



L'ÉCOLE EN AFRIQUE OCCIDENTALE – LA LANGUE COMME ACTION STRATEGIQUE ET FACTEUR DE DEPERDITION SCOLAIRE : LE CAS DU BENIN

Sènakpon Fabrice Fidèle Kpoholo¹

Ines Barbosa de Oliveira²

Résumé: Cet article est un extrait d'un des chapitres de notre mémoire de master en éducation dont les recherches ont porté sur les facteurs démographiques et socioculturels de la déperdition scolaire en milieu rural. Ici, nous abordons juste un des facteurs culturels. La langue. Après avoir donc rappelé le contexte d'apparition de l'école moderne en Afrique occidentale, ses fonctions depuis l'époque précoloniale jusqu'à l'époque postcoloniale, nous avons tenté d'appréhender le mécanisme à travers lequel la langue, donc la culture, s'érige aux rangs des facteurs de blocage au bon aboutissement du processus d'enseignement/apprentissage.

Mots clefs: École ; Langue ; Culture ; Déperdition scolaire.

A ESCOLA NA ÁFRICA OCIDENTAL – A LÍNGUA COMO AÇÃO ESTRATÉGICA E O FATOR DE EVASÃO ESCOLAR: O CASO DO BENIN

Resumo: Este artigo é um excerto de um capítulo de nossa dissertação de mestrado em educação, cuja pesquisa trata sobre os fatores demográficos e sócio-culturais da evasão escolar nas áreas rurais. Aqui, nós apenas abordamos um dos fatores culturais. A língua. Depois de recordada o contexto do surgimento da escola moderna na África Ocidental, as suas funções desde a época pré-colonial até o período pós-colonial, nós tentamos compreender o mecanismo através do qual a língua, portanto a cultura, se eleva às fileiras dos fatores de bloqueio ao bom resultado do processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Escola; Língua; Cultura; Evasão Escolar.

SCHOOL IN WEST AFRICA - LANGUAGE AS STRATEGIC ACTION AND ATTRITION FACTOR IN SCHOOL: THE CASE OF BENIN

Abstract: This article is an excerpt from a chapter of our master thesis in education whose research carried on demographic and socio-cultural factors of attrition in rural areas. Here, we just approach a cultural factor. Language. Having thus recalled the context of emergence of the modern school in West Africa, its functions since pre-colonial times to the post-colonial period, we tried to understand the mechanism through which the language, so culture, stands the ranks of the factors blocking the proper outcome of the teaching / learning process.

Keywords: School. Language. Culture. Attrition.

¹ Maître en éducation: Quotidien, réseaux éducatifs et curricula – UERJ, 2014. Boursier du CNPq, 2011. E-mail: fabrice19882000@yahoo.fr

² Doctorat en Sciences Et Théories de L'éducation - Université de Sciences Humaines de Strasbourg (1993). Professeur agrégé PROPEd (UERJ).



ESCUELA EN EL ÁFRICA OCCIDENTAL - LA LENGUA COMO ACCIÓN ESTRATÉGICA Y EL FACTOR DE ESCUELA EVASION: EL CASO DE BENIN

Resumen: Este artículo es una parte de un capítulo de nuestra disertación de la maestría en educación, cuya pesquisa trata sobre los factores demográficos y socioculturales de evasión escolar en las zonas rurales. Aquí, nosotros apenas vamos a enseñar un de los factores culturales de la lengua. Después de haber hecho un recuerdo al contexto de surgimiento de la escuela moderna en la África occidental, sus funciones desde el período colonial hasta el período pós-colonial, nosotros intentamos comprender el mecanismo a través del cual la lengua, por lo tanto la cultura, hace parte de los factores de bloqueo al buen resultado del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Palabras-clave: Escuela. Lengua. Cultura. Evasión Escolar

