



Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Masters Intégration Régionale et Développement
(MIRD)



Revue scientifique des Masters Intégration
Régionale et Développement (MIRD)

VOLUME 5
NUMERO 5
Octobre 2023

MIRD
B.P. : 677 Abomey-calavi, Tél (229) : 21 36 00 74 (République du Bénin)

Master Intégration Régionale et Développement (MIRD)

Revue scientifique semestrielle éditée par

MIRD

Directeur de Publication

Pr. Christophe S. HOUSSOU (Bioclimatologie)

Rédacteur en Chef

Prof VISSIN Expédit Wilfrid

Conseillers Scientifiques

Dr Crépin ZEVOUNOU (Hydrodynamique)
Dr Jean Cossi HOUNDAGBA (Biogéographie)

Comité de Rédaction

Dr. VISSIN Expédit Wilfrid (Hydroclimatologue), Dr Omer THOMAS (Cartographie) ; Pr Oumorou
MADJIDOU ; Pr Dominique BADA (Linguistique)
Mr Isidore OGAN (Transport maritime) ; Dr Eustache BOKONON-GANTA (Climatologie)

Secrétariat de Rédaction

Dr VISSIN Expédit Wilfrid (hydroclimatologue), ATCHADE Gervais (Hydroclimatologue)
DOUGNON D. Luc (Bioclimatologie animale), SOHOUNOU Marc (Toxicologie)

Comité scientifique

Pr Cossi Norbert AWANNOU (Physique Optique) ; Pr Antoine BALLY (Genève) (Sciences de la Terre)
Pr Brice SINSIN (Ecologie végétale et animale) ; Pr César AKPO (Santé)
Pr Ascension BOGNIAHO (Littératures nationales et étrangères) ; Pr Télésphore BROU (France)
(Bioclimatologie) ; Dr Sylvain NDJENDOLE (Centrafrique) (Agroclimatologie)
Pr Oumorou MADJIDOU ; Pr Albert NOUHOUAYI (Philosophie) Pr Luc O. SINTONDI ;
Pr Cakpo HOUNKPATIN (Linguistique) ; Pr Alfred MONDJINNANGNI (Géographie)
Pr Sébastien SOTINDJO (Histoire) , Pr Benoît N'BESSA (Géographie urbaine), Pr. Euloge OGOUWALE
(Climatologie), Pr Christophe S. HOUSSOU (Bioclimatologue).

Editeur : MIRD

ISSN : 1840 - 5835

Dépôt légal : N° 3694 du 13 MARS 2008

*B.P. : 526 Cotonou,
Tél. (229) : 21 36 00 74
(République du Bénin)*

Portable (229) 97980285

Sommaire

1. Diagnostic qualitatif de l'eau et inventaire du zooplancton du barrage de Kpassa sur l'Okpara (nord-est du Bénin)	
DOVONOU E. F., AKOUDEGNI C. G., BALOGOUN C., KAKANAKOU R., BOUKARI O., ADANDEDJI F., MAMA D.....	03
2. Les quartiers précaires de l'arrondissement n°8 Madibou à Brazzaville (République du Congo)	
NGOUMA D.	20
3. Population et mobilité : cas des populations du village Kétonou	
Sossou-Agbo L.	35
4. Dynamique des échanges Bénino-Togolais dans le secteur transfrontalier Hillacondji Aneho	
ALLAGBE S. B., TOFFOHOSSOU S. C.....	57
5. Influences de la pratique des activités rémunérées sur la réussite des élèves au CEG1 de Tchaourou au Bénin	
HOUSSOU P., AKAKPO Rodrigue C. J.	75
6. Le travail de la femme dans l'environnement socio-économique Béninois : les reliques d'une tradition handicapante	
AHO E.....	90
7. Evaluation des ambiances bioclimatiques des périodes de récréation dans les établissements scolaires primaires et secondaires dans la commune de Bohicon au Bénin	
BOKO N. P. M.; VISSIN E. W. ; HOUSSOU C. S	106
8. La commercialisation de l'eau potable dans la communauté urbaine d'Ignie en république du Congo	
DITENGO C., NDEY NGANDZO P. H., MOUTHOU J. L.....	121
9. Modes de mise en valeur des déchets solides des établissements hôteliers dans la ville de Save (Département des Collines) au Bénin	
TCHAKPA C., CHEKOU KORO E. M., DOSSOU YOVO C. A., OLOUKOU C.B. et BOKO M	134
10. Déterminants de la migration des filles serveuses des buvettes dans la commune de Natitingou au Bénin	
SAHGUI N. P. J.	146
11. Aportes a cómo ven los docentes los errores lingüísticos de sus aprendientes	
AGBODOYETIN H. R. S. Z.....	168
12. Effet des radios communautaires dans la sensibilisation des populations rurales au changement climatique dans les communes de Kouande et Pehunco	
BIO OROU N. & BOKO M.	176
13. Gestion intégrée des espaces frontaliers : une contribution pour le développement de la localité de Sinangourou-frontière (Bénin, Afrique de l'ouest)	
ADAM Y., ATIYE E., VISSIN E. W., DOUGNON D. L., SOHOUNOU M. et HOUSSOU C.....	193
14. Analyse saisonnière des pluies dans le Bénin central en Afrique de l'ouest	
CHABI A. B. P., CHEDE F., YABI I., ETENE C. G., VISSIN W. E., AFOUDA F. et SAGNA P.....	204
15. Participation citoyenne dans la mise en œuvre des programmes d'éducation alternative sur la pérennisation des activités dans le département du zou au Bénin	
LINGUIN B., AHODEKON C.....	217
16. Accessibilité à l'eau potable et évolution démographique dans les communes de Bonou et Adjohoun au Bénin (Afrique de l'ouest)	
SODJI J., ASSABA H. M.; BOKO P. M. VISSIN E. W.	234

