

ANNALES

de la
FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
N°22

Volume 2, Décembre 2016

SOMMAIRE

AFFO (Alphonse M.) : Implication des enfants dans la prostitution au Bénin : entre « niche de vie » et « marche sauvage »	4
DOHOU (Modeste C.) ; TINGBE-AZALOU (Albert) et AHODEKON (S. C. Cyriaque) : Gestion de l'indiscipline des élèves dans les collèges d'Enseignement Général publics de Porto-Novo (Bénin)	21
OGA (Armelle) et FOURN (Elisabeth) : Les grossesses dans les établissements de l'enseignement secondaire du département du Borgou: analyse de quelques déterminants	34
COOVI (Gilbert) : Gouvernances et dynamiques des réformes du système éducatif du Dahomey au Bénin du renouveau démocratique	44
DJAUGA (Mama) ; THOMAS (Omer) et MAZO (Ismaël) : Cartographie de l'environnement urbain et périurbain de la ville de Djougou et de sa dynamique au Bénin	62
KANGAH (K. Marcelin) : Les femmes au sein de l'exécutif en Côte-d'Ivoire sous la première République (1960-2000)	77
AKOÛÉTÉ-HOUNSINOÛ (Florentine) et KARSENTI (Thierry) : Analyse des besoins de formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire général public du Bénin sur les TIC	88
DJAHA (N'de Tano) : André Brink, ou l'écrivain sud-africain d'inspiration française	105
TOZO (A. Dominique) ; COOVI (Gilbert) ; ANATO (Emile N.) ; AHODEKON (Sessou) et COOVI (Cyriaque) : Les déterminants socioculturels de la déperdition scolaire en milieu "Gando" à Péonga, Commune de Kalalé	113
AROUNA (Ousséni) : Caractérisation de la biodiversité végétale des jachères dans l'Arrondissement de Bagou (Commune de Gogounou) au Bénin	129
ANATO (Emile N.) ; MONTCHO (Rodrigue S.) ; BABADJIDE (Charles L.) et BIAOU (Gauthier) : Gestion participative des infrastructures sociocommunitaires comme baromètre social : cas des équipements marchands à Allada (Bénin)	144
AFOUDA (A. Servais) ; BIO BIGOU (Léon B.) et TOHOUNDI (Victorine H.) : Atout et contraintes des cultures de bas-fonds dans la Commune de Djakotomey au Sud-Bénin	160
ALLADAKAN (A. Germain) Où vont les finalités dans les réformes curriculaires du système éducatif formel au Bénin de 1972 A 2016 ?	178
HINNOU (Patrick) : Contestations et violences électorales dans la démocratie béninoise de 1990 à 2008	191
DIARRA (Ali) : Une méthodologie de mesure de la pression anthropique sur une lagune estuarienne, le cas de la lagune « Aby » (Sud-Est de la Côte d'Ivoire)	210
TOHOZIN (Antoine Y.) ; KOMBIENI (Hervé A.) ; KADJEGBIN (Roméo) et FALADJOU (Lydia) : L'artisanat de service et ses effets économiques et sociaux dans la Commune d'Abomey-Calavi au sud du Bénin : cas des mécaniciens-automobiles et des vulcanisateurs	225
SANOU (F. Ghislaine) : Tourments d'exil, des questions d'existence dans "Et si je les tuais tous Madame ?" de Aristide TARNAGDA	243
VISSIN (Expédit W.) : Stratégies de lutte contre les inondations dans la commune de Ouinhi	256
GANOU (Souleymane) : Immigration et clips musicaux : vers la construction d'espaces sans frontières	270
GBENOU (Victorin V.) : Influences socio-éducatives des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'éducation scolaire des élèves de l'enseignement technique public dans les Communes d'Abomey-Calavi et de Cotonou au Bénin	284
AGUIA-DAHO (Jacques E. C.) : Emprise institutionnelle du milieu agricole au Bénin : éléments pour une socio-anthropologie des espaces de gouvernance agricole	301
SODEDJI (Frejus) ; DOSSOU (Laurence) ; ZANDJANAKOU-TACHIN (Martine) ; AVOCEVOU (A. Carolle) ; CAPO CHICHI (Elodie) ; GNANCADJA (Gaëlle) ; TCHEHO (Josiane) ; KUMAR (Lava) et ZINSOU (Valerien) : Midterm report of banana bunchy top virus control Strategies in two communities (Akpro-Misséré et Adjarra) in Benin Republic	312

Directeur de publication

Flavien GBETO,

Doyen de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

Rédacteur en Chef

Christophe Sègbè HOUSSOU

Comité Scientifique :

Christophe Sègbè HOUSSOU, Professeur Titulaire (Bénin) ; Hounkpati B. C. CAPO ; Professeur Titulaire (Bénin) ; Flavien GBETO, Professeur Titulaire (Bénin) ; Michel VIDEGLA, Professeur Titulaire (Bénin) ; Guy Ossito MIDIOHOUAN, Professeur Titulaire (Bénin) ; Gérard KEDREBEOGO, Directeur de recherche (Burkina Faso) ; Abou NAPON, Professeur Titulaire (Burkina Faso) ; Thiou T. K. TCHAMIE, Professeur Titulaire (Togo)

Comité de lecture :

Michel BOKO, Professeur Titulaire (Bénin) ; Benoît N'BESSA Professeur Titulaire Emérite (Bénin) ; Brice SINSIN Professeur Titulaire (Bénin) ; Maxime da CRUZ, Professeur Titulaire (Bénin) ; Souaïbou FAROUGOU, Professeur Titulaire (Bénin) ; Augustin AINAMON, Professeur Titulaire (Bénin) ; Kossou DANSOU, Professeur Titulaire (Bénin) ; Médard BADA, Professeur Titulaire (Bénin) ; Fulgence AFOUDA, Professeur Titulaire (Bénin) ; Euloge OGOUWALE, Professeur Titulaire (Bénin) ; Placide F. G. A. CLEDJO, Professeur Titulaire (Bénin) ; Brice TENTE, Professeur Titulaire (Bénin) ; Odile DOSSOU-GUEDEGBE, Professeur Titulaire (Bénin) ; Marcel HOUINATO, Professeur Titulaire (Bénin), Madjidou OUMOROU, Professeur Titulaire (Bénin) ; Gauthier BIAOU, Professeur Titulaire (Bénin) ; Ibouaïma Yabi, Maître de Conférences (Bénin) ; Sévérin BABATOUNDE, Maître de Conférences (Bénin) ; Rock MONGBO, Maître de Conférences (Bénin) ; Yves Antoine TOHOZIN, Maître de Conférences (Bénin) ; Expédit W. VISSIN, Maître de Conférences (Bénin) ; Germain GONZALO, Maître de Conférences (Bénin) ; Moussa GIBIGAYE, Maître de Conférences (Bénin) ; Thierry AZONHE, Maître de Conférences (Bénin) ; Cyr Gervais ETENE, Maître Assistant (Bénin) ; Ernest AMOUSSOU, Maître Assistant (Bénin) ; Henri TOTIN, Maître Assistant (Bénin) ; José GNELE, Maître Assistant (Bénin).