INTRODUCTION

Il n'est plus une nouveauté pour personne aujourd'hui, qu'il faut avoir été à l'école pour aspirer à des conditions de vie meilleures. L'école est donc devenue une institution dont le passage est presque obligatoire pour les êtres humains. Toute fois, bien qu'en ayant, l'Europe comme repère pour l'école moderne, il importe de constater tout de même que cette école est multiple en fonction des espaces qu'elle occupe et des réalités qu'elle traverse. L'une de ces réalités, qui retient toute notre attention au point d'être une préoccupation, est la déperdition scolaire. Sur ce, l'école africaine nous intéresse particulièrement, et plus spécifiquement l'école de l'Afrique occidentale en milieu rural. Et comme étude de cas, l'école rurale béninoise avec son système éducatif.

L'école qui aujourd'hui est le lieu le plus privilégié pour s'approprier des nombreuses connaissances existantes dans les sociétés, dans sa forme moderne actuelle, n'a pas toujours existé en Afrique. Sous son modèle européen, elle est apparue au XV^e siècle dans un contexte colonial. Ainsi, c'est dans les années 1817 qu'à ouvert ses portes, à St Louis au Sénégal, la première école en Afrique occidentale. L'enseignement au départ était en Français et en Wolof.³ Au Bénin, la première école laïque a vue le jour à Porto-Novo en 1891, mais, avant cela, les écoles Protestantes et Catholiques

³ Langue locale parlée au Sénégal



s'étaient respectivement implantée en 1853 et en 1861 (Grand-Popo, Agoué et Ouidah).⁴

Ayant donc en vue, le contexte colonial dans lequel est apparue l'école européenne dans les sociétés africaines, nous voulons mener une discussion théorique autour de cette école. Prenant pour étude de cas l'école béninoise, nous allons parcourir donc, le contexte historique dans lequel elle a émergé, et les fonctions qu'assumait l'école béninoise dans les temps coloniaux. Après cela, nous allons aborder cette école dans le contexte postcoloniale, et mener une discussion autour des nouvelles fonctions qu'elle assume, son projet et ce en rapport avec la déperdition scolaire. Nous allons identifier donc, une des actions stratégiques existantes qui, à notre compréhension, au lieu de rendre cette école plus adaptées aux réalités socioculturelles et économiques africaines, en vue d'un développement et d'une justice sociale équitable, occasionnent et créent la déperdition scolaire.

L'ARRIVEE DE L'ECOLE EN AFRIQUE ET SES FONCTIONS

BOKO (2003, p. 18) nous permet d'identifier les deux principales fonctions assumées par l'école coloniale. Il s'agit premièrement d'une école au service des confessions religieuses, instituées par ces dernières pour élargir, avec plus d'efficacité, leur foi. Comme le souligne l'auteur lui-même, à travers les écrits de BHOR (1982), "l'école est un moyen d'apostolat indirecte : instruire, pour mieux convertir". Autrement dit, à travers cette forme d'école, on vise à assimiler religieusement les peuples africains. L'assimilation religieuse étant donc une des conditions préalables et indispensables à l'œuvre coloniale.

La seconde fonction est apparue quand la France elle-même a décidé d'assumer le contrôle de l'école. En effet, à partir des écrits de SPENCER (1971), Boko nous informe que :

En 1829, la France a décidé de mettre en œuvre sa propre politique de l'enseignement officiel. En outre, les recommandations officielles ont été données par le gouverneur de l'AOF résidant à Dakar, que "les enseignements sont officiellement porté sur les Français" pour créer "petit personnel et interprètes nécessaires à l'efficacité de l'administration coloniale" très rapidement.

⁴ Villes béninoises



Autrement dit, par le biais de l'école, on vise à former de petits fonctionnaires (interprètes, petits cadre techniques et autres), sans lesquels l'administration coloniale aurait bien du mal à atteindre ses objectifs. Et à partir de ces deux principales fonctions assumées par l'école coloniale, nous pouvons aisément déceler quel était l'objectif principal de l'école coloniale : il s'agissait d'asseoir les fondements d'une assimilation amplifiée, grâce à la formation de fonctionnaires locales.

