

CENTRE
D'EVALUATION ET
DE
DEVELOPPEMENT
(C4ED)

INSTITUT DE
RECHERCHE
EMPIRIQUE EN
ECONOMIE
POLITIQUE
(IREEP)

WWW.C4ED.ORG

RAPPORT FINAL
- VERSION FINALE -

EVALUATION D'IMPACT DU
PROGRAMME D'APPUI A
L'EDUCATION ET LA FORMATION
DES ENFANTS EXCLUS DU
SYSTEME EDUCATIF (PAEFE)
-
BENIN



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

**Direction du développement
et de la coopération DDC**



**Center for Evaluation
and Development**

Ce rapport a été rédigé par le Centre d'Évaluation et de Développement (C4ED) dans le cadre de l'évaluation d'impact du Programme d'Appui à l'Éducation et la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif (PAEFE) commandée par la Direction du Développement et de la Coopération (DDC).

Préparé pour la DDC par :

Dr. Markus Olapade, Agathe Rivière et Dr. Clémentine Sadania

PREFACE

L'équipe d'évaluation voudrait adresser ses remerciements à la coordination du programme PAEFE, Nadine Oke, ainsi qu'aux ONG d'intermédiation sociale responsables de la mise en œuvre du programme dans les départements de l'Alibori et du Borgou, pour leurs conseils et leur soutien précieux durant la préparation et l'organisation des collectes de données quantitatives et qualitatives.

Les remerciements de l'équipe de recherche vont également à Ruedi Felber, pour avoir été à l'origine de cette évaluation d'impact au sein de la DDC, et à Christoph Jacob pour avoir soutenu l'équipe d'évaluation après le départ de Ruedi Felber. La présente étude a été commanditée par le département *Evaluation & Controlling* de la DDC et constitue la première étude d'impact financée par la DDC. L'équipe de recherche est reconnaissante envers le bureau local de la DDC à Cotonou, en particulier envers sa directrice Valérie Lichtie et Barnard Agbangla, chargé d'éducation, pour leur appui et pour leurs orientations thématiques.

C4ED souhaiterait également remercier son partenaire local, l'Institut de Recherche Empirique en Economie Politique (IREEP) de l'African School of Economics, surtout Prisca Tidjani et Mireille Dagniho, pour leur expertise et leur soutien sans faille lors de la planification et la coordination des collectes de données ainsi que pour la qualité de leur contribution à l'analyse des données.

Enfin, les auteurs souhaitent exprimer leur profonde gratitude à Eva Lang, Alea Munoz et Sophie Wintrich pour leur excellent travail durant cet exercice de recherche.

TABLE DES MATIERES

Table des matières.....	iii
Liste des figures.....	v
Liste des tableaux.....	vi
Résumé exécutif.....	vii
Acronymes.....	x
1. Introduction.....	1
2. Contexte	2
Courte présentation du Bénin.....	2
Le PAEFE.....	4
3. Méthodologie de recherche.....	5
Méthodes quantitatives	7
Collecte de données quantitatives.....	8
Comment les impacts quantitatifs sont-ils mesurés ?.....	8
Méthodes qualitatives	10
4. Impact du PAEFE auprès des bénéficiaires du programme	10
Mise en contexte : Caractéristiques des bénéficiaires du programme et des centres Barka interrogés par l'enquête quantitative	10
Caractéristiques socio-démographiques des bénéficiaires.....	10
Caractéristiques des centres Barka.....	11
QR1 : Quel est l'impact des centres Barka sur les capacités cognitives des enfants ?	13
QR 2 : Quel est l'impact des centres Barka sur les compétences non cognitives des enfants ?	17
QR 3 : Quel est l'effet des centres Barka sur les enfants éligibles dans les villages Barka qui ne sont pas inscrits au centre ?	19
QR 4 : Quel est l'impact sur la santé sexuelle et reproductive des apprenant-e-s ?.....	20
QR 5 : Quel est l'impact des centres Barka sur les aspirations et les objectifs professionnels des enfants Barka ?	23
QR 6 : Quel est l'impact des centres Barka sur l'accès à l'enseignement secondaire ?.....	28

QR 7 : Quel est l'impact des centres Barka sur l'accès à des formations professionnelles ?	31
QR 8 : De quelle façon les centres Barka tiennent-ils compte de l'équité et de l'inclusion ?	36
Sélection des communautés bénéficiaires du PAEFE	37
Sélection des bénéficiaires	38
Egalité des genres face à l'éducation	39
Situation économique des apprenant-e-s	40
Inclusion des enfants en situation de handicap	40
Implication des parents et de la communauté	41
Le bilinguisme comme vecteur d'inclusion	45
Pédagogie différenciée	45
Assiduité et abandon du programme	46
5. Impact du PAEFE sur le paysage éducatif béninois	48
QR 9 : Quelle est l'influence des centres Barka sur le secteur formel de l'éducation dans les régions d'intervention ?	48
Échanges entre le système formel et les centres barka	48
Répercussions du modèle PAEFE sur le système formel	50
QR 10 : Comment les acteurs nationaux et communaux du système éducatif perçoivent-ils le modèle PAEFE ?	51
Comment le bilinguisme est-il perçu par les acteurs du système éducatif ?	51
Quelles sont les actions concrètes pour l'institutionnalisation de l'expérience PAEFE ?	53
Quelles sont les actions concrètes pour la mise à l'échelle de l'expérience PAEFE ?	58
6. Conclusions	62
Liste des Annexes	69
Bibliographie	70

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Exemple de présentation des résultats quantitatifs.....	9
Figure 2: Profil des bénéficiaires du PAEFE.....	10
Figure 3: Profil des parents des bénéficiaires du PAEFE.....	10
Figure 4: Vulnérabilité économique des ménages des bénéficiaires du PAEFE	11
Figure 5: Infrastructures et équipement des centres Barka	12
Figure 6: Pratiques pédagogiques rapportées par les animateurs/trices.....	12
Figure 7: Perceptions des apprenant-e-s sur leurs aptitudes acquises au centre Barka	13
Figure 8: Effets du PAEFE sur les compétences linguistiques.....	15
Figure 9: Résultats des apprenant-e-s au test de lecture en langue nationale (Mai 2019).....	15
Figure 10: Effets du PAEFE sur d'autres compétences cognitives	17
Figure 11: Effets du PAEFE sur les indicateurs d'estime de soi.....	18
Figure 12: Effets du PAEFE sur les traits de personnalité	18
Figure 13: Statistiques descriptives sur les compétences non-cognitives.....	19
Figure 14: Effets du PAEFE sur la santé sexuelle et reproductive.....	21
Figure 15: Effets du PAEFE sur les opinions sur le mariage précoce	22
Figure 16: Effets du PAEFE sur les comportements de fertilité	22
Figure 17: Effets du PAEFE sur les aspirations scolaires	24
Figure 18: Effets du PAEFE sur la valorisation de l'éducation	25
Figure 19: Effets du PAEFE sur les aspirations professionnelles (enfants).....	27
Figure 20: Effets du PAEFE sur les aspirations professionnelles des parents pour les enfants	27
Figure 21: Photo d'un manuel d'alphabétisation en Fulfuldé.....	44
Figure 22: Raisons principales d'abandon du centre Barka.....	46
Figure 23: Affiche mettant en avant le programme PAEFE dans le cadre d'une campagne de sensibilisation du STP sur les alternatives éducatives (Source : C4ED)	54

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Taux d'inscription au collège et de réussite au CEP par année de 2016 à 2018 dans le Borgou	30
Tableau 2: Taux d'inscription en formation professionnelle par année de 2016 à 2018 dans le Borgou	33
Tableau 3: Taux d'inscription des filles dans les centres Barka de 2011 à 2019	39
Tableau 4: Taux d'abandon des centres Barka de 2015 à 2018	48
Tableau 5: Principaux résultats quantitatifs.....	67

RESUME EXECUTIF

Objectifs de l'étude

Ce rapport constitue le rapport final de l'étude d'impact du *Programme d'Appui à l'Éducation et la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif* (PAEFE), commanditée par l'agence de coopération internationale de la Confédération suisse, la Direction du Développement et de la Coopération (DDC). Cette étude d'impact consiste à évaluer les effets de ce programme sur les apprenant-e-s, les interactions du PAEFE avec le secteur éducatif formel béninois, et explore la possibilité d'une institutionnalisation et de mise à l'échelle de ce dernier.

Contexte

Malgré des progrès conséquents en matière d'accès à l'éducation primaire, le système éducatif béninois fait face à deux défis majeurs : la qualité des apprentissages et l'inégalité des chances d'accès à l'éducation et du maintien à l'école. En 2013, le taux net de scolarisation des enfants de six à 11 ans était de 56,9% dans l'ensemble du pays, contre seulement 29,2% en Alibori et 49,5% dans le Borgou. En plus de ces différences interrégionales, certaines populations sont davantage exclues du système éducatif formel. Conscient de sa difficulté à mettre à la disposition de tous les enfants une offre éducative adaptée à leurs besoins, le gouvernement béninois met l'accent depuis 2007 sur le développement de l'éducation non-formelle, désormais prise en compte explicitement dans l'actuel Plan Sectoriel de l'Éducation post 2015 (2018-2030).