17. Dynamique urbaine et gestion des ordures solides ménagères dans la commune d’Akpro-Misséré	
AVOCEVOU R., VIGNINOU T., HOUINSOU A., ZANNOU S., ATACLE F., KIKI M. & GUEDEGBE-DOSSOU O.	249
18. Problématique de l’hygiène et de l’assainissement dans les écoles primaires publiques de l’arrondissement de Toui au centre du Bénin	
AKPAKI I., AÏZANNON O. G., AGBOTA M. E., AFFOUDA J., CHALLA P., AKIYO O., Lié R. Le Naëlou A.....	261
19. Problématique de la valorisation des déchets solides ménagers a des fins agricoles dans l’arrondissement central de Lokossa	
AZONHE T. H. N.....	273
20. Analyse des effets des crédits de main d’œuvre agricole <i>gbegle</i> sur l’amélioration des facteurs de production et du revenu des agriculteurs des communes de Tori-Bossito et de Kpomasse au sud-ouest du Bénin	
MAGNON Z. Y., KPINKOUN L., NASSI K. M., TOSSOU C. R.....	290
21. Influence des postes d’eau autonomes privées sur la qualité du service public de fourniture d’eau potable a Ifangni (Bénin)	
BANKOLE R., HEDIBLE S., ELEGBEDE MANOU B., KODJA J., KOUMOLOU L., VISSIN E.....	298

**PARTICIPATION CITOYENNE DANS LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES
D'ÉDUCATION ALTERNATIVE SUR LA PÉRENNISATION DES ACTIVITÉS
DANS LE DÉPARTEMENT DU ZOU AU BENIN**

¹**LINGUIN Basile**, Université d'Abomey-Calavi, Département de Sociologie-Anthropologie,
Email : basilelinguin@gmail.com , Tél : +229 951624

²**AHODEKON Cyriaque**, Université d'Abomey-Calavi, Département de Sociologie-
Anthropologie, Email : drahodecyrcefad@yahoo.fr , Tél : +229 95454948

Résumé

Les programmes d'éducation alternative sont une innovation pour la réinscription des jeunes enfants exclus du système d'éducation formelle. Sa mise en œuvre s'est effectuée au cours de l'année académique 2016-2017 pour donner une seconde chance aux enfants et adolescents exclus ou condamnés à l'abandon scolaire. Un an après son démarrage, plusieurs écoles pilotes dudit programme ont fermé leurs portes. Cette recherche vise à comprendre la participation citoyenne dans la mise en œuvre des programmes d'éducation alternative sur la pérennisation des activités dans le Département du Zou. Les techniques de collecte des données utilisées sont la recherche documentaire, l'entretien et l'observation. La collecte des données s'est effectuée auprès de 77 acteurs à saturation et identifiées à l'aide de l'échantillonnage à choix raisonné. Les résultats obtenus montrent que les mairies n'ont pas pu honorer leur engagement de continuité de financement des salaires des animateurs du PCA dans presque toutes les communes bénéficiaires, ce qui a entraîné la fermeture des centres PCA. De manière précise, il est noté que la durabilité du programme dépend du degré d'appropriation des centres par la communauté dans le Département du Zou.

Mots clés : Programme de cours accélérés ; participation citoyenne; éducation alternative, département du Zou.

Abstract

Alternative education programs are an innovation for the re-enrollment of young children excluded from the formal education system. Its implementation took place during the 2016-2017 academic year to give a second chance to children and adolescents excluded or condemned to drop out of school. A year after its start, several pilot schools of the said program closed their doors. This research aims to understand citizen participation in the implementation of alternative education programs on the sustainability of activities in the Zou Department. The data collection techniques used are documentary research, interviews and observation. Data collection was carried out from 77 stakeholders at saturation and identified using purposive sampling. The results obtained show that town halls were unable to honor their commitment to continue funding the salaries of PCA facilitators in almost all beneficiary municipalities, which led to the closure of PCA centers. Specifically, it is noted that the sustainability of the program depends on the degree of ownership of the centers by the community in the Zou Department.

Keywords: Accelerated course program; citizen participation; alternative education, Zou department.

Introduction

Au Bénin, diverses mesures d'accompagnement ont été prises par les gouvernements successifs pour améliorer le système éducatif (Ahotondji, 2017). Pourtant, la situation du système éducatif béninois n'est guère reluisante (Guignido, 2004). En effet, ce dernier a connu beaucoup de mutations dans son histoire du fait des nombreux obstacles auxquels il a dû faire face. De la réforme dite Grosse Tête/Dossou-Yovo (1970), en passant par l'école nouvelle (1974-1981) à la réforme des nouveaux programmes (1990), l'éducation au Bénin n'a cessé de connaître depuis 1960, des modifications dont la seule finalité est de corriger les maux qui minent ledit système.