Mais en dehors des fins d'explorations et d'assimilations pour lesquels a été institutionnalisée l'école en Afrique, viens s'ajouté un autre projet aussi bien important. C'est : la civilisation des peuples colonisés. Étant donné que l'occident s'est réservé le droit de définir ce qu'est une "vrai civilisation", et de placer la sienne comme modèle à suivre, il s'est également donné comme mission, d'introduire les peuples à colonisés dans la "vrai civilisation". Pour ce faire, ce sont donc les cultures, les pratiques, les formes de pensées occidentales qui sont institutionnalisées à travers l'école, et qui devront être transmises aux peuples colonisés. Ce qui justifie les formes d'enseignements et d'apprentissages, les curricula et matériels didactiques utilisés au sein de l'école.

LE SYSTEME EDUCATIF BENINOIS : DE L'EPOQUE COLONIALE A L'EPOQUE POSTCOLONIALE

Le système éducatif du Bénin a été marqué par trois grandes périodes correspondant aux principales étapes de l'histoire politique du Bénin. Ce sont les périodes de "l'école coloniale", la "nouvelle école" et "l'école libérale". Pendant les quinze premières années après l'accès du Bénin à l'indépendance en Août 1960, le système d'éducation était essentiellement de type "colonial français". Le contenu des curricula et les objectifs de l'école ont été axés sur le modèle d'éducation hérités de la colonisation française. À cette période, a succédé entre 1975 et 1990, la période du système d'éducation de type socialiste, sur le régime marxiste-léniniste du président Mathieu Kérékou. (AFRIMAP; OSIFWA, 2010, p. 3)

En Février 1990, plus précisément du 19 au 28, a été organisé à Cotonou, "la Conférence des Forces Vives de la Nation" aussi appelé "Conférence nationale" pour définir les fondements d'un "renouveau démocratique". Ainsi un nouveau système



éducatif a été développé avec la caractéristique principale de l'adoption de nouveau curricula en vertu des Nouveaux Programme étude (NEP).

Il est important de mentionner que les différentes périodes de l'évolution des systèmes politiques ne sont pas restées sans conséquences sur l'éducation béninoise. En effet, Boko (2003, p. 11) explique que,

Chaque régime politique, comme pour légitimer son avènement, initie une réforme scolaire qui transforme les orientations existantes, bouleverse les schémas et les profils de formation en cours, le plus souvent sans consultation sérieuse des acteurs les plus concernés à savoir : les élèves, les enseignants et les parents. De la sorte le système scolaire se développe comme un univers sans boussole, en perpétuelle incohérence par rapport aux orientations officielles. A telle enseigne que l'école qui aurait dû être l'instrument du changement et du développement attendu dans ces pays africains apparaît chaque jour comme une partie du mécanisme de blocage.

Dans ce cas, nous pensons qu'il est important de développer quelques réflexions autour de ce système éducatif et le type d'éducation qu'il propose. Pour avoir vécu personnellement ce type d'éducation, et ayant actuellement un regard de l'extérieur vers lui, donc critique, nous avons réalisé que même si elle a souvent changé avec l'arrivée de chaque régime politique, au fond, elle évolue toujours en conformité avec l'objectif principale avec laquelle le colonisateur l'a créé. Autrement dit, la domination et l'assimilation. Comme l'a souligné Boko (2003, p. 10), "[...], la France développa un système scolaire calqué sur ses propres formes de pensée et de culture".

