

**Réflexions autour de l'éducation scolaire au Bénin : c'est
comme si l'échec et la déperdition scolaire n'ont pas d'issues**
**Reflections on Education in Benin: It's as if Failure and Loss of
Schooling Opportunities Are at an Impasse**

Kpoholo Senakpon Fabrice Fidèle

Volume 52, numéro 3, fall 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1050913ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1050913ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cette note

Fidèle, K. S. F. (2017). Réflexions autour de l'éducation scolaire au Bénin : c'est comme si l'échec et la déperdition scolaire n'ont pas d'issues. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 775–781.
<https://doi.org/10.7202/1050913ar>

Résumé de l'article

Ce texte présente une réflexion approfondie autour de l'échec et de la déperdition scolaire en milieu rural au Bénin. Il est le fruit d'une recherche menée autour de l'échec et de la déperdition scolaire en milieu rural. La recherche originale a été orientée par les perspectives théoriques et méthodologiques des études du quotidien. À cet effet, une immersion a été réalisée dans la localité ayant servi de champ de recherche. Des observations et des entretiens semi-structurés ont été réalisés. En élargissant la base théorique aux perspectives historico-culturelles, il ressort que l'école béninoise doit se réinventer et accorder son fonctionnement à celui de la vie socio-économique et culturelle locale pour que l'échec scolaire et le flux de déperdition s'améliorent.

RÉFLEXIONS AUTOUR DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE AU BÉNIN : C'EST COMME SI L'ÉCHEC ET LA DÉPERDITION SCOLAIRE N'ONT PAS D'ISSUES

KPOHOLO SENAKPON FABRICE FIDÈLE *Université du Québec à Chicoutimi*

RÉSUMÉ. Ce texte présente une réflexion approfondie autour de l'échec et de la déperdition scolaire en milieu rural au Bénin. Il est le fruit d'une recherche menée autour de l'échec et de la déperdition scolaire en milieu rural. La recherche originale a été orientée par les perspectives théoriques et méthodologiques des études du quotidien. À cet effet, une immersion a été réalisée dans la localité ayant servi de champ de recherche. Des observations et des entretiens semi-structurés ont été réalisés. En élargissant la base théorique aux perspectives historico-culturelles, il ressort que l'école béninoise doit se réinventer et accorder son fonctionnement à celui de la vie socio-économique et culturelle locale pour que l'échec scolaire et le flux de déperdition s'améliorent.

REFLECTIONS ON EDUCATION IN BENIN: IT'S AS IF FAILURE AND LOSS OF SCHOOLING OPPORTUNITIES ARE AT AN IMPASSE

ABSTRACT. This text provides an in-depth reflection on the failure and loss of schooling opportunities in rural Benin. It is the result of research on education failure and loss in rural settings. The latter was guided by daily life studies theory and methodology. To this end, an immersive study was carried out in the field of research with observations and semi-structured interviews. By extending the theoretical basis to historical-cultural perspectives, it emerges that the Beninese school must reinvent itself and adapt its functioning to the local socio-economic and cultural life in order to mitigate school failure and loss of opportunities.

Le monde est ce que tu vois avec tes lentilles. Libères ton esprit ...

(Extrait du discours du personnage Ram Shankar Nikumbhdans Khan, 2007)

LE VER EST DANS LE FRUIT

En 2014, j'ai conclu ma recherche de master sur le thème « facteurs démographiques et socioculturels de la déperdition scolaire : le cas de la région de Klouékanmè ». Dans son tissage, la recherche a trouvé ses fondements théoriques et méthodologiques dans les études du quotidien et a cherché à

analyser et à comprendre les facteurs démographiques et socio-culturels qui influent sur l'accès et le maintien des enfants à l'école jusqu'à conclure leurs études secondaires.

Dans la même année, je publiais un article découlant du mémoire, dans lequel j'ai développé des réflexions initiales sur le rôle de l'apprentissage des langues dans le processus de l'échec, de l'abandon /exclusion scolaire dans les zones rurales au Bénin. Cette note de terrain établit donc un dialogue avec ces précédents travaux – dans le but d'approfondir la discussion sur l'apprentissage des langues et l'échec /abandon – et un article publié récemment qui traite de questions similaires à celles que je soulève (Lauwerier, Brüning et Akkari, 2013). Il est question de revenir ici dans une conception dialogique, plus précisément à travers la perspective historico-culturelle, sur la discussion autour de l'échec et l'abandon scolaire au Bénin, en l'approfondissant et en mettant l'école au centre du processus. Ainsi, les principaux auteurs à partir desquels un tel regard réflexif est rendu possible sont Lev Vygotski, Mikhaïl Bakhtine et Boaventura de Sousa Santos.