Néanmoins, le système éducatif est en proie à des goulots d'étranglement. Parmi ces derniers y figurent l'abandon et l'exclusion d'innombrables enfants et adolescents du système scolaire normal. Ainsi, ces enfants et adolescents qui quittent l'école sont récupérés par la rue, les ateliers et de plus en plus par les marchés où ils vivent au moyen de la mendicité et/ou de petits jobs. Ce problème devient un défi majeur de développement pour l'Etat béninois. Or, en prenant à son compte la Conférence mondiale sur l'Éducation tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et du Forum Mondial sur l'Éducation tenu à Dakar au Sénégal en avril 2000 sur l'Éducation pour tous (EPT), la constitution du 11 Décembre 1990 et les Etats Généraux de l'Education (EGE) ont réaffirmé le caractère obligatoire et universel de la scolarisation primaire au Bénin (Gomez, 2014). Mieux, en ratifiant la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE), une attention particulière est accordée aux droits des enfants au Bénin ; en ce qui concerne leur protection et surtout leur éducation.

C'est ainsi que plusieurs dispositifs stratégiques ont été mis en place en République du Bénin. Il s'agit entre autres de la mise en œuvre des stratégies et innovations du Paquet Éducatif Essentiel (PEE) orientées vers la scolarisation des filles ; de la politique de gratuité des enseignements maternel et primaire, les politiques de motivation des enseignants prestant dans les zones déshéritées, de l'instauration de l'alimentation scolaire (surtout dans les no man's land), l'élaboration du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation du Bénin (PDDSE 2006-2015), le Plan Sectoriel de l'Education post 2015. Il faut souligner que ces efforts ont amélioré le taux de scolarisation au Bénin.

Cependant, on note toujours une asymétrie dans le système éducatif fortement marquée par l'exclusion d'un grand nombre d'enfants hors des écoles. Selon les données du plan sectoriel de l'éducation (tome 1) 43,4% des enfants de 3 à 17 ans (soit 1.903.069 sur les 4.069.906 enfants de la tranche d'âge) et 38% des personnes de 5 à 24 ans sont hors du système éducatif.

Parmi ceux-ci, 28 % ne sont jamais allés à l'école et 10% sont allés, mais ont abandonné (République du Bénin, 2018 : 48).

L'engagement du Bénin s'est traduit dans le document du Plan décennal de développement du Secteur de l'Education PDDSE (2006-2015) qui recommande le développement d'une éducation alternative accélérée au profit des enfants non scolarisés ayant dépassé l'âge d'entrer à l'école. Les partenaires du secteur de l'éducation, conformément aux différents accords, accompagnent le gouvernement Béninois dans sa volonté de développer une éducation alternative accélérée au profit des enfants non scolarisés ayant dépassé l'âge d'entrée à l'école.

En 2006, avec l'appui financier et technique de l'UNICEF, une enquête de faisabilité d'une éducation non formelle a été réalisée par le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) et a établi l'existence au Bénin d'une population d'environ 700 000 enfants déscolarisés ou non scolarisés de 10 à 17 ans (soit 46% de cette tranche d'âge). Cette étude a également révélé l'existence d'ONG qui développent des expériences diverses d'éducation alternative avec le financement des PTF (environ 45 expériences dénombrées).

C'est dans ce cadre que se situe le Programme de Cours Accéléré (PCA) ou "école de la seconde chance" dont l'objectif principal est de répondre au besoin d'éducation des exclus de l'école formelle classique (adolescents déscolarisés ou non scolarisés) et le PAEFE. Ainsi, des centres PCA et Barka ont été créés dans plusieurs départements du Bénin (Borgou, Alibori, Zou, Couffo, Mono, Ouémé, Donga...) après adhésion des autorités communales et locales.

Quel que soit l'objectif attendu, toutes les expériences en cours visent une éducation alternative de qualité pour les adolescents ayant dépassé l'âge d'aller à l'école. Le PCA et le PAEFE se veulent un cadre fédérateur dans lequel toutes ces expériences s'intégreront. Ils ont offert aux enfants ayant dépassé l'âge d'aller à l'école un raccourci, aux parents, aux communautés et au gouvernement, une économie de ressources et à l'école formelle des approches permettant de corriger certaines de ces insuffisances, sources de déperdition scolaire.

Après plusieurs années de fonctionnement des centres créés par ces organisations, le problème des enfants hors école se pose avec acuité. En synthèse, on s'aperçoit qu'au regard de ces constats, les deux programmes pris en compte apparaissent comme un complément et un correctif aux insuffisances du formel n'ont pas encore totalement atteint leur but. Certes, ils ont été l'expression d'une vision large de l'éducation de base. Ils sont une école sans en être véritablement une, mais ont permis de faire une avancée notable dans le processus de réalisation

de l'éducation pour tous et de la scolarisation universelle au Bénin. On note entre autres que le PCA n'a pas pu être pérennisé.

Sur le plan du fonctionnement des programmes ci-dessus cités, on note que les centres pilotes du PCA sont fermés par endroits, le bilinguisme promu au niveau du PAEFE peine à décoller à la phase d'essai la phase d'essai, les cantines ouvertes pour retenir les enfants connaît un balbutiement, les formations professionnelles données aux adolescents tâtonnent (sans pouvoir insérer les anciens formés sur le marché de l'emploi).

Ce problème d'appropriation des programmes PCA et PAEFE est aussi renforcé par d'autres facteurs sociaux, économiques et surtout socioculturels. En réalité, peu après la phase pilote desdits programmes, la mobilisation des ressources au niveau local ou communal afin de prendre le relais devient problématique. Par conséquent, la pérennisation des actions entreprises pour résoudre le problème d'éducation des enfants hors école est rompue. Dans ce cas, les acquis liés aux différents programmes n'arrivent plus à être préservés. Il se pose alors un problème de non appropriation des programmes d'éducation alternative au Bénin. La question se pose alors de savoir comment expliquer la participation citoyenne aux programmes d'éducation alternative au Bénin ?