En conséquence, après 53 ans d'"indépendance", le Bénin continue de reproduire ce genre d'éducation. Un type d'éducation que Paulo Freire qualifie de bancaire (Freire, 1974). En effet, l'auteur distingue deux conceptions d'éducation. Une bancaire et l'autre de conscientisation ou de la libération. La formation bancaire est celle discursive, narrative, dont le professeur est le narrateur et les étudiants les récepteurs. Avec elle, les élèves sont comme des récipients vides que les enseignants doivent remplir avec leurs connaissances. Comme l'auteur indiquera

Parler et disserter sur ce qui est complètement en dehors de l'expérience existentielle des élèves, est devenu, assurément, le suprême souci de l'éducation, son désir incessant [...]. La parole dans ces conditions, se vide de la dimension concrète qu'elle devrait avoir ou se transforme en une phrase creuse, en verbiage aliéné et aliénant. Elle devient plus un bruit qu'une signification et, dès lors, il vaudrait mieux ne plus la prononcer." (FREIRE, 1974, p. 50)



En réponse à ce type d'éducation, Freire propose une éducation pour la libération, qui ne considère pas les étudiants comme des récipients à remplir par le biais de la parole, mais en tant que participant de l'acte éducatif. Avec l'éducation de conscientisation, non seulement il n'y a plus d'étudiants d'un côté et professeur de l'autre. Mais plutôt enseignant/étudiant et étudiant/enseignant, apprenant l'un de l'autre en permanence. Selon les termes de Freire (1974),

L'éducation libératrice, conscientisant, ne peut plus être l'acte de déposer, ou de raconter, ou de transférer, ou de transmettre des «connaissances» et des valeurs chez les élèves, simples patients, à la manière de l'éducation «bancaire», mais un acte cognitif. C'est un lieu de cognition où l'objet connaissable, au lieu d'être le but de l'acte cognitif d'un sujet, sert d'intermédiaire entre plusieurs sujets connaissant, l'éducateurs d'un côté, les élèves de l'autre. L'éducation conscientisant pose d'emblée l'exigence d'un dépassement de la contradiction éducateur/élève. Et seul ce dépassement rend possible la relation de dialogue indispensable à l'éveil des sujets connaissant, autour du même objet connaissable.

Au Bénin, malgré les nombreuses réformes par lesquelles est passé le système éducatif à savoir, les curricula e les programmes, la pédagogie reste presque la même. On parle certes aujourd'hui d'Approche par Compétence mais, à notre avis on ne constate pas une vraie transformation en soit du processus enseignement/apprentissage. Contrairement aux objectifs poursuivis en adoptant l'Approche par Compétence, on remarque toujours un dispositif qui fait de l'élève un être passif, juste récepteur de la connaissance à travers les discours des enseignants.

Il arrive donc que les élèves finissent par perdre goût à ces discours. Pour eux, ils ne mènent nulle part. Pour la plupart d'entre eux, en particulier dans les milieux scolaires ruraux, l'école apparaît comme un lieu qui ne garantit pas un avenir sûr. Ils finissent par y perdre goût et motivation à ces rencontres discursives en salle de classe, et enfin, cherchent à abandonner.

LA LANGUE COMME ACTION STRATEGIQUE ET FACTEUR DE DEPERDITION SCOLAIRE

Lorsque nous nous considérons à la langue comme action stratégique, nous le faisons parce que cette dernière a été utilisée de façon très stratégique par le colonisateur pour ses fins de domination et d'assimilation. Nous utilisons donc le terme stratégie, selon la conception de Michel de Certeau. Pour l'auteur,



Stratégiques sont les actions et conceptions propres d'un pouvoir, d'un institué, dans la gestion de ses relation avec son 'autre', les sujets réels, à principe soumis a ce pouvoir, mais développant des actions instituant. [...]. (CERTEAU apus, OLIVEIRA, 2008, p. 57)

Alors, en parlant d'actions stratégiques, nous pensons à ces actions instituées par le pouvoir colonial dans sa mission de domination atteinte, en grande partie par le biais de l'école. Certaines de ces actions continuent d'être reproduites par l'école béninoise, bien que cette dernière ne soie plus aux mains du colonisateur. Et la toute première action stratégique adoptée par le colon a été l'utilisation de français comme langue unique d'enseignement dans les écoles et collèges. C'est cet aspect que nous venons aborder ici en adoptant dans la première partie, une approche réflexive et analytique, pendant que la seconde serait beaucoup plus descriptive.