A ces membres des comités scientifique et de lecture, s'ajoutent d'autres personnes ressources consultées occasionnellement en fonction de la nature des articles à évaluer

Toute correspondance (suggestions ou projets d'articles) doit être adressée au :

Comité de Rédaction des Annales de la FLASH

01 BP 526 COTONOU / République du Bénin

Email : annalesflash.benin@gmail.com

Toute reproduction, même partielle de cette revue est rigoureusement interdite. Une copie ou reproduction par quelque procédé que ce soit, photographie, microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi 84-003 du 15 mars 1984 relative à la protection du droit d'auteur en République du Bénin.

Gouvernances et dynamiques des réformes du système éducatif du Dahomey au Bénin du nouveau démocratique

COOVI Gilbert

*Département de Sociologie-Anthropologie / FLASH / Université d'Abomey-Calavi
E-mail : gilbertcoovi@gmail.com*

Résumé

De la période coloniale à l'avènement du nouveau démocratique, le Bénin semble toujours se rechercher à travers les régimes gouvernementaux et les systèmes éducatifs. Les choix des systèmes de gouvernement et la pratique de la politique d'exclusion vis-à-vis des opposants susceptibles au régime au pouvoir expliquent les échecs des réformes éducatives.

L'approche améliorée de l'individualisme méthodologique, de l'analyse stratégique et de la rationalité reste globalement systémique. La méthode est mixte. Les techniques d'investigation sont l'entretien semi-directif, le questionnaire, le traitement des documents écrits ou oraux. Soixante acteurs sont interrogés à raison de quinze députés des différentes législatures du nouveau démocratique, quinze parents d'élèves, dix professeurs du secondaire, quinze instituteurs et cinq universitaires. Le choix est raisonné compte tenu de la fonction des informateurs, du niveau de leur implication dans le système éducatif ou politique.

Les résultats permettent de lier les échecs des orientations politiques et des réformes du système éducatif au rejet de l'initiative de l'autre, aux collaborations mitigées des compétences, mais également à l'insuffisance des études de faisabilité, au défaut de moyens de mise en œuvre des programmes politiques et des réformes sous-jacentes, à la non-implication des populations à la base, aux improvisations tous azimuts visant à contenter son électorat, au bâillonnement des médias, à la méconnaissance stratégiques des institutions faisant penser à leur déficience.

Mots clés : Gouvernance, dynamique, réforme du système éducatif, colonie et nouveau démocratique

Abstract

From the colonial period to the advent of democratic renewal, the Benin always seem to search through government systems and education systems. The choice government systems and practice vis-à-vis exclusion of political opponents may explain the failures of educational reforms.

The approach inspired functionalism improved by methodological individualism, strategic analysis and rationality. The method is essentially qualitative. Investigative techniques are semi-structured interview, questionnaire, treatment of written and oral documents. Sixty actors are interviewed at a rate of fifteen members of the various legislatures Democratic Renewal, fifteen parents, ten secondary school teachers, five teachers and five academics. The choice is rational given the function of informants, the level of their involvement in the educational or political system.

The results allow to link the failures of policy guidelines and educational reforms to the rejection of the initiative to the other, collaborations mixed skills called for contribution to pettiness, but also the lack of feasibility studies , the lack of implementation means policies and underlying reform programs, non-involvement of the people at the base of all-out improvisations to please his electorate, the gagging of the media, the institutions making strategic ignorance of think of their disability.

Key words: Governance, dynamic, educational reform, and democratic renewal colony

1. Introduction

La gouvernance politique et l'éducation sont en principe des actes de courage et d'amour. Imprimés d'altruisme et du sens de devoirs civiques ces derniers permettent aux gouvernants et éducateurs de se mettre résolument au service de la nation. « Les orientations politiques et éducatives ne peuvent craindre les débats constructifs contradictoires, les analyses critiques minutieuses, ni fuir les discussions créatrices sous peine d'être non seulement des comédies dans l'histoire d'une nation mais également une manière d'enterrer son développement. Un système éducatif ou l'éducation s'évalue sur ses produits » (G. Mialaret, 1988, p. 9). Mais l'éducation ne peut être évaluée en dehors de la philosophie politique qui la porte.

L'efficacité de la gouvernance politique se mesure à sa capacité de répondre aux exigences du développement durable. Les défaites des politiques de développement et des succès des réformes des systèmes d'éducation induits, amènent à la question suivante : quelles sont les raisons des échecs répétés des orientations politiques et éducatives au Bénin ? L'objectif de ce travail est de décrire les mobiles des revers des différentes réformes du secteur de l'éducation et de les analyser au regard des gouvernances politiques, des comportements des intellectuels et de la masse paysanne. Comme hypothèses il semble que les échecs des orientations politiques et des réformes du système éducatif sont dus au rejet ou refus de l'initiative de l'autre, aux

collaborations mitigées des compétences appelées à contribution, mais également à l'insuffisance des études de faisabilité. Il est noté également le défaut de moyens de mise en œuvre des programmes politiques et des réformes sous-jacentes, la non-implication des populations à la base, des improvisations tous azimuts visant à contenter son électorat, des déviations stratégiques vis-à-vis des institutions faisant penser à leur déficience.

Les investigations, au regard des résultats obtenus permettent d'articuler le sujet, autour de trois points essentiels à savoir, la démarche méthodologique, les résultats obtenus et l'analyse-discussion.