1. Matériels et méthode

Cette section présente le milieu dans lequel cette recherche est effectuée, la nature des données collectées et analysées, les techniques d'échantillonnage, les acteurs rencontrés, les techniques et méthodes utilisées pour la collecte et le traitement des données.

1.1. Présentation du milieu de la recherche

La présente recherche est menée dans le département du Zou situé au centre du Bénin. Il a une superficie de 5243 km² et une population de 599 954 habitants recensée en 2002. La densité de sa population est 114 hab/Km². Ce département est limité au Nord par le département des Collines, au sud par les départements de l'Atlantique et de l'Ouémé, à l'Est par le département du Plateau et à l'Ouest par le département du Couffo et la République du Togo et compte neuf (09) communes à savoir: Abomey, Agbangnizoun, Bohicon, Covè, Djidja, Ouinhi, Za-Kpota, Zagnanado, et Zogbodomey. La figure 1 présente la carte de situation géographique du Zou.

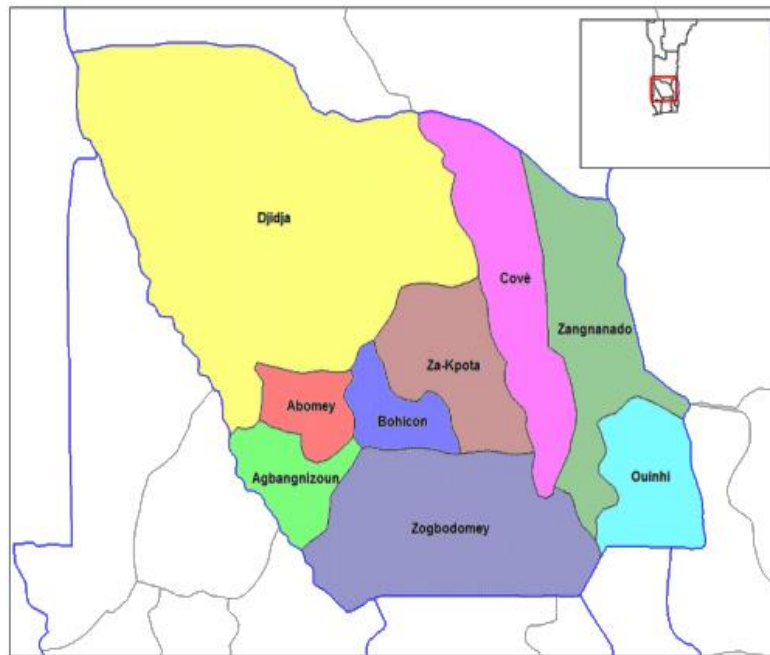


Figure 1 : carte de localisation du département du Zou

Source : IGN, 2015

1.2. Echantillonnage

Les données collectées auprès de 77 acteurs et analysées dans cette recherche sont de nature qualitative et quantitative. Les acteurs rencontrés au moyen des guides d'entretien et de questionnaires sont constitués des directeurs départementaux, des enseignants de la maternelle et du primaire, les acteurs des circonscriptions scolaires, des responsables du Centre de Promotion Sociale du département, des agents de la Mairie ayant servi de cadre d'implantation des écoles pilotes, des membres des Comités Communaux de l'Education ; les conseillers pédagogiques impliqués dans lesdits programmes, les enseignants impliqués dans les programmes, les bénéficiaires des programmes d'éducation alternatives, les membres du comité de gestion, les représentants de l'UNICEF ayant suivi le PCA et les parents des anciens apprenants du PCA, les gestionnaires des centres barka, les représentants de la Coopération Suisse.

Ces différents acteurs ont été identifiés grâce à la technique d'échantillonnage à choix raisonné et d'aléatoire simple. Les données collectées sont traitées et analysées manuellement et au moyen des logiciels Word et Excel. L'analyse de contenu a été sollicitée pour la production des résultats en lien avec les données qualitatives.

2. Résultats

Il est présenté ici, les résultats obtenus de l'analyse des données de terrain.

2.1. Education alternative : genèse et évolution

Le XXI^e a connu une mutation importante dans le domaine de l'éducation : il y a eu un changement de paradigme et par ricochet des innovations pédagogiques. En réalité, il est important de faire ce rappel pour mieux comprendre le contexte de la généralisation de l'éducation alternative dans le monde.

L'éducation a toujours connu des difficultés en termes d'échec scolaire, de violences, de déperdition scolaire, ...qui ont compromis les efforts faits dans ce domaine. Toutes ces difficultés découlent du fait que l'environnement dans lequel évolue l'école est en perpétuel mouvement. Ainsi, les réalités sur lesquelles se sont construits les curricula enseignés connaissent des changements qui entraînent parfois à leur tour une inefficacité des enseignements donnés. La plus grande question éducative s'était donc posée en ces termes : avec quelle approche, l'apprenant pourra-t-il s'adapter constamment aux réalités dynamiques de son environnement ? Telle est la question qui a justifié l'expérimentation de plusieurs modèles, approches et systèmes.

Une lecture des jalons historiques de l'éducation nous apprend qu'en 1600 par exemple, c'était le préceptorat qui a été choisi. A ce niveau, l'école n'était pas définie comme le lieu privilégié pour apprendre. Tout espace, voire la maison pouvait servir à apprendre à lire ou à écrire.

Dans les années 1700 à 1900, l'éducation est beaucoup plus systématisée avec un espace réservé pour cette forme d'apprentissage. Les garçons avaient été nombreux à être scolarisés. De même, les punitions et les châtiments corporels ont été encouragés.