LANGUE, CULTURE ET DEPERDITION SCOLAIRE

Nous partons ici, d'une conversation formelle que nous avons eu avec deux sujets, lors de nos recherches de terrain de master. Il s'agit de Celes et Ghi, tous deux ex élèves ayant respectivement abandonnés les classes en 4^{ème} et en 5^{ème}. A la question de savoir, pourquoi ont –ils décidés d'abandonner les classes, les deux sujets répondent ce qui suit:

Celes :

C'est moi même qui ait décidé de quitter l'école parce que je n'arrivais ni à lire ni à écrire en français. Donc, je n'ai pas de bons résultats scolaires comme certains de mes camarades ou amis. Et donc j'ai décidé d'arrêter. J'aimais bien l'école et je voulais continuer, mais à cause de ce que je viens de dire, j'ai décidé d'arrêter. Il ne sert à rien d'y aller et d'avoir de mauvais résultats scolaires. Je n'ai pas quitté l'école pour des raisons financières. Mon père pouvait encore bien et voulais continuer à payer pour mes études. Mais j'ai décidé d'arrêter. Il n'y avait rien comme activité qui m'empêchait d'étudier. Le problème est que je ne sais même pas écrire et lire en français, donc je ne pouvais pas étudier à la maison et comprendre ce que j'ai reçu comme leçon à l'école. (Conversation avec Celes mars 2013)

Déjà à la même question, Ghi va répondre ce qui suit :

Ghi :

J'ai quitté l'école parce qu'il eut un temps où je n'aimais plus y aller. J'étais prêt à arrêter, mais je ne pouvais pas me décider tout seul. Ensuite, les parents ont aussi perçu que je n'étais plus prêt à aller à l'école. Ils m'ont donc fait la proposition d'arrêter et je me suis arrêté. [...]. Si je n'avais pas envie d'aller à



l'école, c'est parce que j'ai constaté que je ne connaissais pas. Je ne travaillais pas comme il se devrait. Déjà, je ne pouvais ni lire et écrire en français. Et le professeur dictait la leçon pour que nous la copions dans nos cahiers. (Conversation avec Ghi mars 2013).

En effet, aussi bien Celes que Ghi reconnaissent tous deux dans leur dire, qu'ils n'arrivaient pas à lire ni écrire en français. Nous allons donc considérer qu'ils avaient d'énormes difficultés à lire et écrire correctement le français. Mais qu'ils étaient tous deux au collège. Cela signifie qu'ils ont déjà passé le cycle d'alphabétisation, au cours duquel l'enfant doit apprendre à lire, écrire et s'exprimer en français. Bien que le processus soit continu, nous nous posons la question de savoir, comment ont ils fini le cycle primaire et ont passé avec succès le Certificat d'Etude Primaire – CEP, tout en étant incapables de lire et écrire français? Avant de tenter de dévoiler le mécanisme par lequel, à notre compréhension, la langue devient un facteur de blocage et de déperdition scolaire, nous voulons premièrement orienter nos réflexions autour de la relation de pouvoir qu'implique la question de la langue et de la culture dans le contexte béninois. BHRA (apud ALVES, 2013) stipule que

La culture est l'ensemble des pratiques de significations, la langue dans laquelle la signification sociale est construite, approprié, contesté et transformé, l'espace où l'enchevêtrement de la subjectivité, de l'identité et de la politique est exécuté. La culture est essentiellement processus, mais cela ne signifie pas que nous ne pouvons pas parler d'artefacts de la culture, tels que ceux compris en termes de coutumes, traditions et valeurs.