2. Démarche méthodologique

L'approche s'inspire de l'individualisme méthodologique, de l'analyse stratégique et de la rationalité et reste globalement systémique. La méthode est mixte mais à dominance qualitative. Les techniques d'investigation sont l'entretien semi-directif, le questionnaire, les récits de vie, l'observation, le traitement des documents écrits ou oraux. Soixante acteurs sociaux sont interrogés à raison de quinze députés des différentes législatures du renouveau démocratique, quinze parents d'élèves, quinze instituteurs, dix professeurs du secondaire et cinq universitaires. Le choix est raisonné compte tenu de la fonction des informateurs et du niveau de leur implication dans le système éducatif ou politique. L'analyse documentaire et les techniques de traitement des données n'ont pas été occultées. Les méthodes comparatives, génétiques, d'analyse fonctionnelle ont été utilisées. L'effectif des personnes interrogées se résume dans le tableau I comme suit :

Tableau I : Récapitulation des personnes enquêtées selon le statut social ou professionnel

Enquêtés	Députés	Instituteurs	Enseignants du secondaire et du supérieur	Parents d'élèves	Total
Effectifs	15	15	15	15	60
Pourcentage	25%	25%	25%	25%	100%

Source : Données de terrain, 2016

Ce tableau présente une répartition équitable des acteurs sociaux et n'a privilégié en effectif aucune des catégories sociales et/ou professionnelles concernées. Il est à souligner qu'il n'y a que cinq universitaires.

3. Résultats

3.1. Gouvernances coloniales et systèmes éducatifs de 1903 à 1960

Un regard rétrospectif, dans l'histoire de l'école au Bénin ex Dahomey, amène à dire que l'école sous sa forme connue de 1960 à

1972 est un héritage colonial. C'est une institution importée au 19^{ème} siècle d'abord par les missionnaires, et ensuite par l'administration coloniale. En effet, à partir de 1903 est intervenue la première organisation scolaire de l'ère coloniale au Bénin, et en Afrique Occidentale Française (AOF). L'arrêté du 24 novembre 1903 signé par le gouverneur général organise le service de l'enseignement en Afrique Occidentale Française. Les ordres d'enseignement vont du primaire élémentaire à l'enseignement normal donné à l'école normal de Saint Louis à Dakar. Les institutions sont l'enseignement primaire élémentaire, l'enseignement primaire supérieur et commercial, l'enseignement professionnel et l'enseignement normal. Pour le Bénin, le gouverneur local crée un emploi d'inspecteur de l'enseignement en 1911. Cinq organisations scolaires se succèdent de 1903 à 1945.

Toutes les organisations scolaires qui se sont succédé de 1903 à 1945 ne visent guère la formation de la personnalité intrinsèque des communautés colonisées. Il s'agit des organisations scolaires de 1903, 1913, 1918, 1924 et 1945. Aussi est-il possible de distinguer deux grandes périodes, du début de la colonisation à 1945 et de 1945 à 1960. Durant toutes ces périodes la vision du gouvernement colonial semble se traduire dans les déclarations du gouverneur général de l'AOF, Van Vollenhoven et Albert Sarraut, le Ministre des colonies. Pour ces derniers, il s'agit de former des indigènes aux emplois subalternes. Il est nécessaire de réserver les emplois subalternes aux seuls originaires des colonies. Ceux-ci n'ayant pas à faire face aux dépenses qu'exigent les départs et les retours à la métropole peuvent se contenter de traitements modiques qui ne devront en aucun cas être des salaires de famine ou de concussion. Il faut dresser des élites de collaborateurs qui, comme agents techniques, contremaîtres, surveillants, employés ou commis de direction, suppléeront à l'insuffisance numérique des européens.

Ces affirmations amènent à conclure qu'il n'est nullement question d'un enseignement au service du développement économique, social et culturel des pays colonisés, mais d'un enseignement de domination, d'exploitation, exclusivement tourné vers la satisfaction des besoins et intérêts économiques des puissances coloniales. La finalité d'une telle politique éducative est l'assimilation des peuples colonisés. C'est la raison qui justifie la ressemblance typique des structures scolaires de l'AOF à celles de la France. L'inspecteur général a pu s'extérioriser à cet effet en ces termes : « Nous devons nous rappeler que le but de l'enseignement est moins de sauvegarder l'originalité des races colonisées que de les élever vers nous » (C. Delage, 1920, pp. 110-111).

Antérieurement à la période de 1903 à 1945 une démarche dialectique, analytique, génétique et historique fait remarquer l'installation des premières écoles protestantes en 1853 (Ouidah, Grand-Popo et Agoué) et en 1861, la création à Ouidah de l'école catholique. Ce sont des écoles missionnaires qui ont préparé l'avènement des écoles françaises laïques.

« Après 1891, date d'ouverture de la première école laïque à Porto-Novo, toutes les régions du Bénin ont été progressivement gagnées par la vogue de la scolarisation. Au point que, déjà en 1910 ce pays occupait en Afrique Noire la première place de la scolarisation avec 3.000 élèves ; à son indépendance en 1960, il possédait déjà environ 400 écoles primaires, justifiant a posteriori le qualificatif de quartier latin de l'Afrique employé par le philosophe Mounier (1948) dans son *Eveil de l'Afrique Noire* » (G. Boko, 2003, p. 10).

Les contre maîtres, les commis et tout autre agent suppléant des effectifs des fonctionnaires colons français sont des interprètes et des canaux pour véhiculer les messages. Au même moment s'enseignent à l'école les vertus dont la vérité, le pardon ou la tolérance, la charité, l'humilité, la docilité ou l'obéissance, la tempérance ou la modestie, etc. Les cantons installés, quelle que soit leur nature publique administrative ou confessionnelle sont au service de la métropole dont la culture et les idéologies sont vantées, et présentées comme modèles exclusifs. Le coup de grâce que semble donné le colonisateur à la culture béninoise et à celle des autres colonies françaises par la peinture en diable des divinités endogènes n'a pu les achever. Les missions d'évangélisation amènent à une métamorphose culturelle. De l'enculturation à l'acculturation on assiste finalement au syncrétisme culturel dans les communautés colonisées.

Cette nouvelle expression de la résistance à la colonisation échappe aux coups de feux et à toutes mesures coercitives parce que ancrée dans le cœur et l'esprit et inspirée de la perception cosmogonique. Les révoltes de la minorité intellectuelle qui paraît assimilée et leur réclamation parfois sans ambages de l'indépendance amènent à dire que l'école coloniale a échoué à sa mission. Au demeurant le dressage des élites de collaborateurs a peut-être abouti avant d'être érodé et effacé dans le temps, mais le but de l'enseignement qui selon C. Delage (1920, pp. 110-111) « est moins de sauvegarder l'originalité des races colonisées que de les élever vers les valeurs de la métropole ne semble pas atteint ». Il est possible de conclure qu'une école imposée de l'extérieur à un peuple est un projet dilatoire sur la voie du développement. Aussi s'est effondrée la suprématie culturelle du colon français.