Le PAEFE

Le PAEFE vise à proposer aux enfants exclus du système éducatif des départements du Borgou et de l'Alibori une offre d'éducation alternative et adaptée à leurs réalités socio-économiques. Ces enfants, entre 9 et 15 ans, n'ont jamais été scolarisés ou n'ont pas pu être maintenus à l'école publique (déscolarisation). Leur âge avancé ne leur permet plus de s'inscrire à école primaire et leur absence de Certificat d'Études Primaires ne leur permet pas de rejoindre l'enseignement secondaire, les excluant de fait du secteur éducatif formel. Le PAEFE s'articule autour de quatre composantes : (i) un enseignement bilingue en langue nationale et en langue française sur une période de quatre ans ; (ii) la promotion de valeurs culturelles ; (iii) l'initiation aux métiers ; et enfin (iv) l'implication des parents et de la communauté dans le fonctionnement des centres éducatifs, notamment à travers les Comités de Gestion des Centres Barka (CoGeC). En juin 2019, le programme, financé par la DDC et dont l'exécution a été confiée au consortium Helvetas & Solidar Suisse pour une durée de 15 ans (2011-2026), a permis la mise en place de 98 centres d'éducation alternatifs, appelés *centres Barka*.

Méthodologie

L'équipe de recherche a délibérément opté pour une approche de recherche mixte de manière à apporter des éléments de réponse les plus holistiques aux questions d'évaluation de cette étude. Ainsi, des méthodes quantitatives quasi-expérimentales (la double différence, couplée à une technique d'appariement) ont été employées pour estimer l'impact de l'approche PAEFE sur les enfants inscrits dans un centre Barka après un an et demi d'apprentissage sur la base d'un échantillon de 2 526 enfants interrogés en mars 2018 et en mai 2019. Le groupe de comparaison est composé d'enfants éligibles au programme (i.e. des enfants non-scolarisés et entre 9 et 15 ans

lors de l'enquête de référence) n'étant pas inscrits dans un centre Barka mais partageant des caractéristiques initiales les plus similaires possibles à celles des enfants inscrits dans un centre Barka. L'adoption de cette approche permet non seulement à l'équipe de recherche d'isoler les changements observés auprès des apprenant-e-s pouvant être attribués à leur exposition au programme, mais aussi d'apporter des informations précises sur la magnitude des effets du PAEFE sur les apprenant-e-s des centres Barka à court terme. De son côté, l'approche qualitative a fait appel à une revue des documents stratégiques du programme, mais également à la conduite d'entretiens avec les bénéficiaires du PAEFE et son personnel encadrant, ainsi qu'avec les représentants du secteur éducatif formel et non-formel béninois au niveau central et décentralisé. Au total, 103 entretiens qualitatifs ont été conduits. Il vaut la peine de souligner que cette étude ne prétend pas à comparer l'efficacité relative du modèle PAEFE par rapport à celui de l'école publique, mais à étudier la capacité du PAEFE à donner une deuxième chance aux enfants exclus du système éducatif formel.

Conclusions principales

L'analyse des données quantitatives et qualitatives collectées pour cette étude met en avant les résultats suivants :

- Un meilleur accès à certaines connaissances (augmentation des compétences en langue nationale de 10 à 23 points de pourcentage, en français de 5 points de pourcentage et en mémoire immédiate de 10 points de pourcentage) et au développement de compétences socio-émotionnelles des apprenant-e-s
- Un impact positif sur les normes sociales de genre au profit du respect des droits des jeunes filles (la probabilité de déclarer qu'il y a des inconvénients à se marier avant 18 ans augmente de 14 points de pourcentage, celle de rapporter un âge idéal au premier enfant supérieur à 18 ans augmente de 13 points de pourcentage)
- Un levier pour le développement de projets professionnels des apprenant-e-s, avec notamment une baisse de 14 points de pourcentage de la probabilité de déclarer vouloir exercer un travail agricole familial
- Un apprentissage bilingue apprécié des communautés et loué par les acteurs du système formel béninois
- Une approche de gestion inclusive et participative grâce à une implication active des parents et communautés bénéficiaires
- Un modèle officiellement reconnu par les autorités béninoises, elles-mêmes impliquées dans le suivi et la mise à l'échelle du programme

Recommandations

Sur la base des résultats quantitatifs et qualitatifs de cette étude, l'équipe de recherche propose plusieurs recommandations clés.

Recommandations pour l'appui à la transition des apprenant-e-s vers l'enseignement secondaire ou les formations professionnelles

- Le développement de partenariats institutionnalisés publics-privés entre le PAEFE et des centres de formation publics ou encore le collectif des artisans au niveau local de manière à faciliter la création de synergies entre les centres Barka et les voies de professionnalisation

- La diversification et uniformisation des offres de préprofessionnalisation
- Le renforcement d'échanges institutionnalisés entre les élèves des centres Barka et les élèves des écoles primaires et secondaires formelles, ainsi que du corps enseignant

Recommandations pour le renforcement des effets du programme

- L'organisation et le renforcement de séances de sensibilisation sur l'enseignement secondaire et ses avantages, sur l'égalité des genres face à l'éducation et l'orientation professionnelle, et sur la santé sexuelle et reproductive
- Le renforcement de l'enseignement en mathématiques
- La mobilisation de ressources pour accueillir les enfants en situation de handicap
- La mise en place d'une offre d'apprentissage à options pour répondre aux attentes en formations professionnalisantes des apprenant-e-s plus âgés
- La prolongation de cette étude afin de pouvoir suivre l'évaluation des effets du PAEFE après un cycle de 4 ans d'apprentissage au centre Barka et un suivi rapproché des anciens apprenant-e-s sur le long terme

Recommandations pour l'appui à la démarche d'institutionnalisation du programme

- La sensibilisation des acteurs institutionnels aux bénéfices du bilinguisme
- La constitution rapide d'un fonds étatique dédié essentiellement aux AE

ACRONYMES

ADECOB	Association pour le Développement des Communes du Borgou
AE	Alternatives Educatives
AFD	Agence Française de Développement
AFI-D	Alphabétisation et Formation Intensive pour le Développement
ANCB	Association Nationale des Communes du Bénin
APE	Association de Parents d'Élèves
APIDA	Association pour la Promotion de l'Intercommunalité dans le Département de l'Alibori
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
C4ED	Center for Evaluation and Development
CCAE	Cadre de Concertation des Acteurs de l'Education
CE1	Cours Élémentaire 1 ^{ère} année
CE2	Cours Élémentaire 2 ^{ème} année
CEBELAE	Centre Béninois des Langues Etrangères
CEDEAO	Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CENSAD	Communauté des Etats Sahélo-Sahariens
CEP	Certificat d'Études Primaires
CLEF	Children's Learning and Equity Foundations
CM2	Cours Moyen 2 ^{ème} année
CoGeC	Comité de Gestion du Centre Barka
CP	Cours Préparatoire
CP	Conseiller Pédagogique
CRP	Chef de Région Pédagogique
COTIP	Comité de Pilotage
CQM	Certificat de Qualification aux Métiers
CQP	Certificat de Qualification Professionnelle
CRADENF	Cercle de Réflexion et d'Action pour le Développement d'Éducation Non-Formelle
DANIDA	Ministère des Affaires Étrangères du Danemark
DDC	Direction du Développement et de la Coopération
DDEMP	Direction Départementale de l'Enseignement Maternel et Primaire
ELAN	Ecoles et Langues Nationales
EMICoV	Enquête Modulaire Intégrée sur les Conditions de Vie des Ménages
ENI	École Normale des Instituteurs
FADeC	Fonds d'Appui au Développement des Communes

**Évaluation d'impact du Programme d'Appui à l'Éducation et la Formation des Enfants Exclus du
Système Éducatif (PAEFE) - Bénin
- Rapport final -**

GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit/Agence Allemande de Coopération Internationale pour le Développement
INFRE	Institut National pour la Recherche en Education
INSAE	Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique
ODD	Objectifs de Développement Durable
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
MEMP	Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire
MENRS	Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique
MESTFP	Ministère de l'Enseignement Secondaire, Technique, et de la Formation Professionnelle
PAEFE	Programme d'Appui à l'Éducation et la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif
PAFPAA	Programme d'Appui à la Formation Professionnelle Agricole et Artisanale
PASDeR	Programme d'Appui au Secteur du Développement Rural
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen
PCA	Programme de Cours Accélérés
PDDSE ou PSE post 2015	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation ou Plan Sectoriel de l'Education post 2015
PFE	Point Focal Éducation
PDC	Plan de Développement Communal
PNAS	Programme National d'Alimentation Scolaire
PTF	Partenaire Technique et Financier
QR	Questions de Recherche
STP	Secrétariat Technique Permanent
UA	Union Africaine
UEMOA	Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UP	Unités Pédagogiques

1. INTRODUCTION

L'éducation, socle phare du développement du capital humain d'un pays, est reconnue comme droit universel de tout être humain (UNESCO 2019). Elle est considérée comme une compétence de base essentielle pour le développement économique et social d'une société, et pour l'accès de l'individu à une plus grande qualité de vie et à la liberté (Armartya Sen 1992).