Ainsi, même acceptant la non fixité des cultures, nous reconnaissons l'existence de pratiques sociales propres aux sujets. Au sein de ces pratiques sociales se retrouve la langue qui est un élément propre à la culture. En ce qui concerne la langue nous ne pouvons pas nier les liens étroits que cette dernière tisse avec la formation de l'identité des individus et les interactions entre eux dans la société. La question devient plus complexe dans les sociétés colonisées où il existe une multitude de langues, à savoir les langues locales parlées et la langue du colonisateur.

De cette co- présence de langues différentes résultent de fortes relations de pouvoir, dans la mesure où une des langues revendique une supériorité sur les autres. Comme l'explique Alves, F. (2013), "la langue, depuis la colonisation, est devenu la cible des discussions qui la jugent cruciale pour établir les relations de pouvoir, inclusion et exclusion." Par conséquent, avec la mission civilisatrice avec laquelle ils



sont arrivés dans les sociétés africaines, les européens, et plus particulièrement les Français, dans le cas du Bénin ont établi une relation hégémonique entre leur culture et celle du Bénin, par conséquent, entre le français et les autres langues.

Le français est devenu, au fil du temps, la première langue étrangère enseignée dans les écoles et l'unique à travers lequel s'accomplit le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, il a été recherché l'assise de l'influence continue de modèles culturels euro centrique en privilégiant les étrangéités au détriment des valeurs indigènes : la langue coloniale plutôt que la langue maternelle, les cultures écrites à la place de l'oralité, etc. (ASHCROFT et al, 1998 apus Fernandes, A., 2013).

Ainsi, plusieurs stratégies ont été développées pour «convaincre» le sujet des privilèges de la langue occidentale. Dans ce contexte, dans les salles de classe, les élèves qui ont fait preuve de compétences particulières dans la pratique de la langue du colonisateur sont récompensés. Ceux qui présentent des faiblesses sont punis de différentes manières. On récompense les meilleurs élèves créant ainsi des relations hiérarchiques entre eux. Ceux qui ont le mieux maîtrisé la langue et les enseignements acquis par elle sont supérieures aux autres.

De là , nous comprenons qu'on ne cherche pas seulement à enseigner une langue et assoir la domination de ce dernier sur les autres, mais aussi assoir la domination des idéologies traditionnelles présentes par les idéologies modernes organisées et institutionnalisées à travers l'école . Comme l'explique Fanon (2008 apus ALVES, F., 2013, p. 184),

Toute langue est chargée de significations et apprendre une langue déterminée signifie apprendre une idéologie sous-jacentes: "un homme qui possède le langage possède, en contre partie, le monde que cette langue exprime et lui est implicite." On voit déjà où nous voulons en arriver: il a dans la possession du langage une extraordinaire puissance.

Nous notons deux motifs liés à la langue et qui entravent le processus de l'enseignement/apprentissage des élèves, et par la suite deviendront motifs de déperdition. La première raison réside dans le fait que l'ensemble du processus de l'enseignement/apprentissage se fait dans une langue étrangère, dès les séries initiales jusqu'aux séries finales. Avec Freire (2009, p. 11), nous apprenons que "la lecture du monde précède la lecture du mot, donc la lecture ultérieure de celui ci ne peut dispenser de la continuité de la lecture de ce dernier. Langage et réalité se lient dynamiquement ".



Alors, nous trouvons logique que les élèves aient des difficultés dans leur apprentissage du français, déjà que cette langue est quelque chose d'étrangère à leurs réalités culturelles. Comme l'indique Hall (2003, p. 10.) en s'inspirant de Saussure, "Parler une langue n'est pas seulement exprimer nos pensées les plus intimes et unique, c'est aussi activé la vaste gamme de significations qui sont déjà intégrés dans notre langue et dans nos systèmes culturels". S'approprier de ces significations étrangères ne sera jamais facile pour les élèves parce que les mots prennent des significations différentes en fonction de leurs origines culturelles. Comme l'auteur le souligne, "le sens des mots ne sont pas fixés dans un tête à tête avec des objets ou des événements dans le monde existant en dehors de la langue. La signification survient des relations de similitude et de différence que les mots ont avec d'autres mots dans le code de langue" (p. 10). Fanon (2008 apud ALVES, 2013) stipule que

Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue on assume aussi une nouvelle culture: parler c'est être capable d'utiliser une certaine syntaxe, de posséder la morphologie de telle ou telle langue, mais c'est principalement assumer une culture, supporter le poids d'une civilisation.

