Université de Paris

École doctorale (ED 180) Sciences Humaines et Sociales

Laboratoire (UMR 8070) *Centre de Recherche sur les Liens Sociaux*

Une histoire des enseignants dahoméens/béninois (1945-2015)

La formation au défi des évolutions politiques

Par Victorine Michaelina YAYA

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation

Dirigée par Rebecca ROGERS, Professeure à l'Université Paris V

Présentée et soutenue publiquement le 25 novembre 2019

Devant un jury composé de :

BLUM Françoise, HDR, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne (Rapporteur)
CONDETTE Jean-François, Professeur des Universités, Université d'Artois (Rapporteur)
GAUTHIER François-Roger, Professeur associé, Université Paris V
MALET Régis, Professeur des Universités, Université de Bordeaux
ROGERS Rebecca, Professeure des Universités, Université Paris V (Directrice)

Except where otherwise noted, this is work licensed under https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/

Remerciements

À vous Madame Rebecca ROGERS, ma Directrice, qui avez su avec grande patience et efficacité, guider mes pas de novice vers le monde des chercheurs en histoire de l'éducation. Je vous exprime ma profonde reconnaissance pour ce long chemin parcouru ensemble, ma grande admiration devant votre humilité et votre esprit d'équipe. Je me réjouis, Madame, de vous avoir rencontrée providentiellement : j'ai beaucoup appris de vous et aimé votre façon de travailler avec vos doctorant-es. Votre rigueur me rassurait. Je vous félicite pour votre savoir-diriger. Je n'ai point opté pour une thématique relative au genre mais cela n'a pas porté entorse à notre cheminement dans le périlleux monde de la recherche. Par ailleurs aux heures d'épreuves et de la série de deuil -de quatre de mes plus proches parents- j'ai vu dans vos yeux une femme pleine bonté et d'humanité. : merci de votre soutien moral. Merci Madame Rebecca, pour Tout.

À Mme Rebecca Rogers, M. Roger-François Gauthier, Mme Marie Salaün, M. Éric Roditi et à tous mes professeurs de M1 et M2 de l'Université Paris Descartes pour avoir su combler mes attentes et stimuler mon désir de recherche en éducation et formation. Vos cours ont été d'une grande source d'inspiration pour ce travail. Je vous en exprime toute ma reconnaissance.

À vous, chers membres du Jury, pour avoir accepté de juger cette thèse : merci de votre disponibilité et de vos apports de si haute qualité inestimable. Chacun et chacune de vous, par ses œuvres, ses publications et son centre d'intérêt dans le champ de recherche, a un parcours professionnel exemplaire et très enrichissant pour moi. Vous avez sans le savoir, contribué à motiver, à forger la femme qui aujourd'hui est devant vous : je vous en sais gré infiniment.

À tous les membres du Laboratoire CERLIS : merci de m'avoir accueillie parmi vous et offert un cadre de travail pour doctorant-es.

À toute la communauté de doctorant-es de Mme Rogers, j'exprime toute ma gratuité pour la chaleureuse ambiance de travail que nous avons vécue et pour votre sens de partage.

À vous chères personnes rencontrées lors de mes enquêtes en France et au Bénin : j'apprécie à sa juste valeur, votre soutien moral et votre esprit de partage d'informations, d'expériences personnelles et professionnelles. Merci de votre précieuse collaboration.

À Dominique et à toute la famille JACOB de Franceville, à la famille VISELTHIER, aux Communautés paroissiales de Jésus Adolescent et de Saints Pierre & Paul, et vous, anonymes, pour avoir par votre accueil, rendu possible la poursuite de cette étude en France.

Aux familles YAYA-LAROUA et GOMINA du Bénin, du Ghana et d'Europe ; à vous familles parentes, amies et alliées ; à ma sœur Nicole Boni de la famille des sœurs missionnaires de Saint Jean-Paul II : vous m'avez toujours soutenue et encouragée dans tous mes projets sur les questions d'éducation et de formation : cette thèse est vôtre. Merci.

Daigne Dieu vous le rendre, chacun et chacune, en abondantes grâces et bénédictions !

Dédicace

★

À Toi Maman Azimi GOMINA-YAYA

De vénérée mémoire : cette thèse est le

Fruit de tes sacrifices consentis jusqu'au

Don de ta Vie ! un enseignement pour ma Vie

Dans sa Lumineuse Éternité, daigne le Créateur

Dieu de Miséricorde te le revaloir en Paisible Repos.

À mes oncles et tantes né.e.s Gomina, de vénérée mémoire

À toi Cher Papa, à vous, mes frères et sœurs, mes neveux et nièces

Que rejaillissent sur vous les grâces de ce travail, fruit de vos privations

★ À Tous ceux qui œuvrent pour un Monde plus Juste, plus Fraternel et Apaisé ★



Liste des principales abréviations

ACCT : Accord de Coopération Culturelle et Technique.

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique.

ANB/PN : Archives Nationales du Bénin/Porto-Novo.

APC : Approche Par Compétences.

BAPEM : Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement.

BIE : Bureau International de l'Éducation.

BME : Bacheliers en Mission d'Enseignement.

CAPEM : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement.

CDI : Centre de Documentation et d'Information.

CEA : Commission économique pour l'Afrique.

CEAP : Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnelle.

CEP : Certificat d'Études Primaires

CFEL : Centre de Formation de l'Enseignement des Langues.

CNBU : Commission Nationale Béninoise pour l'Éducation

CNE : Conseil National de l'Éducation.

CNPMS : Centre National de Production de Manuels Scolaires.

CODIAM : Comité pour le Développement Intellectuel d'Afrique et de Madagascar.

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des paye africains et malgaches d'expression française.

CRAP : Centre de Recherche et d'Action Pédagogique

CRAP : Centre de Recherche et d'Application Pédagogique.

DAFA : Direction des Affaires Financières et Administratives.

DAN : Direction des Archives Nationales.

DANIDA : Danish International Development Agency (Coopération Danoise)

DCT : Direction Culturelle et Technique.

DEB : Direction de l'Enseignement de Base.

DEP : Direction de l'Enseignement Primaire.

DGCD : Direction Générale de Coopération au Développement.

DGM : Direction Générale du Ministère.

DIP : Direction de l'Informatique et du Préarchivage

DPE : Direction des Études et de la Planification.

DPP : Direction de la programmation et de la prospective

ENA/CESE : École Normale des Animateurs des Centres d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant.

ENI : École Normale d'Instituteurs.

ENI : École Normale Intégrée.

ENS : École Normale Supérieure.

FAC : Fond d'Aide et de Coopération.

GRAP : Groupe de Recherche en Appui à la Politique.

GTASE : Groupe de Travail sur l'Analyse Sectorielle en Éducation.

IFAN : Institut Français d'Afrique Noire.

IGPM : Inspection Générale Pédagogique du Ministère.

IIPE : Institut International de Planification de l'Éducation.

INFRE : Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation.

JIR : Jeunes Instituteurs révolutionnaires.

JO-AOF : Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française.

JOD : Journal Officiel du Dahomey.

MEMB : Ministère des enseignements Maternel et de Base.

MEMG : Ministère de l'Enseignement Moyen Général.

MEMGTP : Ministère des Enseignements Moyen Général, Technique et Professionnel.

MEMP : Ministère des Enseignements Maternel et Primaire.

MEMS : Ministère des Enseignement Moyen et Supérieur.

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MENRSC : Ministère de l'Éducation Nationale,

MEPD : Ministère de l'Enseignement du Premier Degré.

MEPS : Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire.

MEPS : Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires.

NPE : Nouveaux Programmes d'Étude.

ONEPI : Office National d'Edition, de Presse et d'Imprimerie.

OSC : Organisations de la Société Civile

OUA : Organisation de l'unité africaine.

PASEC : Programme d'Analyse des Système Éducatifs de la CONFEMEN.

PDDSE : Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation.

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement.

RESEN : Rapport d'État sur le Système Éducatif National.

UNB : Université Nationale du Bénin.

UNESCO : Organisation des Nations Unies Pour l'Éducation, la Science et la Culture.

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance.

USAID: United States Agency for International Development.

Sommaire

REMERCIEMENTS **3**

DÉDICACE **5**

LISTE DES PRINCIPALES ABRÉVIATIONS **7**

SOMMAIRE **11**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **14**

PREMIÈRE PARTIE : LES ENSEIGNANTS DAHOMÉENS ET LEUR FORMATION EN SITUATION COLONIALE - CRÉATION DES COURS NORMAUX AU DAHOMEY : UNE RÉPONSE DE L'ADMINISTRATION COLONIALE AUX BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT RURAL (1945-1960) **38**

CHAPITRE I. LA QUESTION ENSEIGNANTE AU DAHOMEY : UNE RÉFORME DE FORMATION SOUS-TENSION POUR L'ENSEIGNEMENT RURAL (1945-1960) .....

DEUXIÈME PARTIE : TENTATIVES DE RÉFORMES ÉDUCATIVES EN CONTEXTES DE COOPÉRATION PÉDAGOGIQUE FRANCO-DAHOMÉENNE : QUEL IMPACT POUR LES ENSEIGNANTS ET LEUR FORMATION AU DAHOMEY POSTINDÉPENDANCE (1960-1973) ? **39**

CHAPITRE II. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DAHOMÉENS SOUS L'ÉGIDE DE LA COOPÉRATION FRANCO-DAHOMÉENNE 1960-1970 .....

CHAPITRE III. UNE RÉFORME SCOLAIRE ET DE FORMATION PORTÉE PAR LA COOPÉRATION FRANCO-DAHOMÉENNE (1966-1973). .....

TROISIÈME PARTIE : FORMER DES ENSEIGNANTS POUR L'ÉCOLE NOUVELLE DE KÉRÉKOU ET SON RÉGIME MILITARO-SOCIALISTE D'INSPIRATION MARXISTE-LÉNINISTE (1972-1990) **40**

CHAPITRE IV. MISE EN PLACE D'UNE ÉCOLE NOUVELLE AU DAHOMEY DANS UN CONTEXTE DE COOPÉRATION AVEC LA FRANCE (1971-1975) **41**

CHAPITRE V. POUR UNE FORMATION ACCÉLÉRÉE DES ENSEIGNANTS « PRÊTS POUR LA RÉVOLUTION ! » (1973-1985) **86**

CHAPITRE VI. DES DIFFICULTÉS DE LA MISE EN ŒUVRE À LA FIN DE L'ÉCOLE NOUVELLE (1975-1990) ...

QUATRIÈME PARTIE : LES ENSEIGNANTS ET LEUR FORMATION AU BÉNIN DÉMOCRATIQUE EN CONTEXTE INTERNATIONAL DE L'« ÉDUCATION POUR TOUS », SOUS L'ÉGIDE DES PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS (1990-2015) **140**

CHAPITRE VII. LA POLITIQUE ENSEIGNANTE SOUS RÉGIME DÉMOCRATIQUE .....

CONCLUSION GÉNÉRALE : LES POLITIQUES ENSEIGNANTES DU DAHOMEY AU BÉNIN, ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ **141**

EN GUISE D'ÉPILOGUE : DES DÉFIS QUI RÉSISTENT ! **151**

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE **159**

TABLE DES MATIÈRES **185**

TABLE DES ILLUSTRATIONS **193**

Introduction générale

Quand le philosophe français Emmanuel Mounier qualifiait le Dahomey de « quartier latin » (…), c'était à l'époque [coloniale] où notre pays avait une école de qualité animée par de vrais maîtres. (…) entre 1960 et 1970 : désormais ne sont candidat pour enseigner que ceux qui ne peuvent pas aller plus loin ! Dorénavant le corps des enseignants se rempli de plus en plus d'éléments sans vocation. (…) Deux vagues d'enseignants non qualifiés ont contribué à ruiner, d'abord le prestige des enseignants, ensuite le niveau de notre école. Et ces deux vagues de recrutement ont été des réponses au même phénomène de pénurie d'enseignants liés à l'explosion des effectifs [1972-1989]. (…) La solution apportée par le Renouveau démocratique au problème de la pénurie d'enseignants a été globalement, plus mauvaise que celle de la révolution. (…) les méthodes d'enseignement et en particulier l'approche par compétence (APC) qui est censée être actuellement l'unique méthode d'enseignement de l'école béninoise. (…) La faiblesse de notre école (…) a pour cause principale, la médiocrité des enseignants. Pour relever son niveau il suffit donc de lui donner des maîtres formés[1].

Dans cette citation nous retrouvons un condensé des lamentations qui s'expriment sur la formation des enseignants après l'Indépendance du Dahomey en 1960, et qui ont déclenché notre motivation pour cette recherche. La première phrase de cet extrait du rapport du conseiller Ahoyo, relaie presque parfaitement les impressions que les béninois contemporains semblent avoir de leur passé colonial. Cette conviction que sous domination française, le Dahomey fut le « quartier latin de l'AOF » reste dans la mémoire collective[2]. Entendre aujourd'hui encore les cadres de l'éducation dire au Bénin qu'à l'époque coloniale, « notre pays avait une école de qualité animée par de vrais maîtres » et que les choses se gâtèrent seulement à partir du système postindépendance, c'est méconnaître l'histoire de l'école béninoise et de ses enseignants. Soixante-dix ans après les premiers établissements de formation des enseignants sur le territoire dahoméen, il nous est paru nécessaire d'interroger les archives sur cette histoire. Objet de la politique scolaire mais aussi acteurs de celle-ci, les enseignants sont des figures à la fois omniprésentes dans les discours sur l'école et encore trop peu analysés dans les travaux universitaires.

[1] P.R/Conseil National de l'Éducation (CNE) (avec l'appui du Bureau de la Coopération Suisse), *Ateliers thématiques en préparation au IIe forum national de l'éducation*, vol. 1&2, Star Éditions, Cotonou, 2014, pp. 133-140.

[2] En référence à MOUNIER, Emmanuel, *L'éveil de l'Afrique Noire*, Seuil, Paris, 1948, pp. 93-96 qui dans un récit de son voyage écrit ceci : « Le Dahomey, quartier latin de l'A.O.F. ». Et plus précisément p.95 « Cotonou, (…), est le Quartier Latin de l'intelligence dahoméenne. C'est de là, sans doute, que partira le plus vif éclair de l'esprit dans l'Afrique de demain. Cette intelligence dahoméenne est étrangement proche du génie français : rationnelle, analytique, agile, dégagée des lourdeurs mystiques de l'âme. Sans doute est-ce pourquoi elle a fait la jonction la première. (…) Cette intelligence dahoméenne (…) a son revers : un individualisme accusé qui parfois laisse à redouter les pires divisions. (…) Ce petit pays heureux est prêt à se déchirer. (…) ce pays de l'intelligence noire que menace l'envers de ses qualités : un climat d'individualisme farouche, des rivalités mesquines de ville à ville (…). Les rapports des blancs et des noirs sont de cinquante ans en avance sur le reste de l'Afrique ». La deuxième manche des propos de Mounier est souvent méconnue ou mal restituée par les conteurs qui ne s'intéresse à la première partie ou qui n'ont retenu que celle-là. Notre recherche de master I s'est penchée sur le sujet. Pour en savoir plus, voir Yaya, Victorine, Michaelina, (Dir. Rogers, Rebecca), *Les béninois et leur école : du passé colonial aux impressions contemporaines*, Mémoire de Master I, Recherche en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes, 2013, pp.90-99.

I. Les enseignants dans l'histoire politique des réformes au Dahomey colonial et postcolonial, puis au Bénin.

Des éléments préliminaires et contextuels sur l'histoire des enseignants dahoméens et de leur formation montrent que la complexité de cette question commence bien avant la fin de la Seconde Guerre mondiale et dure jusqu'à la fin de notre période d'étude en 2015. Il n'est pas un secret pour l'historien de l'éducation que toute grande transformation du système scolaire se tricotte sur un temps long pouvant se compter par décennies, voire par siècles[3]. Cette réalité s'observe également pour les pays africains qui héritent d'un système scolaire et de formation déjà construit sur le modèle français. C'est ainsi qu'au Dahomey comme partout en Afrique occidentale française (AOF), un délai d'application fait que ce qui est présenté comme réforme de l'enseignement et de la formation des enseignants en 1945 est en fait le résultat d'une adaptation circonstancielle de réformes amorcées une dizaine d'années plus tôt.

L'histoire qui nous intéresse concerne une période de grands bouleversements politiques qu'il convient de rappeler succinctement ici. Devenu indépendant par proclamation le 1r août 1960, le Dahomey est concerné comme les autres pays africains par les recommandations de la conférence d'états africains sur le développement de l'éducation Afrique, tenu à Addis-Abeba du 15 au 25 mai 1961. En considérant que « le progrès économique et social et le développement de l'éducation sont indissolublement liés » et que les états nouvellement indépendants n'avaient pas les moyens de ce programme de développement, les déclarations d'Addis-Abeba établissent un cadre international qui marquera fortement les évolutions au Dahomey. Ainsi entre 1960 et 1972, les différents gouvernements Dahoméens ont réfléchi aux réformes éducatives dans un contexte déterminé par des accords de coopération noués avec la France dès 1961. Une rupture politique importante survient le 26 octobre 1972 avec le coup d'État qui porte à la tête du Dahomey un régime militaire dirigé par Mathieu Kérékou. Ce régime, le Gouvernement Militaire Révolutionnaire (GMR), affirme sa volonté forte de décoloniser l'école. Le « Discours Programme » de Kérékou prononcé dès le mois de novembre introduit l'idée de « l'école nouvelle » et implique de changements considérables dans la formation des enseignants. À la tête de ce régime d'inspiration marxiste-léniniste, devenue République Populaire du Benin en 1975, Kérékou devra faire face à une situation politique explosive durant les années 1980 lorsque des crises récurrentes se traduisent par des grèves

[3] Pour la France, voir Chapoulie, Jean-Michel, *L'École d'État conquiert le France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaire de Rennes, 2010. Pour une analyse sur un temps moins long qui prend en compte la question spécifique de la formation des enseignements, voir Prost, Antoine, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013.

enseignantes de grande envergure, laissant le système éducatif exsangue. La transition démocratique du Bénin aura lieu en 1990 avec la conférence nationale donnant lieu à la nouvelle Constitution de décembre 1990. Dans le prolongement de cette conférence, les états généraux de l'éducation nationale réalisés en 1991 sous l'égide des partenaires technique et financiers internationaux, posent les fondements d'une nouvelle réforme éducative dite des « Nouveaux programmes d'études », suivis de son « approche par compétence » dès 1993 ; sa mise en œuvre prend corps dans le plan décennal de développement du secteur de l'éducation (2006-2015).

Si les réformes de l'école occupent une place significative dans les différentes transitions politiques, c'est qu'il existe depuis l'époque coloniale une conscience aiguë de son importance. Les taux relativement haut de scolarisation du territoire dahoméen sous colonisation française témoigne de l'attention spéciale des autorités locales qui dans leurs rapports annuels au gouverneur général de Dakar soumettaient projets et propositions pour le développement de l'école dahoméenne et de ses maîtres. Pour les responsables locales de la colonie, « la valeur de l'école dépend de la qualité des maîtres qui la dirigent […]. On n'apportera jamais assez de soin au choix et à la préparation des futurs éducateurs » [4]. Ces propos se révèleront lourds de sens et difficiles à mettre en application à mesure que changent les gouverneurs. Mais les enseignants de conscients des changements qui s'annoncent dans le nouvel ordre mondial après la Guerre acceptent de moins en moins les disparités de traitements et réclament une amélioration de leur condition.

Ainsi, dans les années 1940 en effet, les enseignants dahoméens et leurs collègues indigènes de l'Afrique occidentale française (AOF) n'ont pas attendu la fin de la Deuxième Guerre mondiale pour militer en faveur d'une amélioration de l'école africaine et de la condition de ses maîtres. Cette lutte se poursuit après l'Indépendance en 1960, d'autant plus que l'école est perçue comme la base indispensable pour le développement économique et social. Mais cette école est encore de type colonial dans son organisation, ses programmes et méthodes d'enseignement. Pour les autorités politiques chargées de l'éducation, les besoins du Dahomey indépendant exigent une transformation structurelle et curriculaire de l'école en vue d'une adéquation entre la formation et l'emploi dans la logique des besoins de développement. C'est

[4] Archives Nationales de Porto-Novo/Bénin (ANPN/B), Enseignement, *Journal officiel de la colonie du Dahomey* (JOCD), Service de l'enseignement du Dahomey, orientation de l'enseignement. École primaire élémentaire (EPE), Porto-Novo, le 25 mars 1937. Il s'agit d'un rapport (nom du signataire illisible) joint à l'arrêté n° 160 P. du 15 janvier 1943 réorganisant le cadre commun supérieur de l'enseignement en AOF. Signé P. Boissier le 15 janvier 1943, ce même document porte une deuxième signature datée du 26 février 1949, du chef du bureau de personnel à Porto-Novo et du chef du bureau de l'administration général, L. Coriou. Ces deux différentes dates pour le même arrêté pourraient justifier deux phénomènes : soit l'écart qui peut intervenir entre la prise d'un arrêté et sa mise en œuvre ; soit la reconduite d'une même réforme présentée comme nouvelle à ceux qui en réclament.

dans ce contexte que la première tentative de réforme scolaire en 1961 se fixe comme objectif principal la *scolarisation massive* (passer de 14 % à 100 % de scolarisation entre 1961 et 1980)[5], mais aussi la *ruralisation* de l'enseignement primaire. Cette orientation se fait dans un cadre qui déborde celui du seul pays dahoméen, suivant les conseils des "experts" internationaux qui agissent à ce moment pour le développement de l'Afrique[6].

Or le développement scolaire voulu suppose la disponibilité d'enseignants formés selon la vision et de la politique générale des dirigeants, qui elle-même subit des changements et des réorientations fréquentes à partir des années 1960. Dans tous les cas, la formation des enseignants exige une nouvelle organisation permettant de former les armées d'enseignants d'autant plus nécessaires que l'effectif des élèves commence à croître substantiellement : 97 079 élèves sont dénombrés dans l'enseignement primaire en 1961, représentant un taux moyen de scolarisation de 23 %. En 1962 cet effectif passe à 105 320 élèves encadrés par 2 395 enseignants, soit un ratio élèves maîtres en 1962 de 44[7]. Mais seulement 120 élèves-instituteurs sont formés chaque année à l'écoles normales entre 1965-1969 ; ils sont au nombre de 150 à la rentrée de 1970-1971. En 1970, l'enseignement primaire compte 3818 enseignants (dont 1334 pour le privé) pour environ 178 000 élèves représentant 30 % d'enfants en âge d'être scolarisés[8] ; le ratio élèves/maître est de 46.

Malgré cette croissance qui ne s'arrêtera plus, la mise en place de nouvelles structures de formation n'a pas eu lieu au Dahomey comme dans la quasi-totalité des pays africains. En effet le nouveau gouvernement, en proie à des difficultés économiques et financières, n'a pas élaboré un plan structurel pour répondre aux objectifs de scolarisation, ni un plan pour la formation des enseignants et de leurs formateurs, pourtant indispensables à la mise en œuvre

[5] Conformément aux recommandations de la conférence des ministres en charge de l'éducation les pays d'expression française (CONFEMEN). Cf. UNESCO, *Rapport final* de la conférence des États africains sur le développement de l'éducation en Afrique, Addis-Abeba, mai 1961.

[6] Dumont, René, *L'Afrique Noire est mal partie*, éditions du Seuil, Paris, 1962 ; Geronimi, Charles, « L'avenir de l'éducation en Afrique », *Revue française de Pédagogie*, vol. 22, 1973, pp.42-48. Pour en savoir plus sur l'application que chaque pays en a fait, voir « Réformes et innovations éducatives en Afrique », in *Expériences et innovations en éducation*, n°34, UNESCO, Paris, 1977. Pour une analyse de ce processus entre autres travaux récents touchant à cette question : Cooper, Frederick, « Grandeur, décadence, … et nouvelle grandeur des études coloniales depuis les années 1950 » in *Politix*, vol. 17, n°66, 2è trimestre 2004, pp.17-48 ; « La modernisation du colonialisme et les limites de l'empire », *Labyrinthe* (en ligne), n° 35, 2010, pp. 69-86 ; Burbank, Jane, Cooper, Frederick, « « Nouvelles » colonies et « vieux » empires », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°27, 2009/1, pp. 13-35.

[7] Archives Nationales des Affaires Étrangères, Pierrefitte-sur-Seine (ANAEP), Coopération technique et culturelle, Dahomey, Enseignement, 27MC4/Assistance pédagogique, Vézinet et Botti, *Éducation et développement au Dahomey*, Coopération pédagogique, n°6, 1964, p.45.

[8] Cf. Données extraites au document préparatoire à la réforme de 1971, *Dahomey, Éducation et développement. Analyse, perspectives et recommandations*, (*Rapport Confidentiel*) UNESCO, Paris, Juin 1971.

de cette politique de développement[9]. Ainsi, ces premières années postindépendance sont marquées par la continuité d'une coopération franco-dahoméenne où les autorités font appel à une "assistance technique" extérieure dont les acteurs sont essentiellement des récents rapatriés français du système précédent. Pendant que le gouvernement confie à l'école la lourde mission de développement national, les coopérants français en charge de la réforme scolaire ont pour objectif principal, la réduction des dépenses et le développement d'un « enseignement ruralisé »[10]. C'est le début d'une situation ambigüe et paradoxale dont les conséquences seront considérables pour l'école béninoise en général et pour la formation de ses enseignants en particulier, pendant plusieurs décennies.

II. La formation des enseignants : entre déclaration de nécessité et politiques sur le terrain

Les textes légaux même des plus anciens, précédemment conçus pour le cadre supérieur de l'enseignement en AOF vont s'appliquer -à diplôme égal-, au cadre local dahoméen à partir de 1960 où il sera question à la fois de développer l'école et de procéder à l'africanisation du personnel enseignant et administratif. Alors s'engage une course pour des qualifications, des recyclages de requalifications et des formations diplômantes. Et pour une école dahoméenne, moteur du développement national, les vertus de la formation des enseignants sont vantées à toutes les occasions. Les autorités en charges de l'éducation en font urgence malgré leur manque de moyens. Dès le 1r août 1960 Hubert Maga, premier président du Dahomey indépendant, classe la dotation d'une école normale au Dahomey parmi les projets prioritaires de son gouvernement. Pour ses conseillers M. Vézinet et M. Botti « la formation des instituteurs et professeurs du premier cycle secondaire rend nécessaire la construction d'une école normale à Porto-Novo »[11]. Les inspecteurs renchérissent sur les besoins de la formation. En 1964, l'inspecteur et directeur de l'enseignement du premier degré M. Pecou déclare : « cette valeur [de l'enseignement] est fonction de la qualité des maîtres. Le problème crucial reste celui de la

[9] Voir l'analyse des acteurs de l'époque, Okoudjou A. Pierre Claver « Histoire des réformes éducatives au Bénin. Des origines jusqu'à ce jour. » Par le groupe 11, janvier 2007, in *Forum national sur l'éducation*, CNPMS, Porto-Novo, février 2007.

[10] Si l'enseignement ruralisé est une proposition faite aux nouveaux pays "indépendants", il convient de noter que l'idée est aussi ancienne que l'instruction officielle dans les colonies et motive la réalisation de la création des cours normaux de Sévaré en 1939 et du Dahomey en 1945. Il va sans dire qu'il s'agit donc de la poursuite d'un vieux programme sous forme d'une réforme scolaire. Cf. *Journal officiel du Dahomey*, 1er septembre 1945, p. 221.

[11] ANAEP, Dahomey, Enseignement, M. Vézinet, « Éducation et développement au Dahomey » in *Réalisations Éducation à travers le monde*, p. 50. Il y résume l'essentiel du *Plan de développement (1961-1965)* de fruit leurs travaux en vue de la réforme de l'enseignement ruralisé au Dahomey, menés avec son collègue économiste M. Botti en 1962.

formation des maîtres qui n'est assurée que dans les [2] cours normaux (et à l'école normale) »[12].

Sur le terrain, ce problème est fortement ressenti. Certes le régime a officiellement changé, mais pour l'école, ce n'est simple à percevoir et la situation des enseignants n'a pas sensiblement évolué, malgré les discours et en dépit des recommandations des conférences sous-régionales sur le développement de l'éducation et de la formation. De fait, le système scolaire postcolonial et sa réforme de l'enseignement ruralisé sont essentiellement l'œuvre de la coopération franco-dahoméenne pendant une douzaine d'années (1961-1972).

À partir de 1972, cette réforme à peine démarrée est désavouée et remplacée par la réforme dite de l'école nouvelle de Kérékou avec son régime militaro-socialiste de type marxiste-léniniste qui se met en place[13]. Ce régime qui se déclare révolutionnaire veut pour son école nouvelle des enseignants-éducateurs-animateurs de type nouveau, recrutés sur de nouvelles bases et autres critères consignés dans la *loi d'orientation de l'éducation nationale :*

> **Il faut recruter et former des éducateurs conscients d'être au service du peuple, répondant à des exigences techniques, politiques, civiques, culturelles et de conduite sociale. Il faut revaloriser la fonction et la dignité de l'enseignement, élargir le concept d'enseignant de façon à utiliser hors des structures traditionnelles toutes les compétences intellectuelles, techniques disponibles dans la Nation[14].**

En 1973, cette déclaration d'orientation et de politique générale émanant des autorités scolaires de la République populaire du Bénin souligne l'importance attribuée aux enseignants dans le projet de l'école nouvelle socialiste, environ quinze ans après l'Indépendance. Un nouveau type de corps enseignant est effectivement créé. Il s'agit principalement des jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR), des jeunes professeurs révolutionnaires (JPR) devenus des bacheliers en mission d'enseignement (BME). Cependant, pour les besoins de fonctionnement de l'école nouvelle, *tout cadre* est potentiellement *enseignant*. Un séminaire national de sauvetage de l'école nouvelle en crise met l'accent dans ce contexte des besoins de formations : « L'enseignement ne vaut que ce que vaut l'enseignant. Pour cela, (…) la condition pour la réalisation de toutes ces propositions, passe nécessairement par la formation des enseignants.

[12] *Ibid.*, M. Pecou « Enseignement du premier degré au Dahomey », in *Réalisations Éducation à travers le monde*, 1964, p. 53.

[13] Cf. Vittin, E. Théophile, « Bénin. Du système Kérékou au renouveau démocratique », in Médard, Jean-François (Dir.), *États d'Afrique noire. Formation, mécanismes et crise*, Karthala/CEAN, Paris, 1991. Voir aussi, pour le monde anglophone, Chris, Allen, 'Democratic renewal' in Africa: Two essays on Benin., in *Occasional Papers*, n°40, Center of African Studies and department of Politics, Edinburgh University, 1992.

[14] Archives Nationales de Porto-Novo/Bénin (ANPN/B), Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, République populaire du Bénin, *Programme national d'édification de l'école nouvelle*, INFRE, Porto-Novo, 1983, p. 45. Voir aussi « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Contenu », *Daho-Express*, 16 juin 1973.

Cette formation doit être une priorité politique prescrite comme tâche nationale »[15].Mais pour diverses raisons, l'orientation voulue pour ces acteurs de l'école et les objectifs fixés dans le cadre de leur formation ne seront pas réalisés. Les bons vœux et les mesures correctives proposées n'auront pas le temps d'être éprouvées avant d'être à leur tour rendues obsolètes par l'avènement d'un nouveau régime, cette fois-ci, démocratique, à partir de 1990[16].

Des suites d'une conférence nationale, les états généraux de l'éducation (EGE) en 1991 marquent le début d'une nouvelle réforme éducative au Bénin démocratique. La question des enseignants et de leur formation n'est pas en marge des débats, comme en témoigne cet extrait du discours d'ouverture des assises :

> **Dans la mesure où le constat accablant est fait, que tout le secteur éducatif a été décapité, saccagé, il ne restera plus qu'à tout recommencer, en s'attaquant aux fondations à la base : l'enseignement primaire, qu'il faut consolider, améliorer et développe. Cela implique nécessairement qu'il faut former de nouveaux maîtres, recycler ceux qui ont désappris pour arriver à retrouver ce niveau d'enseignants primaires qu'ont été nos vénérés maîtres et que toute la sous-région, sans forfanterie, nous enviaient. Oui, qualité d'abord si nous voulons, et nous le voulons, renouer avec l'Excellence. (…) L'amélioration de la qualité passe par le relèvement du niveau de compétence des enseignants et l'augmentation des dépenses en matériel pédagogique. Mais nous savons aussi que les enseignants sont mal payés. Il va falloir remédier à cela et leur accorder des traitements leur rassurant une vie décente, leur permettant de se consacrer entièrement à cette œuvre d'apostolat qu'est le métier d'enseignants. C'est un devoir impérieux et un gage de développement. L'on ne peut vouloir un enseignement de qualité sans y mettre le prix[17].**

Le chef du gouvernement de transition Nicéphore D. Soglo et son auditoire semblent conscients de l'importance de la formation des enseignants indispensables à la réussite de leurs ambitions politiques, pour le développement à partir de l'école. Ce n'est pas nouveau. En revanche le nouveau contexte international impose aux acteurs de la réforme, de nouveaux objectifs à assigner à la formation des enseignants en vue de l'« éducation pour tous ». C'est dans cette optique que le processus de la mise en place d'une "politique enseignante" s'achève avec la reprise des activités pédagogiques dans les écoles normales de formation (2006-2010). Mais proposée et financée de l'extérieur, cette réforme dite des nouveaux programmes d'étude et de l'approche par compétences (NPE-APC) alimente de nombreuses critiques au sein des observateurs, des acteurs et des parents d'élèves.

---

[15] Bibliothèque Nationale de France (BNF), Bénin, Ministères en charge l'éducation nationale, Bilan de l'école nouvelle, (5ans d'expérience). Documents de synthèse, Porto-Novo, Avril 1981 ; Expérience du Bénin dans le domaine de l'interaction entre éducation et travail productif, Porto-Novo, 1981.

[16] Cf. Banegas, Richard, « Les transitions démocratiques : mobilisations collectives et fluidité politique », in *Cultures et Conflits*, n° 12, L'action collective : terrain d'analyse, Centre d'études sur les conflits, liberté et sécurité (CCLS), L'Harmatan, hiver 1993 ; et, du même auteur, *La démocratie à pas du caméléon. Transition et imaginaires politiques au Bénin*, Paris, Karthala, 2003.

[17] Soglo, Nicéphore, Dieudonné, « Allocution d'ouverture du 4 octobre 1990 » in Ministère de l'éducation nationale, *Actes des états généraux de l'éducation, Rapport*, Cotonou, 1990, Porto-Novo, 1995.

III. Pourquoi cette thèse et pourquoi de 1945 à 2015 ?

Lorsqu'en 2014, le Conseil national de l'éducation déplore une longue histoire d'enseignants mal préparés comme sources des maux irréductibles de l'école béninoise, il fait écho de nombreuses plaintes exprimées par les parents d'élèves et les formateurs à l'encontre de ces enseignants. Cette thèse cherche à comprendre les fondements de tels jugements, maintes fois répétés. Plus important, elle cherche, à travers le recours à l'histoire à comprendre les vicissitudes des systèmes de formation des enseignants élaborés par-delà la rupture de l'indépendance, convaincue de l'importance de comprendre le legs de l'histoire de l'éducation coloniale En effet, comme l'ont montré des articles historiographiques, la compréhension des problèmes de l'enseignement et de la formation dans les anciennes colonies françaises s'articule avec l'histoire de la situation coloniale elle-même[18]. D'où l'importance de franchir les périodes pour mieux l'appréhender. En outre le développement des études contemporaines francophones sur l'enseignement colonial et postcolonial n'a abordé que de façon parcellaire l'histoire des enseignants du Bénin, du point de vue des sciences de l'éducation[19]. Ma thèse s'intéresse justement à la nature des politiques enseignantes qui ont été initiées au Dahomey/Bénin (1945-2015) par chaque régime étatique, de même que les enjeux qui les ont motivées.

Le choix de la période se fonde sur des considérations d'ordre historique. En effet 1945 est l'année de création officielle des cours normaux sur le territoire dahoméen : celui des jeunes gens à Parakou et celui des jeunes filles à Abomey. Même si le projet commence dans les années 1930, leur réalisation prend corps dans des circonstances bien particulières, marquées par la guerre et ses conséquences sur les relations internationales. De plus, les cours normaux ont pour mission de former des moniteurs en vue de l'enseignement ruralisé dont la réforme emblématique sera achevée plus tard en début des années 1970. Mener l'étude jusqu'en 2015 répond à deux considérations. D'une part l'année marque le terme du plan décennal de développement du secteur de l'éducation (PDDSE) commencé en 2006. D'autre part le dernier

[18] Barthélémy, Pascale, « L'enseignement dans l'empire coloniale français : une vieille histoire ? » in *Histoire de l'éducation* (en ligne), n°128, 2010 ; Labrune-Badiane, Céline, Suremain, Marie-Albane (de), Bianchini, Pascal, *L'école en situation postcoloniale*, L'Harmattan, Paris, 2012, 243 p.

[19] Il existe des études sur les acteurs dahoméens de l'école et notamment les instituteurs et institutrices à l'échelle de l'AOF. Voir en particulier pour les hommes, Jézéquel, Jean-Hervé, *Les mangeurs de craies. Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'École Normale William Ponty (1900 - 1960)*, thèse de l'EHESS, 2002 et son article « Les enseignants comme élites politiques en AOF (1930-1945). Des « meneurs de galopins » dans l'arène politique, *Cahiers d'études africaines*, 2005/2 (n°178), 519-544. Pour les femmes, voir Barthélémy, Pascale, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010. Peu d'écrits traitent de ces acteurs locaux dahoméens sur leur territoire.

décret sur la formation des enseignants du primaire date de 2010. Cela permet un recul de cinq ans pour apprécier son impact sur l'évolution de la formation des enseignants.

IV. Problématique de la thèse

En s'intéressant à l'histoire particulière des enseignants du Bénin, il sera surtout question de formations situées dans des contextes politiques précis. Si le constat général est que les dirigeants dahoméens-béninois n'ont presque jamais eu les moyens de leurs ambitions politiques, la thèse cherche à dépasser la question de la pénurie des moyens pour s'intéresser aux projets politiques, aux institutions qui les ont relayés et aux résistances que celles-ci ont pu générer. Étant donné le poids de l'aide extérieure dans le développement de la scolarisation, il est question des tensions entre vision nationale et multilatéralisme international. Comment fabrique-t-on une politique de formation en comptant essentiellement sur l'aide extérieure ? En s'intéressant aux facteurs externes au pays qui ont influencé l'élaboration des politiques scolaires, il sera notamment question de la coopération franco-dahoméenne et son impact sur la politique éducative et de formation. De quelle manière cette persistance de la présence française a-t-elle pesé dans les difficultés de la mise en œuvre d'une stratégie pouvant répondre aux déclarations politiques nationales ?

Un autre axe de réflexion s'intéresse aux considérations d'ordre politique, idéologique et socio-culturel. Comment interviennent-elles dans les décisions politiques et dans le fonctionnellement institutionnel des lieux de formations : instabilités intérieures due aux grèves et aux coups d'État répétés, conflit entre les conservateurs de l'ancienne méthode pédagogique et les tenants du changement ou de la rupture ? Comment sont réglés les problèmes institutionnels : évolutions du cadre légal et structurel ? Quelles sont les conséquences des crises économiques et financières ? Aux lendemains d'août 1960, les caisses du nouvel État sont quasiment vides face aux nombreux besoins de fonctionnement et de développement ; tout est à faire, dans tous les domaines ; le gouvernement doit opérer des choix complexes pour dresser une échelle de priorité nationale. Enfin les problèmes de gouvernances minent les bonnes résolutions fréquemment énoncées. Les gouvernements doivent faire face au phénomène de la corruption qui partant de leur sein, s'érige rapidement en pratique banalisée à tous les niveaux de la société. En particulier la chaîne de la formation des enseignants et du pilotage du personnel de l'éducation n'en est pas exempte. Leur politisation excessive influe sur le fonctionnement des instances de décision et ne facilite pas la tâche au personnel de formation et d'encadrement des enseignants (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs, etc.).

Enfin un dernier axe de réflexion porte sur les effets des évolutions institutionnelles pour le processus de professionnalisation des enseignants. De quelle manière la question des certifications est-elle traitée d'une période politique à une autre ? Quelles sont les conséquences des vicissitudes du recrutement sur le corps enseignant ? De quelle manière les autorités cherchent-t-elles à mettre en œuvre une formation susceptible de répondre aux défis d'une éducation universelle et de qualité fondamentale pour tous, selon leurs engagements dans les instances internationales ?

C'est à ces multiples interrogations que va tenter de répondre notre étude qui se situe à un carrefour interdisciplinaire de l'histoire et des sciences de l'éducation. AÀ la croisée de multiples champs de recherche, elle s'inspire des travaux en histoire de l'éducation, sur les politiques éducatives, sur les enjeux du développement dans le contexte postcolonial. Elle s'inscrit dans cette historiographie en apportant une modeste contribution aux nombreuses questions soulevées par la persistance du legs colonial dans l'école en Afrique subsaharienne ; elle s'interroge sur la notion de l'aide au développement dans le secteur éducatif ; elle cherche à comprendre les effets du contexte national et international sur les systèmes de formation des enseignants en Afrique.

V. Historiographie

En situant la chronologie d'enquête pour notre thèse dans ce temps long (soixante-dix ans) nous nous inspirons de nouvelles perspectives dans l'histoire de l'Afrique proposées par Frederick Cooper provoquant des débats sur « le retour de la situation coloniale », l'« impérialisme », le « néocolonialisme »[20], sur l'aide publique au développement[21], et dans l'histoire de l'enseignement en situation coloniale du point de vue des recherches en sciences de l'éducation[22]. Notre approche historique s'inspire de travaux français sur l'histoire de la formation des enseignants en France[23] . Les sciences de l'éducation ont été une source

[20] Cooper, Frederick, « Grandeur, décadence, … et nouvelle grandeur des études coloniales depuis les années 1950 » in *Politix*, vol. 17, n°66, 2è trimestre 2004, pp.17-48 ; « La modernisation du colonialisme et les limites de l'empire », in *Labyrinthe*, n° 35, 2010, pp. 69-86 ; Burbank, Jane, Cooper, Frederick, « « Nouvelles » colonies et « vieux » empires », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°27, 2009/1, pp. 13-35.

[21] Sur cette notion, voir entre autres, le tout récent travail de recherche de Sadio, Adama, (dirs. Lagrange, Philippe & Gueye, Babacar), *Conditionnalités politique de l'aide publique au développement des partenaires occidentaux à l'Afrique : analyse des actions françaises en Afrique subsaharienne*, Centre universitaires rouennais d'études juridiques, Sciences Politiques, Normandie, 03 juin, 2019.

[22] Barthélemy, Pascale, « L'enseignement dans l'empire coloniale français : une vieille histoire ? » in *Histoire de l'éducation* (en ligne), n°128, ENS Éditions, 2010

[23] En particulier, Prost, Antoine, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », in *Recherche et formation*, n°32 Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après…, 1999, pp. 9-24 ; Prost, Antoine, (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2014

d'inspiration sur la question de la professionnalisation des enseignants, notamment ceux qui situe cette problématique dans le contexte « mondialisation » de la formation des enseignants[24]. Mais ceci est surtout une thèse sur l'école et les enseignants au Bénin. Elle s'appuie en partie, sur des travaux existants bien qu'ils soient en nombre relativement restreint. Quelques écrits synthétisent l'histoire de l'école au Benin mais il s'agit surtout d'études ou de rapports d'études commandées sur le système éducatif[25].. Notre étude convie ainsi des documents de seconde main élaborés dans le contexte de l'essor des discours d'acteurs et d'experts sur les problèmes éducatifs liés au développement Ces travaux apportent des informations intéressantes sur l'école béninoise et les acteurs du système éducatif en général, sur la formation et des éléments de politique enseignante en particulier ; mais nous les considérons également comme des sources. En effet, la plupart des travaux plus ou moins anciens, portant spécifiquement sur le cas du Benin sont élaborés par des chercheurs béninois dans différents contextes institutionnels qu'il importe de prendre en compte. De fait les travaux qui permettent d'analyser l'historique

et Condette Jean-François, *Histoire de la Formation des enseignants en France* (XIXe – XXe siècle), Paris, L'Harmattan, 2007.

[24] Altet, Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, P.U.F, 1994 ; Altet, Marguerite, Paquay, Léopold, Perrenoud, Philippe, *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2002, 296 p. ; Wentzel, Bernard, Lussi Borer, Valérie, Malet, Régis, (Dirs.), *Professionnalisation de l'enseignement : Fondement et retraductions,* Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine, Nancy, 2015 ; Malet, Régis, « "Mondialisation". Autour des mots de la formation » in *Recherche et formation*, n°65, 2010, pp.89-104 Tardif, Maurice, « L'influence internationale et évolution de la formation des enseignants dans l'espace francophone », in *Ibid.*, pp. 105-107. Mais c'est à partir des années 1960 que les débats sur la formation des enseignants et de leurs formateurs feront évoluer les réformes jusqu'à celle qui en voit naître les IUFM par un concours de circonstances politiques et socio-économiques (1988-1989). Plusieurs auteurs racontent cette histoire, entre autres, lire Bourdoncle, Raymond, « De l'instituteur à l'expert, les IUFM et l'évolution des institutions de formation », in *Recherche et formation*, n°8, octobre 1990, pp. 57-72 ; Malet, Régis, *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*, L'Harmattan, Paris, 1998

[25] De nombreuses études ou rapport d'études commandées sur le système éducatif, datent des années 2000 notamment et d'auteurs divers, sont souvent précédées d'un aperçu global des années 1960. Elles s'intéressent en majorité, au système éducatif en général, du Bénin révolutionnaire (1972-1989) et démocratique (1990 à nos jours). Voir « études et rapports » dans la bibliographie. C'est le cas par exemple de : MENRS, Tchitchi, Toussaint (Dir.) et al., *Rapport national sur le développement de l'éducation*. *Préparé pour le BIE*, INFRE, Porto-Novo, avril 2001 ; USAID-Bénin, *Réforme de l'enseignement primaire au Bénin. Plan de communication pour la campagne d'information sur la réforme du système éducatif primaire au Bénin.* Premier draft, Contrat n°680-C00-05-00045-00, juin 2005 ; Gomez, Michel Robert & Huannou, Adrien, *L'éducation au service du développement du Bénin*, Conseil des investisseurs privés au Bénin (CIPB)/France Coopération/Centre africain d'action et de recherche en éducation et culture (CAAREC), 2009 ; Fontaine, Laurent, Zerah, Dov, (Dirs), *Évaluation à mi-parcours du PDDSE du Bénin (2006-2015)*, DANIDA/AFD/MDAEP, février 2012 ; P.R/Conseil National de l'Éducation (CNE) (avec l'appui du Bureau de la Coopération Suisse), *Ateliers thématiques en préparation au IIe forum national de l'éducation*, vol. 1&2, Star Éditions, Cotonou, 2014. D'autres travaux portent exclusivement sur les enseignants : UNESCO-Dakar/RB, *La question enseignante au Bénin : un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable,* UNESCO-Dakar, mars 2011 ; MEMP/INFRE, *Document de politique de formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement de la maternelle, du primaire, du secondaire général, technique et professionnels, de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes*, MEMP/INFRE/UNICEF, décembre 2011 ; Garnier, Maurice, & Bogninou, Séraphin, (Rapporteurs), *Évaluation des écoles normales d'instituteurs et des écoles normales supérieures*, Coopération Suisse/Ministères en charges de l'éducation nationale, Août 2014.

des différents systèmes de formation envisagés sont souvent le produit d'acteurs engagés dont l'analyse mêle données empiriques et critiques d'ordre politique ou idéologique.

C'est le cas, par exemple de Julien Quirino-Lanhounmey qui publie en 1965 l'un des premiers textes sur la question scolaire postindépendance dans la *Revue Tiers Monde,* fondées en 1960 : « La planification de l'éducation au Dahomey 1960-1965 »[26]. L'auteur économiste, formé à l'Université de Dakar et à la Sorbonne, devient conseiller auprès du Président du Bénin dès 1963[27]. Dans cet article, il émet de vives critiques sur le projet scolaire trop proche, à son avis, de l'enseignement colonial classique. Certes il semble reconnaître et apprécier certaines « nouveautés » introduites dans la planification, même s'il doute de leur utilité pour induire le développement économique et social envisagé. Mais il remet aussi en question des mesures d'application de ce plan de l'éducation conçu pour répondre aux recommandations des assises d'Addis-Abeba et en prélude à la nouvelle réforme de "ruralisation" de l'école dahoméenne.

D'autres chercheurs dans la foulée de cette première analyse vont s'intéresser aux aspects plus pédagogiques des réformes envisagées après l'Indépendance. Moïse Houssou, réalise à Paris une thèse en psychologie intitulée, *Les problèmes psychopédagogiques de l'enseignement du français au Dahomey.* Il relève et analyse les problèmes liés à la « pédagogie unitaire » et son impact sur l'apprentissage des élèves. Son étude vise à proposer l'option de *« la pédagogie différenciée »*[28] pour un meilleur apprentissage du français chez les élèves dahoméens, sans toutefois s'attarder sur la formation des enseignants appelés à mettre en application cette méthode. Quant à la thèse de Célestin F. Nèkpo, réalisée sous la direction de Viviane Isambert-Jamatis à l'Université de Paris Descartes, elle traite des *problèmes institutionnels et politiques de l'école au Dahomey* de 1960 au milieu des années 1970[29]. Comme d'autres acteurs de la réforme, il dénonce et condamne « certains aspects de la politique coloniale et des politiques post-coloniales en matière scolaire » afin de sensibiliser ses compatriotes en particulier tous les africains nouvellement libérés du joug colonial, sur ce qui avait été fait, ce qui se faisait et ce qui restait à faire, au niveau des anciens et nouveaux « maîtres » français d'une part et des dirigeants autochtones d'autre part. Dans une posture

[26] Quirino-Lanhounmey, J., « La planification de l'éducation au Dahomey 1960-1965 », in *Revue Tiers Monde*, 1965, vol. 6, issue 22, pp. 405-420.

[27] Cf. Houngnikpo, Mathurin, C., Decaloo, Samuel, *Historical Dictionary of Benin,* (disponible aussi en ebook) Lanham (Md): Scarecrow Press, Toronto, 2013 (4th ed.), p. 304.

[28] Houssou, Moïse, *Les problèmes psychopédagogiques de l'enseignement du français au Dahomey*, thèse de doctorat du 3è cycle (Dir. M. Reuchlin), Laboratoire de Psychologie Différentielle, École pratique des hautes études, Faculté des lettres et sciences humaines, Sorbonne, Paris, 1970, p.265.

[29] NEKPO, Célestin Faton, Dir. Isambert-Jamati, Viviane, *Problèmes institutionnels et politiques de l'école au Dahomey (période coloniale et post coloniale),* Thèse de doctorat de 3è cycle, UER de Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes – Sorbonne, Paris, 1976, 519 pages.

apparente de panafricaniste et d'anti-impérialiste, cet ancien collaborateur des coopérants techniques français développe sa thèse dans un ton fortement politique et idéologique[30].

Il faut se tourner vers des travaux plus récents pour trouver des études moins marquées par les engagements des auteurs. Parmi cette historiographie restée largement inédite, notons la thèse d'Elsie Bohr qui cherche à comprendre pourquoi le Dahomey faisait parler de lui comme « quartier latin de l'AOF ». Son étude porte essentiellement sur l'implantation de l'instruction privée confessionnelle avec une attention particulière pour l'enseignement des missionnaires catholiques et protestants des origines jusqu'en 1923. Elle n'évoque l'instruction publique que pour parler de son impact sur le sujet de son étude. C'est ainsi qu'elle rapporte les circonstances d'une certaine collaboration des deux antagonistes (les secteurs public et privé de l'enseignement) présents sur le terrain scolaire dahoméen en mettant en relief les finalités et objectifs poursuivis par chacun. Mais l'auteure relate et illustre aussi des incidences ou causes de litiges entre les missionnaires et l'administration coloniale[31].

Parmi les travaux de mémoires réalisés au Benin, notons les analyses pertinentes d'Augustin Agbobatinkpo, inspecteur des enseignements maternels et de base et acteur de la réforme de l'école nouvelle. Écrit au plus fort de la crise de l'école nouvelle et de son système de formation des enseignants, son mémoire s'inscrit dans le cadre de recherche de solution lancée à l'attention de tous les acteurs, à l'issue du séminaire bilan en 1985[32]. Après avoir peint un sombre tableau des lacunes de la formation pédagogique dans les ENI à partir de ses observations des pratiques du terrain, il analyse les pratiques des acteurs (formateurs, encadrants) et leurs impacts sur les nouveaux corps institués des enseignants du primaire ; il

[30] La thèse de Nèkpo, C. S'appuie sur son expérience à l'institut pédagogique national-Centre de recherche et d'application pédagogique (IPN-CRAP), l'ancêtre de l'institut national de formation et de recherche en éducation. C'est donc avec une certaine distance qu'il convient d'aborder son travail de recherche. Pour en savoir plus sur l'institut (IPN-CRAP), Cf., chap. II et III de la présente étude.

[31] Nous avons étudié ce sujet dans notre recherche en vue du Master I. Pour en savoir plus, voir Yaya, V. M., *Les béninois et leur école : du passé colonial aux impressions contemporaines,* Dir. Rogers, R., Université Paris Descartes, Paris, 2014.

[32] Agbobatinkpo, K. A., (inspecteur des enseignements maternel et de base) *Réflexion sur la formation pédagogique des écoles normales d'instituteurs de la république populaire du Bénin*, Mémoire de stage pour l'obtention d'un certificat de spécialisation en éducation non-formelle et éducation permanente, à la Formation à la Recherche sur l'Éducation en Afrique (FREA), Bureau africain de l'éducation, Kisangani, Zaïre, 1985. Comme lui, d'autres auteurs et acteurs (inspecteurs) ont soutenu leur mémoire dans la même logique. Parmi les études qui nous semblent complémentaires, nous avons : Cakpo, Abikou Simon, *Les systèmes de formation et de contrôle des enseignants en République Populaire du Bénin. Cas de l'enseignement de base*, Mémoire de fin de stage d'inspecteur, Porto-Novo, 1983 ; Cakpossè William Basile, (Dir. Ekoué Jérôme), *De la participation des jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR) et des bacheliers en mission d'enseignement (BME) à une meilleure rentabilisation du système éducatif à l'école de base*, Mémoire de fin de formation des inspecteurs adjoints pour l'enseignement de base, 1982-1983, Porto-Novo, INFRE ; Gotoéchan, Amoussou Grégoire, *La formation permanente des instituteurs et l'unité pédagogique à l'école de base pour une amélioration du fonctionnement de la structure*, INFRE, Porto-Novo, 1983.

développe enfin ses propositions en vue d'une nouvelle concertation de la formation dans les ENI, partant des stratégies jusqu'aux propositions pratiques. C'est l'une des études qui seront prise en compte dans la réflexion qui a abouti à la réorganisation de la formation dans les écoles normales intégrées qui ouvrent leurs portes en 1987. Plus récemment Claude Assaba s'est intéressé à l'éducation comme enjeu socio-politiques de développement au Bénin[33]. Il se concentre sur le rôle joué par les « universitaires dans les politiques éducatives et les transformations du système éducative » notamment à partir de 1990.

En France plusieurs mémoires de master témoignent d'un intérêt renouvelé pour l'histoire de l'éducation au Bénin. Diane Granoux, par exemple, étudie sous un angle historique l'histoire des mouvements syndicaux des enseignants dahoméens (en AOF) et béninois (depuis 1960)[34]. Florence Wenzek, quant à elle, met en relief une interaction évolutive entre les acteurs de l'éducation (enseignants, parents d'élèves) et le régime autoritaire de Kérékou autour de son « école nouvelle », l'instrument de son action politico-idéologique qui fonde son projet de développement national entre 1972 et 1990[35].

Parmi les thèses sur la question, notons celle d'Alexandre Gbèchoévi qui examine et analyse la question sensible de l'unité nationale et les mécanismes par lesquels les gouvernants ne parviennent pas à la transcender durablement (1960-2010)[36] . C'est en abordant la dimension « ressources humaines » de son sujet que l'auteur croise certains aspects de mon objet de recherche à savoir la gestion du personnel de l'éducation, la corruption et les tensions sociales engendrées par les mouvements syndicaux des enseignants. Dans *La gouvernance par les chiffres et les quotidiens scolaires au Bénin,* Sarah Fichtner interroge l'arrière-plan de la fabrique des statistiques scolaires que son expérience des réalités du terrain lui donne de découvrir aux côtés des enseignants et des chefs d'établissements, y compris dans des zones

[33] Assaba, Claude, « Implication des universitaires dans les politiques éducatives et les transformations du système éducative au Bénin », in *Actes du colloque international de l'AFIRSE, du 29 au 31 mai à Paris*, UNESCO, 2003.

[34] Granoux, Diane, *L'enseignant, une figure de la citoyenneté ? le cas du Bénin de 1946 à nos jours*, Mémoire de Master I, Recherche, sous la direction de Pierre Boilley, Histoire, Paris1, 2006, 178p ; Granoux, Diane, *La craie, l'urne et la banderole : Le rôle des enseignants dans l'émergence de la citoyenneté au Bénin de 1946 à nos jours*, Mémoire de Master II, Recherche, sous la direction de Pierre Boilley, *Histoire*, Université Panthéon-Sorbonne, Paris, 2007, 184p ;

[35] Wenzek, Florence, (Dirs. Boilley, Pierre & Hugon, Anne), Les politiques de l'école : projet gouvernemental, pratiques enseignantes et utilisations populaires. L'école nouvelle de Kérékou au Bénin, 1972-1990, Mémoire de Master 2, Université Paris 1, 2015.

[36] Gbèchoévi, A. Alexandre, (dirs. Jouvert, Jean-Paul, Dizdarevic, Svebor André), De la gouvernance et du développement de la République du Bénin en vue de la concorde (1960-2010) : échecs, enjeux et perspectives, Thèse de doctorat, Politologie, université de Lyon3, 2011.

rurales les plus reculées du pays[37]. Sa recherche appelle à davantage de recul dans l'exploitation des données chiffrées officielles qui sont mises à la disposition des chercheurs et surtout, des partenaires techniques et financiers. Yacoubou Salami Ibikounlé, a réalisé une thèse intitulé *Politiques d'éducation/formation et coopération internationale décentralisée au Bénin*, qui étudie le processus de la décentralisation en vigueur au Bénin. Il examine notamment le mécanisme de la coopération en matière scolaire et de formation de même que son impact sur le développement local[38]. Nous nous retrouvons sur le champ de la formation des enseignants dans ce contexte. La recherche de F. Aimé, Hounzandji quant à elle, porte sur *Une université dans un processus de construction nationale : l'université du Dahomey-Bénin en Afrique occidentale (1950-2002)*[39]. À la différence de notre étude, l'objet ici concerne la première université nationale mais nous croisons sur nos terrains respectifs les mêmes acteurs. En effet la conception et le pilotage des réformes éducatives sont presque toujours l'œuvre des universitaires à partir de la période révolution malgré les conflits qui ont souvent émaillé les relations entre le régime et ces derniers. Nous les retrouvons également soit en amont soit en arrière-plan des mouvements d'enseignants et de contestations qui font et défont les présidents et leurs gouvernements au Bénin. Enfin, d'autres travaux également récents abordent, l'un ou l'autre aspect de notre sujet d'étude, sur de courte période et suivant d'autres approches : anthropologiques, politiques ou géopolitiques, institutionnelles, sociologiques, didactiques. Il s'agit notamment des thèses de Pauline Jarroux, qui observe comment « *Faire » l'école au quotidien au Bénin*. À partir d'une immersion auprès des acteurs sur le terrain, elle axe son analyse sur le rôle et les pratiques des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, en articulation avec l'exercice de leur pouvoir hiérarchique et les mécanismes de son contournement au besoin ; Basile D. Agbogbé, traite de *L'implantation des nouveaux programmes par compétences au Bénin* pour deux disciplines ; de même Comlan X. Fantognon, à travers l'*Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin,* propose aux intervenants et promoteurs, des approches de solutions

[37] Fichtner, Sarah, *La gouvernance par les chiffres et les quotidiens scolaires au Bénin,* recherches postdoctorales sur l'enseignement primaire au Bénin et au Sénégal (en cours), exposé au CEPED Paris, 15 mai 2014.

[38] Ibikounlé, Salami Yacoubou, Politiques d'éducation/formation et coopération internationale décentralisée au Bénin, L'Harmattan, Paris, 2016.

[39] Hounzandji, F. Aimé, *Une université dans un processus de construction nationale : l'université du Dahomey-Bénin en Afrique occidentale (1950-2002),* A. Enders et R. Rogers (Dirs.), Thèse, Histoire, Université Paris 4 Paris-Sorbonne, 2017. Par ailleurs concernant la période d'avant 1960, la thèse de Codo, C. Bellarmin, traite des questions de l'enseignement au Dahomey mais incorporées dans des événement traités et rapportés par la presse locale, in *La presse dahoméenne face aux aspirations des « évolués » : La voix du Dahomey*, 1927-1957, thèse de doctorat, université Paris VII, 1978.

pour améliorer les pratiques enseignantes et les résultats visés par le dispositif IFADEM dans l'enseignement du français au Bénin[40].

VI. Des sources à sortir de l'ombre

Les sources sur lesquelles s'appuie cette thèse sont multiples, majoritairement écrites, et accumulées aussi bien en France qu'au Bénin. L'histoire institutionnelle que nous réalisons est construite à partir de documents officiels, de correspondance administrative, des statistiques scolaires annuelles, des textes de réformes éducatives, des conventions de coopération, des discours, des rapports d'inspection, de colloque ou de missions. Ces différentes sources se trouvent aux Archives Nationales du Bénin/Porto-Novo (ANB/PN) pour certains aspects des politiques éducatives (notamment de la série *G*, section "Enseignements"). On y trouve aussi le *Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française* (JO-AOF) et le *Journal Officiel du Dahomey* (JOD), précieux pour cerner les objectifs des gouvernants. Au Bénin, des documents et textes officiels datant de l'après 1960 sont consultés à l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) et au Ministère des enseignements maternel et primaire (MEMP), dans des écoles normales et même chez des privés lors des entretiens. Cette récolte de sources inclut la *Traité de la législation scolaire à l'usage des enseignants*, programmes et curricula de formation dans les ENI, déontologie des instituteurs, les manuels de formations (productions de l'INFRE, de l'ONEPI, etc.) ; les annuaires statistiques (ministère des enseignements maternel et de base) ; les documents du conseil national d'éducation (CNE) ; les documents officiels (arrêtés, décrets, circulaires, etc.) ; les actes de conférences et colloques sur l'éducation et la formation au Bénin et en Afrique.

Les Archives Nationales de France (Pierrefitte-sur-Seine) contiennent les sources indispensables pour tout ce qui concerne, la Coopération franco-dahoméenne et franco-béninoise dans les années 1960 et 1970 dont le processus de la ruralisation de l'enseignement, de la création de l'université et celui de la révision des accords en 1975, ainsi que les actes de la conférence des ministres de l'éducation (CONFEMEN) de 1961 à 1981. Quant aux Archives

[40] Pauline Jarroux, Faire l'école au quotidien au Bénin ; Basile D. Agbogbé, *L'implantation des nouveaux programmes par compétences au Bénin. Une ethnographie des chefs de circonscriptions scolaires*, Thèse de doctorat en anthropologie sociale et ethnologie, (dir. Giorgio, Blundo), École des hautes études en sciences sociales (EHESS), Paris, 25 mars 2017 ; Comlan X. Fantognon, (dir. Nancy-Combes, Jean-Paul, Da Cruz, Maxime et Spaëth, Valérie), *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin. Entre contextualisation, réflexivité et médiation*, Sorbonne Paris Cité, Didactique des langues et des cultures, Paris, 16 novembre 2015 ; Agbogbé, Djessounoukon, Basile, (dirs. Amade-Escot, Chantal et Attiklemé, Kossivi) *Implantation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignement : analyse didactique en éducation physique et sportive et en sciences de la vie et de la terre en classe de 5è*, Université Toulouse 2, Science de l'éducation, 31 mai 2013 ;

nationales de la Courneuve du Ministère des affaires étrangères, on y trouve pour la période de 1959-1969 : les périodiques *Bulletins d'Afrique Noire* (B.A.N.) qui rendent compte de la question de l'élite africaine et le processus d'africanisation du personnel enseignant et administratif) ; des documents concernant les rapports diplomatiques et administratifs entre les autorités françaises et dahoméennes ; des courriers échangés sur la situation des étudiants dahoméens en France et dans la sous-région ; des rapports d'activités relatives à la coopération françaises au Dahomey ; des documents annuels sur les problèmes de l'enseignement au Dahomey ; des actes de colloques et séminaires de formation des directeurs nationaux de l'enseignement public et privé. À la Bibliothèque nationale de France (BNF) nous avons trouvé des rapports sur et en vue de la ruralisation de l'enseignement ; des discours et rapports d'activité des autorités locales (gouverneurs de la colonie du Dahomey, inspecteurs de l'enseignement, directeurs d'établissement d'enseignement et de formation) ; des plans de développement de la République du Dahomey (dont les questions de financements, le projet et la réalisation de création de l'école normale) ; des organes de presse dont *L'école dahoméenne,* organe officiel du syndicat du personnel de l'enseignement primaire au Dahomey ; certains journaux officiels du Dahomey (d'autres sont « non-communicable ») ; des discours de Kérékou (dont ceux du 26 octobre 1972, 30 novembre 1972 et 1974, 23 juin 1975) ; des rapports sur l'école nouvelle avec des documents officiels annexés ; des rapports d'études et autres documents de renseignements à l'attention des coopérants français au Dahomey ; les actes des états généraux de l'éducation. Ces sources nous ont permis d'illustrer notre analyse et nos propos.

La thèse s'appuie sur un corpus important d'études, de rapports et de bulletins des organismes internationaux ou privés, repérés dans les différents lieux précités. Des missions d'experts français de la coopération ou d'experts de l'ONU dont l'une des plus intéressante pour la première partie de notre étude est l'*Éducation et développement au Dahomey*[41]. Encore appelé *Rapport Botti-Vézinet* élaboré après un séjour de travail de 45 jours au Dahomey en

[41] ONU, *Éducation et développement au Dahomey*, Société d'étude pour le développement économique et social, 1962, Paris. Pour en savoir plus : Tome1 *:* « Les données du problème », mai 1962, 108 pages ; Tome2 : « Les solutions préconisées », juin 1962, 71 pages ; Tome3 : « La mise en œuvre des solutions préconisées », août 1962, 142 pages. (Non compris les annexes de chacun des trois tomes). Nous n'avons trouvé qu'une synthèse de ce document réalisée par l'un des auteurs M. Vésinet (alors chargé d'étude à l'institut pédagogique national), disponible dans les archives nationales de France (ANAEP).

1962, ce plan de développement (1961-1965) rend compte de la situation scolaire du moment[42]. D'autres études sont aussi pilotées ou commandées par plusieurs organismes internationaux[43].