Quand on parle de l'échec scolaire ou de l'abandon scolaire, on a tôt fait d'élever des considérations socio-économiques et géopolitiques au statut de causes. On établit assez vite une causalité entre pauvreté et échec, entre milieu géographique et rendement scolaire en localisant ainsi l'échec dans les couches qui occupent le bas de la pyramide sociale ou vivant dans des milieux précaires. En fait, ces considérations sont importantes dans la production de l'échec et de l'abandon, mais ne sont pas forcément déterminantes. Pour approfondir ici mes réflexions autour de l'échec et de l'abandon scolaire au Bénin, je mets l'école au centre de la discussion. Cela témoigne de la reconnaissance de l'existence d'autres éléments qui établissent des relations avec cette dernière dans l'épineuse question de l'échec et de l'abandon. Ces éléments peuvent être regroupés dans le corpus que j'appelle ici « pratiques culturelles locales » et « pratiques économiques locales ». Les deux corpus sont reliés entre eux par ce qu'on peut appeler « activités ». Je reviendrai sur ces aspects un peu plus loin. Pour l'instant, je voudrais partir d'une question initiale. À quel type d'école ont accès les béninois ?

Nous parlons d'école – pensée et conçue dans un temps colonial à des fins coloniales – dans une période post-coloniale ou néo-coloniale. Dans cette perspective, il est nécessaire de ramener d'abord la discussion à la clarification du terme colonial, pour aborder après des considérations spatio-temporelles autour de l'école.

J'utilise les expressions « colonial » et « postcolonial » selon la perspective de Boaventura de Sousa Santos. Le colonialisme se structure comme violence développée par la modernité occidentale à travers sa mission civilisatrice en s'imposant aux personnes qui ont subi une telle violence. Pour Santos (2008),

L'idée de postmodernité désigne la description que la modernité occidentale fait d'elle-même et dans cette mesure peut cacher la description qu'ont fait d'elle ceux qui ont souffert de la violence avec laquelle elle leur a été imposée. Cette violence matricielle a un nom : « le colonialisme » (p. 27).

La compréhension de « postcolonialisme » par le biais de l'auteur rapporte à l'ensemble des perspectives théoriques qui mettent l'accent, théoriquement et politiquement, sur les relations inégales existantes entre le Nord et le Sud dans la compréhension du monde contemporain.

Lorsque je parle d'une école planifiée et établie à l'époque coloniale aux objectifs coloniaux, je cherche à dévoiler le mensonge original qui a servi de base pour cette école. En fait, l'objectif n'était pas de former des citoyens critiques et réflexifs, mais former des êtres « programmés ». Je veux dire, des êtres en mesure de recevoir et d'exécuter les ordres. Ce qui justifie les processus pédagogiques mnémoniques mis au point et dont les traces existent aujourd'hui encore.

Quand je pense les temps postcoloniaux en relation à l'école béninoise, je pense à deux faits. Je me réfère d'abord au moment historique dans lequel se trouve l'humanité. C'est-à-dire, un moment où les nations sont indépendantes de toute domination politique. Toutefois, il est important de ressortir que de nombreux pays sont encore dominés sur d'autres plans. Le plan culturel et économique par exemple. Deuxièmement, je m'accorde à l'affirmation de Santos (2008) selon laquelle la fin du colonialisme comme une relation politique n'a pas conduit à sa fin comme une relation sociale et comme état d'esprit. Par conséquent, l'école, en raison des considérations historiques et culturelles de son émergence doit être problématisée pour comprendre et expliquer l'échec et l'abandon scolaire. En ce sens, il convient d'entrevoir l'école comme un chronotope (Bakhtine, 1978), c'est-à-dire, un lieu où s'articulent des relations tendues entre l'espace et le temps. Comment l'école moderne en tant qu'un chronotope – agent articulatoire du temps et de l'espace – doté de sa propre logique spatio-temporelle s'insère dans une autre logique spatio-temporelle ?