Des efforts considérables ont été réalisés par la communauté internationale afin d'assurer un accès universel à l'éducation primaire, notamment dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) de l'Organisation des Nations Unies (ONU) (2000-2015), volonté renouvelée en 2015 en tant que quatrième Objectif de Développement Durable (ODD) (2015-2030). Malgré une forte augmentation des taux de scolarisation à travers le monde, cette tendance n'a pas été accompagnée d'une amélioration du niveau réel d'apprentissage des enfants, qui dans certains cas, s'est même détérioré (Laitin, David D., Rajesh Ramachandran et Stephen L. Walter 2019). Une plus grande compréhension des moyens pour assurer l'accès à une éducation de base au plus grand nombre tout en garantissant la qualité de l'enseignement apparaît par conséquent essentielle.

Avec l'initiative *Global Partnership for Education*, connue jusqu'en 2011 sous le nom de l'initiative *Education Fast Track Education For All*, la plupart des pays en développement ont suivi le pas en convergeant vers un accès presque universel à l'éducation sur leurs territoires respectifs. Au Bénin, les données administratives indiquent que le nombre d'enfants inscrits à l'école primaire est passé de 1 850 658 en 2010 (Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation 2018) à 2 267 835 en 2016 (Ministère en charge de l'enseignement primaire 2016a). Malgré ces progrès conséquents, le système éducatif béninois doit faire face à deux défis majeurs : la qualité des apprentissages, et le maintien des enfants à l'école et l'inégalité des chances d'accès à l'éducation (UNICEF 2017). Les départements du nord du pays, l'Alibori et le Borgou, montrent en effet toujours des signes de faiblesse. Alors que le Bénin affiche un taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire de 115% en 2016, celui-ci atteint 89% dans le Borgou et 59% dans l'Alibori (Ministère en charge de l'enseignement primaire 2016b). Le taux d'achèvement du primaire y est également particulièrement faible, avec 57% d'enfants dans le Borgou et 36% dans l'Alibori, contre une moyenne nationale de 71%. Conscient de sa difficulté à assurer l'accès de tous les enfants à l'école et à mettre à leur disposition une offre éducative adaptée à leurs besoins, le gouvernement béninois met l'accent depuis 2007 sur le développement de l'éducation non-formelle, désormais prise en compte explicitement dans le Plan Sectoriel de l'Éducation post 2015 (2018-2030) (STP du PDDSE 2018).

C'est dans cette volonté de venir combler les lacunes du système formel que s'inscrit le *Programme d'Appui à l'Éducation et la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif* (PAEFE). Celui-ci vise à proposer aux enfants exclus du système éducatif formel une solution adaptée à leurs réalités sociaux-économiques. Ces enfants, entre 9 et 15 ans, n'ont jamais été scolarisés ou n'ont pas pu être maintenus à l'école publique (déscolarisation). Leur âge avancé ne leur permet plus de s'inscrire à école primaire et leur absence de Certificat d'Études Primaires ne leur permet pas de rejoindre l'enseignement secondaire, les excluant de fait du secteur éducatif formel. Quatre composantes innovantes caractérisent cette Alternative Éducative (AE) : (i) un enseignement bilingue en langue nationale et en langue française pour une période de quatre ans ; (ii) la

promotion de valeurs culturelles ; (iii) l'initiation aux métiers ; et enfin (iv) l'implication des parents et de la communauté dans le fonctionnement du programme. En juin 2019, le PAEFE, financé par la Direction du Développement et de la Coopération (DDC) pour une période de 15 ans (2011-2026), a permis la mise en place de 98 centres d'éducation alternatifs, appelés *centres Barka*.

Ce rapport a été rédigé par le Centre d'Évaluation et de Développement (C4ED) dans le cadre de l'évaluation d'impact du PAEFE commandée par la DDC. L'objectif de cette évaluation consiste à apprécier les effets du programme sur les apprenant-e-s (1), à appréhender ses interactions avec le secteur éducatif formel béninois (2), et à explorer les mécanismes d'institutionnalisation et de mise à l'échelle de cette offre d'éducation alternative (3). De manière à évaluer ces trois aspects, l'étude emploie une approche de méthodes mixtes en ayant recours à des méthodes quantitatives quasi-expérimentales ainsi qu'à des méthodes qualitatives.

Ce rapport est constitué d'une présentation du contexte de cette étude (section 2), succédée par la présentation de la méthodologie d'évaluation adoptée par l'équipe de recherche (section 3). La section 4 est consacrée aux résultats de l'analyse quantitative et qualitative des effets du PAEFE sur les bénéficiaires. Enfin, la section 5 met en lumière les résultats de l'analyse qualitative de l'influence du PAEFE sur le paysage éducatif béninois. Une discussion des principaux résultats de cette étude et des recommandations conclue ce rapport (section 6).

2. CONTEXTE

COURTE PRESENTATION DU BENIN

Le Bénin est un pays d'Afrique occidentale avec une population de 11 867 679 habitants et une superficie de 114 763 km², ce qui en fait l'un des plus petits pays du continent (STP du PPDSE 2018). La population béninoise est constituée de plus de 42 groupes ethniques, dont les Fon, Adja, Yoruba et Bariba représentent plus de la majorité (UNICEF Bénin 2017). La langue officielle du Bénin est le français, toutefois seulement parlée par 32,4% des Béninois en 2010, au profit de plus de 52 langues nationales (Organisation internationale de la francophonie 2008).

L'économie béninoise repose fortement sur le secteur agricole et du commerce informel de réexportation et de transit avec le Nigéria (Banque Mondiale 2019). Malgré une accélération de l'activité économique entre 2017 et 2018, le taux de pauvreté reste très élevé, estimé à 46,4% en 2018 (Banque Mondiale 2019). Près de 97,3% des enfants béninois souffrent d'un accès limité aux besoins de base (UNICEF Bénin 2017). En 2014, 52% des enfants du pays étaient impliqués dans au moins une activité économique, ce pourcentage étant plus élevé dans les départements de l'Alibori et du Borgou (62% et 60% respectivement) (UNICEF Bénin 2017). L'absence d'enregistrement des naissances pour 3 enfants sur 10 du quintile de la population le plus vulnérable constitue un obstacle considérable pour la protection des droits de l'enfant (UNICEF Bénin 2017).

En 2013, le taux net de scolarisation des enfants de six à 11 ans était de 56,9% dans l'ensemble du pays, contre seulement 29,2% en Alibori et 49,5% dans le Borgou (Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique INSAE 2013). Malgré une croissance des effectifs de

l'enseignement primaire (MEMP 2016a), certaines populations demeurent plus vulnérables à l'exclusion scolaire, telles que les enfants travailleurs et ceux vivant avec un handicap (UNICEF 2017). L'éloignement géographique de l'école, le coût associé à la scolarité malgré un accès gratuit à l'enseignement primaire depuis 2006, et le rôle assigné au genre de l'enfant dans la valorisation de l'éducation représentent les principaux obstacles à la scolarisation de tous les jeunes béninois. À ces difficultés s'ajoutent les pratiques de mariages et grossesses précoces, auxquelles les jeunes filles sont particulièrement confrontées. En outre, l'accès à l'éducation en milieu rural est nettement plus limité qu'en ville. Un autre grand défi éducatif consiste à maintenir les enfants dans le système scolaire, comme en témoigne le taux d'achèvement du primaire qui s'élève seulement à 71% (Conseil d'administration pour examen et commentaires 2013). En 2014, le taux de redoublement à l'école primaire s'élève à 11,4%, avec un taux de 15% dans le Borgou et de 13% dans l'Alibori, et 11,7% des enfants abandonnent leur enseignement primaire (11,3% dans le Borgou et 15,5% dans l'Alibori) (PASEC 2016). Ainsi, le taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire (12 à 19 ans) ne s'élève qu'à 37,90% en 2013 (INSAE 2013), avec des disparités visibles selon le genre de l'enfant (32,40% pour les filles contre 41,50% pour les garçons).

