE BORGOU.....</b>	<b>111</b>
5.1- HISTORIQUE DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BENIN.....	112
5.1.1- Analyse de l'incidence de la gratuité de l'enseignement primaire.....	113
5.1.2- La construction et l'équipement des salles de classe .....	113
5.2- AU NIVEAU DU FONCTIONNEMENT DES ECOLES .....	118
5.2.1- La subvention de l'Etat aux écoles .....	118
5.2.2- La gestion de la subvention .....	119
5.3- LIMITES DES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT .....	120
5.3.1- Limites relatives à la qualité de l'enseignement .....	120
5.3.1.1- Les normes de l'EQF .....	121
5.3.1.2- Les écoles du Borgou et l'EQF .....	125
5.3.2- Limites relatives aux charges incombant aux parents d'élèves .....	127
<b>CHAPITRE VI : ECHEC SCOLAIRE, DEPERDITION ET NON SCOLARISATION DES FILLES .....</b>	<b>129</b>
<b>6.1. FONDEMENTS DE L'ECHEC SCOLAIRE DES FILLES.....</b>	<b>129</b>
6.1.1.- FACTEURS SOCIO-ECONOMIQUES .....	129
6.1.1.1- Difficultés financières.....	129
6.1.1.2- Difficultés matérielles.....	134
6.1.2- TRAVAIL QUOTIDIEN DES JEUNES FILLES DANS LES FOYERS.....	136
6.1.3- OBSTACLES SOCIOCULTURELS .....	141
6.1.3.1- Processus de socialisation.....	142
6.1.3.2- Perception de l'instruction féminine .....	147
6.1.3.3- L'excision .....	152
6.1.4- LES TYPES DE FAMILLES .....	153
6.1.4.1- Famille indivise.....	153
6.1.4.2- Famille nucléaire .....	154
6.1.4.3- Famille éclatée .....	155
6.1.4.4- Parents divorcés.....	155
6.1.4.5- Veuvage .....	157
6.1.4.6- Présence intermittente du père.....	157
6.1.4.7- Adoption des enfants .....	159
6.1.5- NON-INSRIPTION.....	160
6.1.6- Inscription tardive .....	161
6.1.7- ABSENTEISME.....	162
<b>6.2. DEPERDITION SCOLAIRE ET NON SCOLARISATION DES FILLES DANS LE BORGOU.....</b>	<b>162</b>
6.2.1- APERÇU DE LA DEPERDITION SCOLAIRE .....	163
6.2.2- L'INCIDENCE DE LA DEPERDITION SCOLAIRE .....	164
<b>CHAPITRE VII : EDUCATION FEMININE ET DEVELOPPEMENT, GLOBAL APPROACH ET PERSPECTIVES .....</b>	<b>173</b>
<b>7.1. EDUCATION FEMININE ET DEVELOPPEMENT .....</b>	<b>173</b>
7.1.1.- ÉDUIQUER CONFORMEMENT AUX DROITS DE L'HOMME.....	173
7.1.1.1- Fondements d'une éducation aux droits de l'homme .....	173
7.1.1.2- Le principe .....	174
7.1.1.3- L'analyse des attitudes face à l'école .....	177
7.1.2- LES ENJEUX DE LA SCOLARISATION FEMININE .....	178
<b>7.2 : LA "GLOBAL APPROACH", UNE SYNERGIE NECESSAIRE .....</b>	<b>181</b>
7.2.1- LA DEMARCHE A SUIVRE.....	181

<b>7.2.2- LES ACTIONS A ENTREPRENDRE</b> .....	<b>183</b>
<b>7.2.3- STRATEGIES ENVISAGEES</b> .....	<b>188</b>
<b>7.2.3.1- Au niveau du Parlement</b> .....	<b>188</b>
<b>7.2.3.2- En direction du Gouvernement</b> .....	<b>188</b>
<b>7.2.3.3- En direction des élus locaux</b> .....	<b>189</b>
<b>7.3 : PERSPECTIVES</b> .....	<b>189</b>
7.3.1- AU NIVEAU DES PARENTS.....	190
7.3.2- AU NIVEAU DES ENSEIGNANTS.....	191
7.3.3- AU NIVEAU DES COLLECTIVITES LOCALES .....	191
7.3.4- AU NIVEAU DE L'ÉTAT.....	192
7.3.5- SUGGESTIONS POUR L'ACCES ET LE MAINTIEN DES FILLES A TOUS LES NIVEAUX DE L'EDUCATION .	193
7.3.6- SUGGESTIONS DE LA GRATUITE.....	193
7.3.7- LES DETERMINANTS A LEVER POUR ATTEINDRE CET OBJECTIF.....	195
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>197</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>200</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>214</b>