Outre ces sources écrites, nous avons eu recours à certaines sources orales, comme les discours et autres interventions radiophoniques et visuelles des archives de l'Office des radio et télévision du Bénin (ORTB)[44] ; de même qu'une vidéo archive du Réseau africain de formation à distance (RESAFAD) sur un interview de Jean Valérien[45]. Enfin, au regard des difficultés d'accès aux sources rencontrées au Bénin, mais aussi des difficultés spécifiques à chaque période, une lecture critique de ces sources nous a conduite à effectuer une démarche complémentaire à travers des enquêtes pour collecter des informations issues des sources orales et de la mémoire collective. D'où les enquêtes qualitatives et quantitatives réalisées entre 2014 et 2016 au Bénin et en France. Au total une soixantaine d'enregistrements audios (d'une durée moyenne de 40 mn chacun) sont effectués auprès de 56 enquêtés (dont 25 femmes) et un focus groupe de 142 élèves-instituteurs/institutrices dont 47 participants interlocuteurs ont prolongé le débat pour une durée d'environ 1h15 sous-forme d'entretien par groupe de deux ou trois. D'autre part une enquête par questionnaire a permis d'atteindre certaines personnes inaccessibles autrement. À celle-ci nous avons obtenu 32 retours des réponses aux questionnaires écrits (dont 21 femmes) sur 40 demandes envoyées. Sept réponses ont été effectuées en ligne et 25, sous format papier.

VII. Organisation de la thèse

L'étude repose sur une organisation chronologique avec une volonté de restituer d'une part les étapes de l'évolution de la formation des enseignants dans différents contextes

[42] *Éducation et développement au Dahomey* ou "*Rapport* Botti-Vézinet" est un document sur les réalisations de SEDES/Paris pour le Dahomey. Quelques extraits seulement sont régulièrement cités par plusieurs auteurs qui évoquent la situation de l'éducation au Dahomey des années 1960-70. Mais le texte intégral, déjà difficile d'accès après 1972, semble maintenant introuvable pour le moment. Avant d'infirmer ou de confirmer cette remarque, nous poursuivrons notre recherche de ce rare document apparemment riche en information sur les cinq premières années de la jeune nation indépendante.

[43] Parmi les plus récents qui intéresse notre sujet, nous avons : Rapport UNESCO/Dakar, *La question enseignante au Bénin* (déjà citée). Rédigé par le Bureau régionale de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique, ce document renseigne abondamment sur les enseignants et leur formation dans les années 2000. De nombreux autres rapports d'études commandées sur le secteur de l'éducation au Dahomey et au Bénin (UNESCO, UNICEF, PASEC, etc.) sont également disponibles aux ministères béninois en charge de l'éducation nationale, aux sièges des institutions ayant commandé ou financé ces études et même en ligne sur les sites des dites institutions, pour certains documents.

[44] Et celles consultables en ligne de l'institut national de l'audiovisuel (INA) sur Ina thèque www.inatheque.fr/fonds-audiovisuels/fonds-tele.htm

[45] Il est l'artisan initiateur de cette innovation, soutenue par la coopération française en Afrique. L'interview réalisée en 1997 (38 min) est disponible sur www.20-ans-resafad.net

politiques et d'autre part, les enjeux politiques des interventions internationales au Bénin. Elle s'articule autour de sept chapitres répartis en quatre périodes.

Une première partie introductive aborde la formation des enseignants dahoméens pendant la période coloniale et son évolution dans un contexte tendu de l'après-guerre, marqué par la création la création des cours normaux au Dahomey à partir de 1945 (chapitre I). Le dispositif de la formation des enseignants a progressivement évolué en fonction des besoins du pouvoir colonial dans un premier temps, puis du contexte sociopolitique et international de l'après-guerre. Celui-ci fait l'objet d'arrêtés et décrets pris en cascade [46] Cependant la formation des instituteurs étant toujours très sélective et élitiste, l'avènement des deux cours normaux (d'une capacité totale annuelle d'environ 50 moniteurs par promotion) sur le territoire dahoméen est une opportunité pour plus de jeunes moins nantis et désireux de s'engager dans le métier de l'enseignement. Destinés à l'enseignement rural, leur formation repose essentiellement sur la politique coloniale de ruralisation de l'enseignement. Aussi, l'apprentissage pratique, occupait-il la majeure partie du programme de formation. À l'approche de l'Indépendance est signée une Convention dite de coopération entre la France et ses futures ex-colonies (1959) pour garantir une "in-dépendance en douceur" tout en sécurisant les intérêts français dans ces territoires. C'est au nom de cette coopération (relativement révisée par la suite) que la présence française se poursuit au Dahomey pendant la période suivante.

La deuxième période – *À l'époque postcoloniale* – traite des années 1960-1972. Une halte à la période postindépendance est indispensable pour comprendre les enjeux de la *Françafrique* sur le terrain pédagogique au Dahomey à travers la « difficile mise en place d'une politique de formation des enseignants au Dahomey postcolonial » (1960-1968, chapitre II), qui se confirme dans l'aboutissement d'« une réforme scolaire et de formation portée par la coopération franco-dahoméenne » (1968-1972, chapitre III). Dès la rentrée 1960-1961, les deux cours normaux précédents sont exclusivement consacrés à la formation des instituteurs-adjoints dahoméens. Ils seront ainsi les seuls établissements de formation des enseignant du primaire sous cette dénomination jusqu'à leur reconversion successive en collèges normaux (1964) puis en collèges d'enseignement moyen général (1966). La structure n'a pas changé mais le contenu de la formation est révisé conformément aux aspirations et aux revendications précédentes des

[46] Par la 4è réforme coloniale avec l'*Arrêté du 15 septembre 1945* qui renforce et accroît la décentralisation de l'enseignement en AOF avec amélioration de son contenu : introduction des programmes français comme condition sine qua none de la délivrance des mêmes diplômes que ceux de la métropole, formation de maîtres indispensables à l'extension de l'enseignement primaire réclamé par la population dahoméenne, etc. voir aussi Moumouni, Abdou, *Éducation en Afrique*, éd. Maspero, Paris, 1964, p.78.

enseignants, de sorte à obtenir un personnel mieux formé et ayant un niveau élevé que ceux sortis des ex-écoles normales de l'AOF. Parallèlement les promesses politiques vont bon train. En attendant l'ouverture d'une école normale pour la formation professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire. (1965), la mise en place d'un institut pédagogique national (IPN/1961) est initiée et installée dans des locaux de fortune pour servir de cadre de réflexion, de production et d'application pour tout ce qui relève de la formation des enseignants[47]. Mais son fonctionnement piétine, faute de moyens. Les nouveaux dirigeants sont confrontés à une kyrielle de problèmes urgents relatifs à la construction et au développement d'une nouvelle nation. Parallèlement, après le temps de l'euphorie, les enseignants s'impatientent et renouent progressivement avec leurs mouvements syndicaux de revendications, hormis ceux d'entre eux qui dorénavant sont aux affaires dans des instances de décision nationales. À la faveur de la révision de la convention devenue « accords de coopération » (1961) d'une part, et des conférences sous-régionales et internationales sur le développement de l'éducation d'autre part, les acteurs français en Afrique subsaharienne et à Madagascar deviennent des *coopérants* aux côtés ou à la place des acteurs locaux. Au Dahomey en particulier, ils porteront la réforme dite de « ruralisation, démocratisation et décentralisation de l'enseignement » ou « réforme Grossetête-Dossou-Yovo » (1966-1969-1972, correspondant aux deux dernières phases du même projet de réforme). Malgré l'immensité du projet les acteurs accordent une priorité à l'économie de l'éducation au détriment de la question des enseignants. Les mêmes structures de formation des enseignants ne pouvant plus satisfaire à demande croissante en éducation, la pression sociale dégénère en critiques politiques similaires à celles menées précédemment contre l'administration colonial et son école. Aussi jugée *néocolonialiste, aliénante* et *discriminatoire,* la réforme sera-t-elle désavouée et abrogée en à peine un an après sa promulgation (juin 1971), avec l'avènement de l'école nouvelle.

La troisième période porte sur le régime révolutionnaire entre 1972 et 1990 et les mesures prises concernant les enseignants. L'arrivée du régime militaire de Kérékou porte le projet d'une école nouvelle aux couleurs socialistes. Si Kérékou justifie son intervention de force par le rétablissement de l'ordre politique en vue du développement socio-économique et culturel de la jeune nation, il fonde les principes de sa gouvernance sur les missions qui assigne à une école dahoméenne qu'il veut toute « nouvelle ». Pour Kérékou comme pour ses prédécesseurs, la volonté politique de baser le développement du pays sur l'école, s'exprime

[47] L'IPN sera progressivement constitué en structure centrale au service, plus des enjeux politiques des acteurs (de l'éducation et de la coopération) que de la cause des enseignants et de leur formation. Il va connaître plusieurs mutations dans sa structure et dans sa dénomination, mais sa première mission reste immuable.

fortement dans les discours. Mais lui tient à contrôler toute la situation y compris le financement de sa réforme. Tirant leçon des tentatives et échecs de réformes scolaires avant lui, il commence par remettre en cause les accords de coopération franco-dahoméens. Il entreprend de les renégocier en même qu'il ouvre le chantier de son école nouvelle. Ce qui donne lieu à la « mise en place d'une « école nouvelle » au Dahomey dans un contexte de coopération avec la France » (1972-1975, chapitre IV). Mais les choses ne seront pas aussi simples que les discours de novembre 1972 et 1975 le laissent espérer. Le chapitre V aborde alors les mesures prises à partir de 1973 pour proposer une formation accélérée des enseignants « prêts pour la révolution ! Ces mesures s'accompagnent de la proclamation de l'orientation nationale le 30 novembre 1974, la signature des nouveaux accords de coopération notamment, culturelle, technique et en personnel d'enseignement, entre la France et le Bénin, le 27 février 1975 et à l'adoption de l'ordonnance portant *Programme national de l'édification de l'école nouvelle* (PNEEN) et de ses décrets d'application, le 23 juin 1975. Pour servir ses ambitions propagandistes et réaliser les objectifs du programme national, le nouveau régime crée et met à la disposition de l'école nouvelle, de nouveaux corps d'enseignants dits révolutionnaires, du primaire et du secondaire. Le chapitre VI s'intéresse de plus près aux difficultés de la mise en œuvre de l'école nouvelle entre 1975 et 1990. Dans la pratique, des acteurs de la réforme de la formation ne réussiront pas à se détacher du schéma classique de la formation initiale des enseignants, hérité du système colonial, sauf à en adapter partiellement le contenu aux couleurs politiques d'un "régime socialiste de modèle marxiste-léniniste à la béninoise[48]." En dépit des nouvelles dispositions mises en place et d'une longévité record reconnue à cette réforme[49], l'école nouvelle a montré de nombreuses limites dans sa mise en œuvre, dès les cinq premières années après son lancement officiel. Les mesures correctives apportées grâce au séminaire bilan de 1981 n'ont pas eu le temps d'être éprouvées avant que les effets de la crise économique et financière mondiale de ces années-là n'achèvent de mettre en déroute tout le système. Mêmes les interventions des institutions internationales n'ont pas permis le relèvement de l'école nouvelle et ses enseignants. Pire, elles semblent avoir plutôt conduit (voire contraint) le gouvernement révolutionnaire à préparer la transition vers une nouvelle orientation nationale,

[48] C'est cette caractéristique atypique du « marxisme béninois » que par ailleurs Allen, Chris, *Ibid.*, 1992 et Banegas, Richard, *Ibid.*, 2003, désignent par « laxisme-béninisme » ; plus précisément chez Allen C. : « From 'Marxism-Leninism' to 'laxism-beninism': the 1980s », p.6.

[49] Comparativement aux réformes postindépendances entreprises dans le pays. La tendance à ce qui s'annonce comme stabilité politique au Dahomey a très tôt retenu l'attention des observateurs et de la presse internationale comme *Le Monde* qui en a d'ailleurs fait un sous-titré : « Dahomey : bientôt record de longévité politique », in Chap.26 « Les régimes militaires en Afrique noire », *Le Monde*, 12 mars 1975, p.6.

pour ensuite se constituer en partenaires techniques et financiers (PTF) d'une réforme éducative libérale qui signe la fin de l'école nouvelle dans un Bénin démocratique.

La quatrième et dernier temps de la thèse s'intéresse enfin aux grands défis de la formation au Bénin démocratique. L'histoire des enseignants béninois et de leur formation se déroule sous une ère démocratique provoquée par la faillite du système dit révolutionnaire, entraînant avec lui sa réforme de l'école nouvelle. La réforme scolaire qui en est issue profite d'un moment où la mise en œuvre de l'« éducation pour tous » préoccupe la communauté internationale. Par conséquent la question enseignante au Bénin va connaître un nouveau rebond à la faveur de ce contexte où le partenariat technique et financier (PTF) est fortement encouragé dans les pays en développement comme le Bénin. Le dernier chapitre 7 aborde les années 1900 à 2015 examinant les fondements théoriques définies lors des états généraux de l'éducation (EGE, 1991) et les tâtonnements qui s'en sont suivies dans la pratique. La nouvelle politique se concrétise dans l'adoption d'une loi d'orientation (2003) et ses stratégies d'application. Ces dernières sont mises en œuvre à travers un plan décennal de développement du secteur de l'éducation (PDDSE, 2006-2015) dont le déploiement au niveau national va provoquer un développement quantitatif du secteur éducatif au détriment du qualitatif. En particulier, contrairement aux théories et discours officiels sur l'« éducation pour tous » (EPT), revalorisé par la suite en « école de qualité fondamentale » (EQF), les stratégies locales de la mise en œuvre du plan (PDDSE) n'ont pas pris en compte la question des enseignants et de leur formation dans les priorités. Malgré les avertissements plus ou moins alarmants des évaluateurs à mi-parcours, le bilan en matière des enseignants se révèle assez mitigé. Les mêmes difficultés (pénurie en enseignants qualifiés et/ou compétents) qui ont motivé la création des diverses institutions de formation dans l'histoire scolaire du Bénin, persistent, en dépit des assistances extérieures de tout genre. Et sept décennies après l'avènement des cours normaux, il n'existe toujours pas une réelle politique enseignante pouvant permettre d'entrevoir à moyen et long termes, une fourniture d'enseignants du premier et du second degrés, à même de couvrir efficacement et équitablement, tous les bassins pédagogiques au Bénin. Tout au long de l'étude, la question du financement apparaît comme le principal obstacle de toutes les tentatives de réformes de formation de enseignants.

En somme même si l'étude porte sur l'histoire des enseignants au Dahomey/Bénin selon un plan chronologique, un aller-retour entre les dates voire entre les périodes a été parfois nécessaire étant donnée la difficulté à placer une limite entre les réformes quand bien même officiellement l'adoption de nouvelles lois abrogent les précédentes. Outre le flou juridique plus

ou moins longuement entretenu par les écarts entre l'avènement d'un régime (avec ses promesses de réformes parfois radicales) et le début de leur mise en œuvre, le changement s'il y en a, s'observe plus dans les dénominations que dans les faits, les structures, les méthodes ou les pratiques en matière de formation d'enseignants.

N.B. : Dans la rédaction de la thèse, nous avons appliqué l'écriture non-inclusive, uniquement pour des raisons d'ordre pratique.

Première partie : Les enseignants dahoméens et leur formation en situation coloniale - Création des cours normaux au Dahomey : une réponse de l'administration coloniale aux besoins de l'enseignement rural (1945-1960)

Deuxième partie : Tentatives de réformes éducatives en contextes de coopération pédagogique franco-dahoméenne : quel impact pour les enseignants et leur formation au Dahomey postindépendance (1960-1973) ?

Troisième Partie : Former des enseignants pour l'école nouvelle de Kérékou et son régime militaro-socialiste d'inspiration marxiste-léniniste (1972-1990)

Chapitre IV. Mise en place d'une école nouvelle au Dahomey dans un contexte de coopération avec la France (1971-1975)



[50]

Introduction

Pour mettre fin aux multiples crises politiques et sociales dahoméennes des années 1960, Kérékou prend le pouvoir en octobre 1972 et initie une réforme de l'école dahoméenne appelée l'École Nouvelle. Son discours-programme du 30 novembre 1972 annonce de profonds changements[51]. Ainsi, héritée de la colonisation, l'éducation doit être radicalement repensée. Pour le chef d'État, la nouvelle politique scolaire doit mettre en place une école *authentiquement dahoméenne* conçue comme une *unité de production*. Pour effectuer cette transformation, le nouveau pouvoir a alors besoin d'enseignants totalement acquis à cette cause, prêts à diffuser et à mettre en application la réforme de cette École Nouvelle.

Dans ce contexte révolutionnaire, il s'agit aussi de revoir et d'abroger définitivement les accords de coopération franco-dahoméenne élaborés en 1959, révisé en 1961, en 1965 et en février 1971. L'enjeu est de taille dans la mesure où les coopérants français sont encore en nombre relativement important dans l'enseignement. De plus, les accords de coopération technique, scientifique et culturelle qui lient les deux pays avaient placés des agents français de coopération à de nombreux postes en haut de la hiérarchie, auprès du ministre dahoméen de l'éducation nationale[52]. Des hommes, comme R. Destribats, A. Grossetête (tous deux inspecteurs d'académie), R. Bourdoncle (initiateur et directeur du centre de recherche et d'action pédagogique, CRAP), P. Rescoussié (initiateur et directeur du centre de formation à l'enseignement des langues CFEL, puis directeur de l'institut pédagogique national-Centre de recherche et d'application pédagogiques, IPN-CRAP), P. Jocqueviel (directeur du bureau technique d'étude et de documentation, BTED), P. Abela et M. Montfort, (planificateurs de la ruralisation de l'enseignement, 3è phase), etc. avaient été parmi les principaux acteurs et porteurs de la précédente réforme éducative promulguée en 1971. Avec le projet de l'École nouvelle, sa tonalité « patriotique et idéologique » pose la question du futur rôle des acteurs français sur le terrain.

---

[50]Source de l'image : BNF, Kérékou, *Discours-Programme* du 30 novembre 1972.

[51] Archives nationales du Bénin (ANB), Kérékou, M, *Programme national de l'édification de l'école nouvelle*, République Populaire du Bénin/Ministère de l'Éducation Nationale, Cotonou, 1975. Dans ce discours, le nouveau gouvernement militaire, par la voix de son chef semble accuser l'« école dahoméenne telle qu'elle est » à ce moment, et son « programme d'enseignement élitiste, néo-colonialiste, (...) », d'être responsable des problèmes que connaît le pays depuis son indépendance. C'est pourquoi il annoncera dans ce même discours par exemple, le changement des programmes avec la mise en place d'une école profondément nouvelle.

[52] Disposé et détaillé dans les accords et conventions signés le 6 octobre 1959, légèrement modifiés le 24 avril 1961, puis le 21 octobre 1965 et que la relative révision du 02 février 1971 n'a pas tellement impactés. Cf. lesdits accords et conventions, aux Archives Nationales de France, à Pierrefitte-sur-Seine (19820311/27MC 1-6 ; 19930270/5 & 20) et à la Courneuve (Série : Afrique/Sous-série : Dahomey/Période : 1959-1969/Cartons 4, 21 & 23).

Dans le présent chapitre, je m'intéresse aux transformations de la coopération pédagogique franco-dahoméenne dans ce contexte idéologique où le legs colonial en matière d'éducation est fortement remis en cause. Comment les Français réagissent-ils à cette situation en tenant à garder un pied dans le pays ? Quelles sont les propositions faites par les services de la coopération notamment en termes de formation des enseignants locaux ? Comment comprendre le résultat des négociations engagées en septembre 1974 qui signent la réduction accélérée des actions des coopérants français dans le secteur de l'enseignement primaire et secondaire notamment en ce qui concerne la formation des enseignants ? Dans ce qui suit il sera d'abord question de la convention de coopération franco-dahoméenne perçue comme base d'une collaboration complexe pour la nouvelle réforme scolaire. J'exposerai ensuite quelques aspects de la coopération pédagogique franco-dahoméenne à l'heure des réformes révolutionnaires et je terminerai par l'impact de ces nouveaux accords de coopération sur la formation des enseignants.

I. La convention de coopération franco-dahoméenne : base d'une collaboration tendue et complexe pour la nouvelle réforme scolaire

Pour préparer la relève et assurer progressivement l'africanisation complète des agents de l'État dahoméen, le personnel français de l'enseignement dahoméen occupe une place privilégiée dans la convention et les accords de coopération dans ce domaine.[53] Mais ce processus de préparation et de transfert de compétences va se révéler interminable par le fait du mécanisme d'une coopération apparemment plus néocoloniale que postindépendance. Kérékou promet une totale rupture d'avec cette *ancienne tutelle coloniale déguisée en coopération*[54]. Les accords de coopération en vigueur ainsi pointés, devraient être intégralement révisés afin de rebâtir les conditions d'une relation franco-dahoméenne *plus équitable*. Dans ce contexte de difficile collaboration qui s'annonce, de quelle nature sera la prochaine coopération en matière de personnels d'enseignement et pour quel effet sur la politique de formation des enseignants dahoméens ?

[53] Selon l'article 2 des *Accords de Coopération franco-dahoméenne* de 1961 en matière d'enseignement primaire, secondaire et technique, les autorités dahoméennes doivent « s'adresser par priorité » au gouvernement français pour le recrutement du personnel de l'enseignement. Lire aussi Noudjênoumè, Philippe et Yao, Denis, *Les traités et accords de coopération entre le Bénin et la France 1851-1993*, Cotonou, imprimerie Nationale du Bénin, 1996.

[54] Expression récurrente dans les discours de Kérékou, plus précisément « néo-colonialisme déguisé en coopération » ; l'expression est diversement employée dans des récits et rapports des travaux de ses collaborateurs chargés de la mise en œuvre du programme de l'école nouvelle mais aussi dans des documents contemporains racontant l'histoire coloniale, postcoloniale et postindépendance telle que *Aperçu des réformes et innovations éducatives au Bénin de la période coloniale à la période contemporaine,* Médiathèque de l'éducation, jusqu'à l'édition 2014, p.59.

A. Les relations culturelles et techniques franco-dahoméennes avant Kérékou

En 1971 la coopération franco-dahoméenne dans le domaine de l'enseignement et de la culture se basait encore sur les accords signés à l'occasion de l'accession du Dahomey à sa souveraineté internationale, comme partout en Afrique dans les ex-colonies de la fédération française. Les révisions (mineures) qui sont intervenues par la suite, semblent circonstancielles et concernent essentiellement la mise en œuvre du désir des autorités dahoméennes de créer leur propre université. Mais avant, en matière de coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants (du primaire et du secondaire), l'accent est mis sur la ruralisation de l'enseignement alors en vogue dans les pays dits en voie de développement.

1. La coopération franco-dahoméenne : frein ou opportunité pour la formation des enseignants sur place ?

Au Dahomey en particulier, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ces accords semblent perpétuer l'ancien système d'enseignement et leur application sera plus ou moins directement source de tensions qui ont considérablement paralysé le système de formation des enseignants. Alors le secteur éducatif dahoméen à l'image du pays, continue de souffrir des crises politiques à répétitions. Mais loin de jeter l'éponge, les acteurs français de ce secteur entendent contribuer malgré tout, au développement du pays par leurs actions pédagogiques. C'est dans ce contexte qu'ils lancent, une énième tentative de réforme éducative[55] pour la ruralisation de l'enseignement au Dahomey. C'est la réforme de 1971 qui sera révoquée quelques mois après le début de son application, par la grande crise qu'elle va provoquer. Il faut remarquer que cette réforme ne prévoyait pas une meilleure politique pour la formation du personnel d'enseignement alors même que le plan préparatoire a mentionné le problème y afférent.

En définitive, tel un cercle vicieux, le besoin en personnel de l'enseignement au Dahomey a justifié la forte présente de coopérants français dans ce secteur. Il apparaît même que sans les assistants techniques français, l'IPN, la toute première structure locale postindépendance de formation, ne disposait (en 1972-1973 par exemple) pratiquement que d'« Un conseiller pédagogique qualifié pour mener les stages de recyclage de masse et autres interventions pédagogiques à travers toutes les circonscriptions scolaires du Dahomey soit

[55] Il s'agit de *l'Ordonnance n°71-28/CP/MEN* portant loi d'orientation de l'éducation nationale au Dahomey et son *Décret* d'application *n°071/120/CP/MEN* portant décentralisation de l'enseignement au Dahomey. Les deux textes ont été promulgués le 24 juin 1971 par le Conseil Présidentiel (CP) dahoméen. (MEN : ministre de l'éducation nationale).

spontanément, à la demande des directeurs d'écoles et quelques fois, des inspecteurs de circonscription »[56].

Il faut noter que les conseillers pédagogiques déjà peu nombreux sont très sollicités sur le terrain ; par conséquent ils ne couvrent que partiellement et localement les besoins. La pénurie de personnel encadrant se trouve aussi aggravée par la progression croissante de l'effectif des écoles et des élèves. Par exemple, les statistiques scolaires de 1971-1972 (34,28%), 1972-1973 (36,22%) et 1974-1975 (39,95%) montrent une progression du taux de scolarisation moyen[57]. Malgré cette alerte visible sur le terrain, les appels annuels du directeur (coopérant français pour cette période) de l'IPN adressés à l'autorité de tutelle en faveur du recrutement de futurs conseillers pédagogiques en nombre suffisant, sont restés sans suite[58].

Dans la hiérarchie du ministère dahoméen de l'éducation nationale, des fonctionnaires français occupent d'importants postes à responsabilités dans le cadre de la coopération en vigueur depuis environ une décennie. Ce sont des inspecteurs d'académie, directeurs de l'enseignement général, de l'enseignement technique et leurs collaborateurs au niveau central ou décentralisé à savoir les directeurs départementaux de l'enseignement, les inspecteurs de l'enseignement (primaire, technique ou secondaire), des conseillers techniques des ministres ou du président, etc.. Avec une volonté politique tout ce personnel qualifié a priori compétent autour du ministre de l'éducation, devrait constituer une force suffisante pour induire un profond changement en faveur du système de formation des enseignants. Mais au regard des courriers administratifs disponibles dans les archives de la coopération consultées (à Pierrefitte sur Seine et à la Courneuve), tout porte à penser que les coopérants ne se sont pas assez mobilisés pour l'africanisation des personnels autochtones de remplacement, pouvant occuper valablement leurs postes. En outre ils ne paraissaient pas intéressés par une structuration solide et durable d'un cadre de formation du personnel de l'éducation ; pas de trace non plus, d'éventuelles propositions faites au gouvernement local dans ce sens. Ce "désintéressement" des principaux acteurs-décideurs a visiblement contribué à entretenir sinon à dégrader la situation peu enviable des enseignants et ce, en dépit de certaines recommandations des études effectuées par des chargés de missions sur divers aspects des problèmes de l'enseignement au

[56] Nèkpo, F. Célestin, *Ibid.,* (thèse, 1976). C'est un ancien collaborateur des directeurs de l'IPN, dont P. Rescoussié, qui sera remplacé par J. Penisson en 1973.

[57] Souza (de), Oscar, « Enseignement du premier degré, taux de scolarisation » in *Éducation et Culture*, p.97 Citant *Annuaire statistique* 1971-1972-1973-1974, Direction des Études et de la Planification de l'Éducation Nationale (DEPEN), Porto-Novo, 1975.

[58] Nèkpo, C., *L'institut pédagogique national et l'éducation au Dahomey*. Mémoire de titularisation, soutenu à l'IRAD, Porto-Novo, 1973.

Dahomey. Si la coopération franco-dahoméenne a favorisé le développement d'autres secteurs socio-économiques, elle semble avoir freiné le développement du secteur de formation du personnel d'enseignement sur place, au profit des établissements français de formation (école normale supérieure de Saint Cloud notamment, centre international d'études pédagogiques de Sèvres, Sorbonne et autres universités françaises). Des crises relativement liées à cette présence continuelle des coopérants français, vont se succéder jusqu'à celle qui portera un coup fatal à une certaine *suprématie* française sur l'enseignement et la formation au Dahomey.

2. La crise d'avril-juillet 1972[59] et ses conséquences :

Il est en général reconnu aux enseignants dahoméens, leur capacité ou détermination à faire ou défaire un président grâce à une redoutable arme qu'est la grève de leurs syndicats[60]. Les faits internes qui ont provoqué leurs mobilisations de 1972 sont rapportés au fil de l'évolution de la situation, par l'inspecteur d'académie et le chargé de mission de coopération au Dahomey, à leur hiérarchie en France. En mai 1972 F. Plateau, Chargé de Mission à l'ambassade de la France près le Dahomey, transmettait le point de la situation à son ministre en lui résumant les principales revendications du comité pour l'unité des enseignants du secondaire et du supérieur (CUESS) et les motions de grèves imminentes du principal corps

[59] À noter que les années 70 furent en général un tournant décisif pour les relations franco-africaines : outre la multiplication des intentions ou actes de révisions des accords émis dans plusieurs pays, des mouvements d'étudiants et/ou de jeunes *élites* locales africaines et malgaches exigent de la France, de nouveaux accords conformes aux normes internationales en matière de coopération. 1972 (mois de mai notamment), a particulièrement connu des contestations "anti-accords" de coopération franco-africains par des étudiants africains et malgaches qui accusent les accords de coopération franco-africains de prolonger le leg colonial. Pour en savoir plus, lire par exemple Feuer, Guy, « La révision des accords de coopération franco-africains et franco-malgaches », in *Annuaire Français de Droit International*, Vol. 19, 1973, pp. 720-739 ; Touscoz, Jean, « La "normalisation" de la coopération bilatérale de la France avec les pays africains "francophones" (aspects juridiques) », in *Études internationales*, Vol.5, n°2, 1974, pp. 208-225 ; Blum, Françoise, « Madagascar 1972 : l'autre dépendance. Une révolution contre les accords de coopération » in Le mouvement social, n°236, juillet-septembre 2011, p. 61-87. Y-aurait-il une sorte d'effet de contagion au niveau des enseignants et étudiants dahoméens ? Nous n'avons pas encore trouvé de document d'archive qui pourrait le prouver. Cependant le cas du Dahomey pourrait s'inscrire dans ce mouvement global appelé "anti-néocolonialiste".

[60] Entre autres études qui en parlent, nous avons : Ahanhanzo Glèlè, Maurice, Naissance d'un État noir. *L'évolution politique et constitutionnelle du Dahomey de la colonisation à nos jours*, Librairie générale du droit et de jurisprudence, Paris, 1969 ; Cornevin, Robert, « Coups d'État en chaîne au Dahomey », in *Revue français d'études politiques africaines*, n°99, p.52-65, Paris, Abexpress, mars 1974 ; Granoux, Diane, *La contestation en Afrique de l'ouest des années 60 à la fin des années 80*, thèse dans le cadre de Histoire en partenariat avec le Centre d'Études des Mondes Africains (CEMA), Paris, 2006 ; Granoux, Diane, *La craie, l'urne et la banderole : Le rôle des enseignants dans l'émergence de la citoyenneté au Bénin de 1946 à nos jours*, Mémoire de Master I, Recherche, sous la direction de Pierre Boilley, Histoire, Université Panthéon-Sorbonne, Paris, 2007 ; Gbèchoévi, A. Alexandre, (dirs. Jouvert, Jean-Paul, Dizdarevic, Svebor André), *De la gouvernance et du développement de la République du Bénin en vue de la concorde (1960-2010) : échecs, enjeux et perspectives*, Thèse de doctorat, Politologie, université de Lyon3, 2011 ; Chabi Imorou, Azizou, « L'action politico-syndicale des enseignants au Bénin (1945_2008). Approche socio-historique », in *Arbeitspapiere/Working Papers* Nr. 111, Institute Für Ethnologie und Afrikastudien/Department of Anthropology and African Studies, Johannes Gutenberg-Universität, Maintz, Germany, 2010; Gbèchoévi, A. Alexandre, (dirs. Jouvert, Jean-Paul, Dizdarevic, Svebor André), *De la gouvernance et du développement de la République du Bénin en vue de la concorde (1960-2010) : échecs, enjeux et perspectives*, Thèse de doctorat, Politologie, université de Lyon3, 2011 ; etc..

enseignant représenté, soutenu par l'union des élèves et étudiants dahoméens. Il cite dans son texte, les contestations telles que :

> **Nous avons eu tort de croire à la "mise en veilleuse" de la réforme de l'enseignement promulgué par le l'ordonnance et le décret de juin 1971. C'est le lieu d'en convenir. Nous protestons contre la manière dont nous avons été traînés dans une politique d'usure. Notre protestation prendra la forme d'une grève de 48h (…)[61].**

Comme dans cet extrait, les contestataires (représentants des enseignants) dénoncent leurs conditions de vie et de travail. Les enseignants réclament des réformes politiques notamment au sujet de leur statut particulier, leur reclassement, le logement, etc.. Sentant monter une crise sérieuse qui risque de se généraliser, le chef de mission de coopération alerte sa hiérarchie en France et l'informe des mesures relativement urgentes que les autorités locales mettent en place pour baisser cette tension sociale qui sévissait dans l'enseignement au Dahomey. Dans son courrier, il reprend aussi certains propos du ministre dahoméen de l'éducation nationale qui, tout en reconnaissant la justesse de la plupart des revendications, s'interroge sur les fondements de l'ultimatum des syndicalistes, comme le rapporte ici Mr Plateau :

> **(…) Mr Dossou-Yovo (ministre dahoméen de l'éducation nationale) énumère toutes les dispositions prises par son ministère pour satisfaire les "revendications du CUESS qui sont en grande partie justifiées". Il ne manque donc pas de "s'étonner de cette mise en demeure du syndicat qui apparaît comme un mouvement d'humeur alors que le dialogue est ouvert en permanence". Il semble cependant que le mouvement déclenché par le CUESS doive être largement suivi[62].**

Il s'agit là, du mouvement détonateur d'une dernière série de crises qui ont rythmé le système éducatif dahoméen juste avant l'arrivée au pouvoir de Kérékou. En outre les autorités françaises et dahoméennes ne semblent pas accorder une importance à la collaboration dans une recherche coordonnée de solution durable aux tensions et aux menaces de nouvelles grèves qui finiront par s'abattre sur le pays. En effet, voici d'après les courriers échangés, quelques extraits des raisons de déclenchement des mouvements d'enseignants grévistes :

> **(…) d'une part le blocage des avancements et des rémunérations qui résulte de décisions relativement anciennes prise par le gouvernement de ce pays et qui touche l'ensemble de la fonction publique locale, d'autre part le comportement à la fois autoritaire et brouillon du ministre de l'éducation nationale, M. Dossou-Yovo, qui l'a conduit à un conflit ouvert avec les enseignants dahoméens. (…)[63].**

---

[61] Archives Nationales des Affaires Étrangères (ANAE), Pierrefitte sur Seine, Plateau, Francis (Chargé de Mission pour l'Ambassadeur de France au Dahomey), dans son Courrier du 13 mai 1972 à Monsieur le Ministre des Affaire Étrangères.

[62] *Ibid.*, Plateau, F., p.2. Il comprendra plus tard, à quelques semaines du coup d'État d'octobre 1972, qu'il s'agissait aussi de querelles plutôt politiques et d'un problème relationnel entre un grand nombre d'enseignants qui ne supportaient plus l'« attitude d'arrogance de M. Dossou-Yovo », leur ministre de tutelle. Il en donne l'explication à son ministre des affaires étrangères à Paris dans deux courriers d'août 1972.

[63] ANAE, Pierrefitte Sur Seine, Courrier n° 95/cop/A de l'Ambassadeur de France au Dahomey, à Monsieur le Secrétaire d'État aux affaires étrangères chargé de la coopération à Paris, au sujet de la note établie par l'inspecteur d'académie sur *Les problèmes de l'enseignement au Dahomey*, Cotonou, 21 juillet 1972.

La crise proviendrait ainsi de l'intérieur et d'une absence de stratégie du ministre de l'éducation nation dans la gestion des problèmes propres au pays. Certains courriers dissimulent à peinent l'appréhension des autorités françaises de voir la question de la coopération technique et culturelle être au centre des tensions, au risque de compromettre leurs actions entreprises dans l'enseignement dahoméen. C'est pourquoi des détails de chaque situation leur sont souvent fournies par leurs représentants, comme c'est le cas ici :

> **Les choses ont commencé à s'envenimer entre les deux communautés d'enseignants lorsque le ministre de l'éducation nationale a entrepris d'utiliser nos coopérants pour briser la grève des enseignants nationaux … d'une manière abusive et maladroite. M. Dossou-Yovo en effet n'a pas fait appel indistinctement aux assistants techniques étrangers. Il a limité son choix aux seuls enseignants français, et, parmi eux, seulement ceux qui s'inclineraient, il le savait, devant les injonctions du pouvoir. Il a en outre agi sans consultation préalable de notre Mission d'Aide et de Coopération. (…) Si l'on ajoute à ces faits, le refus de la réforme universitaire par la plupart des enseignants autochtones et les courants doctrinaux qui les animent, on conçoit que la récente grève ait amené nos enseignants à redouter des réactions durables de la part de leurs collègues dahoméens[64].**

Ce récit montre à quel point les conflits politiques propres au pays se sont souvent transposés au sein des coopérants français, en les divisant. D'autres courriers, comme plusieurs analyses critiques vont jusqu'à soupçonner un lien entre les tendances politiques des coopérants exerçants au Dahomey et les positions des politiciens français selon que l'on se réclame partisan de *gauche* ou de *droite*.[65] Tout cela complexifie davantage la situation sur place de sorte que même les représentants français sont parfois embarrassés et peinent à proposer à leur hiérarchie des mesures idoines et efficaces. Voici par exemple, une conclusion du chargé de mission à la suite de son récit et de son analyse de la présente situation tout en se référant à un autre cas, *moindre* :

> **Dans ce contexte, il me paraît bien difficile de suggérer des mesures propres à conjurer le retour d'une conjoncture embarrassante à tous égards. Or la situation que nous avons connue en juin et début juillet de cette année s'était déjà produite, à un degré moindre, en mai 1969. Elle se produira probablement encore. (Des décisions bilatérales sont souhaitées à l'avenir et comme solution palliative provisoire à la crise.) « … les dangers qui résultent de l'utilisation qui a été faite de notre assistance technique à la fois pour le crédit du gouvernement dahoméen auprès de l'élite du pays et pour l'avenir de notre coopération technique. Une telle initiative, (…) réduirait la probabilité d'un nouveau recours à nos enseignants si des circonstances semblables venaient à se reproduire »[66].**

Ces solutions provisoires n'auront pas le temps d'être éprouvées car des perturbations répétées annoncent la fin de la réforme de 1971 (portée par les coopérants français) et avec le

[64] Courrier, *Ibid.*, juillet 1972.

[65] Il s'agit notamment des argumentaires au sujet des méthodes pédagogiques, dont certaines seraient une affaire de sociétés privées françaises ; les discussions semblent encore plus houleuses sur la notion *d'aide et de développement*. Outre plusieurs études africaines citées plus haut, lire aussi Cornevin, R, « La France et l'Afrique Noire », in *Études internationales*, érudit, 1970, vol.1 n°4, dans les critiques qu'il rapporte sur ces accords de coopération et l'attitude des français, p.95.

[66] Courrier, *Ibid.*, juillet 1972.

concours d'un contexte politique agité, elles vont aboutir à l'avènement d'un nouveau régime révolutionnaire, qui mettra en place une réforme dite de l'école nouvelle.

3. Les effets de la crise sur la politique de formation des enseignants

Les accords de coopération culturelle et technique en cours ne prévoient pas de dispositions particulières pour la formation des enseignants même si les acteurs français prévoient de s'y intéresser dans le cadre d'une nouvelle orientation visant à améliorer la qualité de la langue française. Pendant les crises, les institutions ne peuvent pas fonctionner normalement car les enseignants qui y travaillent sont majoritairement mobilisés au profit de leurs mouvements syndicaux. Or si ces institutions sont principalement dirigées par de coopérants, les acteurs à la base et même certains collaborateurs intermédiaires sont des personnels autochtones de l'enseignement. Par conséquent, les structures de formation étant perturbées, tout le système fonctionne au ralenti. Par ailleurs, ces crises induisent souvent un climat de méfiance et de cohabitation à l'IPN-CRAP, ce qui ne lui permet pas de remplir normalement sa mission et d'atteindre ses objectifs de la période. Ainsi de nombreuses actions pédagogiques programmées à l'endroit des enseignants (occupés par les grèves) sont suspendues ou annulées. Celles que les coopérants peuvent encore poursuivre (telles les formations par émissions radiophoniques hebdomadaires) sont effectuées en nombre réduit.

Après la crise, et pour la période qui s'ouvre plusieurs études convergent sur le fait que :

> **L'État a dû recourir à des solutions alternatives qui consistaient à utiliser des personnels autres que les enseignants ordinaires. Ainsi les étudiants en fin de premier cycle, les bacheliers de l'enseignement secondaire et tous les cadres moyens ou supérieurs en fin d'études ou de formation à l'intérieur comme à l'extérieur du pays ont été mobilisés pour enseigner pendant un an dans les établissements d'enseignement secondaire. (…) Par ailleurs, de nombreux cadres non enseignants déjà en fonction dans des services autres que ceux de l'éducation ont été mis à la disposition des ministres chargés de l'enseignement pour enseigner soit à l'université soit dans les Lycées et Collèges[67].**

En attendant sa propre organisation du système, le nouveau pouvoir règle ainsi du moins provisoirement, le problème crucial de la pénurie des enseignants. Il annonce dès 1972, une réforme éducative qui promet une attention particulière à la formation des enseignants.

En somme il faut retenir qu'aucune politique de formation des enseignants n'a clairement été mise en œuvre sur le sol du Dahomey indépendant. En conséquence la situation du corps enseignant comme la question de formation des enseignants, semble être reléguée au second plan aussi bien par les autorités locales que par les coopérants qui en avaient le pouvoir

[67] Hountondji, Thierry Claver, (Chef d'équipe), « Les effets sur le post-primaire des réformes éducatives de masse, engagées au Bénin durant la période postindépendance en 1971 et 1975 Contribution du Bénin, décembre 2007 », in *Les réformes éducatives engagées durant la période postindépendance au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leur effet sur le post-primaire*, GTASE/ADEA, Biennale 2008 de l'éducation en Afrique, 2007-08, à parti de la page 38 pour le Bénin.

de décision, en tant qu'artisans de la réforme de ruralisation de l'enseignement. Examinons à présent pourquoi les coopérants français sont critiqués (notamment par Kérékou et ses enseignants révolutionnaires) comme co-responsables de l'absence d'une politique enseignante au Bénin.

B. Des coopérants français au Dahomey : qui sont-ils ?[68]

Mis à part l'enseignement dans les établissements secondaires et les services administratifs qu'ils ont occupés au ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (poste central ou décentralisé), les coopérants français ont exercé leurs missions dans des structures de formation et d'action pédagogiques à savoir : le BTED, le CRAP, l'IPN-CRAP, l'école normale Félicien Nadjo. Qui sont ces coopérants français ? En quoi consistent leurs missions en matière de coopération pédagogique et comment cette mission a-t-elle évolué dans le temps ?

Venus porter main forte aux nouveaux dirigeants dahoméens dans le cadre de la coopération avec la France, les coopérants français sont des hommes et des femmes recrutés par le gouvernement local sur proposition du gouvernement français pour occuper des postes prévus par les accords qui lient les deux pays. Dans le domaine de l'enseignement en l'occurrence, plusieurs catégories d'acteurs ont un impact sur la politique scolaire et de formation. On pourrait parler d'*acteurs français invisibles* auxquels s'ajoutent les acteurs en *missions* (d'observation, de contrôle, d'études ou d'enseignement) et les acteurs *permanents*. Les premiers, à l'instar de M. P. Billecocq (Secrétaire d'État français à l'éducation nationale), lors de la 24è conférence des ministres africains et malgache de l'éducation des pays d'expression française[69] (CONFEMEN date et lieu à ajouter) agissent indirectement ou de loin. Les plus nombreux au Dahomey sont les coopérants relativement stables sur le terrain (acteurs *permanents*). Tous constituent les acteurs à divers niveaux de responsabilité directement opérant ou non sur le terrain[70]. Je m'intéresse ici aux acteurs qui interviennent plus ou moins

[68] Acteurs de la ruralisation de l'enseignement, avant Kérékou et pendant les premières années de l'ère révolutionnaire (jusqu'en 1974 voir début 1975).

[69] ANAE, 19930270/5 & 20, intitulés Conseil et conférence des ministres de l'éducation ; La documentation regroupant la correspondance préparatoire, … les comptes rendus (…), discours, résolution de la CONFEMEN et du CAMES, etc., Paris, 1969-1970, formation de base, formation des maîtres.

[70] Une étude sociologique des coopérants français au Dahomey serait intéressante pour éclairer leur parcours professionnel en France et en Afrique au moins à partir des données archivistiques. J'ai d'ailleurs pu, sans en faire une recherche approfondie, constituer une liste d'une cinquantaine de coopérants ayant joué un rôle important en matière de coopération dans l'enseignement, à partir des sources disponibles aux archives nationales de la Direction de la coopération technique et culturelle, Pierrefitte-sur-Seine et Courneuve, France. Voir cette liste en annexe (à joindre).

directement sur le champ pédagogique ou de la formation des enseignants du primaire et du secondaire.

Les acteurs français au Dahomey proviennent majoritairement du monde de l'enseignement en France : des enseignants (du primaire, secondaire, général ou technique voire supérieur), des inspecteurs de l'enseignement, des pédagogues et psychopédagogues, des planificateurs et administrateurs de l'éducation ; des conseillers d'orientation, des conseillers culturels, mais aussi des techniciens de média audiovisuel, des ingénieurs et techniciens agricoles et de métiers divers, des bibliothécaires, des employés de bureau (secrétaire, économes, intendants). L'expert de l'UNESCO au Dahomey est également un français, chargé de la planification à l'IPN-CRAP. Les coopérants collaborent, directement avec l'administration française du corps diplomatique près le Dahomey, qui compte en son sein le chef de mission d'aide et de coopération. Les coopérants missionnaires sont des spécialistes de leur sujet ou domaine d'intervention. Notons la quasi-absence des femmes parmi les acteurs les plus influents jusqu'ici identifiés. Certains coopérants sont en couple, tous deux exerçant ou non dans l'enseignement (c'est le cas de mesdames et messieurs Ramognino et Grossetête). La majorité sont des célibataires. Au Dahomey ils ont le statut de fonctionnaires français détachés et sont traités comme tels. Ils assurent généralement les rôles qui correspondent à leurs formations. Cependant, de nombreux coopérants sont souvent polyvalents et peuvent cumuler par exemple de principaux rôle d'administrateur ou de diplomate (représentant une institution internationale comme UNESCO par exemple), d'agent technique et surtout d'enseignant.

C. Les actions pédagogiques des coopérants français au Dahomey

L'action pédagogique des coopérants français se veut concrète sur le terrain. Elle veut rompre avec une formation basée sur des circulaires de recommandations pédagogiques pour être au plus près et au service des instituteurs désireux de se professionnaliser (citation à insérer). Leurs activités permanentes étaient complétées par celles de leurs collègues de passage sur le terrain pour un court séjour de mission (une à plusieurs semaines) sur un aspect de l'éducation dahoméenne. Il s'agit de missions d'observation, d'analyse et de vérification ou encore des missions de recueil d'informations stratégiques dans des circonstances données (à savoir, le financement d'un projet de développement, la révision des accords de coopération, etc.). Le but de ces missions est généralement d'évaluer les projets mis en place, d'apprécier leur impact sur les objectifs des accords de coopération, et par conséquent la nécessité ou non de renouveler le financement du FAC. Rappelons, en bref, les principaux lieux qui sont particulièrement

assimilés aux coopérants au Dahomey ; ce sont également les centres de leurs actions pédagogiques :

1. Au bureau technique d'étude et de documentation, BTED (créé en 1965)

Fruit de la coopération franco-dahoméenne, le BTED est conçu pour réaliser le projet et la réforme de ruralisation de l'enseignement au Dahomey. Pour y parvenir, il mène des activités pédagogiques dans les établissements publics de l'enseignement primaire et dans les écoles coopératives et au premier cycle du secondaire (collèges d'enseignement moderne agricole, CEMA et collèges d'enseignement général, CEG). Le BTED intervient aussi à l'école normale Félicien Nadjo et au Centre de Formation des Maître Agricoles (CFMA). BTED élabore, rédige, tire et distribue les documents pédagogiques pour les maîtres et les professeurs des établissement ruralisés. Il fournit des manuels (rédigés par le BDPA[71]) de sciences agricoles et d'enseignement ménager aux écoles primaires ruralisées. En tant qu'institution de pilotage et de formation, le BTED possède un bureau national à Porto-Novo (au sud du pays) et un bureau régional récent à Parakou (au nord du pays).

2. Au centre de recherche et d'action pédagogiques, CRAP (créé en 1966)

Raymond Bourdoncle (directeur) et son équipe recherchent l'influence de la langue vernaculaire sur « la déformation du visage sonore du français » dans le milieu scolaire. Ils s'intéressent à l'enseignement du français, expérimentent *l'enseignement programmé* (méthode *Tranchart* en expérimentation), mènent des enquêtes sur quelques thèmes nationaux et travaillent sur l'adaptation des programmes dans le primaire. Le CRAP assure la formation pédagogique des maîtres sur le terrain et à distance, tout en les préparant à leurs examens professionnels, etc.. Grâce aux émissions radiodiffusées, le CRAP parvient à atteindre un nombre important d'enseignants sur le terrain. Notons que par manque de moyens, toutes les activités pédagogiques planifiées ne seront pas réalisées au Dahomey comme souhaitées par leurs initiateurs.

3. À l'IPN-CRAP (créé 1961/1970)

En 1971-1972 outre l'enseignement à l'école normale Félicien Nadjo, les actions pédagogiques des coopérants à l'IPN-CRAP se résument par l'animation pédagogique avec le développement amorcé de la méthode *Tranchart* et la formation des enseignants du primaire. Ils élaborent les fiches par discipline pour l'enseignement secondaire, forment les professeurs sur la méthode *6è vivante* à travers des stages organisés par le secrétariat d'État. Cet institut

[71] Bureau dahoméen des programmes agricoles (BDPA).

édite également une revue pédagogique à destination des enseignants et prépare ces derniers à leurs examens professionnels à distance. Il assure la mise en place des conseillers pédagogiques pour les principales disciplines. Ces activités pédagogiques des coopérants sur le terrain sont rendues possibles grâce à l'aide en matériels (manuels scolaires, matériels scientifiques et audiovisuels, véhicules, etc.) ou fonds que le département des enseignements accorde au CRAP. Un spécialiste en audio-visuel est affecté au CRAP pour mettre en œuvre le projet d'émissions éducatives télévisées.

4. À l'école normale (1961/1964/1965)

Au sein de l'unique école normale dahoméenne, les coopérants assurent les cours d'enseignement classique (les connaissances théoriques) y compris pour les sciences agricoles ; la pratique pédagogique et la formation continue en vue des examens professionnels se poursuivent sur le terrain. Les coopérants enseignants et formateurs appuient aussi les inspecteurs et directeurs d'enseignement lors des examens et concours professionnels des enseignants.

5. Au centre de la formation à l'enseignement des langue(CFEL) créé en 1969

Au CFEL se déroulent des séances d'activités pédagogiques en vue de riches échanges linguistiques entre des enseignants du Dahomey et du Nigéria. En l'initiant, P. Rescoussié vise surtout à satisfaire un besoin exprimé en enseignants du français comme langue étrangère dans des établissements supérieurs (niveau licence) au Nigéria. Pour cela le directeur du centre et son équipe (coopérants français, personnels dahoméens et autres) préparent grâce au CFEL, de jeunes dahoméens, recrutés au niveau de l'enseignement secondaire (titulaire du brevet jusqu'en terminale). Ces "futurs professeurs de français" reçoivent alors une formation de trois à quatre mois, nécessaire pour enseigner à des "grands élèves" anglophones débutants en français. Par ailleurs, le centre organise régulièrement des séjours de stage linguistique au Nigéria en collaboration avec des partenaires qu'il s'est constitué sur place, pour des enseignants dahoméens qui le demandent. Mais faute de moyens pour héberger des stagiaires nigérians au Dahomey, le mouvement inverse n'a pas suivi la même fréquence.

6. Les inspections d'enseignement (général, primaire, secondaire et technique)

Dans ces instances centrales et départementales de l'enseignement public, les coopérants assurent des services administratifs, l'encadrement des enseignants stagiaires et leur formation pédagogique sur le terrain, la formation des conseillers pédagogiques locaux, les corrections des copies pour les examens professionnels des enseignants. Ils peuvent être invités

à animer une émission à visée pédagogique à la radio pour les enseignants ou missionnés pour effectuer des enquêtes de terrain, élaborer des données statistiques de l'éducation au Dahomey.

D. Des actions pédagogiques en perspectives (pour 1973-1977) malgré les contestations

Le troisième plan de ruralisation de l'enseignement qui s'étend sur trois ans prend fin en décembre 1972 mais son exécution rencontre de plus en plus d'obstacles d'ordre matériel et socio-politique notamment. Cependant, d'après les coopérants et leurs hiérarchie basée en France, tout ce qui est entrepris doit se poursuivre en accéléré. En effet, depuis juin 1971, la réforme de ruralisation de l'enseignement est en vigueur malgré les contestations. Quelques mesures correctives mineures lui seront apportées pour tenter de rassurer les enseignants, principaux contestataires. C'est dans cette atmosphère tendue qu'une mission menée par P. Abela et M. Montfort intervient en septembre 1972 pour évaluer la situation en vue de la suite à donner au projet. Leur rapport permet de comprendre les ambitions de la coopération pour l'enseignement dahoméen car il aura posé la charpente du plan quadriennal 1973-1977 pour l'éducation ruralisée au Dahomey. Il n'y a pas de différence fondamentale avec la réforme de la ruralisation (étudiée dans le chapitre précédent) ; il y a principalement des ajustements des besoins en financement en fonction de l'évolution prévisionnelle des effectifs scolaires. Dans ce plan par exemple, les concepteurs rendent compte de la qualification actualisée et projetée des maîtres, des actions pédagogiques (résumées plus haut) à poursuivre ou à améliorer et des moyens financiers à mobiliser pour la troisième phase de la réforme éducative en cours. Selon eux, la ruralisation de l'enseignement au Dahomey[72] devra effectivement passer à une vitesse supérieure dès la rentrée scolaire, car c'est la *meilleure solution pour adapter l'enseignement aux besoins du milieu*.

Concrètement, en ce qui concerne le personnel enseignant, le rapport recommande de prévoir un *recrutement accru* des enseignants du primaire[73]. Dans cette optique, et compte tenu d'un taux d'accroissement annuel des effectifs scolaires de 3%, la situation impose un

[72] Archives nationales des Affaires Étrangères de Pierrefitte-sur-Seine (ANAE), *Rapports d'activité annuels de l'IPN*-CRAP : de 1969 à 1973. D'après une note de directeur de BTED à l'attention du public, « le projet global de ruralisation de l'enseignement s'inscrit dans le cadre tracé par le plan de développement économique et social du Dahomey pour les années 1966-1970 ». Il s'agit d'adapter l'enseignement aux réalités socio-économiques dahoméennes et de permettre aux jeunes de rester dans leur milieu naturellement rural, pour participer activement au développement de son village, de son pays. C'est la condition nécessaire qui permet, selon les promoteurs de cette réforme, de résoudre le problème de chômage massif créé par l'enseignement conventionnel mis en place par le système colonial.

[73] ANAE, 27MC4/Enseignement, assistance pédagogique, Rapport préparatoire au plan de 1973-1977 (ressources humaines) et annexes par P. Abela et M. Montfort, « Les besoins en enseignants du primaire », *Rapport de mission*, septembre 1972.

recrutement annuel de 300 instituteurs et institutrices. Cet effectif incompressible devrait être majoré de 20 à 30 nouvelles recrues, pour remplacer les départs à la retraite, ce qui permettrait de tenir un ratio de 45 élèves par classe. Par conséquent, les auteurs recommandent en prévision, de multiplier par quatre, la capacité de formation des élèves-maîtres ou alors d'augmenter la fréquence des cycles de formation pour la rendre trimestrielle. Cependant, le plan ne prévoit rien pour améliorer ni la situation des formateurs en nombre déjà insuffisant, ni les structures d'accueils des candidats et leur fonctionnement.

Au niveau des enseignants du secondaire, la situation semble *acceptable* d'après les données du rapport. Mais ce n'est qu'une apparence car environ 36% des postes sont encore occupés par des coopérants sans compter les étrangers non français. Il faudra alors préparer la relève avant que la situation ne se dégrade. Leurs conseils ne sont pourtant suivis ni de propositions concrètes ni d'actes de la part du gouvernement, probablement en partie pour des raisons financières mais aussi de temps. De fait, la coopération française génère certaines réticences chez Kérékou dans son projet d'École Nouvelle dès son arrivée au pouvoir en octobre 1972 soit un mois environ après ledit rapport. Mais en attendant sa réforme, les agents de la coopération vont faire le bilan de leurs actions dans le domaine de l'enseignement au Dahomey.

En effet, à partir de ce rapport d'activités de BTED évalué par une précédente mission (Melet et Dulau), ainsi que des rapports d'autres structures d'actions pédagogiques, et des procès-verbaux des commissions mixtes de recrutement mises en place par le gouvernement Kérékou, la mission de J. Hubert va produire une sorte de diagnostic général des engagements français au Dahomey. À la suite de l'analyse des travaux de Met et Dulau, J. Hubert parlera d'un bilan mitigé au sujet des projets relatifs à la ruralisation de l'enseignement. Mais pour sauver la coopération et éviter de laisser un boulevard aux États socialistes ou communistes qui multiplient depuis peu leurs actions sur le terrain, J. Hubert propose de consentir au Dahomey « un régime spécial qui se traduira par le choix des projets les moins mauvais »[74]. Ses conclusions seront déterminantes pour la suite car la donne ayant changé au niveau des relations entre les deux États, il va falloir opérer des choix selon les intérêts français. Sa conclusion semble renchérir une déclaration antérieure d'une représentant français lors des assises d'une commission mixte, comme en témoigne cet extrait de ses propos :

[74] ANAE, Hubert, Jacques, *Ibid.,* dans le même *Rapport* de mission de janvier-février 1975 au Dahomey, effectuée dans le cadre de la révision des accords de coopération avec la France. Il a remarqué durant ses enquêtes, l'augmentation du volume des accords de coopération que le nouveau pouvoir a signés avec la Corée par exemple ; il en fait mention dans son document. D'autres rapports et courriers officiels des coopérants mentionneront également le même constat avec le Cuba, la Chine, La Russie, etc..

Le choix des domaines dans lesquels la France peut intervenir résulte de l'expérience qu'elle a acquise et de l'existence d'experts compétents. Elles estiment être en mesure d'aider les États dans les secteurs suivants : - la formation scientifique et technique dans la mesure où elle débouche sur l'emploi, - la formation en vue du développement rural qui constitue la priorité dans de nombreux États en voie de développement, - la formation professionnelle conçue tant comme enseignement technique supérieur que comme perfectionnement, recyclage ou réorientation, - la gestion administrative et la formation tertiaire pour fournir aux États l'armature administrative de leurs structures de développement[75].

Il s'agit d'une liste indicative des domaines d'intervention que les autorités françaises adressent à leurs homologues dahoméennes tout en restant ouvertes à d'autres sollicitations. On y retrouve des éléments ou expressions telles que « formation en vue du développement rural, (…) perfectionnement, recyclage ou réorientation, la gestion administrative, (…) », qui caractérisent les vieux accords. Face à un pouvoir dahoméen qui dorénavant tient à contrôler sa souveraineté mais qui dépend encore du concours de la France dans la mise en œuvre de sa réforme éducative, faut-il prévoir que les mêmes causes ne reproduisent les mêmes effets ? En d'autres termes, les conditions (minimales) d'intervention française face à la dépendance financière dahoméenne semblent de nouveau réunies pour risquer de reproduire le mode de coopération précédemment critiquée et remise en cause par les autorités locales en place.

En attendant l'épreuve des faits, pour atténuer le choc causé par le retrait accéléré du personnel français de l'enseignement et dans le cadre du transfert du personnel à la fonction publique dahoméenne, une subvention compensatoire mais dégressive est convenue entre les deux parties[76]. Elle correspond à la rémunération actualisée, des vingt-cinq fonctionnaires transférés. Ainsi, à partir de 1974 et sur quatre années successives, la subvention sera accordée à 100% avant de subir un abattement progressif durant les cinq années suivantes.

Il apparaît que dans les nouvelles relations franco-dahoméennes qui s'annoncent, notamment en matière de coopération culturelle, scientifique et technique, plus rien ne sera comme avant[77]. En effet parmi les nombreux projets que les négociateurs dahoméens soumettent au financement du FAC en 1974 par exemple -comme si de rien n'était-, les représentants français ne retiennent que les *plus utiles*[78] au regard de leurs moyens disponibles et de leurs intérêts. Ainsi, après une relative analyse des projets soumis, il a été procédé à *un tri*

[75] Procès-Verbal de la Commission mixte franco-dahoméenne, au sujet de l'Orientation technique de la coopération à venir, Cotonou, 21-22 mars 1974, p.3.

[76] ANAE, *Procès-Verbal* de la Commission mixte, 21-22 février 1974. Il s'agit d'un transfert convenu entre les deux pays, de vingt-cinq professeurs dahoméens dont 4 titulaires, tous de l'éducation nationale française, donc entièrement rémunérés par la France jusqu'alors.

[77] C'est mieux comprendre la tournure des relations franco-dahoméenne durant cette période d'une importante sensibilité politique et idéologique. Que le présent chapitre s'intéresse à ces nouveaux accords de coopération surtout ceux relatifs à l'enseignement et à la formation des enseignants au Dahomey/Bénin.

[78] ANAE, Jacques Hubert, *Ibid.*, février 1975.

par élimination : 18 projets dont la poursuite des travaux relatifs au projet l'université du Dahomey[79], sont d'office écartés ; 7, mis en veilleuse mais avec plus d'incertitude quant à leur prise en considération ; 13 + 1 (en cours) sont retenus pour faire l'objet de cette première série de signatures d'accords de coopération entre les deux gouvernements, le 27 février 1975. Les chefs de délégation, signataires et représentant chacun son pays, sont : Pierre Abelin, ministre français de la coopération et le ministre et Michel Alladayé (commandant), ministre dahoméen des affaires étrangères et de la coopération. Notons qu'en définitive, pour ce qui intéresse la présente étude, aucun projet impactant directement la formation des enseignants du primaire ou du secondaire ne figure sur la liste retenue. Au contraire, les projets concernant les matériels pédagogiques pour les centres de formation rurale et les ouvrages scientifiques pour la recherche agronomique, figurent sur la liste écartée d'office. En revanche il est prévu le financement logistique pour un centre de formation de l'enseignement technique, un centre de formation radio et une école d'infirmière (niveau secondaire et professionnel). Le rapport de mission de J. Hubert et ses propositions fourniront davantage d'éléments d'appréciations aux négociateurs français avant leurs prochaines décisions qui conduiront ou non à la signature des nouveaux accords.

II. La coopération pédagogique Franco-Dahoméenne à l'heure des réformes révolutionnaires (1974-1975)

La mise en place des réformes révolutionnaires intervient pendant que les anciens accords de coopération franco-dahoméenne sont encore en vigueur. Pour Kérékou, ils ne sauraient durer davantage. Il faut en finir mais pas avant d'avoir passé en revue et posé les balises d'une nouvelle forme de relations bilatérales, qui n'entravent pas sa vision du développement économique et social par l'école.

A. La dépendance financière, ce "talon d'Achille" pour la politique de formation des enseignants de l'école nouvelle

La déclaration d'orientation de l'éducation précisait d'emblée : « (…) l'aide extérieure si elle intervient, ne peut être qu'un appoint de l'effort national et dans tous les cas elle doit être centralisée, rigoureusement contrôlée et souverainement utilisée par l'État dahoméen. » [80]

[79] Voir Hounzandji, F. Aimé, *Une université dans un processus de construction nationale : l'université du Dahomey-Bénin en Afrique occidentale (1950-2002)*, A. Enders et R. Rogers (Dirs.), Thèse, Histoire, Université Paris 4 Paris-Sorbonne, 2017, pour en savoir plus sur l'histoire de la coopération universitaire franco-dahoméenne.

[80] Archives Nationale de Pierrefitte-sur-Seine (ANP), Révision des accords de coopération franco-dahoméenne, Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, « Déclaration

Par ces mots, le nouveau pouvoir semble donner le ton sur un aspect important de la nouvelle coopération, avant même la signature des accords ; peut-être comptait-il sur d'autres pays qui lui proposaient déjà de nombreux accords de coopération dans divers domaines ? Qu'en sera-t-il de la France ?

1. La France, toujours partenaire privilégié au Dahomey révolutionnaire ?

Les autorités françaises de plus en plus sceptiques et réservées voudraient parallèlement observer dans les moindres détails, l'évolution de la situation. Pour cela elles ont besoin de se remémorer le contenu des accords de coopération en cours avec le Dahomey avant de s'asseoir de nouveau à la table des discussions. C'est ce qu'exprime ici un négociant français au cours d'un débat :

> **En attendant que le déroulement de ces négociations nous éclaire sur les intentions du gouvernement dahoméen, précisons que les anciens accords de coopération franco-dahoméens – tous conclus le 24 avril 1961 – englobaient cinq domaines : politique (…), économique et financière (…), judiciaire (…), social et culturel, et, enfin, la coopération technique[81].**

Pendant ce temps, les acteurs français au Dahomey jouent tacitement les éclaireurs de leurs compatriotes et constituent une importante source d'informations parfois banals mais qui pourraient aider à la mise en place -pourrait-on imaginer- de stratégies nécessaires au bon déroulement des négociations. C'est ainsi que le commandant Alladayé (nouveau ministre dahoméen des affaires étrangères) manifesta son bonheur apparemment provoqué chez lui par l'espoir d'un réel changement des nouvelles relations bilatérales. L'ayant exprimé auprès d'un agent responsable de coopération au Dahomey, ses propos furent relayés par la presse en France, en cette phrase : « C'est la première fois depuis la conquête du Dahomey (par la France) en 1894 qu'une délégation part, libre de ses opinions, de ses options, négocie, pied à pied, avec l'ancienne puissance colonisatrice »[82]. Rapportés par le chargé de mission à l'ambassade de France à son supérieur hiérarchique ces propos vont susciter des interrogations telles que « Est-ce à dire qu'il n'en avait pas été ainsi en 1961 ? »[83] qui alimenteront le débats internes avant les assises de négociations.

---

d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Contenu », in *Daho-Express* (journal dahoméen) du 16 juin 1973.

[81] La Nouvelle Agence de Presse, *Ibid.*, p.2.

[82] Commandant Alladayé, Ministre Dahoméen des affaires étrangère, propos tenus avant son voyage en septembre 1973 sur Paris où viennent de s'ouvrir les négociations pour la révision des accords de coopération Franco-Dahoméens, rapportés par la *Nouvelle Agence de Presse* (Paris 1), du 25 septembre 1974.