Au cours de la recherche que j'ai mentionnée antérieurement, dans une école donnée, en discutant avec le coordonnateur des études sur l'abandon scolaire, spécifiquement dans cette école, il laissa échapper la phrase suivante « d'ici peu commence la saison des pluies et nous aurons encore beaucoup d'abandons, étant donné que les parents emmènent leurs enfants au champ » (communication personnelle, 4 avril 2013). À un autre moment donné avec un groupe de discussion que j'ai formé avec des enseignants, – cette fois dans un autre collège d'enseignement général donné – ces derniers se référant à l'abandon des filles dudit collège ont parlé en ces termes : « si vous voulez, vous pouvez sortir et vous promenez en regardant dans les champs. Beaucoup y travaillent » (communication personnelle, 3 avril 2013). Ces deux discours dialoguent l'un avec l'autre, quand bien même ils ont été produits à différents moments et lieux. Mais, de mon point de vue, que pointent-ils du doigt ?

L'école en tant que chronotope, en tant qu'agent d'articulation de l'espace avec le temps possède sa propre logique. En accord avec Santos (2008), je comprends que l'école traditionnelle suit une logique temporelle que l'auteur qualifie de monoculture du temps linéaire, étant donc un agent mouvementé par la rationalité occidentale moderne. C'est ainsi que son espace — à travers les activités qu'elle offre à ses pratiquants — est organisé selon cette logique de temps chronologique. L'école au Bénin, à la fois à la campagne et dans les villes, est intégrale et étend ses activités sur neuf mois à peu près. La temporalité de l'école, dans l'accomplissement de ses idéaux colonialistes se superpose de façon hégémonique à la temporalité locale de la campagne. En faisant allusion aux « pratiques économiques locales » et aux « pratiques culturelles locales » mentionnées précédemment, je me rapporte aux activités locales conçues dans une culture du temps mouvementée par les logiques locales. La logique de la succession des saisons, de mon point de vue, vient en premier lieu étant donné que l'agriculture familiale demeure l'activité économique dominante en milieu rural béninois. Dans la logique des traditions béninoises dont le centre d'organisation et d'articulation est la campagne, le *pater familias* dans la plupart du temps n'élève pas ses enfants pour la vie scolaire, mais pour la vie champêtre. La vie familiale tourne autour des activités agricoles, elles-mêmes organisées selon les saisons. L'arrivée de l'école moderne à l'époque coloniale n'a pas dialogué avec ces formes de vie. Elle s'est placée au-dessus d'elle. Sa temporalité s'est superposée aux temporalités locales, de même que ses activités. Alors que pour beaucoup de ses usagers — les élèves — elle est considérée comme un lieu avec peu de perspectives d'avenir. Étant donné que la fin de la trajectoire académique, bien que marquée par l'obtention d'un titre (diplôme, certificat), ne garantit pas systématiquement l'emploi et une vie meilleure.

À LA RECHERCHE DU VER

En discutant de la question de la qualité de l'éducation de base au Bénin, Lauwerier et coll. (2013) ont tiré sur quelques-uns des fils qui tissent le réseau d'une éducation de qualité à partir de leur approche théorique et par le dialogue avec les participants. Il est important de signaler qu'ils l'ont fait en relation avec le contexte rural béninois. Ces fils sont : le programme curriculaire — dans le cas du Bénin et certains pays d'Afrique de l'Ouest, les programmes mettent l'accent sur une approche par compétence —, la condition enseignante, les langues d'enseignement, les réalités sociales locales, les résultats académiques, la participation des organisations internationales. Ces axes ont été abordés par les auteurs tout en dialoguant avec divers théories en reliant ce dialogue aux voix des participants. Parmi ces éléments, j'en choisis juste deux pour continuer dans ma réflexion. Je choisis la question des langues d'enseignement et des résultats scolaires.

De mon point de vue, une éducation scolaire béninoise qui se veut vraiment émancipatrice et qui aspire à la libération de ses usagers doit élire ses propres langues comme langues d'enseignement et d'apprentissage. Les autres, celles du colon, peuvent continuer dans le système en tant que deuxième ou troisième langue en raison de leur importance en ces temps globaux. Dans sa riche expérience en Afrique lusophone, Paulo Freire a attiré l'attention sur ce fait. Il s'est justement appliqué à expliquer cela au cours d'une rencontre :

Du point de vue du colonisateur, bien sûr, les colonisés n'avaient pas d'histoire avant leur arrivée sur les terres du colonisé. Dans ce sens, les colonisés devraient remercier les colonisateurs du fait d'avoir introduit le colonisé dans l'histoire. De même, les colonisés n'avaient pas de culture avant l'arrivée des colonisateurs. La langue des colonisés a toujours été appelé dialecte, le vilain et pauvre dialecte. Seule la langue du colonisateur est une langue qui a des possibilités historiques, qui a la flexibilité d'exprimer la science, la technique et les arts. L'art du colonisé est du folklore, l'art du colonisateur est la culture. [Rires.] Il doit en être ainsi. Ceci est de l'idéologie et non de la science. (Freire et Guimarães, 2003, p. 43-44, traduction libre).