En plus des problèmes d'accès et de maintien dans l'enseignement primaire, s'ajoutent les questions de qualité d'apprentissage. D'après l'évaluation internationale PASEC2014 (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen), menée dans 10 pays d'Afrique subsaharienne francophone, les performances des enfants béninois en début de cycle primaire (deuxième année) se situent en dessous de la moyenne de l'ensemble des pays étudiés (PASEC 2016). 90,4% des enfants évalués n'ont pas atteint le seuil jugé suffisant de compétence en langue pour leur permettre de poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions, contre 70% parmi les 10 pays enquêtés. Ce taux est plus faible en mathématiques, 66,5%, mais reste supérieur à la moyenne de l'échantillon (50%). La tendance s'améliore légèrement concernant l'apprentissage de la lecture après six années de scolarité primaire, 48,3% des enfants évalués étant en-dessous du seuil de référence contre 60% dans l'ensemble des pays enquêtés. Néanmoins, le Bénin accuse toujours un retard concernant les mathématiques, avec 60,2% des enfants en-dessous du seuil de référence après six années de scolarité primaire. La comparaison des performances scolaires en fin de scolarité primaire est également affectée par le taux non négligeable d'abandon scolaire, excluant les enfants dont le niveau de compétence est probablement parmi les plus faibles de l'échantillon d'enfants évalués.

Les initiatives d'Alternatives Éducatives (AE) se sont développées afin de faire face aux enjeux majeurs que le système éducatif formel ne parvient pas encore à relever. Les AE se présentent comme des solutions temporaires pour les enfants que ce système a laissés pour compte. Le soutien à ces initiatives s'inscrit dans le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation post 2015 (PDDSE), qui institue un cadre de mise en œuvre de réformes éducatives dans le secteur formel et non-formel (STP du PDDSE 2018). L'objectif n'est pas de promouvoir des systèmes éducatifs parallèles mais de permettre à terme au secteur formel de combler les lacunes existantes, démarche que l'identification des meilleures pratiques parmi les AE pourrait appuyer.

Malgré une offre diversifiée d'AE, le secteur éducatif non-formel ne permet pas de surmonter l'ensemble des obstacles auxquels l'éducation formelle est confrontée. Les expériences existantes mettent en avant les difficultés à assurer la pérennité de ces programmes suite au retrait des

donneurs internationaux, comme dans le cas des Programmes de Cours Accélérés (PCA) d'UNICEF (STP du PDDSE 2019), et l'impact limité sur la réalisation des nouveaux objectifs professionnels des apprenant-e-s (STP du PDDSE 2019b; Aimé Damiba et P. Appolinaire Nana 2016).

LE PAEFE

Le PAEFE vise à proposer aux enfants entre 9 et 15 ans exclus du système éducatif une solution éducative adaptée à leurs réalités sociaux-économiques. Mis en œuvre dans les départements de l'Alibori et du Borgou, cette offre d'éducation de base alternative est caractérisée par quatre composantes innovantes : (i) un enseignement bilingue en langue nationale et en langue française sur une période de quatre ans ; (ii) la promotion des traditions culturelles ; (iii) l'initiation aux métiers ; et enfin (iv) l'implication des parents et de la communauté dans la gestion du programme (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2015).

Ce programme s'inscrit dans l'objectif du gouvernement béninois d'offrir une éducation de qualité à tous les enfants du pays et d'œuvrer ainsi à la réalisation du quatrième ODD (Nations Unies 2015)¹. Parmi ses objectifs spécifiques, le PAEFE prévoit (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2015):

1. La participation et adhésion des communautés au programme dans les communes du Borgou et de l'Alibori ;
2. L'amélioration des compétences des communes et des services étatiques déconcentrés sur les AE et leur gestion ;
3. La poursuite du développement d'une éducation alternative bilingue de qualité, inclusive et durable à l'adresse des enfants exclus du système éducatif et ;
4. Le pilotage et l'institutionnalisation de l'AE développée avec l'ensemble des partenaires publics et privés dans une perspective de passage à l'échelle.

En juin 2019, le PAEFE, financé par la DDC pour une durée de 15 ans (2011-2026), a permis la mise en place de 98 centres d'éducation alternatifs, appelés *centres Barka*. L'évolution du programme suit trois phases : (i) le déploiement de l'initiative dans le département du Borgou (2011-2015) ; (ii) l'institutionnalisation du PAEFE et son extension au département de l'Alibori (2016-2020) ; (iii) le passage à l'échelle des acquis de l'expérience au niveau national (2021-2024) (Direction du Développement et de la Coopération DDC 2017).

Le PAEFE s'inspire du modèle d'éducation intégrée bilingue d'*Alphabétisation et Formation Intensive pour le Développement des jeunes de 9 à 15 ans* (AFI-D), développé par Solidar Suisse au Burkina Faso. L'enseignement repose sur le modèle du bilinguisme additif : à la différence de l'enseignement intégralement en français dispensé dans les écoles conventionnelles, les deux premières années du cursus Barka sont dispensées en langue nationale, avec une introduction progressive du français, pour ensuite inverser la tendance à partir de la troisième année. Bien qu'aussi orientés sur l'insertion professionnelle, ces centres éducatifs préparent les élèves à passer le Certificat d'Études Primaires (CEP) et le cas échéant à poursuivre leurs études ou

¹ Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Obtenir une éducation de qualité est le fondement pour améliorer la vie des gens et le développement durable.

formations dans le système formel. Les centres Barka reposent sur un mode de gestion communautaire, notamment grâce à la mise en place de Comités de Gestion des Centres (CoGeC) composés de parents d'élèves, mais aussi à l'implication de ces derniers dans la gestion des jardins communautaires et des cantines endogènes.

De par son expérience passée dans la mise en œuvre d'une AE bilingue, Solidar Suisse joue le rôle de conseiller pédagogique et technique dans le consortium alors qu'Helvetas est chargé de la gestion et du suivi du programme. La mise en œuvre du programme implique l'établissement d'un partenariat sur plusieurs niveaux : Etat béninois, ONGs nationales de médiation sociale, collectivités locales et communautés. Trois ONG opérant dans l'intermédiation sociale et le développement communautaire sont impliquées dans la mise en œuvre du PAEFE dans les communautés bénéficiaires : Derana (Borgou), Sianson (Alibori et Borgou) et consortium Cerpadec/Bach consulting (Alibori).

3. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette évaluation a été conduite sur la base des questions de recherche présentées ci-dessous, développée en collaboration avec la DDC lors de la conception de cette étude :

Questions de recherche (QR)	Sous-questions de recherche	Méthodes de recherche adoptées
<i>Impact du PAEFE sur les bénéficiaires</i>		
1. Quel est l'impact des centres Barka sur les capacités cognitives des enfants ?		Quantitatives
2. Quel est l'impact des centres Barka sur les compétences non cognitives des enfants ?		Quantitatives
3. Quel est l'effet des centres Barka sur les enfants éligibles dans les villages Barka qui ne sont pas inscrits au centre ?		Quantitatives
4. Quel est l'impact sur la santé sexuelle et reproductive des apprenant-e-s ?	<ul style="list-style-type: none"> De quelle manière le centre Barka a-t-il affecté les connaissances sur la santé sexuelle et reproductive ? Le PAEFE influence-t-il les opinions sur les mariages et grossesses précoces ? 	Quantitatives
5. Quel est l'impact des centres Barka sur les aspirations et les objectifs professionnels des enfants Barka ?	<ul style="list-style-type: none"> De quelle manière le centre Barka a-t-il influencé le désir des apprenant-e-s de poursuivre leurs études ? De quelle manière le centre Barka a-t-il influencé le choix de métier ? Dans quelles mesures les élèves Barka ont-ils réalisé leurs rêves professionnels ? 	Quantitatives et qualitatives

6. Quel est l'impact des centres Barka sur l'accès à l'enseignement secondaire ?	<ul style="list-style-type: none"> De quelle manière la formation au centre Barka a-t-elle préparé les élèves à leur entrée au collège ? 	Qualitatives
7. Quel est l'impact des centres Barka sur l'accès à des formations professionnelles ?	<ul style="list-style-type: none"> De quelle manière le centre Barka a-t-il facilité l'accès aux formations professionnelles ? Les sorti-e-s Barka ont-ils pu acquérir des aptitudes et compétences spécifiques leur facilitant l'accès à la formation professionnelle ? 	Qualitatives
8. De quelle façon les centres Barka tiennent-ils compte de l'équité et de l'inclusion ?	<ul style="list-style-type: none"> Comment est la gestion du processus dans le choix des sites Barka pour éviter des tensions entre villages ? De quelle manière le CoGeC gère-t-il les candidatures au centre Barka ? De quelle manière donne-t-il les mêmes chances aux enfants ? 	Qualitatives et quantitatives
<i>Impact du PAEFE sur le paysage éducatif béninois</i>		
9. Quelle est l'influence des centres Barka sur le secteur formel de l'éducation dans les régions d'intervention ?	<ul style="list-style-type: none"> Quels sont les échanges entre le système formel et les centres Barka ? Quelles sont les répercussions du modèle PAEFE sur le système formel ? 	Qualitatives
10. Comment les acteurs nationaux et communaux du système éducatif perçoivent-ils le modèle PAEFE ?	<ul style="list-style-type: none"> Comment le bilinguisme est-il perçu par les acteurs du système éducatif ? Quelles sont les actions concrètes pour l'institutionnalisation de l'expérience PAEFE ? Quelles sont les actions concrètes pour la mise à l'échelle de l'expérience PAEFE ? 	Qualitatives