[83] Nouvelle Agence de Presse, *Ibid.*

En application de la nouvelle réforme scolaire et dans le but de lier *l'école nouvelle à la vie*[84], les autorités dahoméennes par un arrêté ministériel décident d'une formation patriotique et pédagogique obligatoire pour la jeunesse ayant effectué deux ans de formation universitaire comme le stipulent les articles suivants dudit arrêté :

> **Article premier : Tous les étudiants ayant terminé avec succès la 2ème année de l'université du Dahomey sont inscrits à un stage probatoire d'accompagnement de douze (12) mois. Article 4 : Avant ou pendant ce stage, les stagiaires recevront : - une formation commune de base spéciale – une initiation patriotique – une initiation pédagogique[85].**

Il s'agit d'un stage pratique rémunéré de douze mois effectués dans l'enseignement notamment, pour permettre au jeune stagiaire de se confronter aux réalités de la vie et du monde de travail, avant de poursuivre éventuellement sa formation supérieure ou spécifique. En outre, par la *formation patriotique*, l'État semble vouloir familiariser massivement et au plus vite, la jeunesse dahoméenne (en l'occurrence), les enseignants, les futures formateurs ou autres acteurs de l'éducation et tout futur cadre dahoméen, à sa vision globale de l'homme/la femme, le citoyen dahoméen qui participe activement à la construction de son pays. Mais ces dispositions prennent effet à compter du 1er octobre 1974[86], sachant que les négociations pour la révision des accords de coopération sont engagées quelques jours plus tôt en France.

Or en mars 1974 une note du Secrétariat d'État français aux Affaires étrangères est adressée au chef de service de la coopération culturelle, scientifique et technique au sujet des bourses pour 1974-1975. Elle mentionne que pour les dahoméens étudiants boursiers en France, « le département est en mesure de reconduire son effort en 1974/1975 et pourra accorder une soixantaine de bourses au Dahomey (renouvellements compris) » [87]. Mais il n'y aurait plus d'augmentation du nombre de bourses du fonds d'aide et de coopération (FAC) pour les études et formations sur le sol dahoméen. Le gouvernement dahoméen ne le sait pas encore mais les termes de cette note sont assez précis :

> **(…) Il n'est pas possible d'augmenter le quota précédemment octroyé à la République du Dahomey. En effet ce pays qui dispose de 330 bourses par an, possède le plus fort contingent de bourses mises à**

[84] « L'école nouvelle liée à la vie » titre de l'arrêté sur une page de *Daho-Express* imprimée par le Chef de mission A. Guéna et joint à son courrier du 25 septembre 1974. La même expression est mainte fois revenue dans les discours du nouveau chef de l'État et dans les rapports des travaux du conseil consultatif d'éducation national, de la commission nationale de réforme de l'enseignement, tels que la « Déclaration d'Orientation et de Politique Générale en matière d'éducation. », Daho-Express du 16 et du 19 juin 1973.

[85] Arrêté du 10 septembre 1974, du ministre de l'éducation nationale, de la culture, de la jeunesse et des sports (MENCJS) et en application des décisions du Comité National de la Révolution réuni en session extraordinaire les 9 – 10 septembre 1974.

[86] Art 5 du même arrêté.

[87] Henry Murcia, au nom du chef du département de la formation, Secrétariat d'État aux Affaires Étrangères, Service de la Coopération Culturelle, scientifique et technique, *Note* n° SCT/F2 du 05 mars 1974, au sujet : Prévisions des programmes de bourses en France et en Afrique pour 1974-1975 et en réponse au questionnaire de l'Assemblée Nationale sur le sujet de la révision des accords de coopération avec le Dahomey.

la disposition des États africains pour des études sur place, un accroissement nouveau de notre aide en ce domaine ne ferait qu'augmenter la différence déjà très importante entre l'appui apporté aux différents États africains, ce qui se justifierait difficilement[88].

Dans ce texte, le financeur semble expliquer son opposition à cette augmentation, par le souci qu'il porterait à l'équité dans l'octroi des bourses en Afrique. Mais compte tenu de la période dans laquelle intervient cette mesure, elle pourrait être une conséquence des tensions et méfiances qui frappent la relation franco-dahoméenne depuis l'arrivée des révolutionnaires au pouvoir[89]. Aussi, sans grande surprise, la précédente décision du Comité National de la Révolution (CNR) sur l'orientation de l'utilisation des bourses aura un impact aggravant dans les négociations qui devraient démarrer quelques mois plus tard. En effet le courrier du chef de mission informant sa hiérarchie des nouvelles dispositions éducatives dahoméennes, met en relief l'expression formation *patriotique* et s'attarde sur l'article 3 de cet arrêté qui dispose que : « Durant ce stage, les étudiants boursiers continueront de percevoir leurs bourses ainsi que leurs primes d'équipement. Les étudiants non boursiers seront pris en compte par l'État dans les mêmes conditions que les boursiers pendant la durée du stage »[90].

Cet article qui laisse entendre que la France participerait au financement de la politique de formation à visée « patriotique » du gouvernement révolutionnaire, suscite immédiatement une réaction de réserve des autorités françaises locales, comme l'exprime Mr. Guéna dans son courrier du 9 octobre, au regard de cet article 3 :

La question qui se pose, dès lors, est de savoir si les autorités dahoméennes entendent nous demander de continuer le service des bourses F.A.C. pendant la durée du stage probatoire. Dans la mesure où cette Mission ferait l'objet d'une démarche en ce sens, je serais reconnaissant au département de bien vouloir me confirmer si, comme je le pense, il y a lieu de répondre à cette éventuelle requête par la négative[91].

Ainsi A. Guéna, représentant de l'ambassadeur français à Cotonou qui suit de près l'évolution la situation sur place semble anticiper sur les dispositions françaises en donnant son avis (négatif) quant à la suite de la coopération franco-dahoméenne dans ce domaine de la formation. Le gouvernement dahoméen qui ne le sait pas encore, devra se préparer à chercher des bourses autres que françaises pour assurer cet aspect de sa réforme. Une telle suspension d'aide financière met à mal, la relative amélioration de l'africanisation des cadres en général et

[88] Henry Murcia, au nom du chef du département de la formation, *Ibid.*

[89] Archives Nationales, P. Abélin (Ministre français de la coopération) et M. Alladayé, (Ministre dahoméen des affaires étrangères), Courriers et négociations, comptes-rendus des réunions et débats à l'assemblée nationale sur la révision des Accords de coopération entre la République française et la République du Dahomey, 1974-1975. Dans ce lot, nombreux sont les documents qui témoignent d'une certaine tension entre les deux pays et des réserves émises plus souvent par la partie française quant à la mise en œuvre de la nouvelle réforme au Dahomey.

[90] Article 3 du même arrêté.

[91] Guéna André, le Chef de mission pour l'ambassade de France, dans son courrier n°2307 du 09 octobre 1974 à son ministre de tutelle en France, au sujet de l'arrêté « L'école liée à la vie ».

du corps enseignant en particulier, qui commence à peine à se concrétiser notamment dans le sous-secteur de l'enseignement secondaire. Une étude ultérieure sur la période ira jusqu'à établir un lien de dépendance entre le besoin en personnel enseignant et l'activité des coopérants français enseignants au Dahomey. Voici ce qu'en disent les chercheurs :

> **Le besoin en personnel enseignant devenait important par rapport à l'augmentation de la demande éducative d'autant que le gouvernement a mis fin aux accords de coopération avec la France dans le domaine de l'enseignement et que le recrutement des coopérants français travaillant dans les lycées et collèges a été suspendu[92].**

Relevons cependant que le gouvernement n'a pas mis explicitement fin aux accords de coopération avec la France dans le domaine de l'enseignement ce sont plutôt certains aspects des nouvelles dispositions règlementaires, relatives à la réforme de l'éducation et de l'enseignement (réforme dite de l'école nouvelle) qui ne semblent plus convenir aux convictions politiques des coopérants français d'une part. D'autre part, si le recrutement des coopérants français travaillant dans les lycées et collèges a été suspendu progressivement, en plus de la précédente raison, c'est en partie parce que le budget du FAC dans ce domaine est drastiquement réduit et sera ensuite supprimé de la liste des domaines d'intervention retenus par les accords révisés de la coopération technique et culturelle[93].

Les négociations étant toujours en cours, une information relativement apaisante est portée à la connaissance des directeurs de la diplomatie française à Paris :

> **En ces jours agités par la radicalisation de la révolution dahoméenne et par l'activité verbale torrentielle du chef de l'État, la déclaration que vient de faire le nouveau ministre de la jeunesse, de la culture et des sports, le jeune lieutenant Biaou, a assez agréablement surpris.**
>
> **Dans un français parfait, il a fait le procès des "irresponsables" anarchistes qui ont jusqu'ici dirigé les services de son ministère et annonce le départ de quatre d'entr'eux, dont le directeur général des activités culturelles, M. Ako Sewa, qui s'étaient distingué par des outrances au festival de Québec. Avec une modération, une clarté et une élégance dans l'expression auxquelles on n'était plus habitué, il a dénoncé le verbalisme révolutionnaire, stigmatise les agitateurs, prône l'ordre, la discipline et un réalisme éclairé[94].**

Tout en faisant l'éloge de ce nouveau responsable dahoméen dont le discernement et l'attitude à l'égard de la France semblent déjà trancher avec les agissements démesurés de certains fonctionnaires postindépendance, l'ambassadeur français Michel Van Grevenynghe

---

92 Hountondji, Thierry Claver, (Chef d'équipe), « Les effets sur le post-primaire des réformes éducatives de masse, engagées au Bénin durant la période postindépendance en 1971 et 1975 Contribution du Bénin, décembre 2007 », in Les réformes éducatives engagées durant la période postindépendance au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leur effet sur le post-primaire, GTASE/ADEA, Biennale 2008 de l'éducation en Afrique, 2007-08, à partir de la page 38 pour le Bénin.

93 Archives Nationales, P. Abélin (Ministre français de la coopération) et M. Alladayé, (Ministre dahoméen des affaires étrangères), Nouveaux accords de coopération technique en matière de personnel entre la République française et la République du Dahomey, Cotonou, février 1975.

94 Van Grevenynghe, Michel, Ambassadeur de France à Cotonou, dans son courrier n°773-774 du 21 novembre 1974, adressé aux Directeurs/Diplomatie Paris.

voudrait peut-être faire tenir compte de cette lueur d'espoir dans les négociations côté français et rassurer l'autorité française que tout n'est pas perdu au Dahomey avec la révolution. Il apprécie et cite d'ailleurs dans sa conclusion, cette volonté manifeste émise par son interlocuteur. Ainsi, rapporte-t-il : « Il a pour terminer, évoqué l'entretien que j'avais eu avec lui peu de temps auparavant et célébré l'amitié franco-dahoméenne "qui doit se renforcer notamment dans le domaine des sports et de la culture" »[95].

Quelques mois plus tard, cette dernière phrase trouvera son accomplissement dans des réalisations françaises sur le sol dahoméen. En effet, pour joindre l'acte à la parole et au nom de la coopération culturelle, quelques centres de loisir et bibliothèques seront construits et équipés par le budget du FAC. Parmi ces dernières actions, on note la bibliothèque de l'Institut Nationale pour la Formation et la recherche en éducation (INFRE)[96] et Centre de recherche et d'Application pédagogique (CRAP), qui ouvrira ses portes dès la rentrée de 1975, pour le plus grand bonheur des enseignants et du personnel d'encadrement de l'éducation national. Comme le précise la page d'annonce à l'attention des enseignants, cette bibliothèque compte déjà, à la disposition des éducateurs, une quarantaine de revues et environ 5000 ouvrages dans divers domaines, notamment en pédagogie, psychologie, littérature africaine et des manuels scolaires[97].

2. Les circonstances d'une négociation consensuelle

À mesure qu'approche l'ouverture des négociations pour la révision des accords de coopération (juillet-septembre 1974), les diverses nouvelles et informations en provenance du Dahomey révolutionnaire et constamment relayées dans la presse française et par les représentants des organisations françaises sur place, semblent susciter beaucoup de questionnements au sein de la population française jusqu'au niveau de l'hémicycle. L'autorité française locale au Dahomey se devaient d'apporter des réponses aussi détaillées que possible, afin de dissiper toute forme d'inquiétude tout en jouant à la prudence et à la réserve vis-à-vis du nouvel interlocuteur, ce pouvoir dahoméen dont les attitudes pouvaient se révélée imprévisibles.

---

[95] *Ibid.*

[96] Créée par Arrêté du 6 octobre 1975 pour promouvoir les programmes de l'école nouvelle, l'Institut National pour la Formation et la recherche en éducation (INFRE) est la toute première structure de formation des enseignants, que le nouveau gouvernement ouvre à partir de la fusion de toutes les précédentes qui assurait plus ou moins pleinement ce rôle. INFRE fait objet d'une étude détaillée dans la prochaine section du chapitre.

[97] *Éducation Dahoméenne*, CRAP, 1975, p. 104.

Comme cette confusion notée au cours d'un débat au sujet d'une demande de financement pour la construction de logement pour l'assistance technique :

> **Il peut y avoir un malentendu. En effet : 1- Les autorités dahoméennes ont demandé dans le cadre des programmes FAC 1974, la construction de logement pour assistants techniques de l'enseignement supérieur sur le campus universitaire. Cette demande est distincte de 2- l'engagement verbal pris par le secrétaire d'État, M. Jean François Deniau, au cours d'un entretien à Paris le 2 octobre 1973 avec le commandant Alladayé, ministre des affaires étrangères, de construire 40 à 50 logements destinés aux assistants techniques français[98].**

Les chargés de mission et d'affaire sont généralement assez outillés preuves à l'appui, pour décanter de telles situations et permettre d'avancer dans les débats au niveau de toutes les instances du pouvoir français.

Par ailleurs, la sous-direction de la coopération technique, dans une note sur le Dahomey au sujet des reprises de la coopération technique et de la gestion en cours, rassurait : « (…) Aucun problème important ne se pose en ce qui concerne les personnels d'assistance technique au Dahomey qui sont au nombre de 147 dont 104 dans les secteurs de l'enseignement »[99].

Il y a là également une précision qui pourrait apaiser les craintes des autorités dahoméennes quant à l'avenir de la coopération au niveau de l'enseignement. D'autre part, cet effectif des français enseignants, quoique frappé d'abattement conformément aux dispositions en cours (réduisant l'effectif de 5 enseignants français par an), ne semble pas présenter non plus de grandes menaces en matière de postes à pourvoir dans l'enseignement ; car la mesure n'aura finalement que peu d'impact sur les besoins en personnels enseignants et pour cause,

> **La relève déjà largement assurée du personnel enseignant français par du personnel dahoméen d'une part, la négociation de nouveaux accords culturels, qui ne semble pas soulever de difficultés, d'autre part, donnent à penser que peu de problèmes touchant aux enseignements primaire et secondaire sont susceptibles d'être soulevés par le Dahomey[100].**

Tout en cherchant à rassurer avec ces propos les destinataires de sa note, le chef du service des enseignements en France se montre réservé néanmoins sur l'augmentation des crédits d'aide pédagogique et la réforme de l'école nouvelle en cours. Sur le premier sujet,

> **Notre aide à l'action pédagogique et à l'équipement des établissements d'enseignement prend deux formes : a) Accréditifs à l'institut pédagogique national, pour soutenir ses actions de formation continue du personnel. Un crédit de 61000F a été attribué au titre de l'année 1973-1974, un crédit du même ordre est prévu pour 1974-1975. B) Dotation en manuels scolaires (350000F) et en matériel scientifique (60000F) pour les établissements scolaires, au titre de l'année scolaire 1974-1975. Il est possible que les dahoméens demandent l'accroissement de ce type d'aide dont ils toujours friands.**

---

[98] *Nouvelle Agence de Presse*, rapportant les propos du Chargé de mission de coopération, répondant aux questions de l'Assemblée Nationale au sujet du contenu des nouveaux accords, pour la justification du budget de la FAC, 25 septembre 1974.

[99] ANAE, Note SCT/AT.2 de la sous-direction de la coopération technique, juillet 1974.

[100] ANAE, Destribats, Robert, Chef du service des enseignements/Service de la coopération culturelle, scientifique et technique, dans sa *Note* n° SCT/8, à l'attention de Mr Vieau, au sujet des problèmes d'enseignement au Dahomey, 1974.

Sauf accroissement important des crédits d'action pédagogique, il ne semble pas possible d'augmenter l'aide prévue pour le Dahomey[101].

Certes l'autorité française au Dahomey, a continué ses actions d'aide pédagogique malgré la transformation politique de l'école dahoméenne qui se met progressivement en place sous ses yeux. Mais elle ne pourra plus satisfaire une éventuelle demande d'accroissement de crédits pour le chantier pédagogique en cours du gouvernement Kérékou. En ce qui concerne le second sujet évoqué dans sa note, Robert Destribats résume ce qu'il sait jusqu'ici des grands axes et objectifs de cette réforme fondamentale de l'enseignement en étude qu'il Dahomey : il la trouve *intéressante et novatrice*, dans ses finalités mais « irréalisable en raison des moyens financiers et humains qu'elle impliquerait »[102]. Par ailleurs ce chef de services des enseignements apparemment très informé sur ce qui pourrait se tramer de l'autre côté, anticipe et prévient sa hiérarchie :

Certains constats officieux donnent à penser qu'il nous sera demandé un expert de haut niveau pour coordonner les travaux des diverses commissions dahoméennes chargées de proposer les mesures à prendre dans les différents secteurs de l'enseignement. Si cette demande était faite officiellement, il conviendrait d'y répondre avec prudence, en demandant en particulier une description précise de l'emploi et des responsabilités à assumer. On pourrait suggérer que notre inspecteur d'académie actuellement en poste à Porto-Novo, qui est notoirement sous employé, soit invité à participer aux travaux en cours. Peut-être alors apparaîtrait-il qu'il ne serait pas utile de faire appel à un autre expert[103].

Dans cette déclaration complexe, tout en jouant son rôle de planificateur de son personnel expatrié au Dahomey, M. R. Destribats paraît assez prudent et semble tenir compte des incertitudes qui se dessinent sur place, puisqu'il semblait dire plus haut en d'autres termes que le gouvernement local n'aura pas les moyens de sa politique scolaire. Il se pourrait aussi que sa décision de ne point pourvoir de coopérant supplémentaire hautement qualifié pour l'éducation au Dahomey, même à la demande des autorités locales, soit sa façon de "désavouer" la nouvelle politique éducative complètement aux antipodes du système éducatif conventionnel, à l'occidentale[104]. Ce serait soutenir une action contraire à ses propres valeurs et convictions sociopolitiques.

B. Kérékou veut une autre coopération franco-dahoméenne pour son École Nouvelle

Pour éviter les conséquences d'un "sevrage brutal" et conserver « les relations privilégiées avec la France, qu'une communauté de langue depuis plusieurs décennies justifie

[101] *Ibid*.
[102] *Ibid.*
[103] Désertas, Robert, Chef du service des enseignements/Service de la coopération culturelle, scientifique et technique, dans sa *Note* n° SCT/8, à l'attention de Mr Vieau, au sujet des problèmes d'enseignement au Dahomey, 1974.
[104] Globalement, l'analyse de plusieurs notes et courriers de R Destribats porte à le penser.

largement »[105], les circonstances des négociations en vue des nouveaux accords, nécessitent un climat apaisé entre les deux parties.

1. Les conditions d'un nouveau départ apaisé

Pour avoir les mains libres dans l'application de la future *Loi d'orientation de l'éducation nationale* et dans la mise en œuvre de sa politique gouvernementale, le chef du pouvoir révolutionnaire maintient son désir de réviser les accords de coopération qui lient la France et le Dahomey dont la plupart date des premières heures de l'indépendance dahoméenne. Mais son insistance finit par faire écho à une perception similaire du côté français, comme l'avait souligné le ministre français de la coopération M. Pierre Abelin. Il estime que « les accords de 1961 qui répondaient aux besoins de l'époque se sont, certes, révélés utiles, ont vieilli et que certains d'entre eux peuvent paraître inadaptés aux exigences actuelles (...) »[106]. Le gouvernement dahoméen veut bien l'entendre de cette oreille et souhaite enfin rendre effective ces aspirations qu'il a pris le temps de "mûrir" à en croire le commandant et ministre dahoméen M. Alladayé qui justifie les deux années de silence apparent (d'octobre 1972 à septembre 1974) : « Si nous avons attendu presque deux ans avant de demander l'ouverture de ces négociations, c'est parce que nous étions convaincus que pour faire œuvre durable, il ne fallait rien entreprendre dans la précipitation ni sous la pression des événements »[107].

Les deux parties semblent avoir trouvé le point d'équilibre ou presque, qui permet d'ouvrir les négociations devant aboutir à la poursuite de leur coopération sur de nouvelles bases. Car pour les uns et les autres, une autre forme de relation se révèle ainsi possible entre les deux pays. C'est pourquoi, les termes et expressions tels que : *amitié, souveraineté,* mais aussi *dialogue…, intérêts réciproques*[108] sont récurrents dans l'allocution prononcée par le négociateur et chef de la délégation dahoméenne, le commandant Alladayé à l'ouverture officielle des négociations en septembre 1974. Il a assuré la partie française de ses efforts pour l'instauration d'une relation gagnant-gagnant « chaque fois qu'il s'agit d'ouvrir notre pays à une amitié véritablement sincère et féconde et de servir la cause du développement, dans le cadre d'une solidarité réelle entre deux peuples souverains et amis »[109]. Prenant acte de ce désir

[105] Extrait des propos du ministre dahoméen de l'éducation nationale, de la culture, de la jeunesse et des sports, dans son allocution d'ouverture de la commission mixte du 22 mars 1974.

[106] ANP, Pierre Abelin, Ministre français de la coopération, Réponse aux questionnaires de l'Assemblée Nationale, au sujet de la révision des accords de coopération franco-dahoméenne, Op. Cit, *Nouvelle Agence de Presse*, Paris1, 25 septembre 1974.

[107] Commandant Alladayé, dans son discours de septembre1974, *Ibid.*, p.2.

[108] *Nouvelle Agence de Presse*, Paris, rapportant les interventions des négociateurs pour les nouveaux accords de coopération entre la France et le Dahomey, septembre 1974.

[109] Commandant Alladayé, *Ibid.*

apparemment enthousiaste du négociateur dahoméen, le ministre français de la coopération conclut son discours en ces mots : « Il va donc s'agir entre nous, de faire le point, de voir ce qui reste utile et ce qui ne l'est plus, ce qui est souhaitable pour nos deux pays, ce qui est possible… »[110].

Ces propos seront ultérieurement appuyés par les conclusions de la mission de Jacques Hubert si bien que les négociations ainsi engagées à Paris le 19 septembre 1974 vont se poursuivre de part et d'autre, dans les deux pays d'abord pendant 15 jours de travaux communs, puis jusqu'à la signature des accords conclus. Notre étude s'intéresse aux accords de coopération technique, scientifique et culturelle c'est-à-dire ceux relatifs à l'enseignement du primaire et du secondaire et à la formation du personnel enseignant de ces sous-secteurs.

2. La nature des nouveaux accords en matière culturelle et technique

Portant beaucoup plus sur le politique, la recherche scientifique et l'économie, les négociations ont effectivement accouché de nouveaux accords de coopération bilatérale entre la France et le Dahomey. Signés à Cotonou le 27 février 1975 soit plus de cinq mois après l'ouverture officielle des négociations à Paris, ces accords et leurs protocoles d'application semblent être le fruit d'un consensus dans lequel chacun des deux pays (par leurs représentants), trouve son compte sur l'essentiel. Les mesures qui concernent la coopération culturelle, scientifique et technique précisent en leur article premier :

> **À la demande du gouvernement de la République du Dahomey, le gouvernement de la République française aide le gouvernement de la République du Dahomey à développer l'enseignement sur le territoire de la République du Dahomey et à faciliter sur son propre territoire, la formation des ressortissants dahoméens. Dans ce cas, il prend des mesures appropriées pour mettre à la disposition du gouvernement de la République du Dahomey du personnel d'enseignement et d'inspection qualifié dans les différents ordres d'enseignement et de formation[111].**

On note d'emblée une formulation considérablement allégée par rapport au même sujet dans les précédents accords[112]. De plus l'expression « (…) développer l'enseignement sur le territoire de la république du Dahomey (…) » devrait prendre effectivement corps, plus concrètement que par le passé. C'est l'une des principales propositions mises en avant par le négociateur dahoméen, relayant ainsi les aspirations de son pays : une coopération qui favorise le développement du système éducatif dahoméen ; *car de lui dépend le développement socio-*

---

[110] Pierre Abelin, *Ibid.*

[111] ANP, P. Abélin (Ministre français de la coopération) et M. Alladayé, (Ministre dahoméen des affaires étrangères), *Nouveaux accords de coopération culturelle en matière d'enseignement primaire, secondaire et technique, entre la République française et la République du Dahomey*, Titre I, Article premier, 27 février 1975.

[112] Cf. "Accords de coopération" dans le domaine de l'enseignement et de la Culture, Convention du 6 octobre 1959, devenue "Accords de coopération" signés le 24 avril 1961, Titre 1, Article premier, p.2, et reconduit presque intégralement à la révision du 21 octobre 1965 (où par exemple le terme "Aide" est remplacé par "Accords de Coopération" ans les intitulés comme dans le corps du texte).

économique du pays. Cette disposition du premier article constitue le socle de tous les autres articles en la matière. La mobilisation des acteurs révolutionnaires et la participation des experts locaux à l'animation et au fonctionnement des institutions de formation seront désormais plus importantes sur le terrain. La nouvelle organisation prévoit que tout recrutement, y compris du personnel français de l'enseignement, fera l'objet d'un appel d'offre. Une « Grande Commission » interministérielle mise en place par le gouvernement dahoméen se charge de prédéfinir les besoins et la liste des postes à pourvoir. Mais c'est en Commission mixte et paritaire franco-dahoméenne que sera déterminée d'un commun accord, la liste des emplois qui peuvent être occupés par le personnel français retenu[113]. Cette commission paritaire se chargera également d'étudier les dossiers de candidatures soumises par la France, à la lumière du présent accord de coopération bilatérale qui précise la suite du recrutement en ces mots :

> **(…) La procédure de mise à la disposition de ce personnel, ses devoirs, ses droits et garanties sont définis par les dispositions de l'accord de coopération technique en matière de personnel, sous réserve des dispositions du présent accord et celles de l'accord de coopération en matière d'enseignement supérieur[114].**

Quant au gouvernement dahoméen, après recrutement, il « accorde toutes facilités à ce personnel dans l'accomplissement de sa mission, ainsi qu'au personnel des corps d'inspection et des jurys d'examens et concours »[115]. En plus, pour lui permettre de mener aisément ses propres activités pédagogiques sur au Dahomey, le gouvernement local

> **Accorde toutes facilités au gouvernement de la République française pour ouvrir et entretenir sur le territoire de la République du Dahomey, dans le respect des lois et règlements relatifs à l'ordre public des établissements d'enseignement relevant de son autorité ; accorde aux ressortissants français, le libre accès de ses établissements d'enseignement, sous réserve du respect de sa règlementation en matière scolaire et universitaire. Des facilités du même ordre sont accordées, dans les mêmes conditions, par la République française à la République du Dahomey[116].**

Après avoir garanti les facilitations d'accès mutuel aux différentes institutions scolaires et universitaires dans les deux pays, les signataires se penchent à nouveau sur la question de la formation des cadres dahoméens de l'enseignement, avec une attention particulière pour les enseignants de tous ordres et leur formation pédagogique, continue et professionnelle. Comme dans les précédents accords en la matière, le nouvel accord de coopération culturelle franco-dahoméenne prévoit (article VI) :

---

[113] ANP, *Ibid., Accords de coopération technique en matière de personnel*, Article 4. Cet article précise aussi que « Cet accord peut être révisé tous les ans. »

[114] Archives Nationales, P. Abélin (Ministre français de la coopération) et M. Alladayé, (Ministre dahoméen des affaires étrangères), *Nouveaux accords de coopération culturelle en matière d'enseignement primaire, secondaire et technique, entre la République française et la République du Dahomey*, Titre I, Article premier, 27 février 1975.

[115] *Ibid.*, Titre I, Article II, 27 février 1975.

[116] *Ibid.* Notons que grâce à cette disposition, le collège-lycée privé « Montaigne » du gouvernement français sera créé en 1975 et y est encore fonctionnel aujourd'hui.

Afin de développer la formation et le perfectionnement des étudiants, enseignants, techniciens, chercheurs et spécialistes ressortissants de la République du Dahomey, et sur la demande de celle-ci, le gouvernement de la République française facilite leur accès aux grandes écoles et aux écoles techniques supérieures de la République française. Il favorise également l'institution, sur la base d'accords établis entre les deux gouvernements, de cycles d'études et de stages pratiques qui leur sont spécialement réservés. (…) En particulier, les étudiants de la République du Dahomey qui se destinent à l'enseignement et les enseignants en exercice qui postulent une qualification supérieure ou l'accès à un corps d'inspection, peuvent être appelés à compléter leur formation pédagogique dans des établissements appropriés de la République française sur la demande de la République du Dahomey[117].

En somme, les nouveaux accords excluent la notion de *priorité* donnée au recrutement d'un personnel français de l'enseignement, inscrite dans les précédents accords. Selon les protocoles annexes et propositions de la partie dahoméenne, l'appel d'offre comporte une fiche de description des postes à pourvoir et pour les candidatures françaises, la *commission paritaire* franco-dahoméenne siège pour la procédure conformément aux dispositions des présents accords[118]. Finalement, c'est le gouvernement dahoméen[119] qui à travers son ministre de l'éducation nationale, nomme les coopérants assistants techniques, experts ou enseignants français à des postes assimilés. En revanche le gouvernement français[120] exigera un cahier de charge clair et détaillé sur la mission à confier à ses ressortissants dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

C'est pourquoi dans le protocole annexe, il est précisé que la nomination, par le gouvernement dahoméen du personnel enseignant français mis à sa disposition « (…) comporte l'indication de la nature de l'emploi et du lieu d'affectation qui ne peuvent être modifiés que par accord entre les parties intéressées »[121]. Cette disposition pourrait d'ailleurs arranger les deux parties mais avec des motivations différentes : la partie française, pour mieux se rassurer que ses représentants ne serviraient pas directement les options politiques du nouveau régime ; la partie dahoméenne, pour mieux contrôler sa maîtrise du jeu et s'assurer que les offres sont en adéquation avec ses besoins du terrain.

Quant à la notation administrative du personnel français, elle « est assurée par des fonctionnaires français ou dahoméens de l'ordre universitaire qualifié et par le ministre de

[117] Archives Nationales, P. Abélin (Ministre français de la coopération) et M. Alladayé, (Ministre dahoméen des affaires étrangères), Nouveaux accords de coopération culturelle en matière d'enseignement primaire, secondaire et technique, entre la République française et la République du Dahomey, Titre I, Article VI, 27 février 1975.

[118] Archives Nationales, P. Abélin (Ministre français de la coopération) et M. Alladayé, (Ministre dahoméen des affaires étrangères), Nouveaux accords de coopération technique en matière de personnel entre la République française et la République du Dahomey, Article 5, 27 février 1975.

[119] *Ibid.,* Article 6.

[120] *Ibid.,* Article 4.

[121] Accords de coopération, 1975, *Ibid.,* Protocole annexe relatif au concours en personnel enseignant, février 1975 Article 2.

l'éducation nationale de la république du Dahomey »[122] ; il ne s'agira plus uniquement des fonctionnaires français mais des deux États. De plus la qualification (à un diplôme d'enseignement supérieur et de formateurs d'enseignants) n'est plus « délivrée par les autorités compétentes de la république française » comme dans les précédents accords. S'agissant du contrôle pédagogique du personnel enseignant, la relative différence se note dans la reformulation, avec une réduction du texte et des exigences tournées vers la règlementation française. Le personnel français de l'enseignement jouit « des congés scolaires et universitaires fixés par la règlementation dahoméenne en la matière ». Mais en ce qui concerne "leurs grandes vacances", elles ne peuvent être inférieures à 75 jours consécutives[123].

L'accord de coopération technique et culturelle est signé pour une durée de deux ans renouvelables par *tacite reconduction*. Toute correction urgente ou actualisation nécessaire se fera par un avenant signé par les deux parties. Remarquons enfin qu'il s'agit d'accords de coopération relativement plus équilibrés que ceux du 24 avril 1961 qu'ils *remplacent et abrogent*. Mais qu'attendre des nouveaux accords sur le plan pédagogique ?

3. De nouvelles structures pour soutenir les nouveaux accords de coopération

Les structures d'appui des accords matérialisent les nouveaux rapports pédagogiques qui se traduisent dorénavant par un accompagnement logistique sur le terrain. En effet la coopération culturelle inclut la mise en place de quelques centres de loisir et bibliothèques construits et équipés par le budget du Fonds d'Aide et de Coopération. En particulier, ce budget qui couvrait largement les charges liées aux interventions des coopérant missionnaires et enseignants, permet la création de la bibliothèque de l'Institut Nationale pour la Formation et la recherche en éducation (INFRE)[124] et du Centre de recherche et d'Application pédagogique (CRAP). Cette bibliothèque ouvrira ses portes dès la rentrée de 1975 pour les enseignants et du personnel. Il est mis à la disposition des éducateurs, une quarantaine de revue et environ 5000 ouvrages dans divers domaines, notamment en pédagogie, psychologie, littérature africaine et des manuels scolaires[125]. Cette bibliothèque équipée vient appuyer une politique de formation des enseignants qui s'annonce dynamique. Il faut y ajouter le financement participatif d'habitation (logements et ameublement) dans le cadre de la coopération technique en matière

[122] Accord, *Ibid.*, Protocole, *Ibid.*, article 7.
[123] Accord, *Ibid.*, Protocole, *Ibid.*, article 8.
[124] Créée par Arrêté du 6 octobre 1975 pour promouvoir les programmes de l'école nouvelle, l'Institut National pour la Formation et la recherche en éducation (INFRE) est la toute première structure de formation des enseignants, que le nouveau gouvernement ouvre à partir de la fusion de toutes les précédentes qui assurait plus ou moins pleinement ce rôle. INFRE fait objet d'une étude détaillée dans la prochaine section du chapitre.
[125] *Éducation Dahoméenne*, CRAP, 1975, p. 104.

de personnel : le gouvernement français accepte la participation financière de ce programme de logements, en s'assurant que son homologue dahoméen s'engage à y affecter prioritairement les assistants techniques français mis à sa disposition[126].

Eu égard à tout ce qui précède, les archives montrent que la coopération dans l'enseignement primaire et secondaire comme dans la formation des enseignants sur place, se poursuivra certes, mais différemment car il y a un avant et un après la révision des accords. De fait, la suspension de certaines bourses voire suppression de l'aide financière à l'action pédagogique (relative à la formation idéologique et patriotique des enseignants) apparait comme un début de difficultés majeures pour la mise en œuvre de la nouvelle politique de l'éducation et par conséquent, celle du gouvernement en général. Néanmoins, la réforme de l'école nouvelle révolutionnaire entreprise, va passer à l'étape d'une sorte de "propagande expérimentale" avec une première phase de vulgarisation massive accompagnée d'application et de généralisation rapide. Les enseignants sont considérés comme principaux acteurs de cette réforme sur le terrain. Que devient leur formation avec les nouveaux accords ?

III. La formation des enseignants sous l'égide des nouveaux accords de coopération

Fruit d'une longue négociation, la coopération technique et culturelle en matière de formation des enseignants dahoméens (bientôt *béninois*) est désormais régie par les nouveaux accords et leurs protocoles annexes d'application. Pour rappel, les questions du *respect mutuel des souverainetés nationales* et de l'*autonomie financière* étaient au cœur des échanges ayant abouti à ces accords. Quels effets ces derniers auront-ils sur la politique de formation des enseignants locaux et comment les autorités vont-elles s'y prendre pour réaliser leurs ambitions tout en sauvegardant les avantages de la relation bilatérale visée ?

A. Effets des nouveaux accords sur la formation des enseignants

Les nouveaux rapports entre la France et le Dahomey de Kérékou ne signent pas la fin de l'intervention des coopérants français dans l'enseignement ; mais ils auront un impact relativement important sur leurs actions dans le domaine de la formation des formateurs et des enseignants.

[126] Accords, *Ibid.*, Protocole relatif au financement d'un programme de construction de logements.1975, cf. les articles 1 et 2.

1. Les nouveaux accords, levier de développement du personnel local

Le projet de loi de l'école nouvelle étant élaboré avant les nouveaux accords, ces derniers ont pris en compte une part importante des aspirations des réformateurs. Même si la formation des formateurs se poursuit en France[127] du fait peut-être des besoins urgents en personnel et par manque d'infrastructures locales, le personnel dahoméen bénéficiera beaucoup plus du transfert de compétences que par le passé.

En effet, outre les mesures productivistes, la loi prévoit, le développement de la recherche scientifique et la valorisation des ressources endogènes, une campagne d'alphabétisation et la promotion de la littérature béninoise et africaine aussi bien écrite qu'orale. Il faut noter qu'en terme de littérature orale, les promoteurs de la réforme se sont longuement exprimés sur les pratiques traditionnelles que maîtrisent les masses populaires. Il s'agit par exemple des contes, des légendes, des proverbes africains que le gouvernement Kérékou introduit dans l'enseignement comme autre outil de développement par l'école. Aussi les centres de recherche, de documentation et de formation des enseignants sont appelés à se conformer à toutes les innovations et aux nouvelles recommandations en éducations. Le CRAP lui-même, semble s'adapter aux nouveaux dispositifs pédagogiques[128]. Pour le montrer, les formateurs et acteurs de ce centre (CRAP) toujours géré par des coopérants français, se font le relai des nouveautés en proposant aux enseignants et encadrants, un matériel pédagogique actualisé, comme en témoigne cette annonce :

> **Cher collègue,**
>
> **Le CRAP a le plaisir de t'annoncer la sortie prochaine d'une nouvelle publication intitulée "Documents et images" dont le but est de fournir aux maîtres des informations pédagogiques directement utilisables en classe, sous forme de photocopies tirées sur "OFFSET" au format 21 x 27 cm accompagnées de fiches techniques et pédagogiques ainsi que de plans, schémas et cartes rassemblés dans une pochette.**
>
> **Les sujets traités seront nombreux et essentiellement consacrés à l'étude du milieu et à la connaissance des réalités dahoméennes. (…)[129] .**

Cet extrait de l'annonce comporte en lui-même, une nouveauté importante la connaissance des *réalités dahoméennes* qui pourrait justifier son acceptation dans ce "prestigieux canal" des pratiques pédagogiques (version école nouvelle) que le nouveau régime entend mettre à la disposition de tous les enseignants et formateurs. Suivant une politique

[127] Archives Nationales, *Ibid.,* Titre I, Article VI, 27 février 1975. Voir aussi l'article IX qui traite du développement de la formation et du perfectionnement en France, des étudiants, maîtres, techniciens et spécialistes dahoméens, etc. à travers de cycles d'études et de stages.

[128] Le Centre de Recherche et d'Application Pédagogique (CRAP) est le principal organe public de production documentaire et de distribution de matériel pédagogique.

[129] ANP, *Éducation Dahoméenne*, CRAP, 1975, page publicitaire insérée avant 27.

qualifiée *d'adaptation*, sous la période coloniale, les mesures pédagogiques développaient une meilleure connaissance des réalités locales. Ainsi « le premier thème traité sera consacré à "l'exploitation du sel au Bas-Dahomey" dans la série des "Arts et techniques du Dahomey" (…) ».[130] Le CRAP semble donc se plier aux aspirations et injonctions du nouveau régime, et ce, bien avant la proclamation officielle de la nouvelle réforme de l'école nouvelle[131].

Que conclure des transformations de cette période ?

Certes, l'organisation générale de certains services ont été revue : une trentaine de postes de coopérants français ont été supprimés en faveur de l'africanisation accélérée du personnel enseignant, d'encadrement ou de formation ; l'inspecteur d'académie ne cumule plus de postes et le directeur général de l'enseignement est désormais un dahoméen. Mais jusqu'en 1976 et au-delà, un coopérant français (tel René Vigin pour cette année) continuera à occuper le poste d'inspecteur d'académie. Pour des raisons budgétaires (officiellement) l'effectif des agents techniques devra continuer à baisser drastiquement car au-delà des dispositifs d'africanisation, « des mesures d'austérité budgétaire décidées par le gouvernement français ont entraîné une diminution du quota des postes d'assistants techniques »[132].

Cette phrase extraite du procès-verbal d'une réunion de recrutement d'enseignants et de formateurs français, annonce la réduction drastique de ces derniers, voire leur retrait plus rapide que prévu, décidé par les autorités françaises. Même si le gouvernement Kérékou l'avait souhaité dans ses discours pour l'africanisation accélérée du corps enseignants en particulier, cette annonce semble tomber "comme un coup de grâce" pour la partie béninoise de la commission paritaire franco-béninoise de recrutement. Car rattrapés par la réalité du terrain, ces acteurs auraient souhaité, soit avoir un personnel français de formation qui se plie aux exigences de la nouvelle réforme, soit le maintien du budget du FAC pour financer la mise en œuvre de la réforme de l'école nouvelle. En revanche, la crainte de voir se dégrader les rapports entre les deux pays semble pousser les représentants français au Dahomey à plaider auprès de leur hiérarchie, pour le maintien de l'aide financière française dans ce pays révolutionnaire. Voici un extrait de leur discussion interne sur le sujet :

---

[130] *Ibid.,* §3.

[131] La réforme de l'École Nouvelle annoncée dans le discours-programme, sera adoptée en juin 1974 en Conseil des ministres et promulguée par l'Ordonnance n°75-30 de juin 1975 alors que la présente annonce publicitaire est faite en vue de la rentrée septembre de la même année.

[132] ANP, Commission de recrutement 1974-1977, Procès-Verbal de la réunion de mars 1977, M. Vuarchex, lors de la réunion de la commission de recrutement franco-béninoise. Il rappelait à la délégation béninoise les indications communiquées antérieurement à leurs autorités, au sujet du quota des assistants techniques dans l'enseignement.

(…) si les rapports avec les autorités locales sont délicats, si les procédés desdites mesures sont souvent irritants, la France reste encore le pays étranger dont la position au Dahomey est la meilleure. Renoncer à notre aide ou la réduire constituerait dans les circonstances actuelles une solution périlleuse qui aurait sur notre présence des répercussions graves et peut-être irrévocables[133].

« Notre présence » s'entend, les coopérants français exerçant dans divers secteurs d'activité dans le pays en particulier ceux qui sont dans l'enseignement et la formation. Ce sont les plus nombreux, pour avoir jusqu'alors bénéficié d'une sorte de *monopole* sur la gestion et le pilotage d'un système éducatif, alors éclaté en plusieurs organisations ou centre de formation comme le CRAP. Craignant que ce privilège leur soit ravi par les nouveaux concurrents sur le terrain pédagogique, cette autorité française plaide pour la souplesse des *mesures d'austérités* devant impacter négativement la relation (renaissante) entre les deux pays. Qu'en est-il d'ailleurs des autres structures pédagogiques qui concentrent aussi une forte présence française au Dahomey ?

2. Un avenir incertain pour les anciennes structures de formation

Dirigées presqu'entièrement par des coopérants français, les autres structures de formation à savoir le bureau technique d'étude et de documentation (BTED), l'institut pédagogique national (IPN), le centre de formation pour l'enseignement des langues (CFEL) et l'école normale Félicien Nadjo (ENFN), ont subi elles aussi plus ou moins les effets directs ou collatéraux des nouveaux accords signés entre la France et l'ex-Dahomey. Ainsi à partir de 1975, comme toutes les structures de formation existant avant la révision des accords (et contrôlées par les coopérants français), elles passent déjà sous le contrôle total du pouvoir local en place[134]. Et attendant leur transformation, fusion ou disparition prochaine, les coopérants formateurs enseignants restants, y poursuivent leurs activités d'enseignement, d'encadrement ou d'assistance technique dans les domaines identifiés comme prioritaires (conformément à leurs nouveaux centres d'intérêts), dont celui orienté vers la diffusion de la langue française et la mise en route du projet de la francophonie[135].

Par ailleurs, les principales structures de recherche et de formation du personnel enseignant, seront fusionnées pour créer en octobre 1975, l'institut national pour la formation

---

[133] Archives Nationales de Pierrefitte-sur-Seine (ANP), Accords avec le Dahomey, Hubert, Jacques, *Compte rendu de la mission accomplie au Dahomey*, du 1er au 12 novembre 1975, « à la préparation du programme des investissements demandés au FAC, propos de Michel Van Grevenynghe, ambassadeur français près le Dahomey, lors des discussions sur ce budget du FAC au Dahomey pour l'année 1976, p.5.

[134] ANP, Commission nationale pour la réforme de l'enseignement, Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, in *Daho-Express* des 16 et 19 juin 1973.

[135] Archives nationales des affaires étrangères de la Courneuve (ANAEC), Courrier de Louis Delamare, Ambassadeur de France au Dahomey à son Exc. Mr Michel Debré, Ministre des Affaires Étrangères, Direction des Affaires africaines et malgaches, transmettant un *Rapport adressé par le chef de la Mission d'Aide et de Coopération au Secrétariat d'État au sujet de la Situation de l'enseignement au Dahomey*, Paris, 1969.

et la recherche en éducation (INFRÉ[136]) ; il s'agit de : l'école normale Félicien Nadjo, le centre de recherche pour les programmes (CRP), le centre de recherche et d'application pédagogique (CRAP) et l'école des sciences et technique de l'éducation (ESTE, niveau universitaire). Cette nouvelle structure (INFRE) qui concentre toutes les activités des organisations-parentes aura pour mission, de rendre opérationnelle la réforme de l'école nouvelle pour une *nouvelle indépendance du Dahomey* devenu République populaire du Bénin depuis le 30 octobre 1975.

B. Les manuels pédagogiques comme une nouvelle épine dorsale dans l'action des coopérants

En plus d'une bibliographie fournie sur le Dahomey en histoire, géographie, géologie, etc., une nouvelle série de documents choisis par les réformateurs, vient enrichir les rayons du CRAP, pour le développement de l'école nouvelle. Principal outil d'application de la réforme, la nouvelle documentation à produire/fournir en matière d'ouvrages pédagogiques est fortement recommandée par le gouvernement Kérékou et elle concerne : la littérature, la pédagogie de l'enseignement pratique à destination aussi bien des enseignants que de leurs formateurs et encadrants.

La promotion de la littérature locale et son rôle dans la révolution fait beaucoup parler d'elle durant cette période d'effervescence politique et de mutation du système éducatif dahoméen. Un programme particulièrement applicable à la littérature orale est récurrent dans les discours : « L'enseignement de la littérature orale dans les différents ordres d'enseignement doit être accompagné d'une intense campagne d'alphabétisation des masses populaires, afin que celles-ci aient accès à la littérature écrite. Ces deux actions conjuguées permettront à coup sûr de résorber le hiatus entre l'intelligentsia et les masses populaires »[137]. L'éducation des *masses populaires* chère au nouveau régime reposera aussi sur cette décision. Le choix des ouvrages et manuels pédagogiques pour la formation et à l'attention des enseignants, est fait à dessein.

1. Des ouvrages et revues recommandés aux enseignants : outils de propagande

Pour l'atteinte des objectifs pédagogiques basés sur la vision éducative du pays, mais aussi pour leur propre culture générale, il est recommandé aux enseignants et à leurs formateurs, en complément des manuels et fiches pédagogiques, l'usage d'un certain nombre de documents d'un genre littéraire diversifié (tel que des romans, des revues, des contes et récits, des bandes

[136] ANP, École Nouvelle, Arrêté du 06 novembre 1975, création de l'INFRE

[137] Huannou Adrien, « Littérature orale et éducation des masses analphabètes », Conférence introductive dans le cadre du débat général sur le rôle de l'art et des artistes dans la révolution, in *Éducation Dahoméenne*, CRAP, 1975, pp.17-26.

dessinées, actes des conférences et séminaires). Le principal point commun à tous ces documents est généralement relatif à l'Afrique (notamment sa décolonisation, son développement, son école, sa culture, l'émancipation et l'avenir de sa jeunesse), à la vision du nouvel ordre mondial par les élites et les dirigeants africains. Voici quelques ouvrages en liste :

Maïmouna de Abdoulaye Sadji (poète Sénégalais) : dans ce roman l'auteur raconte l'histoire d'une fille paysanne séduite puis meurtrie par les attraits de la grande ville, etc. : le conflit de deux cultures au sein d'une même personne, la jeune africaine en l'occurrence ; A. Sadji met en relief deux mondes, deux façons de voir, en définitive, deux morales, deux visages de l'Afrique ! il est demandé aux enseignants de le conseiller surtout aux élèves filles[138].

Des revues sur l'éducation sexuelle[139] : ce régime semble attacher du prix à l'éducation sexuelle de la jeunesse béninoise et à l'émancipation de la femme africaine et béninoise en particulier. Ainsi parmi les revues et monographies recommandées sur le sujet, on note principalement *L'enfant en milieu tropical*, En son n°93 de 1974 il comprend des articles comme : « la puberté » par Nathalie P. Nassé, « La grossesse chez l'adolescente » du Dr. J. P. Deschamps, « Point de vue d'un éducateur africain sur l'éducation sexuelle » de Bakaroba Soumaré, « Éducation sexuelle et émancipation de la femme » par Jacqueline Ki-Zerbo.

Perspectives, une revue trimestrielle de l'éducation éditée par l'UNESCO : des articles de cette revue sont particulièrement mis en avant dans le programme de formation des enseignants. Ainsi, sur la liste des sélections de lectures recommandées à ces derniers, figurent des titres tels que « Contre la balkanisation de l'université en Afrique » de A. SALIFOU (historien nigérien, au bureau régional UNESCO pour l'Afrique) : Dans son développement, l'auteur relève le constat qu'il fait au niveau de l'enseignement supérieur en Afrique depuis les indépendances politiques des ex-colonies françaises d'Afrique. Il soutient par exemple que

> **Les institutions universitaires étrangères par leurs structures et leur contenu ne peuvent subsister que grâce à l'aide financière, ce qui ne peut que renforcer les liens de dépendance des anciennes colonies vis-à-vis de leur métropole d'alors. Aucune réforme sérieuse ne peut être entreprise dans un système essentiellement contrôlé par un pays tiers. L'africanisation du corps enseignant de telles institutions même si elle n'est pas particulièrement lente, ne peut en aucune façon se faire au rythme souhaité.[140].**

Il propose alors des solutions pour y remédier et insiste sur le fait qu'il faut « Avoir une vision commune de l'avenir ; réformer les programmes et les méthodes d'enseignement. Regrouper toutes les institutions universitaires de l'Afrique de l'ouest francophone en deux ou

[138] *Éducation Dahoméenne*, CRAP, 1975, p.40.
[139] « Éducation et Culture », in *Éducation Dahoméenne*, CRAP, Porto-Novo, 1975, p.102
[140] Salifou, André, « Contre la balkanisation de l'université en Afrique », in *Perspectives*, Vol. IV, n°4, hiver 1974, UNESCO. (*Perspectives* est une revue trimestrielle de l'éducation éditée par l'UNESCO.

trois unités au maximum »[141]. Ces articles sont destinés aux enseignants et à leurs formateurs aussi bien africains que coopérants intervenants dans l'enseignement et dans la formation. Ils devront alors les exploiter dans leur cours comme dans la conception des sujets de rédaction par exemple, pour les examens professionnels des enseignants.

2. Des livres et bandes dessinées, des revues et de nouveaux manuels pour l'école nouvelle

Il est mis à la disposition des enseignants de nombreux ouvrages au programme ou simplement recommandés pour leurs examens professionnels et leur culture personnelle. Notons par exemple des documents en physique, chimie, histoire, géographie, des documents sur les activités d'éveil, divers livres de cultures générale, de savoir-vivre, des dictionnaires, etc. ; des ouvrages, brochures et fiches pédagogiques (réalisées grâces aux coopérants français) dont voici quelques titres énumérés dans la revue *Éducation Dahoméenne* : « Pratique de la classe » ; « Programmes et instructions commenté » ; « Pour une pédagogie dynamique » ; « Les épreuves au C.A.P ». ; « L'animation pédagogique » ; « Vers une pédagogie de la créativité » ; « Les mouvements des évolutions pédagogiques par eux-mêmes » ; « Lexique des sciences de l'éducation », etc.[142].

Les listes sont fournies par les promoteurs de la réforme de l'école nouvelle mais les commandes sont effectuées par les coopérants qui en sont chargés au niveau des structures de formation (CRAP et BTED). Les fournisseurs et principaux éditeurs ou maisons d'édition sont en France : Les éditions EST, Hachette, Hatier, Larousse, Bordas, Armand Colin, P.U.F, Bourrelier, U.N.E.S.C.O., librairie Belin, C.E.P.L. (centre d'étude et de promotion de la lecture), etc.. Un bon de commande que les établissements ou les enseignants adressent au C.R.A.P est actualisé pour la rentrée 1975 comme le montre cette notification à la première page dudit bon de commande : « Fascicules disponible au CRAP à la rentrée 75 »[143].

3. Des réflexions et critiques françaises au sujet des "nouveautés" de la réforme

Une étude plus approfondie de la fiche (bon de commande des fascicules disponibles au CRAP) listant les documents pédagogiques serait intéressante pour la rapprocher des propos d'un responsable de la coopération qui fait remarquer à sa hiérarchie que « Bien que l'école

[141] Salifou, A. *Ibid.*

[142] Archives Nationales Pierrefitte sur Seine, Enseignement au Dahomey, *Éducation Dahoméenne* du Centre de Recherche et d'Application Pédagogique, 1975, p.106.

[143] *Ibid., Éducation Dahoméenne,* un exemplaire de bon de commande, pp. 111-112.

nouvelle ait été proclamée en octobre dernier, les horaires, les programmes [à la rentrée scolaire 1974-1975] et instructions restent ceux de 1945(…) »[144].

Ces propos du chef de mission A. Guéna résonnent comme si le changement annoncé dans la réforme scolaire en cours depuis le dernier trimestre 1972, est resté théorique sur l'essentiel. Il étaye son information en dressant une liste détaillée du contenu de l'enseignement du français au primaire sous le nouveau régime. André Guéna explique ainsi à sa hiérarchie que sur ce sujet, il n'y a encore rien de nouveau (ou presque) avant de nuancer que « les manuels utilisés sont variables selon l'état du marché (de la vieille collection Davesne aux plus récentes éditions adaptées de Nathan et IPAM) »[145] en ce qui concerne les examens du CEPE et d'entrée en 6è, ils seraient « conformes aux anciens modèles français. »[146]

Il relève aussi que dans le secondaire, « les programmes du premier cycle sont ceux de la France avec une adaptation du contenu par les auteurs de manuels »[147] dont l'éditeur reste Larousse, *Le français en Afrique* de F. Guiffray. Mais il souligne cependant, un changement au niveau du second cycle :

> **La seule innovation importante concerne les nouveaux programmes de langue française du second cycle. Comme on peut le voir dans le programme ci-joint, le découpage est fait selon certains thèmes, ce qui serait assez conforme à la tendance actuelle, mais ces thèmes se situent dans le droit fil de la révolution : colonialisme, déracinement, engagement, critique de la religion, etc.. La plupart des textes appelés à illustrer cette « idéologie » sont extraits des auteurs africains[148].**

Ces remarques sous-entendent qu'il n'y a quasiment pas de changement et par conséquent, les coopérants formateurs d'enseignants du premier degré pourraient continuer leurs interventions classiques comme avant la réforme. En revanche ceux du secondaire vont devoir s'adapter à la nouveauté introduite dans les programmes de français. Au regard de l'aspect idéologique visiblement mis en relief dans cet enseignement, les coopérants français pourraient se voir tacitement mis à la porte ou poussés à démissionner au profit de l'autre pan de la réforme, l'*africanisation* accélérée du personnel enseignant.

Sur le baccalauréat réformé par décret 74-4 du 11 janvier 1974, Mr Guéna semble ironiser lorsqu'il écrit à ce sujet : « Il est à noter que dans le "nouveau" baccalauréat les deux

---

[144] Guéna, André, fonctionnaire et diplomate français, chef de Mission d'Aide et de Coopération, à l'ambassade de France près le Dahomey, dans son courrier du 12 février 1975 au ministre français de la coopération, au sujet de Documents officiels sur l'enseignement du français, réf. Circulaire du 3 janvier 1975.

[145] *Ibid.*, IPAM : Institut Pédagogique Africain et Malgache.

[146] *Ibid.*, CEPE : Certificat d'Études Primaires et Élémentaires.

[147] *Ibid.*,

[148] *Ibid.* Il s'agit des auteurs locaux mais aussi des révisionnistes et africanistes comme A. Salifou et B. Kamian.

parties (probatoire et terminal) et les deux sessions sont maintenues. »[149] Il note aussi que dans l'enseignement technique, « … les programmes actuellement en vigueur sont semblables à ceux des établissements similaires en France » puis il déplore les nouvelles mesures qui visent à augmenter les effectifs des élèves dans les classes de première et terminal de ce sous-secteur. Car comme tous les coopérants responsables de la mise en œuvre de la ruralisation de l'enseignement, il aurait préféré le maintien des ratio (au plus 16 élèves/enseignant) projetés dans le plan quadriennal de BTED. Or, cette pratique n'est autre que la continuation d'une scolarisation sélective de l'ancien système que le nouveau régime dénonce et remplace par une scolarisation voulue universelle dans la nouvelle réforme[150].

Le chargé d'affaire lui aussi semble abonder dans le même sens et ce, plusieurs mois plus tard, en constatant que l'essentiel reste plutôt inchangé :

> **Depuis lors [évoquant les "changements" annoncés dans le discours programme de 1972], exception faite de quelques rectifications des programmes d'histoire au niveau primaire et des listes d'auteurs français pour le 2è cycle, rien de fondamental n'a été entrepris ou même planifié. Les structures scolaires n'ont pas changé. Le processus de formation des maîtres et les nouveaux organigrammes n'ont pas été envisagés et si de nombreux séminaires réunissent les professeurs des différentes disciplines, jusqu'ici aucune réforme des programmes n'a encore vu le jour[151].**

Ses propos adressés au ministre révèlent un certain malaise dans le rang des coopérants qui commencent à réfléchir à de nouvelles stratégies d'orientation de leurs actions de coopération dans le secteur de l'éducation au Dahomey.

Le projet de loi de l'école nouvelle quant à lui, sera finalement adopté en conseil des ministres le 4 juin 1975 par ordonnance. L'école nouvelle pourra-t-elle relever le défi et remplir concrètement sa mission en révisant convenablement les programmes d'enseignement et de formation des enseignants sans oublier de développer les structures pour les adapter aux nouvelles exigences des besoins de formation ? Notre étude du prochain chapitre tentera d'y répondre. Face à tous ces changements, les coopérants français vont adopter de nouvelles stratégies en opérant des choix ; car ils ne se voient pas enseigner à partir des nouvelles dispositions pédagogiques (à forte connotation idéologique) mise en place par le nouveau régime et recommandée à tous les enseignants et formateurs. Ils ne sauraient non plus piloter des examens professionnels dont les épreuves seraient du même ressort idéologique et

[149] *Ibid*.

[150] Archives Nationale, Révision des accords de coopération franco-dahoméenne, Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Question démocratique », in *Daho-Express* du 19 juin 1973.

[151] Rochicciou, Georges, Chargé d'affaire à l'ambassade de France près le Dahomey, dans un courrier du 21 mai 1975 adressé à son ministre de tutelle à Paris faisant le point sur l'actualité et l'évolution des réformes et à la suite d'un interview de Kérékou par la presse internationale au sujet desdites réformes, le 13 mai 1975.

patriotique. La nouvelle orientation des actions françaises favorisera plutôt la coopération universitaire[152], la logistique et toute initiative pour le développement de l'enseignement du français ou en direction du vaste projet de la francophonie. Le gouvernement Kérékou en profite pour réorganiser le secteur de formation de ses enseignants.

C. Les nouveaux acteurs de la formation pour une école nouvelle *indépendante*

Le réformateur de l'école dahoméenne s'est penché avec empressement sur la question de l'*africanisation du personnel*[153]. Et pour aller vite, des formations sont données aux Conseillers Pédagogiques sous forme de séminaires et d'exposés afin de les rendre aptes à former et recycler les enseignants de tous ordres (primaire et secondaires) sur la base de la nouvelle réforme. Il s'agit d'encadrement à un rythme accéléré. Des conseils divers en provenance des ténors de la révolution, sont régulièrement prodigués aux formateurs. Ce sont en l'occurrence, les inspecteurs de l'enseignement et conseillers pédagogiques locaux qui se chargeront principalement de former les enseignants révolutionnaires. Leur mission sera celle de la réforme ainsi qu'il est écrit et proclamé « Cette réforme aura à mettre en place des structures, un enseignement d'orientation et de contenu conforme aux nécessités d'un développement économique et national indépendant »[154].

Et pour être immédiatement opérationnel dans la mise en œuvre de cette réforme de l'école nouvelle, les futurs formateurs reçoivent des formations sous forme de séminaires, exposés et conférences. Leur ministre de tutelle, à défaut de les prendre en charge lui-même, ne rate pas l'occasion de présider à l'ouverture de certaines séances ou assises de réflexions sur

[152] Cf. Hounzandji, A., idem (Thèse, 2017)

[153] Selon les propos de Kérékou, Chef de l'État révolutionnaire, de même que ses ministres (Éducation et Affaires étrangères), dans plusieurs discours relatifs à la nouvelle réforme de l'enseignement. À noter que l'*africanisation* accélérée du personnel concerne en fait tous les secteurs. Elle est doublée des remaniements intempestifs qui s'opèrent depuis 1973, ciblant également tous ceux qui sont soupçonnés d'être plus ou moins proches des coopérants français (ils sont perçus comme une menace pour les idéaux de la révolution) ou qui se montrent très critiques vis-à-vis du pouvoir en place. Les rapports de l'ambassadeur à sa hiérarchie en France, ou de chargé de mission de coopération à l'ambassade de France en Cotonou ne manquent pas d'illustrer régulièrement leurs propos et leurs questionnements par des faits concrets : « (…) Récemment en effet le ministère de la jeunesse, de la culture populaire et des sports, comme les autres ministères, a subi des transformations au niveau des principaux responsables ; les postes de décisions sont à présents confiés à des révolutionnaires convaincus. Ainsi dernièrement a été bloqué audit ministère un communiqué radio du centre culturel [français] destiné à annoncer une prochaine conférence. Quoiqu'il en soit, il faudra encore attendre quelque temps pour connaître l'attitude des nouveaux dirigeants à l'égard du centre culturel. », ANAEP, Dahomey, Coopération technique et culturelle, Courriers diplomatiques, Rapport d'activité du service culturel, Relations avec les autorités dahoméennes, 1975, p. 4.

[154] Extrait de Kérékou, M., *Discours-programme du 30 novembre 1972,* Ministère de l'éducation nationale, 1974 ; également disponible aux Archives Nationales du Bénin (ANB/PN), Série G, Enseignement, Kérékou, Mathieu, « Discours-Programme du 30 novembre 1972 », in *EHUZU*, Quotidien d'information, Organe du Militantisme Révolutionnaire, n°1452, du 7 juillet 1981 ; disponible aussi à la BNF.

les changements en cours. Il en profite souvent pour galvaniser sa troupe comme ici où il rappelle ce que le gouvernement attend désormais du formateur : « Les conseillers pédagogiques veilleront à ce que chaque enseignant voie en ses élèves, les hommes et les femmes de demain qui devront acquérir des capacités supérieures aux siennes, puisque la société va en se qualifiant »[155].

Les formateurs et conférenciers quant à eux, devront dorénavant fonder leurs cours et exposés sur des écrits choisis et recommandés, d'africanistes ou d'idéologie révolutionnaire, en phase avec la vision politique et socio-économique imprimée dans la réforme de l'école nouvelle. Les examens professionnels porteront sur des connaissances suffisantes du contenu de ladite réforme. Les formateurs sont donc appelés à en tenir compte pour l'alignement pédagogique. C'est pourquoi le type d'homme à former leur est ainsi décrit :

> **Il faudra dans l'avenir, de plus en plus d'hommes capables de modeler le présent, d'infléchir les événements sans éluder les difficultés. Cela suppose que jeunes, ils auront appris à désirer fortement et seront exercés à terminer les tâches entreprises. De même, le monde futur s'annonce comme celui des groupes nombreux, du travail en équipe, des échanges incessants. Il faudra, pour coopérer, partager et convaincre, avoir triomphé de la mollesse ou de l'avidité naturelle, avoir conquis une sociabilité et une générosité réelle.[156].**

Cette citation des écrits d'africanistes (comme André Salifou, historien nigérian pour l'Afrique/UNESCO) pourrait aussi viser la sensibilisation voire le conditionnement psychologique des nouveaux acteurs de l'éducation nationale face à leurs nouvelles missions. Comme on peut le voir, cet extrait de l'article d'un africaniste et révisionniste de la conférence d'Addis-Abeba, semble avoir inspiré une importante partie des travaux des acteurs de la réforme en ce qui concerne la nouvelle vision que devrait avoir selon eux, un formateur pour adapter sa méthode pédagogique. C'est peut-être fidèle à cette vision que le Ministre de l'Éducation Nationale (MEN) fixait les grands axes de la réflexion et du contenu de la nouvelle pédagogie : « Quel homme former ? (a) Pourquoi le former ? (b) Où le former ? (c) Comment le former ? (d) »[157].

Les réponses à ces questions-programmes donnerons naissance au guide pédagogique qui servira de référentiel aux formateurs et enseignants dans leurs pratiques d'enseignement et

---

[155] Ministre de l'Éducation Nationale dans une conférence donnée aux inspecteurs et conseillers pédagogiques, in *Éducation Dahoméenne*, 1975, p.37, Op. Cit. *Daho-Express* du 3/12/1974.

[156] « Pédagogie » in *Éducation Dahoméenne*, 1975, p.37, Op. Cit. « L'enfant et l'avenir » in *Perspective* n°8, PUF.

[157] « Pédagogie » in *Éducation Dahoméenne*, 1974, p.37, citant *Rapport* des travaux de la Commission de la Réforme de l'Enseignement et de l'Éducation au Dahomey (CREED), mai 1973. À travers ces questions comprises dans son allocution d'ouverture desdits travaux de la CREED, le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS), le capitaine Hilaire Badjogoumè, semble donner une orientation à la réflexion des participants.

d'évaluation. Il constitue la deuxième partie de la revue locale *Éducation Dahoméenne* éditée par le CRAP, pour la rentrée de septembre 1975. Le sommaire indique les sous-titres tels que : « Faire des adultes pour demain », « L'école unité de production »[158], etc..