Dans l'époque contemporaine, au Bénin, la seule langue dans laquelle est exercé l'enseignement dans presque toutes les écoles publiques et privées, demeure la langue française. Les autres langues occupent toujours la place de « dialectes » qui leur est réservée par le colonisateur. Bien que les lignes directrices du programme exigent l'introduction des langues nationales dans les activités académiques, leur espace formel reste encore très limité dans les écoles. Pendant ce temps, la recherche de Lauwerier et coll. (2013) soulignait que

pratiquement tous les enquêtés ont précisé que le français comme langue d'apprentissage constitue un obstacle pour les élèves de Comè, le français n'étant pas la langue maternelle. L'apprentissage est ralenti à cause du temps d'assimilation d'une langue qui n'est pas maîtrisée. (p. 128)

Je pourrais remplacer le mot « ralenti » (décélééré) par « difficulté ». De mon point de vue, « ralenti » sonne comme s'il n'y a qu'une direction linéaire que suit l'apprentissage. Je comprends l'apprentissage selon les perspectives que Vygotski (2004) en lien avec le développement et l'instruction de l'enfant. Le développement, pour l'auteur, ne se fait pas de façon linéaire. Au contraire, il est fait de processus complexes de rupture et de crise. Par conséquent, je vois l'enseignement et l'apprentissage – processus d'instruction pour Vygotski (2004) – comme un processus tendu de négociation entre l'élève et l'enseignant duquel naît quelque chose de nouveau. Dans le processus de développement de l'enfant, Vygotski (2004) appelait cela la « néo-formation ». Ce panorama fournit des indices pour penser combien des fois il est difficile pour les enfants du Bénin d'interagir avec la langue française durant leur apprentissage.

Dans l'analyse pédologique du processus éducatif, Vygotski apporte quelques considérations qui soutiennent la compréhension de ces difficultés. Tout d'abord, à partir de l'auteur, je comprends que l'enfant n'apprend pas sa langue maternelle à l'école. L'auteur disait que « les enfants qui arrivent à

l'école connaissent déjà la langue maternelle, mais là il acquiert la connaissance de la langue littéraire » (Vygotski, 2004, p. 269). Bakhtine (2009) partageait également ce point de vue. L'auteur formulait à juste titre ce qui suit : « Les sujets n'«acquièrent» pas leur langue maternelle ; c'est en elle et par elle qu'a lieu le premier éveil de la conscience » (p. 111). Dans la recherche que j'ai menée sur l'abandon scolaire, certains de mes participants justifient leurs sorties définitives de l'école par leur échec dans la langue d'apprentissage. Il leur était difficile de réaliser les productions écrites demandées dans les évaluations. Dans le texte de Vygotski (2004), pour expliquer les difficultés des enfants dans la production de texte, l'auteur a distingué la parole orale et la parole écrite. La parole écrite n'est pas juste un passage de l'oral pour l'écriture. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe et abstrait. En outre, l'auteur a insisté sur la question de la motivation dans la différenciation de la parole orale et de la parole écrite et le lien étroit qui existe entre la conscience et celle-ci. Il alerte que

La parole écrite diffère de la parole orale aussi par la motivation : la motivation est au début du développement de la parole de l'enfant... Au cours de la parole orale, il n'est point nécessaire d'inventer des motifs : à chaque nouveau méandre de la conversation, vient la phrase suivante requise, puis la prochaine qui la complémente et ainsi de suite. Ainsi, la parole orale génère la motivation. Dans la parole écrite, nous avons besoin de créer nous-même la situation, créer les motifs de la parole, c'est-à-dire, nous avons besoin d'agir plus librement que dans la parole orale... Le petit enfant parle, mais ne sais pas comment il parle. Dans la parole écrite, elle doit prendre conscience du processus d'expression des idées en mots. (Vygotski, 2004, p. 273)