3.2. Orientations politiques et éducatives de 1960 à 1974

Des écoles de missions aux écoles françaises laïques et à celles des indépendances, il semble que le système éducatif piétine, enclin à un recommencement sans issue. C'est la preuve que l'école et le système éducatif qui l'engendre ou l'apporte ne peuvent exister et évoluer selon les seules volontés ou alois du politique. L'école au service du développement a besoin d'un cadrage technique. Une volonté politique, orientée et étriquée par le régionalisme, à des fins électoralistes et au rythme de la prolifération des partis politiques, ne tient aucun compte des paramètres du développement. Qu'est-il possible de retenir des gouvernances politiques de 1960 à 1974 au regard des réformes éducatives.

- **Réforme de décolonisation ou de désaliénation des programmes**

Au Bénin, la première tentative de réforme du système éducatif comme dans la grande majorité des pays africains libérés du joug colonial français, est intervenue au lendemain des indépendances sous la dénomination de « la décolonisation ou désaliénation des programmes ». Cette réforme n'a été dans les faits qu'une intention. En réalité les responsables eux-mêmes n'ont pas pu mettre en pratique leurs idées. Leur intention n'a pu se traduire dans les actes et les programmes sont restés intacts tout comme la politique éducative qui les soutend. Quelques années plus tard, une autre réforme connaît le jour sous le nom de « ruralisation ».

- **Réforme de ruralisation**

Elle apparaît comme la première vraie tentative de remise en cause des programmes d'enseignement mis en place par le système colonial. Il s'agit d'introduire le travail manuel (agriculture, artisanat et élevage) dans les programmes scolaires. Dans ce cadre les collèges d'enseignement général (CEG), de Kandi, Savalou, et Aplahoué ont été érigés en collèges d'enseignement moderne et agricole (CEMA). Les premières coopératives et cantines scolaires sont créées. L'expérience est pilotée par le bureau technique d'études et de documentation (BTED). Mais elle est combattue aussi bien par les ruraux que par les citadins. Les paysans et les fonctionnaires d'Etat n'entendent pas envoyer leurs enfants apprendre à l'école à cultiver la terre, à élever des animaux et à se consacrer à quelque activité artisanale. Fréquenter l'école c'est acquérir des connaissances livresques et paraître toujours propre, bien vêtu. Aussi les enseignants ne sont-ils pas formés à cet effet. L'école pour le commun doit former des bureaucrates. Le peuple n'a ni été consulté, ni impliqué à l'élaboration de la réforme. Elle paraît une imposition. Le système éducatif continuant de se chercher, parvient

à la réforme de 1971. C'est celle dénommée réforme Grosse Tête-Dossou-Yovo

- **Réforme Grosse Tête-Dossou-Yovo**

Elle est conçue et gérée par des assistants techniques européens. Ils ont été les seuls gestionnaires du système éducatif nouveau. Dossou-Yovo alors ministre de l'éducation n'a été que le représentant passif du gouvernement dahoméen. Son rôle s'est limité à la mise en œuvre de cette réforme qui a engagé le peuple sans son implication à quelque échelle ou niveau de la conception. L'enseignement est décentralisé, d'autres établissements scolaires sont construits dans le pays. L'enseignement secondaire longtemps concentré dans les grandes villes, s'est étendu à certaines villes de moindre importance. Les collèges d'enseignement général sont devenus des collèges d'enseignement secondaire (CES) et sont passés de six à trente. Ces collèges n'ont au départ que le premier cycle. Progressivement ils sont arrivés au second cycle. Il est à noter la spécialisation des lycées dans les deux cycles.

Mais l'apparition d'un autre phénomène amène le peuple à un ras le bol et a sonné le glas de cette expérience. Les enseignants dans les CES ne sont pas toujours compétents et on a assisté à la baisse des rendements scolaires. Les élèves et les collégiens ne se retrouvent pas dans de bonnes conditions d'études. Les bourses d'externat attribuées, ne sont plus payées et l'on a procédé à leur réduction aux secours scolaires puis à leur suppression pure et simple. Pour le moins que l'on puisse dire cette réforme également n'a pas connu un sort meilleur à celui des précédentes. Le mal récidivant semble la gouvernance isolant le peuple qui amène à imposer à ce dernier les réformes éducatives. La révolution du 26 octobre 1972 lui a porté un coup fatal. La réforme fut combattue et rejetée en 1973 par la commission nationale de réforme (CNR), qui la qualifie d'une vaste imposture, un repoussoir, une manière de gérer une crise permanente en l'aggravant.

Ainsi de 1960 à 1974, le peuple béninois n'a pu trouver dans son génie créateur, un système éducatif adéquat, capable de promouvoir un développement authentique inspiré de ses perceptions cosmogoniques et renforcé, au besoin par des valeurs et compétences externes jugées nécessaires. Cet état de choses a entraîné la réforme de « l'Ecole Nouvelle » en 1975. L'ordonnance n°75-30 du 23 juin 1975 portant loi d'orientation de l'éducation nationale, abroge toutes les dispositions antérieures et notamment l'ordonnance n°71-28 CP/MEN du 24 juin 1971. Cette réforme est pilotée par le régime marxiste, léniniste et socialiste.

- **Régime militaro-marxiste et la réforme de l'école nouvelle de 1974 à 1991**

En 1972, avec l'avènement de la Révolution démocratique et populaire, on pense qu'il suffit de "décoloniser" le système scolaire calqué sur le système français (...). Cette réforme doit résoudre le problème de l'adéquation entre école et emploi ; elle doit concilier travail manuel et travail intellectuel à travers les coopératives scolaires qui comptent une gamme variée d'activités productives (souvent manuelles) et culturelles ; ces coopératives doivent également assurer l'autofinancement partiel du système scolaire. La nouvelle école privilégie l'éducation de masse contre l'élitiste (D. Amoussou-Yéyé, 1993, p. 213)

L'école nouvelle se veut au service de la politique nouvelle d'indépendance nationale. Elle vise à réaliser dans notre pays une société où il fait bon vivre pour chacun et pour tous. Chacun y pourra disposer du minimum nécessaire pour une vie décente. Une société où seraient atténuées les inégalités de revenus en attendant de pouvoir s'attaquer aux inégalités de fortunes (MEN, 1983, p. 40). Cette école assure la formation de l'homme patriote, politiquement conscient des problèmes de son pays. Il s'agit de mouler un type d'homme nouveau, intégré à son milieu, fier de servir et de défendre avec un esprit de désintéressement, les intérêts de son peuple. Il doit être un citoyen nouveau, libéré des complexes et réflexes étrangers qui l'asservissent et l'éloignent de son peuple et de ses valeurs. Dégagé des préjugés de sexe et de caste il sera physiquement, moralement et intellectuellement équilibré.