Dans le cas du français, c'est précisément une culture et une civilisation qui n'appartiennent pas aux élèves. Ce qui fait de l'école un lieu de rencontre entre au moins deux cultures différentes. Celle locale appartenant aux élèves, et l'autre moderne, introduite par les colonisateurs. Dans cet *entre lieux* (BHABHA, 2011) que devient l'école en réunissant des pratiquants de différentes réalités culturelles, mais réunis pour une motivation commune, s'instruire, dans une langue commune, le français, ce serait exagéré de considérer tous les élèves égaux en termes de capacité à assimiler cette langue étrangère et, à travers elle, assimiler les connaissances.

D'ailleurs, ne devons nous pas voir sous un autre angle l'échec scolaire ? N'existerait-il pas dans l'échec, une part de réponse venant des élèves montrant qu'il n'existe aucune homogénéité en leur sein et que chacun a son rythme et temps d'apprentissage? Maîtriser une langue sur tous les plans (parole, écriture, compréhension, etc.), c'est d'abord, dominé un énorme code de significations culturelles liés à cette dernière.

A chaque fois que les élèves de Klouékanmè, de même que tout autre enfant vivant dans ce contexte coloniale que nous venons de décrire, sortent de leurs maisons



pour l'école, laissant leurs autres activités, ils se retrouvent dans un lieu - frontière, à savoir l'école. Frontière, parce que l'école devient un lieu de rencontre entre la culture des élèves et la culture française. Par conséquent, l'école devient ce que Bhabha (2011) appelle *entre lieux de la culture*. Et chaque élève qui la fréquente est un *hybride* (Bhabha, 2011) en perspective. Ce processus *d'hybridation* (BHABHA, 2011) ne sera jamais pacifique. Il est toujours pourvu de tension et aura alors besoin d'une *négociation* permanente entre les différentes cultures présentes et entre les différents acteurs culturels de l'école/collège.

L'école béninoise, et plus particulièrement l'école béninoise rurale doit travailler avec les différences présentes en son sein. La capacité des élèves à maîtriser les codes linguistiques étrangers pour assimiler des connaissances à travers cette langue varie en fonction de chaque élève. Par conséquent, l'apprentissage de la langue peut prendre plus de temps que l'école ne prévoit. Et, comme nous venons de le voir, l'assimilation des connaissances est liée à la maîtrise de la langue.

En suite, considérer l'école comme un espace homogène dans lequel les élèves doivent apprendre de la même façon et au même rythme et de créer ainsi des critères d'exclusion pour les élèves "faibles" est quelque chose à repensé. Car, ce faisant, l'école elle-même est en contradiction avec la politique de l'Etat visant à permettre le maintien des élèves à l'école jusqu'à conclure les différents cycles d'apprentissage. Fournissant ainsi une facilité aux élèves pour abandonner les classes.

TEMPS D'APPRENTISSAGE

La deuxième raison qui influence le processus d'enseignement/apprentissage des élèves est le temps relativement court pendant lequel ils maintiennent contact avec la langue française. En milieu de Klouékanmè, on se trouve en présence de deux grands groupes socioculturels, ayant chacun leur langue parlée. L'ethnie "ADJA" dont la langue parlée est du même nom et l'ethnie "FON", dont la langue parlée est "Fongbé". Bien que le français soit la langue officielle du Bénin, c'est dans ces deux langues que presque tout se passe à Klouékanmè.