L'objectif de cette évaluation d'impact est de fournir des preuves solides des effets des centres Barka sur leurs bénéficiaires et la communauté. L'étude d'impact consiste à évaluer (1) les effets de ce programme sur les apprenant-e-s, (2) ses interactions avec le secteur éducatif formel béninois, et (3) la possibilité d'une institutionnalisation et de mise à l'échelle des centres Barka. Afin de couvrir l'ensemble de ces dimensions, l'étude adopte une approche de recherche mixte. Alors que des méthodes quantitatives non-expérimentales sont employées pour identifier les impacts du programme sur les apprenant-e-s à court terme (1), les méthodes qualitatives complètent ces premiers résultats en apportant des éclairages sur les effets du programme sur des enfants à un stade d'apprentissage plus avancé et des enfants ayant terminé leur apprentissage. Les méthodes qualitatives se concentrent également sur les deux autres dimensions suscitées, (2) et (3). De manière à apporter des éléments de réponses les plus instructifs et holistiques à chaque question d'évaluation susmentionnée, l'équipe de recherche a délibérément opté pour une approche de recherche mixte, impliquant l'attribution d'une ou de

plusieurs approches selon la nature de l'information souhaitée. Alors que les méthodes quantitatives quasi-expérimentales mettent l'accent sur la recherche objective de relations causales grâce à la mesure des transactions de plusieurs individus avec leur environnement, l'approche qualitative se concentre sur leur expérience subjective (Pinard, Potvin et Rousseau 2004). Le choix du recours à ces deux conceptions de la réalité sociale permet par conséquent de diversifier l'approche scientifique, mais aussi de s'inscrire dans une stratégie de corroboration, de triangulation, et de complémentarité. Il vaut la peine de souligner que cette étude ne prétend pas à comparer l'efficacité relative du modèle PAEFE par rapport à celui de l'école publique, mais à étudier la capacité du PAEFE à donner une deuxième chance aux enfants exclus du système éducatif formel.

L'évaluation se compose de deux volets :

- 1- Volet bénéficiaires : analyse des effets des centres Barka auprès des apprenant-e-s et des anciens bénéficiaires du programme PAEFE.
- 2- Volet institutionnel : analyse des interactions du PAEFE avec le système éducatif formel béninois et des modalités d'une institutionnalisation et mise à l'échelle du programme.

METHODES QUANTITATIVES

Des **méthodes quantitatives** ont tout d'abord été employées pour estimer l'impact des innovations promues par le PAEFE sur les enfants inscrits dans un centre Barka après un an et demi d'apprentissage. Le programme ayant ciblé de façon délibérée les villages les plus à même à gérer un centre Barka et la participation au programme étant volontaire, le recours à un essai randomisé (angl. « Randomized Control Trial ») a été exclu au profit d'une approche quasi-expérimentale². En particulier, la technique d'appariement (angl. « Matching ») et la méthode de la double différence (angl. « Difference-in-differences ») ont été employées. Cette stratégie d'identification de l'impact causal du PAEFE repose sur l'hypothèse que les indicateurs d'intérêt auraient évolué de la même manière pour le groupe de participant-e-s, le groupe de comparaison au sein des villages abritant un centre Barka et le groupe de comparaison en dehors de ces villages.

Le groupe de comparaison est composé d'enfants éligibles au programme (i.e. des enfants non-scolarisés et entre 9 et 15 ans lors de l'enquête de référence) n'étant pas inscrits dans un centre Barka mais partageant des caractéristiques initiales les plus similaires possibles à celles des enfants inscrits dans un centre Barka. Il est important de noter que le groupe de comparaison ne peut pas être composé d'enfants actuellement inscrits à l'école publique. En effet, ces enfants ne représentent pas la cible du PAEFE, constituée d'enfants n'ayant jamais été scolarisés ou déscolarisés. Ainsi, il est attendu que les caractéristiques des enfants inscrits à l'école publique, observables et inobservables, soient davantage favorables à leur réussite scolaire, expliquant leur maintien scolaire en comparaison des enfants éligibles au PAEFE. Une comparaison directe des enfants du PAEFE avec les enfants de l'école publique ne serait donc pas informative et donnerait lieu à une estimation faussée des effets du PAEFE.

² Dans le contexte du PAEFE, les participant-e-s sont sélectionnés par les Comités de Gestion du Centre et des ONG locales. La mise en place d'un tirage aléatoire des participant-e-s aurait ainsi perturbé le fonctionnement habituel du projet et remis en cause la généralisation des résultats de l'étude

Les méthodes adoptées dans cette étude, ainsi que les stratégies d'échantillonnage mises en place pour l'enquête de recensement et l'enquête de référence, et les limites de cette approche, sont présentées dans l'Annexe 1.

COLLECTE DE DONNEES QUANTITATIVES

L'étude d'impact quantitative du PAEFE repose sur trois collectes de données quantitatives : (i) une enquête de recensement des enfants éligibles au programme ; (ii) une enquête de référence ; (iii) une enquête finale.

ENQUETE DE RECENSEMENT

Une première enquête a été menée entre octobre et décembre 2017 sur l'ensemble des enfants éligibles³ de 66 villages sélectionnés pour l'étude⁴. Cette enquête de recensement a permis de recueillir des informations sur 8 726 enfants éligibles au PAEFE, dont 791 bénéficiaires du programme. Ces données ont servi à l'identification d'un groupe de comparaison dont les caractéristiques initiales sont les plus similaires possibles à celles des bénéficiaires du programme et ont ainsi permis la constitution de l'échantillon d'étude⁵.

ENQUETE DE REFERENCE

L'enquête de référence s'est déroulée entre mars et avril 2018 dans sept communes du département du Borgou. 2 564 enfants, leurs parents et 31 animateurs/trices de centre Barka ont été interrogés. Cette enquête a permis de collecter des informations sur les valeurs initiales des indicateurs d'intérêt afin de pouvoir suivre leur évolution lors de l'enquête finale.

ENQUETE FINALE

L'enquête finale a eu lieu en mai 2019 auprès de 2 526 enfants, leurs parents et 31 animateurs/trices. Plus de 98% de l'échantillon de l'enquête de référence ont pu être retrouvés lors de l'enquête finale⁶.

COMMENT LES IMPACTS QUANTITATIFS SONT-ILS MESURES ?

EFFETS DIRECTS

L'estimation des effets directs du programme est basée sur la comparaison des participant-e-s au programme avec des enfants non-bénéficiaires résidant dans des villages n'abritant pas un centre Barka. Plus particulièrement, nous comparons l'évolution des indicateurs d'intérêt entre les deux enquêtes entre ces deux groupes. Cette approche correspond à la méthode de la double différence

³ Pour être éligible, un enfant doit avoir entre 9 et 15 ans et être non-scolarisé ou déscolarisé.

⁴ L'ensemble des villages dont le centre Barka recrutait de nouveaux apprenant-e-s lors de l'année 2017/2018 ont été retenus pour l'étude (31 villages). 35 villages de comparaison ont été sélectionnés sur la base d'une technique d'appariement. Cette approche est détaillée dans l'Annexe 1.

⁵ Une technique d'appariement a été employée pour identifier ce groupe de comparaison. Les caractéristiques retenues comprennent le groupe ethnique du ménage, les compétences en français du chef de ménage, l'âge et le genre de l'enfant éligible, et différentes caractéristiques du logement (les matériaux utilisés pour les murs, le toit et le sol, et le type d'accès à l'électricité et à l'eau).

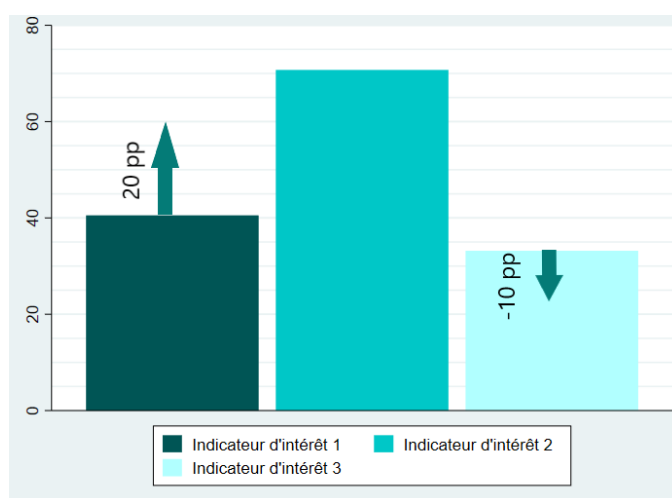
⁶ Ce faible taux d'attrition ne diffère pas significativement entre le groupe de bénéficiaires et les groupes de comparaison, préservant la validité interne de cette étude. L'Annexe 2 présente des informations sur les enfants n'ayant pas pu être retrouvés.

et nous permet d'isoler les différences initiales entre les deux groupes des différences observées après le début du programme, et ainsi d'identifier l'effet causal du programme sur ses participant-e-s⁷.