Ces affirmations suffisent à elles seules pour faire comprendre les intentions affichées pour un développement authentique par l'Etat révolutionnaire béninois. Dans ces perspectives, "l'Ecole Nouvelle", encore appelée, "Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle" restructure les ordres d'enseignement, fixe le profil d'homme à former, modifie les programmes de formation et change le calendrier scolaire. La stratégie de communication massive, répétitive adoptée, persuade voire convainc les communautés de la réalisation des nobles intentions des concepteurs techniques et politiques.

Les fruits n'ont certainement pas tenu la promesse des fleurs. Les causes sont multiples et d'après les informations recueillies les plus importantes sont dues aux gouvernants mêmes. Il s'agit de la convergence des politiques du gouvernement conduisant à l'insuccès du projet de société nouvelle.

- **Convergence des politiques du gouvernement vers l'échec du projet de société nouvelle**

Les informateurs affirment à des graduations de plus en plus ascendantes que "le ver est dans le fruit". Des décisions gouvernementales appliquées amènent des individus et des communautés à se voir désenchantés. Les espoirs s'estompent. En effet, l'application, du Discours Programme naguère applaudi du peuple, se traduit très tôt par l'expression affichée de la lutte contre l'occultisme, la chasse aux sorciers, l'arrestation et l'emprisonnement massif des opposants au régime, la torture et la mise à mort de certains d'entre ces derniers. Il est noté l'usurpation ou la nationalisation des sociétés et entreprises privées, la confiance aveugle ou excessive aux ténors de la révolution, la délation fortuite et le mensonge arbitraire pour accéder aux postes de responsabilité, le manque de suivi et de contrôle de la gestion des affaires de l'Etat dans tous les secteurs. Alors que l'Etat est prêt à sévir aux moindres erreurs des contre-révolutionnaires, son laxisme par contre face aux fanatiques révolutionnaires, semble débordant. Il est donc confirmé un véritable gâchis au sommet de l'Etat.

Aussi est-elle restée extravertie l'économie que le discours programme voulait indépendante. Le contrôle des destinées économiques et financières du pays échappent complètement à l'Etat soumis à la dictature structurelle du Fonds Monétaire International (FMI). L'application du discours programme pendant plus d'une décennie, n'a pu désengager l'économie du pays du système impérialiste international. Non seulement se développe une morale de tolérance à la corruption, à la gabegie et au népotisme mais encore connaissent un essor vertigineux, les maux sociaux (déprivation morale, la délinquance, le détournement des deniers publics, etc.). Un tel contexte explique que l'Ecole Nouvelle est laissée pour compte dans ces principes directeurs.

- **Remise en cause de l'Ecole Nouvelle**

Fort conscient du dysfonctionnement du système éducatif, le gouvernement révolutionnaire a engagé une série de remises en cause implicites de l'Ecole nouvelle dont l'aboutissement a été le séminaire bilan de 1981. Les populations ont clamé haut leur désappointement vis-à-vis de l'Ecole Nouvelle. Outre les égarements notés dans la gestion et l'application du "Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle", il est souligné l'absence totale de décret d'application de l'ordonnance 75-30 du 23 juin 1975, l'inexistence de chercheurs véritables en éducation ou le refus d'employer ceux existants et capables d'expliquer les modalités pratiques de la réforme,

le manque de compétences techniques en mesure de garantir une formation adéquate conséquente et en assurer le suivi.

Aussi sont rejetés les inspecteurs des structures chargées des réflexions pédagogiques. Les directeurs d'école programment des heures et journées entières d'Activités Coopératives et Productives (ACP), des semaines entières dénommées semaines culturelles, lesquelles n'ont été guère que des séances de délassements, de pique-nique, de festival, souvent compromettantes pour les élèves. La déscolarisation, la déperdition et les échecs scolaires ont été massifs.

Les aménagements intervenus après le séminaire-bilan, ne sont que les derniers soubresauts d'un système éducatif en mal d'une mise en œuvre hasardeuse, aventureuse et par conséquent agonisant. Pour comble de malheur la crise économique de 1989 l'achève et suscite une prise de conscience. C'est dans ce contexte que la conférence historique des forces vives de la nation et surtout les états généraux de l'éducation de 1990 sont intervenus à l'instar "d'un médecin après la mort", constater les dégâts, faire l'état des lieux et opter pour une nouvelle orientation du système éducatif au Bénin.

3.3. Gouvernances politiques et éducatives de 1990 à 2016 : actions décisives

Une série d'actions décisives conduisent à cette réforme restée aux dires des informateurs et confirmée par les documentations, latente et virtuelle malgré la déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle, adoptée par le gouvernement en janvier 1991 et publiée par la suite. Ce document cadre de politique éducative engage tout le système éducatif béninois dans un projet de réforme qui priorise l'enseignement primaire et s'y manifeste à travers trois volets : pédagogique, institutionnel et planification.

En effet, le choix de la démocratie fondée sur le pluralisme intégral des parties politiques et des opinions ainsi que l'économie de marché, est fait à la conférence historique des forces vives de la nation du 19 au 28 février 1990. Il est recommandé à cette assise la tenue des états généraux de l'éducation. Malgré la souveraineté conférée à la conférence, il a été indiqué de doter d'urgence ses décisions d'une base juridique. La constitution du 11 décembre 1990 comble le vide juridique et jette ainsi les bases philosophiques de la réforme du système éducatif du renouveau démocratique.

Les états généraux de l'éducation tenus du 2 au 9 août 1990, définissent la nouvelle mission de l'école béninoise qui est de former désormais les hommes à l'auto emploi. Il en résulte que l'apprenant est au centre de l'enseignement/apprentissage/évaluation et doit conquérir sans cesse son savoir. Conscient de l'enjeu, le ministre de l'éducation

nationale d'alors déclarait dans son allocution d'ouverture des assises des états généraux :

« Le problème n°1 de l'éducation dans notre pays, c'est que tout notre système scolaire avait été mis en place pour former des fonctionnaires, et qu'il faut aujourd'hui, face à la saturation de la fonction publique, mettre en place de toute urgence, et presque sans transition, un système qui forme pour autre chose. Pour autre chose c'est-à-dire forcément pour le secteur privé, et puisque ce secteur privé est encore embryonnaire, pour l'auto emploi, la création d'emploi, la capacité à s'installer à son propre compte et à générer à l'occasion de nouvelles offres. Il nous faut opérer consciemment, méthodiquement, cette nécessaire reconversion, tiré en toute rigueur, les conséquences de ce choix nouveau incontournable » (P. Hountondji en 1990).