Dans cette nouvelle ambiance politique marquée par l'idéologie marxiste-léniniste, les coopérants français poursuivent relativement leur mission d'enseignement comme cet exposé donné par Elsie Bohr aux conseillers pédagogiques dont voici quelques mots de sa brève conclusion : « Les points évoqués dans cet exposé sur le jeu des motivations, sur l'entraînement de la mémoire et de l'intelligence ne sont pas nouveaux et ne sont absolument pas épuisés. Nous avons simplement voulu rappeler quelle peut être la part d'aide et de soutien de l'éducateur (enseignant et parent) dans la conquête difficile de l'état adulte. »[159]

S'agissant de « l'école unité de production », l'auteur de l'article, l'inspecteur dahoméen Agossou explique au lecteur :

> **En déclarant que l'école doit être une unité de production, la commission nationale pour la réforme de l'enseignement et de l'éducation dénonce un certain "élitisme" sous-tendu par un "intellectualisme" caractéristique de l'école ancienne. Celle-ci n'a jamais préparé à la vie mais n'a formé que des akowés incapables de cerner toutes les réalités d'un milieu spécifiquement défini par un environnement socio-économique encore primaire[160].**

Il apparaît clairement que l'inspecteur révolutionnaire oppose diamétralement l'école conventionnelle dite "ancienne", héritée du régime colonial à une "nouvelle" école qu'il propose et décrit dans son développement. En outre il semble critiquer directement les acteurs de la précédente réforme éducative en reprenant sans détour, les termes stigmatisants, souvent utilisés dans le pays pour faire échec aux différentes tentatives de réformes scolaires postindépendance. En revanche, l'auteur en appel au discernement des usagers notamment les enseignants :

> **Mais ne risqueriez-vous pas de transformer nos écoles en centres de professionnels ? Est-ce là la finalité de notre école ? La grande affaire est d'avoir assez de discernement et de tact afin de ne pas tomber dans les excès. Et surtout ne pas perdre de vue que la réforme nous a doté d'un système éducatif qui doit développer à la fois le savoir et le savoir-faire et qui comporte comme le montre l'organigramme, à chacun de ses niveaux, des débouchés à la fois vers l'activité économique et sociale et vers la continuation des études[161].**

Tout acteur de l'école nouvelle devra ainsi bannir l'agitation et l'activisme pour se concentrer sur la double finalité de la nouvelle réforme : « savoir et savoir-faire pour un vrai

[158] Voir le sommaire de la revue en annexe 2.

[159] Bohr Elsie, (formatrice) concluant son cours sur « Notion de psychologie de l'apprentissage », dans le cadre de la formation psychopédagogique des acteurs de la nouvelle réforme, sur le thème général « Faire des adultes pour demain », École Normale Félicien Nadjo, 1974, in *Éducation Dahoméenne*, CRAP, p.37-50.

[160] Agossou, C. I., (Inspecteur de l'enseignement primaire), « L'école unité de production », in *Éducation Dahoméenne*, CRAP, 1975, p. 51.

[161] Agossou, *Ibid.*, p.52.

savoir mieux-être. »[162] D'autre part, le document propose et développe également des sujets pour les examens professionnels des enseignants du primaire. Au regard de leur contenu, il va sans dire que la principale nouveauté de la réforme (en l'occurrence la formation patriotique et idéologique) se trouve ici être la substance des réflexions et débats et l'on pourrait se demander s'il s'agit de la formation pour la révolution ou la révolution par la formation ? Citons ci-après, quelques exemples de sujets extraits d'épreuves d'un examen professionnel :

> **<u>Sujet n°1</u> : Dans la recherche de sa vocation nationale, l'école nouvelle dahoméenne entend bannir l'enseignement d'élite et substituer au salut individuel, le salut collectif. Cet objectif vous paraît-il conciliable avec la formule de Claparède selon laquelle l'école moderne doit dispenser "un enseignement sur mesure adapté à chaque individu considéré comme une réalité légitime" ?**
>
> **<u>Sujet n°2</u> : "C'est quand un régime pédagogique, sous le poids de son ancienneté, cesse de se trouver adapté aux besoins nouveau – scientifiques, économiques, moreaux ou politiques – d'une époque, que les projets de transformations prennent naissance et qu'on s'efforce de scruter les nécessités auxquelles il s'agit de faire face." En vous référent à l'histoire des institutions scolaires au Dahomey, commentez cette pensée et dégagez les nécessités nouvelles de tous ordres auxquelles l'école dahoméenne actuelle doit faire face[163].**

Ce sont là, deux sujets au choix en pédagogie générale pour les candidats qui passent leur examen professionnel du Certificat aux Aptitudes Pédagogiques (CAP). Pour cette épreuve qui dure 3h le candidat ou la candidate, futur instituteur ou future institutrice devra faire preuve non seulement d'une maturité intellectuelle suffisante et d'une intense culture générale, mais aussi de sa capacité à restituer ses connaissances de façon cohérente, sans omettre de les adapter aux attentes politiques et idéologiques du moment. Les sujets de la pédagogie pratique semblent abonder dans ce sens comme le montrent deux exemples suivants :

> **<u>Sujet n°1</u> : "L'histoire n'enseigne rigoureusement rien. Elle montre tout et donne des exemples de tout." Commentez cette affirmation et montrez à l'aide d'exemples précis, que l'enseignement de l'histoire exige de la part du maître : discernement, conviction et formation politique.**
>
> **<u>Sujet n°2</u> : Dans son allocution d'ouverture à la conférence des inspecteurs de l'enseignement primaire et conseillers pédagogique de novembre 1974, le Ministre de l'Éducation National a déclaré : "il faudra qu'il (l'enseignant) cesse de parler en termes de manque de documents, manque de livres. Les livres, c'est d'abord sa société, c'est la nature au sein de laquelle il vit." Après avoir expliqué ce passage, montrez comment vous mettriez ces recommandations en pratique dans l'enseignement d'une discipline de votre choix à l'École Élémentaire »[164].**

Le contenu de ses deux sujets fait appel au pragmatisme du candidat. Il est apparemment attendu de l'enseignant, qu'il décrive ici concrètement, sa compréhension de certains aspects nouveaux de la réforme, la pratique qu'il compte en faire, une sorte de scénario d'une séquence de cours adapté aux exigences de l'école nouvelle qu'il aura à servir. Ce faisant, les promoteurs de la Réforme de l'école nouvelle semble utiliser aussi le canal des examens professionnels du

[162] *Ibid.*
[163] « Pédagogie » in *Éducation Dahoméenne*, CRAP, 1975, p.53.
[164] *Ibid.*, p.54.

corps enseignants, pour en diffuser largement le contenu tout en assurant le minimum requis chez ceux et celles qui sont appelés à l'exécuter officiellement dès la rentrée 1975.

C'est pourquoi les autres catégories d'enseignants du primaire à savoir, ceux du Certificat Élémentaire aux Aptitudes Pédagogiques (CEAP) et du Certificat aux Aptitudes de Moniteur de l'enseignement (CAM), sont également concernées par la nouveauté. En effet, pour les évaluer, le sujet de dissertation en pédagogie générale ou pratique est tout aussi empreint de la couleur politique de la réforme de l'école nouvelle. En voici un exemple :

> **<u>Sujet n°1</u> : À l'École, "on apprend à lire, à écrire et à compter" dit-on. Pourtant, dans les travaux de la Réforme de l'Enseignement et de l'Éducation on lit : "École = unité de production". Comment concevez-vous votre enseignement à l'école élémentaire pour que tout en instruisant, l'école soit véritablement une unité de production ? »[165]**
>
> **Ici également l'enseignants est convié à prouver sa compréhension de l'essentiel de la réforme et sa capacité à la mettre en œuvre avec discernement. Aussi pourrait-on dire que la réforme révolutionnaire au cœur de la formation de l'enseignant prépare ce dernier à « ne pas tomber dans les excès[166].**

Pour cette session de février 1975, les corrigés-types du CAP ont été effectué par plusieurs inspecteur de l'enseignement primaire. Les grandes idées bien élaborées dans le corrigé-type constituent pour le moins, une sorte de condensé non seulement de la réforme de l'école nouvelle (histoire et raison d'être) mais aussi de l'histoire scolaire du Dahomey colonial et post-colonial[167]. Tout en indiquant aux candidats, la procédure d'une correcte rédaction française (en matière de logique et de syntaxe, et.) ce corrigé-type semble viser également leur sens "patriotique" et leur adhésion relativement éclairée à la réforme de l'école nouvelle étant donné que ceux sont eux et elles, qui en sont les principaux acteurs sur le terrain.

Néanmoins, les formateurs semblent encore avoir beaucoup à faire car cette première épreuve de l'ère de la réforme éducative révèle que les objectifs visés apparaissent encore très lointains, au regard des résultats obtenus. En effet, un compte-rendu rédigé par l'inspecteur L. Agonhessou fournit précisément pour le sujet n°2 du CAP en pédagogie générale, les statistiques dans le bilan de cette session d'examens de février 1975. Selon son rapport, en pédagogie générale par exemple, sur 401 candidats ayant traité le sujet n°2 au CAP, 48 copies seulement ont une note comprise entre 10 et 20 soit un taux de réussite de 11,97%. Les notes variant de 3/20 à 14/20, la moyenne générale ainsi relevée par l'équipe des correcteurs est de 7,35/20[168] ce qui laisse entendre le rapporteur conclure que « (…) dans l'ensemble, cette série

[165] *Ibid.*, p.55
[166] Agossou, C. I, *Ibid.*, p.52.
[167] Voir un extrait du Corrigé-type en annexe 3 bis des chapitres IV - VI.
[168] Agonhessou, L. (inspecteur, rapporteur), « Examens professionnels, CAP – Pédagogie générale », in *Éducation Dahoméenne*, CRAP, Porto-Novo, 1975, p.57.

est médiocre »[169]. Pourrait-il s'agir là, d'un premier *échec* imputable à une certaine insuffisance de maîtrise des nouvelles notions par ces candidats ou plutôt un signe révélateur des certaines faiblesses de la nouvelle politique de formation ?

Conclusion

Retenons qu'au Dahomey les coopérants français intervenant dans l'enseignement sont à divers niveaux de leur responsabilité, des porteurs et des acteurs des projets de réformes éducatives, depuis la conception jusqu'à la mise en œuvre. Même si leur influence semble se réduire considérablement avec la révision des accords et à cause des nouvelles dispositions révolutionnaires, il apparaît que les coopérants français sont demeurés incontournables au Bénin de Kérékou, du moins pour la mise en route de la réforme de l'École Nouvelle. La France semblait pourtant redouter avant les négociations, une rupture radicale et unilatérale de la part du gouvernement militaire dont les slogans revendiquent une *nouvelle politique d'indépendance nationale* et de *développement intégrale* par l'école. Mais en bons stratèges, les négociateurs français ont su, avec plus de peine qu'ailleurs (Madagascar, Mauritanie, Congo, Cameroun, Gabon, Sénégal), maîtriser la situation, en renforçant d'une certaine manière, le "cordon ombilical" de la dépendance économique et financière. Si le contexte ouest-africain[170] de la révision des accords de coopération française dans l'éducation et la formation des enseignants n'était pas prégnant pour la France, elle craignait en revanche que l'option de régime politique du jeune État dahoméen en face un cas plus complexe et impossible. De fait, le gouvernement dahoméen n'était pas certes ni le premier ni le seul à en introduire la demande. Mais il est le premier de la sous-région à avoir concrétisé intégralement, dans un délai relativement court (dès le déclenchement du processus de révision), cette aspiration datée du *Soleil des indépendances*[171]. Dans la même période, des pays frères tels le Niger, Togo, la Haute-Volta, la Côte-d'Ivoire ont soit procédé à des révisions partielles des accords, soir entamé la négociation sans aboutir (faute de stabilité politique interne), soit le sujet a été évoqué lors

[169] *Ibid.* Notons que nous n'avons pas poussé la recherche plus loin pour en savoir plus sur sa conclusion en comparant par exemple ladite série, à d'autres ou cette session, aux précédentes qui étaient notamment pilotées de la conception à la correction des épreuves, par les agents formateurs et enseignants de la coopération franco-dahoméenne.

[170] Bureau international d'éducation, « Réformes et innovation éducatives en Afrique », *Expériences et innovations en éducation*, n°34, UNESCO, Paris, 1977. Ce numéro de la revue rapporte « les études préparées par la Conférence des ministres de l'éducation des États membres d'Afrique. » Il informe globalement sur les réformes éducatives en cours ou déjà abandonnées dans tous les pays africains de la Conférence. Mais il ne traite pas des actions des coopérants français ni de l'impact de la coopération sur les systèmes de formation de leurs enseignants.

[171] Selon le titre du roman de Kourouma, Ahmadou, *Les Soleils des indépendances*, Presses de l'Université de Montréal/Éditions du Seuil, Montréal/Paris, 1968/70.

des rencontres officielles avec les autorités françaises, ou encore dans des *discours populistes* et sans suite (sur la période étudiée). Il serait intéressant d'effectuer ultérieurement, une étude comparative des travaux de recherche sur la formation des enseignants à la lumière de la coopération française avec chaque pays de l'ancienne fédération, pour mieux apprécier le cas du Bénin.[172]En attendant, la présente étude poursuit l'analyse de la politique enseignante béninoise et le prochain chapitre s'intéresse à la formation proprement dite des enseignants révolutionnaires de l'École Nouvelle.

[172] Aux archives nationales de Pierrefitte sur Seine, il existe comme pour le Dahomey-Bénin, des sources d'archives (19820311/27MC) sur la coopération française avec chacun de ces pays (ex-AOF). De plus, des études africaines telles que Feuer, Guy, « La révision des accords de coopération franco-africains et franco-malgaches », in *Annuaire Français de Droit International*, Vol. 19, 1973, pp. 720-739 ; Touscoz, Jean, « La "normalisation" de la coopération bilatérale de la France avec les pays africains "francophones" (aspects juridiques) », in *Études internationales*, Vol.5, n°2, 1974, pp. 208-225 ; Comté, Gilbert, « La France et l'Afrique », in *Le Monde*, juin 1969 ; Cornevin, Robert, « La France et l'Afrique Noire », in *Études internationales*, érudit, 1970, vol.1 n°4 ; Collectif (Dir. Jean-Pascal Dalloz), *Le (non-) renouvellement des élites en Afrique subsaharienne*, Centre d'étude d'Afrique noire, Talence (Bordeaux) 1999 ; Bianchini, Pascal, *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 2004 Granoux, Diane, *La contestation en Afrique de l'ouest des années 60 à la fin des années 80,* thèse dans le cadre de Histoire en partenariat avec le Centre d'Études des Mondes Africains (CEMA), Paris, 2006 ; etc. permettent d'en avoir une vue d'ensemble sur le sujet ; Manière Laurent, « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'Éducation*, n°128, 2010, L'enseignement dans l'empire colonial français (XIXe-XXe siècles), p.163-190 .

Chapitre V. Pour une formation accélérée des enseignants « prêts pour la révolution ! »[173] (1973-1985)

Introduction

Avant la révision des accords de coopération promise par les révolutionnaires, un flou juridique caractérise la présence française au Dahomey entre novembre 1972 et mars 1975. Certains postes techniques, administratifs ou pédagogiques occupés par des coopérants français seront brutalement supprimés ; d'autres sont occupés par des fonctionnaires nationaux ayant remplacé leurs homologues français et quelquefois par d'autres coopérants à la demande du gouvernement local[174]. Mais la révision des accords de coopération franco-dahoméenne était un préalable pour la réforme éducative en chantier ; car dans sa logique de rupture définitive d'avec le *système colonial* et *néo-colonial* qui persiste dans le pays[175], le gouvernement Kérékou pense que le succès de sa « politique nouvelle d'indépendance nationale »[176] dépend aussi de la mise en place réussie d'une École Nouvelle, en tant qu'« unité de production »[177]. Pour atteindre ses objectifs, le nouveau pouvoir devra relever deux principaux défis : d'une part, combler le vide grandissant, créé par le retrait d'un nombre important de coopérants

[173] « Prêt pour la Révolution - La lutte continue » est le slogan politique de propagande et de référence au mouvement révolutionnaire pour que « Vive l'école nouvelle ». Il est employé partout dans le pays (principalement dans les écoles) et en toutes circonstances officielles.

[174] Les raisons de ces mutations ou limogeages sont entre autres : outre la fin de mission, la déflation annuelle de 10% du personnel enseignant français (en vue de l'africanisation accélérée du personnel), la réorientation des actions françaises vers de nouveaux domaines de prédilection au Dahomey (voir chapitre précédent), la démission de certains coopérants français qui ne se retrouvent pas dans la nouvelle politique du gouvernement local, mais aussi le rapatriement ordonné par le nouveau pouvoir, d'autres coopérants soupçonnés de jouer un certain *double jeu* qui perpétuerait le colonialisme ou entretiendrait le néo-colonialisme au détriment du développement local. Ceux-là et leurs complices locaux, Kérékou les qualifie d'« ennemis de la révolution » qui n'ont pas leur place sur le territoire national. Pour en savoir plus, Cf. Bibliothèque nationale de France (BNF), *Discours d'orientation nationale* du 30 novembre 1974 ; Archives nationales des affaires étrangère (ANAE), Pierrefitte-sur-Seine, Dahomey, Enseignement, Commission mixte franco-dahoméenne, de Souza Wilfried, Ambassadeur du Dahomey à Paris et Viraux Fernand, Directeur français des affaires culturelles et sociales, *Compte rendu* de la rencontre du 12 juin 1975, Paris.

[175] Selon les propos récurrents des nouveaux dirigeants longuement argumentés dans les discours notamment, celui proclamé pour sur l'orientation nationale : Archives Bibliothèque Nationale de France (BNF), C/16°OWpièce 142, République du Dahomey (RD)/Ministère de l'information et de l'orientation nationale (MION)/Direction de l'information et de la propagande, *Discours d'Orientation Nationale*, Abomey, 30 novembre 1974, pp-9-12.

[176] Archives BNF, C/16°OWpièce 140, RD/Gouvernement Militaire Révolutionnaire (GMR), *Discours programme*, Cotonou, 30 novembre 1972, pp. 10-11.

[177] Archives Nationale de Pierrefitte-sur-Seine (ANP), Dahomey, Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Contenu », in *Daho-Express* (journal dahoméen) du 16 juin 1973 ; Archives Nationales de Porto-Novo, Bénin, *Programme national d'édification de l'école nouvelle*, « Loi n°75-30 du 23 juin 1975, portant Orientation de l'éducation nationale », (Art.17), Cotonou, 1975, actualisée en décembre 1981 et éditée par INFRE, Porto-Novo, 1983.

administrateurs, assistants techniques et enseignants[178], d'autre part réussir à mobiliser le plus possible d'enseignants (à défaut de la totalité) convaincus des nouveaux idéaux, prêts à diffuser et à mettre en application la réforme de cette École Nouvelle[179]. Pour cela ce gouvernement Kérékou va poser les fondements d'une restructuration du système éducatif qui rompe avec son passé. Face aux difficultés[180] qu'il éprouve à convaincre tous les enseignants en poste, il n'hésitera pas à créer un nouveau type de corps pour les enseignements du premier degré, formaté par un service militaire à visée "patriotique et idéologique". Cette expérience de nouveaux types d'enseignants démarre en 1975 sans base légale et se poursuivra pendant quatre ans avant d'être consacré en 1978 par l'ordonnance qui proclame son existence juridique. Entre temps, les besoins de financements de la réforme favorisent une certaine normalisation des relations franco-béninoises matérialisées par les nouveaux accords. Ainsi, en attendant que la pénurie du corps des encadrants et formateurs soit corrigée par *l'africanisation progressive* du personnel d'enseignement de ce niveau, le processus de "transfert de compétence" pourrait encore expliquer la présence active des coopérants français sous le drapeau révolutionnaire, notamment leur participation non négligeable à la formation des formateurs locaux[181].

I. Institution de la formation des encadrants et enseignants révolutionnaires

L'école nouvelle du Bénin repose sur une législation plus ou moins tardive par rapport à sa proclamation. Le discours programme aura suffi pour "démarrer la machine" sans attendre les textes qui la régissent. Mais l'école nouvelle a besoin de ses enseignants (du premier et du second degré) et ils ne sont pas encore prêts. Leur formation va donc débuter, elle aussi, dans

[178] Archives Nationales de Pierrefitte, *Ibid.*, Dahomey, Enseignement, P-V des commissions mixtes franco-dahoméennes/béninoises, notamment 1973-1979.

[179] Houéto, Colette Sénami, *Formation des Maîtres et des formateurs de maîtres pour la mise en œuvre de la réforme éducative au Bénin*, Communication au séminaire sur l'organisation des réformes de l'éducation au niveau social, IIPE, Paris, 27-30 novembre 1979.

[180] Si les enseignants et leurs syndicats ont par leurs mouvements, favorisé l'évènement du régime Kérékou, le divorce ne tardera pas à s'opérer entre le gouvernement révolutionnaire et une bonne partie de cette *élite* locale que Kérékou désigne par « intellectuels tarés » ou encore « intellectuels néocoloniaux », « valets de l'impérialisme », etc. Car pour avoir critiqué certaines mesures de la réforme et refusé d'adhérer librement au idéaux politique du régime révolutionnaire, ils constitueraient une menace grave pour la survie de l'école nouvelle. Mais à travers eux, le régime militaire soupçonne aussi la France. Il l'accuse indirectement de vouloir déstabiliser la nation en étant à l'origine des nouvelles tensions qui divisent les enseignants (dont certains comploteraient avec la France), afin d'entamer la volonté politique du régime dans ses innovations. Sur ce sujet des organisations syndicales des enseignants dahoméen/béninois, lire Granoux, Diane, *L'enseignant, une figure de la citoyenneté ? le cas du Bénin de 1946 à nos jours*, Mémoire de Master I, Recherche, sous la direction de Pierre Boilley, Histoire, Paris1, 2006, 178p.Granoux, Diane, *La craie, l'urne et la banderole : Le rôle des enseignants dans l'émergence de la citoyenneté au Bénin de 1946 à nos jours*, Mémoire de Master II, Recherche, sous la direction de Pierre Boilley, *Histoire*, Université Panthéon-Sorbonne, Paris, 2007, 184p.

[181] Ainsi qu'il est convenu dans les nouveaux *Accords de coopération techniques et culturelles* et leurs protocoles annexes en matière de personnels, février 1975.

une certaine précipitation. Il se pose alors la question de la place réservée à cette formation des enseignants dans la réforme et au mécanisme de son déroulement avant, pendant et après l'application de la nouvelle réforme.

A. Programme National d'Édification de l'École nouvelle : la part de la formation[182]

Le *Programme National de l'Édification de l'École Nouvelle* (PNEEN) est l'autre nom de la loi portant orientation, organisation et fonctionnement de cette école.[183] Il en est le directoire pour les décideurs politiques et tous les usagers de l'éducation nationale. La durée et les circonstances parfois tendues de son élaboration laissent planer les difficultés de sa mise en œuvre. Mais le nouveau gouvernement compte sur un corps d'enseignants qu'il entend réformer en profondeur pour assurer le fonctionnement de son école. Quelle politique nouvelle de formation des enseignants va-t-il mettre en place pour atteindre ses objectifs ?

1. La formation des enseignants béninois : une urgence pour l'école nouvelle ?

Sous l'autorité du capitaine Hilaire Badjogoumè, nouveau ministre de l'éducation nationale, de la culture, de la jeunesse et des sports (MENCJS), une commission nationale dite de la réforme de l'enseignement et de l'éducation chargée d'élaborer « la réforme éducative qui réponde aux aspirations profondes du peuple » se met au travail du 14 au 28 mai 1973. Son but est de « doter le pays d'un nouveau système éducatif ». Après une vaste enquête auprès de toutes les couches sociales, un séminaire est convoqué. Jean Pliya (professeurs d'université) en est le président. Ses conclusions adoptées par le Conseil National de la Révolution (CNR) les 9 et 10 septembre 1974 instituent le fameux PNEEN, première version. Mais il faut attendre encore un an pour que le décret n° 75-134 du 23 juin 1975 portant composition, attribution, organisation et fonctionnement du Conseil National de l'Éducation et de la Recherche (CNER) soit pris en conseil des ministres et adopté puis promulguée par ordonnance portant loi d'orientation de l'éducation nationale. Elle remplace et abroge définitivement la réforme

[182] Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE), Programme de formation des écoles normales d'instituteurs, INFRE, Porto-Novo, 1978.

[183] Archives Nationale Pierrefitte, Révision des accords de coopération franco-dahoméenne, Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Contenu », in Daho-Express du 16 juin 1973. Voir aussi BNF, *Ibid.*, RPB/MEPD, Yacoub Bara et al., Étude sur l'éducation en milieu rural en RPB, Commission nationale béninoise pour l'UNESCO, Porto-Novo, 1977. Dans ce document les auteurs fondent leur développement de la réforme entreprise, sur les différents aspects du Programme national d'édification de l'école nouvelle. Par ailleurs le PNEEN est intégralement repris sous une forme développée et actualisée dans le Traité de la législation scolaire de 1983.

précédente portée par les acteurs français de la coopération et traitée de *bureaucratique* et d'*imposture* par les nouveaux réformateurs[184].

En termes d'orientation, l'école nouvelle se veut « démocratique et populaire, obligatoire et gratuite, publique et laïque »[185]. Quant à sa finalité, l'école nouvelle est une unité de production au service d'une société de type nouveau dans laquelle les inégalités sont bannies dans tous les domaines. C'est pourquoi, l'école nouvelle doit :

> **être libérée de la domination étrangère et de l'aliénation culturelle ; être libératrice de l'exploitation de l'homme par l'homme ; assurer la formation d'un homme politiquement conscient des problème de son pays, d'un patriote convaincu, décidé à participer au développement économique et social de son pays, d'un type d'homme nouveau intégré à son milieu, fier de servir et de défendre avec esprit de désintéressement, les intérêts de son peuple, d'un citoyen nouveau libéré des complexes et réflexes d'étranger qui l'avilissent et l'éloignent de son peuple et de ses valeurs, dégagé des préjugés de caste et de sexe, physiquement équilibré[186].**

Aussi pour réaliser ce projet ambitieux, les réformateurs affirment-ils :

> **[qu']il est impérieux d'instituer un système d'éducation démocratique et patriotique qui permette l'enseignement d'une science et d'une technologie moderne au service des intérêts du peuple. Pour cela il faudrait élaborer une réforme authentique de l'enseignement conforme aux exigences de la nouvelle politique. Cette réforme aura à mettre en place des structures, un enseignement d'orientation et de contenu conforme aux nécessités d'un développement économique et national indépendant[187].**

À travers ces lignes, Kérékou esquissait déjà la principale orientation d'un système éducatif national de type nouveau, pour une formation intellectuelle, civique, militaire, politique et idéologique de l'Homme nouveau dans toutes ses dimensions.[188] Mais il lui faut d'abord un nouveau type d'enseignant et d'éducateur qu'il veut promouvoir de l'intérieur car « la formation d'un tel homme exige le dépouillement du vieil homme qui l'habite »[189]. En effet, en prônant une *rupture définitive* avec un système d'enseignement *néocolonialiste*, la réforme qui s'annonce se distingue des précédentes

---

[184] Archives Nationales de Porto-Novo (ANPN), Bénin, Programme national d'édification de l'école nouvelle, INFRE, Porto-Novo, 1983, pp. 38-39.

[185] Ordonnance n°75-30, *Ibid.*, 1975, Art.3. Pour en savoir plus sur l'école nouvelle de Kérékou, se référer aux nombreuses études (notamment des mémoires ou rapports d'études commandées) sur le sujet, aussi bien à l'intérieur du pays qu'à l'extérieur. Voir par exemple Pliya, Jean, « La réforme de l'éducation et de l'enseignement au Bénin : l'enseignement de base », Réformes et innovations éducatives en Afrique, in Expériences et innovations en éducation, n°34, UNESCO, Paris, 1977 ; Ogouyèmi, O. Robert, L'école nouvelle béninoise est-elle une école active ?, Mémoire de fin de stage pour l'inspectorat adjoint des enseignements maternel et de base, INFRE, Porto-Novo, 1981-1982 ; Wenzek, Florence, (Dirs. Boilley, Pierre & Hugon, Anne), Les politiques de l'école : projet gouvernemental, pratiques enseignantes et utilisations populaires. L'école nouvelle de Kérékou au Bénin, 1972-1990, Mémoire de Master2, Université Paris1, 2015.

[186]. ANPN, idem Ordonnance 75-30 du 23juin 1975, Portant Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale, Cotonou, 1975, Programme national de l'édification de l'école nouvelle (PNEEN), 1983, p 67.

[187] BNF, *Ibid.*, Discours-programme du 30 novembre 1972, p.11.

[188] ANPN ou BNF, *Ibid.*, Ordonnance n°75-30, *Ibid.*, article 6.

[189] Ogouyèmi, O. Robert, *L'école nouvelle béninoise est-elle une école active ?, Mémoire de fin de stage pour l'inspectorat adjoint des enseignements maternel et de base*, INFRE, Porto-Novo, 1982, p.23.

par son option progressiste tournée résolument vers la défense des intérêts du peuple dahoméens aux dépens de ceux du colonisateur, par l'enracinement de l'école dans le milieu, pour le milieu et par le milieu. Elle définit l'école comme un centre promoteur de développement économique, politique et social ainsi que comme unité de production. Loin d'être sectaire, la nouvelle réforme a repris à son compte certaines options de la réforme de 1971 telle que la démocratisation, la décentralisation, la régionalisation et la *ruralisation* de l'enseignement[190].

Comme le laisse apparaître cet extrait d'études sur les réformes éducatives au Bénin, la nouvelle réforme que propose le gouvernement Kérékou fera l'objet de nombreuses critiques de la part des observateurs extérieurs, mais aussi des enseignants du supérieur et d'une partie du personnel d'encadrement, notamment les inspecteurs pourtant chargés de l'appliquer en tant que formateurs d'enseignants. Ils sont d'ailleurs appelés à se l'approprier pendant leur propre formation. C'est pourquoi un arrêté ministériel du 15 janvier 1976 oriente le choix des sujets de thèses et de mémoires vers les priorités nationales et régionales. Ainsi la réforme de l'école nouvelle inspire souvent les inspecteurs-stagiaires et les enseignants-chercheurs pour leur sujet de recherche ou de réflexions. Il en est de même pour des étudiants à l'université nationale qui optent pour l'enseignement. Il s'en dégage deux positions des extrêmes pouvant se résumer par "pour ou contre la réforme de l'école nouvelle". Cependant entre ces deux extrêmes, se trouve un nombre plus important d'opinions qualifiables d'intermédiaires[191]. En d'autres termes, si la nécessité de réformer l'enseignement et la formation au Bénin semble faire unanimité dans la classe politique et intellectuelle du pays, la réforme de l'école nouvelle nourrit plutôt des critiques apparemment liées à sa *radicalité,* à la *célérité* qui caractériserait sa mise en œuvre et surtout par rapport à l'*idéologie* qui lui est rattachée. Mais ces débats déclenchés avant même l'application de ladite réforme n'ont a priori aucune influence sur l'évolution du projet de l'école nouvelle dont les acteurs enthousiastes semblent réserver une attention particulière à la formation de ses enseignants. En effet pour atteindre les objectifs fixés pour cette nouvelle école et relever le défi du *développement par l'école,*

Il faut recruter et former des éducateurs conscients d'être au service du peuple, répondant à des exigences techniques, politiques, civiques, culturelles et de conduite sociale. Il faut revaloriser la fonction et la dignité de l'enseignement, élargir le concept d'enseignant de façon à utiliser hors des structures traditionnelles toutes les compétences intellectuelles, techniques disponibles dans la Nation (cadres spécialisés au sein des masses populaires, travailleurs des services publiques et privés sollicités en fonction des critères d'efficacité professionnelle, artistique, linguistique, technique et politiques). Les enseignants sont recrutés conformément aux critères définis dans les textes en vigueur, sans aucune discrimination religieuse ou ethnique[192].

---

[190] RB/MEMB, *Aperçu des réformes Ibid.,* Médiathèque de l'éducation, Porto-Novo, 2014.

[191] Un grand nombre de mémoires de fin d'étude à l'ENS, dans les écoles normales intégrées, au centre de formation des personnels d'encadrement d'éducation (CFPEEN) ou les mêmes formations suivies à l'extérieur. Mais pour ce que j'ai pu observer, il n'y avait presque pas de thèse à l'INFRE sur le sujet. Une étude approfondie serait intéressante pour une compréhension enrichie de la formation des enseignants de l'école nouvelle mais aussi pour une meilleure conservation de ses références.

[192] Archives Nationale, Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Contenu », in *Daho-Express* du 16

Il y a là l'une des marques de fabrique propre à ce nouveau gouvernement : il souhaite « revaloriser » le métier d'enseignant tout en le démocratisant. C'est un paradoxe, au regard des faibles moyens alloués à sa politique. En effet les réformateurs voudraient développer rapidement un enseignement pour les masses populaires, un système éducation qui n'exclurait personne. D'une part, ce désir d'instituer une telle *éducation pour tous* passe aussi par un système de formation qui se veut équitable pour faire la différence avec le système combattu, jugé injuste et trop sélectif par les nouveaux acteurs. Ce qui pose également un problème de cohérence avec les objectifs de cette réforme qui se veut juste, démocratique et populaire[193] : en monopolisant l'enseignement, l'État sera-t-il à même d'assurer partout une prestation de qualité revendiquée égale pour tous les enfants de ce pays ? Cette décision paraît trop ambitieuse pour être réaliste au regard des moyens à mobiliser. D'autre part, pouvait-il en être autrement étant donné qu'un enseignement aussi populaire et globalisant que celui de l'école nouvelle aura sûrement besoin d'une main d'œuvre tant abondante que diversifiée ; puisqu'il s'agira de former « un homme complet et apte au travail productif (…) »[194]. Or, les structures en place ne sont pas conçues pour assurer ce type de formation aux enseignants de l'école nouvelle. D'où la nécessité de bouleverser ces « structures anciennes de manière à permettre la mise en œuvre et l'exécution de la nouvelle politique en matière d'éducation. »[195] Parallèlement un nouveau corps se prépare à faire son apparition dans les salles de classes, ce sont les jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR). Son existence juridique n'est pas encore actée. Néanmoins, la première promotion constituée de 200 JIR (1975) recrutés va bénéficier d'une formation rigoureuse et relativement complète selon les dispositions disciplinaires et pédagogiques prévues par la réforme en cours. La formation du personnel d'encadrement est aussi engagée. Les enseignants en poste sont en cours de recyclage. Et pourtant l'école nouvelle doit démarrer.

Ainsi l'année 1975-1976 marque la première rentrée de l'école nouvelle parée de ses structures nouvelles mises en place dans l'enseignement primaire où les programmes plutôt adaptés (dits nouveaux par les acteurs) seront exécutés par des enseignants dont la grande majorité se familiarise à peine avec les concepts de la réforme. Ce sera en revanche la première

juin 1973 ; Archives Nationales de Porto-Novo (ANPN), *Programme national d'édification de l'école nouvelle*, INFRE, Porto-Novo, 1983.

[193] ANPN, *Programme national d'édification de l'école nouvelle*, INFRE, Porto-Novo, 1983, p. 68.

[194] ANAE, Pierrefitte-sur-Seine, *Ibid.,* « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Question démocratique », in *Daho-Express* du 19 juin 1973.

[195] ANAE, *Ibid.*

rentrée de la première promotion des JIR, comme en témoigne un acteur apparemment enthousiaste :

> **(….) Si l'application de la réforme au niveau de l'enseignement maternel est en cours de préparation, par contre l'enseignement de base est démarré et de nombreuses actions ont été posées : … (dont) nouveaux programmes et place plus importante à l'étude du milieu ; généralisation des coopératives scolaires, unités de production ; renforcement du nombre des conseillers pédagogiques, de 40 à 86 conseillers (…) constitution du corps des jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR) ; réforme de la formation des élèves-maîtres ; prise en charge de toutes les écoles primaires privées confessionnelles[196].**

À en croire cet extrait du rapport adressé à l'UNECO, la volonté politique semble donc manifeste en matière de changement de l'école et de politique enseignante. Entre autres actions à l'actif des réformateurs, les programmes d'enseignement de base ont été renouvelés, l'effectif des conseillers pédagogiques a plus que doublé en quelques années, les JIR ont été créés et l'on voit un début de réforme de la formation des élèves-maîtres, même si ces dernières actions sont encore sans fondement juridique en 1977. Tout porte à penser que le gouvernement a conscience du rôle non négligeable de l'enseignant dans la mise en œuvre de sa réforme éducative, tant il en évoque la nécessité dans ses discours. Pour autant dans la pratique, il semble plutôt minimiser cette formation du personnel enseignant et d'encadrement ; il ne sera pas question d'une politique structurelle. Ainsi, même le PNEEN n'accorder apparemment aucune place à la formation initiale des enseignants. Il s'est contenté de mentionner l'enseignant (comme s'il s'agissait d'un acteur d'office opérationnel) juste pour lui indiquer sa nouvelle attitude face à ses futures élèves : « le rapport enseignant-enseignés est fondé sur le dialogue, le sens de responsabilité et l'esprit d'initiative »[197] ; puis en tant que « facteur appliquant une méthode (…) »[198] Quant à sa formation, elle n'est que brièvement évoquée (p.75) comme nécessaire à la bonne application de la méthode retenue pour former le nouvel Homme décrit. De fait cette formation sera seulement donnée sur le tas à une très large partie du corps enseignants.

Parmi les éléments de réforme au niveau de l'enseignement moyen général entrant en vigueur en 1977, on note entre autres, l'institution d'une mission d'enseignement d'un an dans les établissements secondaires, obligatoire pour tous les étudiants de fin de 2è année à l'université nationale du Bénin, le "recyclage" accéléré des enseignants, la suppression des subventions aux établissements privés, non seulement pour faire des économies au budget de l'Éducation nationale mais aussi pour monopoliser le secteur de l'enseignement et de la

[196] BNF, 4°Ow3 785, Dahomey, RPB/MEPD, *Études sur l'éducation en milieu rural en RPB*, sous la direction de la Commission nationale béninoise pour l'UNESCO, Porto-Novo, 1977, p.15.

[197] ANPN, *Ibid.*, INFRE, Porto-Novo, 1983, Ordonnance n°75-30, *Ibid.*, art. 4.

[198] ANPN, *Ibid.*, *Programme national d'édification de l'école nouvelle*, INFRE, Porto-Novo, 1983, p.74.

formation. Une conséquence directe de cette dernière mesure est l'aggravation de la pénurie d'enseignants car tous les enseignants du privé ne sont pas récupérés par l'État et plusieurs d'entre eux choisiront de changer de métier plutôt que d'être employés comme enseignant à l'école nouvelle. En outre, l'école nouvelle devant être accessible à tous, l'État crée des centaines de classes chaque année mais la mise à disposition d'enseignant ne suit pas le même rythme. À ce sujet, un des auteurs de l'*Étude sur l'éducation* observe en effet que « les effectifs de l'enseignement de base croissent rapidement. En 1975-76, 1461 écoles avec 5601 classes ont accueilli un effectif de 27 9673 enfants dont 86 897 filles, avec environ 5 900 maîtres »[199]. Dès sa première année l'école nouvelle affiche donc un déficit d'environ 300 enseignants et ce chiffre va croître rapidement au fil des ans comme nous le verrons plus loin. Le temps presse pour le nouveau pouvoir qui doit convaincre son peuple et les partenaires internationaux de la pertinence de sa réforme. Mais encore faut-il que les enseignants déjà disponibles maîtrisent la méthode d'application.

2. La méthode active comme moyen d'action de l'enseignant-animateur

S'agissant de cette méthode d'enseignement de l'école nouvelle, elle se veut

« Essentiellement active et dynamique, portée par une pédagogie qui exploite judicieusement l'étude du milieu. Cette méthode devra viser à socialiser l'enfant pour l'intégrer dans son milieu et lui donner en même temps les moyens intellectuels et pratiques pour le transformer. Cette méthode devra encore aider à l'acquisition globale du savoir, un savoir organisé en réseaux plutôt qu'en ensemble d'unités disjointes et inarticulées »[200].

Cette déclaration des acteurs de la réforme, affiche les objectifs de l'école nouvelle. À l'opposé de ce qui est reproché à l'enseignement colonial et néocolonial, la méthode active est à la mode à ce moment-là en Afrique francophone et Madagascar dans les années 1970 notamment après les ConféMEN de 1976 et 1977 qui a revu en profondeur la question de la formation des enseignants[201]. Même le Bénin qui n'était pas représenté à ces conférences

[199] BNF, 4°Ow3 785, Dahomey, RPB/MEPD, *Études sur l'éducation en milieu rural en République Populaire du Bénin* (PRPB), sous la direction de la Commission nationale béninoise pour l'UNESCO, Porto-Novo, 1977.

[200] Programme national, *Ibid.*, 1983, p.74.

[201] ANAE, *Ibid.*, Conférence des ministres de l'éducation nationale des pays d'expression française (ConféMEN), Ndjaména, février 1976 qui porte sur la *Formation des maîtres* et celle de Kigali en mars 1977 dont le thème traite de *l'Encadrement pédagogique des maîtres du premier et du second degré*. À Ndjaména, par exemple, les ministres de l'éducation et les experts de la question enseignante ont réfléchi sur le concept et le profil du formateur, la formation des formateurs (objectif, moyens et stratégies ; et sur l'utilité ou non de former (théorique et pratique) les maîtres, sur l'innovation, etc.. La conférence convie « les États membres à se référer à ces principes pour élaborer leur programme de formation de formateurs. 7è recommandation sur la formation continue des formateurs ; l'enseignant nouveau doit être un des agents de transformation du milieu, formation continu indispensable pour s'adapter aux mutations de la société et aux innovations du système éducatif ;

(d'après les listes de présence) la méthode plébiscite d'enseignement inscrite dans la réforme car, expliquent les auteurs, cette méthode correspond à leur conception de l'école nouvelle :

> **Le maître cesse d'être celui qui sait et transmet un savoir pour devenir un animateur du milieu social, un conseiller, un éveilleur de conscience. Le maître devra se remettre en cause en permanence et accepter en même temps la remise en question de son savoir par les élèves. La méthode devra développer chez l'enfant l'esprit d'initiative et de responsabilité et le goût de la créativité ; elle devra lui apprendre à apprendre. (…) Une méthode d'enseignement en réseau (…) Que le maître dans l'école nouvelle intégrée cesse d'être celui qui sait et transmet un savoir pour devenir un animateur du milieu social, un conseiller, un éveilleur de conscience. Il ne doit plus être considéré ou se considérer comme le seul détenteur du savoir et de la vérité pour engager un dialogue fécond avec le milieu et avec ses élèves. Dans ce cadre le maître devra se remettre en question en permanence et accepter en même temps la remise en question de son savoir par les élèves. Que la classe en tant que cadre d'activité d'une part offre au maître l'équipement adéquat dont il a besoin pour la mise en œuvre de la méthode choisie et que l'effectif ne dépasse pas un plafond raisonnable. (…) Le maître devra proposer à ses élèves, un nombre accru d'exercices pratiques et leur offrir le plus possible des occasions de manipulation pour leur faire des mains expertes. Le maître permettra autant que possible l'accès aux documents pour leur donner le goût de la recherche. Mais il est une urgence fondamentale de promouvoir ce nouveau type de maître et d'éducateur[202].**

L'enseignant-animateur, collaborateur et acteur de son milieu sont des termes chers aux promoteurs de l'école nouvelle et qui en même temps font écho aux recommandations de la 29è session des assises régionales des MEN francophones. En effet pour mieux orienter la formation des enseignants vers les nouvelles finalités et exigences du développement des pays membres, les participants de la conférence de Ndjaména semblent prendre unanimement conscience de la nécessité d'abandonner enfin « le modèle scolaire classique », et de reconsidérer les valeurs africaines traditionnelles. Par conséquent il est recommandé de promouvoir un formateur de type nouveau qui « ne peut plus être un simple transmetteur de connaissance mais (qui) doit devenir animateur, animateur du groupe des scolaires (…), animateur de groupe social (…) et agent de développement par vocation et par formation (…) »[203].

En optant pour la méthode active et dynamique, la réforme de l'école nouvelle s'inscrit dans cette logique et cette nouvelle vision du formateur retenue au sein de la communauté ConféMEN. Il s'agit pour l'enfant, d'apprendre à apprendre, d'être le principal acteur de sa formation intégrale ; et pour le maître, de forger chez l'enfant, l'esprit d'initiative, de créativité et le sens de responsabilité, de faire en sorte qu'il construise son autonomie et sa personnalité dans l'apprentissage en résumé il s'agit de *lier l'école à la vie pratique*[204]. Et pour atteindre ces objectifs visés par la nouvelle méthode, le programme national de l'édification de l'école

[202] Archives nationales de Porto-Novo (ANP), Enseignement, P.R./MEN, Programme national de l'édification de l'École Nouvelle, ONEPI, 2è édition, Cotonou, 1977, pp 73-75.

[203] ANAE, ConféMEN, *Ibid.,* Ndjamena 1976, extrait de la première recommandation.

[204] Ordonnance n°75-30, *Ibid.,* 1975, Art.2.

nouvelle prévoit de revaloriser la fonction enseignante et d'impliquer massivement la jeunesse dans l'enseignement.

Mais les modalités de la formation du nouvel enseignant n'apparaissent pas dans le programme, même pas dans leurs grands axes. Dans tous les cas le régime révolutionnaire paraît sous-estimer le fait que la revalorisation de la fonction enseignante est une politique exigeante[205], qui nécessite un important investissement dans la formation et la préparation des acteurs. En même temps les mesures de massification accélérée de l'enseignement sans une réelle politique des moyens, constituent une décision contradictoire pour une école qui par ailleurs se dit unité de production avec des enseignants peu ou pas formés à la production. La formation initiale reste de type classique dans ses méthodes comme dans une large partie de ses programmes. En revanche dans sa logique d'appliquer la réforme au plus vite, le gouvernement semble mettre un point d'honneur à l'une de ses innovations introduites dans le système à destination de tous les enseignants du premier degré : il s'agit de la formation patriotique, idéologique et militaire, un endoctrinement des enseignants bien plus facile à assurer que la formation pédagogique.

3. Service civique, patriotique et militaire : un cadre de formation idéologique[206]

Alors que la 5e recommandation de la 29e session de la ConféMEN (1976) concerne l'assouplissement des systèmes de formation, la 6e recommandation quant à elle, relève la nécessité

> **[d']intégrer les jeunes diplômés à la collectivité nationale en leur faisant mieux connaître les réalités du pays ; Considérant l'ampleur des besoins en enseignants en particulier dans les zones rurales, (la CONFEMEN) engage les États à instituer dans la mesure du possible, des formes adaptées de service civique national, permettant l'affectation des jeunes formateurs voire tous les jeunes diplômés, dès qu'ils auront acquis un minimum d'expériences à tout poste où ils seraient utiles et où ils pourraient acquérir une connaissance directe des conditions de vie économiques, sociales et culturelles de la population[207].**

À première vue, les recommandations des assises régionales et internationale sur les problèmes relatifs aux enseignants ont inspiré les réformateurs béninois de l'ère Kérékou. Mais

[205] ANAE, ConféMEN 1976, 8è recommandation : revaloriser la condition enseignante car la rénovation des système éducatifs et l'amélioration de leur efficacité reposent sur des enseignants à la foi, motivés, compétents et considérés. 9è recommandation sur l'encadrement des formateur et le contrôle de leur action : les enseignants souffrent de l'isolement, il est nécessaire de leur fournir un appui pédagogique permanent et différencié, la ConféMEN « invite les États à étudier et à mettre en œuvre tous moyens permettant aux enseignants de bénéficier de façon régulière d'un appui pédagogique qui leur est nécessaire (…), d'établir une relation constante dans leurs activité d'animation, avec les différents partenaires et formateurs locaux ; (…).

[206] Ordonnance n°75-68 du 18 septembre 1975 régissant le *Service civique, patriotique et idéologique des élèves et étudiants* ; première modification par Ordonnance n°76-10 du 9 février 1976 ; actualisée par Ordonnance n°80-3 du 11 février 1980, régissant le *Service civique, patriotique, idéologique et militaire* et son décret d'application n°80-11 du 11 février 1980 ; Voir aussi *Traité de la législation*, *Ibid.*, 1983, pp.232-233.

[207] ANAE, ConféMEN, *Ibid.*, 5è recommandation.

le régime révolutionnaire paraît ici en avance sur nombre de ses pairs de la ConféMEN. En effet, c'est en septembre 1974 que le Conseil National de la Révolution (CNR) institue le service civique, patriotique, idéologique (SCPI) d'abord pour les élèves et étudiants[208]. La dimension militaire s'ajoute par la suite et le SCPIM devient obligatoire pour tous les jeunes dahoméens, sous forme de stage d'un an minimum[209]. Il y est question d'une formation militaire et politique intense, donnée à cette population juvénile. L'État juge indispensable cette formation politique et idéologique du nouvel enseignant (homme comme femme) :

> **Si, hier, l'instituteur devait observer dans l'accomplissement de sa mission une neutralité politique absolue pour éviter de susciter la méfiance et la haine auprès des parents qui confient leurs enfants à l'école, aujourd'hui, avec le contexte révolutionnaire, il doit être résolument engagé. Comme tout agent permanent de l'État il doit être au service de la Nation, un révolutionnaire conséquent. Par surcroît, il a comme mission essentielle de faire l'éducation de la jeunesse. Qui donc, mieux que lui, saura assurer la formation idéologique et patriotique des jeunes Béninois ? qui donc, mieux que lui, en fonction des rapports humains qu'il se doit d'entretenir avec les populations, saura assurer les tâches d'éducation, d'organisation et de mobilisation des masses autour des mots d'ordre du parti ?[210]**

Il est clair dans cet extrait de la « Déontologie de l'instituteur », que l'État considère et privilégie d'une part l'instituteur comme agent efficace de sa propagande idéologique dans la société, d'autre part, les jeunes comme moyen rapide de cette même action. Par conséquent, généraliser le SCPIM au-delà des élèves et étudiants pour toute la jeunesse béninoise (y compris les jeunes chômeurs) pour ensuite en mobiliser un grand nombre dans l'enseignement constitue une opportunité pour le gouvernement militaire, un moyen qu'il s'offre pour atteindre les objectifs politiques de sa réforme éducative. D'ailleurs s'adressant à ce nouvel enseignant, la suite du texte précise que

> **Pour accomplir cette mission avec le maximum d'efficacité, il doit être lui-même un militant convaincu, instruit des principes de base de l'idéologie marxiste-léniniste, guide philosophique de la voie socialiste du développement économique pour laquelle la révolution a opté. (En outre) "Pour que l'école nouvelle soit conforme à notre politique nouvelle d'indépendance nationale, il faut qu'elle soit publique et laïque". Ceci exige de l'instituteur, beaucoup de tact quant à l'expression de ses opinions personnelles[211].**

« Ses opinions personnelles » qu'il devra savoir taire même lorsqu'il s'agira d'illustrer son enseignement par des exemples, il devra s'inspirer au besoin, du contenu de l'orientation politique nationale puisque « les opinions d'État doivent (…) transcender sur toutes autres opinions contraires »[212] Une telle disposition est plus facile à inculquer à un jeune instituteur

[208] *Ordonnance* n°75-68 du 18 septembre 1975 régissant le *Service civique, patriotique et idéologique des élèves et étudiants* ; modifiée par Ordonnance n°76-10 du 9 février 1976.

[209] *Ordonnance* n°80-3 du 11 février 1980, régissant le *Service civique, patriotique, idéologique et militaire* et son décret d'application n°80-11 du 11 février 1980.

[210] *Traité de la législation scolaire, Ibid.,* p.160.

[211] *Traité de la législation, Ibid.,* p.160.

[212] *Traité de la législation, Ibid.,* p.160.

novice de culture générale plus ou moins limitée (du fait de son niveau de recrutement), qu'à un instituteur expérimenté ou à un adulte encore peu ou pas convaincu de la nouvelle orientation idéologique de l'école. L'expérience commence donc avec des étudiants aussi bien en formation qu'en fin de formation universitaire ou professionnelle dans le but de combler leur carence en matière de principes patriotiques et leur méconnaissance des idéaux de la révolution en cours. La décision est généralisée par la suite aux bacheliers (dès 1978), mais aussi à certains étudiants qui en remplissent les conditions. Dès leur sortie, désormais outillés et prêts à l'action, ils sont employés dans des unités de production principalement dans l'enseignement, car leur stage militaire inclut aussi une formation pédagogique. Pour les jeunes dahoméens, cette formation constitue également la clé qui leur ouvre les portes de la fonction publique[213].

Mais avant d'examiner en détail la formation des enseignants révolutionnaires, rappelons, à partir des moyens et stratégies mis en place, quelques principes et caractéristiques de l'école nouvelle qui motivent l'institution du service civique, patriotique et militaire.

B. Moyens et stratégies pour que vive l'école nouvelle

Pour la mise en œuvre durable de sa réforme, le gouvernement militaire élabore une stratégie d'action lui permettant d'atteindre les objectifs de la nouvelle école sans renouer avec les pratiques de dépendance nationale. Aussi la question des ressources est-elle au centre des préoccupations de l'État qui compte en avoir un contrôle total aussi bien en amont qu'en aval.

1. Financements de la réforme assurés et contrôlés par l'État

Les missions assignées à l'école nouvelle sont immenses car le développement intégral de toute la nation repose sur elle. Pour y parvenir, l'État expose une ambition et une stratégie qui se résument en quatre points :

> 1° l'école nouvelle débouche sur la scolarisation à 100% dans un délai à déterminer ; 2° l'État assume toutes ses responsabilités dans le financement de l'éducation qui, après tout, est une entreprise à caractère national ; 3° des possibilités nouvelles soient libérées par une meilleure exploitation des ressources de la nation ; 4° un pouvoir d'achat honorable soit garanti aux citoyens pendant que l'État assure le financement de l'infrastructure et de l'équipement de l'école nouvelle[214].

Dans cette déclaration, l'État affiche une volonté politique pour développer non seulement l'instruction publique mais aussi la nation par l'école sans recours à l'aide extérieure. Pour atteindre ces *100% de scolarisation* visée, l'État a cependant besoin d'une "main d'œuvre abondante et bon marché". Les enseignants sont donc au premier plan mais leur effectif déjà déficitaire avant la réforme a besoin de renfort. L'État entend assumer « toutes ses

[213], RB/MEMP, *Aperçu des réformes, Ibid.,* Médiathèque de l'éducation, p.95.
[214] ANPN, *Programme national, Ibid.,* p.83.

responsabilités » mais en comptant d'une part sur l'effet du SCPIM introduit dans l'enseignement et d'autre part, sur la participation des parents d'élèves, des collectivités locales, et de la production scolaire imposée à tous les ordres d'enseignement. Cette vision autarcique du gouvernement révolutionnaire s'inscrit dans sa logique de rupture avec les financements extérieurs qui selon lui, ont entravé les actions de ses prédécesseurs en empêchant l'indépendance des réformes et en conservant le caractère néocolonial de l'école dahoméenne.

La mission de l'école nouvelle désignée par certains activistes comme « Fille aînée de la révolution »[215] est donc d'assurer la formation intellectuelle et morale de tous les citoyens pour leur permettre de prendre leur part active un *développement harmonieux de la Nation*[216]. C'est une vaste entreprise qui pour s'édifier, a besoin de ses acteurs c'est-à-dire toute la population béninoise sans condition. Alors pour permettre à tous de contribuer à la production nationale, la réforme de l'école nouvelle propose plusieurs parcours d'enseignement et de formation. Un premier parcours formel passe par les institutions scolaires dans le premier degré (primaire, collège et lycée professionnel) et se poursuit dans le deuxième degré. Ce dernier comprend l'enseignement supérieur et la recherche scientifique y compris les instituts spécialisés (formation des cadres supérieurs et recherche). On accède à l'enseignement supérieur après le niveau II du premier degré.

Un parcours non-formel conduit également à l'enseignement supérieur, par voie de la vie active et à partir des formations suivies au centre populaire d'éducation, de perfectionnement et d'initiation à la production (CPEPIP), après décision du Conseil d'Orientation[217]. De nombreux jeunes et adultes déscolarisés ou non-scolarisés entre autres, à cause des restrictions d'effectifs scolaires pratiquées par l'ancienne école, ne pouvaient prétendre à un emploi dans la fonction publique, faute de niveau académique requis. Le parcours non-formel permet à ces dahoméens d'obtenir un diplôme d'État, après 4 ou 5 ans de formation selon les options ou les spécialités[218]. En cela le CPEPIP est une autre innovation de ce régime. C'est l'école de l'égalité des chances ou de la seconde chance offerte à toutes les couches sociales surtout des plus démunies. Sa mission porte sur l'éducation des adultes, des

[215] BNF, *Ibid.,* 4°Ow3 785, Dahomey, RPB/MEPD, Études sur l'éducation en milieu rural en RPB *Ibid.,* Porto-Novo, 1977, p.150.

[216] BNF, *Ibid.,* Introduction au *Discours d'orientation nationale*, *Ibid.,* 1975 ; ANPN, *Ibid.,* Introduction au *Traité de législation scolaire, Ibid.,* 1983.

[217] Ordonnance 75-30, *Ibid.,* art.37-41 ; voir aussi les détails de sa structuration et de son fonctionnement dans *Traité de la législation scolaire*, *Ibid.,* pp.70, 187 ; ou encore le PNEEN, pp.23, 56-57.

[218] Pour en savoir plus, ANAE, *Programme national*, *Ibid.,* pp.54-57 ; ou encore ANPN, *Ibid., Traité de la législation*, pp.69-75.

déscolarisés et des enfants non scolarisés d'un certain âge. Le centre basé dans tous les districts (ruraux comme urbains) propose des cours d'alphabétisation, des cours du soir, des cours par correspondance, des cours à distance, des cours de perfectionnement, etc.. Il assure ainsi un enseignement para, péri et postscolaire, en formation initiale et continue des personnes de la vie active.

Dans le but de coordonner cette offre, diverses commissions et conseils de pilotage à l'échelle nationale, provinciale et locale, des différentes structures de la nouvelle école sont mises en place. Le Conseil National d'Éducation et de la Recherche (CNER) de Cotonou en est un. Il est institué et régi par la loi même d'orientation de l'Éducation nationale dont les articles 9 à 11 en détaillent les missions et les conditions de son installation. De même il y est prévu, la création de plusieurs commissions techniques pour l'élaboration des programmes, la mise au point et la rédaction de manuels d'enseignements à soumettre à l'approbation du CNER. Comme des experts l'ont souvent souligné[219], de telles commissions locales sont une première dans l'histoire de l'éducation béninoise. Ces commissions visent une *gestion démocratique et nationale* de l'école nouvelle selon les promoteurs et acteurs de la réforme[220]. Reste cependant, l'épineuse question du financement.

2. Qui finance l'école nouvelle ?

Le financement de l'école nouvelle n'est pas oublié par les planificateurs de la réforme. Avant tout recours à l'extérieur, il s'agit d'un financement qui se veut *patriotique*. D'où le slogan :

« Comptons d'abord sur nos propres forces » !

La nouveauté par rapport au système précédent est le recours aux moyens propres en s'émancipant de l'aide étrangère, comme l'expriment d'emblée les propos suivants de Kérékou :

> **Si le financement de l'école nouvelle devait compter sur des structures extraverties, le Bénin se replongerait, et pour longtemps dans les ténèbres de la domination étrangère. Par conséquent le mot d'ordre doit être de compter d'abord sur nos propres forces et sur nos propres ressources. Aussi concevoir, organiser, contrôler et orienter l'enseignement et l'éducation, de la maternelle à l'université, dans son fonctionnement et son financement, exigent comme une des conditions de la réussite, la réorganisation de toutes les structures économique, culturelle et sociale du pays. C'est une telle action qui nous permet de créer une école véritablement démocratique et populaire, publique et**

[219] De rapports d'études nationales et internationales relatives aux réformes éducatives du Bénin en parlent sous des termes plus ou moins proches selon les institutions : MEN/MEMP, INFRE, ONG, UNICEF, UNESCO.
[220] BNF, Ordonnance n°75-30, *Ibid.*, 1975, art. 9.

laïque, obligatoire et gratuite[221], … gratuite mais à terme quand le processus de mobilisation progressive des ressources humaines et économiques le permettra[222].

À travers *le mot d'ordre* « compter d'abord sur nos propres forces » (devenu populaire dans le pays), Kérékou cherche à sensibiliser le peuple dans son ensemble aux besoins. Car même s'il prétend « assumer toutes ses responsabilités », l'État a d'autant plus besoin de la contribution du peuple pour assurer la *gratuité progressive* de l'école. Son argumentaire récurrent porte sur « l'interdépendance entre l'éducation et la production économique du pays »[223], mais aussi sur la gestion calamiteuse de ses prédécesseurs et de leurs collaborateurs étrangers, cause selon lui, du sous-développement et du sous-équipement des écoles[224].

La justification des sources internes de financement et des nouvelles mesures passe par une critique parfois acerbe de l'administration qu'il appelle *néo-coloniale* dahoméenne, précédemment pilotée et gérée en partie par des fonctionnaires français dans le cadre de la coopération franco-dahoméenne. Dans son *analyse critique des moyens de l'État*, le chef du gouvernement se livre à un rappel de la situation à son arrivée[225]. Pour Kérékou « la démission systématique de l'État devant ses responsabilités a pour conséquence l'aggravation des charges qui incombent aux familles et aux collectivités »[226] notamment avec « (…) la multiplication anarchique des collèges d'enseignement secondaire (…) »[227]. Il dénonce l'absence de pilotage et de comptabilité des gouvernements précédents. Ainsi, après avoir demandé en vain un point précis et sur une période donnée, des aides extérieurs destinées à l'éducation, l'enseignement et la recherche au Bénin, Kérékou remarque qu'« aucun service public (n'est) en mesure de les connaître et de les coordonner (…) ». Il réalise alors que même avec lui ce dossier sera compliqué à apprivoiser. Il décide d'en faire « un élément sérieux de réflexion à l'heure où le Bénin s'affirme » et conclut que :

Tout cela prouve, s'il en était encore besoin, les limites qu'il faut assigner à l'aide extérieure et pourquoi en dernière analyse, il faut d'abord compter sur nos propres forces. Certes, les apports extérieurs peuvent contribuer à la réalisation de certains objectifs de l'école béninoise mais ces apports ne peuvent qu'être des suppléments à l'effort national[228].

---

[221] Ordonnance, *Ibid.,* 1975, art 3. P.6.

[222]ANPN, P.R./MEN, *Programme national de l'édification de l'École Nouvelle*, ONEPI, 2è édition, Cotonou, 1977, p. 81.

[223] *Ibid.,* pp.69 & 81.

[224] *Ibid.,* p.83.

[225] ANPN, *Programme national, Ibid.,* 1983, p.83. Voici un extrait résumé de la situation en 1972, vue par Kérékou : insuffisance des moyens dans les structures traditionnelles : caractère budgétivore de l'éducation nationale : 31,2% du budget national ; dont 87,8% affecté au paiement des salaires ; il croît de 5 points plus vite que le budget national : 40% contre 35% depuis 1965 ; alors que taux de scolarisation en 1972 est de 34,28%.

[226] ANPN, *Programme national Ibid.,* 1983.

[227]*Ibid.*

[228] ANPN, *Programme national Ibid.,* 1983, pp.84-85. Parlant de la relative gestion opaque des financements extérieurs, Kérékou appui ses propos en prenant le cas d'une aide du PNUD d'environ deux

Kérékou compte se démarquer des dirigeants passés en prenant le contrôle et la maîtrise de toutes ces aides extérieures qui dorénavant ne devraient intervenir qu'en dernier recours. C'est pourquoi l'article 14 de la loi 75-30, charge le ministre de l'Éducation nationale de superviser et de contrôler « l'utilisation de toutes les aides extérieures affectées à l'enseignement, à la formation et à la recherche ». Et pour sa politique de l'école nouvelle le gouvernement militaire se donne des moyens très diversifiés. Il compte sur une dizaine de sources essentiellement à l'interne, rangées par ordre de priorité :

> **1° la contribution du budget national ; 2° la contribution des parents (phase transitoire) ; 3° la contribution des collectivités à savoir investissement humain et participation des budgets locaux ; 4° les souscriptions volontaires et nationales ; 5° les emprunts nationaux et extérieurs ; 6° l'auto-financement des écoles devenues unités de production ; 7° la contribution des sociétés d'État ; 8° l'exploitation rationnelle des structures existantes ; 9° la contribution des société de la place ; 10° les aides extérieures[229].**

Il s'agit donc de « compter d'abord sur nos propres forces et sur nos propres ressources »[230] pour ne pas risquer de faire échouer la réforme entreprise. Mais parmi les moyens à mobiliser figure entre autres, la contribution des familles -quoique provisoire- et des collectivités ; les parents d'élèves sont surtout sollicités pour participer en nature ou en espèce, à la mise en place d'infrastructure ou aux dépenses de fonctionnement de l'établissement. La gratuité (même progressive) tant annoncée pour tous les enfants, devra attendre encore, à mesure que les structures de la réforme achèvent de se mettre en place sur tout le territoire national. Les aides extérieures restent en dernier ressort. Notons enfin que pour une meilleure autonomie de gestion et de financement, le Conseil national de la révolution (CNR) crée au trésor public, un Compte Spécial École Nouvelle. Pour l'alimenter, les premières économies de trésorerie proviennent de

> **la suppression de toutes subventions à toutes les écoles privées ; la suppression des indemnités d'heures supplémentaires à tous les fonctionnaires à l'exception de ceux de certains services spécifiques comme les douanes ; la suppression pour compter du premier octobre 1974 de toutes les indemnités de fonction à tout fonctionnaire de l'État et agents des collectivités locales et des sociétés d'État et sociétés d'économie mixte en bénéficiant ; la suppression des indemnités des missions à l'intérieur du pays ; la réduction du taux des bourses pratiqué à l'intérieur du territoire national[231].**

---

milliards de FCFA et affirme que « (…) la part consacrée aux paiements des experts imposés qui défilent pour le même projet représente plus de 80% du total de l'aide (…). Dans un autre projet de 25 millions, 22,5 millions sont consacrés aux traitements des experts ;… de l'aide Quoi qu'il en soit, l'aide retourne au donateur. … La totalité des chercheurs est étranger (leur prise en charge serait partagée à 50% par le budget national…) (p.84). En outre, les résultats de la recherche sont élaborés et exploités à l'étranger et ne sont connus des béninois que partiellement. (...) ».

[229] ANPN, *Ibid., Programme national Ibid.,* 1983, p.82.

[230] Cette expression revient dans plusieurs discours de Kérékou et elle est reprise par les pro-révolution ; mais elle reste officielle dans le *Programme national de l'édification de l'École Nouvelle*, ONEPI, 2è édition, Cotonou, 1977, p. 69 comme dans sa version actualisée en 1981 et éditée par INFRE en 1983, p.85.

[231] ANAE, *Ibid.,* Conseil National de la Révolution (CNR), cession des 9-10 septembre 1974. Sur le même sujet de stratégie de financement, voir aussi BNF, *Discours d'Orientation Nationale*, p.10 ; Médiathèque, *Ibid.,* p.97.

Toutes ces mesures seront éprouvées par la pratique sur terrain. Reste à savoir leur degré de résistance dans la durée et leur effet sur la politique de formation des enseignants. Mais le gouvernement n'exclut pas le recours, au cas échéant, des aides extérieures dont il définit lui-même les conditions de recevabilité.

Après avoir sensibilisé tous les acteurs béninois de l'éducation aux enjeux d'une mise en œuvre réussie de la nouvelle politique éducative, Kérékou et les réformateurs semblent redouter que l'aide extérieur ne les conduise à s'écarter de leur politique de réforme, par glissement. Et suivant leur décision de rompre définitivement avec l'ancienne politique d'aide extérieure qui selon eux consiste à « résoudre un problème de développement par l'école en l'aggravant » de sorte à maintenir la nation dans une *nouvelle dépendance,* ces acteurs de la réforme déclaraient que « l'essence nationale de l'œuvre d'enseignement et d'éducation implique également la prise en main par l'État dahoméen de tous les moyens notamment la maîtrise de l'aide extérieure.».[232] Ainsi recevoir de l'aide extérieure est une chose ; savoir la contrôler pour s'en servir efficacement en est une autre. Et pour le gouvernement, le succès durable de l'école nouvelle en dépend.