INDICATIONS POUR LA LECTURE DES RESULTATS QUANTITATIFS DU RAPPORT

Les résultats quantitatifs de ce rapport sont présentés sous forme de figure illustrant la valeur des indicateurs d'intérêt lors de l'enquête de référence, en mars 2018, pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude, et la taille des effets estimés du PAEFE lorsque ceux-ci sont statistiquement significatifs au niveau de 95%⁸. La Figure 1 fournit un exemple fictif de cette représentation. Les effets significatifs d'un an et demi d'apprentissage au centre Barka sont représentés par des flèches. La taille de l'effet de chaque indicateur est donnée par la taille de la flèche associée et indiquée à sa gauche. Elle correspond au coefficient associé à l'estimateur de double différence. Ce coefficient est estimé par les régressions principales de l'équipe de recherche, dont la spécification est décrite dans l'Annexe 1. Chaque flèche correspond à une estimation différente. Sa direction indique la direction de l'effet estimé. L'absence de flèche indique une absence d'effet statistiquement significatif au niveau de 95%. Dans cet exemple fictif, la figure indique un impact positif de 20 points de pourcentage sur l'indicateur 1, un impact négatif de 10 points de pourcentage sur l'indicateur 3, et une absence d'impact du programme sur l'indicateur 2.

Figure 1: Exemple de présentation des résultats quantitatifs



Les variables affectées par un an et demi d'apprentissage au centre Baka correspondent à des probabilités ou à des variables continues exprimées entre 0 et 100. Ainsi, tous les effets rapportés ci-après sont exprimés en points de pourcentage. Associer la taille de ces effets aux valeurs de l'enquête de référence ne permet pas d'obtenir leurs valeurs lors de l'enquête finale, celles-ci étant également affectées par d'autres facteurs. Cela nous permet cependant de prédire qu'elles

⁷ Cette approche repose sur l'hypothèse que l'évolution des indicateurs d'intérêt entre les deux groupes auraient suivi une tendance identique (parallèle) entre les deux enquêtes dans le cas d'absence de programme. L'Annexe 1 présente davantage d'informations sur cette méthode.

⁸ Cela signifie que si nous interrogeons un très grand nombre d'échantillons d'individus sélectionnés au hasard issus de la même population de référence et reproduisons ces estimations sur chacun de ces échantillons, l'effet estimé serait compris dans cet intervalle dans 95% des cas.

auraient été ces valeurs si le seul élément qui avait changé pour ces enfants entre les deux enquêtes avait été leur participation au PAEFE.

METHODES QUALITATIVES

Cette approche quantitative est complétée par des méthodes qualitatives, qui permettent non seulement d'enrichir ce premier volet en récoltant les perceptions des bénéficiaires et partenaires du PAEFE, mais aussi de répondre à l'ensemble des questions de recherche du volet institutionnel. Elles ont fait appel à une revue des documents stratégiques du programme (sources secondaires), mais également à la conduite d'entretiens en juin 2019 avec les bénéficiaires du PAEFE, ainsi qu'avec les représentants du secteur éducatif formel et non-formel béninois au niveau communal, départemental et central (sources primaires).

La méthodologie de l'approche qualitative est présentée dans l'Annexe 1.

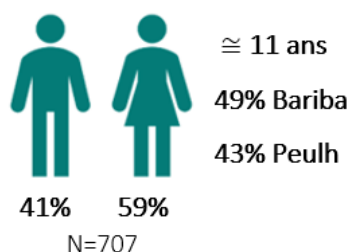
4. IMPACT DU PAEFE AUPRES DES BENEFICIAIRES DU PROGRAMME

MISE EN CONTEXTE : CARACTERISTIQUES DES BENEFICIAIRES DU PROGRAMME ET DES CENTRES BARKA INTERROGES PAR L'ENQUETE QUANTITATIVE

Cette section permet au lecteur de se familiariser davantage avec la zone d'intervention et la population cible du PAEFE en présentant les caractéristiques des enfants bénéficiaires du PAEFE de l'étude quantitative et des centres Barka qu'ils fréquentaient lors de l'enquête finale.

CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES DES BENEFICIAIRES

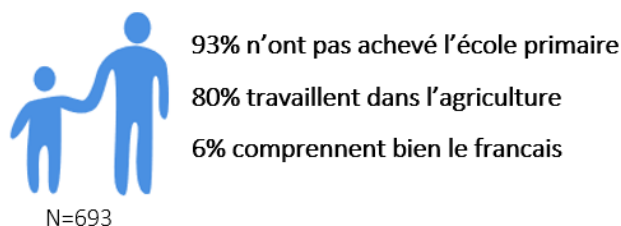
Figure 2: Profil des
bénéficiaires du PAEFE



Les participant-e-s au PAEFE interrogés en mai 2019 ont en moyenne 11 ans, avec davantage de filles (59%) que de garçons (41%). Le groupe ethnique majoritaire des apprenant-e-s est la Bariba (49%), suivi des Peuls (43%) et la religion principale est la religion musulmane (79%). 90% des villages où les enfants Barka habitent disposent d'une école primaire, mais seulement 30% disposent également d'une école secondaire. Dans les villages abritant une école primaire, celle-ci se situe en moyenne à 9.4 km de distance du lieu d'habitation des enfants. Parmi les enfants résidant dans un ménage avec d'autres enfants entre 9 et 15 ans, au moins l'un de ces enfants est également scolarisé dans seulement 30% des cas.

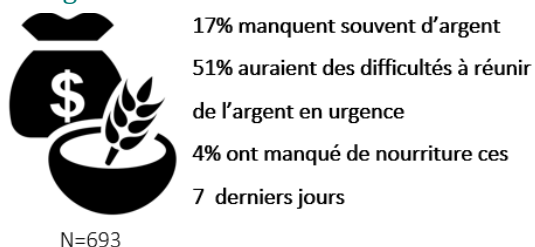
Les ménages des enfants Barka comprennent en moyenne 6 enfants. La grande majorité des parents interrogés (93%) n'a jamais été scolarisée ou n'a pas terminé l'école primaire. Les parents travaillent principalement dans l'agriculture (80%) et 11% déclarent ne pas avoir travaillé les six derniers mois. Très peu comprennent le français, avec seulement 6%

Figure 3: Profil des parents des bénéficiaires du PAEFE



d'entre eux déclarant avoir une bonne compréhension de cette langue. Le père est la personne interrogée pour l'enquête parent dans 90% des cas.

Figure 4: Vulnérabilité économique des ménages des bénéficiaires du PAEFE



Les ménages de ces enfants apparaissent économiquement vulnérables, avec plus de la moitié des parents déclarant qu'ils auraient des difficultés à réunir une somme d'argent en cas d'urgence et 17% d'entre eux indiquant que la famille manque souvent d'argent. Néanmoins, seulement 4% d'entre eux déclare avoir manqué de nourriture ces 7 derniers jours.

CARACTERISTIQUES DES CENTRES BARKA

L'enquête finale auprès de 31 animateurs/trices nous permet d'obtenir des informations sur les caractéristiques des centres fréquentés par les enfants de notre étude. 25% (8) des animateurs/trices interrogés sont des femmes. Les animateurs/trices habitent dans le même village que le centre Barka dans 94% des cas. Chaque animateur/trice a en moyenne 22 élèves par classe et 94% des enfants déclarent avoir une bonne relation avec leurs animateurs⁹. Ce cadre diffère fortement de celui des écoles primaires formelles, pour lesquelles le ratio maître/élèves est de 55,7 dans le Borgou et aussi élevé que 70,9 dans l'Alibori en 2014 (PASEC 2016).