Dans les années 1930 à nos jours le mouvement de l'école nouvelle émergé suivi des pédagogies alternatives. Au cours de cette période plusieurs approches pédagogiques ont été également expérimentées. Il s'agit entre autres :

- de l'approche de Montessori basée sur un apprentissage de l'enfant en quatre périodes (0-7 ; 7-12 ; 12-18 ans et l'âge universitaire), ;
- de l'approche de Freinet mettant en lumière la libre expression des apprenants et la construction quotidienne des savoirs par les enfants ;
- l'approche Decroly qui utilise les centres d'intérêts des enfants comme termes précis où doivent se croiser les enseignements interdisciplinaires (Zun, 2015) ;

- la pédagogie de Steiner-Waldorf qui concilie de façon équilibrée les travaux manuels et les travaux intellectuels.

Les résultats de la mise en œuvre de toutes ses approches pédagogiques qui visaient à augmenter l'autonomie et la créativité des apprenants ont fini par aboutir aux alternatives éducatives. En fait, « les alternatives existent sous diverses formes, d'abord dans les variations internes de l'éducation formelle, mais plus encore dans une diversité de situations d'éducatrices le plus souvent laissées dans l'ombre pour différentes raisons » (Pardo, 2012).

Au Bénin, l'éducation alternative s'est consacrée à donner une seconde chance aux apprenants qui ont l'âge d'être à l'école mais qui malheureusement ne le sont pas. Deux grands programmes ont porté cette approche pédagogique : il s'agit du programme PCA et PAEFE. Le programme PCA donne les cours accélérés aux enfants déscolarisés ou non scolarisés du Bénin. Il est beaucoup plus fonctionnel dans le Sud du Bénin. Par contre, le Programme PAEFE s'est inspiré pour une large part, de l'Approche-Formation Intensive pour le Développement (AFI-D) du Burkina-Faso). Contrairement au PCA où le français est la langue d'apprentissage, le PAEFE introduit les langues maternelles dans le processus éducatif (Baatonu, Boo, Fulfulde et Nago). Le PAEFE introduit également des formations au métier, ce qui permet aux apprenants d'aller dans les ateliers les weekends. Enfin les apprenants du programme PAEFE sont initiés à faire le jardinage scolaire ou l'agriculture. L'objectif de tous ces mécanismes alternatifs est de faciliter l'intégration socio-professionnelle des enfants bénéficiaires dudit programme.

2.2. Historique du programme de cours accélérés PCA dans le milieu

La question de l'éducation au Bénin est devenue depuis quelques années, une préoccupation fondamentale pour les politiques éducatives des gouvernements qui se sont succédé. En effet, des stratégies, des programmes ont été pensés et mis en œuvre dans les différents sous-secteurs de l'enseignement notamment à travers le Programme de Cours Accélérés (PCA) soutenu par l'UNICEF. Ce programme vise à donner une seconde chance aux enfants démunis de 10 à 17 ans scolarisés une fois ou non.

Le PCA a démarré à Zogbodomey, Bohicon, Ouinhi puis à Zangnanado (département du Zou) retenus comme les premières zones pilotes du programme. Ces centres ont été installés dans les locaux des écoles primaires publiques ou les bureaux d'arrondissement comme l'indique le tableau I. Le programme a aidé plus d'une centaine d'enfants répartis en plusieurs niveaux (niveau 1, niveau 2 et niveau 3). En effet, la plupart des enfants bénéficiaires n'ont pratiquement

aucun niveau d'instruction, car les parents leur préfèrent très tôt les ateliers d'apprentissage plutôt que l'école. Cela s'explique par les pesanteurs socio-économiques notamment les difficultés à satisfaire les besoins fondamentaux des enfants ou à leur fournir le matériel de travail nécessaire pour l'école. Dans chaque commune, il a été recruté des animateurs et animatrices proportionnellement aux effectifs d'apprenants recensés par centre. Ainsi, Ouinhi a eu quatre (04) animateurs plus deux coordonnateurs de centre et Zangnanado trois (03) animatrices.

La triangulation des données de terrain a permis de comprendre que tous les acteurs interviewés (coordonnateurs de centre, animateurs, apprenants, conseillers pédagogiques, représentants des artisans, et directeurs d'école) ont reconnu la pertinence du programme qui, à terme selon eux, sortira de l'ignorance beaucoup d'enfants et adolescents précocement déscolarisés ou non scolarisés.

Malheureusement, les ressources limitées des communes qui avaient pourtant pris l'engagement de poursuivre le programme après le retrait financier de l'UNICEF ne leur ont plus permis de respecter les clauses contractuelles. Ce qui, du coup, a mis fin aux activités dans certaines communes après un (01) an après leur démarrage.

Par ailleurs, plusieurs acteurs ont travaillé dans le cadre de la mise en œuvre du PCA. Il s'agit des animateurs ; des membres du corps de suivi ; les inspecteurs et les CP ; des bénéficiaires du PCA ; des directeurs d'école et des points focaux chacun de ces acteurs a un rôle très important à jouer dans le fonctionnement de ce dernier. Le tableau suivant, présente les effectifs des centres ayant servi de cadre de cette recherche dans le Zou.

Tableau I : effectif des bénéficiaires inscrits aux centres de Ouinhi et Zangnanado

Commune	Localisation des centres	Effectif			Observation
		F	G	T	
OUINHI	EPP Ouinhi centre	48	32	80	Centrés fermés
	EPP Dasso/B	39	74	113	
ZANGNANADO	EPP Agonlin Houégbo	14	00	14	Centrés fermés
	Bureau D'arrondissement de Kpédékpo	54	03	57	

Source : données de terrain, 2021

Les statistiques contenues dans ce tableau permettent de dire que le Programme de Cours Accéléré a enregistré un effectif important de bénéficiaires déjà à son démarrage. Ce chiffre pouvait s'augmenter de façon exponentielle au fur à mesure que les sensibilisations des chefs d'ateliers se poursuivraient.