Des ressources humaines et financements extérieurs, oui mais…

Les besoins en personnels formateurs et en financements des activités pédagogiques ne se font jour rapidement et ce, dès le début de la mise en œuvre de la réforme. C'est pourquoi tirant leçon d'un passé récent en matière de pilotage des structures d'enseignement, les réformateurs rendent systématique la collaboration de tous les acteurs du secteur éducatif en en établissant que :

> **(…) Les organigrammes officiels à caractère non administratif (Conseil national consultatif de l'éducation, commissions paritaires et commissions spécialisées pour les programmes, pour la mise au point et la rédaction des manuels) instruisent les services centraux de l'éducation et collaborent nécessairement avec eux, en vue de mettre en œuvre et d'insuffler une politique dynamique de l'enseignement et de l'éducation au service du développement national intégral[233].**

Cette déclaration qui semble cibler principalement des coopérants français, concerne également les structures de coopération devant intervenir dans la mise en œuvre de l'école nouvelle. En effet, « les commissions paritaires et les commissions spécialisées pour la mise au point et la rédaction des manuels » font partie des structures qui concentrent une importante

[232] Archives Nationale, Révision des accords de coopération franco-dahoméenne, Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Question nationale », in *Daho-Express* du 19 juin 1973.

[233] Archives Nationale, Révision des accords de coopération franco-dahoméenne, Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Question démocratique », in *Daho-Express* du 19 juin 1973.

présence d'acteurs français en matière de coopération technique et culturelle et celle relative à l'enseignement supérieur. Dans le respect des termes de ces accords et dans le cadre posé par ces "balises", les autorités béninoises n'hésitent plus à exprimer clairement leurs besoins et aspirations à leurs homologues françaises par le biais desdites commissions, comme le rapporte un participant français en ces mots :

> **le ministre béninois de l'enseignement) insiste sur le souci exprimé par les plus hautes autorités de l'État, de mettre en place l'école nouvelle dans laquelle s'inscrit la prise en charge des problèmes de l'éducation par deux ministères : celui du premier degré et celui des enseignements techniques et supérieurs. Il met l'accent sur la volonté du gouvernement militaire révolutionnaire, de développer davantage les enseignements universitaires (université, principal maillon de la formation des cadres supérieurs) la recherche scientifique et technique et tous les organismes nationaux de formation professionnelle (…)[234].**

Les *liens privilégiés* qui existent entre la France et le Bénin sont mis en avant dans de longs discours du côté béninois[235]. Ce qui autoriserait le ministre des enseignements technique et supérieur assisté de celui de l'enseignement du premier degré (tous deux des capitaines et participant à cette même commission mixte) tout confiant, à livrer ce message du gouvernement Kérékou à l'attention des représentants français :

> **(…) grâce à la réforme de notre système éducationnel et dans le cadre du programme national d'édification de l'école nouvelle, nous nous préoccupons de définir les types d'instituts susceptibles de nous permettre d'atteindre les objectifs nationaux de production liés au développement économique et social du Bénin nouveau. Malgré les difficultés auxquelles la France est confrontée, il souhaite que par une franche concertation son aide s'intègre à l'effort du gouvernement béninois pour développer l'éducation et permettre le décollage définitif[236].**

La délégation française conduite par Marcel Choquet, chef du département de l'enseignement supérieur et de la recherche, semble prendre en compte la gravité des propos et rassurer la partie béninoise d'une certaine normalisation des relations entre les deux États. Il rassure de la recevabilité (*a priori*) des aspirations formulées en vue de la mise en œuvre de la nouvelle réforme et en explique les conditions de même que la procédure à suivre pour l'étude des dossiers des projets à soumettre, ou la reprise des projets suspendus.

Membre de la délégation béninoise, le premier directeur (béninois) de l'INFRE profite de la même séance de travail de la commission mixte pour exposer les objectifs du nouvel institut, intégrés à la vision de l'école nouvelle. Il s'agit de :

> **Centraliser la mise au point de programme à tous les niveaux d'enseignement ; former les futurs enseignants estimés à 950 par an pendant 6 ans ; recycler les enseignants actuels en poste, au nombre de 6000 ; assurer la formation permanente en cours d'emploi des enseignants ; évaluer l'impact des**

[234] Procès-Verbal de la commission mixte franco-dahoméenne en matière d'enseignement supérieur, Cotonou les 12 et 13 février 1976.

[235] Expression récurrente dans les discours des autorités béninoises devant leurs homologues françaises, comme ici, Le capitaine Augustin Honvoh, ministre des enseignements techniques et supérieur, à l'ouverture des travaux de la Commission mixte franco-béninoise, session des 12-13 février 1976.

[236] Procès-Verbal *Ibid.*, Cotonou les 12 et 13 février 1976.

programmes et des méthodes sur les élèves béninois et mettre au point un système de contrôle continu et d'orientation ; produire et mettre en place des matériels pédagogiques d'appui[237].

Pour cela INFRE aurait besoin de : 8 assistants techniques ; 10 voyages d'études, des bourses pour la formation des nationaux à l'étranger et la formation des groupes sur place ; des équipements pour le centre national de la recherche appliquée en éducation (CNRAE) : audio-scripto-visuel, aménagement de salles et studios, entretien, fourniture) et pour les centres provinciaux de formation pédagogique et de recyclage (CPFPR) ; des constructions d'infrastructures pour ces centre et pour le centre national de formation (CNF). Estimant tous ces projets trop ambitieux pour l'INFRE, le chef de la délégation française fait remarquer que « quatre assistants techniques sont en poste dans cet institut au titre de l'enseignement supérieur et note que cette structure devrait répondre au souci d'une adaptation de l'enseignement exprimé par les autorités béninoises ».[238] Il considère par ailleurs qu'une étude approfondie de ce projet (INFRE) est nécessaire avant toute réponse française hormis cependant, le cas des demandes relatives aux bourses urgentes qui, clairement formulées par écrit, pourraient entrer dans le cadre des études de projet en cours.

Dans le but d'une meilleure efficacité dans l'attribution des bourses et au regard d'une certaine insatisfaction notée par les autorités françaises, de l'usage qui en est fait, il a été recommandé aux autorités béninoises de

Préciser les secteurs de formation privilégiés, pour l'attribution des différentes catégories de bourses : la formation des maîtres et des formateurs ; la formation prévue dans les projets financés par le FAC ; la formation correspondant aux filières universitaires ou aux secteurs professionnels bénéficiant d'une aide française particulière, dans la perspective de la relève progressive des enseignants et assistants techniques français[239].

Ainsi la procédure et les conditions d'octroi de bourses sont clairement définies. Il est particulièrement convenu que les candidats proposés pour les bourses aient « satisfait au service civique national afin d'éviter les retards et les difficultés rencontrées en 1975 »[240].

3. Les autres éléments caractéristiques de la réforme

Les autres éléments caractéristiques de l'école nouvelle devant impacter la formation des enseignants concernent notamment les programmes d'enseignement, la méthode évoquée plus haut, la politique dite d'équité et le calendrier scolaire.

[237] P-V Commission mixte, *Ibid.,* février 1976
[238] *Ibid.*
[239] P-V Commission mixte, *Ibid.,* février 1976
[240] P-V Commission mixte, *Ibid.,* février 1976

Les programmes de l'école nouvelle : quoi de neuf ?

Les caractéristiques des enseignants doivent répondre aux besoins des nouveaux programmes. Le conseil des ministres adopte le décret n° 75-135 portant composition, attribution et fonctionnement des diverses commissions à caractères techniques dont celle des programmes d'enseignement. Ceux-ci sont censés rompe avec le caractère sélectif des programmes précédents. Selon les nouvelles dispositions l'enseignement de l'école nouvelle puise sa substance dans l'étude du milieu (sciences de la vie et de la terre, géographie, etc.), qui doit être librement accessible à tous. À l'inverse de l'école ancienne conçue pour *aliéner* l'apprenant selon les propos de Kérékou, l'enseignement de l'école nouvelle stimule la curiosité de l'esprit et promeut l'intelligence, en

> **fournissant aux masses populaires la possibilité d'appréhender le monde moderne et à tous, les moyens de transformation du milieu à partir des langues nationales, des valeurs tant nationales qu'universelles, scientifiques et culturelles ; accorde une importance à l'éducation physique et sportive ; un enseignement scientifique de qualité bénéficiant d'une infrastructure nationale pour la recherche scientifique et technique, fondamentale et appliquée ; qui récuse tous les tabous rétrogrades en donnant une éducation sexuelle appropriée ; qui confère toute l'importance toute l'importance requise aux problèmes de la nutrition, de la saine alimentation, de l'hygiène domestique, etc. (…)[241].**

Des programmes doivent tenir compte de l'âge des élèves, des exigences de la population et du développement économique et social de la localité afin de garantir les débouchés à chaque fin de cycle, la réintégration dans le milieu de vie, notamment en ce qui concerne les handicapés physiques et sociaux. Au cœur de ces programmes d'enseignement et de formation il est également question des « langues nationales, supports et véhicules des cultures, d'abord comme matières, c'est-à-dire les enseigner au même titre que les autres disciplines, ensuite comme véhicules du savoir, c'est-à-dire, enseigner les différentes disciplines dans nos langues »[242]. À travers ses propos, les promoteurs expriment ici une vision africaniste de l'enseignement présente dans d'autres pays africains à la même époque[243]. Le sujet en effet n'a cessé d'alimenter les débats soutenus par les anticolonialistes et les panafricanistes. Il s'est souvent invité aux assistes internationales et régionales sur l'éducation et la formation en Afrique francophone au point de constituer un thème à part entière de toute une CONFÉMEN. Ainsi le gouvernement militaire en voulant rompre avec l'enseignement classique et en voulant restaurer les valeurs culturelles africaines à l'école, semble prendre au sérieux cette décision d'instituer la langue dans les programmes. Mais pour un petit pays

[241] *Ibid.*

[242] Ordonnance n°75-30, *Ibid.*, 1975, art.7.

[243] C'est le cas de la Guinée française, de la Haute-Volta, mais aussi du Sénégal, du Mali, de la Somalie, la Tanzanie, etc. Cf. Réformes et innovations éducatives en Afrique, in *Expériences et innovations en éducation*, n°34, UNESCO, Paris, 1977.

comme le Bénin, qui pratique plus de cinquante langues et dialectes, l'enseignement des langues nationales n'est pas facile à mettre en œuvre. En attendant, la commission technique chargée du programme de la formation inscrit la connaissance d'au moins trois langues locales à la liste des critères et conditions de recrutement des enseignants[244].

Selon les promoteurs de la réforme, l'enseignement vise à « Prévoir une orientation judicieuse à tous les niveaux, de manière à promouvoir des spécialisations précoces et ce, grâce par exemple à des tests adaptés, conçus et exécutés par des nationaux »[245] On y retrouve la notion de l'école liée à la vie pratique mais aussi une expression qui évoque l'africanisation totale du personnel enseignant et encadrant, contrairement au système précédent où toutes les procédures de sanctions et d'évaluation des formations étaient conçues et exécutées par les coopérants français en poste dans l'Éducation nationale.

L'équité l'égalité des chances pour tous : une politique ambitieuse

L'accès de l'enseignement à tous est l'autre disposition phare de la réforme. Elle trouve son existence juridique dans le décret n°76-158 du 28 juin 1976 portant création, organisation et attributions des directions provinciales de l'enseignement. Elle organise la démocratisation, la décentralisation[246] et la régionalisation de l'enseignement. Il s'agit d'instaurer par l'école, l'égalité des chances et la suppression à terme, des discriminations ethniques, de sexe et de disparités interrégionales pour offrir à tous, les mêmes chances de bénéficier d'une éducation adéquate. Notons cependant que cette mesure d'application de la réforme n'est pas une innovation en tant que telle. En effet, l'expérience avait été amorcé par la précédente réforme qui annonçait aussi d'égalité de chance d'accès à l'école pour tous les enfants. La différence semble résider dans la l'organisation qui paraît plus rigoureusement structurée.

Le poids des objectifs productivistes se voit dans l'instauration d'un nouveau calendrier scolaire qui permet aux élèves de participer effectivement à la production agricole : dorénavant et à compter du 15 février 1977, l'année scolaire couvre la période du 15 février au 15 décembre. Elle est établie pour s'adapter au calendrier climatique et saisonner du pays, favorable à l'agriculture. En effet, des coopératives scolaires ou universitaire sont créées dans tous les établissements de base et à l'université y compris les complexes polytechniques[247]. Des hectares

[244] Cf. tableau récapitulatif n°2, plus bas.

[245] ANPN, *Ibid., Programme national Ibid.,* 1983, p.76

[246] Avec par exemple, l'institution des divisions de district de l'enseignement (DDE) dans tous les districts. La DDE pilotait tous les ordres d'enseignement (sauf l'université), au niveau décentralisé.

[247] ANPN, *Ibid.,* Arrêté n°1062/MENCJS/CAB du 13/09/1974 portant création, attributions et fonctionnement des divers conseils et de la coopérative scolaire des établissements secondaires, modifié plusieurs fois dont les arrêtés n°1299/MEN/CAB du 14/11/1974, n°716/MESPD/DGM du 1er/07/1976.

de terres exploitables sont octroyés à chaque établissement proportionnellement à son effectif. Notons enfin que le kaki devient l'uniforme de même modèle pour tous les élèves aussi bien du public que du privé (d'ailleurs en disparition)[248]. Cette nouvelle disposition rentre dans la logique d'un gouvernement socialiste qui entend bannir toute forme d'inégalités sociales à l'école. Ainsi le kaki vise à gommer les distinctions d'origines sociales des élèves.

4. Le corps enseignant institué est un "besoin vital" de l'école nouvelle

> **(…) le peuple doit assumer les tâches d'enseignement et d'éducation à travers ses organisations de masse et les institutions officielles de l'État, des organismes privés et spécialisés pouvant également et provisoirement, si l'État en décide, aider à en assurer l'exécution[249].**

Par cette déclaration, les auteurs préparaient déjà les jeunes gens et jeunes filles à se disposer psychologiquement pour l'éducation nationale. Il s'agit d'une sensibilisation à l'engagement *patriotique* dans l'enseignement. Pour sa propagande de l'école nouvelle, l'État a besoin d'une main d'œuvre fraîche, massive et bon marché, à rendre opérationnels et à déployer rapidement sur toute l'étendue du territoire. Ce seront des *enseignants de type nouveau* dont a besoin la *nouvelle société* en construction. Par conséquent le corps enseignant va connaître une évolution rapide dans sa structuration sous l'effet de la réforme. Outre les enseignants en poste à recycler, l'article 5 de la loi d'orientation précise que « Toutes les compétences intellectuelles et techniques disponibles dans la nation doivent être utilisées en plus des structures traditionnelles d'enseignement ». Cela implique dans le langage populaire que « tout cadre est enseignant ». Mais la reconnaissance juridique du corps enseignant se met progressivement en place par une série de décrets, de décisions, de circulaires et d'arrêtés, à partir de 1978[250]. Le statut des enseignants en tant qu'*Agents Permanents de l'État*[251], traitent de leur recrutement, leur formation et leur carrière. En 1981 dans le cadre d'un premier bilan de la réforme, le d*écret n° 81-362* a permis un réajustement des mesures relatives au recrutement et à la formation des enseignants de l'école nouvelle[252]. Ces dispositions

---

[248] ANPN, *Ibid.*, Décision n°830/MEDP/METS/DGM du 22/07/1976 fixant les différentes tenues dans tous les établissements d'enseignement maternel, de base, du moyen général et du moyen technique publics et privés de la République Populaire du Bénin.

[249] Archives Nationale, Révision des accords de coopération franco-dahoméenne, Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Question démocratique », in *Daho-Express* du 19 juin 1973.

[250] Dont l'Arrêté n°369/MEPD/DGM du 8 avril 1978, *Portant création d'un corps de jeunes instituteurs révolutionnaires du* ministre des enseignements du premier et du deuxième degrés (MEPD) ; la Circulaire n°883/MEMB/DGM/DEB ayant pour objet, l'*Animation pédagogique et le contrôle*, du ministre des enseignements maternel et de base (MEMB) ; en 1979.

[251] ANPN, *Ibid.*, Président de la République (P.R.)., P.R., Ordonnance n°79-31 du 4 juin 1979, *Portant Statut des Agents Permanents de l'État* (APE), ONEPI, Cotonou, 1979 ; voir aussi la question du statut des personnels enseignants en tant qu'APE dans le *Traité de la législation scolaire*, *Ibid.*, pp.127-151.

[252] *Décret n° 81-362 du 17 octobre 1981, portant statut particulier des corps de personnels des enseignements maternel et de base*, P.R., Cotonou, 17 octobre 1981.

actualisées sont détaillées dans le *Traité de la législation scolaire à l'usage de l'enseignant,* publié en 1983. En fait il est prévu que ces documents officiels soient éprouvés et actualisés au fur et à mesure que l'application de cette réforme de l'école nouvelle l'exige. En attendant, « Pour que vive l'école nouvelle qui doit façonner l'homme, le citoyen de type nouveau et la société nouvelle faite de justice, chaque béninoise et chaque béninois, l'enseignant en particulier, devra faire de ce précieux document un instrument de lutte quotidienne[253]. » Mais l'application de la réforme implique désormais de nouvelles structures d'enseignement et de formation qui font l'objet d'étude de la section suivante.

C. Les innovations dans les structures de formation sous Kérékou

Les dispositifs coloniaux de l'enseignement qui visait la formation d'un nombre limité d'enseignants et d'élites, n'avaient guère évolué depuis l'indépendance. Ces structures étaient inadéquates à l'ambition de la réforme de l'école nouvelle. Par conséquent le besoin d'une nouvelle ossature et organisation se fait sentir. C'est pourquoi le gouvernement socialiste n'a pas hésité à investir rapidement dans la multiplication des écoles maternelles, primaires et secondaires, supérieures voire dans la formation universitaire. Mais il accorde une importance particulière aux établissements de formation des enseignants et à leur carrière, par rapport aux gouvernements antérieurs.

1. Un institut national pour la formation et la recherche en éducation

Créé par arrêté du 6 octobre 1975, l'institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) a pour mission la mise en œuvre de la nouvelle réforme par la promotion des programmes de l'école nouvelle. « Dernier avatar d'instances diverses » [254] selon les propos du conseilleur culturel M. Encontré, il provient de la fusion du département de l'éducation de l'Université nationale[255], de l'école des sciences et techniques de l'éducation, de l'école normale Félicien Nadjo, du centre de recherche pour les programmes, du centre de recherche et d'application pédagogique et de l'institut national d'éducation physique et sportive. La création de l'INFRE met au problème de dysfonctionnement car le nouvel institut (INFRE) fédère les structures précédentes de formation, trop éclatées pour collaborer et remplir

[253] L'exhortation de Kérékou dans son introduction au Programme national de l'édification de l'école nouvelle, INFRE, 1983.

[254] M. Encontré, Conseiller culturel pour l'Ambassadeur de France en république populaire du Bénin, dans son Courrier du 17 juin 1976 à son ministre français de la Coopération, au sujet de la fiche de synthèse n°1 sur l'INFRE, préparée pour la réunion des conseillers culturels, les 21-22 juillet 1976.

[255] Le département de l'éducation est créé à l'université national du Dahomey (en création) en 1972, pour la formation sur place des formateurs et des cadres de l'éducation. Pour en savoir plus sur l'histoire de cette université, lire Hounzandji, A. F., *Une université dans un processus de construction nationale : l'université du Dahomey-Bénin en Afrique occidentale (1950-2002),* A. Enders et R. Rogers (Dirs.), Thèse, Histoire, Université Paris 4 Paris-Sorbonne, 2017.

efficacement leur commune mission[256]. L'ambassadeur français à Cotonou s'exprime favorablement sur la décision : « (…) la coordination de ces divers organismes s'imposait et leur refonte dans une seule structure. L'école nouvelle a été la cause de cette concentration »[257].

Mais la principale finalité de l'INFRE repose sur la volonté d'en finir avec l'*école néo-coloniale*, cet « instrument d'aliénation et de domination ». Pour y parvenir, la mission de former différemment en urgence des maîtres incombe à l'INFRE. En effet, l'institut devra assurer chaque année, une formation en phase avec les nouveaux objectifs de l'école nouvelle pour 950 nouveaux maîtres, de même que le "recyclage" d'environ 6000 enseignants en poste et les engager dans un processus de *mutation* c'est-à-dire de profonde transformation aussi bien dans leur mentalité que dans leur pratique du métier. Enfin, il doit assurer à tous une formation continue. C'est également lui qui centralise la mise au point des programmes[258] qui permettent d'inculquer un savoir-faire et un savoir-être adaptés aux intérêts du pays, de lier l'école à la vie, de préparer un développement économique et social harmonieux. Avant 1980 l'INFRE se compose de trois divisions complémentaires dont le fonctionnement est résumé ci-après, à partir du rapport d'activité du chargé de mission, M. Encontré à sa hiérarchie à Paris en 1976 :

- **La division de formation** : sa mission est de former des hommes équilibrés, conscients, ouverts, capables d'esprit d'équipe et d'initiatives, responsables, critiques, physiquement, intellectuellement, moralement et idéologiquement complets.
- **La division de l'orientation et des tests scolaires** : chargée d'évaluer l'impact des programmes et des horaires sur l'équilibre physique et mental des élèves, de mettre au point le contrôle de connaissances, de définir les normes d'orientation. Elle comprend alors trois sections à savoir la psychologie, le contrôle de connaissance et les tests scolaires.
- **La division de la reproduction et des bibliothèques** : apparemment la plus modeste, elle est la plus importante des trois. Ses tâches son concrètes telle la diffusion des documents pédagogiques et sont essentiellement gérées par des coopérants français. M. Encontré dans son rapport d'activité dira d'ailleurs de cette division que « (…) ses moyens sont assez

[256] Cette question d'éclatement des structures de formation des enseignants a été développée dans les chapitres 3 et 4 de la présente étude, à partir des archives nationales des affaires étrangères de Pierrefitte-Sur-Seine et des archives sur le Dahomey à la BNF.

[257] M. Encontré, *Ibid.*

[258] INFRE, *Programme de formation des écoles normales d'instituteurs*, INFRE, Porto-Novo, 1978. Il apparaît que la finalité assignée à ces programmes (dans ce contexte dit de rupture) rappelle plutôt les mesures coloniales des années 1930.

étendus grâce à notre assistance technique. C'est le seul département où l'on travaille sérieusement »[259].

Ces propos mettent en relief d'une certaine façon, les œuvres françaises dans le domaine de la formation en particulier même avec le gouvernement révolutionnaire. Ils laissent également supposer que le fonctionnement de l'INFRE peine à décoller dans l'ensemble. Et pour cause, après avoir écarté les coopérants de la gestion des deux premières divisions (conformément aux dispositions du PNEEN) les nouvelles autorités béninoises semblent cependant miser principalement sur l'aide française (devenue moins simple) en matière de personnel d'encadrement, d'assistance technique et de financement, pour construire et faire fonctionner les structures du nouvel institut. Nous reviendrons ultérieurement en particulier sur les défaillances de la division de formation, révélées par son expérimentation. En attendant, retenons que la formation des enseignants révolutionnaires se poursuit sur le terrain de 1975 à 1979, avec les moyens rudimentaires jusqu'à la création et l'ouverture des nouvelles écoles nationales exclusivement consacrées à cette mission. Les missions assignées à l'INFRE seront alors revues à partir de 1980.

2. Des écoles normales d'animateurs (ENA) et d'instituteurs (ENI)

Pour former les enseignants des centres d'éveil et de stimulation de l'enfant (CESE, officialisés dans l'enseignement public en 1980), l'État ouvre en avril 1979, la première école normale des animateurs dite ENA/CESE. Prévue pour former soixante animateurs par ans, cette école fût l'une des grandes nouveautés et priorités du gouvernement qui décida d'instituer et de développer cet enseignement destiné aux jeunes enfants[260].

Parmi les stratégies de mise en œuvre de la politique gouvernementale, la création des six ENI à raison d'une ENI par province reste l'une des réalisations novatrices majeures de l'État socialiste béninois en matière de politique de formation. Cette innovation est très

[259] M. Encontré, *Ibid.*

[260] Cf. Ordonnance n°75-30 du 30 juin 1975 portant loi d'orientation de l'Éducation nationale et Décret n° 81-362 du 17 octobre 1981 régissant le personnel enseignant des EMB. Voir aussi. *Traité de la législation scolaire, Ibid.,* pp. 57 & 139. Notons qu'avant cette réforme, l'enseignement maternel existait sous une forme embryonnaire et sans aucune organisation sérieuse. Le ministère de l'Éducation nationale ne s'en préoccupait pas. Ces écoles s'appelaient des jardins d'enfants. Officiellement, il y en avait sept, dont les directrices étaient formées en France et qui dépendaient du ministère de la santé publique et des affaires sociales. En revanche, de nombreuses « classes maternelles » privées proliféraient dans le pays. C'était en fait, des centres d'accueil d'enfants de trois à cinq ans, dénommés « Yi ma gbodjè » ce qui veut dire « Vas-y que j'aie la paix » (en une langue du sud-Bénin, le Fon) ; car les parents y trouvaient un "bon débarras" pour vaquer plus librement à leurs occupations quotidiennes. Tenues par un personnel sans formation, ces classes étaient souvent ouvertes sans aucune autorisation officielle et accueillaient jusqu'à cent enfants par classe ; etc. Ainsi en instituant officiellement l'enseignement maternel, l'ordonnance précitée a mis définitivement fin à toute forme d'anarchie qui régnait à ce niveau, notamment avec l'arrêté n°154/M.J.L.A.S./D.A.F.A./265 du 1er octobre 1976 qui consacra le passage des jardins d'enfants officiels sous la tutelle du ministère de l'enseignement du premier degré.

significative ; elle favorise l'utilisation massive et à moindre coût dans l'enseignement, des jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR) désireux d'en faire leur métier, des instituteurs adjoints stagiaires (IAS) ou bacheliers en missions d'enseignement (BME) et des stagiaires en mission (SM). Au cours de formation militaire basique (de trois mois), ces jeunes gens et jeunes filles reçoivent une formation pédagogique minimale, censée leur donner quelques notions théoriques sur le métier avant leur immersion dans les salles de classes. Ils sont sensibilisés sur les enjeux de la réforme de l'école nouvelle afin de susciter en des vocations pour d'enseignement. Ces enseignants de type nouveau sont appelés à porter le message d'un « Bénin enfin indépendant » (selon les discours de Kérékou) et à incarner la meilleure image du pouvoir révolutionnaire en place. L'analyse de la phase pratique de la réforme nous permettra de nous attarder sur l'expérience de ces corps d'enseignants.

3. L'école normale supérieure (ENS) et le centre de formation des personnels d'encadrement d'éducation (CFPEEN) : "le Saint Cloud du Bénin"

L'école normale supérieure (ENS) est créée à partir de l'ancienne école normale Félicien Nadjo qui cumulait précédemment la formation pédagogique aussi bien des enseignants du primaire que du secondaire. Les autorités du parti de la révolution populaire du Bénin (PRPB) et l'État révolutionnaire créent cette ENS en 1978, chargée d'assurer la formation professionnelle des enseignants de l'enseignement moyen général niveau I et II. Avec l'augmentation des effectifs scolaires de ce sous-secteur de l'éducation nationale du fait de la réforme[261], l'ENS est de plus en plus sollicitée et son nouveau statut permet d'"accroître rapidement" l'effectif de ces enseignants, même si ce n'est pas suffisant pour satisfaire à une demande du terrain nettement supérieure[262].

En ce qui concerne le centre de formation des personnels d'encadrement d'éducation (CFPEEN)[263] il a été mis en place en 1977 et a pour mission, la formation des inspecteurs

[261] Cf. Les statistiques scolaires de 1972 à 1987, INFRE & MEMP, Porto-Novo, Bénin.

[262] Selon les auteurs de *Médiathèque de l'Éducation*, éditions 2014, p.100, dans l'enseignement moyen général, « (…) les effectifs scolaires sont passés de 18026 en 1972 à 85753 en 1988 répartis dans les lycées et collèges dont le nombre est passé de 67 en 1972 à 147 en 1989. L'effectif des enseignants a évolué de 1016 à 2726 de 1975 à 1988 ». Voir aussi Houétchowanou, M. S. et Totin, J. P., *École Normale Supérieure et la formation des enseignants*, Mémoire de fin de cycle (Niveau I), (Dir Dramane, Karim, Recteur UNB) ENS/Université Nationale du Bénin (UNB), Porto-Novo, 1984, pour en savoir plus sur les ENS.

[263] La mission de cette structure s'apparente à celle des ENS de St Cloud et de Fontenay-aux-Roses à leur création (au 19e siècle) : former les formateurs des écoles normales d'instituteurs (ENI). Cette vocation de la formation est encore maintenue à l'ENS de Lyon. Cf. Condette, Jean-François, *Histoire de la Formation des enseignants en France (XIXe – XXe siècle)*, Paris, L'Harmattan, 2007 ; Grandière, Marcel, *La formation des maîtres en France*, 1792-1914, INRP, 2006, Paris. ; Heurdier, Lydie & Prost, Antoine, *Les politiques de l'éducation en France*, Paris, La documentation Française, 2014 Léon, Yvonne, *Formation permanente des enseignants*, Paris, Fleurus, 1973 ; etc. ; de même que plusieurs conférences à l'occasion de la mise en place des ESPE en 2014 (avec le nouveau statut des enseignants en France), sur les sites de IFÉ, INRP, UNESCO et ENS.

adjoints, chargés d'encadrer les enseignants dans les écoles primaires. Il est ouvert dans le cadre du développement des structures de formation des enseignants et de leurs formateurs sur place. Il vise à réduire les voyages de formation et de stages pédagogiques du personnel béninois de l'enseignement à l'extérieur comme en France, notamment à Sèvres et à St-Cloud. Pour accéder au CFPEEN, il faut être enseignant titulaire du Certificat d'aptitude pédagogique et avoir exercé le métier pendant dix ans. Le recrutement s'effectue sur concours et la formation théorique y dure un an. En revanche la mise en place de la formation des inspecteurs est encore restée à l'étape de projet.

En somme, dans le cadre de la démocratisation de l'école nouvelle et pour donner à tous les enfants scolarisables les mêmes chances d'accès à l'enseignement, le gouvernement projette d'ouvrir des centaines d'écoles chaque année de sorte à couvrir toute l'étendue du territoire en une dizaine d'années. Ce qui n'est pas sans soulever des questionnements quant aux moyens non seulement pour les infrastructures mais aussi en ressources humaines, notamment en personnel enseignant et encadrant. Les innovations visant à développer les structures de formation rapportées plus haut, sont alors une réponse à ce problème et permettent une meilleure formation du personnel d'enseignement, en nombre et en qualité. La section suivante regarde la nature de cette formation en examinant les étapes pratiques de la refondation, en insistant sur ce qui pourrait constituer la nouveauté en termes de qualification, de formation et en matière d'institutions.

II. Il était une fois, des corps d'enseignants révolutionnaires au Bénin…

Le discours programme de 1972 avait promis de recruter suffisamment d'enseignants pour l'école nouvelle. Après le cadre juridique posé par le conseil des ministres et le Conseil National d'Éducation et de la Recherche (CNER), les travaux des différentes commissions instituées pour le fonctionnement de l'école nouvelle, l'étude suivante en examine l'application dans le domaine de la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement, à partir des réalisations rapportées par les acteurs de la réforme. Gabriel Viakinnou est l'un d'eux. Il affirme que « La formation des enseignants a été rénovée de façon à faire de nos jeunes instituteurs et de nos jeunes professeurs, des paysans-pédagogues capables d'animer correctement leur classe et leur environnement en vue de les transformer »[264]. La formation de ce nouveau personnel enseignant est assurée par un "nouveau" corps d'encadrement lui aussi institué dans les mêmes

[264] Viakinnou, Gabriel, rapportant « les réalisations concrètes déjà enregistrées » depuis la promulgation du PNEEN, in Bara, Yacoub, *Ibid.*, pour UNESCO, p.137.

contextes de restructuration de l'école. Tous sont appelés par la "Révolution", au service de l'école nouvelle[265].

A. Des animateurs et des Jeunes Instituteurs Révolutionnaires (JIR)[266]

Institué par le Conseil National de la Révolution (CNR) en sa session de septembre 1974, le corps des jeunes instituteurs révolutionnaire (JIR) est essentiellement conçu pour les enseignements maternel et de base (primaire). Le recrutement des JIR démarre cependant dès la conception du corps, soit bien avant l'arrêté n°369 du 8 avril 1978 qui l'officialise. Au départ, il n'est pas différent de celui des autres corps enseignants dont le recrutement s'effectue soit par voie de concours soit par l'« engagement direct » sur étude de dossier[267]. Et dans ce contexte qui se veut original, en quoi consiste la *nouveauté* de ce corps enseignant dont la formation pour l'essentiel, semble repose sur ce qui existe déjà ? Pour essayer d'y répondre, examinons leurs parcours dans ce qui suit.

1. Constitution d'un corps d'enseignants pour la maternelle : éducateurs, animateurs et instructeurs

L'école nationale de formation des animateurs des centres d'éveil et de stimulation des enfants (ENA-CESE) voit le jour en 1979[268]. Elle fût l'une des grandes nouveautés (au même titre que les ENI) et priorités du gouvernement qui décida d'instituer et de développer cette section d'enseignement. En effet, dans la logique de sa vision de développement, le gouvernement de la république populaire du Bénin semble prendre en considération la situation de l'enfance béninoise ; car c'est en elle selon lui, que repose les fondations du "nouvel Homme béninois de demain" que l'école nouvelle devrait modeler. Pour cela le gouvernement

[265] Pour plus de détail sur cette partie du chapitre, voir YAYA, V.M., (Dir. Rogers, R.) *Les enseignants béninois et leur formation de 1945 à nos jours : Évolutions – Enjeux – Perspectives,* Mémoire de Recherche / Master II en Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, 2014.

[266] Arrêté n°369/MEPD/DGM du 8 avril 1978, *Portant création d'un corps de jeunes instituteurs révolutionnaires,* MEPD ; Voir aussi Cakpossè William Basile, (Dir. Ekoué Jérôme), *De la participation des jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR) et des bacheliers en mission d'enseignement (BME) à une meilleure rentabilisation du système éducatif à l'école de base*, Mémoire de fin de formation des inspecteurs adjoints pour l'enseignement de base, 1982-1983, Porto-Novo, INFRE.

[267] Cela illustre une certaine « précipitation » reprochée aux acteurs chargés de mettre en œuvre la nouvelle réforme. La quasi-totalité des rapports et études critiques portant sur la réforme de l'école nouvelle témoignent de de « précipitation » entre les décisions et leur mise en œuvre sans passer par des phases expérimentales nécessaires, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants du premier degré.

[268] Cf. *Traité de la législation scolaire*, *Ibid.*, pp. 58-60. S'agissant des débuts des CESE, notons que par Arrêté n°154/MJILAS/DAFA/265 du 1er octobre 1976, l'État a d'abord récupéré et placé sous tutelle du Ministère des enseignements du premier degré (MEPD), tous les Jardins d'Enfants qui existaient dans les locaux des centres sociaux. Leur personnel sera recyclé conformément aux objectifs de la réforme de l'école nouvelle. En revanche, les conditions d'admission de ces jeunes enfants se réfèrent intégralement à une circulaire de l'enseignement colonial jusqu'alors en vigueur : c'est la Circulaire n°702/MEN/P 4 juillet 1960. Cette disposition contribue à montrer que le changement des pratiques scolaires n'apparaît pas toujours aussi radical qu'annoncer dans les discours officiels, du moins à ce stage des enseignements dits du premier degré.

restructure le personnel enseignant des CESE en trois catégories à savoir, les éducateurs, les animateurs et les instructeurs. L'importance de leur recrutement et de leur formation varie d'un corps à l'autre.

Recrutés lors d'une assemblée générale des membres de la communauté locale sous l'égide des instances locales de la révolution, les éducateurs sont des volontaires, principalement des femmes, qui doivent jouir d'une bonne santé et d'une bonne moralité. Ils et elles sont originaires du milieu (enfant du terroir) et en maîtrisent les réalités et les coutumes qu'ils sont appelés à véhiculer. Ils sont alphabétisés mais ne sont pas obligés d'avoir appris le français. Les éducateurs sont à la charge des collectivités locales. Ils et elles doivent avoir une certaine expérience de la vie et aimer les enfants. Ouvert à tous, ce métier serait « à vocation féminine ». Voilà pourquoi, « il est préférable de faire appel aux femmes »[269]. Aucune compétence n'est exigée autre que celle de savoir garder et prendre soin d'un enfant. On y retrouve le stéréotype lié au rôle traditionnel de la femme, mère au foyer. Par conséquent les femmes sont nombreuses à postuler et être recrutées dès le lancement en 1980[270]. La formation des éducateurs/éducatrices est exclusivement pratique et se déroule au sein des CESE sous la responsabilité des animateurs formés à l'ENA-CESE[271]. La photo suivante montre le caractère pratique des enseignements dans les CESE et de la formation des éducatrices.

[269] *Traité de la législation des enseignants*, *Ibid.*, p. 59. On fait ici appel aux stéréotypes qui enferme les femmes dans un statut traditionnel et le rôle social qui lui est attribué. En revanche les femmes étant majoritairement analphabètes (à l'époque plus de 90% selon plusieurs études), cette « discrimination positive » les a sans doute motivées à apprendre tout au moins à lire et à écrire dans leur langue locale.

[270] D'après les statistiques scolaires du MEMP sur la période de 1980 à 1988 qui montrent une nette progression de l'effectif du corps enseignant féminin même s'il reste de loin globalement en deçà de celui de son homologue masculin. La prédominance féminine s'observe notamment dans la section de l'enseignement maternel où le taux moyen sur la période est d'environ 90% d'éducatrices et 51% d'animatrices. En revanche compte tenu de la grande disparité dans les ratios élèves/maître qui caractérise en général l'enseignement maternel et de base dans le pays, la présence de ce corps d'enseignant au féminin est de loin considérable en milieu urbain où la demande de préscolarisation des jeunes enfants est fortement élevée.

[271] Traité, Idem ; voir aussi Coco, Gisèle, *De l'histoire de l'école maternelle jusqu'à nos jours : son orientation dans le système éducatif béninois*, Rapport de fin de stage pour ENA/CESE 1986-1987, INFRE, Porto-Novo, 1987



Figure 1 La formation pratique des éducateurs dans une école maternelle.

Source : Djihouessi, Blaise C., & Gado, Issaou, « Bénin » in *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, OIF/Agence Universitaire de la Francophonie, Rapport général de juin 2010, Paris, p. 38.

Il s'agit d'une séance d'inspection sur les cours pratiques. Parmi les adultes en présence les femmes sont majoritaires (5 sur 7). Une équipe d'inspection est au premier plan à droite, des éducatrices et un animateur (instituteur de CESE) à gauche au second plan à gauche. Les enfants sont en plein exercice de lavement des mains dans le cadre d'un cours d'hygiène.

Quant à la formation des animateurs à l'ENA/CESE, elle est à la fois théorique et pratique ne dure qu'un an. La morale, l'éducation civique et la construction de la personnalité des individus occupent une place de choix dans cette formation, sans doute influencée par la politique soviétique des pédagogies nouvelles alors en vigueur dans les pays aux couleurs

socialistes[272]. Le tableau récapitulatif ci-dessous donne quelques informations sur le fonctionnement de l'ENA-CESE.

[272] Sur ce sujet de la politique soviétique des pédagogies nouvelles des années 1920s, voir Vexliard, Alexandre, « L'éducation morale dans la pédagogie de Makarenko », in *Enfant*, Tome4, n°3, 1951, pp. 251-268, consultable http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1951_num_4_3_1189 ; Makarenko, Anton, S., *Poèmes pédagogiques I II III*, éditions en langues étrangères, Moscou, 1935 ; G.N. Filonov, « Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) », in *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 83-96, UNESCO-BIE, 2000, Paris. Consultable en ligne sur http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/makarenf.pdf ; Dietrich, Theo, *La pédagogie socialiste, fondements et conceptions*, François Maspero, Paris, 1973 ; Berelowitch, Wladimir, « L'école soviétique des années 1920 », in *Cahier du monde russe et soviétique*, vol.18, n°4, octobre-décembre 1977, pp.357-375. Consulté sur https://www.persee.fr/doc/cmr 0008-01601977 ; du même auteur, *La soviétisation de l'école russe, 1917-1931*, L'Age d'Homme, Lausanne, 1990 , Miljevic, Stevan, « Heure de gloire du constructivisme éducatif : l'URSS des années » publié dans *Les Observateurs.ch* et *Sur le net*, 14 septembre 2014 ; Johsua, Samuel, « Ils ont osé ! l'expérience de l'école soviétique des années 1920 » in *Contretemps*, revue de critique communiste, 21 juin 2017 Consulté en ligne sur http://www.contretemps.eu/ en décembre 2018.

Tableau 1 Emploi du temps des élèves-animateurs à l'ENA-CESE (pour enseignement maternel) [273].

Critères de recrutement	Programme de formation	Durée et dénomination	Sanction de fin de formation	Autres responsabilités sur le terrain
1) 18 à 30 ans ; nationalité béninoise ; titulaire du BEPC ; visite et contre-visite ; connaissance d'une ou plusieurs langues ; réussite à un test d'une langue nationale au choix. 2) Conviction politique – connaissances professionnelles – assiduité dans les tâches de production – soin et rapidité dans l'exécution du travail.[274]	Idéologie – éducation physique – éducation manuelle – culture générale – étude du milieu – connaissance de l'enfant (santé et psychologie) – psychopédagogie – pédagogie pratique des diverses activités des C.E.S.E. – connaissance des règles administratives.	Un an y compris les stages dans les C.E.S.E d'application[275]. Instituteurs adjoints option enseignement maternel	Certificat élémentaire d'aptitude professionnelle en enseignement maternelle (C.E.A.P./EM)	Même rôle que les éducateurs auprès des enfants mais ils sont appelés à animer plusieurs éducateurs de la commune.

[273] Ce tableau est conçu à partir des informations tirées de : Traité de la législation scolaire. À l'usage des enseignants, NEA, 1983. Pp. 59-60.

274 Ces quatre éléments de comportement professionnel particulièrement observés et évalués chez les candidats stagiaires et novices, sont des critères communs à tous les niveaux de recrutement dans le corps des instituteurs.

275 Il s'agit des stages d'observation durant lesquels les novices exercent une prise en charge progressive des enfants et une conduite des activités.

La volonté de professionnaliser la formation d'un corps pour l'enseignement maternel au Bénin est une nouveauté avec l'avènement de l'école nouvelle. Cependant l'ossature semble s'inspirer de ce qui existait déjà pour les instituteurs adjoints, en ce qui concerne le niveau d'entrée (BEPC), le contenu du programme de formation et le niveau de sortie (CEAP). Les principaux éléments nouveaux concernent la connaissance de langues locales introduite dans les critères de recrutement, la formation idéologique et l'étude du milieu dans le programme, la durée de la formation (1 an au lieu de deux comme chez les instituteurs adjoints de l'enseignement de base). Aussi, la part des langues locales semble illustrer la volonté annoncée du gouvernement, de revaloriser les cultures endogènes à l'école[276]. La dimension idéologique (étude du socialisme marxiste-léniniste) du programme viserait à servir l'intérêt de la nation et elle paraît matérialiser la rupture proclamée par Kérékou, « avec le carcan d'étouffement de nos valeurs nationales » y compris pour les enseignants de la maternelle[277]. L'étude du milieu généralisée dans tous les ordres d'enseignement et déclarée bénéfique aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, permettrait de sensibiliser l'élève-animateur à la connaissance de son pays et les problèmes de son milieu de vie qu'il doit contribuer à développer[278].

Par ailleurs la connaissance des règles administratives introduite dans leur programme de formation se justifie par le fait que ce corps nouveau des animateurs peut être appelé à assurer des fonctions autres que l'enseignement dans les CESE, telles que l'animation des équipes d'éducateurs mais aussi au niveau du pôle politico-administratif du milieu local puisque leur diplôme leur en ouvre désormais les portes. Mais au regard de la densité d'un tel programme, la durée d'un an retenue (comprenant le temps des stages pratiques) pour de futurs animateurs de niveau BEPC, soulève des questionnements sur le sens et le sérieux accordés à cette formation qui se veut novatrice. En n'accordant qu'une année de formation, l'État parie sur capacité d'apprentissage rapide des candidats et accorde plus d'importance à la formation pratique du métier sur le tas qu'à une formation théorique initiale donnée entre les quatre murs

[276] BNF, *Ibid.*, Kérékou, Discours programme, *Ibid.*, p.11 ; ANPN *Ibid.*, Ordonnance n°75-30, *Ibid.*, art.7 ; PNEEN, p.57 ; voir aussi ConféMEN de Bamako sur La revalorisation et l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs, Bamako, octobre 1979.

[277] BNF, *Ibid.*, Discours programme, *Ibid.*, 10-11.

[278] Les articles 2 et 17 de l'ordonnance 75-30, *Ibid.*, précisent ce principe selon lequel « l'école nouvelle est intégrée au milieu social national » et les ordres d'enseignement sont liés à la vie pratique de la société. À cet effet, les nouvelles missions de l'enseignant qui l'acteur clé de cette école nouvelle « unité de production », se trouvent consignées en détail dans la « Déontologie de l'instituteur » in Traité de la législation scolaire, *Ibid.*, pp.157-168 ; Voir aussi la lettre circulaire du 7 novembre 1975 n°1895/MEN/DGM/DEPD/SEMB traitant de la gestion démocratique des écoles de l'enseignement de base ; le décret 81-362 du 17 octobre 1981, instituant les personnels des enseignements maternel et de base, de même que le PNEEN qui en constitue le directoire.

d'une ENA/CESE. Nonobstant cette éventuelle prédisposition de confiance à l'égard des candidats, une année paraît trop juste pour former de tels animateurs qualifiés capables de prendre en charges de jeunes enfants et d'animer des équipes d'éducateurs donc de former des éducateurs. Mais outre les raisons financières, le gain de temps se révèle être un paramètre récurrent dans la mise en œuvre de la réforme de l'école nouvelle.

Enfin, l'animation et le contrôle pédagogique des animateurs sont assurés au niveau provincial par les **instructeurs**. Cette troisième catégorie peut être constituée d'inspecteurs des enseignements maternel et de base (voir leur formation plus loin en C.) ou de cadres spécialisés dans l'enseignement maternel. Si les animateurs sont des instituteurs de l'enseignement maternel, il convient de les distinguer de leurs homologues instituteurs de l'enseignement de base (primaire) dont le parcours et la de formation comportent quelques nuances.

2. Des instituteurs au pluriel : formation initiale, continue et "professionnelle sur le tas"

Les candidats au métier d'instituteurs sont de jeunes de nationalité béninoise, enthousiastes (au départ), recrutés sur présentation du diplôme de fin d'études du complexe polytechnique, niveau II, option enseignement ou des jeunes titulaires du B.E.P.C., recrutés sur concours externe pour une formation de trois ans dans un établissement spécialisé, sanctionnée par une attestation de fin de formation ; une année supplémentaire est autorisée en cas d'échec. L'âge minimum requis pour tous est 17 ans. Le programme de formation repose sur l'idéologie, l'éducation physique, l'éducation manuelle, la culture générale, l'étude du milieu, les sciences de l'éducation, la connaissance de l'enfant (santé et psychologie), la psychopédagogie, la pédagogie, la pratique des diverses séquences de classe des enseignements maternel et de base, la connaissance des règles administratives et la notions de gestion de la production scolaire.

Pour les cours théoriques, les instituteurs et les instituteurs-adjoints du primaire ont un tronc commun avec les animateurs des CESE et le programme de formation de ces derniers est calqué sur celui des autres. La différence se situe surtout sur le mode de recrutement (pas de concours pour les animateurs), l'âge minimum d'entrée à l'école normale (18ans pour les premiers et 17 ans pour les seconds) et la durée de formation (3ans pour les instituteurs-adjoints contre 1 an pour les animateurs). Ils sont tous assujettis à une évaluation du comportement professionnel basé à la fois sur la conviction politique, les connaissances professionnelles, l'assiduité dans les tâches de production, le soin et la rapidité dans l'exécution du travail. Leur

formation est sanctionnée par un certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (C.E.A.P)[279] faisant d'eux des instituteurs et institutrices adjoints.tes révolutionnaires.

En dehors de leur principale fonction d'enseignement dans les écoles du premier degré, les instituteurs et institutrices adjoints.tes peuvent exercer d'autres responsabilités dans la localité à savoir : diriger les écoles des enseignements maternel et de base de petites tailles ; assurer les fonctions de surveillants dans les établissements d'enseignement moyen ou de formation. Ils peuvent également être des collaborateurs directs des responsables locaux voire occuper des postes de représentants de l'État central au niveau des communes (conseiller, maire, etc.). Il s'agit là, d'une des importantes responsabilités extra-scolaires et politiques qui incombent parfois à l'instituteur révolutionnaire, cumulativement avec l'exercice de son métier. Il lui est même clairement signifié que de telles charges ne sont pas incompatibles à sa mission, bien au contraire elles devront en favoriser le succès comme le précisent les auteurs de la réforme dans cette déclaration :

> **S'il est interdit à tout fonctionnaire d'exercer à titre professionnel une activité privée lucrative de quelque nature qu'elle soit, l'instituteur peut être chargé de certaines fonctions politiques : conseiller, maire, etc. Mais cette nouvelle fonction ne doit en aucun cas, contrairement à ce qu'on observe assez couramment, entraver l'exercice de sa fonction. (…) Grâce à son honnêteté, son dévouement, son esprit de compréhension, sa conduite, son rayonnement social, il forcera à coup sûr sympathie de son entourage[280].**

Aussi le diplôme de l'instituteur-adjoint apparait-il comme un tremplin pour trouver du travail dans l'administration public voire un raccourci qui mène à des postes politiques et qui garantit une évolution rapide dans l'échelle sociale.

En ce concerne les jeunes instituteurs révolutionnaires, leur formation relève d'un processus relativement spécial. Ce sont des jeunes titulaires B.E.P.C. (au départ) ou d'un diplôme équivalent tel que le "CAP Flou" [281]. Leur recrutement débute en 1974 et la population béninoise découvrant ce "personnel enseignant" d'un nouveau type (par leur introduction dans les classes, en tenue uniforme, sans formation à l'ENFN), commence par l'appeler « jeunes instituteurs révolutionnaire ou JIR ». Cette dénomination populaire sera adoptée et officialisée

[279] Avec la réforme de l'école nouvelle ce certificat est devenu soit un examen de sortie d'une école normale pour les enseignants ayant reçu une formation pédagogique initiale, soit un examen de qualification professionnelle pour ceux ayant initialement appris le métier « sur le tas ».

[280] *Traité de la législation des enseignants, Ibid.,* page 168.

[281] Le « CAP Flou » désigne le certificat d'aptitude professionnelle de tout genre pour les métiers pratiques tels que la menuiserie, la couture, la maçonnerie, la soudure, etc. Son équivalence s'établit au niveau du brevet des collèges. À partir de 1976, les titulaires de ce diplôme des métiers sont recrutés comme candidats à l'enseignement pour faire face à la pénurie d'enseignants qui se creuse avec acuité dès la généralisation de la réforme en 1975.

par le gouvernement à travers l'arrêté ministériel n° 369/MEPD/DGM du 8 Avril 1978 qui crée et régit le *Corps de Jeunes Instituteurs Révolutionnaires (JIR)*.

Recrutés sans concours pour accomplir leur service, civique, patriotique, idéologique et militaire, des jeunes gens et jeunes filles sont sous contrat public de deux ans non renouvelables. Au départ, ils recevaient une formation théorique de trois ou quatre semaines de cours, dispensés par des inspecteurs. Leur formation se poursuit alors sur le terrain où ils sont considérés comme stagiaires sous la dénomination de JIR dans des écoles, avec une rémunération forfaitaire. Durant leurs deux années de formation essentiellement pratique, ils sont encadrés par des instituteurs titulaires, des directeurs d'école voire des conseillers pédagogiques. Cette formation se déroule selon le programme ici résumé par l'inspecteur Dovi : « Exposé de l'école nouvelle, observation de classe en action, discussion sur les leçons entendues observées, plan de leçon, méthodologie et but visé, remarques sur les méthodes actives et quelques éléments de psychologie ; confection de fiches, initiation à la correction des cahiers[282] ».

Autrement dit la préparation à l'emploi immédiat des recrues, tenant lieu d'une certaine formation initiale de l'"enseignant", repose essentiellement sur l'observation des gestes pratiques comme pour les apprentis des métiers de type artisanal où la dimension théorique n'est souvent pas indispensable. Ce faisant, les nouveaux dirigeants semblent opter a priori pour la remise en cause totale du modèle existant sans se préoccuper de son impact sur la pérennité de la réforme. En effet un tel dispositif de formation à la hâte interroge l'avenir de la nouvelle école béninoise au plan qualitatif, et laisse entrevoir la vision qu'a le gouvernement, de l'*enseignant du type nouveau* et de l'*homme nouveau* qu'il est chargé de former pour la société en (re)création. Face à l'urgence et à l'ampleur de sa tâche, ce type d'enseignant devait donc être opérationnel dans tous les cas pour répondre aux objectifs de l'école nouvelle, unité de production. C'est pourquoi ces phases d'observation de quelques semaines seront suivies d'application permettant au JIR de plonger progressivement dans le métier. Son évaluation formative évaluée sur le terrain représente une part normative de sa formation. Ainsi, à l'issu de chaque test pratique, le JIR discute avec son encadrant avant d'être évalué par celui-ci. La discussion permet au JIR d'être mieux éclairé sur les conditions de sa progression mais

[282] Dovi, Kangny, Joseph (inspecteur de l'enseignement du premier degré à la retraite et assistant pédagogique IFESH-Bénin), « Problématique du mode de recrutement et de formation au Bénin de 1974 à nos jours : cas de l'enseignement primaire », in *Projet de formation des enseignants du primaire*, The International Foundation For Education And Self-Help (IFESH-Bénin)/MENRS/USAID-Bénin, 1997.

également sur la formation (initiale, professionnelle et permanente) de l'enseignant, les contraintes et les avantages liés à ce métier qualifié de *complexe* et *d'ingrat*.

Mais avec l'ouverture du recrutement à d'autres profils (que les titulaires du BEPC) de plus en plus nombreux[283], les encadrants auront plus d'élèves-maîtres à gérer et les JIR seront de moins en moins privilégiés[284]. Il s'installe alors parmi tous ces "apprentis-enseignants", une sorte de solidarité pédagogique et d'homo-formation (entre pairs) qui se manifestent entre autres par des échanges de fiches de cours et autres documents photocopiés, pour pallier l'insuffisance d'encadrement formel. Toute chose qui contribuera à accélérer la dégradation de la qualité des enseignants et partant, de l'école nouvelle.

L'avènement de six écoles normales d'instituteurs (ENI) en 1978 -à raison d'une ENI par province-, apporte une solution structurelle à cette situation où les mesures préconisées contre la pénurie d'enseignants se révèlent rapidement sources de nouvelles difficultés plus graves à termes. Ainsi les deux premières années de la formation initiale des enseignants, bien plus rigoureuse, se déroulent dorénavant dans un cadre formel, à l'intérieur de ces centres normaux en alternance avec des stages pratiques dans des écoles de proximité[285]. La troisième année, facultative, est consacrée à la formation pédagogique. Mais ceux qui le désirent, peuvent poursuivre une carrière dans l'armée, les autres continuent avec l'enseignement, les études supérieures ou virent carrément dans d'autres secteurs. Quant à ceux qui optent pour l'enseignement, à l'issue de la troisième année de formation réussie, ils reçoivent une attestation de fin de formation faisant d'eux des instituteurs-adjoints ou institutrices adjointes, en plus de leur attestation d'engagement assimilé au service civique. Ils peuvent exercer également les mêmes autres tâches (extra-scolaires) que précédemment[286], comme leurs collègues non-

[283] Cf. Direction des études et de la planification et Ministère des enseignements maternel et de base (DEP/MEMB), *Évolution des enseignants par grades et par sexe, de 1977 à 1982 (sauf 1981) en République Populaire du Bénin*, MEMB, Porto-Novo, 1982. Voir aussi à quelques nuances ou erreurs près, les effectifs des enseignants dans les *Données statistiques scolaires de 1975 – 1988*, DEP du Ministère de l'enseignement moyen général (MEMG) et du MEMB.

[284] D'autant plus que les inspecteurs et les conseillers pédagogiques seront davantage sollicités pour d'autres mission, en l'occurrence la formation dans les ENI ou autres postes de responsabilités politico-administratives. Les directeurs d'école s'en trouvent alors surchargés. La majorité des JIR et autres jeunes instituteurs stagiaires se débrouillent seuls ou entre eux (formation sur le tas et entre pairs) jusqu'à parvenir au terme de leur formation initiale qualifiante. Toutes chose qui selon plusieurs auteurs et acteurs, aurait contribué à accélérer la dégradation du niveau intellectuel des enseignants. Pour en savoir plus, voir entres autres, Dovi, K. J. (1997), Gomez, M ; & Huannou, A. (2009), Conseil national d'éducation (CNE, 2014).

[285] La nouvelle organisation sera aussi mise en place par tâtonnements. Pour en savoir plus, lire Agbobatinkpo, K. A., (inspecteur des enseignements maternel et de base) *Réflexion sur la formation pédagogique des écoles normales d'instituteurs de la république populaire du Bénin*, Mémoire de stage pour l'obtention d'un certificat de spécialisation en éducation non-formelle et éducation permanente, à la Formation à la Recherche sur l'Éducation en Afrique (FREA), Bureau africain de l'éducation, Kisangani, Zaïre, 1985.

[286] Comme le montrent de nombreux exemples dans cette étude de la DAFA/MEMP & DSEG/MEMGTP, *Position des JIR depuis leur recrutement à l'ENI de 1978 à 1982*, MEMP, Porto-Novo, 1982.

normaliens, y compris occuper des postes de responsabilités de premier rang dans les communes. Le tableau suivant dresse les effectifs des JIR y compris les trois premières promotions c'est-à-dire celles recrutées avant la création des ENI (1978). À partir de 1980 l'immense besoin persistant pousse le gouvernement à étendre l'enrôlement aux bacheliers mis à la disposition de l'éducation nationale pour l'enseignement primaire : ce sont les bacheliers dits en mission d'enseignement (BME).

Tableau 2 Évolution des effectifs des JIR et BME[287]

Année	JIR	BME
1975	200	-
1976	849	-
1977	902	-
1978	901	-
1979	792	-
1980	1008	800
1981	1170	879
1982	1987	924
1982-1983	2125	461
Totaux	9934	3064

Comme le montre ce tableau, après l'engouement des premières années qui a conduit à l'ouverture des ENI (1978) en vue d'une formation améliorée des enseignants, la déception va gagner le rang des JIR. C'est ce qui explique la chute de leur effectif en 1979. Cette démotivation de certains JIR pour le métier de l'enseignement conduit le gouvernement à élargir le recrutement des profiles titulaires des diplômes équivalents du BEPC[288]. Du coup les

[287] Tableau conçu à partir de DAFA/MEMP & DSEG/MEMGTP, *Position des JIR depuis leur recrutement à l'ENI de 1978 à 1982*, MEMP, Porto-Novo, 1982 ; des *Statistiques scolaires* des années 1975 à 1988 et d'autres données du MEMB, et de l'INFRE, Porto-Novo ; Voir aussi Dovi, K. J., *Ibid.*, 1997, *Op. Cit. Évolution des effectifs des ENI et /DAFA/DEB/MEMB.*

[288] Pour en savoir plus lire notamment Cakpo, Abikou Simon, *Les systèmes de formation et de contrôle des enseignants en République Populaire du Bénin. Cas de l'enseignement de base*, Mémoire de fin de stage d'inspecteur, Porto-Novo, 1983 ; Cakpossè William Basile, (Dir. Ekoué Jérôme), *De la participation des jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR) et des bacheliers en mission d'enseignement (BME) à une meilleure rentabilisation du système éducatif à l'école de base*, Mémoire de fin de formation des inspecteurs adjoints pour l'enseignement de base, 1982-1983, Porto-Novo, INFRE ; Agbobatinkpo, K. A., *Ibid.*, 1985.

effectifs repartent à la hausse dès 1980 pour atteindre 2125 JIR à la rentrée scolaire 1982-1983. Retenons qu'en dehors des deux premières promotions, toutes les autres n'ont pas bénéficié d'un encadrement rigoureux avant et pendant leur emploi dans les écoles. Mais ils sont tous comptabilisés comme enseignants dans ce sous-secteur de l'éducation nationale. Dans les faits, la création des ENI n'a pour autant pas mis fin au recrutement des JIR sans formation pédagogique initiale normale. Ces nouveaux établissements offrent cependant un meilleur cadre pour les stages groupés des nouvelles recrues révolutionnaires "prêtes à l'emploi". C'est seulement à l'issue de leur contrat des deux de service civique dans l'enseignement, que les JIR qui souhaitent continuer dans ce métier, intègrent l'ENI pour y suivre une formation initiale et un début de parcours normal. Ainsi, de 1978 à 1987, les six ENI/ENA auraient produit 9750 enseignants qualifiés, tous formés conformément à l'orientation et aux finalités idéologiques de la réforme[289].

B. Des enseignants niveau Bac et autres profils pour l'école nouvelle

Pour faire face à la pénurie persistante d'enseignants et relever le niveau de qualification du personnel enseignant du primaire, le gouvernement militaire étend le recrutement des enseignants du premier degré aux jeunes titulaires du baccalauréat mais aussi aux étudiants ayant terminé la deuxième année d'université et à d'autres profils.

1. Des Bacheliers en Mission d'Enseignement (BME)[290]

En 1979, pour effectuer son année de service civique, tout jeune bachelier était destiné à l'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et s'appelait jeune bachelier révolutionnaire (JBR). Le service civique, patriotique, idéologique et militaire (SCPIM) est un préalable à tout recrutement dans la fonction publique (agent permanent de l'État) et à toute inscription aux études universitaires pour les jeunes bacheliers. Dès 1980, ces derniers sont mis à la disposition du ministère des enseignements maternel et de base, contraints d'y accomplir leur service civique. Ce sont des bacheliers en mission d'enseignement (BME)[291].

[289] Cf. Les statistiques scolaires de 1977 à 1987, INFRE & MEMP, Porto-Novo, Bénin. Même remarque que dans le cas des animateurs de l'ENA-CESE en ce qui concerne la variabilité des données statistiques. Pour les mêmes raisons, le chiffre pour le moins surprenant de 9750 enseignants qualifiés est à relativiser. En considérant 60 élèves-maîtres par promotion, on s'attendrait à 6800 enseignants qualifiés. Mais c'est sans compter avec la pléthore d'effectif dans les ENI et les élèves-aîtres externes admis à la formation et apparemment comptabilisés après leur qualification. Ces pratiques tolérées par l'administration de l'époque sont encore d'actualités au Bénin. Elles témoignent par ailleurs de l'insuffisance persistante des infrastructures face au besoin et à la demande de formation.

[290] Archives nationales de Porto-Novo, Enseignement, Président de la République (P.R.)., *Décret n° 81-362 du 17 d'octobre 1981, portant statut particulier des corps de personnels des enseignements maternel et de base*, P.R., Cotonou, 17 octobre 1981.

[291] Notons que le recrutement des JBR sous ce vocable, s'arrête quand commence celui des BME en 1980.

Les BME sont obligatoirement mutés dans les enseignements de base après une formation pédagogique de courte durée (deux semaines en général). Comme les JIR, ils ne sont pas encore des agents permanents de l'État (APE). Ils assurent ce service civique pendant un an et perçoivent une rémunération forfaitaire. Souvent frustrés de leur situation, certains BME déserteraient les lieux au profit des enseignements moyens mieux rémunérés et moins contraignants. D'autres BME passeraient une bonne partie de leur temps de travail à préparer leurs examens d'entrée dans l'enseignement supérieur, au détriment des classes dont ils ont la charge[292]. C'est donc sans surprise qu'ils seront de moins en moins nombreux à opter pour le parcours d'enseignant du primaire, que leur offre le dispositif de formation. Autrement dit beaucoup de BME qui choisissent la voie de l'enseignement préféreraient poursuivre leur formation dans le supérieur en vue de l'enseignement dans les collèges (CEMG) plutôt que de s'engager comme instituteurs et ce, en dépit des exhortations et "avantages" que laissent miroiter les promoteurs de la réforme de l'école nouvelle. À l'issue de cet engagement obligatoire, leur orientation libre est tout aussi variée que chez les JIR[293]. Le tableau de l'évolution des effectifs ci-dessus montre (colonne de droite), l'évolution de l'effectif des BME depuis le début de leur recrutement. Outre les mêmes raisons évoquées chez les JIR, la variation de ces chiffres pourraient s'expliquer par le fait que les jeunes béninois sont de moins en moins nombreux à commencer leurs études supérieures sans avoir auparavant accompli leur SCPIM. Ceux d'entre les BME qui choisissent de faire carrière dans l'enseignement du premier degré, doivent effectuer la formation normale dans une ENI.

2. La formation initiale des bacheliers et des étudiants les ENI[294]

Les critères de recrutement de cette catégorie de candidats sont très variés. En effet pour être BME il suffit de remplir l'une des conditions suivantes : être titulaire d'une attestation de fin d'études de 2ème année de l'Université nationale du Bénin (UNB), option enseignement ou titre équivalent ; être admis au concours professionnel ouvert aux instituteurs adjoints (muni du CEAP) avec au moins trois ans d'exercice pratique du métier ; être titulaire du Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) suivi de Bac ou Capacité en Droit ou encore d'un diplôme équivalent ; être instituteurs adjoint, titulaire d'une attestation de fin d'études de 2ème année de l'UNB toute option confondue (autre que l'enseignement), ou ayant obtenu un diplôme équivalent ; être titulaire du Bac et admis au concours externe (ou titre équivalent)

[292] Cette description des BME est rapportée par plusieurs études déjà citées dont celles de Dovi (1997), Ogouyèmi (1982), Agbobatinkpo (1985).

[293] Voir Tableau récapitulatif du parcours et de la formation du corps enseignants et encadrant, en fin de chapitre.

[294] Voir (p.50) le tableau récapitulatif du parcours de l'enseignant sous le régime révolutionnaire.

d'entrée dans un établissement spécialisé, y avoir suivi une formation de deux ans sanctionnée par une attestation de fin de formation. Tout cela fait de la recrue niveau Bac+, le candidat idéal pour revaloriser le niveau général des nouveaux venus dans le corps des enseignants du primaire. De fait le contenu de la formation lui est plus aisément accessible et rapidement assimilable.