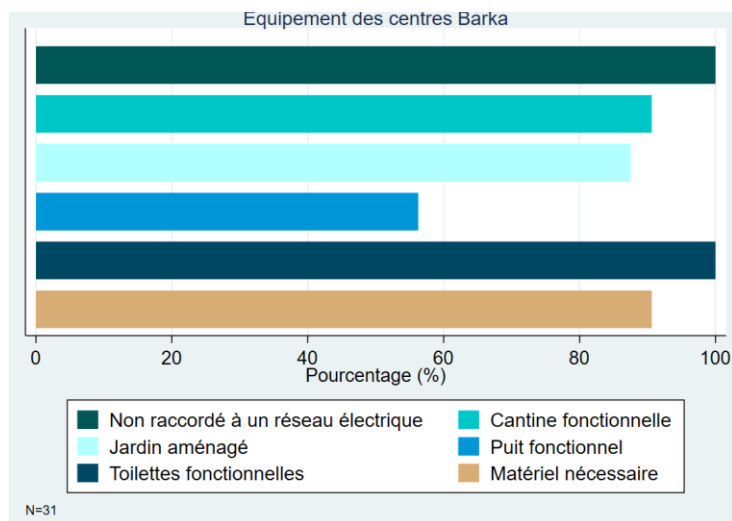
D'après les animateurs/trices interrogés, la grande majorité des salles de classe des centres Barka est suffisamment équipée (90%)¹⁰ et l'ensemble de ces centres disposent de manuels scolaires. Les manuels et les fournitures scolaires sont distribués gratuitement aux apprenant-e-s Barka dans le cadre du programme. L'ensemble de ces centres disposent de toilettes fonctionnelles, 90% ont une cantine fonctionnelle et 87% disposent d'un jardin aménagé. Cependant, aucun d'entre eux n'est raccordé au réseau électrique et seulement 56% ont un puits (forage) fonctionnel¹¹, comme illustré par la Figure 5.

⁹ Avoir une bonne relation avec son animateur/trice fait référence à une bonne ambiance dans la classe, le fait que les enseignants expliquent bien, répondent aux questions et que les élèves aiment bien leurs animateurs/trices.

¹⁰ Ces équipements comprennent des tables, des chaises, des armoires, un tableau, des manuels scolaires, des stylos et du papier.

¹¹ Le pourcentage de centres équipés d'un forage fonctionnel est actuellement en augmentation grâce aux réalisations faites après la date de l'enquête et la mise en place d'un crédit additionnel par le PAEFE destiné à la mise en place de ces infrastructures dans l'ensemble des centres dans lesquels elles font actuellement défaut.

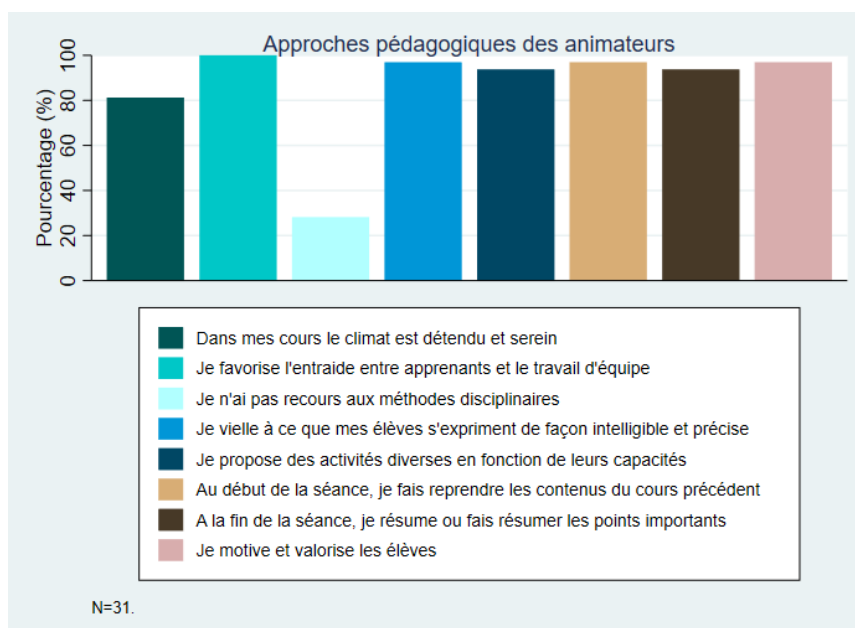
Figure 5: Infrastructures et équipement des centres Barka



Source : Enquête finale quantitative du PAEFE

Lorsqu'interrogés sur leurs pratiques pédagogiques, les animateurs/trices confirment l'adoption régulière ou systématique de pratiques tournées vers leurs apprenant-e-s (Figure 6). L'ensemble des animateurs/trices rapportent favoriser l'entraide et le travail d'équipe et la quasi-totalité d'entre eux déclarent veiller à ce que les apprenant-e-s s'expriment bien à l'oral (97%), propose des activités en fonction de leurs capacités (94%), fait reprendre les contenus du cours au début de chaque séance (97%) et résumer les points importants en fin de séance (94%), et motive et valorise les élèves (97%). Le climat des cours est généralement détendu et serein d'après 80% des animateurs/trices interrogés.

Figure 6: Pratiques pédagogiques rapportées par les animateurs/trices



Source : Enquête finale quantitative du PAEFE

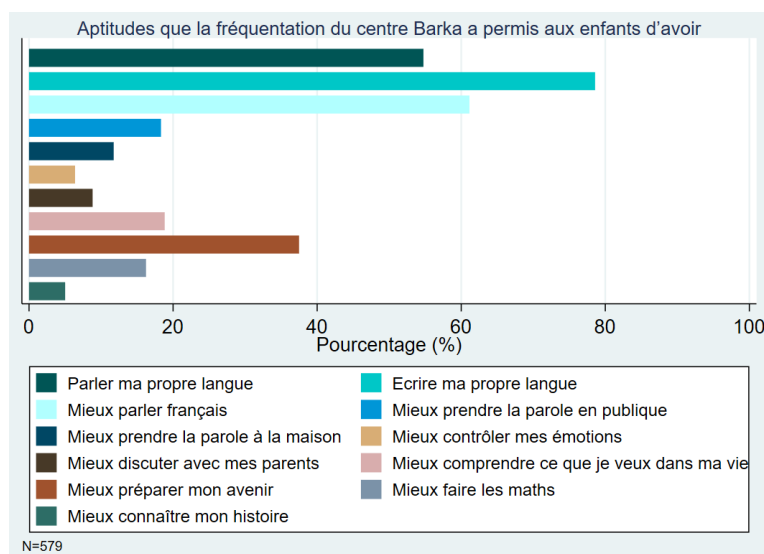
**QR1 : QUEL EST L'IMPACT DES CENTRES BARKA SUR LES CAPACITES COGNITIVES
DES ENFANTS ?**

RESULTATS CLES

- 56% des enfants déclarent que le centre leur a permis de parler leur propre langue, 79% de pouvoir l'écrire et 60% de mieux parler français.
- Les enfants déclarent que le PAEFE les a aidés à mieux connaître leur histoire et les mathématiques dans, respectivement, 5% et 16% des cas.
- Le PAEFE est également considéré par 37% des enfants comme un outil pour mieux préparer leur avenir.
- La participation aux deux premières années du centre Barka a permis une nette augmentation des compétences en langue nationale.
- Ce début d'apprentissage permet également une augmentation des compétences en français, bien que plus modeste.
- Les deux premières années au centre Barka n'ont pas d'impact significatif sur le test de mathématiques.
- Celles-ci ne permettent pas non plus un changement du raisonnement abstrait.
- La mémoire immédiate s'améliore faiblement suite à ce début d'apprentissage.

L'enquête finale nous renseigne sur les perceptions des enfants interrogés sur les effets du PAEFE après deux ans d'apprentissage au centre Barka, illustrées par la Figure 7. Les principaux effets mis en avant concernent les compétences linguistiques. En effet, 56% des enfants déclarent que le centre leur a permis de parler leur propre langue, 79% de pouvoir l'écrire et 60% de mieux parler français. Les connaissances culturelles et les compétences en mathématiques et non-cognitives sont plus rarement mentionnées. Les enfants déclarent que le PAEFE les a aidés à mieux connaître leur histoire et les mathématiques dans, respectivement, 5% et 16% des cas. Le PAEFE est également considéré par 37% des enfants comme un outil pour mieux préparer leur avenir.

Figure 7: Perceptions des apprenant-e-s sur leurs aptitudes acquises au centre Barka



Source : Enquête finale quantitative du PAEFE

Le reste de cette section présente les résultats de l'estimation de l'impact du début d'apprentissage au centre Barka sur les compétences cognitives déclarées ou testées des apprenant-e-s. Les tests cognitifs utilisés dans cette enquête ont été élaborés à partir de tests standards de mesure d'aptitudes cognitives des enfants en premier cycle d'éducation primaire, notamment des enquêtes sur l'évaluation des acquis scolaires des enfants du primaire PASEC 2014. Ces tests ont été également en partie adaptés au curriculum des centres Barka. Les questionnaires utilisés pour l'enquête quantitative sont disponibles en annexes de ce rapport.