Tous les diagnostics posés, tous les moyens proposés ont fait objet de la déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle. Mais l'application est restée à ce jour parcellaire. En effet l'option faite par les états généraux de l'éducation en l'occurrence, n'a connu qu'une traduction partielle dans les faits à travers la réforme des programmes d'études appelée d'abord Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE), puis Approche par Compétence (APC). Mais la déclaration de politique et de stratégie sectorielle en a plus prévu.

3.4-Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle

C'est le document qui a inspiré la rédaction du projet de loi n°2003-017 du 17 octobre 2003, portant orientation de l'éducation nationale resté pendant à l'hémicycle durant un septennat avant d'être voté. La loi d'orientation du 17 octobre 2003 respecte les principes définis par la Constitution de 1990, tient compte des recommandations de l'audit du Ministère de l'Education Nationale et abroge en son article 84, l'ordonnance n° 75-30 du 23 juin 1975 portant loi d'orientation de l'éducation nationale et tous les textes subséquents.

Il s'agit de renforcer les moyens pédagogiques et didactiques, d'actualiser les programmes d'enseignement afin de garantir l'efficacité des apprentissages et d'assurer l'insertion productive des élèves et étudiants dans la vie active. Une sélection renforcée est à appliquée à l'entrée de chaque cycle et l'examen du CEPE (Certificat d'Etude Primaire Elémentaire) devenu le CEP (Certificat d'Etude Primaire) sert à la fois de certificat de fin d'étude primaire et de concours d'entrée au collège secondaire général. L'entrée à l'enseignement secondaire technique est ouverte uniquement aux titulaires du CEP justifiant du niveau de la deuxième année du secondaire. Tout en couronnant le premier cycle du secondaire le BEPC (Brevet d'Etude du Premier Cycle) sert d'instrument de sélection pour le second cycle. L'admission aux études supérieures dépend des résultats au Baccalauréat, et pour

certaines filières, subordonnée à la réussite à un concours. La création des établissements privés est à encourager. Les modalités de création desdits établissements sont à étudier et les établissements de formation professionnelle surtout sont à promouvoir pour préparer les sortants d'un cycle donné à la vie active.

Mais la déclaration semble jusqu'à ce jour intentionnelle et n'a accouché que d'une réforme des programmes d'études, d'abord au primaire puis au secondaire. Le supérieur n'a jamais été touché par les curricula de l'approche par compétence. La grande montagne aux dires des interviewés n'a accouché que d'une souris. Ainsi de 1990 à 2016 le Bénin n'a pu mettre en œuvre la réforme du système éducatif constitutionnellement prévue malgré les séries de tables rondes sur l'éducation et les audits.

3.5-Applications sectorielles de la loi n°2003-017 du 17 octobre 2003 : réforme des programmes d'études et la question du système LMD

Les constats empiriques permettent de dire que la réforme du système éducatif souhaitée et prévue ainsi que son projet de société demeurent à ce jour une conjecture philosophique. Il y a eu certes des applications parcellaires qui paraissent par endroits hasardeuses, aveugles ou à des fins électoralistes. En l'occurrence sont notés des programmes par compétence toujours sous perfusion des mesures correctives, la gratuité de l'école avec son cortège d'inconvénients faisant penser à l'absence ou à l'insuffisance d'études de faisabilité. Il est déploré la création anarchique des écoles primaires publiques et privées, des collèges d'enseignement moyen général et des écoles de formation professionnelle privées sans aucune projection et analyse expertes, managériales prospectives en termes de besoins réels. Tout semble soumis à la volonté politique des gouvernants et à mesure de leurs velléités.

L'approche éducative ne vaut que ce que les chargés de son application en font. Elle attend les animateurs, ceux-là mêmes qui sont chargés de lui permettre de prendre corps dans les individus moulés, pour s'apprécier. Elle a besoin des conditions requises pour sa mise en œuvre efficace par des cadres compétents ayant la vocation d'enseignant. La lecture des orientations politiques en matière d'éducation issues de la conférence historique de février 1990, retenues et consignées dans la constitution, et les résultats des tables rondes et des audits, suggère qu'aucune réforme du système éducatif n'a connu le jour de 1990 à 2016. Toutes les gouvernances politiques de cette période se contentent du seul volet des programmes d'étude avec une tentative mitigée de restructuration des institutions qui semblent

dépourvues du pouvoir d'exercice de leurs prérogatives. Les politiques de subvention, de la gratuité de l'école et du recrutement des enseignants semblent appliquées à l'aveuglette. Il est plutôt promu une école de masse dans un contexte de pénurie ou d'insuffisance d'enseignants, d'infrastructures d'accueil au lieu d'une école de qualité fondamentale.

Le système LMD semble n'intéresser que les programmes, les cycles, les unités d'enseignement, les modes d'évaluation. Les contenus des programmes restent à redéfinir dans certaines filières. On assiste simplement à une ouverture mitigée de l'université aux entreprises et institutions de la place. L'étudiant négocie lui-même son stage dans un milieu de travail qui ne reflète pas forcément sa volonté d'exercer le métier mais dans le but d'avoir une note de stage. Les stages se font à la débrouille sans un regard tuteur des autorités des écoles, des facultés et du décanat. Les effectifs des étudiants dépassent les normes fixées par le système qui souffre également d'insuffisance de professeurs et d'amphis d'accueil. Les contenus de formation n'obéissent pas aux besoins du marché d'emploi ou ne permettent pas d'en créer.

Les débats ou les différends sur la session de rattrapage paraissent dilatoires, comparables à une imposture qui fait négliger l'essentiel. Sans le système LMD la question de session de rattrapage se posera un jour dans les facultés et les écoles étatiques de l'université. Elle s'est posée depuis des lustres en termes de suppression des deuxièmes sessions aux examens classiques. Lier la théorie à la pratique, recréer l'excellence, rompre de façon décisive et irréversible avec un vaste système de production de la médiocrité et de mendiants d'emploi paraît la meilleure finalité de l'école béninoise ; et il faut y aller avec détermination, courage voire témérité pour que l'éducation et l'école ne soient pas des paramètres traités au développement humain.

Il est à retenir que le système LMD non plus n'a trouvé un terrain favori pour son application. Ce système est retenu par décret N° 2010-272 du 11 juin 2010 portant adoption du système Licence Master Doctorat (LMD). L'espoir pour le Bénin est permis de faciliter la comparaison, la lisibilité et les équivalences des diplômes, de favoriser la mobilité des étudiants et d'enseignants, promouvoir la professionnalisation à l'enseignement supérieur, développer l'autonomie des apprentissages chez les apprenants, etc. Dans ces perspectives les slogans ou cris de ralliement, enseigner autrement, apprendre autrement, évaluer autrement, professionnaliser autrement et gérer autrement, à l'instar du cri de cœur naguère célèbre, l'école nouvelle égale unité de production, font penser que le Bénin a enfin adopté la réforme de sortie des carcans du chômage des jeunes, des cours théoriques sans liaison avec les besoins pratiques des entreprises

et du marché de l'emploi, les effectifs pléthoriques dans les facultés qui sont de véritables crucifix pour étudiants et enseignants. Des arrêtés d'applications sont pris en 2012 fixant les principes, et publiant les exigences et actions à observer dans la mise en œuvre du système.