Les conditions de recrutement et d'évaluation formative restent les mêmes qu'avant la réforme, en ce qui concerne le schéma et les matières classiques : une épreuve écrite en pédagogie générale (3h coefficient 3), pédagogie appliquée (2h coefficient 2) ; une épreuve pratique (3h de séquences, en général dans la classe dont il a la charge) sur une leçon de chacune des matières à savoir le français, le calcul, l'éveil (selon le choix de la commission), l'éducation physique et le chant ; l'épreuve peut être orale pour le CAP (3h) et porte sur les mêmes matières. L'épreuve orale (au moins 30 mn) pour certains candidats consiste simplement en une interrogation sur l'administration et l'organisation de l'enseignement, appréciation d'un cahier de devoirs journaliers, mensuels ou de roulement, interrogation de pédagogie pratique (organisation de la classe, méthode et procédés d'enseignement. D'autres candidats, du fait de leur niveau intellectuel jugé suffisamment élevé pour enseigner directement au primaire ou de leur expérience pratique dans le métier, n'ont aucune épreuve à passer et bénéficient d'un classement direct en catégorie B1, par intégration sur liste d'aptitude parmi les instituteurs conformément aux dispositions de l'article 17 du statut général des agents permanents de l'État (APE). Néanmoins le contenu des enseignements et l'objet des illustrations doivent se conformer à la nouvelle orientation politique nationale et traiter des problèmes de développement.

Toutes les nouvelles recrues des ENI sont censées avoir comme critères communs de base, la conviction politique, la connaissance professionnelle, l'assiduité et l'efficacité en matière de tâches de production, conformément aux critères propagandistes validés par les acteurs révolutionnaires de l'école nouvelle. La durée de leur formation varie selon le niveau de recrutement. Le diplôme qui sanctionne la fin de la formation est le certificat d'aptitude pédagogie (C.A.P.) faisant de l'élèves-instituteur (bachelier), un instituteur des enseignements maternels et de base (EMB), statutairement classé en catégorie B1 des cadres de l'État. Outre le métier d'enseignement, les instituteurs et institutrices peuvent occuper des postes de surveillant général ou Censeur dans les centres de formation d'animateurs ou d'enseignants (ENI/ENA). Même si la plupart d'entre eux semblent opter pour l'enseignement comme

passerelle vers d'autres ambitions d'emplois et de postes plus "prestigieux"[295], il apparaît que cette catégorie d'instituteurs (Bac+) comble temporairement et partiellement un vide laissé par les instituteurs titulaires soit admis à faire valoir leur retraite soit appelés à de plus hautes fonctions politico-administratives[296]. D'autre part, leur présence dans les écoles compense et soutient celle des BME, bachelier fraîchement recrutés et astreints à la mission d'enseignement primaire. Car comme nous le verrons dans ce qui suit, l'indifférence manifeste de certains BME à l'initiation pédagogique, la démotivation d'autres face aux activités pédagogiques sur le terrain ou encore leur désertion massive après la période obligatoire laissent penser qu'ils n'y seraient pas sans y être contraints.

3. Autres profils d'enseignants de l'école nouvelle

Au nombre des enseignants de cette période, il faut ajouter des "cadres" moyens d'autres secteurs d'activités plus ou moins en chômage, qui sont recrutés et reconvertis dans l'enseignement pour suppléer aux besoins de personnels dans l'éducation. En effet face au peu d'intérêt manifesté de plus en plus par les jeunes pour ce nouveau dispositif (JIR brevetés et BME), les conditions de recrutement des enseignants ont été assouplies pour y attirer le plus grand nombre possible de béninois. Des équivalences de niveau ou de diplôme (BEPC, BAC, CAP, "CAP Flou", etc.) sont étudiées pour permettre leur recrutement et/ou formation suivant les catégories d'établissements convenables et surtout leur "formation professionnelle sur le tas". Cette nouvelle "adaptation" va contribuer à dégrader l'image du corps enseignants et nourrir des critiques acerbes sur sa performance tant au niveau de la qualification qu'au niveau de l'étude de dossier et de la vérification des visites médicales, de sorte que des personnes *inaptes* à l'enseignement ou encore « des gens peu indiqués pour encadrer les jeunes enfants »[297] auraient également été retenus dans le corps. En somme il apparaît qu'avant même le début de suspension des recrutements par l'État en 1986 (suivie de la fermeture progressive des ENI), la plupart de ces candidats à l'enseignement suivaient un parcours formel de formation plus ou moins complète, faute d'encadrement, due à l'insuffisance de formateurs dans les ENI et d'encadrants sur le terrain. La formation continuée durant leur carrière

[295] Cf. Ogouyèmi (1982) ; Cakpossè (1983) ; Agbobatinkpo (1985) ; Dovi (1997), etc. Plusieurs de nos interviewés ont également rapporté des situations similaires dans leur témoignage soit en donnant leur propre exemple soit en parlant de certains de leurs collègues.

[296] *Ibid.*

[297] Selon les propos de l'inspecteur Dovi, K., *Ibid.*, qui rapporte aussi les résultats d'une enquête menée par ses jeunes collègues. En effet, dans son enquête, Cakpo, A. Simon, *Les systèmes de formation et de contrôle des enseignants en République Populaire du Bénin. Cas de l'enseignement de base*, Mémoire de fin de stage d'inspecteur, Porto-Novo, 1983, relève qu'en 1983, l'état des lieux du personnel enseignant montrait 12% d'enseignants par « vocation », 45% y sont par « nécessité » et 43% sont des enseignant « en situation d'attente » ; voir aussi Cakpossè, W. B., *Ibid.*, 1983.

comblera-t-elle des lacunes ainsi engendrées et comment l'État qui semble en être conscient réagit-il à cette situation qui d'ailleurs concerne toutes les catégories d'enseignants ?

4. La formation continue des enseignants de l'école nouvelle

Encore appelée *formation en cours* d'emploi ou *formation permanente*, la formation continue des enseignants répond à une aspiration des réformateurs depuis le début. Ils affirment en effet qu'« Il est nécessaire de favoriser et de développer de façon permanente et efficace l'animation, la concertation et le contrôle pédagogique. »[298] Cette formation consiste en une sorte de recyclage, de veille intellectuelle permanente, d'information régulière et d'adaptation aux innovations pédagogiques. À cet effet, diverses organisations et activités pédagogiques mises en place par les gouvernements rendent possible cette formation ou auto-formation permanente de tous les enseignants du primaire et du secondaire[299]. Il s'agit entre autres, d'unités pédagogiques : chacune compte d'environ vingt maîtres dans quel cadre de la formation continue venant de plusieurs établissements d'un même complexe scolaire ou répartis dans un certain rayonnage ; des conférences pédagogiques sur des sujets variables mais visant la formation intellectuelle, pédagogique et professionnelle des enseignants ; des stages de perfectionnement mis en place depuis 1979 qui s'effectuent pendant les vacances scolaires ; les cours par correspondance sont assurés par l'institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) et permettent aux candidats aux CAP et Brevet d'aptitude à l'inspectorat du primaire (BAIP) de se préparer à ces examens professionnels ; la radio scolaire : sur deux émissions hebdomadaires de trente minutes, les animateurs (dont des coopérants français) traitent des sujets d'actualités censés intéresser les enseignants ; la revue trimestrielle *Éducation Béninoise* est éditée par l'INFRE et traite des questions psychopédagogiques essentiellement ; le centre de documentation et d'information pédagogique (CDIP) et ses annexes dans les provinces (CPDIP) : ainsi décentralisés et plus accessibles au grand nombre, ils sont censés permettre (du moins théoriquement) à tous les enseignants d'assurer leur veille informationnelle, de se documenter ou d'avoir un cadre convenable pour la lecture, les travaux de réflexion et de recherche documentaire, etc..

---

[298] Archives Nationale, Révision des accords de coopération franco-dahoméenne, Enseignement, Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement, « Déclaration d'orientation et de politique générale en matière d'éducation, Contenu », in *Daho-Express* du 16 juin 1973.

[299] D'après le *Traité de la législation des enseignants*, confirmé par le recensement de Dovi, K. J., *Ibid.*, 1997 et pour ce qui concerne notre période d'étude et les travaux de Cakpo, Abikou Simon, *Les systèmes de formation et de contrôle des enseignants en République Populaire du Bénin. Cas de l'enseignement de base*, Mémoire de fin de stage d'inspecteur, Porto-Novo, 1983.

D'après les études et enquêtes rapportées par les inspecteurs, acteurs de la réformes et/ou auteurs cités dans ce chapitre, également relevé par nombre de nos enquêtés, la formation continue aurait permis à un grand nombre d'enseignants de combler leurs lacunes en connaissances théoriques et techniques indispensables à l'exercice de la profession[300]. Le relatif succès de cette formule contrairement à la formation initiale en difficultés[301], pourrait s'expliquer par le fait que ceux qui y parviennent seraient motivés par un projet professionnel qui passe par le métier ; alors ils s'investissent et saisissent tous les moyens qui leur sont offerts pour réussir. De plus la dimension coercitive quasi-inexistante n'est plus un handicap à leur progression beaucoup plus personnalisée. D'autre part la formation par les pairs et collègues les plus proches (de même établissement, quartier de ville ou localité) semble favoriser de meilleures conditions de réceptibilité et d'adhésion, du moins pour certains et pendant quelques années. Enfin il s'agir essentiellement d'enseignants engagés librement pour y faire carrière. C'est le cas de plusieurs enquêtés. Pour eux, le dispositif mis en place pour la formation continue était « un cadre idéal » pour préparer différents examens et concours professionnels assurés par ce qui reste du corps du personnel d'encadrement inégalement réparti sur le terrain.

C. Le corps des encadrants et formateurs d'enseignants révolutionnaires

Outre la volonté, du moins apparente, de mieux encadrer les enseignants en formation continue, les autorités de l'école nouvelle semblent déployer d'autres efforts pour développer la formation du personnel d'encadrement sur le sol béninois, conformément aux aspirations du pouvoir en place. Ce personnel encadrant et formateur d'enseignants constitue un corps assez hétérogène qui a pour principale mission la formation théorique et/ou pratique des enseignants novices ou en formation initiale. Le personnel encadrant est composé des inspecteurs, des inspecteurs adjoints, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école et des maîtres d'application. Leur formation est tout aussi variée que leur profil.

1. Le corps des inspecteurs et leur formation

Initialement effectuée en France ou en Afrique, la formation du corps des inspecteurs de l'enseignement primaire se met progressivement en place au Bénin dès 1977 avec la création du centre de formation du personnel d'encadrement de l'éducation nationale (CFPEEN). Cette formation se déroule en deux phases d'après les textes officiels récapitulés dans le *Traité de la*

[300] Pour plus de détail, voir aussi Koussémou, Marcellin, *La formation permanente des enseignants*, Mémoire, INFRE, Porto-Novo, 1984.

[301] Des acteurs comme dont K. J. Dovi, J. Dagan, S. Dossou de même que plusieurs de nos enquêtés, ont témoigné des retombées positives des dispositifs de formation continue des enseignants mais aussi des insuffisances et des aspects à améliorer.

législation scolaire : une première phase de formation qui aboutit au BAIP faisant des titulaires, des inspecteurs-adjoints ; et une seconde phase du parcours conduisant au CAIP, le certificat des inspecteurs[302].

Pour devenir inspecteur-adjoint selon le même *Traité de la législation scolaire*, il faut remplir les critères suivants : être de nationalité béninoise et agent permanent de l'État, avoir 28 ans au moins au 31/12 de l'année du concours ; être titulaire du bac ou du brevet supérieur ou du diplôme de sortie des écoles normales de l'ex-AOF, ou d'un diplôme équivalent et être titulaire du CAP ; avoir au moins 10 ans d'ancienneté dans le corps du personnel enseignant ou autre personnel de l'éducation nationale. Le recrutement se fait sur concours professionnel ouvert aux instituteurs catégorie de B1, c'est-à-dire les titulaires du CAP, avec 3 années d'ancienneté dans l'exercice du métier. Il peut également se faire par intégration sur liste d'aptitude parmi les instituteurs. Le contenu de leur formation porte sur : la notation du comportement professionnel portant sur la conviction politique, la connaissance professionnelle, l'assiduité dans les tâches de production et l'efficacité. Les épreuves écrites consistent en une dissertation de pédagogie générale (4h) et une dissertation sur la sociologie ou la psychologie appliquée à l'éducation des enfants ou des adolescents (4h). Tout candidat admissible à ces épreuves est soumis à une formation pratique d'un an dans un établissement agréé. À l'issue de cette expérience, il passe des épreuves orales : il est d'abord interrogé sur l'organisation de l'éducation nationale, l'administration académique, divers ordres d'enseignement, législation scolaire. Une autre interrogation porte ensuite sur la pédagogie appliquée relative aux diverses disciplines de l'EB. Enfin le futur inspecteur adjoint passe la dernière étape de sa formation dans des épreuves pratiques : il inspection deux classes sur l'organisation de la classe et la pédagogie des leçons entendues ; il en présente oralement le rapport et conseille les maîtres inspectés, sous le regard de ses évaluateurs[303]. Le rapport de ses réflexions et recherches est rédigé dans un mémoire final qu'il présente avant de recevoir son brevet d'aptitude à l'inspection primaire (B.A.I.P.).

Notons que trois issues possibles s'offrent au récipiendaire : rester inspecteur adjoint des enseignements maternel et de base (EMB) ; choisir de se soumettre à une nouvelle année

[302] *Traité de la législation scolaire, Ibid.,* 1983, pp.116-118. Il est mentionné dans ce document que « l'organisation de ce concours (des inspecteurs) sur le plan national est encore à l'étude, de même que les textes réglementant la formation des inspecteurs des enseignements maternels et de base ». Ce qui sous-entend que la formation pourtant démarrée en 1977 se fonde du moins en partie, sur les textes et programmes du système de formation précédent, d'autant plus que la 2è partie de cette formation dépend encore de l'extérieur jusqu'en 1983.

[303] Les évaluateurs du candidat l'observent, le note pendant chaque étape de son exercice d'inspection de classe. C'est la dernière phase pratique qui lui permet de valider ou non son diplôme d'inspecteur-adjoint, BAIP.

de formation pour être reversé dans son corps d'origine si préférence ; se disposer à diriger un établissement de formation (ENI/ENA). Au regard des contraintes (temps, moyens, exigences, etc.) liées à cette formation, très peu d'enseignants y parviennent. De plus, d'après les mêmes sources (y compris orales), la plupart des nouveaux inspecteurs-adjoints sont sollicités comme directeurs d'ENI/ENA, palliant ainsi l'insuffisance d'inspecteurs censés diriger ces écoles normales ; toute pratique qui contribue à accentuer le besoin de l'éducation nationale en personnel d'encadrement.

Les inspecteurs quant à eux, sont recrutés après avoir réussi l'examen de qualification professionnelle ouvert aux inspecteurs adjoints. Ils suivent dans ce cas une formation d'un an en A3 (cadre des agents de conception). Leur recrutement peut s'effectuer aussi par voie d'intégration sur liste d'aptitude parmi les inspecteurs adjoints ayant totalisé cinq ans d'ancienneté. Leur formation est essentiellement basée comme précédemment sur la conviction politique, la connaissance professionnelle, l'assiduité dans les tâches de production et l'efficacité. Les candidats peuvent également opter pour les épreuves écrites uniquement (une sorte de contrôle continu), étalées sur une période de trois ans. La formation réussie est sanctionnée par le certificat d'aptitude à l'inspection primaire (CAIP) et à la direction des écoles normales. C'est pourquoi tout inspecteur est prioritaire pour diriger une école normale. Mais faute d'infrastructures et de formateurs suffisants, cette formation diplômante est longtemps restée dans sa phase de projet jusqu'au milieu des années 80. Remarquons qu'ici, le critère de nationalité n'est pas encore mentionné soit parce que les inspecteurs-adjoints qui y ont accès à ce concours sont déjà des béninois, soit parce que l'Éducation nationale qui manque cruellement d'inspecteurs dépend encore du personnel non-béninois dans ce corps. Cela s'explique probablement par une sorte de prudence de la part des dirigeants et des acteurs de la réforme. En effet, en attendant la mise en place de la formation complète au Bénin, la forte demande en ce personnel encadrant n'étant pas satisfaite par les nationaux, le gouvernement révolutionnaire, à l'instar de ces prédécesseurs, semble bien contraint de continuer à solliciter des étrangers compétents en l'occurrence, les coopérants français toujours présents sur le territoire mais aussi des ressortissants d'autres pays africains. Certes d'après les données officielles le CFPEEN aurait formé 121 inspecteurs et adjoints de l'enseignement primaire en 10 ans (1977-1987)[304]. Mais en dépit du renfort apporté par un personnel extérieur, cet effectif reste de loin insuffisant face à l'immense besoin en inspecteurs sur le terrain. Alors comme pour le cas des enseignants

[304] MEMP, Aperçu des réformes et innovations éducatives au Bénin de la Période précoloniale à la période contemporaine, Médiathèque de l'éducation, 2014, pp. 99-100.

du premier degré étudiés plus haut, les autorités de l'école nouvelle semblent n'avoir d'autres solutions que d'admettre plus ou moins tacitement, ce que nous désignons par un "personnel d'encadrement par défaut".

2. Les autres personnels de formation et d'encadrement

Ce sont en majorité, des "encadrants et formateurs par défaut", du fait de leur niveau de formation académique jugé assez insuffisant pour assurer la mission d'inspecteur ou parfois, de leurs années d'ancienneté jugées insuffisantes dans le métier pour assumer une telle responsabilité. Il s'agit des maîtres d'application, des directeurs d'écoles, des professeurs des collèges d'enseignement moyen général qui dispensent des cours théoriques. Tous constituent, avec le corps des rares inspecteurs en activités pédagogiques, le personnel de formation et d'encadrement dans les ENI/ENA et sur le terrain de stage des enseignants. Le grand écart entre les profile et les compétences ne laisse pas indifférents les observateurs et les cadres de l'éducation nationale. Et pour certains, il y serait question d'un problème politique. Ainsi, l'inspecteur Dovi pense que

> **(…) les mêmes compétences ne sont pas au rendez-vous. Par le jeu politique des dirigeants, il est mis à la tête de ces écoles normales d'instituteurs, tantôt des instituteurs, tantôt des inspecteurs et même un instituteur-adjoint stagiaire. Les conseillers pédagogiques, les directeurs d'écoles sont sollicités pour donner des cours théoriques aux élèves-maîtres aux côtés de quelques rares inspecteurs de l'enseignement[305].**

Dans ce contexte de recherche de solution difficile pour le gouvernement et contexte d'*amateurisme* selon Dovi et plusieurs autres critiques, le cas qui apparaît le plus préoccupant est celui des maîtres dits d'application. Ils seraient désignés parmi des instituteurs titulaires CAP voire des instituteurs-adjoints, c'est-à-dire tout juste titulaires du CEAP. Aucune durée d'ancienneté n'est fixée. La formation de ces maîtres d'application reste celle de leurs corps respectifs déjà décrits plus haut. Aucune autre formation pédagogique ou intellectuelle supplémentaire n'est prévue pour cette catégorie toute aussi considérée comme "formateurs encadrants" choisis. Face à la pénurie insistante du personnel encadrant qualifié, le pourvoir semble avouer son impuissance en procédant à cette pratique très critiquée par les acteurs mêmes de l'éducation, comme en témoigne le constat suivant de l'inspecteur Agbobatinkpo :

> **(…) Dans certaines provinces, des instituteurs adjoints sortis des ENI l'année d'avant, sont retenus pour encadrer les stages pratiques. Le choix des maîtres d'application n'a jusqu'ici tenu compte d'aucun critère de compétence, d'efficacité étant donné que ceux-ci n'ont été soumis à aucune visite d'inspection de classe et n'ont bénéficier d'aucune séance de recyclage[306].**

---

[305] Dovi, K. J., *Ibid.*, 1997.

[306] Agbobatinkpo, K. A., *Réflexion sur la formation pédagogique des écoles normales d'instituteurs de la république populaire du Bénin*, Mémoire de stage pour l'obtention d'un certificat de spécialisation en éducation

Abondant dans le même sens, Dovi, un autre inspecteur relève que

> **(…) Les maîtres d'application sont quelquefois des titulaires du CEAP, maîtrisant difficilement la méthodologie requise pour ce genre de formation. L'amateurisme prend alors le pas sur le professionnalisme avec tous les risques de dérapage que cela entraîne. Le ratio maître d'application /élèves-maîtres varie entre 1/7 à 1/10 contre 1/2 ou 1/3 au temps des cours normaux et de l'école normale Félicien Nadjo (1965) … les conditions matérielles n'ont pas permis au pouvoir de faire mieux (…)[307].**

Au regard de ces observations relevées de l'intérieur par des acteurs-mêmes de l'éducation et après une analyse croisée de plusieurs recherches critiques du genre, il apparaît que les problèmes se situent à tous les maillons de la chaîne de formation des acteurs de l'école nouvelle. En amont, la formation du personnel d'encadrement lui-même souffre de plusieurs difficultés dont celles d'ordre financier, matériel, technique. Le CFPEEN est créé (1977) mais il demeure sous-équipé, disposant d'un personnel formateur de formateurs largement insuffisant et fonctionnant à un rythme peu soutenu. Tout ce déficit le rend incapable de fournir à l'école nouvelle un personnel d'encadrement qualifié en nombre suffisant. Sur le terrain et dans les ENI, la conséquence directe est la pénurie d'encadrants et de formateurs d'enseignants, qui paralyse le bon fonctionnement dans le temps, des dispositifs de formations et qui écourte toute tentative de redynamisation du secteur. À côté des problèmes liés aux manques de moyens (humains, matériels et financiers), s'ajoutent ceux d'ordre idéologique qui rendent la situation plus complexe et nourrissent la dimension politique d'une crise interne qui divise les acteurs[308] ; ce qui questionne la part de l'orientation idéologique et son mode d'application dans les maux qui minent la réforme de formation des enseignants béninois sous la révolution.

3. La formation des enseignants pour la révolution ou pour le développement ?

Parmi les stratégies de mise en œuvre de la politique gouvernementale, la création des six ENI à raison d'une ENI par province, reste l'une des réalisations novatrices majeures de l'État socialiste béninois en matière de politique éducative. L'ENI constitue le cadre formel de formation des enseignants du premier degré. À l'école nouvelle, elle favorise l'utilisation massive de jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR), d'instituteurs adjoints stagiaires (IAS), des bacheliers en missions (BME) et des stagiaires en mission d'enseignement (SME). Parallèlement à une formation militaire de base ou à l'issue de celle-ci, ces jeunes gens et jeunes filles reçoivent une formation pédagogique (selon les modalités établies pour chaque corps et

non-formelle et éducation permanente, à la Formation à la Recherche sur l'Éducation en Afrique (FREA), Bureau africain de l'éducation, Kisangani, Zaïre, 1985.

[307] Dovi, K. J., *Ibid.*, 1997.

[308] Pour en savoir plus sur cette question, lire surtout Nèkpo-Faton, Célestin, (dir. Isambert-Jamati, Viviane) *Problèmes institutionnels et politiques de l'école au Dahomey (période coloniale et post-coloniale)*, Thèse du Doctorat de 3è cycle, Université René Descartes - Paris V – Sorbonne, UER des Sciences de l'éducation, 1976.

décrites plus haut) et sont encouragés à s'investir dans l'enseignement. Ils sont tous formés conformément à l'orientation et aux finalités idéologiques de la réforme. Ils sont appelés à porter le message d'un « Bénin enfin indépendant » et à incarner la meilleure image du pouvoir révolutionnaire en place.

Partout sur le terrain comme dans les établissements de formation, les dispositifs de formation des personnels de l'enseignement et de formation montrent l'omniprésence de l'idéologie socialiste. Nous en voulons pour preuves des expressions telles que « la conviction politique » qui revient à tous les niveaux comme premier élément de comportement professionnel à noter dans l'évaluation des candidats et des stagiaires ; le cours d'idéologie marxiste-léniniste qui introduit le programme de formation des instituteurs adjoints, la formation militaire, patriotique et civique qui constitue la raison d'être d'une catégorie d'enseignants (les JIR et les BME notamment).

Par ailleurs un rapprochement avec le programme d'enseignement des écoles normales d'avant l'indépendance permet de constater une certaine continuité pédagogique et quelques changements au niveau des disciplines, comme le montre le tableau récapitulatif en fin de chapitre : la dénomination de matières (connaissance de l'enfant, éducation manuelle, culturelle, générale ; étude de milieu ; etc.), la disparition de certaines (philosophie scientifique, langue vivante, agriculture théorique, etc.) et l'apparition de nouvelles autres disciplines (idéologie, gestion de production, etc.). Avec la récurrence du terme *pédagogie* sous toutes ses formes (générale, pratique, etc.) et de *maître d'application*, ce gouvernement semble privilégier l'aspect professionnel de la formation. En revanche l'absence des intitulés « travail manuel », « atelier artistique », « cours d'agriculture », etc. pourrait se justifier par le fait les enseignants de l'école nouvelle se forment en apprenant directement sur le terrain (formation manuelle sur le tas, comme le montre l'image ci-après) d'une part et par l'ouverture de plusieurs complexes polytechniques pour l'enseignement technique et professionnel (y compris en agriculture) d'autre part. Il convient de noter que l'enseignement technique et professionnel possède lui aussi ses propres corps d'instituteurs et d'inspecteurs différents de ceux des enseignements maternel et de base, étudiés ici et dont nous récapitulons les parcours dans le tableau ci-dessous.

Notons enfin que l'activité pratique fait partie intégrante du programme de l'enseignement de base et occupe 8h par semaine. Les enseignants n'en reçoivent que quelques semaines de formation à l'école normale pour les uns, sous forme de stage pratique de recyclage pour les autres. Sur le terrain, confrontés à la réalité et face à leurs lacunes, il leur recommandé

de collaborer avec les habitants de lieux d'action. Alors comme le montre l'image ci-dessous et que le confirme un rapporteur de l'école nouvelle,

> **(…) il n'est pas rare de voir des enseignants faire appel à tel ou tel artisan, à tel ou tel paysan expert pour venir mettre son expérience et ses connaissances pratiques à la disposition des élèves. L'école se met aussi, de plus en plus, à la hauteur du rôle de centre d'animation culturelle et du pôle de développement qu'elle ambitionne à juste titre de jouer[309].**

Cet extrait des propos d'un activiste de l'école nouvelle, parfaitement illustré par l'image ci-après nous montre combien la propagande révolutionnaire entreprise autour de la réforme est en marche. En effet l'artisan-expert de la vannerie en action avec les élèves en présence de l'enseignant-animateur ne vise rien d'autre que de « mettre son expérience et ses connaissances pratiques à la disposition des élèves » comme le recommandent les promoteurs de la réforme. Ainsi, cet enseignant aura accompli quelques aspects essentiels de sa mission d'éducateur et animateur de son milieu à savoir : faire en sorte que *l'école, unité de production soit liée à la vie*, initier l'enfant à la production, exploiter les éléments locaux pour l'étude du milieu, connecter l'école au village.



Production et activités productives dans une école de base : apprentissage de la vannerie sous la conduite d'un artisan du village.

Figure 2 Activité productive : Séance d'apprentissage de vannerie[310]

Sur cette image, les élèves, leur maître (à droite) et un moniteur ou « artisan expert » local en vannerie (à gauche) sont en pleine activité pour la production scolaire. Cet atelier

[309] BNF, 4°Ow3 785, Dahomey, RPB/MEPD, *Études sur l'éducation en milieu rural en RPB*, sous la direction de la Commission nationale béninoise pour l'UNESCO, Porto-Novo, 1977, p.

[310] Cette image est tirée du *Traité de la législation scolaire, Ibid.*, NEA, Dakar, 1983, p. 78

correspond à l'initiation à la production qui est une des caractéristiques de l'école nouvelle, mais aussi une caractéristique ancienne des ateliers de l'école coloniale. En instituant ce pilier de la réforme le gouvernement vise « la liaison de tous les ordres d'enseignement avec la vie pratique et le milieu social »[311] Car si cette initiation permet de « déceler et développer les aptitudes de l'enfant », il est convenu que les ressources de la production scolaire participent aussi des dépenses de l'éducation qui incombent à l'établissement. Au demeurant, cette pratique comme bien d'autres du même genre dans les écoles, met en évidence un aspect de la réforme qui prône l'auto-suffisance financière des établissements scolaires.

Avec le tableau récapitulatif ci-dessous, retenons en conclusion que tout le personnel enseignant militaire ou civil des enseignements maternel et de base (EMB) est réparti en quatre corps : les instituteurs adjoints et les instituteurs des EMB (catégorie B) et les inspecteurs adjoints et les inspecteurs des EMB (en catégorie A). Leur cursus varie avec le niveau de recrutement. Ils sont tous, des agents permanents de l'État (APE), les instituteurs et leurs adjoints étant classés dans la catégorie B, les inspecteurs et leurs adjoints appartiennent à la classe des cadres de catégorie A[312] c'est-à-dire des cadres supérieurs dans la fonction publique.

[311] Ordonnance 75-30, *Ibid.*, Art. 17.

[312] Décret n°81-362 du 17 octobre 1981 portant statut particulier des personnels des corps des enseignements maternel et de base ; Voir aussi *Traité de la Législation scolaire, Ibid.,* 1983, pp. 113 & 127-151.

Tableau 3 Récapitulatif de la formation initiale et professionnel du personnel de l'enseignement primaire[313]

Niveau de recrutement	Examen ou concours	Durée/formation	Grade/diplôme final	Intitulé/profession	Autres responsabilités possibles du personnel
Diplôme de fin d'étude au complexe polytechnique option enseignement niveau II ou BEPC	Aucun Concours externe	3 ans	C.E.A.P. Attestation de fin de formation	Instituteurs (trices)-adjoint.e.s	Direction d'écoles EM ou de petites écoles EB ; Surveillance générale dans les établissements d'enseignement ou de formation.
CEAP + 3 ans de pratique.	Concours professionnel	2ans	C.A.P.	Instituteurs ou Institutrices	Participent à la formation des enseignants sous leur direction ; Surveillance générale ou censorat dans les centres de formation ; Maire Conseiller Etc.
CEAP + Bac. Capacité en droit	Épreuves pratiques et orales	Aucune	C.A.P.		
Attestation de fin d'étude 2è année U.N.B / Enseignement	Épreuves orales	Aucune	C.A.P.		
BAC ou titre équivalent	Concours externe	2 ans	C.A.P.		
Instituteurs adjoints + plusieurs années de pratiques	Par intégration sur liste d'aptitude selon l'article 17 du statut général des APE.				
C.A.P.	Concours professionnel	≤ 2 ans	B.A.I.P	Inspecteurs (trices) Adjoint.e.s	Suppléance des Inspecteurs (IP) direction/École Normale
B.A.I.P.	Examen de qualification	1-3ans	C.A.I.P	Inspecteurs (trices)	Direction écoles normales

[313] Ce tableau est conçu à partir des informations tirées de : *Traité de la législation scolaire. À l'usage des enseignants*, NEA, 1983. Pp. 59-60 ; 113-118 ; 144.

Ce tableau récapitule les éléments essentiels de la formation, communs à tous les enseignants des EMB à partir de 1981 notamment, et retrace le parcours type d'un candidat qui envisage de faire carrière dans le corps des enseignants pour l'école nouvelle[314]. Sur la forme, il est sans changement majeur par rapport au parcours de l'enseignant avant le régime Kérékou. En revanche nous avons remarqué que c'est à cette époque que le Certificat élémentaire aux aptitudes pédagogiques (CEAP) « est devenu au Bénin, soit un examen de sortie d'une École Normale, soit un examen de qualification professionnelle (…) »[315]. Cette décision est une innovation officialisée par la circulaire n° 72/DSEC/MEMB du 26 avril 1982. Ce faisant Kérékou semble mettre en exécution sa volonté de rompre avec une école ancienne trop rigide et trop stratifié qui produirait des diplômes individuels mais aussi des chômeurs et ne permettrait pas le développement de la nation[316]. Certes il en tire quelques résultats positifs car ce certificat a permis d'absorber un grand nombre de jeunes qui auraient sans cela, grossi le rang des chômeurs, de résoudre rapidement une bonne partie des problèmes de pénurie d'enseignants à moindre coût. Mais le régime militaire ne tardera pas à subir les conséquences de ce qui ressemble à un nivellement par le bas. Car par manque de formateurs qualifiés l'encadrement des stagiaires et élèves-maîtres va manquer de rigueur et un certain nombre de personnes visant le CEAP seront de moins en moins bien formées. Les conséquences qui en découlent, notamment en matière de qualité de l'offre éducative, seront bientôt source d'ennuis pour le régime. Le CAP quant à lui, reste le diplôme professionnel de l'instituteur, la clé qui lui ouvre la porte vers l'inspectorat en passant par le BAIP. Difficilement accessible avec l'ancien système, le CAP semble désormais à la portée d'un plus grand nombre de candidats potentiels, étant donné que les conditions et voies d'accès se sont assouplies et diversifiées visiblement grâce à la présente réforme dite de l'école nouvelle. Néanmoins cette dernière semble inachevée, puisqu'elle n'a pas résolu le problème de l'inspectorat au niveau national. Ainsi le pays continue d'envoyer à l'extérieur (à Saint-Cloud et à Dakar en particulier), ses candidats titulaires du BAIP et qui en remplissent toutes les autres conditions pour être admis à poursuivre une formation d'inspecteur (Cf. Tableau ci-dessus).

[314] Voir aussi « *Décret n°81-362 du 17 octobre 1981* portant statut particulier des corps des personnels des M.E.M.B » in *Traité de la législation scolaire, Ibid.,* 1983, pp. 113-118.

[315] *Traité de la législation scolaire, Ibid.,* 1983, p. 114.

[316] *Programme national de l'édification de l'école nouvelle, Ibid.,* 1983, pp. 39&67

Conclusion

En définitive, en termes de nouveauté commune à tous les parcours, la réforme de l'école nouvelle ne se démarque pas des précédentes. Jusqu'ici pour la formation des instituteurs et de leurs adjoints par exemple, le schéma est classique c'est-à-dire reste le même qu'avant la réforme, celui de l'école coloniale et post-indépendante dahoméenne, celui de la réforme dite *néocoloniale*, désavouée et combattue. En outre pour le contenu, tout n'est pas aussi négatif que les acteurs de l'école nouvelle semblaient le dénoncer. En effet, les mêmes programmes sont maintenus pour pratiquement toutes les matières. La principale différence réside dans l'orientation vers l'étude du milieu pour mettre en application « la liaison de l'école à la vie » qui occupe une place prépondérante dans le *Programme national de l'édification de l'école nouvelle*, réitérée dans le *Traité de la législation scolaire* dédié à l'enseignant. Ce programme sera particulièrement renforcé par l'incontournable formation patriotique, civique et idéologique. Ce qui semble plutôt surcharger le parcours des instituteurs dont la principale mission apparaît désormais menacée/fragilisée par les multiples options d'emplois que lui offre son diplôme sur le marché national de travail. Avec sa formation politique à dominance idéologique, il est surtout attiré par des postes administratifs et politiques bien plus avantageux en matière de prestige et de rémunération que son "maigre salaire" d'instituteur pour une prestation beaucoup "plus pénible". Par ailleurs en dehors des pratiques peu recommandables qui gangrènent l'administration en général et l'éducation nationale en particulier[317], des enseignants qui par vocation et conscience professionnelle, assurent leur métier avec désintéressement[318], se voient repérés, nommés ou promus en grade supérieur pour finir eux-aussi, dans des postes administratifs voire politiques. Ces pratiques semblent avoir concouru à dépouiller l'école nouvelle de sa substance qualitative et précipiter sa descente dans la « médiocrité », un des signes annonciateurs de sa fin. Mais là n'est pas la seule cause de la chute de l'école nouvelle ; les difficultés financières apparaissent à la fois comme la grosse épine dorsale et le talon d'Achille du régime Kérékou dans la mise en œuvre de son programme d'école nouvelle. Le chapitre suivant en fait l'objet d'étude.

[317] Certaines notions font de façon récurrente, l'unanimité des acteurs de l'éducation nationale au Bénin, surtout concernant la période révolutionnaire. Il s'agit entre autres, de l'« amateurisme » et la « corruption » qui conduiraient des responsables à tous les niveaux de la hiérarchie, à trier et placer des enseignants à des postes politiques ou administratifs pour lesquels ils ne remplissent pas toujours les conditions.

[318] Toute cela se trouve détaillé comme recommandations dans la « déontologie de l'instituteur » *in Traité de la législation scolaire à l'usage des enseignants de la République Populaire du Bénin*, édité chez Darantière, Dijon-Quétigny, pour Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA), Dakar, 1983, pp.157-161.

Quatrième Partie : Les enseignants et leur formation au Bénin démocratique en contexte international de l'« éducation pour tous », sous l'égide des partenaires techniques et financiers (1990-2015)

Si le siècle prochain doit être celui de l'Afrique, celui du progrès économique et social du peuple africain, marqué par la paix et le développement durables, marqué par la paix et le développement durables, alors le succès de cette entreprise dépend de la réussite de nos systèmes éducatifs. En effets, aucun pays au monde n'a jamais atteint le développement durable sans un système éducatif efficace, sans un enseignement primaire solide et universel, sans un enseignement supérieur et une recherche efficients, sans l'égalité des chances en matière d'éducation[319].

[319] Président Thabo Mbeki, Préambule de l'Allocution liminaire lors de la Conférence sur « L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXIe siècle », Johannesburg, Afrique du Sud, 6 décembre 1999UNESCO, « Éducation pour tous. Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne. L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXIe siècle. Adopté lors de la conférence de l'Afrique Subsaharienne sur l'éducation pour tous, Johannesburg », Afrique du Sud, 6 -10 décembre 1999, in UNESCO, *ibid.*, Dakar, 2000, p.25.

Conclusion générale : les politiques enseignantes du Dahomey au Bénin, entre rupture et continuité

Dans les ex-colonies françaises, l'école fut jadis le principal instrument de domination et de la propagande coloniale. Par la suite l'école devient l'instrument privilégié de la lutte anti-impérialiste portée par des enseignants et des panafricanistes. Après l'indépendance, c'est l'école qui sera le moyen de développement national pour les ambitions politiques des jeunes gouvernements locaux des pays africains et malgache nouvellement indépendants. Dès 1960 au Bénin (ex-Dahomey) l'école est un enjeu pour les trois principaux protagonistes sur le terrain : elle permet aux coopérants français de garder un espace de travail dans le pays, avec leurs projets souvent aux antipodes des aspirations des populations locales ; pour les enseignants, elle représente un cadre d'expression et un terrain de lutte pour tous ceux qui aspirent à une libération du *néo-colonialisme ; e*nfin pour tous les dirigeants qui se sont succédé, l'école reste la principale voie du développement économique et social. Mais ces derniers n'ayant jamais les moyens de leurs ambitions politiques, le fossé demeure profond entre les discours et les actes quel que soit le régime de gouvernance, tous ont eu recours à l'aide extérieur pour conduire leurs réformes de développement basé sur l'école. Quant à la question des enseignants, elle n'est pas traitée parmi les sujets prioritaires malgré de nombreuses études qui confirment l'importance d'une formation rigoureuse pour atteindre les objectifs d'une école de qualité fondamentale pour tous.

À ce stade de l'étude, nous retenons que l'histoire des enseignantes du Bénin est étroitement liée à l'histoire politique de ce pays et que, l'attention particulière portée à la formation des enseignants par les pouvoirs publics, si elle existe, varie d'un gouvernement et d'une époque à l'autre. Pour chaque régime, la politique éducative surtout celle de la formation des enseignants, est un outil à portée de main pour réaliser son programme gouvernemental, même si les moyens déployés ne sont pas à la mesure des objectifs fixés. Et comme le Bénin est l'un des pays qui ont expérimenté les types de gouvernement les plus variés de l'histoire politique africaine aussi bien pendant la colonisation qu'après son indépendance[320], alors les tentatives de politiques enseignantes initiée furent diversifiées, voire contradictoires et jamais

[320] Cf. les annexes 8 et 9 pour avoir une idée de la liste des nombreux Gouverneurs de la colonie d'une part et des Chefs d'états postindépendance, qui témoignent de la « difficulté habituelle » à diriger ce pays. Charles de Gaulle disait à ce sujet dans les années 1960, que quiconque pouvait diriger ce petit pays, dirigerait le monde entier. Par ailleurs il faut noter que selon l'histoire politique du Bénin et aussi les sources orales, il semble finalement établi que des syndicats en l'occurrence ceux du corps enseignant, portent une grande part de responsabilité dans ces instabilités politiques ; ils auraient largement contribué à faire et à défaire les chefs d'États de ce pays.

appliquées comme prévu. Chaque régime vient avec sa réforme dont la durée est à son image, les facteurs déterminants étant la stabilité socio-politique et les ressources.

En effet le pouvoir colonial, fidèle à sa logique, avait mis en place un cadre de formation d'enseignants qui pouvaient servir ses finalités. La dizaine de gouvernements du Dahomey postindépendance quant à eux, n'ont pas réussi à réaliser des projets éducatifs conformes aux aspirations qui les ont conduits à l'indépendance. Les tensions politiques dont les enseignants étaient déclencheurs, acteurs ou partie prenante n'ont pas favorisé un climat apaisé pour la mise en place d'une nouvelle politique enseignante. En ce qui concerne l'État révolutionnaire, il vint au gouvernement avec le projet de supprimer « les carcans de l'école ancienne, ses acteurs et ses symboles » ou encore de « liquider définitivement l'ancienne politique à travers les hommes, les structures et l'idéologie qui la porte »[321] c'est-à-dire tout ce qui entretient encore le souvenir du l'héritage colonial dans le pays. Exerçant le pourvoir par la force, il parvient néanmoins à appliquer partiellement et sur une durée plus longue que ses prédécesseurs (1973-1990), sa "politique enseignante" inscrite dans son *Programme national d'édification de l'école nouvelle,* jusqu'à ce que la crise socio-économique compromette sa pérennité. Enfin depuis 1990 la réforme éducative issue des états généraux de l'éducation nationale a progressivement insufflé un nouveau dynamisme au système éducatif béninois qui peine encore à se remettre du poids de son passé en dépit de l'appui technique et financier des organismes internationaux. Avec la loi 2003-17 d'octobre 2003, portant orientation de l'éducation nationale suivie de plusieurs mesures d'application dont notamment le plan décennal (PDDSE) plusieurs fois évalué, les gouvernements du Bénin démocratique semblent tirer leçon des faits et vouloir rompre avec les actions et omissions qui ont porté tort à leurs prédécesseurs, en l'occurrence ceux des années 1970-1980. Ils ont partiellement rempli certaines missions : le taux brut de scolarisation qui dépasse les 100% au niveau national même si ce taux global cache en fait d'importantes disparités sociales et géographique. Cependant le taux d'achèvement au niveau des enseignements primaire et secondaire est encore des plus faibles en Afrique subsaharienne. Et la question des enseignants et de leur formation reste toujours confrontée aux mêmes problèmes que dans le cas des précédentes réformes.

Outre la fréquence de changement parfois radical du mode de traitement de cette question enseignante, notre période d'étude est scandée par des lenteurs dans l'application de chaque réforme par une discontinuité remarquable entre les réformes, dans leur mise en œuvre, et/ou dans leur contenu. Ainsi chaque gouvernement affichait une volonté de promouvoir « ses

[321] Kérékou, Mathieu, *Discours-programme* du 30 novembre 1972, p. 5.

politiques éducatives », « son école », « ses enseignants », etc. D'où l'impression d'un éternel recommencement dans la recherche de solutions à la question enseignante au Bénin[322]. Avec chaque changement, les enseignants se remettent alors à nouvel apprentissage pour se conformer aux nouveaux dispositifs étatiques, souvent avec une compilation de nouveaux éléments parfois sans grand changement de fond, mais néanmoins déstabilisants dans la forme. C'est encore les enseignants qui servent d'entonnoirs ou de canaux à la propagande et autres discours politiques vers la base. Alors, militants ou non d'un système partisan, ils finissent par être marqués par cette inconstance des « formations hybrides »[323] en intégrant tout ou partie de ce mixage. Or, « autant vaut le maître, autant vaut l'école elle-même » affirmait déjà François Guizot en 1833[324]. Par conséquent, l'école béninoise et le système éducatif lui-même ont subi des effets conjugués et collatéraux de tous les régimes politiques et les types de génération d'enseignants qu'ils ont façonnés. Nous suggérons que la crise interne que connaît l'école béninoise depuis plusieurs décennies y trouve une part non négligeable d'explication.

Politique de financement des réformes : causes et conséquences sur la formation

Les difficultés à instaurer une politique de formation sérieuse pour les enseignants a également souffert de l'absence chronique de financements à la hauteur des ambitions. Dans la période postindépendance la perpétuation des anciennes pratiques permet de maintenir le cordon ombilical avec l'ancienne tutelle coloniale avec pour conséquence une dépendance accrue à l'aide extérieure sous forme de coopération technique et financière. En outre la gestion des sommes au niveau interne/local provenant des « aides au développement » a favorisé des pratiques de corruption qui ont perduré pendant toute la période. Ainsi les appuis extérieurs n'ont pas été mis pleinement au profit de l'amélioration de la condition enseignante

[322] Pour une analyse du temps long de la réforme dans l'éducation nationale, voir Antoine Prost, Histoire des réformes de l'éducation. De 1936 à nos jours, Paris, Seuil, 2013, notamment la conclusion.

[323] Non pas dans le sens (recommandé) où l'expression « formation hybride s'entend dans les débats contemporains sur la professionnalisation des enseignants en Europe, c'est-à-dire, une formation empruntant plusieurs format (présentiel et à distance) et méthodes pédagogiques pour un apprentissage plus adapté de chaque bénéficiaire ; ou plus exactement, selon Jacque Dubois, « une combinaison de séquences pédagogiques interdépendantes d'égale valeur formative (…) », in *Educavox*, Le Média des acteurs de l'école du 31 août 2017. Certes au Bénin depuis 1960, l'aspect formation « à distance » et « en présentiel » existe (bien entendu avec des moyens plus ou moins rudimentaires, propres à chaque époque). Mais dans le contenu, il semble être plus question d'essais de méthodes pédagogiques successives : non assimilées par les "bénéficiaires", elles deviennent indigestes et ennuyeuses pour de nombreux enseignants au lieu de les aider à améliorer leurs propres pratiques du métier.

[324] Charles, F., *Instituteurs, Un coup au moral* (genèse d'une crise de production), éditions Ramsay, Paris 1988. On est surpris par cette référence, c'est un spécialiste de Guizot ; C. Nique serait nettement plus appropriée, mais c'est aussi un peu hors sujet

Les gouvernements n'ont pas toujours su diagnostiquer l'ampleur des problèmes liées à la formation des enseignants. À partir de 1972 les gouvernements ont privilégié un raisonnement d'ordre quantitatif : il fallait plus de maîtres. Dans une étude de l'OCDE en 2005 au sujet de mesures gouvernementale, l'auteur du rapport souligne une politique toujours centrée sur le fait de mettre un maître dans chaque classe sans se soucier suffisamment de la formation du maître : « de telles mesures, si elles permettent de veiller à ce qu'il n'y ait pas de classes laissées sans enseignant, de sorte que la pénurie n'est pas nécessairement manifeste, soulèvent cependant des questions quant à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage[325] ». Cette question de la piètre « qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » est bien la démonstration d'un processus de professionnalisation du corps enseignants dont le caractère inachevé frappe encore de nos jours les observateurs.

La professionnalisation du personnel d'enseignement et de formation, un processus inachevé ?

> **Il est inutile de rappeler l'importance de la formation pour des futurs enseignants pour toute nation. (…) La société évolue et se transforme, il est donc indispensable que la formation des enseignants intègre cette évolution. Par ailleurs, l'expérience internationale nous montre clairement que toutes les nations sont elles aussi impliquées dans des processus récurrents de réforme de cette formation sans pour autant qu'une solution idéale ne fasse consensus[326].**

À quelques nuances près, ces propos s'appliquent aux tentatives de mutations qu'a connues le Bénin en matière de formation des enseignants, depuis plus de cinq décennies. En effet si la nécessité de former les enseignants retentit comme une évidence tant pour les spécialistes et les acteurs de l'éducation, que pour les gouvernants, le défaut de consensus quant à la nature de cette formation compromet ou complique les efforts de réformes éducatives[327].

Avec l'apparition des MOOC (2013) et autres outils modernes de formation à distance, la *professionnalisation* (quoique polémique) des enseignants s'effectue sans entraves majeures dans les pays développés. Ces dispositifs innovants ont actualisé et accéléré la notion de *mondialisation* des formations notamment dans le supérieur, mais aussi à tous les niveaux d'apprentissage, avec une plus grande capacité de diffusion. En France c'est un atout

[325] OCDE, Aperçu sur Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2005, p. 5.

[326] Stumpf, Alexia, « Regards réflexifs sur la formation professionnelle des enseignants : le point de vue de professeurs des écoles néo-titulaires dans le contexte français », citant Enquête Pisa (2009), in Professionnalisation de l'enseignement : Fondements et retraductions, Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine, Nancy, 2015, p. 211.

[327] Cf. notamment les articles de Malet, Régis, Altet, Marguerite, Wentzel, Bernard, Lussi Borer, Valérie, in *Professionnalisation de l'enseignement : Fondement et retraductions*, *Ibid.* ; Altet, Marguerite, Paquay, Léopold, Perrenoud, Philippe, « Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? » De Boeck Supérieur, ou « L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants » in *Perspectives en éducation et formation, 2002*.

supplémentaire et innovant dans le processus de la *masterisation* de la formation des enseignants du premier degré (professeurs des écoles), commencé quelques années plus tôt (2009-2011) par glissement de l'*universitariation*[328]. Par ailleurs de plus en plus d'enseignants de la générations des TICE se désintéressent de la formation classique caractérisée par des cours magistraux et leur mode d'évaluation formative, au profit du réseau professionnel, de la formation *hybride* ou *mixe (présentielle et distance)*, de la formation par les pairs, etc.. En conséquence, face aux défis d'une éducation mondialisé (depuis les années 1990), la mobilité internationale des acteurs et des supports matériels des programmes et "modèles" de formation, font une large place à la formation à distance dont le contenu est modernisé et immatérialisé. Cette dernière mobilise des pratiques pédagogiques diversifiées qui, malgré des menaces pour la profession d'enseignement, favorisent ou renforcent la professionnalisation grâce à : auto-formation et pratiques réflexives, co-formation et partage d'expériences en communauté, recherche-action, etc.. En revanche, ces opportunités pour être exploitables, nécessitent bien d'autres moyens que l'es pays en développement comme le Bénin, ne sont pas près de disposer.

Notre thèse à montrer combien l'absence d'une politique affirmée pour élever le niveau de recrutement de formation des maîtres a freiné un processus de professionnalisation qui demandait à la fois des moyens financiers et une vision du rôle du maître moins dépendant des enjeux idéologiques d'un régime. Une autre conséquence de la mondialisation de la formation des enseignants est le renforcement du phénomène innommable causé chez l'enseignant béninois et africain en général, par la stratification et la non-appropriation des méthodes pédagogiques multiples et pas toujours adaptées à ses besoins de formation ou applicables dans son environnement de travail[329]. Comme les spécialistes ont pu le démontrer sur d'autres aires géographiques, l'introduction de différentes méthodes pédagogiques qui précèdent ou accompagnent les financements a des conséquences plus nuisibles que bénéfiques pour la professionnalisation des enseignants et/ou des formateurs locaux. Face aux injonctions de la formation permanente ou les dispositifs de renforcement des capacités, l'enseignant qui « bénéficie » des apports de l'aide extérieure peine à trouver un équilibre dans les pratiques et méthodes pédagogiques qui lui sont proposées. Dans ce contexte, les rapports témoignent d'une tendance fréquente à se raccrocher à sa formation initiale de base -s'il en a une- voire à ses souvenirs pour incarner le plus possible, le maître idéal qui a marqué positivement son cursus

[328] Altet, M. Guilbert, P., « D'une formation professionnelle des enseignants en IUFM à sa retraduction dans un master européen », *Ibid.*, 2015, pp.147-165.

[329] Toute proportion gardée, il convient de noter que les effets de cette hybridation sont de loin bien plus élevés que la description faite par Malet R du « processus d'hybridation » en France par exemple., *Ibid.*, p. 22.

scolaire. Tout cela contribue à rendre plus complexe voire quasiment impossible l'application d'une nouvelle réforme de formation d'enseignants exigée pour atteindre les objectifs d'une école de qualité fondamentale (EQF) dans l'actuel contexte mondial de l'éducation.

Mais la gestion des enseignants peine à s'adapter aux nouvelles exigences qui s'imposent au corps pour servir les objectifs du *développement durable* au Bénin. Or il ne semble plus possible d'être conservateur obstiné dans un environnement de formation globalisée ou tout au moins régionalisée du personnel enseignant. Ceux qui se définissent progressistes ne sauraient non plus tout remettre en cause brutalement sans mettre en péril la profession et l'école. Par conséquent, les études et rapports d'évaluations, quelle que soit la motivation de leurs auteurs, peuvent contribuer à l'amélioration progressive de la condition enseignante au Bénin et en Afrique subsaharienne comme cela se passe en Europe[330], mais à conditions : que les acteurs locaux soient intégralement impliqués dans les études les concernant ; que les facteurs handicapant les actions innovantes soient pris en compte dans le processus ; que toute aide vise à rendre effectivement au pays bénéficiaire, une autonomie financière en matière d'éducation et de formation.

Certes les réformes éducatives qui se sont succédé des années 1960 à nos jours ne se valent pas du fait des différents contextes politiques dans lesquels elles ont été initiées. En revanche toutes les réformes ont plus ou moins contribué à construire le corps enseignant hétéroclite décrit et à lui donner un statut à l'image de chaque régime étatique. En outre aucun gouvernement (à partir de 1960) n'a prévu de politique enseignante à la mesure de sa politique de gouvernance. Jamais la question des enseignants et de leur formation n'a fait l'objet exclusif d'un forum national ou d'une réforme structurelle. Elle a dans le meilleur des cas, été annexée aux questions scolaires et a plutôt servi les besoins quantitatifs de l'éducation (tels que l'augmentation du taux brut de scolarisation escomptée) au détriment du qualitatif prôné dans les discours. La formation des enseignants béninois n'a pas su intégrer des éléments de professionnalisation nécessaires au bon fonctionnement des écoles. En 1994, Marguerite Altet notait au sujet du contexte français :

> **Aujourd'hui, la formation des enseignants se veut donc professionnelle et personnelle, permanente, intégrative, constructiviste, centrée sur l'analyse, à la fois autoformation et co-formation. C'est ce type de formation qui peut développer les compétences professionnelles nécessaires aux enseignants afin qu'ils puissent remplir leurs nouveaux rôles fondés sur l'écoute, l'observation, le dialogue, la disponibilité, la flexibilité, l'adaptabilité et l'autorégulation[331].**

[330] R. Malet, R. évoque une « image publique qui s'améliore (grâce au débat) pour une profession en déroute », dans la version en ligne de « Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines »., in *Éducation et Sociétés*, n° 23, 2009, p. 6.

[331] Altet, M., *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris, 1994, p. 250

Ses préconisations sont restées bien loin des pratiques de la formation au Bénin pour l'ensemble de la période considérée. Si le souci d'accès à la formation et d'équité reste l'un de leurs points de convergence, les différentes réformes depuis 1972 n'ont pas permis d'éradiquer les importantes disparités dans la répartition des enseignants et du personnel d'encadrement tant au niveau géographique qu'au niveau de qualification. Il en est de même pour les inégalités de sexes dans l'évolution du corps. En revanche il convient de noter des améliorations remarquables intervenues vers la fin de notre période d'étude, notamment avec les efforts de reversement des nouveaux corps d'enseignants en personnel contractuel de l'État grâce aux contributions des partenaires techniques et financiers (PTF). Cependant, tout comme les mesures gouvernementales continuellement annoncées sur la question enseignante, les rapports des études commandées ou effectuées à l'intention de ces PTF sont à interroger quant à leur utilité et leur impact réel sur le système de formation des enseignants au Bénin. Les ENI et autres structures de formation actuelles, avec leurs curricula et leurs méthodes pédagogiques actuelles sujettes à polémique, conviennent-elles encore à une formation de tels enseignants professionnels dont l'école de qualité fondamentale a besoin ? Autant de préoccupations en perspectives qui pourraient faire l'objet d'études et de recherches ultérieures en vue d'une participation plus féconde aux débats nécessaires pour faire évoluer les réflexions sur la formation des enseignants au Bénin.

L'éternel dilemme du recrutement d'un personnel enseignant de qualité

La formation dispensée dans les écoles normales se situe à un niveau tel que la plupart des élèves-maîtres préfèrent continuer leurs études et accéder à l'enseignement supérieur, plutôt qu'être instituteurs. Pour faire face aux besoins en maîtres d'enseignement primaire, on recrute donc des moniteurs sans qualification qu'on s'attache à élever au niveau requis[332].

Le problème du recrutement d'un personnel non qualifié est l'un des débats récurrents durant toute la période étudiée, notamment avec l'expulsion du personnel enseignant étranger du fait de l'africanisation du personnel enseignant et administratif, processus accéléré par le pouvoir révolutionnaire. Sous le régime Révolutionnaire les recrutements patriotiques ont inauguré une politique au détriment des compétences professionnelles. L'arrivée d'enseignants vacataires et communautaires sans formation s'est fortement développée sous l'influence de la pénurie d'enseignants entre 1990 et 2009 voire au-delà. Si tous les dirigeants ont opté pour des

[332] UNESCO, *Guide pratique pour la formation des maîtres en cours d'emploi en Afrique*, UNESCO, 1970, p.21. Les auteurs affirment par ailleurs que « La formation des maîtres devra, par l'esprit qui l'animera, par les programmes d'études retenues et par les méthodes et les techniques pratiquées, permettre que l'instituteur nouveau soit un maître plus « manuel » qu'« intellectuel », plus « animateur » qu' « enseignant », plus apte à comprendre les hommes et à les éduquer qu'à lancer les enfants dans une vaine course aux diplômes. », p. 23. Les concepteurs ou promoteurs de toutes les réformes étudiées semblent s'être inspirés finalement, de ses paroles.

mesures *a priori* provisoires dans le recrutement d'un personnel qui comble les besoins immédiats du moment, cette pratique a fini par être "normalisée." Le recours à un personnel sans qualifications professionnelles a largement contribué à la dévalorisation du corps enseignant. Quand bien même que la présence d'un personnel non qualifié ne semble pas être les seules sources du "crépuscule intellectuel" des élèves et étudiants béninois, elle contribue, indubitablement à une certaine médiocrité du système éducatif et à ternir l'image de l'enseignant dans la société.

Par ailleurs, il n'est pas superflu de rappeler que le niveau de vie général de la société béninoise s'est amélioré dans le temps et que les parents d'élèves qui recherchent de meilleurs enseignants pour leurs enfants sont de plus en plus exigeants et nombreux.[333] Aussi la formation des enseignants devrait-elle être en phase avec cette situation sociale. Mais malgré des textes plus ou moins nouveaux, elle a stagné en pratique, pendant plusieurs décennies notamment dans sa structure, dans son contenu et parfois dans sa pédagogie. En amont les politiques de formations telles qu'elles se présentent aujourd'hui encore ne permettent toujours pas aux enseignants de se les approprier, de s'y adapter régulièrement de façon réflexive et mature, pour être immédiatement opérationnels. Elles ne leur permettent pas non plus de soigner leur image du fait du niveau encore assez bas de leur recrutement, déjà objet de débats dans les années 1960 (CONFEMEN). De plus ces tentatives de politiques enseignantes sont souvent conçues dans des situations de crises alimentées par un difficile dialogue social, d'une part pour régler les revendications syndicales ou corporatistes souvent exprimées par des grèves et des menaces d'années blanches ; d'autre part pour apaiser d'autres tensions d'ordre politique ou socio-économique.

> **Le système doit reposer sur une formation en alternance, « permettant une interaction entre approches théoriques et pratiques » qui puissent associer les universités et les établissements d'enseignement. « Enseigner est un métier qui s'apprend. Faire cours et faire apprendre, conduire une classe et individualiser son enseignement, exiger des efforts et donner confiance, susciter l'intérêt, évaluer les aptitudes et percevoir les talents, aider à l'orientation. Tout cela nécessite une formation**

[333] Notamment avec les programmes « toutes les filles à l'école » en 2005 ou encore « tous les enfants à l'école » depuis 2010, initié par le gouvernement béninois avec l'appui de l'UNICEF et autres organismes internationaux tels que UNESCO avec le programme « Éducation pour tous », etc.. Ces programmes visaient au Bénin la réduction considérable, voire l'éradication de l'analphabétisme. Et le résultat quoique lent, est effectif : d'un taux supérieur à 85% dans les années 60, il est en 2012 voisin de 28,7% dont 45,4% de femmes par rapport aux hommes selon UNICEF. Une des conséquences de cette évolution positive est bien l'élévation du niveau de vie de l'ensemble de la société car « éduquer une femme c'est éduquer une famille et partant, toute une société » Plusieurs études montrent que les effets de ces mesures et de toutes les facilitations gouvernementales (gratuité de l'enseignement maternel et primaire pour obtenir un taux de scolarisation de 100% en 2015, etc.) sont immédiats mais de courte durée pour un plus grand nombre d'enfants. Ce qui semble justifier que le taux d'achèvement dans l'enseignement primaire reste encore une préoccupation majeure pour le gouvernement et ses partenaires.

initiale et continue approfondie : rien ne doit être laissé aux aléas de la vocation pédagogique ou du hasard professionnel »[334].

Le Bénin aime imiter la France dans bien des domaines : la coopération franco-béninoise y aide. Paradoxalement, lorsqu'il s'agit de l'éducation et de la formation des enseignants du premier degré en l'occurrence, il faut se reporter à la France d'autres siècles passés pour retrouver des analogies. Notre thèse a fait ressortir le caractère hétéroclite d'un corps enseignant, conséquence d'une absence de vision à long terme en matière de politique enseignante. Sans politique de formation sur le long terme, la formation professionnelle initiale et continue des enseignants et de leurs formateurs s'en est fortement ressenti. Cependant le nerf de la guerre que constituent le financement des réformes et l'économie de l'éducation, s'est révélé tout au long de nos recherches, le fil rouge des entraves qui ont rendu complexe voire impossible la mise en place d'une politique et d'une politique durable de la formation des enseignants depuis le Dahomey jusqu'au Bénin de 2015. Ce fut là, un principal goulot d'étranglement de tous les gouvernements qui se sont succédé au sommet de l'État et qui ont tenté de réformer l'éducation nationale conformément aux couleurs politiques de leur régime et de l'orientation nationale qui caractérise leur gouvernance.

Certes dans la dynamique des relations régionales et internationales, les institutions et ONG internationales ont joué un rôle notable dans le développement quantitatif du système éducatif béninois en lui permettant d'entamer les effets pesants du legs colonial et néocolonial qu'est l'école conventionnelle et son programme d'enseignement inadapté. Dans ce mouvement de transformation (quoique lente) de l'école béninoise, le *partenaire privilégié* qu'est la France n'est jamais loin ; à travers ses apports financiers et une présence ininterrompue de ses agents techniques de coopération au Bénin, son empreinte reste visible notamment à tous les niveaux de l'institution éducative et ce, pour de nombreuses générations à venir. Mais ces différentes interventions extérieures qui s'inscrivent dans un cadre de coopération bilatérale ou multilatérale et qui ont pour noms « aide au développement » national, « appuis financiers et/ou techniques » à la mise en œuvre des réformes éducatives, etc. ne sont pas toujours aussi désintéressées, que pourraient laisser entendre les dénominations. Elles sont souvent chargées de conditions exigeantes pouvant compromettre ou tout au moins retarder l'exécution des politiques gouvernementales conçues à partir des besoins réels du pays et des aspirations de la population locale. C'est le cas en Afrique subsaharienne, d'après notre documentation. C'est le

[334] Condette, J.-F., *Ibid.*, L'Harmattan, Paris 2007, p. 325, citant par ailleurs, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, « Cahier de charge de la formation des maîtres en IUFM », BO n°1 du 4 janvier 2007, 20p., p. V.

cas au Bénin, d'après notre recherche. Cette situation apparaît comme un obstacle majeur de tous les défis relatifs aux enseignants et à leur formation.

En guise d'épilogue : Des défis qui résistent !

Si depuis 2009-2010 la formation des enseignants du secondaire dans les ENS répond dorénavant aux normes du système LMD mis en place sous l'égide des partenaires techniques et financiers, la structure de la formation des enseignants du premier degré quant à elle, reste la même qui a traversé toutes les réformes éducatives sans en être significativement impactée. Le système éducatif béninois reste encore confronté à de nombreux problèmes de gouvernance dont celui relatif à la formation des enseignants fait l'objet d'une attention fréquente dans les discours mais peu visible sur le terrain. En effet sachant que ces enseignants demeurent les principaux acteurs de la diffusion des savoirs, leur solide formation académique et professionnelle participe des conditions de leur revalorisation, indispensables à l'exercice efficient et efficace de la profession. Tous les gouvernements s'affichent conscients de la situation. Néanmoins si pour certains (avant 1960), améliorer la condition enseignante n'arrange forcément pas leur vision de réforme éducative, pour d'autres (les dirigeants d'après 1960), c'est l'un des objectifs que leur gouvernement entend réaliser au moins dans les discours. Mais jusqu'ici, les actes ne suivent pas toujours les paroles car aucun gouvernement n'a encore réussi à mobiliser les moyens de sa politique et les réformes restent tributaires des financements extérieurs avec leurs multiples conséquences dont l'absence de vision à long terme.

La question fondamentale qui persiste porte sur la qualité de la formation et des formateurs chargés de la dispenser. La situation est d'autant plus préoccupante que les dépenses courantes du gouvernement pour l'éducation ont sensiblement baissé ces derniers temps selon les études et les données officielles, alors même que les besoins en enseignants ne sont pas près de se stabiliser ; bien au contraire, ils s'accroissent tous les ans comme le montre le tableau estimatif des besoins annuels de recrutement d'enseignants pour les années 2010 à 2020, en annexe.[335] Pour essayer d'inverser la tendance, le gouvernement avec l'aide de ses partenaires techniques et financiers, est invité à focaliser d'avantage ses efforts sur la formation ; redéfinir sa politique enseignante de sorte à établir une adéquation entre ses visées (un enseignement de qualité) et les moyens mis en œuvre (notamment le système de formation des formateurs et celui des enseignants). Il parviendrait ainsi à lutter contre la pénurie d'enseignants de qualité tout en assurant la couverture intégrale et équilibrée des EMP béninois. L'enjeu paraît donc de taille et continuera à faire objet de débat tant que les défis suivants restent à lever :

[335] Cf. Annexe 7, Source : *La question enseignante au Bénin, Ibid.,* UNESCO 2011, p. 77.

1) Relever le seuil des qualifications générales requises pour l'accès à la profession et ne plus simplement viser le recrutement d'un plus grand nombre possible pour une masse salariale inférieure ou égale à la disponibilité budgétaire ; mais élever le niveau de qualification (minimum CAP, voire bac comme niveau de recrutement de candidats par exemple) pour envisager le passage du statut de « métier » à celui de « profession » effective. Il s'agit ici de professionnaliser la formation des enseignants dans une logique universitaire, élevant par ricochet, l'identité sociale de l'enseignant lui-même. Car « pour que l'enseignant devienne un professionnel conscientisé et réfléchi, il faut lui proposer un modèle de formation qui développe ses capacités d'analyses, de diagnostic, de prise de décisions, d'adaptation, son autonomie, un système de formation avec un itinéraire personnalisé. »[336] Les nombreux textes et discours officiels sur la revalorisation de la fonction enseignante pourrait alors évoluer plus concrètement.