Car, même dans les services publics elles sont parlées. Puis, à la maison, au marché, dans les champs, dans la rue, etc., Les enfants parlent, presque tout le temps, leur langue maternelle. L'école est alors le seul endroit par lequel ils maintiennent contact avec le Français, et même dans ce cas, en récréation, elle est rapidement remplacée par les langues locales dans les conversations entre les élèves, et entre eux et les bonnes dames, etc. Tout ceci réduit le temps de pratique de la langue d'apprentissage. Et bien sûr, les élèves ont beaucoup de difficultés à la maîtriser.

Par la suite, lorsque l'enseignant en situation de cours, dans son rôle de "transmetteur de la connaissance", "donne" le cours aux élèves en classe, la majorité de ces derniers, en premier, ne comprennent presque rien. Ensuite, recopient très mal ce qui est écrit au tableau ou lu par l'enseignant(e). Une fois à la maison, les élèves qui ont un tuteur ou une personne (un frère, un ami) pour les aider, peuvent continuer à apprendre. Dans le cas de ceux qui n'en n'ont pas, comme Celes et Ghi, ils ne peuvent ni comprendre la leçon de la journée, ni même faire leurs devoirs de maison.

En conséquence, ils auront toujours de mauvaises notes lors des évaluations. Et avec cet ensemble de mauvaises notes, l'élève échouera en fin d'année. Avec deux échecs consécutifs, le système prévoit l'exclusion de l'élève du collège. Même s'il s'agit de ceux ayant déjà franchit les deux premières classe du premier cycle. Par conséquent, après le premier échec, lorsque les élèves reprennent la même classe l'année suivante et n'ont pas la moyenne du semestre, ils cherchent eux-mêmes à abandonner car, ils savent qu'à la fin de l'année, en cas d'échec il devra être exclu du collège.

CONSIDERATIONS FINALES

Près de deux siècles après son avènement et sa diffusion dans les sociétés de l'Afrique occidentale, malgré les diverses évolutions qu'elle a connu, elle à encore besoin de se transformer d'avantage. Elle a besoin de rompre avec les visées et les idéaux coloniaux et de s'adapter réellement aux réalités locales. La déperdition scolaire qui est l'une gangrène dont souffre l'école africaine et plus particulièrement l'école rurale africaine, n'est pas uniquement dû à des facteurs économiques. La question culturelle a elle aussi un poids considérable dans le tissage de ce phénomène.



À travers le cas du Bénin, nous avons pu réfléchir et comprendre quelques mécanismes par lesquels la langue en tant qu'élément incontournable à la culture devient un facteur limitant à la scolarité des enfants, au point d'occasionner même l'abandon des classes par ces derniers. Considérer tous les élèves et écoliers comme pourvus des mêmes capacités intellectuelles est un piège.

Ce mode de fonctionnement n'occasionne que l'exclusion des élèves qui ont besoin de plus de temps d'apprentissage que celui que prévoit l'école. Toute fois, nous n'avancions aucunement que rien ne se fait pour améliorer les choses. Bien au contraire, de grands efforts se font et surtout en ce qui concerne la question de la langue que nous venons de soulever. C'est justement autour de ces efforts que nous entendons mener nos prochaines réflexions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALVES, Érica F. A ideologia de pertencimento em língua materna, de Nadine Gordimere. In: *Revista Estação Literária*, Londrina, vol. 10B, p. 178-194, jan: 2013.

BHABHA, Homi K. *Les lieux de La culture*. Paris: Payot et Rivages: 2007.

_____. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco Ltda: 2011.

BOKO, Gabriel C. *La langue française à l'école africaine – Ombre et lumière ?*. Mons, Belgique: INAS: 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez: 2009.

_____. *Pédagogie des opprimés*. Paris: Librairie François Maspero: 1974.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: UFMG: 2003.

OPEN SOCIETY FOUNDATION. *Prestations efficaces des services publiques de l'éducation*. [S.l.: s.n.]: 2010.

*Recebido em março de 2014
Aprovado em maio de 2014*