Comprenant par cette intervention de Vygotski, les difficultés que rencontrent, non pas seulement les élèves béninois, mais tous ceux qui vont à l'école, j'en ressors que pour les enfants béninois et en particulier les enfants dans les zones rurales, la difficulté est double. En effet, Vygotski (2004) a affirmé que

l'enfant arrive à l'école sans savoir multiplier et diviser et, en sortant d'elle, domine ces habilités. Mais, comme le dit Herbart, avec l'enseignement de la grammaire, nous ne proportionnons pas de nouvelles connaissances, parce que, avant de venir à l'école, l'enfant sait déjà conjuguer, décliner, former des phrases syntaxiquement correctes ; la grammaire ne lui apprend rien de nouveau qu'il ne savait déjà faire avant. (p. 274)

Par cette affirmation, l'auteur part d'un contexte dans lequel le processus d'éducation se déroule dans la langue maternelle de l'apprenant. Dans le cas béninois qui a été montré ici, ce processus se déroule dans une langue étrangère. En d'autres mots, la grammaire dans ce cas ne fournit que de nouvelles connaissances. Puisqu'avant d'entrer à l'école, les enfants béninois ne savent pas comment conjuguer, décliner, former des phrases syntaxiquement correctes dans la langue d'enseignement. De là découle, la double difficulté qui réside dans leur processus d'apprentissage. Les difficultés à assimiler la langue d'apprentissage et des difficultés dans le tissage des connaissances scolaires dans cette langue.

LE VOILE EST TOMBÉ

L'échec et l'abandon scolaire dans les zones rurales béninoises sont tissés à travers un processus très complexe. Pour comprendre ce processus, il est nécessaire de partir du contexte historique dans lequel l'école a été créée. Une école historiquement créée pour servir les idéaux coloniaux a besoin de se réinventer pour sortir de cette logique. Cela revient à provoquer une nouvelle rencontre avec ses réalités socio-culturelles. Nous ne pouvons que cultiver l'espérance. L'espérance dont parlait le maître Freire. Une espérance active. Comme le dit Santos, nous avons besoin d'une utopie réaliste. Une utopie qui devienne un motif de luttes émancipatrices. Ceci étant dit, nous devons être attentifs aux occasions pour développer nos tactiques. Des tactiques qui se veulent subversives des stratégies dominantes qui sont créatrices et reproductrices de l'échec, d'abandon et d'exclusion scolaire.

RÉFÉRENCES

- Aamir, K. (producteur et réalisateur) et Amole, G. (Scénariste). (2007). *Taare Zameen Par – Every child is special* [Comme une étoile sur terre, chaque enfant est spécial] [Film cinématographique]. Inde : Aamir Khan Productions.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman* (traduit par D. Olivier). Paris, France : Gallimard.
- Bakhtine, M. (2009). *Marxisme et philosophie du langage*. São Paulo, Brasil : Hucitec. (Ouvrage original publié en 1929)
- Freire, P. et Guimarães, S. (2003). *L'Afrique nous enseigne*. São Paulo, Brasil : Paz e Terra.
- Lauwerier, T., Brüning, M. et Akkari, A. (2013). La qualité de l'éducation de base au Bénin : la voix des acteurs locaux. *Revue Recherches en Education*, 15, 120-136.
- Santos, B. de S. (2008). *La grammaire du temps*. São Paulo, Brasil : Cortez.
- Vygotski, L. S. (2004). Sur l'analyse pédologique du processus pédagogique (traduit par Z. Preste). Dans L. S. Vygotski, *Psirrologiia razvitiia rebionka* (p. 479-506). Moskva, Russia : Eksmo.

KPOHOLO SENAKPON FABRICE FIDÈLE est doctorant en éducation à la Faculté d'Éducation (FACED) de l'Université Fédérale de Juiz de Fora (UFJF) au Brésil. Il est également membre du groupe de recherche, *Linguagem Interação e Conhecimento* (Langage, Interaction et Connaissance) de la même institution. fabrice19882000@yahoo.fr

KPOHOLO SENAKPON FABRICE FIDÈLE is a doctoral candidate in the Faculty of Education (FACED) of the Université Fédérale de Juiz de Fora (UFJF) in Brazil. He is also a member of the research group *Linguagem Interação e Conhecimento* (Language Interaction and Knowledge) of the same institution. fabrice19882000@yahoo.fr