2) Le niveau de recrutement : « pourquoi insister sur le BEPC alors que ça ne marche plus ? » ; « le niveau BAC sera mieux. C'est d'autant plus vrai que le niveau général de nos enfants a baissé. CEP de mon temps a plus de valeur que le BAC d'aujourd'hui à tout point de vue. » ; etc. Ce sont là, des propos fréquents à connotation réquisitoire, émanant aussi bien des parents d'élèves et des acteurs directs de l'éducation nationale. L'encadré suivant rapporte une sorte de plaidoirie d'une part en faveur d'un niveau de recrutement Bac avant la formation et une formation diplômante ou certifiante conséquente ; d'autre part en faveur d'une réorganisation du déploiement des enseignants sur le terrain :

[336] Altet, Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, P.U.F, Paris, 1994, p. 250.

Encadré 1 "Universitariser" la formation des enseignants du premier degré au Bénin !

Les futurs enseignants du primaire seront titulaires du baccalauréat, toutes séries. (…) Ils recevront une formation théorique et pratique de durée de deux ans, sur la base d'un programme de formation élaboré de manière à les préparer non seulement à la compréhension des grands concepts actuels de l'éducation, mais à la didactique des enseignements et à l'application des programmes dans les classes. (…) La formation des enseignants sera donnée à l'université, à l'école polytechnique d'Abomey-Calavi et dans des structures d'enseignement supérieur privées agréées, qui préparent les BTS. Elle sera sanctionnée par un diplôme, -un BTS en éducation- qui se passera devant un jury de pédagogie et de spécialistes des sciences de l'éducation et qui comprendra des épreuves écrites, orales et pratiques. Pour démontrer le changement de l'ancien CAP, on pourra l'appeler BASP ou CSAP (Brevet/Certificat supérieur d'aptitude pédagogique) ou DSAP (Diplôme supérieur d'aptitude pédagogique) : ce dernier titre avait eu cours pendant la colonisation. On pourra pasticher un autre titre utilisé pour distinguer les simples titulaires du CAP de ceux qui ont un niveau équivalent à deux certificats de licence : c'était le CADEP (Certificat d'aptitude à la direction des écoles primaires). Ce serait alors le CAEP (Certificat d'aptitude à l'enseignement primaire). (…) Le recrutement s'effectuera au niveau de chaque commune ; mais le salaire sera payé par l'État ou organe installé par l'État. Le recrutement par le maire élimine du coup les lourds problèmes de mutations chaque année. Les permutations d'un poste à l'autre dans la commune, ou d'une commune à l'autre, ou même d'un département à l'autre restent les seules possibilités, sur la base d'accords légalisés et transmis au ministère… Si l'on recrute 1000 instituteurs par an, en 20 ans le problème de l'école sera largement réglé[337].

Cet appel à la refondation du système de formation s'adresse particulièrement à l'attention des autorités béninoises. C'est l'une des rares propositions de solutions relatives à l'académisation de la formation des enseignants des sous ordres primaire et maternel au Bénin. Les soutiens à cette option n'ont pu jusqu'en 2014 avoir d'impact significatif dans les décisions politiques. Cela évoque à quelques nuances près, les débats en France au sujet des *IUFM* et de la *masterisation* de la formation des enseignants ou encore de leur *professionnalisation*[338]. Mais l'idée n'est pas nouvelle. Elle a souvent émergé depuis le temps de l'école post-coloniale et a souvent été étouffée au rythme des nombreux gouvernements qui se sont relayé durant cette période tumultueuse qui marque l'histoire politique du Bénin. Cependant un référentiel de formation dans les ENI a paru en septembre 2014 ; il décrit « le *portrait professionnel* de

[337] Gomez et Huannou, *Ibid.,* 2009, p.70.

[338] Cf. Entre autres débats sur ce sujet en France, Bourdoncle, Raymond, « De l'instituteur à l'expert, les IUFM et l'évolution des institutions de formation », in *Recherche et formation*, n°8, octobre 1990, pp. 57-72 ; « La formation des enseignants. Des IUFM aux Masters », in *Recherche et formation*, n°60, ENS éditions, 2009/1 (notamment les articles des pp.25-74) ; voir aussi Prost, Antoine, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », in *Recherche et formation*, n°32, Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après…, 1999, pp. 9-24. « Former sous influence internationale. Circulations, emprunts et transfert », *Ibid.,* n°65, 2010/3, notamment les articles de Lessard, C. & D'arrisso, D. sur le modèle québécois de « L'universitarisation de la formation des enseignants », pp. 31-44 ; Malet, R., « "Mondialisation". Autour des mots de la formation » et un entretien que ce dernier rapporte avec Tardif, M., sur « L'influence internationale et évolution de la formation des enseignants dans l'espace francophone », pp. 105-107 ; Wentzel, Bernard, Lussi Borer, Valérie, Malet, Régis, (Dirs.), *Professionnalisation de l'enseignement : Fondement et retraductions,* Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine, Nancy, 2015. Et pour les questions spécifiques de la professionnalisation des formateurs : Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P. (Dirs.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation* ?, De Boeck supérieur, 2002.

l'instituteur »[339] en insistant sur les profils d'entrée et de sortie des ENI. Les auteurs retiennent le BAC ou son équivalent, comme l'unique diplôme exigé désormais pour prétendre à une formation dans les ENI. Mais ce référentiel, visiblement produit par des spécialistes des questions de formation, reste depuis plusieurs années, un simple document parmi tant d'autres non encore mis en œuvre. À ce qui apparaît finalement dans les faits, de telles propositions ne sont jamais prises en compte du moins jusqu'à la fin de notre période d'étude en dépit du nouveau référentiel de programme de formation qui limite le niveau de recrutement au Bac. *A fortiori*, pour des raisons d'ordre politique, économique et financière, la version actuelle de formation qui n'est qu'un colmatage permanent de l'ancien système semble, elle aussi, partie pour une durée indéterminée. Ce qui laisse penser que le système de formation des enseignants légué par l'éducation coloniale reste dans sa structure comme dans son mode de fonctionnement, plus résistant que l'institution symbolique elle-même (c'est-à-dire l'école). Et si ce système de formation des enseignants constituait l'une des principales racines résistantes des maux dont souffre l'école béninoise ?

3) Le traitement des enseignants : attendre un "meilleur rendement" d'un enseignant démuni du minimum nécessaire au quotidien et qui, par surcroît exerce le métier dans des conditions matérielles précaires, ressemble à de « l'utopie » ou tout au moins à « une myopie intellectuelle » de la part des autorités en charges de l'éducation nationale. La motivation des enseignants et le développement de leur conscience professionnelle exigent l'amélioration de leur traitement au nom même de « l'équité et de la justice sociale » que prônent tous les dirigeants qui se succèdent à la tête de l'État. C'est ainsi que nous résumons diverses interventions de la plupart de nos enquêtés au sujet des traitements des enseignants. Bien avant nos enquêtes, d'anciens acteurs de réformes de l'éducation béninoise, devenus consultants internationaux avaient déjà dénoncé le fait. Voici en effet un extrait de ce qu'ils ont écrit à ce sujet :

> **En 1957, il y a plus de 50 ans, un instituteur bachelier gagnait environ 40 000F ; mais la boîte de lait Nestlé ne coûtait que 35F, le Kg de riz, 11F. tous ces prix sont multipliés par 15 au moins aujourd'hui et le traitement de l'instituteur est resté presque inchangé, faisant de lui un vrai prolétaire. Nous proposons que l'on paye au moins 100 000F par mois à l'instituteur du primaire et qu'on lui assure le logement. Il sera créé une « agence de l'éducation ». Tous ceux qui apporterons une assistance à l'État dans ce secteur y verseront leurs contributions. L'État lui-même y versera sa participation au prorata. (…) Elle se chargera du paiement régulier et en temps opportun des traitements aux enseignants, partout où ils se trouvent, procédera aux augmentations sans attendre les réclamations**

[339] Aholoukpè, B. & Essé, D., (Superv.), *Référentiel des programmes de formation initiale des instituteurs*, Inspection générale pédagogique du ministère (IGPM/MEMP), Porto-Novo, septembre 2014, p. 6. Voir un extrait en annexe 11. Présentement ce Référentiel n'est toujours pas d'actualité, puisque celui de 2006, actualisé en 2011 (à cause des mesures correctives apportées à la réforme) mais structuré sur la base des caractéristiques du modèle de formation post-coloniale, est actuellement en vigueur au Bénin.

tapageuses. Cela suppose que le décrochage de l'éducation de la fonction publique devienne institutionnel, ne serait-ce que pour une durée à décréter[340].

Voici donc près de six décennies que le problème dénoncé ici dure. Ce qui suppose que les nombreuses études menées sur ces problèmes suffisent largement pour que l'on arrête d'y investir encore et que « les milliards de fonds alloués aux plans d'actions (soient) utilisés pour le personnel enseignant (…) »[341]. En outre le rapport d'évaluation des ENI/ENS de 2014 démontre que l'État optimiserait les ressources en optant pour un personnel qualifié permanent qu'en surfant sur les services minima issus des vacations. Sur les dépenses de formation d'une année, toutes choses étant égales par ailleurs, la rémunération des formateurs vacataires des ENI suffirait à payer un personnel qualifié permanent (correspondant au nombre de formateurs déficitaires) avec en plus, une économie de l'ordre d'un tiers des dépenses annuelles globales de formation.[342] Assurer le plein emploi des ressources humaines qualifiées disponibles permet ainsi d'optimiser les dépenses de l'éducation et de la formation tout en réduisant le taux de chômage partiel.

4) Investir dans la formation d'enseignants-chercheurs en éducation et de didacticiens et/ou créer un organisme de formation des formateurs d'enseignants apparaît comme un défi majeur qui, s'il est pris en compte, impactera énormément tous les autres. Encourager (par des bourses par exemple) l'émergence de tels enseignants-chercheurs parmi les « instituteurs et institutrices » devenus alors « professeurs des écoles ». Faire collaborer les enseignants-chercheurs en éducation et formation avec les enseignants praticiens (du terrain) ; instituer une structure commune (laboratoire ou observatoire ?) de franche coopération entre les universités, les instituts supérieurs de l'État et les EN. Actualiser et généraliser le système informatisé de GRH qui favorise et facilite l'accès aux statistiques pour la cause de la recherche et essayer mettre fin aux « nombreux goulots d'étranglement qui empêchent un flot régulier dans la collecte et la gestion des données »[343]. Affecter des enseignants à l'enseignement de matières pour lesquelles ils sont pleinement qualifiés, et ne plus se soucier exclusivement d'éviter des classes entières sans enseignement durant toute l'année. Augmenter le nombre des ENI et/ou les capacités d'accueil des structures de formations des enseignants et du personnel d'encadrement. Règlementer le nombre d'heures de cours allouées aux enseignants et aux formateurs ; assurer de bonnes conditions d'encadrement, d'enseignement et d'apprentissage dans les ENI (Éviter les pléthores d'effectifs dans les ENI par exemple). Actualiser

[340] Gomez et Huannou, *Ibid.*, p.71.
[341] *Ibid.*
[342] Garnier et Bogninou, *Ibid.*, pp. 63-64.
[343] Rapport sur *Le système éducatif béninois*, UNESCO, 2008.

profondément les modules et curricula de formation dans les ENI et à l'INFRE, en conformité avec les exigences de l'éducation nationale et des opportunités internationales ; moderniser davantage (grâce au TICE) les méthodes d'apprentissage et de transmission de savoir dans les centres de formation. Prioriser l'investissement éducatif dans la formation et le recrutement formel des enseignants pour éviter que l'enseignement béninois soit, selon quelques enquêtés, la « dernière solution lorsqu'on n'a pas trouvé mieux ou en attendant de trouver un travail, la solution de survie, etc. ».[344] Enfin un minimum de connexion internet requis est nécessaire pour la formation à distance et en présentiel des enseignants, pour le bon fonctionnement de l'INFRE dans ce domaine et pour l'innovation de l'école béninoise en général. Cette innovation devra réellement intégrer la promotion et l'exploitation des ressources locales, la notion de l'environnement et du développement durable. Les enjeux restent donc de taille en matière de politique enseignante durable pour une école de qualité fondamentale, base d'un développement harmonieux de la nation.

[344] Au-delà des personnes enquêtées, de telles expressions sont assez répandues dans le pays. Il s'agit d'une sorte de stéréotype collée aux enseignants vacataires en général et aux enseignants communautaires en particulier. L'expression évoque à la fois les circonstances de leur "choix" du métier et la grande précarité qui caractérise leur vie d'enseignants. N'empêche, tout le monde s'en accommode à commencer par les intéressés eux-mêmes, et y compris les autorités qui semblent s'avouer impuissantes devant cette situation en fermant les yeux. De fait si les efforts permettent de ralentir voire d'éradiquer progressivement le recrutement d'enseignants communautaires peu qualifiés, le cas des vacataires dans l'enseignement secondaire semble avoir encore de beaux jours devant lui.

Maîtresse Lucie (enquêtée en 2015) donne de ses nouvelles ex-enseignante communautaire de la promotion 2008



Figure 3 Les nouvelles de l'institutrice Lucie, quatre ans après notre entretien sur son expérience du métier.

Ici (4è image, Mme Lucie et face à ses élèves devant le tableau), faute d'enseignants et de salle de classe, elle gère dans une même salle, deux classes de deux niveaux différents : 32 élèves de CM1 (debout) et 35 élèves de CE1 (assis). En attendant que l'État n'envoie un enseignant pour le CE1 ou à défaut, un stagiaire (élève-instituteurs d'ENI, pour la seconder. Nous sommes dans un quartier de ville de Parakou (EPP Wokodorou, comptant un complexe de 4 groupes pédagogiques). Le bâtiment (premier plan à gauche) en matériau définitif est

financé par les PTF : « Programme FTI-FCB. Année 2009-2011… » (inscription en bleu sur le mur). C'est un module à trois classes, le plus solide de tout le complexe. Il abrite six classes de trois niveaux, dont la classe de Mme Lucie. Le bâtiment de la droite est construit en matériau provisoire par le gouvernement béninois :

> **Cette année la directrice a refusé d'y installer les élèves par mesure de sécurité … depuis plusieurs années je commence au moins le premier trimestre avec deux classes de deux niveaux en attendant soit d'être seconder par un stagiaire soit que l'État nous envoie un collègue pour prendre en charge entièrement la classe de l'autre niveau qui m'est ajoutée… Nous sommes entourés de plusieurs écoles privées. Les parents qui le peuvent retirent enfants du public pour le privé. C'est ce qui explique nos effectifs "confortables". Mais des établissements publics se sont vu fermés ainsi pour insuffisance d'effectifs (nombre d'élèves < 20), des suites des transferts d'élèves notamment en faveur du privé. … dans les EPP de la périphérie, même à moins de 2km de notre EPP, le plus petit effectif par classe est de l'ordre de 90 élèves et ça fait plusieurs années que cela dure (…). [Propos et image recueillis le 27.09.19.]**

Mme Lucie, titulaire du BEPC, est recrutée en tant qu'enseignante communautaire en 2008. Elle suit le parcours complet des reversés décrit dans notre chapitre VII. Elle obtient son CAP en 2015. Parallèlement et sur sa propre initiative, elle poursuit en cours du soir ses études secondaires et obtient son BAC avec mention assez bien (13 de moyenne générale) en 2014. Elle s'inscrit aux études universitaires en *lettres modernes* et passe cette année-ci, sa troisième rentrée académique, à côté de son métier d'institutrice. Elle nous confie : « … j'ai une plus grande conscience de mon travail d'enseignante au fur et à mesure que j'avance dans le supérieur et je m'y plais vraiment… ».

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

I. Sources primaires

A. Sources orales et écrites

Discours et autres interventions radiophoniques et visuelles des archives de l'ORTB et celles consultables en ligne de l'institut national de l'audiovisuel (INA) sur Ina thèque www.inatheque.fr/fonds-audiovisuels/fonds-tele.htm

Enquêtes qualitatives : Des enregistrements audios déjà disponibles et exploitables (en cours de transcription) issus d'environ 56 enquêtés (dont 25 femmes) et un focus group de 142 élèves-instituteurs/institutrices dont 47 participants interlocuteurs directs.

Enquêtes quantitatives : 28 réponses aux questionnaires écrits (dont 17 femmes) sur 40 demandes envoyées. 7 réponses effectuées en ligne et 21 sous format papier.

B. Archives

1. Archives Nationales du Bénin/Porto-Novo (ANB/PN)

Série G, section "Enseignements"

Autorisations d'enseigner (1910-1954)

Bulletins et résultats des examens et concours d'entrée à l'école normal et au cours normal.

Certificats de bonnes mœurs (1908-1959)

Cours normaux/Écoles normales : dispositions diverses ; courriers au sujet des élèves et des enseignants. (1913-1959)

Dossier Pédagogie/Personnel enseignant (autochtone et expatrié, etc.)

Dossier William Ponty et autres normales écoles fédérales (dont listes des candidats, élèves-maîtres par promotion, correspondances avec les autorités du Dahomey, etc.)

Inspecteurs et inspections : rapports et courriers divers au sujet de l'enseignement au Dahomey (1918-1955)

RPB, Ordonnance du 23 juin 1975 portant *Programme national de l'édification de l'école nouvelle* et ses décrets d'application, ONEPI (2è éd.) Cotonou, 1977.

Périodiques concernant l'éducation au Dahomey et des dahoméens en AOF (dans la série G)

Croix au Dahomey, n°12 du 12 décembre 1953, pp.18-19

Études dahoméennes IX, Centre IFAN, Porto-Novo, 1953

*Journal Officiel de l'A.O.*F. 1938, 1944-1949 : textes officiels, réformes de l'enseignement, dont Arrêtés, Organisations de l'enseignement primaire en AOF, 1945-1948.

Journal Officiel du Dahomey : textes officiels et dispositions diverses concernant l'enseignement au Dahomey 1937, 1947, 1949, 1951-1960.

Kérékou, Mathieu, « Discours-Programme du 30 novembre 1972 », in *EHUZU*, Quotidien d'information, Organe du Militantisme Révolutionnaire, n°1452, du 7 juillet 1981.

L'Étoile du Dahomey n° 53, janvier 1937.

La Croix du Dahomey, carton 575/13.

La Voix du Dahomey n° 131-133, 1939 ;

Le Guide du Dahomey n°7 du 22 janvier 1921, « Enseignement au Dahomey », 1920.

Le Phare du Dahomey n°105, 1934 ; n°117 et 135, 1937.

N.B. : Certaines archives et une partie de cette presse dahoméenne sont également disponibles à la Bibliothèque nationale de France et dans les Archives nationales de France.

2. Archives nationales de France

Pierrefitte-Sur-Seine (Saint-Denis)

Coopération technique et culturelle

19820311/27MC 1-6 : Dahomey ; 27MC1 : informations générales ; 27MC2 : Missions d'aide et coopération au Bénin ; bulletins d'information. Janvier 1976 – juillet 1977 ; 27MC3 : Engagement de la direction culturelle et technique (D.C.T.) ; 27MC4 : Enseignement, assistance pédagogique ;

Actions pédagogiques : correspondance, rapport, dossiers du centre de recherche et d'action pédagogique (CRAP), 1965-70 ; "Éducation dahoméenne" (revue du CRAP). Lettre de l'ambassade sur l'École Nouvelle 1975 ; Centre de Formation de l'Enseignement des Langues (CFEL) : projet, juin 1969 ; CRAP : notice et résumé des activités, 1971-1972 ; l'évolution des effectifs du second cycle : lettre. 4 décembre 1972.

Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), *Textes fondamentaux*, Archives, Paris, 1970.

Allocutions et discours divers prononcés au Dahomey et à l'étranger par des Chefs d'État et des ministres de l'éducation national, Paris, 1970.

Centre de formation à l'enseignement des langues (CFEL) : avant-projet. Juin 1969.

Convention annexe franco-dahoméenne en matière d'enseignement et de culture. 1959.

Correspondance diverse. Juin 1976.

Enseignement agricole : projet de ruralisation de l'enseignement, 1969-1972 : rapport d'activité du bureau technique d'étude et de documentation du ministère dahoméen de l'éducation nationale, 1967 ; correspondance. 1966-1968.

Enseignement supérieur : rapport et notes de synthèse. 1969-1972.

La ruralisation de l'enseignement : situation et projets. Avril 1971.

Les problèmes de l'enseignement au Dahomey. 1971-1972 (une partie en anglais).

Projet de radio scolaire : première phase. 1970-1971.

Rapport de mission sur l'enseignement au Dahomey par MM. Melet et Dulau. Juin 1971.

Rapport préparatoire au plan de 1973-1977 (ressources humaines) et annexes, par P. Abela et M. Montfort. Septembre 1972.

Rescoussié, Pierre, directeur de l'Institut pédagogique national-Centre de recherche et d'application pédagogique (IPN-CRAP), *Rapports d'activité annuels de l'IPN-CRAP : de 1969 à 1973.*

19930270/5 & 20 :

Conseil et conférence des ministres de l'éducation ; la documentation regroupant la correspondance préparatoire, les comptes rendus (…), discours, résolution de la CONFEMEN et du CAMES, etc., Paris, 1969-1970, formation de base, formation des maîtres.

Rapport final de la conférence, Addis-Abeba, organisé par l'UNESCO avec la coopération de la Commission économique pour l'Afrique (C.E.A.) et de l'Organisation de l'unité africaine (O.U.A.) 15-25 mai 1961 (+ 23 autres documents issus des assises de la CONFEMEN jusqu'en janvier 1981).

Archives nationales de la Courneuve

Série : Afrique. Cartons 4, 21 & 23. Sous-série : Dahomey/Période : 1959-1969.

Boursiers et stagiaires dahoméens/1961-1969 à Paris ; Dahomey 1968, p.64 ; autres informations intéressantes sur les actualités socio-politiques (dont l'enseignement) au Dahomey en 1968, de janvier à juillet.

Bulletin de l'Afrique Noire (B.A.N.), « Les élites africaines », n° spécial, 2è édition, Ediafric-service, Paris, 1972.
Bulletin de l'Afrique Noire, juillet à décembre 1969, RC3, « Le Dahomey », n°561 du 9-7-1969/RC3 ; n°564 du 3 septembre 1969 : au sujet de la nomination de M. Francis Plateau, chef de la mission de coopération à Bamako, comme nouveau chef de la mission d'aide et de coopération à Cotonou, le 1er août 1969 en remplacement de M. Jacques Tailleur.
Colloque des directeurs nationaux de l'enseignement catholique et protestant de Cotonou : courrier de Guy Georgy, Cotonou, le 27 mai 1966 à Maurice COUVE de MURVILLE.
Colloque des directeurs nationaux de l'enseignement catholique et protestant de Cotonou : courrier de Guy. Georgy, du 12 avril 1968 à Maurice Couvé de Murville.
Colloque sur l'enseignement rural au CODIAM de Cotonou (12 pays membres de la communauté + organisateurs dont, « L'école dans son village » organisé par les coopérants français, Cotonou, 18 juin 1966.
Demandes de subvention FAC en faveur de l'association scolaire privée du sud-Dahomey ; cette association est essentiellement constituée d'expatriés français (cf. liste des présents à la réunion du 28 juin 1962, annexée à la demande de subvention).
Enseignement et questions culturelles/enseignement/coopérants français/1962-1969.
Enseignement et questions culturelles/enseignement/dossier d'ensemble/1961-1969.
Étrangers au Dahomey/1959-1964
Français au Dahomey/fonctionnaires et coopérants/1959-1969.
Ministère des affaires étrangères/Direction des affaires étrangères/Affaires africaines et malgache.
Problèmes d'enseignement au Dahomey, 21/09/1961 et 4/10/1961 (suite et fin) ; débats radiodiffusés organisé l'hebdomadaire gouvernemental « aube nouvelle » sur le thème : « décolonisation de l'enseignement ».
Problèmes de l'enseignement au Dahomey : discours du ministre de l'éducation nationale et de la culture (Michel Ahouanmènou) à l'occasion du premier séminaire des directeurs d'école primaire publique de la république du Dahomey, le 02/10/1961.

3. Autres archives et sources imprimées

Césaire, Aimé, *Discours sur le colonialisme*, Présence africaine, Paris, 1950.
Collectif (Dir. Jean-Pascal Dalloz), *Le (non-) renouvellement des élites en Afrique subsaharienne*, Centre d'étude d'Afrique noire, Talence (Bordeaux) 1999.
Comté, Gilbert, « La France et l'Afrique », in *Le Monde*, juin 1969.
Hardy, Georges, *Nos grands problèmes coloniaux*, Paris, Armand Colin (2è éd.), 1933.
Hardy, Georges, *Une conquête morale : Enseignement en Afrique Occidentale Française*, Paris, Armand Colin, 1917 (2è éd. Paris, L'Harmattan, 2005).
Mazé, J., *La collaboration scolaire des gouvernements coloniaux et des missions Afrique britannique, Afrique Belge, Afrique française*, Alger, Maison Carrée-Imprimerie des Pères Blancs, 1933.
Memmi, Albert, *Portrait du colonisé*, (précédé de Portrait du colonisateur), éd. Payot, 1973.
Memmi, Albert., *L'homme dominé*, éd. Payot, 1968.
Mendé, T., *De l'aide à la recolonisation*, éd. du Seuil, Paris, 1972.
Mounier, Emmanuel, *L'éveil de l'Afrique Noire*, Paris, Seuil, 1948
Nwagwu, Nicolas, « Problèmes soulevés par le développement de l'enseignement en Afrique », In *Recherche, Pédagogie, Culture*, n° 41-42, Mai-août 1979, pp. 12-16.
Pliya, J., *L'Afrique et la fuite des cerveaux*, Conférence prononcé dans le cadre de la semaine de l'université dahoméenne, 28 février à 5 mars 1972.
Pliya, Jean, « La réforme de l'éducation et de l'enseignement au Bénin : l'enseignement de base », Réformes et innovations éducatives en Afrique, in *Expériences et innovations en éducation*, n°34, UNESCO, Paris, 1977, pp. 26-33.

Vidéo archive du Réseau africain de formation à distance (RESAFAD). Association soutenue par la coopération française pour la formation des en Afrique. Interview de Jean Valérien réalisée en 1997 (38 min) et disponible sur www.20-ans-resafad.net

C. Archives du Ministère des enseignements maternel et primaire (MEMP, 1960 à 2015) ; Centre de documentation et de l'information de l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) ; Archives de l'UNESCO/Bénin. Porto-Novo

[N.B. : Pour avoir trouvé à la fois dans ces trois lieux, un nombre important des documents suivants, nous avons choisi de présenter une liste commune]

Aholoukpè, B. & Essé, D., (Superv.), *Référentiel des programmes de formation initiale des instituteurs,* Inspection générale pédagogique du ministère (IGPM/MEMP), Porto-Novo, septembre 2014.

Annuaires statistiques scolaires : 1984 à 2017, Direction de la programmation et de la prospective (DPP) et Direction de l'informatique et du Préarchivage (DIP), MEMB, Porto-Novo.

Annuaires statistiques scolaires, 1971-1982, Ministère de l'Enseignement du Premier Degré (MEPD/MEMB).

Annuaires statistiques scolaires du Dahomey : 1961 – 1966, Ministère de l'éducation nationale (MEN).

Arrêté interministériel n°0003/MEMP/MESFTP/MESRS/MCAPLN/DC/SGM/DPP/SA, portant création, attribution et fonctionnement des structures de gestion et de suivi du PDDSE, du 21 janvier 2009.

Arrêté interministériel n°0036/MEMP/MESFTP/MESRS/MCAPLN/DC/SGM/DPP/SA, portant nomination des membres du comité de coordination du PDDSE, du 12 mars 2009.

Arrêté n°369/MEPD/DGM du 8 avril 1978, Portant création d'un corps de jeunes instituteurs révolutionnaires, MEPD.

Arrêté n°41/MFPTRA/MENRS/MFE/DC/SG du 19 mai 2000 portant institution du certificat d'aptitude à l'inspection de l'enseignement secondaire général (CAIESG) et des enseignements technique et professionnel (CAIETP).

Arrêté n°784/MEMGTP/DGM/INFRE-D, du 17 juin 1981, Portant Attribution et Organisation de l'INFRE.

Circulaire n°883/MEMB/DGM/DEB, Objet : *Animation pédagogique et contrôle*, MEMB.

DAFA/MEMP & DSEG/MEMGTP, Position des JIR depuis leur recrutement à l'ENI de 1978 à 1982, MEMP, Porto-Novo, 1982.

Décision n°58-MEN/P du 25 janvier 1961, Recrutement sur Concours et formation sur un (1) an, d'une promotion d'enseignants, Cotonou, 1961.

Décret n°2005-794 du 29 décembre 2005 portant Création, attributions, organisation et fonctionnement des écoles normales d'instituteurs (ENI).

Décret n°2006-163 du 31 mars 2006, Modifiant l'article 4 du décret n°2005-794 du 29 décembre 2005 portant Création, attributions, organisation et fonctionnement des écoles normales d'instituteurs (ENI).

Décret n°2010-298 du 11 juin 2010 portant Création, attributions, organisation et fonctionnement des écoles normales d'instituteurs (ENI).

DEP/MEMP, Évolution et projection à l'horizon (2è plan), 2010.

Direction des études et de la planification et Ministère des enseignements maternel et de base (DEP/MEMB), *Évolution des enseignants par grades et par sexe, de 1977 à 1982 (sauf 1981) en République Populaire du Bénin*, MEMB, Porto-Novo, 1982.

Données statistiques scolaires : 1975 – 1988, DEP du Ministère de l'enseignement moyen général (MEMG) et du MEMB.

INFRE, Évaluation de la formation de la première promotion des inspecteurs du secondaire au CFPEEN (Bénin) et au BIEF (Belgique), septembre, 2005.
INFRE, Programme de formation des écoles normales d'instituteurs, INFRE, Porto-Novo, 1978.
MEMB, *L'éducation et le développement au Dahomey : les besoins et les projets d'investissement* 1973– 1976.
MEMP, Aperçu des réformes et innovations éducatives au Bénin de la Période précoloniale à la période contemporaine, Médiathèque de l'éducation, 2014.
MEMP, Curriculum de formation initiale dans les écoles normales d'instituteurs (ENI), Enseignement primaire, CEAP, Porto-Novo, Décembre 2008.
MEMP, *Déontologie de l'instituteur*, Médiathèque de l'éducation, Porto-Novo, 2011.
MEMP, Programme et plan d'action pour la promotion de l'éducation et de la formation des filles au Bénin 2010-2015, Laboratoire AMEN, décembre 2009.
MEMP, Statistiques et répartition des enseignants par qualification, par sexe et par département de 2006 à 2018.
MEMP/CDI, Actes des états généraux de l'éducation, Rapport, MEMP, Porto-Novo, 1990.
MEMP/INFRE, Document de politique de formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement de la maternelle, du primaire, du secondaire général, technique et professionnels, de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, MEMP/INFRE/UNICEF, décembre 2011.
MEMP/UNICEF/INFRE, *Formation à distance des enseignants communautaires reversés contractuels de l'État*, Modules 1-4, INFRE, (avec l'appui financier de l'UNESCO et du gouvernement japonais).
MEN, Échos des villes et des campagnes ; structures actuelles du système éducatif ; profil économique, Document préparatoire à la Réforme de 1973.
MEN, *Politique à court termes de l'enseignement au Dahomey*, Document préparatoire à la réforme de 1971, Janvier 1971.
MEN/UNESCO, L'enseignement supérieur au Dahomey, Étude UNESCO, 1969.
MENRS, Tchitchi, Toussaint (Dir.) et al., *Rapport national sur le développement de l'éducation*. *Préparé pour le BIE*, INFRE, Porto-Novo, avril 2001.
MENRSC, *Rapport national sur le développement de l'éducation*. (47ème session de la Conférence Internationale de l'Éducation), INFRE, Porto-Novo, juillet 2004 p. 63.
MENRSC, *Rapport national sur le développement de l'éducation*. (47ème session de la Conférence Internationale de l'Éducation), INFRE, Porto-Novo, juillet 2004 p. 63.
MEPS, *Formation pédagogique des formateurs des écoles normales intégrées* (ENI), novembre 1985 à juillet 1986, 2è Projet-Éducation, INFRE, 1986.
MEPS/DPP, *Revue de l'Analyse sectorielle en éducation au Bénin*, Cotonou, octobre 2006.
MEPS/DPP, *Revue des études sectorielles en éducation au Bénin*, de 1990 à 2006, MEPS, Porto-Novo, 2006.
MEPS/METFP/MDCCNT/PR, *Document de politique nationale de l'éducation et d la formation des filles au Bénin*, juin 2006.
Ministère de la défense nationale (MDN)/État-major général (EMG)/Direction de l'organisation et du personnel des armées (DOPA)/Service militaire d'intérêt national (SMIN), *Module de formation des appelés* : INFRE/MTFP, *Statut général des APE-Rédaction administrative-Déontologie administrative-Notion de service public-code des valeurs et d'éthique de la fonction publique*, INFRE, 2009 ; INFRE, *Éducation à la citoyenneté et au respect du bien public*, INFRE ; MEMP/DOPA/MEMP, Gado, Issaou (Dir.), *La morale et le civisme*, INFRE, 2011.
Ministères en charge de l'éducation, *Échos des villes et des campagnes ; structures actuelles du système éducatif ; profil économique*, Document préparatoire à la Réforme de 1973.

Ministères en charge de l'éducation, *Élaboration du plan décennal et du plan d'action national de l'éducation pour tous. Document de politique de recrutement – Politique salariale du Ministère des enseignements primaire et secondaire*, novembre 2004.
Ministères en charge de l'éducation, *Plan décennal de développement du secteur de l'éducation (PDDSE) 2006-2015*, Module 1&2, Tundé, Cotonou, Octobre 2006.
Ordonnance 75-30 du 23juin 1975, *Portant Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale*, Cotonou, 1975.
P.R, *Traité de Législation Scolaire. À l'usage des enseignants*, MEMB-ACCT, Nouvelles Éditions Africaines, Lomé, 1983 (1ère édition 1980).
P.R., *Statut des Agents Permanents de l'État*, ONEPI, Cotonou, 1979.
P.R./MEN, *Programme national de l'édification de l'École Nouvelle*, ONEPI, 2è édition, Cotonou, 1977.
P.R/Conseil National de l'Éducation (CNE) (avec l'appui du Bureau de la Coopération Suisse), *Ateliers thématiques en préparation au IIe forum national de l'éducation*, vol. 1&2, Star Éditions, Cotonou, 2014.
Politique à court termes de l'enseignement au Dahomey, Document préparatoire à la réforme de 1971, Janvier 1971.
Président de la République (P.R.)., Décret n° 81-362 du 17 octobre 1981, portant statut particulier des corps de personnels des enseignements maternel et de base, P.R., Cotonou, 1981.
RB, *Plan d'action national pour l'éducation pour tous* (PAN/EPT) Cotonou, 2003.
RB/MEPS, *Cadre de politique de formation des enseignants au ministère des enseignements primaire et secondaire* (MEPS), INFRE, Porto-Novo, 2006.
RB/Ministère en Charge de l'Éducation, Forum national sur le secteur de l'éducation, *Actes du forum, février 2007* (avec l'appui de l'UNESCO, PLAN, UNICEF), Centre National de Production de Manuels Scolaires (CNPMS), Porto-Novo, 2007.
République du Bénin, *Constitution de la République du Bénin*, Cotonou, 11 décembre 1990.
République du Bénin, *Lettre de politique du secteur de l'éducation*, adoptée en conseil des ministres, Cotonou, le 23 février, 2005.
République du Bénin, *Loi* n°2003-017 du 11 novembre 2003 *portant Orientation de l'éducation Nationale au Bénin*, 2003.
Service de la planification de l'éducation national, *Statistiques scolaires*, Dahomey, années 1964 – 1974.
Tous les ministères en charge de l'éducation et le Secrétariat permanent du PDDSE (avec l'appui de Coopération Suisse), *État de l'éducation au Bénin, Actes de la Revue du Secteur de l'éducation*, Cotonou, avril 2014.

II. Sources imprimées à la Bibliothèque nationale de France (BNF)

Bénin, Présidence de la République, *De la nécessité de rééduquer les cadres par la révolution et à l'école des masses*, 1976.
Bénin, Présidence de la République, *Libérons-nous de l'étau féodal*, 1975.
Boissier, Jacques, *Discours d'inauguration de la première session ordinaire de 1949 du Conseil général* prononcé le 30 mars 1949.
Canale, Jean, « Les problèmes de l'enseignement en AOF », in *La Pensée*, n°29, mars-avril, 1950, Paris, pp. 38-52.
Coopération France-Bénin, *Évaluation de l'aide française 1982-1994*.
Dahomey, enseignement : Pélissier, Paul, *Géographie à l'usage des cours élémentaires au Dahomey* ; Ramin Jean-Charles & al., *Histoire du Dahomey* ; conçues pour l'application de la méthode « Leçons des chose », 1962.

Djibodé Aplogan, Valentin (dir.) *L'École dahoméenne*, Organe officiel du syndicat du personnel de l'enseignement primaire au Dahomey-CGT, 1954-1955.
France, Ministère de la coopération 1959-1966, *Économie et plan de développement*, République du Dahomey.
Gouvernement général/Afrique occidentale française, Colonie du Dahomey : Conseil général, sessions extraordinaires de février et juin 1947 ; *Rapports d'activité des services du territoire* 1951-1955.
Houngnikpo, Mathurin, C., Decaloo, Samuel, *Historical Dictionary of Benin*, Lanham (Md): Scarecrow Press, Toronto, 2013 (4th ed.), 488p. (Disponible aussi en ebook).
Journal officiel du Dahomey (JOD) dont : 1944-1946 (consultés ; d'autres, comme ceux de 1948 et 1959 sont "inaccessibles").
L'aide française au Bénin [Texte imprimé] : *évaluation de la politique française, 1985-1995*, Secrétariat d'État à la coopération, Mission d'études, d'évaluation et de prospective ; étude réalisée par Jean-Luc Le Bras, Marie-France Fabre, Anne Kabore, [et al.]. Publication **:** Paris : Secrétariat d'État à la coopération, Mission d'études, d'évaluation et de prospective, cop. 1997. Impression **:** 93-Gagny : Impr. Impact graphic
Moreau, Marie-Noëlle, *Fiches d'enseignement agricole et ménager rural pour les écoles primaire*, 1966-1967.
Plan de développement du Dahomey, 1966-1970.
Programme national de l'édification de l'école nouvelle, 23 juin 1975, ONEPI, Cotonou, 1975.
République du Bénin, Ministère de l'éducation nationale, *Actes des États généraux de l'éducation* (Microforme) : Cotonou, du 2 au 9 octobre 1990. Publication : Leiden : IDC, 1995. Description matérielle : 2 microfiches ; 105 x 148 mm Reproduction : Reproduction de l'éd. de : Cotonou : Ministère de l'éducation nationale, 1991 (1 vol./175p.)
République du Dahomey, *Déclaration de l'orientation nationale* 30 novembre 1974.
République du Dahomey, Kérékou, *Discours* du 26 octobre 1972.
République du Dahomey, Kérékou, *Discours programme* 30 novembre 1972
République Populaire du Bénin, *Rapport national sur le développement de l'éducation, 1978-1980*, en vue de la préparation de la conférence internationale de l'éducation, Genève, 1981.
République Populaire du Bénin/Ministère de l'Enseignement du Premier Degré (RPB/MEPD), *Étude sur l'éducation en milieu rural en République Populaire du Bénin*, sous la direction de la commission nationale béninoise pour l'UNESCO, Porto-Novo, novembre 1977.
Service de la coopération au Dahomey, *Statistiques 1962-1966*.
Société d'études et de planification, *Dahomey, Plan de développement économique et social*, 1962-1965.
UNESCO, *Documents de travail du département de l'éducation. Réunion d'expert sur l'accès des filles à l'éducation scolaire en Afrique tropicale*, Cotonou, Dahomey, 24 mai au 02 juin 1960.

Presse imprimée au Dahomey – Actes de Congrès syndicaux du Dahomey

Cahier hebdomadaire de l'AOF, 1953.
Charte, résolutions : extraits/Congrès constitutif de Jeunesse unie anti-impérialisme du Dahomey, Parakou, 12-14 janvier 1974.
Documents du PCD, Congrès constitutif de décembre 1977, 1978.
France-Dahomey (journal), 1949 ; *L'avenir du Dahomey* (bimensuel), 1947.
L'aube Nouvelle n°38 du 5 août 1961.
L'école dahoméenne organe officiel du syndicat du personnel de l'enseignement primaire du Dahomey, 1954.

La révolution prolétarienne – Union des communistes du Dahomey (PCD), 1953.
Le Dahoméen – Journal politique, économique, social et d'information, 1948
Le Périscope (bimensuel), organe de combat et de défense des intérêts du Dahomey, 1955.
Livre vert ou réflexion du FACEEN sur les problèmes scolaires et culturels du Nord-Dahomey.
UGEED, 9è congrès, Dahomey, 19-20 août, 1968.
Voix des travailleurs, organe de l'union des syndicats libres du Dahomey, 1949.

III. Études et rapports, bulletins des organismes internationaux ou privés sur l'éducation et la formation

Annuaire statistique de l'enseignement primaire au Bénin 1990, Projet BEN-89-001, PNUD-UNESCO, 1990.

Annuaire statistique de l'enseignement au Dahomey-Bénin : années 1970-1983, UNESCO, 1985.

Banque Mondiale, « Le Système éducatif béninois, Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace (RESEN) », in *Document de travail de la Banque Mondiale*, n°165, Série : le développement humain en Afrique, UNESCO-BREDA-Pôle de Dakar/Banque Mondiale, Avril 2009.

Banque Mondiale, *Le système éducatif béninois. Performance et espace d'amélioration pour la politique éducative*, Région Afrique, Banque Mondiale, 2002.

Bureau International pour l'Éducation (BIE), « Le Dahomey », In *Étude statistique sur les déperditions scolaires*, BIE/UNESCO, Paris-Genève, 1972, pp. 97-108.

CNBU, *Études sur les déperditions des effectifs des jeunes filles d'âge scolaire*, Bulletin n° spécial, XIV, Porto-Novo, 1978.

Commission Nationale Béninoise pour l'Éducation (CNBU), *Rapport final sur la sensibilisation en vue de l'élimination de la déperdition d'effectifs parmi les jeunes filles d'âge scolaire*, Bulletin n° spécial XV, Porto-Novo, 1978.

Compaoré, Martin, et Dagan, D. Jacob, *Rapport final. Évaluation du projet de formation diplômante des enseignants communautaires – reversés – agents contractuels de l'État*, UNICEF/MEMP, Cotonou, 2012.

CONFEMEN, *Qualité de l'éducation un enjeu pour tous, Constats et perspectives*, Document de Réflexion et d'Orientation, 2012

Cossou, Magloire, *Politique de recrutement, d'affectation et de maintien d'un grand nombre d'enseignantes surtout dans les zones rurales*, Projet EQUIPE, Cotonou, 2004.

Dossat, L. & Sfeir, Y., *Dispositif de qualification des enseignants agents contractuels locaux reversés dans la fonction publique au Bénin*, Rapport de mission à Cotonou du 27 mai au 2 juin 2010, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Cotonou, 2010.

Dossat, L., *Atelier d'appropriation de la mise en œuvre du dispositif de qualification des enseignants agents contractuels locaux de l'enseignement secondaire et de la formation technique et professionnelle reversés en agents contractuels de l'État*, Cotonou, 18-19 novembre 2010, Rapport de mission à Cotonou du 14 au 21 novembre, CIEP, 2010.

Dossou, Robert., « L'expérience béninoise de la conférence nationale » in *Rapport introductif n°1. Bilan des conférences nationales et autres pratiques de la transition démocratique*, Cotonou (Bénin), 19-23 février 2000, Pedone & E. Bruylant, Bruxelles, 2000, pp.212-228. Ou encore *Rapport général introductif. Symposium international sur le bilan des pratiques de la démocratie, des droits et des libertés dans l'espace francophone,* Bamako, 1er-3 novembre 2000, OIF/Bruylant/Pedone, 2001, pp.593-603.

Dossou, Robert., « Le Bénin : du monolithisme à la démocratie pluraliste, un témoignage », in Gérard Conac, *L'Afrique en transition vers le pluralisme politique*, Economica, Paris, 1992.

Évaluation de la mise en œuvre de la déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, phase 2, au Bénin, présenté par Consultants Experts services Solutions (CESS), Rapport final, Québec, décembre, 2010, consulté le 11/10/17 sur www.ces2consulting.com.

Fondation Friedrich Naumann, *Les Actes de la conférence nationale*, 19-28 février 1990, ONEPI, Cotonou, 1994.

Fontaine, Laurent, Zerah, Dov, (dirs), *Évaluation à mi-parcours du PDDSE du Bénin (2006-2015)*, DANIDA/AFD/MDAEP, février 2012.

Gbénou, Sagbohan, Céphas, *Théorie et pratique de l'approche par compétences (Formation des enseignants)*, éditions PIFIRD, Porto-Novo, 2011.

Gomez, Michel Robert & Huannou, Adrien, *L'éducation au service du développement du Bénin*, Conseil des investisseurs privés au Bénin (CIPB)/France Coopération/Centre africain d'action et de recherche en éducation et culture (CAAREC), 2009.

Houéto, Colette Sénami, *Formation des Maîtres et des formateurs de maîtres pour la mise en œuvre de la réforme éducative au Bénin*, Communication au séminaire sur l'organisation des réformes de l'éducation au niveau social, IIPE, Paris, 27-30 novembre 1979.

Houéto, Guy-Laurent, *Modalités d'orientation professionnelle*, Ministère de l'Enseignement du Premier Degré (MEPD), Porto-Novo, 1979.

IIPE/UNESCO, *Le développement des capacités en planification et gestion de l'éducation pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) : cas du Bénin, rapport de l'analyse nationale*, novembre 2007.

Le système éducatif béninois. *Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*, UNESCO-Pôle de Dakar/Banque Mondiale, Washington, DC, 2002.

Ministère de l'éducation nationale/Direction de l'éducation de base, Maman, Kéita, Ismaïlou, « Le recrutement des enseignants sans formation initiale », in *Séminaire international sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : le recrutement sans formation initiale au Niger*,11-15 juin 2007.

OCDE, « Annexe E : Le programme d'aide de la France au Bénin », *Revue de l'OCDE sur le développement*, n°5, 2004/2, p. 315-326. Consulté en ligne le 09 mai 2018 sur https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2004-2-pages-315.htm

Odushina, David & Moustapha, Moussiliou, *École et décentralisation : le cas du Bénin*, UNESCO/IIPE/Plan, UNESCO, Paris, 2008.

PASEC, *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*, CONFEMEN, 2006.

Pauli L., Brimer M. A., *La déperdition scolaire, un problème mondial*, UNESCO/BIE, Paris-Genève, 1971.

Rapport Banque Mondiale, *Le système éducatif béninois. Performance et espace d'amélioration pour la politique éducative*, Région Afrique, Banque Mondiale, 2002.

Rapport de synthèse sur la mission française en matière d'enseignement supérieur, effectuée au Dahomey et au Togo, Novembre- Décembre 1969. 29 pages.

Rapport final de la conférence, Addis-Abeba, 15-25 mai 1961, Commission économique pour l'Afrique (C.E.A.) et de l'Organisation de l'unité africaine (O.U.A.) / UNESCO.

Rapport, Inventaires des initiatives qui ont associé les Organisations de la Société Civile (OSC) dans l'éducation de base au Bénin, les trois dernières années, mai 2005. Étude réalisée par la « Division Recherche-Communication-Éducation de Au gré de la Providence » de Cotonou et commandée par la Direction Générale de Coopération au Développement Belge (DGCD) et le Groupe de Recherche en appui à la politique relatif à la problématique des OSC (GRAP-OSC), Cotonou, 2005.

ROCARE-Bénin/ADEA, *Qualité de l'éducation de base au Bénin : une bibliographie annotée de 1992-2002*, ROCARE (ou ERNWACA), Porto-Novo, juin 2003

Simbagoyé, Athanase, Jonnaert, Philippe, Cossi, Calixte, Defise, Rosette, *Manuel à l'usage des formateurs (trices) d'ENI. Un cadre d'action pour la formation des enseignants au primaire. Projet d'appui aux enseignant(e)s du primaire,* USAID/MEMP, USAID-Bénin, 2011.

Stratégies et actions de la Banque Mondiale pour l'éducation : Analyse critique et recommandations (cas du Bénin depuis 1990 à nos jours), Bibliothèque de la Banque Mondiale.

Tchitchi, Toussaint & al., *Rapport national sur le développement de l'éducation préparé pour le BIE*, Porto-Novo, Avril, 2001, INFRE/MENRS, pp.12-13.

Toudonou, M. Michel, *Évaluation des résultats du Certificat d'Études Primaires (CEP) Nouveaux Programmes*, Session de juin 2001, RB/MEPS/CM/DEP/PAEDAO, Pobè/Porto-Novo, 2002.

UNESCO, « Recommandation concernant la condition du personnel enseignant », *Conférence Intergouvernementale Spéciale sur la Condition du Personnel Enseignant*, UNESCO/OIT, Paris, 1966.

UNESCO, *Annuaire international de l'éducation*, 1973, STE/Q/731, UNESCO, Paris, 1975.

UNESCO, *Annuaire international de l'éducation*, vol. XXIII, 1961, publication n°235, BIE/UNESCO, Paris, 1962. (Pour le Dahomey, voir pp. 132-134).

UNESCO, *Atteindre les marginalisés : Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Résumé, UNESCO, 2010.

UNESCO, *Dahomey, éducation et développement : analyse, perspective et recommandations*, (Rapport confidentiel) UNESCO, Paris, juin 1971.

UNESCO, *Guide pratique pour la formation des maîtres en cours d'emploi en Afrique*, UNESCO, 1970.

UNESCO, *L'enseignement supérieur au Dahomey*, Étude UNESCO, 1969.

UNESCO, *Le système éducatif béninois. Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*, UNESCO-Pôle de Dakar/Banque Mondiale, Washington, DC, 2002.

UNESCO, *Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation*, UNESCO/Institut international de planification de l'éducation, (préparé par C. E. Beeby), UNESCO-Paris, Marcinelle, 1970.

UNESCO, *Perspectives de l'éducation*, n°1, 1969 ; n°2, vol. II, 1972.

UNESCO/BIE, *La pénurie de personnel enseignant primaire*, Publication n° 255, BIE, Genève, 1963.

UNESCO/Dakar, *La question enseignante au Bénin : Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique consensuelle, soutenable et durable*, Bureau régionale pour l'éducation en Afrique, Dakar, mars 2011.

UNESCO/Dakar, *Le Système éducatif béninois*, UNESCO, 2008 UNESCO, 2011.

UNESCO/MCE, *Forum national du secteur de l'éducation*, Le point des réformes éducatives, Ministère en charge de l'éducation/UNESCO, Cotonou, 12-16 février 2007.

UNESCO/OIT, *Recommandation conjointe UNESCO/OIT concernant la condition du personnel enseignants (1966) & Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)*, avec un avant-propos et un guide de l'utilisateur révisés en 2016, 86 p.

UNICEF, *Rapport final de l'évaluation du projet de formation diplômante des enseignants communautaires – reversés – agents contractuels de l'État*, UNICEF/MEMP, Cotonou, 2012.

USAID-Bénin, *Réforme de l'enseignement primaire au Bénin. Plan de communication pour la campagne d'information sur la réforme du système éducatif primaire au Bénin*. Premier draft, Contrat n°680-C00-05-00045-00, juin 2005.

World Education, *Bénin*, Rapport annuel, 1996.

IV. Bibliographie : Histoire – Colonisation – Décolonisation - Coopération

A. Méthodes – Outils – Historiographie

Altet, Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, P.U.F, 1994.

Altet, Marguerite, *La pédagogie de l'apprentissage*, PUF, Paris, 1997.

Barthélemy, Pascale, « L'enseignement dans l'empire coloniale français : une vieille histoire ? » in *Histoire de l'éducation*, n°128, ENS Éditions, 2010, consultable en ligne sur. http://journals.openedition.org/histoire-education/

Durkheim, Émile, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, nouvelle éd., 1969 (1re publication, 1938).

Essen, Mineke van & Rogers Rebecca (Dirs), « Écrire une histoire des enseignantes. Enjeux et perspectives internationales » in numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, I.N.R.P., n°98, Lyon, Mai 2003, pp. 5-35, disponible en ligne sur http://www.histoire-Éducation.revues.org/

Prost, Antoine, *Douze leçons d'histoire,* édition du Seuil, Paris, 1996.

Zancarini-Fournel, Michelle, Cacouault-Bitaud, Marlaine et Combaz, Gilles, « De l'histoire des femmes à la formation des enseignants au genre », in *Recherche et formation*, n° 69, 2012, La formation et le genre, p. 95-98.

B. Histoire de l'éducation en Afrique et Madagascar

Agbobly-Atayi, Bertin, *L'enseignement français au Sud Togo dans l'entre-deux guerres : scolarisation et perspectives sociopolitiques, 1919-1939*, thèse d'histoire de l'Université Paris I, 1973.

Amouzou-Glikpa, Amévor, (dirs. Demaily, Lise & Friedrichs, Jüugen), *Crise de l'école élémentaire en Afrique de l'ouest francophone et les conditions de formation, de recrutement et du travail des enseignants. Analyse des cas du Bénin, du Burkina Faso et du Togo, Sociologie*, Université Lille 1, 12 décembre 2008.

Arzalier, Francis, Dir., L*'expérience socialiste en Afrique : 1960 – 1990*. éd. Le temps des cerises, Paris, 2011

Asiwaju, A. I., « L'héritage de l'enseignement colonial et le problème de la construction de la nation au Dahomey », in *Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire*, n°2, Avril 1975, pp. 340-357, & in *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 36, n° 1, pp. 88-153 (pour le Dahomey), 1976.

Autra, Ray, « Historique de l'enseignement en AOF », *Présence africaine* n° 6, février-mars 1956, p. 68-86.

Bah-Lalya, I., Samoff, J., Hountondji, T., Lefoka, J-P., *Les réformes éducatives engagées durant la période postindépendance au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leurs effets sur le post-primaire, Maputo, 5-9 mai 2008*, ADEA, Paris, 2007-08.

Barthélémy, Pascale, Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957), P.U.R., Rennes, 2010.

Beaumont, J., « Enseignement et développement rural », in *Problème de l'aide à l'éducation dans les pays du Tiers-Monde*, Section française de l'AID, 1970, p.199-202.

Beillerot, Jacky, & Collette, Sandrine, « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002) », in *Carrefour de l'éducation*, n° 16, Armand Colin, 2003, pp. 138-181.

Beogo, Joseph, (dirs. Fretigné, Cédric & Badini, André), *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : Les déterminants de la démarche individuelle, Éducation,* Université Paris-Est, 2014.

Bernard, J. M., Simon, O. Vianou, K., *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?*, CONFEMEN, 2005.
Bianchini, Pascal, *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 2004.
Blum, Françoise, « Madagascar 1972 : l'autre indépendance. Une révolution contre les accords de coopération », in *Le mouvement social*, n° 236, juillet-septembre 2011, pp. 61-87.
Bouche, Denise, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, (Dir. Robert Brunschwig), Thèse d'État, Lettres, Paris1, Université-Panthéon-Sorbonne, 1974.
Capelle, Jean, *L'éducation en Afrique Noire à la veille des indépendances (1946-1958)*, Karthala, Paris, 1990.
Cornevin, Robert, « La France et l'Afrique Noire », in *Études internationales*, érudit, 1970, vol.1 n°4.
Crise de l'éducation, crise de la civilisation, Chronique de l'UNESCO, vol. XV, n°5, mai 1969.
Deschamps, Hubert, « Trois siècles d'histoire », in *Aujourd'hui l'Afrique*, n° 14-15-1979 : L'expérience béninoise, pp. 3-9.
Diallo Kalidou, *Le syndicalisme dans l'enseignement public en A.O.F*, Paris-Dakar, L'Harmattan, 2011.
Diop, Aliou, (Bourdon, Jean, & Diagne, Abdoulaye, Dirs.), *Politique de recrutement des enseignants non fonctionnaire et la qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'éducation pour tous (EPT) ?*, Thèse de doctorat en Sciences Économiques, Université de Bourgogne, juin 2011, consulté en ligne le 7/4/15 sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00620782v1
Dogbey, Yves-Emmanuel, *La crise de l'éducation*, Dakar, Nouvelle Édition Africaine, 1975.
Dumont, R., *L'Afrique noire est mal partie*, édition du Seuil, 1962.
Eizlini, C., *Le bulletin de l'enseignement de l'AOF, une fenêtre sur le personnel d'enseignement public, expatrié en Afrique Occidentale Française (1913-1930)*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation à Paris V, 2012 (dir. Rebecca Rogers). Dernière consulté le 27 avril 2016 sur https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00807317/document
Ela, J. M., *La plume et la pioche : réflexion sur l'enseignement et la société dans le développement de l'Afrique Noire*, éditions Clé, Yaoundé, 1971.
Erny, Pierre, *L'enseignement dans les pays pauvres : Modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 1977.
Faucheux, E., *L'enseignement dans la société malienne*, Thèse du 3è cycle, Paris V, décembre 1973.
Gamble, Harry, « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) » in *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010.
Geronimi, Charles, « L'avenir de l'éducation en Afrique », in *Revue française de Pédagogie*, Vol. 22, 1973, pp.42-48. Consulté en ligne le 21.04.2018 sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1973_num_22_1_1827
Granoux, Diane, *La contestation en Afrique de l'ouest des années 60 à la fin des années 80,* thèse dans le cadre de Histoire en partenariat avec le Centre d'Études des Mondes Africains (CEMA), Paris, 2006.
Houénassou, Louise Kayissan, *Dualisme de l'éducation dans les pays de la côte du Bénin*, Lomé, INRS, 1973.
Jézéquel, J. H., (dir. Elikia MBokolo). *Les mangeurs de craie : socio-histoire d'une catégorie lettrée de l'époque coloniale, les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty, thèse de doctorat en histoire*, EHESS, 2002

Jézéquel, J.-H., « Grammaire de la distinction coloniale. L'organisation des cadres de l'enseignement en Afrique occidentale française (1903-fin des années 30) », in *Genèses* 2007/4, n°69 pp. 4-25.
Jézéquel, J.-H., « Les enseignants comme élites politiques en AOF (1930-1945). Des « meneurs de galopins » dans l'arène politique, *Cahiers d'études africaines*, 2005/2 (n°178), 519-544.
Jézéquel, Jean-Hervé, *Les mangeurs de craies. Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'École Normale William Ponty (1900 - 1960),* thèse de l'EHESS, 2002
Karsenti, T., Garry, R.-P., & al., *La formation des enseignants dans la francophonie : diversité, Défis, stratégies d'action,* AUF Montréal, 386p.
Ki-Zerbo, J., « Éducation et développement », in *Problème de l'aide à l'éducation dans les pays du Tiers-Monde*, 1970, p.7-32.
Leduc, G., « Réflexions sur certains problèmes de l'enseignement dans les pays du Tiers-Monde », in *Problème de l'aide à l'éducation dans les pays du Tiers-Monde*, p.55-58.
Léon, Antoine, *Colonisation Enseignement et Éducation. Étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1991.
Luchère, F., *L'aide aux pays sous-développés*, Que sais-je ? PUF, 1966
Ly Boubacar, *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945 : l'école et les instituteurs, L'Harmattan, Paris, 2009.*
Ly, Boubacar, *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945 : l'école et les instituteurs*, Paris, L'Harmattan, 2009.
Macaire, F., *Notre beau métier. Manuel de pédagogie appliquée*, Versailles, Les classiques africains (Nouvel Édition), 1993.
Maingari, Daouda, *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun*, Paris, L'Harmattan, 2004.
Manière Laurent, « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'Éducation*, n°128, 2010, L'enseignement dans l'empire colonial français (XIXe-XXe siècles), p.163-190, http://www.histoire-Éducation.revues.org/.
Manière, Laurent, « Les conférences franco-africaines des ministres de l'éducation nationale et le développement de l'enseignement de type français au lendemain des indépendances », in Labrune-Badiane, Céline, Suremain, Marie-Alban (de), Bianchini, Pascal, (dirs.), L'école en situation coloniale, *Cahiers Afrique*, n° 27, Paris, L'Harmattan, 2012, pp. 81-99.
Marmoz, Louis, (Dir. de pub.), Antangana-Mebara, Jean-Marie, & al. (Comité de patronage), L'éducation de base pour tous dans la Francophonie à l'heure de la mondialisation. Une perspective comparative, *Cahiers africains de recherche en éducation*, n°3, Paris, L'Harmattan, 2006
Moumouni, Abdou, *L'éducation en Afrique*, Éditions Maspero, Paris, (1ère édition 1964) 1967.
Nwagwu, Nicolas, « Problèmes soulevés par le développement de l'enseignement en Afrique », In *Recherche, Pédagogie, Culture*, n° 41-42, Mai-août 1979, pp. 12-16
Ravelomanana-Randrianjafinimanana, Jacqueline, (dir. M. Garden), *La politique scolaire coloniale vue à travers les programmes et les manuels de l'enseignement primaire à Madagascar 1895-1915*, Thèse de 3è cycle, Université de Lyon-II, 500p.
Rouille D'Orfeuil, H., & Sentilhes, H., *Analyse des réformes de l'éducation de base en Afrique noire francophone en relation avec le développement rural*, Thèse de 3è cycle, Paris Dauphine, 1971.
Sabatier, Peggy R., « "Elite" Education in French West Africa: The Era of Limits, 1903-1945 », *International Journal of African Historical Studies*, t.11, n°2, Boston, 1978, pp 247-266.

Sadio, Adama, (dirs. Lagrange, Philippe & Gueye, Babacar), *Conditionnalités politique de l'aide publique au développement des partenaires occidentaux à l'Afrique : analyse des actions françaises en Afrique subsaharienne*, Centre universitaires rouennais d'études juridiques, Sciences Politiques, Normandie, 03 juin, 2019.

Salomon, P., *Théorie économique et stratégie d'enseignement*, Librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris, 1966.

Seck, Papa-Ibrahima, *Stratégie culturelle de la France en Afrique, l'enseignement colonial, 1817-1960*, L'Harmattan, Paris, 1993.Solaux Georges, *La politique de gestion des personnels enseignants dans les pays d'Afrique Sub-saharienne francophone*, Document Ronéo, 1997.

Solaux, Georges, *La politique de gestion des personnels enseignants dans les pays d'Afrique Sub-saharienne francophone*, Document Ronéo, 1997.

Sylla, Khadim, *L'éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Taleb, Ibrahim, Ahmed, *De la Décolonisation à la révolution culturelle (1962-1972)*, SNED, Alger, 1976 (1re édition 1973).

Thimonier, Olivier (coord.) et al., *La France coloniale d'hier et d'aujourd'hui*, Octobre 2006, Consulté en juin 2018 sur www.survie-france.org

Thomas, L.V., *Les idéologies négro-africaines d'aujourd'hui*, Philosophie et Sciences sociales, n°1, Dakar, 1965.

Traoré, Antoine, « La gestion du personnel enseignant en Afrique francophone », in *Programme de recherche et d'études- La gestion des enseignants*, IIPE/UNESCO, Paris, 1996.

Vakhrouchev, V., *Le néo-colonialisme et ses méthodes*, éd. du Progrès, URSS, 1974.

Vannini, Geneviève, *Les CEMEA et leur action en Europe et en Afrique de 1937 à la fin du XXe siècle. Une constitution originale de la diffusion de l'éducation nouvelle, (dir. Luc Jean-Noël)*, Thèse de doctorat d'Histoire, Université Paris-Sorbonne, 2013, 693p.

Yao, Assogba, *La formation des enseignants au Togo. La pédagogie nouvelle à l'école normale d'Atakpamé*, Thèse de maitrise en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 1978. Consultée en ligne le 14 mai 2016 sur http://classiques.uqac.ca/contemporains/assogba_yao/formation_enseignants_togo/formation_enseignants_togo.html

Yombo, Paul, Diabouga, (Bourdon, Jean, Dir.), *Impact des nouvelles politiques de recrutement des enseignants sur le développement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : cas du Burkina Faso, du Congo et du Sénégal*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, 2014, consulté en ligne le 12/7/19 sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01219457

C. Histoire générale du Bénin et d'Afrique

« Organismes d'étude et de développement », in *Tiers-Monde*, Tome 2, n°8, 1961, pp. 540-546. Consulté le 24.05.2016, sur http://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1961_2_8_1308

Arifari, Bako, Nassirou, « La corruption quotidienne au Bénin », *Études et travaux* n° 43, Laboratoire d'études et de recherche sur les dynamiques sociales et le développement local, Parakou, janvier 2006.

Banegas, Richard, « Les transitions démocratiques : mobilisations collectives et fluidité politique », in *Cultures et Conflits*, n° 12, L'action collective : terrain d'analyse, Centre d'études sur les conflits, liberté et sécurité (CCLS), L'Harmatan, hiver 1993. Disponible en ligne sur http://journals.openedition.org/conflits/443

Banegas, Richard, La démocratie à pas du caméléon. Transition et imaginaires politiques au Bénin, Paris, Karthala, 2003, 494 p.

Bayart, Jean-François, *L'État en Afrique. La politique du ventre*, Fayard, Paris, 1989.

Bierschenk, Thomas & Mongbo, Roch, L., « La recherche en sciences sociales au Dahomey et au Bénin depuis les années 1970 », in *Bulletin de l'APAD*, n°10, 1995.
Chris, Allen, 'Democratic renewal' in Africa: Two essays on Benin., in *Occasional Papers*, n°40, Center of African Studies and department of Politics, Edinburgh University, 1992.
Gazibo, Mamoudou, *Les paradoxes de la démocratisation en Afrique. Analyse institutionnelle et stratégique*, Les presses de l'université de Montréal, Québec, 2005.
Goerg, Odile, & Suremain, Marie-Albane (de), Coopérants et coopération en Afrique : circulations d'acteurs et de recompositions culturelles (des années 1950 à nos jours), in *Outre-Mers. Revue d'histoire*, CESSA, Paris7, 2014.
Poirier, J., « Dépendance et aliénation : de la situation coloniale à la situation condominiale », in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XL, 1966, p.73-88.
Raison-Jourde, Françoise & Goerg, Odile, (Coord.), *Les coopérants Français en Afrique. Portrait d'un groupe (années 1950-1990)*, L'Harmattan, Paris, 2012.
Vittin, E. Théophile, « Bénin. Du système Kérékou au renouveau démocratique », in Médard, Jean-François (Dir.), *États d'Afrique noire. Formation, mécanismes et crise*, Karthala/CEAN, Paris, 1991.