Planche 1 : Images des sites ayant abrité le PCA



Photo 1 : état d'une salle de classe du programme après fermeture



Photo 2 : Ecole de Ouinhi

Prise de vue : B. Linguin, 2021

2.3. Perceptions sociales liées au PAEFE

Le PAEFE appelé localement « Ecole Barka » n'est pas perçu de la même façon d'un acteur à un autre. Trois grandes images se dégagent des propos des personnes enquêtées. Il s'agit entre autres du PAEFE vu comme une garderie provisoire ; le PAEFE comme cantine dépanneuse et le PAEFE comme centre de formation gratuite.

Dans la première catégorie de perceptions, les parents considèrent les centres Barka comme un endroit où le parent peut envoyer l'enfant dérangeant en attendant qu'il ait l'âge de fréquenter. C'est ce qui explique qu'à l'inscription les animateurs disent avoir régulièrement refusé beaucoup d'enfants qui n'entrent pas dans la tranche d'âge de 9-15 ans prévue par le référentiel du PAEFE. Néanmoins, l'informateur K. S. (un cultivateur de 36 ans environ, parent

d'un apprenant du centre Barka du village Waroua) : « certains parents ont tout fait ; il y a un qui a même dit que si le centre Barka ne garde par son enfant qui a 5 ans dans le centre, son grand père viendra l'amener dans les plantations au Nigéria. Donc, le comité était obligé de l'accepter au centre. Ils n'avaient pas le choix ».

En dehors de ce cas, on retrouve des parents dont les enfants n'ont pas encore 9 ans qui sont inscrits dans les centres. Mais dans la plupart des cas, en grandissant les parents viennent les récupérer pour l'activité qu'ils avaient choisie pour eux, nous ont rapporté plusieurs animateurs de centre Barka.

Par ailleurs, on retient dans le discours et le comportement de certains parents d'élèves que le centre Barka est utilisé juste pour les aider à pourvoir aux besoins alimentaires des enfants, parce qu'en réalité les enfants inscrits dans ces centres bénéficient d'au moins un repas dans la journée et si possible d'un deuxième selon l'organisation interne de chaque centre. Ainsi, certains parents préfèrent envoyer leurs enfants au centre Barka pour économiser le petit déjeuner. C'est ce qui ressort des propos de M. R (un superviseur des animateurs de la Zone Borgou) qui affirmait :

« Ce ne sont pas toujours les enfants déscolarisés qu'on retrouve ici mais depuis deux ans, certains parents comptent sur la cantine pour envoyer leurs enfants ici. Non seulement c'est gratuit pour eux, mais leurs enfants mangent et apprennent gratuitement. Ils sont bien conscients de ça. Contrairement aux camps peulh où on arrache fréquemment les enfants chez leurs parents qui, malgré nos sensibilisations refusent de laisser venir les enfants dans les centres Barka » .

On déduit de ces propos que l'objectif pour lequel les centres Barka sont construits ne correspondent pas toujours aux objectifs qui font agir les populations bénéficiaires de ces derniers.

La dernière forme de perception rejoint la précédente. Ici, c'est la gratuité qui attire l'attention des parents qui choisissent délibérément même si leurs enfants ne remplissent pas les critères d'acceptation dans le centre Barka. Ainsi, les centres Barka sont synonymes de « centres gratuits ».

2.4. Déscolarisation et non scolarisation : deux causes du PCA et du PAEFE

2.4.1. La déscolarisation comme motif de mise en œuvre du PCA et du PAEFE

Plusieurs facteurs ont suscité la mise en œuvre du programme de cours accélérés. Au nombre de ces facteurs figure la déscolarisation qui, selon les acteurs institutionnels rencontrés constitue la variable importante dont les indicateurs devenaient menaçants pour l'éducation au Bénin.

En effet, nombreux sont les enfants qui abandonnent les écoles primaires dans les zones où sont implantées les écoles pilotes de PCA et les centres Barka. Les raisons qui expliquent ces cas d'abandon sont entre autres : le manque de moyens financiers des parents d'élèves, les mouvements migratoires à la recherche du bien-être, la polygynie, les travaux champêtres, etc.

Selon le cycle du phénomène tel qu'expliqué sur le terrain, ces différentes causes de la déscolarisation arrachent les enfants et adolescents de l'école et les laissent après dans la rue ou simplement désœuvrés. Du coup, les parents de ces enfants réfléchissent à repêcher lesdits enfants. C'est ainsi qu'ils sont orientés vers les ateliers pour apprentissage. C'est ainsi que plusieurs enfants abandonnent les cours sans acquérir un minimum de savoirs.

Pour l'enquête A. N. il s'agit de « *la déscolarisation qui est le fait qu'un enfant soit scolarisé, mais n'arrive pas à terminer le cycle* ». Dans un tel contexte, les alternatives éducatives apparaissent selon les informateurs comme une « *solution* » cruciale.

2.4.2. La non scolarisation des enfants

A côté du phénomène de la déscolarisation, la non-scolarisation des enfants constitue un handicap important à l'éducation et l'épanouissement des enfants au Bénin. Or, l'éducation assure dans la société les fonctions d'intégration sociale des individus, de pérennisation des valeurs et normes et de reproduction sociale. C'est la raison pour laquelle les débats autour de l'éducation occupent aujourd'hui, une place de choix dans les politiques de développement, aussi bien sur le plan national qu'international.