Les constats après six ans d'application à l'enseignement supérieur ne semblent pas concluants. Il y a, absence presque totale de financement au démarrage tel que prévu par la directive de l'UEMOA (Union Economique monétaire Ouest africaine), insuffisance et inadéquation des infrastructures pédagogiques d'accueil, désert des personnels enseignants et d'accompagnement qualifiés et compétents. Tout ceci amène à la violation du ratio un (1) enseignant pour trente (30) apprenants et la densification des échecs des étudiants. En 2015 la FLASH, la faculté des lettres, arts et sciences humaines compte environ trente sept mille quatre vingt-un (37081) étudiants, pour un encadrement qu'assurent 147 enseignants toutes catégories confondues, soit un ratio d'un enseignant pour 252 étudiants. En dépit de toutes ces remarques et/ou résultats il n'est pas indiqué que le Bénin supprime le système LMD au risque de s'isoler et de se soustraire d'un système international. Les fruits n'ont pu encore tenir la promesse des fleurs.

Les initiatives de réformes dans l'arène de l'éducation ne manquent pas, mais ce sont les conditions de leur mise en œuvre qui font défaut. Quelle analyse est-t-il possible de faire eu égard à cette situation.

4-Analyse et discussion des réformes éducatives

L'éducation est un acte d'amour et donc un acte de courage. Elle ne peut craindre le débat, l'analyse de la réalité, ni fuir la discussion créatrice sous peine d'être une comédie. Les réformes de, décolonisation ou de désaliénation des programmes, ruralisation et Grosse-tête Dossou-Yovo connues de 1960 à 1972 apparaissent comme des comédies dans l'histoire de l'éducation au Bénin. La désaliénation ou la décolonisation avait moins d'objectif scientifique que la simple désapprobation des organisations scolaires coloniales. Cela semble guidé par le souci de paraître patriote pour amener les communautés à se faire l'idée de poursuite de la lutte contre le colonisateur même après les indépendances. C'est le souci de la popularité des dirigeants politiques. Mais dans les faits rien de palpable n'y est. Les programmes sont restés coloniaux et pour que les politiques montrent leurs allégeances à la métropole, l'histoire de la France, sa géographie sont toujours maintenues et s'apprennent dans les écoles et collèges d'enseignement. En définitive ceux qui désaliènent sont restés plus aliénés et vivent dans le mimétisme des comportements et valeurs français.

La réforme de ruralisation a l'ambition de lier la théorie à la pratique et de préparer les apprenants à se défaire du mythe de la bureaucratie. Les apprenants peuvent adopter des métiers libres et pourvoyeurs d'emploi à la fin du cursus scolaire. Le défaut d'information et de sensibilisation des communautés à la base a fait échouer cette réforme à cause de la mentalité acquise au contact du colonisateur. La mentalité est de tous les faits sociaux, le plus difficile à changer. Par force, on peut imposer aux hommes des institutions auxquelles ils ne croient pas mais l'on ne peut changer le fond de leur pensée (Y. Dénaou, 1986, p. 78). Les réformateurs n'étant pas convaincus eux-mêmes, la réforme connaît le même sort que la précédente. Aussi ne sont-ils pas formés à cet effet, les enseignants déjà en nombre insuffisant.

La réforme Grosse Tête-Dossou-Yovo est perçue par les intellectuels comme une injure au génie du peuple béninois parce que conçue et mise œuvre par des experts apatrides français. Dossou-Yovo, alors ministre de l'éducation paraît la première victime de ce changement, ou juste un émetteur en scène. Cette réforme augure d'un retour en force du colonisateur à travers un aménagement de la carte scolaire, avec un programme dont la faisabilité dépend dans son entièreté de la France. La prolifération des CEG, l'insuffisance et l'incompétence des enseignants béninois doivent amener le gouvernement à solliciter l'assistance des techniciens et enseignants français. Ce sont les développeurs du Bénin, en dehors de la communauté béninoise. Ainsi dans le système éducatif béninois, les enseignants seront des suppléants aux compétences françaises. Le but inavoué est de dresser des enseignants collaborateurs à l'accomplissement d'un projet de société qu'ils ignorent dans la forme et le fond.

Or, toute société véhicule un modèle culturel dominant, une conception de l'homme et une certaine perception des rapports entre les hommes en fonction de sa cosmogonie. Le gouvernement alors incapable de recruter les enseignants autochtones en nombre suffisant se doit de faire face aux salaires des apatrides en attendant de former les siens pour la relève. Aussi le régime militaire-marxiste léniniste trouve-t-il inopportune cette réforme étrangère au peuple béninois et qui ne tient pas compte du tout de ses aspirations légitimes. Pour le régime militaire socialiste il est question de se débarrasser de cette imposture, de liquider les structures anciennes de l'éducation, de définir et d'organiser de nouvelles, dans le sens d'une libération de la domination étrangère et d'une plus grande efficacité pour le développement intégral du Bénin (MEN, 1983, p. 51).

Les nouvelles structures proposées sont celles de l'École Nouvelle. C'est une réforme qui semble bien élaborée mais mise en œuvre dans une cacophonie et un cafouillage qui amènent les premiers acteurs que sont les chefs d'établissement et les directeurs d'école à la débrouille. Celle-ci n'est souvent autre chose qu'une simulation de zèle pour plaire au régime en place, sauvegarder son poste et surtout passer pour un révolutionnaire convaincu et acquis à la cause de la révolution marxiste-léniniste basée sur le socialisme scientifique. Le recrutement des enseignants sans vocation, le retard dans la prise d'une loi cadre pour instruire par rapport à la mise en œuvre de la réforme expliquent dans une large mesure l'échec de celle-ci. Aussi n'a pas le gouvernement les moyens de sa politique éducative. La réforme sectorielle des curricula dans l'approche par compétence au primaire et au secondaire, et le système LMD au supérieur souffrent des mêmes maux. Tout ce qui précède montre qu'une claire conceptualisation énoncée avec la plus grande beauté ne suffit pas pour atteindre une réalisation éclatante.