D. Histoire de l'éducation au Bénin

« La radio scolaire au Dahomey », In *Information pédagogique*, n° 14, Mars-avril 1972.
Actes de colloque sur le thème « La ruine de l'école au Bénin : pourquoi et comment en sortir ? », Cotonou, INIREF, 2013.
Adjignon, Débora, Gladys, Hounkpè, « Les réformes curriculaires au Bénin : identifier les défaillances structurelles pour plus d'efficience », in *Pensée plurielle*, De Boeck Supérieur, n°38, pp.143-161. 2015/1 consultée le 11/7/19 en ligne sur : https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2015-1-page-143.htm
Agbédé, Dèwanou, *Le profil idéal de l'enseignant : rôle, difficultés et perspectives. Cas de l'enseignement moyen général au Bénin*, ENS, Porto-Novo, 1988.
Agbobatinkpo, K. A., (inspecteur des enseignements maternel et de base) *Réflexion sur la formation pédagogique des écoles normales d'instituteurs de la république populaire du Bénin*, Mémoire de stage pour l'obtention d'un certificat de spécialisation en éducation non-formelle et éducation permanente, à la Formation à la Recherche sur l'Éducation en Afrique (FREA), Bureau africain de l'éducation, Kisangani, Zaïre, 1985.
Agbodjan, Joseph, Ahanhanzo, Joseph, Gbaye, Zinsou, Prudencia, *Financement de l'éducation et réformes budgétaires au Bénin*, NENA/CODESRIA, Dakar, Mars 2019. Version ebook sur WWW.codesria.org et http://librairienumeriqueafricaine.com
Ahanhanzo Glèlè, Maurice, *Naissance d'un État noir. L'évolution politique et constitutionnelle du Dahomey de la colonisation à nos jours*, Librairie générale du droit et de jurisprudence, Paris, 1969.
Ahodékon, S. C. C., « La formation initiale et la performance du personnel de l'enseignement primaire dans les écoles normales des instituteurs au Bénin : étude de cas. » in *Imo-Irikisi*, vol. 6, n°2, La revue des humanistes du Bénin. Faculté des Lettres, arts et sciences humaines (FLASH), Université d'Abomey Calavi (UAC), décembre 2014, pp. 3-18. Consultable en ligne sur
http://196.192.16.23/uploads/publication/7841d35a05eee0d84756668be937616e.pdf
Ahoyo, Roger, « La formation des formateurs : enseignements maternel, primaire et secondaire », in Conseil National de l'Éducation (CNE), *Ateliers thématiques en préparation au IIe forum national de l'éducation, Vol.2 : Choix des communications*, Stat Édition, Cotonou, 2014.
Akpaki, Roger, « Accès des filles à l'école et déperdition scolaire féminine au Bénin : (ex-Dahomey) : analyse des faits et suggestions pour une meilleure contribution des femmes

au développement du pays », in Colloque international : *Genre, population et développement en Afrique,* Section VI.2 : « La persistance des inégalités dans la scolarisation », UEPA/UAPS, INED, ANSEA, IFORD, FNUAP, Abidjan, 2001.

Almeida (d')-Topor, « Les relations franco-dahoméennes dans les années 1960. Aspects financiers et commerciaux », in *Les cahiers du centre de recherches historiques*, 30/2002, consulté le 01/10/16, sur http://ccrh.revues.org/692.

Anignikin, S. C., (dir. Catherine Coquery-Vidrovitch) *Les origines du mouvement national au Dahomey : 1900-1939*, Thèse de Doctorat de 3e cycle d'Histoire, Université Paris VII, UER de Géographie, Histoire et Sciences de la Société, Paris, Juin 1980. 455p.

Anignikin, Sylvain Coovi, Les origines du mouvement national en Afrique Noire : le cas du Bénin 1900-1939, Paris, L'Harmattan, 2015.

Apaka, D., Houéto, C., Nèkpo, C. & Rucet, L., *Proposition pour une société nouvelle. Bilan critique de l'institution scolaire au Dahomey*, Porto-Novo, 1973.

Assaba, Claude, « Implication des universitaires dans les politiques éducatives et les transformations du système éducative au Bénin », in *Actes du colloque international de l'AFIRSE,* du 29 au 31 mai à Paris, UNESCO, 2003. Consulté en ligne, 12 avril 2017 sur http://www.afirse.com/archives/cd5/FICHIERC/ATELIER3/COMMU/ASSABA.PDF

Attanasso, Marie-Odile, *Bénin. Prestations efficaces des services publics de l'éducation*, Document de discussion, Afrimap & Open Society Foundations, Dakar, 2010.

Attiklemé, Kossivi (Université d'Abomey Calavi), Kpazaï, Georges (Université Laurentienne, Sudbury/Ontario), « Analyse de l'évolution des curriculums de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) en république du Bénin de la période coloniale à nos jours », in *Revue de l'Association francophone internationale de recherche scientifiques en éducation*, n°6 2011, pp. 87-99. En ligne sur www.la-recherche-en-education.org

Balard, Marine, *Dahomey 1930 : mission catholique et culte vodoun. L'œuvre de Francis Aupiais (1877-1945, missionnaire et ethnographe*, L'Harmattan, Paris, 1999.

Ballarabé, Issa & Catrayé, Clément Emmanuel, *Évolution du statut social de l'enseignant au Bénin, de la période coloniale à nos jours,* Mémoire CAPEM/ENS/UNB, 1986, Porto-Novo, 1986.

Barra Yacoubou, *Vers une éducation pour le développement du Dahomey*, Mémoire de titularisation soutenu à l'IRAD, Mars 1971.

Bohr, Elsie, *Implantation de l'institution scolaire dans l'ancienne colonie du Dahomey : Les écoles des missions chrétiennes (1843-1923)*, (Dir. Tardy, Michel), Thèse de doctorat en philosophie, Université des sciences humaines de Strasbourg, 1982.

Boussari Brice, *L'influence des missions catholiques sur l'histoire du Dahomey (1860 – 1945)*, mémoire de maîtrise, Université de Picardie, Amiens, 1979.

Brossard, Mathieu, Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques primaires béninoises : quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?, UNESCO/Pôle de Dakar-Ministère français des Affaires Étrangères, 2003.

Cakpo, Abikou Simon, *Les systèmes de formation et de contrôle des enseignants en République Populaire du Bénin. Cas de l'enseignement de base, Mémoire de fin de stage d'inspecteur,* Porto-Novo, 1983.

Cakpossè William Basile, (Dir. Ekoué Jérôme*), De la participation des jeunes instituteurs révolutionnaires (JIR) et des bacheliers en mission d'enseignement (BME) à une meilleure rentabilisation du système éducatif à l'école de base*, Mémoire de fin de formation des inspecteurs adjoints pour l'enseignement de base, 1982-1983, Porto-Novo, INFRE.

Chabi Imorou, Azizou, « L'action politico-syndicale des enseignants au Bénin (1945_2008). Approche socio-historique », in *Arbeitspapiere/Working Papers* Nr. 111, Institut für

Ethnologie und Afrikastudien/Department of Anthropology and African Studies, Johannes Gutenberg-Universität, Maintz, Germany, 2010. https://www.ifeas.uni-mainz.de/Dateien/AP111.pdf , Consulté le 20 juillet 2018.

Coco, Gisèle, *De l'histoire de l'école maternelle jusqu'à nos jours : son orientation dans le système éducatif béninois, Rapport de fin de stage pour ENA/CESE 1986-1987*, INFRE, Porto-Novo, 1987.

Codo, C. Bellarmin, *La presse dahoméenne face aux aspirations des « évolués » : La voix du Dahomey*, 1927-1957, thèse de doctorat, université Paris VII, 1978.

Cornevin, Robert, « Coups d'État en chaîne au Dahomey », in *Revue français d'études politiques africaines*, n°99, p.52-65, Paris, Abexpress, mars 1974.

Cornevin, Robert, *Histoire du Dahomey*, Berger-Levrault, Paris, 1962.

Cornevin, Robert, *La république populaire du Bénin. Des origines dahoméennes à nos jours*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1981.

David, Philippe, *Le Bénin*, Karthala, 1998.

Dossou, Sulpice, *Le Bénin du renouveau et des établissements scolaires privés*, Mémoire de maîtrise, UNB, Cotonou, 1995.

Dovi, Kangny, Joseph, « Problématique du mode de recrutement et de formation au Bénin de 1974 à nos jours : cas de l'enseignement primaire », in *Projet de formation des enseignants du primaire*, The International Foundation For Education And Self-Help (IFESH-Bénin)/MENRS/USAID-Bénin, 1997.

Dupuis, Henri, *Histoire de l'Église du Bénin, T.I : le temps des semeurs*, Imprimerie Notre Dame, Cotonou, 1998. Gado, I., & Djihouessi, B. C., « Le Bénin », in *Les langues de scolarisation en Afrique Francophone. Enjeux et repères pour l'action. Études-pays*, OIF/AUF, 2010, Paris.

État de l'éducation au Bénin. Actes de la Revue du secteur, tous les ministères en charge de l'enseignement et de l'éducation au Bénin/Coopération Suisse, Cotonou, Avril 2014.

Fichtner, Sarah, *La gouvernance par les chiffres et les quotidiens scolaires au Bénin*, recherches postdoctorales sur l'enseignement primaire au Bénin et au Sénégal (en cours), exposé au CEPED Paris, 15 mai 2014.

Garcia, Luc, « L'organisation de l'instruction publique au Dahomey 1894-1920 », In *Cahiers d'études africaines*, n°41, Vol. XI, 1971, pp. 59-100.

Garnier, M., *Les écoles efficaces au Bénin. Étude de diagnostic de mai 2008*, PAGE et ABE-LINK, Septembre 2008.

Garnier, Maurice, & Bogninou, Séraphin, (Rapporteurs), *Évaluation des écoles normales d'instituteurs et des écoles normales supérieures*, Coopération Suisse/Ministères en charges de l'éducation nationale, Août 2014.

Gbèchoévi, A. Alexandre, (dirs. Jouvert, Jean-Paul, Dizdarevic, Svebor André), De la gouvernance et du développement de la République du Bénin en vue de la concorde (1960-2010) : échecs, enjeux et perspectives, Thèse de doctorat, Politologie, université de Lyon3, 2011.

Gotoéchan, Amoussou Grégoire, *La formation permanente des instituteurs et l'unité pédagogique à l'école de base pour une amélioration du fonctionnement de la structure*, INFRE, Porto-Novo, 1983.

Granoux, Diane, *L'enseignant, une figure de la citoyenneté ? le cas du Bénin de 1946 à nos jours*, Mémoire de Master I, Recherche, sous la direction de Pierre Boilley, Histoire, Paris1, 2006, 178p.

Granoux, Diane, *La craie, l'urne et la banderole : Le rôle des enseignants dans l'émergence de la citoyenneté au Bénin de 1946 à nos jours*, Mémoire de Master II, Recherche, sous la direction de Pierre Boilley, Histoire, Université Panthéon-Sorbonne, Paris, 2007, 184p.

Grau, Sylvie, & Étienne, Richard, (Coord.) « Quelle formation pour les enseignants », in *Cahiers Pédagogiques*, Hors-série Numérique, n°17, Paris, 2010.
Houétchowanou, M. S. et Totin, J. P., *École Normale Supérieure et la formation des enseignants*, Mémoire de fin de cycle (Niveau I), (Dir Dramane, Karim, Recteur UNB) ENS/Université Nationale du Bénin (UNB), Porto-Novo, 1984.
Houéto, Guy-Laurent, *La déperdition scolaire en zones rurales et la réforme de l'enseignement* en république populaire du Bénin, Porto-Novo, 1977.
Houndji, Guillaume Marcellin, Image de l'enseignant dans la société béninoise aujourd'hui (cas de l'enseignement de base), Mémoire/inspectorat, 1981-1982, INFRE, 1982
Hounkpati, B. C. Capo, « Dysfonctionnement du système éducatif national : le diagnostic et les solutions de l'INIREF », in *La Nation* du 4/03/2014, Cotonou, 2014.
Hountondji, Thierry Claver, (Chef d'équipe dont Okoudjou, P.-C.), « Les effets sur le post-primaire des réformes éducatives de masse, engagées au Bénin durant la période postindépendance en 1971 et 1975 Contribution du Bénin, décembre 2007 », in Bah-Lalya, I., Samoff, J., Hountondji, T., Lefoka, J-P., *Les réformes éducatives engagées durant la période postindépendance au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leur effet sur le post-primaire*, GTASE/ADEA, Biennale 2008 de l'éducation en Afrique, 2007-08, Paris, pp. 38-50.
Hounzandji, F. Aimé, *Une université dans un processus de construction nationale : l'université du Dahomey-Bénin en Afrique occidentale (1950-2002)*, A. Enders et R. Rogers (Dirs.), Thèse, Histoire, Université Paris 4 Paris-Sorbonne, 2017.
Houssou, Moïse, *Les problèmes psychopédagogiques de l'enseignement du français au Dahomey*, Thèse de doctorat du 3è cycle, Sorbonne, Paris, 1970.
Ibikounlé, Salami Yacoubou, *Politiques d'éducation/formation et coopération internationale décentralisée au Bénin*, L'Harmattan, Paris, 2016.
Kanfon A., Nestor, *Nouvelles exigences de formation des maîtres de l'enseignement de base*, Mémoire de fin de formation pour Inspecteur Adjoint de l'Enseignement de Base (IAEB), Porto-Novo, 1984
Karimou, Salami, *L'évaluation des apprentissages, une colle ou un levier pour la réussite des élèves*, Cotonou, 2006.
Kingbêwé, Yao Hervé, « Éducation nationale au Bénin de 1960 à aujourd'hui : l'école du Quartier Latin dans un profond coma », in *La Nouvelle Tribune* (journal béninois) du 30 Juillet 2013.
Koudoukpo, K. Paul, *Mémoire du Lycée Béhanzin de 1913 à 2000*, éditions Grande Marque, 2000, Cotonou.
Koussémou, Marcellin, *La formation permanente des enseignants*, Mémoire, INFRE, Porto-Novo, 1984.
Mèhouénou Fulgence, *Renouveau de l'enseignement catholique au Bénin : enjeux financiers et réflexion prospective*, Mémoire de fin d'études du grand séminaire (bac + 7), Ouidah, 2001.
Mêtinhoué, Pierre G., *Les ministres du Dahomey et du Bénin mai 1957 – février 2006*, Porto-Novo, Centre National de Production de Manuels Scolaires (CNPMS), 2006.
Mignanwandé, Hubert, *Histoire de l'éducation en République du Bénin (de l'indépendance au bilan de 1981*), Mémoire de fin de stage, Université Paris Descartes/ENS de Fontenay – Saint-Cloud 1984.
N'Dah-Sekou, Tally Gervais, *La déperdition scolaire : le cas du Bénin, (Dir. LY Boubacar)*, Université de Dakar, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, département de philosophie, 1980.
Nèkpo, Célestin Faton, Dir. Isambert-Jamati, Viviane, *Problèmes institutionnels et politiques de l'école au Dahomey (période coloniale et post coloniale)*, Thèse de doctorat de 3è

cycle, UER de Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes – Sorbonne, Paris, 1976, 519 pages.
Nekpo, Faton, Célestin, *L'institut pédagogique national et l'éducation au Dahomey*. Mémoire de titularisation, soutenu à l'IRAD, Porto-Novo, 1973. 92 pages.
Noudjênoumè, Philippe et Yao, Denis, *Les traités et accords de coopération entre le Bénin et la France 1851-1993*, Cotonou, imprimerie Nationale du Bénin, 1996.
Ogouyèmi, O. Robert, *L'école nouvelle béninoise est-elle une école active ?*, Mémoire de fin de stage pour l'inspectorat adjoint des enseignements maternel et de base, INFRE, Porto-Novo, 1982.
Okoudjou, A. Pierre-Claver, Fagla, Mathieu, Gbaguidi, Yve, Jaquet, Mohamed, « Histoire des réformes éducatives au Bénin. Des origines jusqu'à ce jour. » Par le groupe 11, janvier 2007, in *Forum national sur l'éducation*, CNPMS, Porto-Novo, février 2007.
Okoudjou, A. Pierre-Claver, Les structures actuelles et les perspectives d'avenir de l'enseignement agricole béninois, Porto-Novo, 1977.
Okoudjou, André Pierre Claver, « Point des réformes éducatives au Bénin de l'indépendance à nos jours », in Conseil National de l'Éducation (CNE), *Ateliers thématiques en préparation au IIe forum national de l'éducation, Vol.2 : Choix des communications*, Stat Édition, Cotonou, 2014
Quirino, Lanhounmey, J., « La planification de l'éducation au Dahomey 1960-1965 », in *Revue Tiers Monde*, 1965, vol. 6, issue 22, pp. 405-420.
Strandsbjerg, Camilla, « Continuité et rupture dans les représentations du pouvoir politique au Bénin entre 1972 et 2001 », in *Cahiers d'études africaines*. Consulté en ligne le 23 avril 2018 sur http://journals.openedition.org/etudesafricaines/14893
Tardits, Claude, « Réflexions sur le problème de scolarisation des filles au Dahomey », in *Cahiers d'Études Africaines*, vol.3, n°10, 1962, pp. 266-281.
UNESCO, Éducation et développement au Dahomey, UNESCO, 1970, Paris
Wenzek, Florence, (Dirs. Boilley, Pierre & Hugon, Anne), Les politiques de l'école : projet gouvernemental, pratiques enseignantes et utilisations populaires. L'école nouvelle de Kérékou au Bénin, 1972-1990, Mémoire de Master2, Université Paris1, 2015.
Yaya, Victorine, Michaelina, (Dir. Rogers, Rebecca), *Les béninois et leur école : du passé colonial aux impressions contemporaines*, Mémoire de Master I, Recherche en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes, 2013, pp.91-102.
Yaya, Victorine, Michaelina, (Dir. Rogers, Rebecca), *Les enseignants béninois et leur formation de 1945 à nos jours : évolutions – enjeux – perspectives*, Mémoire de Master II, Recherche en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes, 2014, pp.92-131.

E. Histoire de l'enseignement et de la formation en France et dans le monde

Abraham, J. Herbert, *Les problèmes mondiaux à l'école : le rôle des Nations-Unies. Suggestion à l'intention des enseignants*, UNESCO, Paris, 1973.
Altet, Marguerite, Paquay, Léopold, Perrenoud, Philippe, « Introduction. L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants » in Altet et al., Formateurs d'enseignants, in *Perspectives en éducation et formation*, De Boeck Supérieur, 2002, pp. 7-16. Consulté en ligne le 6 mars 2017 sur https://www.cairn.info/formateus-d-enseignants--9782804138363-page-7.htm
Altet, Marguerite, Paquay, Léopold, Perrenoud, Philippe, Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?, *Perspectives en éducation et formation* De Boeck Supérieur, 2002.
Barrère, Anne, Legrand, Guy, La formation des enseignants. Des IUFM aux Masters, in *Recherche et formation*, n°60, ENS éditions, 2009/1 (notamment les articles des pp.25-74) ;

Basco, louis, « Le malaise des enseignants du premiers degré », in *Recherche et éducation*, Former. Éduquer 4, premier trimestre 2003, L'Harmattan, Paris, 2003, 24 p.

Bat, Jean-Pierre, « Le rôle de la France après les indépendances. Jacques Foccart et la *pax gallica* » in *Afrique contemporaine*, De Boeck Supérieur, Vol 3, n°235, 2010 https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2010-3-page-43.html

Becker, Gary, Stanley, Human Capital, *A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Colombia, NBER-Colombia University Press, 1964, 179 p.

Benichou, Jean-Pierre, « Ni élèves, ni maître : co-acteur », in La formation des enseignants II, *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, n° 21, mars 1999, pp. 27-36.

Berelowitch, Wladimir, « L'école soviétique des années 1920 », in *Cahier du monde russe et soviétique*, vol.18, n°4, octobre-décembre 1977, pp.357-375. Consulté sur https://www.persee.fr/doc/cmr_0008-01601977 ; du même auteur, *La soviétisation de l'école russe, 1917-1931*, L'Age d'Homme, Lausanne, 1990

Bianchini, Pascal, *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Karthala, 2004, Paris.

Bourdon, Jean, « Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne, », in *Défis du développement en Afrique subsaharienne : L'éducation en jeu*, Marc Pilon (éd.) CEPED, Les collections du CEPED, série Rencontres, Paris, 2006, pp. 123-145.

Bourdoncle, Raymond, « De l'instituteur à l'expert, les IUFM et l'évolution des institutions de formation », in *Recherche et formation*, n°8, octobre 1990, pp. 57-72.

Bourdoncle, Raymond, Les professions de l'éducation. Recherches et pratiques en formation, in *Recherche et formation*, n°16, INRP, 1994.

Boureau, Cyrille, Metra, Audrez, Perretti, Jean-Marie, *H de DRH*, Vuibert-Entreprendre, Paris, 1997.

Bouvier, Alain & Obin, Jean-Pierre (Coord.), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette livre, 1998.

Burbank, Jane, Cooper, Frederick, « Nouvelles » colonies et « vieux » empires » », in *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°27, 2009/1, pp. 13-35, consulté le 29.07.2018 sur https://www.cairn.info/revue-mil-n,euf-cent-2009-1-page-13.htm

Butlen, Max, « Tension dans la formation enseignante entre universitarisation et professionnalisation », in *Administration et éducation* n° 144, 2014/4, pp.79-85. Consulté en ligne le 28 juin 2018 sur https://www-cairn-info.sirius.parisdescartes.fr/revue-administration-et-education-2014-4-page-79.htm

Chapoulie, Jean-Michel, *L'École d'État conquiert le France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaire de Rennes, 2010.

Charles, Frédéric, Instituteurs : un coup au moral ! (Genèse d'une crise de reproduction), Éditions Ramsay, Paris 1988, 267p.

Claude Lessard, David D'Arrisso, « L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec. Former sous influence internationale », in *Recherche et formation*, n°65, 2010, p.31-44.

Clavaldini-Cartaut Solange, (Coord.) *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*, Paris, L'Harmattan, 2012.

Condette Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France* (XIXe – XXe siècle), Paris, L'Harmattan, 2007.

Cooper, Frederick, « Grandeur, décadence, … et nouvelle grandeur des études coloniales depuis les années 1950 » in *Politix*, vol. 17, n°66, 2è trimestre 2004, pp.17-48, consulté le 10.04.2018 sur https://www.persee.fr/docpolix_0295-2319_num_17_66_1015

Cooper, Frederick, « La modernisation du colonialisme et les limites de l'empire », in *Labyrinthe* (en ligne), n° 35, 2010, pp. 69-86, consulté le 1er octobre 2016 sur http://labyrinthe.revue.org/4085

Dasté, Pierre, *Gérer les personnels enseignants. Former, organiser pour enseigner*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

De Peretti, André, *Organiser des formations*, Collection Former, Organiser pour enseigner, Paris, Hachette éducation, 1991.

Demeuse Marc & Strauven Christiane, « Développer un Curriculum d'enseignement ou de formation. Des politiques au pilotage », in *Perspectives en Éducation et Formation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2006. (Consultable aussi sur http://www.cairn.info/developper-un-curriculum-d-enseignement-ou-de-form--9782804150594.htm)

Dietrich, Theo, *La pédagogie socialiste, fondements et conceptions*, François Maspero, Paris, 1973.

Dottrens, Robert, *La crise de l'éducation et ses remèdes*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1971.

Ducange, Jean-Numa, Burlaud, Antony, *Marx, une passion française*. La Découverte, Recherches, 2018, 352 pages. Consulté le 10 juin 2019 sur https://www.cairn.info/marx-une-passion-francaise--9782707149077.htm.

Edenz, Maurice, *Les enseignants et la politisation de la Guyane (1946-1970). L'émergence de la gauche Guyanaise*, Ibis Rouge Éditions, Matoury, 2014.

Elvin, Lionel, « Le problème du financement » et « Notes sur le problème des priorités financières », in *Tiers-Monde*, Tome 1, n° 1-2, Le Colloque de Paris en 1959 (pp. 27-248), pp. 54-67.

Erny, Pierre, *L'enseignement dans les pays pauvres : Modèles et propositions*, L'Harmattan, Paris, 1977.

Essen, Mineke van & Rogers Rebecca (Dirs), « Les enseignantes. Formations, identités, représentations XIXe – XXe siècle » in numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, I.N.R.P., N°98, Lyon, Mai 2003.

Feuer, Guy, « La révision des accords de coopération franco-africains et franco-malgaches », in *Annuaire Français de Droit International*, Vol. 19, 1973, pp. 720-739 https://www.persee.fr/docAsPDF/afdi_0066-3085_1973_num_19_1_2234.pdf

Freinet, Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire : historique de l'école moderne (Pédagogie Freinet)*, Paris, François Maspero, 1968.

Furter, Pierre, *Les systèmes de formation dans leurs contextes*, Peter Lang, Berne, 1980, p. 257.

Gauthier, Roger-François, *Crises des programmes scolaires. Vers une école de la conscience !*, Berger-Levrault, Boulogne-Billancourt, 2019.

Gavoille, Jacques, *Du maître d'école à l'instituteur, la formation d'un corps enseignant du primaire : instituteurs, institutrices et inspecteurs primaires du département du Doubs (1870-1914)*, Besançon, Presse Universitaire de Franche-Comté, 2010.

Georges, Guy, Hanouna, Hubert, Léon, Antoine, Toraille, Raymond, *La formation des maîtres*, Les éditions ESF, Paris, (& Bordeaux), 1974.

Grandière, Marcel, « Prost, Antoine, (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2014 », in *Histoire de l'éducation*, 140-141, 2014. Consulté en ligne le 17 octobre 2017 sur http://histoire-education.revues.org/2889

Grandière, Marcel, *La formation des maîtres en France*, 1792-1914, INRP, Paris, 2006.

Grau, Sylvie, & Étienne, Richard, (Coord.) « Quelle formation pour les enseignants », in *Cahiers Pédagogiques*, Hors-série Numérique, n°17, Paris, 2010.

Groupe Français de l'Éducation Nouvelle (GFEN), *Échec scolaire : Doué ou non doué*, Collection Problèmes, Paris, édition Sociales 30è Mille, 1976.

Heurdier, Lydie & Prost, Antoine, *Les politiques de l'éducation en France*, La documentation Française, Paris, 2014.
Hirtt, Nico, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique » in *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009. Accessible en ligne sur www.ecoledemocratique.org
Hoselitz, F., Bert, « Quelques réflexions sur l'économie de l'éducation dans les pays sous-développés », in *Tiers-Monde*, n°1-2, pp. 68-78.
INRP, « Les professions de l'éducation. Recherches et pratiques en formation », in *Recherche et formation*, n°16, INRP, 1994.
Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), « La question des contenus en formation des enseignants », in *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, Paris, (et Lyon), INRP, n°55, 2007.
Jessé, Jean, (dir. Pariat, Marcel), *Étude de l'aide internationale pour la réalisation de l'éducation pour tous en Haïti*, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales, Sciences de l'éducation, Université Paris-Est, 13 janvier 2017.
Lapostolle, Guy (Dir.), *La formation des enseignants. Professionnalisation et recherche*, EUD (éd. Universitaire de Dijon), Dijon, 2012.
Larose, François et Jaillet, Alain (Dirs.), *Le numérique dans l'enseignant et la formation. Analyse, traces et usages*, Paris, L'Harmattan, 2009.
Laruelle, Olivier, *Les politique de formation continuée des enseignants. Une approche comparative*, P.U. de Namur, 2009.
Lebaume, Joël, & Chartier, Anne-Marie, La question des contenus en formation des enseignants, in *Recherche et Formation*, n°55, INRP, Paris (et Lyon), 2007/2.
Léon, Antoine, Claustre, Henri, Lallez, A., « Organigramme d'enseignement et de recherche », in *Revue française de pédagogie*, volume 40, 1977, pp. 83-105. Consulté en ligne le 24 décembre 2018 sur http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1977_num_40_1_2139
Léon, Antoine, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, PUF, Paris, 1980.
Léon, Yvonne, *Formation permanente des enseignants*, Paris, Fleurus, 1973.
Lessard, C. & D'arrisso, D., « L'universitarisation de la formation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 65, 2010/3, pp. 31-44.
Lesterlin, Béatrice & Moreau, Didier, *Se former en enseignant : Devenir pédagogue*, Nantes, CRDP des pays de la Loire, 2009.
Linard, Monique, « La formation des enseignants demain De Landsheere, Gilbert & Sv. », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 39, vol 39, 1977, pp. 56-59.
Loizon, Denis (Dir), *Le conseil en formation. Regards pluriels*, (Boulogne et Dijon, 2010), Mayenne, SCEREN-CNDP-CRDP, 2011.
Luc, J.-N., Barbe, A., *Les normaliens. Histoire de l'école normale supérieure de St-Cloud*, Paris, PFNSP, 1982.
Luc, J.-N., barbe, A., *Les normaliens. Histoire de l'école normale supérieure de St-Cloud*, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1982, Paris.
Lázár IIdikó, *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, (CELV) éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005.
Makarenko, Anton, S., *Poèmes pédagogiques I II III*, éditions en langues étrangères, Moscou, 1935 ; G.N. Filonov, « Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) », in *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 83-96, UNESCO-BIE, 2000, Paris. Consulté en ligne le 15 juillet 2017 sur http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/makarenf.pdf

Malet Régis, « Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines », *Éducation et sociétés*, 2009/1 (n° 23), p. 91-122. Consulté en ligne sur URL : https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-91.htm

Malet, Régis, (Coord.), Former sous influence internationale. Circulations, emprunts et transfert, in *Recherche et formation* n°65, 2010/3.

Malet, Régis, « "Mondialisation". Autour des mots de la formation » in *Recherche et formation*, n°65, 2010, pp.89-104 accessible en ligne sur www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR065-7.pdf

Malet, Régis, « Chapitre 2. La professionnalisation des enseignants à l'épreuve de l'évaluation dans les systèmes scolaires. Ressorts politiques, contextes de développement et variations d'usage », Vincent Dupriez éd., *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités.* De Boeck Supérieur, 2013, pp. 35-48.

Malet, Régis, *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*, L'Harmattan, Paris, 1998.

Mangez, Éric, « Réformer les contenus d'enseignement », in *Curriculum et société*, pp. 12-27, P.U.F., Paris, 2008, 168p.

Marc, Michel, « Au travers des archives Foccart. Les relations franco-africaines de 1958-1962 », in *Les cahiers du centre de recherches historiques*, n° 30, 2002, Foccart – Entre France et Afrique. Consulté en ligne le 26 août 2017 sur http://ccrh.revues.org/592

Maubant, Philippe, Clément, Jean, Poisson, Daniel (dirs.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants, Les apports de la formation des adultes*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2011.

Mayeur, Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, (tome III) 1789-1930*, Paris, édition Perrin, 2004 (1ère éd. Nouvelle Librairie de France, 1981).

Miljevic, Stevan, « Heure de gloire du constructivisme éducatif : l'URSS des années » publié dans *Les Observateurs.ch* et *Sur le net*, 14 septembre 2014.

Ozouf, J., *Nous, les maîtres d'école*, Paris, Gallimard/Julliard, 1973.

Page, André, « L'investissement intellectuel », in *Tiers-Monde*, n°9-10, 1962, pp. 27-113.

Paquay, Léopold et al. (Dirs.), « Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? », in *Perspectives en éducation et formation*, 4è édition revue et actualisée, Bruxelles, De Boeck, 2012.

Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Evelyne Charlier, Perrenoud Philippe, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

Peillon, Vincent, *Refondons l'école pour l'avenir de nos enfants*, Édition du Seuil, Paris, 2013.

Périsset, Danièle, « Chapitre 9. La reconfiguration des professionnalités en institut de formation à l'enseignement. De la rhétorique internationale aux réalités locales, les méandres du processus de transposition des politiques éducatives », dans : Vincent Dupriez éd., *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, Perspectives en éducation et formation, 2013, p. 133-147, sur https://www-cairn-info.sirius.parisdescartes.fr/l-evaluation-dans-les-systemes-scolaires--9782804181925-page-133.htm

Perrenoud, Philippe, « Compétences, habitus et savoirs professionnels », in *European journal of teacher Education*, 17 (1-2), pp 45-48.

Perrenoud, Philippe, *Construire des compétences dès l'école,* ESF éditeur, Paris, 1997 (1ère édition).

Perrenoud, Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, collection Savoir et formation, L'Harmattan, Paris, 1994.

Piotet, Françoise, « Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat », *Éducation et sociétés*, n° 23, 2009/1, p. 123-137. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-123.htm

Politique d'éducation et de la formation. Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, Paris, 2005.

Prost, Antoine, (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2014.

Prost, Antoine, « Est-il utile de former des maîtres ? », in *Les cahiers du comité de liaison pour la formation des maîtres*, n° 2, EAP, juin 1976.

Prost, Antoine, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », in *Recherche et formation*, n°32, Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après…, 1999, pp. 9-24. Consulté le 13 juin 2017 sur http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_32_1_1590

Prost, Antoine, , Armand Colin, Paris, 1968.

Rayou, Patrick, Ria, Luc, « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Éducation et sociétés*, n° 23, 2009/1, p. 79-90. Consulté en ligne sur https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-79.htm

Repusseau, Jean, *Homo Docens. L'action pédagogique et la formation des maîtres*, Bourrelier-Éducation/Librairie Armand Colin, Paris, 1972.

Resweber, Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, 2007 (1ère éd. 1986).

Rogers, Rebecca, « La sous-maîtresse française au XIXe siècle : domestique ou enseignante stagiaire ? », in *Histoire de l'Éducation*, n° 98, 2003, Les enseignantes XIXe-XXe siècle, p.37-60. http://www.histoire-Éducation.revues.org/.

Rogers, Rebecca, « Les enseignantes religieuses et laïques au XIXe siècle : vocation ou activité professionnelle », dans *Métiers, genre et identité professionnelles*, éd. Jean-Yves Causer, Roland, Pfefferkorn, Bernard Woehl, Paris, L'Harmattan, 2007.

Salaün, Marie, « Un colonialisme "glottophage" ? L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945) », in *Histoire de l'éducation* (en ligne), n°128, ENS, 2010, consulté le 20 mars 18 sur http://journals.openedition.org/histoire-education/

Sok, Khin, « La Khmérisation de l'enseignement et l'indépendance culturelle au Cambodge », in Bulletin de l'école française d'Extrême-Orient, Tome 86, 1999, pp. 293-319, consulté en ligne le 10/02/2019. URL : https://www.persee.fr/doc/befeo

Starck, Sylvain, « L'évaluation des professeurs des écoles. Quatre régimes de l'activité d'inspection. », in *Recherche et formation*, n° 64, 2010, p.157-168.

Tardif, Maurice, (entretien avec réalisé par Régis Malet) « L'influence internationale et évolution de la formation des enseignants dans l'espace francophone », in *Recherche et formation*, n° 65, 2010/3, pp. 105-107. Consulté le 19 avril 2019 sur http://journals.openedition.org/rechercheformation/163

Tedesco, Juan, Carlos, « Tendance actuelles des réformes éducatives », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 1, Approches comparatives en éducation, 1994, pp. 77-85. Consulté en ligne le 4 juin 2017 et le 1er mai 2019, sur http://journals.openedition.org/ries/4307

Thimonier, Olivier (Coord.), *La France coloniale d'hier et d'aujourd'hui*, imprimerie Bambel, octobre 2006, en ligne sur www.survie-france.org

Touscoz, Jean, « La "normalisation" de la coopération bilatérale de la France avec les pays africains "francophones" (aspects juridiques) », in *Études internationales*, Vol.5, n°2, 1974, pp. 208-225 https://www.erudit.org/fr/revues/ei/1974-v5-n2-ei2977/700441ar.pdf consulté le 6/10/2018.

Vaizey, John, « L'économie de développement et les pays sous-développés », in *Tiers-Monde* n° 1-2, pp. 79-84. www.persee.fr/issue/tiers_0040-7365_1962_num_3_9

Vexliard, Alexandre, « L'éducation morale dans la pédagogie de Makarenko », in *Enfant*, Tome 4, n°3, 1951, pp. 251-268. Consulté en ligne le 15 juillet 2017 sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1951_num_4_3_1189

W.A., « Problème de l'aide à l'éducation dans les pays du Tiers-Monde, Exemples-Africains », in *Population*, 27è année, n° 2, 1972, pp. 338-339.

Wentzel, Bernard, Lussi Borer, Valérie, Malet, Régis, (Dirs.), *Professionnalisation de l'enseignement : Fondement et retraductions,* Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine, Nancy, 2015.

Wittorski, Richard, « La professionnalisation », in *Savoir*, n°17, 2008, pp. 9-36. Consulté en ligne le 23 juillet 2018 sur https://www-cairn-info.sirius.parisdescartes.fr/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm

F. Autres documents et sites web consultés

Adékountè, Fatiou, *Entreprises publiques : la descente aux enfers,* Éditions du Flamboyant et Fondation Hanns Seidel, Cotonou, 1996.

Adjaho, Richard, *La faillite du contrôle des finances publiques au Bénin (1960-1990),* Les Éditions du Flamboyant, Cotonou, 1992.

Filleul, Christiane, *Le guide pratique de l'instituteur*, Hachette Livre, Paris, 1995.

Lebrun, Marcel, Alignement pédagogique https://cooperationuniversitaire.com/2015/08/25/lalignement-pedagogique-le-concept-cle-en-pedagogie-universitaire/ Coopération universitaire, consulté le 23/7/18.

Table des matières

REMERCIEMENTS **3**

DÉDICACE **5**

LISTE DES PRINCIPALES ABRÉVIATIONS **7**

SOMMAIRE **11**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **14**

I. LES ENSEIGNANTS DANS L'HISTOIRE POLITIQUE DES RÉFORMES AU DAHOMEY COLONIAL ET POSTCOLONIAL, PUIS AU BÉNIN. 15

II. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : ENTRE DÉCLARATION DE NÉCESSITÉ ET POLITIQUES SUR LE TERRAIN 18

III. POURQUOI CETTE THÈSE ET POURQUOI DE 1945 À 2015 ? 21

IV. PROBLÉMATIQUE DE LA THÈSE 22

V. HISTORIOGRAPHIE 23

VI. DES SOURCES À SORTIR DE L'OMBRE 29

VII. ORGANISATION DE LA THÈSE 31

PREMIÈRE PARTIE : LES ENSEIGNANTS DAHOMÉENS ET LEUR FORMATION EN SITUATION COLONIALE - CRÉATION DES COURS NORMAUX AU DAHOMEY : UNE RÉPONSE DE L'ADMINISTRATION COLONIALE AUX BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT RURAL (1945-1960) **38**

CHAPITRE I. LA QUESTION ENSEIGNANTE AU DAHOMEY : UNE RÉFORME DE FORMATION SOUS-TENSION POUR L'ENSEIGNEMENT RURAL (1945-1960) .....

I. L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SES ENSEIGNANTS AVANT 1945 .....

A. Du contenu de l'enseignement dans les écoles primaires .....

B. De l'utilisation du personnel dans les EPS .....

C. L'emploi des auxiliaires avant 1945 pour pallier la pénurie de maîtres .....

D. Les caractéristiques de la formation dans les cours normaux en AOF .....

II. CRÉER DES COURS NORMAUX AU DAHOMEY : UNE RÉPONSE DE L'ADMINISTRATION COLONIALE AUX BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT RURAL .....

A. De l'admission dans les cours normaux .....

B. Des programmes d'études controversés dans les cours normaux .....

C. Le fonctionnement et les acteurs des cours normaux au Dahomey .....

D. Cours Normal de monitrices : un programme stéréotypé .....

E. Les ressources de fonctionnement des cours normaux .....

F. Les conséquences de la réforme et de l'implantation des cours normaux au Dahomey .....

III. LA FORMATION DES INSTITUTEURS ET INSTITUTEURS-ADJOINTS DAHOMÉENS CONTINUE DANS LES ÉCOLES FÉDÉRALES

A. Du recrutement à la formation des élèves dans les écoles normales en AOF .....

B. Le pilotage de l'enseignement en AOF.....

IV. S'ORGANISER EN SYNDICAT : UN MOYEN POUR AMÉLIORER L'ÉCOLE ET LA CONDITION DE SES MAÎTRES EN CONTEXTE COLONIAL DE L'AOF .....

V. LES LUTTES DE *L'ÉCOLE DAHOMÉENNE* POUR SES MAÎTRES : DE MEILLEURES CONDITIONS DE VIE ET DE TRAVAIL POUR TOUS !

A. « Justice aux normaliens et normaliennes… » .....

1. « Pour la création d'un cadre local de moniteurs et monitrices de l'enseignement au Dahomey »..
2. « Dorénavant aucune école nouvelle ne sera édifiée sans … le logement de l'instituteur ou du moniteur »
3. La capacité d'aptitude professionnelle (CAP) passe de l'examen au « super-concours », face au nouveau contexte.....
4. Un « Quartier latin » en crise d'enseignement .....
5. « Des mutations abusifs » : un sujet sensible à polémique.....

B. Exercer un droit de regard dans le processus de formation des stagiaires à saint Cloud .....

DEUXIÈME PARTIE : TENTATIVES DE RÉFORMES ÉDUCATIVES EN CONTEXTES DE COOPÉRATION PÉDAGOGIQUE FRANCO-DAHOMÉENNE : QUEL IMPACT POUR LES ENSEIGNANTS ET LEUR FORMATION AU DAHOMEY POSTINDÉPENDANCE (1960-1973) ? 39

CHAPITRE II. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DAHOMÉENS SOUS L'ÉGIDE DE LA COOPÉRATION FRANCO-DAHOMÉENNE 1960-1970 .....

I. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX LENDEMAINS DE L'INDÉPENDANCE : UN HÉRITAGE COLONIAL PERSISTANT ?

II. LA COOPÉRATION FRANÇAISE, FREIN OU MOTEUR DE MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU DAHOMEY ? .....

A. Contenu et finalité des accords, relatif à l'éducation et à la question des enseignants .....

B. Des visions divergentes entre acteurs de coopération et autorités locales dans un contexte d'instabilités politiques.....

III. L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL ET CENTRE DE RECHERCHE ET D'ACTION/D'APPLICATION PÉDAGOGIQUE : ENTRE POLITIQUE NATIONALE ET ACTIONS PÉDAGOGIQUES NÉOCOLONIALES .....

A. L'institut pédagogique nationale : premier cadre postcolonial de coopération pédagogique franco-dahoméenne .....

B. Le CRAP : atout ou menace pour l'IPN ? .....

C. L'IPN en voie de disparition au profit du CRAP ?.....

D. Le problème crucial de personnel encadrant : entre volonté politique des autorités et choix de centres d'intérêt des coopérants .....

1. Difficile collaboration et cohabitation des acteurs : un obstacle majeur à une politique de formation des enseignants.....
2. Qu'en est-il du pouvoir de décision des autorités locales en matière de politique enseignante ? ....

IV. DES STRATÉGIES POUR UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE ET DE FORMATION ADAPTÉE ET AUTONOME : MISSION IMPOSSIBLE ?

A. Les conférences régionales et internationales des MEN.....
1. Que prévoit la conférence d'Addis-Abeba pour la formation des enseignants ?.....
2. Après Addis-Abeba, qu'apportent les autres assises des MEN à la formation des enseignants ? .....
B. Le plan de l'éducation au Dahomey (1961-1965) , une réponse à l'appel d'Addis-Abeba.....
C. École normale Félicien Nadjo, fruit de la coopération pour une formation accélérée d'enseignants face à la massification scolaire.....
V. CONSÉQUENCES DES NOUVELLES DISPOSITIONS SUR LA FORMATION ET L'ÉVOLUTION DES ENSEIGNANTS.....
A. Pour ou contre la suppression des cours normaux ?.....
B. Les limites du plan d'éducation et son impact sur la formation du personnel enseignant dahoméen

CHAPITRE III. UNE RÉFORME SCOLAIRE ET DE FORMATION PORTÉE PAR LA COOPÉRATION FRANCO-DAHOMÉENNE (1966-1973). .....

I. DES CIRCONSTANCES ET DES ACTEURS D'UNE RÉFORME ÉDUCATIVE FONDÉE SUR LA RURALISATION DE L'ENSEIGNEMENT AU DAHOMEY .....
A. Projet d'un programme d'enseignement et de formation affranchi du système colonial .....
1. Un enseignement de type français.....
2. Un nouveau mode d'enseignement fondé entièrement sur l'agriculture.....
B. Les conditions de mise en œuvre du plan d'éducation .....
II. LA RÉFORME DE 1971 ET LES ACTIONS DE BTED AU DAHOMEY : UNE ARTICULATION DÉLICATE POUR LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ? .....
A. Le BTED (bureau technique d'étude et de documentation) et la ruralisation de l'école dahoméenne
1. Bureau technique d'études et documentation : création et missions .....
2. Ses objectifs éducatifs.....
3. Ses réalisations.....
B. Des acteurs français au Dahomey : une présence ambiguë dans l'éducation nationale.....
III. LA DEUXIÈME TENTATIVE DE RÉFORME POSTCOLONIALE POUR UNE "ÉCOLE DAHOMÉENNE RURALISÉE, DÉCENTRALISÉE ET PLUS DÉMOCRATIQUE" .....
A. La réforme Grossetête-Dossou-Yovo : un aboutissement en contexte de crises politiques .....
B. Les objectifs et le contenu de la réforme de 1971.....
1. La création d'un corps de conseillers pédagogiques (art.16) .....
2. La départementalisation des dépenses de l'éducation (art.20) .....
3. La décentralisation de l'enseignement .....
C. Mise en œuvre de la réforme et de la question du financement de la ruralisation : œuvre de la coopération
IV. RURALISATION DE L'ÉCOLE, POUR QUEL IMPACT SUR LA POLITIQUE DE FORMATION ? .....
V. RÉFORME POSTCOLONIALE POUR UNE "ÉCOLE DAHOMÉENNE RURALISÉE, DÉCENTRALISÉE ET PLUS DÉMOCRATIQUE". .....

A. Les enjeux de la réforme Grossetête-Dossou-Yovo. .....
B. École normale Félicien Nadjo, et la ruralisation de l'enseignement .....
C. L'évolution des effectifs de maîtres qualifiés et coût de l'enseignement primaire comme source de discorde .....
D. La ruralisation de l'enseignement au Dahomey : un bilan "mitigé" pour les enseignants.....
1. Analyse des activités de coopérants français dans la formation au Dahomey.....
2. Poursuivre ou non le financement des projets au Dahomey ?.....
VI. LES ENSEIGNANTS DAHOMÉENS EN MOUVEMENT NATIONALISTE ET PANAFRICANISTE : UNE DIFFICULTÉ SUPPLÉMENTAIRE POUR LES DIRIGEANTS DANS LE FONCTIONNEMENT DE LA COOPÉRATION AVEC LA FRANCE .....

TROISIÈME PARTIE : FORMER DES ENSEIGNANTS POUR L'ÉCOLE NOUVELLE DE KÉRÉKOU ET SON RÉGIME MILITARO-SOCIALISTE D'INSPIRATION MARXISTE-LÉNINISTE (1972-1990)..... 40

CHAPITRE IV. MISE EN PLACE D'UNE ÉCOLE NOUVELLE AU DAHOMEY DANS UN CONTEXTE DE COOPÉRATION AVEC LA FRANCE (1971-1975) 41

I. LA CONVENTION DE COOPÉRATION FRANCO-DAHOMÉENNE : BASE D'UNE COLLABORATION TENDUE ET COMPLEXE POUR LA NOUVELLE RÉFORME SCOLAIRE 43
A. Les relations culturelles et techniques franco-dahoméennes avant Kérékou 44
1. La coopération franco-dahoméenne : frein ou opportunité pour la formation des enseignants sur place ? 44
2. La crise d'avril-juillet 1972 et ses conséquences : 46
3. Les effets de la crise sur la politique de formation des enseignants 49
B. Des coopérants français au Dahomey : qui sont-ils ? 50
C. Les actions pédagogiques des coopérants français au Dahomey 51
1. Au bureau technique d'étude et de documentation, BTED (créé en 1965) 52
2. Au centre de recherche et d'action pédagogiques, CRAP (créé en 1966) 52
3. À l'IPN-CRAP (créé 1961/1970) 52
4. À l'école normale (1961/1964/1965) 53
5. Au centre de la formation à l'enseignement des langue(CFEL) créé en 1969 53
6. Les inspections d'enseignement (général, primaire, secondaire et technique) 53
D. Des actions pédagogiques en perspectives (pour 1973-1977) malgré les contestations..... 54
II. LA COOPÉRATION PÉDAGOGIQUE FRANCO-DAHOMÉENNE À L'HEURE DES RÉFORMES RÉVOLUTIONNAIRES (1974-1975) 57
A. La dépendance financière, ce "talon d'Achille" pour la politique de formation des enseignants de l'école nouvelle 57
1. La France, toujours partenaire privilégié au Dahomey révolutionnaire ? 58
2. Les circonstances d'une négociation consensuelle 62
B. Kérékou veut une autre coopération franco-dahoméenne pour son École Nouvelle..... 64
1. Les conditions d'un nouveau départ apaisé 65
2. La nature des nouveaux accords en matière culturelle et technique 66
3. De nouvelles structures pour soutenir les nouveaux accords de coopération 69

III. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SOUS L'ÉGIDE DES NOUVEAUX ACCORDS DE COOPÉRATION 70
A. Effets des nouveaux accords sur la formation des enseignants 70
1. Les nouveaux accords, levier de développement du personnel local 71
2. Un avenir incertain pour les anciennes structures de formation 73
B. Les manuels pédagogiques comme une nouvelle épine dorsale dans l'action des coopérants 74
1. Des ouvrages et revues recommandés aux enseignants : outils de propagande 74
2. Des livres et bandes dessinées, des revues et de nouveaux manuels pour l'école nouvelle 76
3. Des réflexions et critiques françaises au sujet des "nouveautés" de la réforme 76
C. Les nouveaux acteurs de la formation pour une école nouvelle indépendante 79

CHAPITRE V. POUR UNE FORMATION ACCÉLÉRÉE DES ENSEIGNANTS « PRÊTS POUR LA RÉVOLUTION ! » (1973-1985) 86

I. INSTITUTION DE LA FORMATION DES ENCADRANTS ET ENSEIGNANTS RÉVOLUTIONNAIRES 87
A. Programme National d'Édification de l'École nouvelle : la part de la formation 88
1. La formation des enseignants béninois : une urgence pour l'école nouvelle ? 88
2. La méthode active comme moyen d'action de l'enseignant-animateur 93
3. Service civique, patriotique et militaire : un cadre de formation idéologique 95
B. Moyens et stratégies pour que vive l'école nouvelle 97
1. Financements de la réforme assurés et contrôlés par l'État 97
2. Qui finance l'école nouvelle ? 99
3. Les autres éléments caractéristiques de la réforme 104
4. Le corps enseignant institué est un "besoin vital" de l'école nouvelle 107
C. Les innovations dans les structures de formation sous Kérékou 108
1. Un institut national pour la formation et la recherche en éducation 108
2. Des écoles normales d'animateurs (ENA) et d'instituteurs (ENI) 110
3. L'école normale supérieure (ENS) et le centre de formation des personnels d'encadrement d'éducation (CFPEEN) : "le Saint Cloud du Bénin" 111
II. IL ÉTAIT UNE FOIS, DES CORPS D'ENSEIGNANTS RÉVOLUTIONNAIRES AU BÉNIN… 112
A. Des animateurs et des Jeunes Instituteurs Révolutionnaires (JIR) 113
1. Constitution d'un corps d'enseignants pour la maternelle : éducateurs, animateurs et instructeurs 113
2. Des instituteurs au pluriel : formation initiale, continue et "professionnelle sur le tas" 119
B. Des enseignants niveau Bac et autres profils pour l'école nouvelle 124
1. Des Bacheliers en Mission d'Enseignement (BME) 124
2. La formation initiale des bacheliers et des étudiants les ENI 125
3. Autres profils d'enseignants de l'école nouvelle 127
4. La formation continue des enseignants de l'école nouvelle 128
C. Le corps des encadrants et formateurs d'enseignants révolutionnaires 129
1. Le corps des inspecteurs et leur formation 129
2. Les autres personnels de formation et d'encadrement 132

3. La formation des enseignants pour la révolution ou pour le développement ? 133

CHAPITRE VI. DES DIFFICULTÉS DE LA MISE EN ŒUVRE À LA FIN DE L'ÉCOLE NOUVELLE (1975-1990) ...

I. LES DÉFIS DE LA MISE EN ŒUVRE : RESSOURCES PROPRES OU AIDE EXTÉRIEURES ? .....

A. Pour financer la réforme « Comptons d'abord sur nos propres forces… » .....

B. Des problèmes liés aux infrastructures et aux ressources humaines .....

1. Des moyens matériels insuffisants pour l'enseignement et la formation .....
2. La pénurie d'enseignants et l'emploi de personnel non enseignant .....
3. De la démotivation des enseignants à la *démobilisation professionnelle* .....

C. Les problèmes liés au statut des enseignants .....

II. DES ACTEURS ÉTRANGERS ET LE FINANCEMENT EXTÉRIEUR DE LA FORMATION AU SECOURS DE "KÉRÉKOU I" .....

A. Du personnel encadrant étranger au service de l'école nouvelle ? .....

B. L'épineuse question du budget formation des enseignants au cœur de tous les risques .....

1. Le mécanisme de financement extérieur : menace ou levier pour la réforme de formation ? .....
2. Quel impact sur la mise en œuvre de la politique de formation en cours ? .....

III. LES ENTRAVES INTERNES À LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME .....

A. Les résistances .....

1. D'abords les intellectuels et acteurs directs de la réforme .....
2. Vient ensuite la résistance des *masses populaires* surtout des parents d'élèves .....
3. Enseignants et formateurs dans une résistance mitigée .....

B. La réforme à l'épreuve des réalités du terrain .....

IV. LE MAIGRE BILAN DES NOUVELLES DISPOSITIONS DE FORMATION .....

A. Condensé d'un sévère diagnostic de l'école nouvelle et ses enseignants .....

B. Des conclusions du séminaire-bilan : quel impact sur la formation ? .....

C. Nouvelles dispositions de formations, pour quels résultats sur la politique enseignante ? .....

V. LE DÉCLIN DE L'ÉCOLE-NOUVELLE : FIN DU MODÈLE RÉVOLUTIONNAIRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ? ....

A. D'une politique enseignante vacillante à la fermeture des ENI .....

B. Le crépuscule de l'« école nouvelle » et sa politique de langues : fin d'une histoire d'enseignants ? .....

VI. LES ÉCOLES NORMALES (EN) INTÉGRÉES : UNE SOLUTION PALLIATIVE DE COURTE DURÉE À LA CRISE DE LA FORMATION

A. L'avènement des EN intégrées : un bref espoir pour les acteurs béninois .....

1. Former les formateurs et encadrants d'enseignants : une condition indispensable .....
2. La formation dans les EN intégrées : quelle innovation ? .....
3. Les engagés direct à l'ère des EN intégrées (à partir de 1987) .....

B. La fin des EN intégrées, une conséquence de l'ajustement structurel ? .....

QUATRIÈME PARTIE : LES ENSEIGNANTS ET LEUR FORMATION AU BÉNIN DÉMOCRATIQUE EN CONTEXTE INTERNATIONAL DE L'« ÉDUCATION POUR TOUS », SOUS L'ÉGIDE DES PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS (1990-2015)..... 140

CHAPITRE VII. LA POLITIQUE ENSEIGNANTE SOUS RÉGIME DÉMOCRATIQUE.....

I. DES ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION (1991) AU PLAN DÉCENNAL DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION (2006-2015) : AMBITION PÉDAGOGIQUE ET PÉNURIE DE MOYENS.....

II. AUGMENTER L'EFFECTIF DU CORPS ENSEIGNANT : UN DÉFI MAJEUR DE LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE .....

A. Mise en œuvre de la réforme .....

B. Infrastructures et organisation de la formation : un sujet à controverse ? .....

C. Le phénomène amplifié des enseignants non qualifiés, entre explosion scolaire et absence des ENI .....

III. LA NOUVELLE CONFIGURATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE AU BÉNIN .....

A. Le recours aux enseignants communautaires : un mal nécessaire et source de nouveaux problèmes.....

1. Les enseignants communautaires : un personnel controversé .....
2. L'impact mitigé de l'utilisation des EC sur la politique enseignante .....

B. Les effets d'une politique éducative moins maîtrisée par l'État qui n'a pas les moyens de ses ambitions.....

IV. SECTEUR PRIVÉ ET RELATION (SECTEUR) INTERNATIONAL SOUS RÉGIME LIBÉRAL.....

A. L'essor des établissements privés pour pallier l'absence des ENI publiques.....

B. L'épineuse question du financement : le recours aux partenaires techniques et financiers.....

V. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS UN MONDE PLUS GLOBALISÉ.....

A. Cadre institutionnel et légal relatif à la politique enseignante.....

B. Le poids des discours internationaux : NPE-ACP.....

C. Les écoles normales supérieures (ENS) nouvelle génération (système LMD).....

D. La formation des ECE : un modèle intermédiaire géré par l'INFRE .....

E. Les examens professionnels, entre réalité et bataille politique des chiffres .....

VI. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ AVEC LES SYSTÈMES PASSÉS.....

A. La formation des personnels d'encadrement en souffrance continue.....

B. INFRE : structure charnière de formation et de recherche.....

C. « Qualifier/requalifier 100% d'enseignants d'ici 2015… » : un objectif inatteignable.....

1. Des enseignants diplômés dans toutes les classes : entre rêve et réalités .....
2. Les unités et animations pédagogiques : lieu de privilégié de formation permanente .....

CONCLUSION GÉNÉRALE : LES POLITIQUES ENSEIGNANTES DU DAHOMEY AU BÉNIN, ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ..... 141

EN GUISE D'ÉPILOGUE : DES DÉFIS QUI RÉSISTENT !..... 151

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE..... 159

I. SOURCES PRIMAIRES..... 159

A. Sources orales et écrites 159

B. Archives *159*

1. Archives Nationales du Bénin/Porto-Novo (ANB/PN) 159

2. Archives nationales de France 160

3. Autres archives et sources imprimées 161

C. Archives du Ministère des enseignements maternel et primaire (MEMP, 1960 à 2015) ; Centre de documentation et de l'information de l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) ; Archives de l'UNESCO/Bénin. Porto-Novo *162*

II. SOURCES IMPRIMÉES À LA BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE (BNF) 164

III. ÉTUDES ET RAPPORTS, BULLETINS DES ORGANISMES INTERNATIONAUX OU PRIVÉS SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION 166

IV. BIBLIOGRAPHIE : HISTOIRE – COLONISATION – DÉCOLONISATION - COOPÉRATION 169

A. Méthodes – Outils – Historiographie *169*

B. Histoire de l'éducation en Afrique et Madagascar *169*

C. Histoire générale du Bénin et d'Afrique *172*

D. Histoire de l'éducation au Bénin *173*

E. Histoire de l'enseignement et de la formation en France et dans le monde *177*

F. Autres documents et sites web consultés *183*

TABLE DES MATIÈRES **185**

TABLE DES ILLUSTRATIONS **193**

Table des illustrations

Table des Encadrés

Encadré 1 L'arrêté 1319 E. du 21 août 1945 créant le cours normal de Parakou : au sujet de l'Examen probatoire.....

Encadré 2 L'arrêté 1319 E. du 21 septembre 1945 créant le cours normal de Parakou au sujet de la Formation des stagiaires et du fonctionnement des cours normaux au Dahomey .

Encadré 3 Formation des stagiaire et fonctionnement des Cours normaux du Dahomey

Encadré 4 Arrêté du 15 septembre 1945 au sujet des ressources du fonctionnement des cours normaux .....

Encadré 5 Arrêté n°160 P. du 15 janvier 1943 au sujet du pilotage de l'enseignement en AOF .....

Encadré 6 « Pensez à nos vieux maîtres ! »....

Encadré 7 Argumentaire pour une collaboration dans le processus de recrutement et de formation des stagiaire de Saint-Cloud .....

Encadré 8 Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003.....

Encadré 9 La question enseignante dans les nouvelles dispositions légales et règlementaires .....

Encadré 10 "Universitariser" la formation des enseignants du premier degré au Bénin ! 153

Table des Figures

Figure 1 Promotion 1949 des normaliens du Dahomey en vacances à Cotonou. .....

Figure 2 Hubert Maga, 1er Président de la Rép. Du Dahomey .....

Figure 3 Buste de Félicien Nadjo dans la cour de l'école normale de Porto-Novo .....

Figure 4 La formation pratique des éducateurs dans une école maternelle. 115

Figure 5 Activité productive : Séance d'apprentissage de vannerie..... 135

Figure 6 F. Mitterrand et M. Kérékou commémorent le 16 janvier en 1983 à Cotonou..

Figure 7 Pourcentages de réussite au BEPC de 1975 à 1985. .....

Figure 8 Processus du programme de formation permanente des enseignants au Bénin (années 1990-2005 .....

Figure 10 Photos de quelques "salles de classes" prises dans différents villages du Bénin .....

Figure 11 Graphique montrant l'évolution des effectifs enseignants du primaire suivant le statut de 2000/01 à 2006/07 .....

Figure 12 Proportions des activités exercées par les EC avant leur recrutement .....

Figure 13 Cartes du Bénin. Rapport élèves/maîtres (REM) dans les écoles primaires publiques, avec ou sans Enseignants Communautaires en 2005/06.....

Figure 14 Pourcentage de réussite CEP de 1998 à 2005 .....

Figure 15 Réseau Africain de Formation à Distance.....

Figure 16 Organigramme du système éducatif béninois à partir de 2009 .....

Figure 17 Organigramme du cursus possible d'un enseignant des enseignements maternel et primaire .....

Figure 18 Un groupe d'enseignants reversés en formation présentielle préparant l'examen du CEAP.....

Figure 19 Évolution de l'effectif des stagiaires des ENI inscrits aux examens professionnels.....

Figure 20 Évolution des effectifs des stagiaires présentés par les ENI et admis aux examens professionnels.....

Figure 21 Dispositif transitoire de formation continue pour personnel engagé direct .....

Figure 22 Évolution des enseignants qualifiés ou agents de l'État .....

Figure 23 Les nouvelles de l'institutrice Lucie, quatre ans après notre entretien sur son expérience du métier. 157

Liste des tableaux

Tableau 1 Répartitions hebdomadaires des matières d'enseignement du programme en vigueur dans les cours normaux de l'AOF en 1945. .....

Tableau 2 Répartition des matières et leur horaire hebdomadaire dans les cours normaux du Dahomey .....

Tableau 3 Comparaison des emplois du temps EN d'instituteurs/EN d'institutrices .....

Tableau 4 Taux de scolarisation dans les colonies de l'AOF en 1954 .....

Tableau 5 Les CONFEMEN et leurs thèmes entre 1961 et 1973.....

Tableau 6 Emploi du temps des élèves-animateurs à l'ENA-CESE (pour enseignement maternel) 117

Tableau 7 Évolution des effectifs des JIR et BME..... 123

Tableau 8 Récapitulatif de la formation initiale et professionnel du personnel de l'enseignement primaire 137

Tableau 9 Récapitulatif de l'évolution catégorielle des enseignants du premier degré ...

Tableau 10 Échéancier des subventions .....

Tableau 11 récapitulatif des mises à jour du système de formation initiale des JIR et BME .....

Tableau 12 Résultats des concours professionnels des enseignants maternel (EM) et de base (EB) .....

Tableau 13 Réalisations relatives aux enseignants.....

Tableau 14 Nombre d'enseignants ex-communautaires par source (2007-2012) .....

Tableau 15 Diplômes professionnels sanctionnant les formations pédagogiques normalement requises pour enseigner dans le système éducatif béninois.....

Tableau 16 Effectifs et proportion d'enseignants selon les diplômes professionnels possédés pour les différents ordres d'enseignement en sous-secteur public. .....

Tableau 17 Quelques données chiffrées réalisées et prévisionnelles (2015) .....

Résumé : Comment fabrique-t-on une politique de formation des enseignants en comptant essentiellement sur l'aide extérieure ? C'est la question qui fonde cette thèse qui s'intéresse à l'histoire des enseignants béninois et à la mise en place d'une politique enseignante dans un pays en situation de dépendance financière continue en matière d'éducation. Au Dahomey, les événements de l'après-guerre ont conduit à la création de deux cours normaux en 1945. Depuis 1960 les dirigeants dahoméens puis béninois (1975) en quête d'une souveraineté nationale totale, peinent à réaliser leur rêve d'un développement économique et social basé sur une école réformée. Jusqu'en 2015, ils restent encore confrontés à la problématique de la disponibilité d'enseignants qualifiés, compétents et en nombre suffisant. La thèse examine alors la place réservée à la formation des enseignants du primaire dans les réformes éducatives de 1945 à 2015 au Dahomey/Bénin. Elle met en œuvre une démarche historique qui s'appuie sur des enquêtes menées en archives, en institutions chargées de la formation et à travers des sources orales. À partir d'archives, de documents officiels et de rapports sur le système éducatif, l'étude met en relief la fabrique d'une politique enseignante dans un contexte de mondialisation de l'éducation qui entretient un besoin permanent de l'aide extérieure. Devant la persistance des défis en ressources humaines, techniques et financières, elle interroge aussi l'impact des rapports internationaux sur la question enseignante au Bénin. L'étude se situe à un carrefour interdisciplinaire de plusieurs champs de recherche (histoire, sciences de l'éducation, politique publique). À travers l'histoire des enseignants béninois du primaire et des politiques éducatives, elle participe aux réflexions sur les enjeux du financement de l'éducation et de la formation dans les pays pauvres, sur l'enseignement en situation coloniale et postcoloniale prolongée par la coopération pédagogique au Dahomey-Bénin. Elle s'inscrit dans cette historiographie en apportant une modeste contribution aux questions soulevées par la persistance du legs colonial qu'est l'école en Afrique subsaharienne, la notion de l'aide au développement dans le secteur éducatif et les systèmes de formation d'enseignants africains.

<u>Mots clefs</u> : Enseignants, formation, politiques enseignantes, politiques éducatives, enseignement colonial et postcolonial, Coopération française, dépendance en éducation, Dahomey/Bénin.

<u>Abstract:</u> How is a teacher training policy developed, in the context of foreign financial aid? This is one of the questions that underlies this research on the history of primary school teachers and their training in a context of permanent dependence on human, material and financial resources. The events of the post-war period led to the creation of two rural education teacher training schools in Dahomey in 1945. Since achieving national sovereignty in 1960, the leaders of Dahomey and then Benin (1975), have struggled to realize their dream of economic and social development based on a reformed school. Up until 2015 however they still face the problem of the availability of qualified teachers in sufficient numbers. Using a historical approach, the thesis investigates the place of primary school teacher training in educational reforms from 1945 to 2015 in Dahomey/Benin. From the archives, official documents and international reports on the Beninese education system, the study examines the process of teachers training policy in a context of financial dependence and globalization of education. Given the persistence of human and material resource challenges, the study also questions the impact of international reports on the issue of Beninese teachers. Our study is at the interdisciplinary crossroads in several areas of research: history, educational sciences and public policy. Throughout the history of Benin's primary school teachers and educational policies, the thesis tracks the role of international cooperation from the colonial to the postcolonial period to understand the characteristics of education and training in Dahomey-Benin. The dissertation thesis offers a modest contribution to the historiography that considers the range of questions raised by the persistence of the colonial legacy for schools in sub-Saharan Africa, the notion of development aid in the education sector and particularly programs of African teacher training.

<u>Keywords</u>: Teachers, Training, Teaching Policies, Educational Policies, Colonial and Postcolonial Education, French Cooperation, Dependence in education, Dahomey, Benin.