A Ouinhi, Zangnanado et à Zogbodomey, plusieurs ménages gardent leurs enfants en âge d'aller à l'école à la maison. Les causes de cet état de choses résident souvent dans la

situation socio-économique des parents et l'instabilité de certains d'entre eux. La conséquence qui en découle est la montée du taux de l'analphabétisme.

C'est pour faire face à ces obstacles cruciaux de l'éducation que le programme PCA a été mis en œuvre afin de donner une seconde chance aux enfants qui sont hors du système scolaire, c'est-à-dire victimes de la déscolarisation ou de la non scolarisation.

Dans le Borgou, on a pu recenser les phénomènes tels que les manifestations culturelles, les travaux champêtres, le pâturage, le manque de moyen chez certains parents ... qui éloignent certains enfants des écoles. Comme le rapporte l'informateur E. B (43 ans, membre du comité de gestion du centre Barka de Sinendé Maro) :

Dans cette zone et surtout dans les hameaux lointains, certains parents préfèrent garder leurs enfants à la maison afin qu'ils commencent par s'habituer au champ avant de grandir. Ils se disent que l'enfant qui prend goût à l'école n'aime plus souvent le champ. Or, ils ont besoin de main d'œuvre dans les champs de coton et de tubercules. C'est ce qui fait qu'on constate que certains enfants sont en classe actuellement et d'autres sont dans la rue. Les jours du marché, on les retrouve nombreux autour du marché.

De ces propos, on comprend que la non scolarisation est tributaire de plusieurs facteurs socioéconomiques et socioculturels.

2.4.Fonctionnement des centres Barka comme résultat d'un volontariat local

Le fonctionnement des centres Barka s'appuie sur la collaboration de plusieurs acteurs. Il faut commencer par mentionner que le consortium HELVETAS Swiss Intercooperation et SOLIDAR Suisse coordonnent toutes les activités du PAEFE. Mais sur le plan opérationnel, plusieurs ONGs l'appuient. Dans le Zou, deux grandes ONGs collaborent avec HELVETAS. Il s'agit des ONG DERANA, SIA'NSON et BACH CONSULTING. L'alphabétisation et la protection des enfants est l'un des domaines privilégiés de ces dernières. Dans l'organisation pratique sur le terrain, ces ONGs forment les animateurs et supervisent les activités pédagogiques puisqu'elles sont proches des populations et travaillent déjà dans le domaine de l'éducation/alphabétisation.

La construction des centres Barka se fait par le consortium HELVETAS ainsi que l'achat du matériel et le paiement des animateurs. Mais, la gestion de la cantine et des activités d'assistance des centres revient aux comités mis en place au niveau de chaque

centre. Il s'agit du COGEC (le Comité de Gestion des Centres PAEFE). La structure de ce comité comprend généralement :

- un président qui dirige les assemblées générales, vote les lois et règles de fonctionnement ;
- un organisateur qui initie les assemblées générales et les réunions ordinaires ;
- un secrétaire qui fait les rapports des assemblées générales et des réunions. ;
- une trésorière/trésorier : qui s'occupe de la gestion des ressources issues de la vente des biens du centre (Produits vivriers et potager) ;
- un chargé de suivi des apprenants qui intervient pour le maintien des enfants. Il travaille avec le comité, les animateurs et les parents ;
- un chargé de la cuisine qui assure de façon volontaire et bénévole la cuisson des mets dans les centres.
- un chargé des affaires culturelles qui s'occupe des activités culturelles (danses, chansons, contes...).

En dehors des charges fixes relatives au paiement des animateurs et celles liées à la mise en place du matériel pédagogique, les frais nécessaires au maintien des centres Barka se recherchent dans les activités de jardinage et rarement agricoles que mènent les enfants des centres. A cela s'ajoute le dispositif de contribution sociale qui oblige les parents d'enfants à cotiser les vivres et des sommes forfaitaires de 500 à 2000 FCFA au plus par an par parent. Ainsi, au début de l'année, chaque parent est appelé à apporter un sac de produit vivrier de son choix (riz, maïs, haricots, voandzou, farine de manioc appelé gaari, l'igname...). La collecte de ces produits vivriers permet d'assurer les repas de la cantine. Afin d'acheter les condiments et d'assurer un émolument pour la cuisinière, le surplus des produits vivriers est vendu sur la demande du comité COGEC. Cependant, il y a des centres où la cuisinière fait du volontariat ; surtout si cette dernière fait partie du COGEC, le tout dépend de la manière dont les négociations sont faites au départ.





Prise de vue : Linguin, 2021

3.10-PAEEFE et PCA : deux programmes d'éducation alternative similaires mais différents

Le PCA et le PAEFE sont deux programmes d'éducation alternative mis en œuvre dans la partie septentrionale du Bénin et le sud-Bénin. Ces deux programmes apportent à l'élève une autre approche de recevoir les cours et d'apprendre à s'intégrer à la société. Ce qui veut dire qu'ils donnent une seconde chance aux enfants déscolarisés ou non scolarisés.