L'éducation est un art et sa pratique et son produit n'ont de valeur que celle de l'artiste. Il en résulte que les méthodes les plus éprouvées, les techniques les meilleures, les outils les plus sophistiqués perdent leurs valeurs entre les mains de ceux qui ne savent ni les comprendre, ni les appliquer. Les aménagements incessants intervenus, dans les programmes des différents champs de formation et les méthodes de mise en œuvre, prouvent qu'il est temps de changer ces programmes ou de les revoir de fond en comble avec les curricula pour une réadaptation aux réalités des nouveaux contextes socioprofessionnels, environnementaux, médiats et immédiats qui prévalent. La durée de vie d'un programme d'étude face aux mutations du marché de l'emploi, aux nouvelles contingences socioéconomiques, techniques, politiques et culturelles semble être dix ans. Au-delà, le programme paraît inadapté même si les approches de construction des savoirs continuent de résister à l'érosion du temps.

Bien que cette réforme manque d'enseignants en nombre suffisant trois mille (3000) sont sous employés dans six cent trente-une (631) écoles primaires. Deux cent dix neuf instituteurs bien portants et ayant moins de quinze ans d'ancienneté se réfugient dans le ministère des enseignements maternel et primaire et dans les institutions déconcentrées et décentralisées y afférentes. Il est question de redéployer ces instituteurs après recyclage. Les départs massifs à la retraite ajoutent au déficit des maîtres sur le terrain. Il y a actuellement quatre vingt dix-neuf (99) inspecteurs dont 35 sont appelés à faire valoir leur droit à la retraite le 1^{er} octobre 2016 et douze (12) autres le 1^{er} janvier 2017. A partir de cette date il reste cinquante-deux (52)

inspecteurs pour plus de cent vingt circonscriptions scolaires. Il semble indiqué de revoir la carte scolaire en fusionnant des circonscriptions scolaires et en fermant des écoles créées à des fins électorales parfois sans aucune étude de viabilité. Les groupes pédagogiques de même niveau et de même rang à faibles effectifs sont également à fusionner dans le même complexe ou dans l'école avoisinante. Les cartes scolaires et universitaires sont à réviser

Conclusion

Le sujet s'est intéressé aux gouvernances et dynamiques des réformes du système éducatif au Bénin. L'objectif est de décrire les causes des échecs des réformes et de les analyser au regard des comportements des gouvernants, des intellectuels et de la communauté toute entière. Les investigations révèlent que toutes les réformes du système éducatif de 1960 à ce jour ont souffert du défaut de moyens de mise en œuvre, de la sous information et du défaut d'association des compétences internes. Il est que souvent, les amis du régime en place s'arrogent le privilège de penser et de concevoir les réformes, en lieu et place des compétences avérées mais jugés opposants au gouvernement. Les études de faisabilité semblent, ne jamais être achevées ou faites dans une précipitation qui rétrécit les champs d'analyses exhaustives et laissent pour mémoire l'appréciation immédiate de certains paramètres importants. Face à la question de pénurie d'enseignants qualifiés et compétents, les alliés au régime socialiste ont répondu que tout cadre ayant le diplôme requis peut enseigner. L'incompétence est ainsi promue.

Les réformes sont souvent importées. Or il s'agit pour chaque pays d'opérer sa mue à travers une adaptation sérieuse et adéquate des programmes académiques, du primaire à l'université, aux réalités socioéconomiques et culturelles. Il est à concevoir des programmes qui permettent aux étudiants, sortis des écoles d'être utiles à leur société, à leur Etat. La seule réforme du système éducatif élaborée par des cadres béninois est celle de l'Ecole Nouvelle qui n'a pu être appliquée ni dans la forme ni dans le fond. Au nombre des réformes d'emprunt ou d'importation figure le système LMD. Tout amène à dire que ce système ne peut s'appliquer intégralement dans sa conception dans tous les pays mais en fonction des réalités de chaque nation. Les gouvernements doivent se pencher sur la question et progressivement mettre à disposition des universités des moyens pour une application contextuelle.

Références bibliographiques

AMOUSSOU-YEYE Denis, 1993, « Diagnostic du système éducatif béninois » in *Éducation, changements démographiques et développement*, Colloques et séminaires, pp. 213-216.

- BOKO Gabriel., 2003, *La langue française à l'école africaine : Ombre et Lumière*, Belgique, UMH, 140 p.
- BOKO Gabriel, 2009, *Introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains*, Cotonou, Jérico, Caaerec éditions, 239 p.
- COOVI Gilbert, 2005, *La politique éducative au Bénin : la réforme des programmes d'étude à l'école primaire, mémoire de maîtrise*, Université d'Abomey-Calavi, FLASH, 95 p. (Manuscrit)
- COOVI Gilbert, 2007, *Les programmes par compétences à l'école et les défis du développement au Bénin : de l'intégration des valeurs endogènes*, mémoire de diplôme d'études approfondies, Université d'Abomey-Calavi, FLASH, 76 p. (Manuscrit)
- DELAGÉ Christian, 1920, « La vérité par l'image » in *De Nuremberg au Procès Milosevic* (Christian Ingrao), 222, janvier-mars, p. 207–209
- DENAHOU Yaovi, 1986, *Réalités de l'Ecole Nouvelle : approche psycho-Sociologique*, mémoire de maîtrise, Université nationale du Bénin, FLASH, 133 p. (Manuscrit)
- HOUNGNIKPO Mathurin. 2001, *L'Afrique au passé recomposé*, Paris, l'Harmattan, 256 p.
- MEMB, 1983, *Traité de législation scolaire*, Dakar, Nouvelles éditions africaines, 245 p.
- MEN, 1983, *Programme national d'édification de l'Ecole Nouvelle*, Bénin, Porto-Novo, INFRE, 85 p.
- MEN, 1991, *Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle*, Bénin, 18 p.
- MEPS, 2004, *Séminaire national sur la réforme des programmes d'études au Bénin et les acteurs du système éducatif*, Bénin, Cotonou, INFOSEC, 69 p.
- MIALARET Gaston, 1988, *Les sciences de l'éducation*, France, PUF, 4^{em} éd., p. 9
- MONTOUSSE Marc et Renouard Gilles, 2006, *100 fiches pour comprendre la sociologie*, 3^{em} éd. Bréal, 230 p.
- RAYNAL Françoise et Rieunier Alain et Martin Olivier, 2007, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, 6^e éd Paris, Presse de Corlet, 420 p.
- SINGLY de François et Giraud Christophe, 2013, *Nouveau manuel de sociologie*, 2^{em} éd. Paris, Armand Colin, 279 p.