Toutefois, deux points les différencient sur le plan de leur fonctionnement : le bilinguisme et l'organisation sociale spontanée. En réalité, après les trois générations de mise en place des centres PCA et de leur financement par l'USAID et l'UNICEF, toutes les charges devraient revenir aux mairies. Ce qui a constitué un handicap et une cause majeure de fermeture de plusieurs centres PCA. Par contre, au niveau du PAEFE, malgré le financement de certaines charges comme la paie des animateurs et le matériel didactique sans oublier la construction des centres ; on note l'instauration d'une organisation locale et spontanée portée par le COGEC qui permet de générer les charges subsidiaires (cantine, des actions spéciales de soutien à l'endroit d'un apprenant...). En dehors de ces points de comparaison, le bilinguisme est une force du PAEFE qui attire les enfants ; car, ces derniers n'éprouvent plus trop de difficultés à s'intégrer au système éducatif de seconde chance.

3. Discussion

Les débats menés sur la thématique des inégalités sociales et la scolarisation positionnent généralement l'école comme cause et conséquence des injustices sociales. Dans un premier temps, l'école est parfois perçue comme une source d'inégalités sociales dans la mesure où elle reproduit les inégalités de la société. Mais toutes les fois qu'elle est mentionnée comme victime des inégalités sociales, c'est qu'il y a des facteurs sociétaux qui empêchent les enfants et adolescences d'y avoir équitablement accès.

Les travaux de Garba (2014) ont permis d'avoir une vue synoptique des inégalités liées à l'éducation des enfants au Bénin et particulièrement dans le département de l'Alibori. L'auteur part du constat selon lequel le taux net de scolarisation en 2013 était de 97,2% au niveau de la

moyenne nationale, alors qu'il était de 62% pour le département de l'Alibori. Il a également précisé que ce département est arrivé en dernière position en 2013 sur le plan national pour les indicateurs de scolarisation. Pour comprendre cet état de fait, l'auteur a adopté une approche méthodologique mixte qui lui a permis de collecter les données sur le terrain.

D'un autre côté Corvisy (2012) a abordé les inégalités de genre à l'école en mettant un accent particulier sur l'influence de l'enseignant (surtout de celui du sport) sur les écoliers et les écolières. Il part de l'hypothèse selon laquelle l'enseignant influence les relations sociales entre les élèves des deux sexes. Il faut souligner que cette hypothèse a été corroborée par les données issues des entretiens et observations qui ont permis de comprendre que la personnalité et les caractéristiques de l'enseignant de sport ont un rôle important. L'auteure constate également que les inégalités de genre à l'école ont connu de grandes évolutions, ce qui a donné aux filles la chance de bénéficier de la même éducation que les garçons. Toutefois, les recherches de Corvisy ont permis de démontrer que l'éducation reçue par les élèves à l'école n'est en réalité pas exactement la même ; du moment où les stéréotypes demeurent toujours.

Conclusion

Les programmes d'éducation alternative sont de meilleures panacées pour la réinscription des jeunes enfants exclus du système d'éducation formelle. Le PAEFE et le PCA ont eu des impacts positifs sur les connaissances et compétences des apprenants jadis illettrés, sur leurs aspirations scolaires et professionnelles, et probablement sur leur trajectoire de vie. Mieux, les alternatives éducatives qui constituent le socle du PAEFE et du PCA font désormais partie du bloc éducation de base qui intègre aussi bien la passerelle vers la réscolarisation que celle vers la formation professionnelle.

Si le cas de PAEFE montre un rayonnement dans toutes les treize communes de mise en œuvre, le PCA par contre bat de l'aile et sombre dans toutes les communes, faute d'un accompagnement financier conséquent. Les mairies n'ont pas pu honorer à leur engagement de continuité de financement des salaires des animateurs du PCA dans presque toutes les communes bénéficiaires, ce qui a entraîné la fermeture des centres PCA. Cette étude a mis en relief les causes de l'échec des écoles PCA qui sont presque identiques d'un centre à un autre. Pour l'atteinte des objectifs du départ, il faut non seulement copier le modèle proposé par le PAEFE, mais surtout disposer d'un financement et d'un accompagnement permanent pour les programmes d'éducation alternative. C'est à ce niveau qu'il revient à l'Etat de se dépasser de

ses insuffisances pour inscrire une ligne budgétaire pour le financement des alternatives éducatives.

Dans les communautés bénéficiaires, il est noté une baisse de l'exode rural, une baisse de placement des enfants comme domestiques ou mains d'œuvres économiques, une baisse de taux d'enfants hors de l'école et une baisse des cas de mariages et de grossesses précoces. Cela démontre les impacts positifs des programmes d'éducation alternative, s'ils sont bien pensés et bien conduits.

Références bibliographiques

- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. 1970. *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de minuit.
- CHABI C. G., 2017. *Facteurs socio-économiques de la persistance de l'occupation illégale des espaces publics par les commerçants dans la ville de Cotonou, Mémoire de maîtrise*, Département de sociologie-anthropologie, UAC, 74
- CORVISY, F., 2012. *Les inégalités de genre à l'école*, HAL, Archives ouvertes, <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739833>, 39 p.
- CROZIER M. et FRIEDBERG, E., 1981. *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 500p.
- DESLAURIERS J-P., 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, McGraw-Hiel, 142 p
- JIMMY Calixte 2008, *Milieu familial et réussite scolaire*, Avril 2008, l'université d'Etat d'Haïti
- KLASSEN S., 2002, *L'exclusion sociale, les enfants et l'éducation : concepts et mesures*, 25 p.
- MEMP, 2008, *Le système éducatif béninois : Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace.* », p19
- MEFOE ZE JOSUE MERLIN, 2023, *Les facteur favorisant l'échec scolaire dans les écoles de formation : Cas de l'école des infirmiers diplômés d'état D'AYOS mémoire pour l'obtention du grade IDE*, 111P