COMPETENCES LINGUISTIQUES

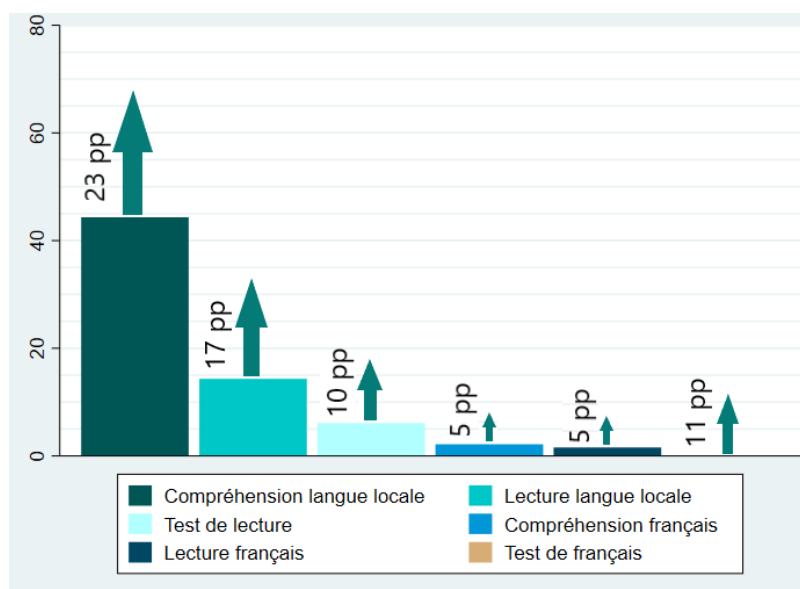
L'enseignement bilingue est un élément clé du PAEFE : alors que dans une école conventionnelle, les élèves reçoivent un enseignement en français, les deux premières années au centre Barka sont dispensées en la langue nationale choisie par la communauté, avec une introduction progressive du français. L'enseignement en langue nationale offre la chance aux apprenant-e-s Barka d'apprendre à lire et à écrire dans une langue qui leur est familière. L'estimation des premiers effets du PAEFE sur les compétences en langue nationale corrobore les déclarations des apprenant-e-s sur les aptitudes acquises au centre Barka (Figure 8). Le début d'apprentissage en centre Barka a permis une nette augmentation des compétences en langue nationale et un progrès plus modeste en français. La probabilité de déclarer comprendre parfaitement ou l'essentiel d'une émission radiodiffusée ou télévisée en langue nationale augmente de 23 points de pourcentage après un an et demi d'apprentissage au centre Barka, celle de déclarer pouvoir lire l'essentiel ou parfaitement un journal ou un magazine de 17 points de pourcentage et la réussite au test de lecture¹² augmente de 10 points de pourcentage.

Dans le cas du français, la probabilité de déclarer un bon niveau de compréhension ou de lecture augmente plus faiblement (5 points de pourcentage). L'estimation des premiers impacts du PAEFE sur les résultats au test de français¹³, bien que plus favorables, confirme cette tendance. Les résultats au test de français augmentent de 11 points de pourcentage suite à un an et demi d'apprentissage au centre Barka en langue nationale, ce qui correspond à une augmentation d'environ 1 réponse juste sur 12. Les deux dernières années d'apprentissage au centre Barka étant majoritairement dispensées en français, nous pouvons nous attendre à un effet plus important sur ces variables à la fin du programme.

¹² La réussite au test de lecture correspond à une évaluation bonne ou très bonne de la lecture de l'enfant interrogé d'un court texte par l'enquêteur formé à cet effet.

¹³ Le test de français consiste en 12 questions de compréhension soumises aux enfants durant l'enquête finale. La grande majorité des enfants ne connaissant pas du tout de français au moment de l'enquête de référence, ce test a seulement été soumis lors de l'enquête finale. Pour s'assurer que les résultats ne soient pas biaisés par les enfants ayant déjà des connaissances en cette langue, l'estimation exclue les enfants déclarant comprendre ou lire le français lors de l'enquête de référence. Le nombre d'observations est ainsi réduit à 1723 enfants.

Figure 8: Effets du PAEFE sur les compétences linguistiques

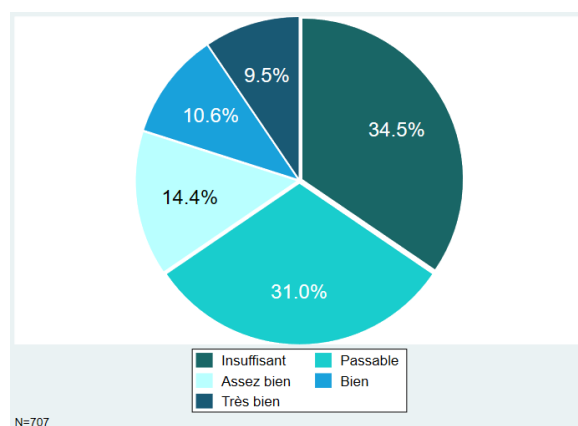


Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=706). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=1607, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression). La régression du test de français exclue les enfants capables de lire ou de comprendre le français au moment de l'enquête de référence (N=1723).

Au moment de l'enquête finale (mai 2019), 60% des apprenant-e-s interrogés déclarent comprendre parfaitement ou l'essentiel d'une émission radiodiffusée ou télévisée en langue nationale, mais seulement 25% d'entre eux rapportent pouvoir lire l'essentiel ou parfaitement un journal ou un magazine. La Figure 9 illustrent les compétences testées en lecture en langue nationale. Si 34,5% des apprenant-e-s ont un niveau jugé insuffisant, 35% ont un assez bon niveau ou un niveau supérieur. En ce qui concerne le français, seulement 7% des apprenant-e-s rapportent un bon niveau de compréhension et 5% un bon niveau de lecture. Néanmoins, les résultats au test de français suggèrent un bon niveau des apprenant-e-s en lien avec le curriculum des deux premières années du centre Barka, avec une moyenne de plus de 9 réponses justes sur 12.

Figure 9: Résultats des apprenant-e-s au test de lecture en langue nationale (Mai 2019)



Source : Enquête finale quantitative du PAEFE

AUTRES COMPETENCES COGNITIVES

Les enfants interrogés ont passé trois autres tests de compétences cognitives : un test de mathématiques¹⁴, un test de Digit Span¹⁵ et un test de Raven¹⁶. Comme illustré par la Figure 10, la participation aux deux premières années du PAEFE n'a pas d'impact significatif sur les résultats au test de mathématiques et au test de Raven. Ce résultat s'aligne avec un pourcentage relativement faible (16%) d'enfants Barka sélectionnant une plus grande maîtrise des mathématiques parmi les aptitudes acquises au centre. Néanmoins, le début d'apprentissage au centre Barka a permis une amélioration du résultat au test de Digit Span de 10 points de pourcentage, correspondant à une augmentation relativement faible du nombre de réponses justes de 0,6 sur 6.

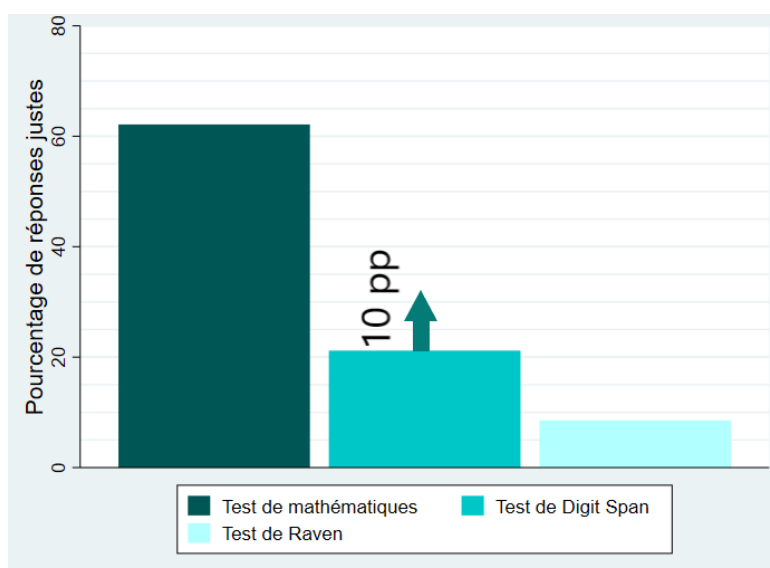
Les résultats des apprenant-e-s en mathématiques en mai 2019 sont relativement élevés, avec une moyenne de réponses justes supérieures à 8 sur 12. Néanmoins, très peu de variation est observée entre mars 2018 et 2019, suggérant que l'apprentissage au centre Barka n'a pas permis de combler les lacunes mises en avant lors de l'enquête de référence. Les principales difficultés rencontrées concernent l'identification de la position d'un chiffre dans un nombre (42% de réponses justes), les questions de géométrie (51 et 67% de réponses justes), ordonner une suite de six nombres (64% de réponses justes) et une addition à deux chiffres (67% de réponses justes). L'absence d'impact significatif du début d'apprentissage au centre Barka pourrait être en partie due au niveau de connaissances déjà relativement élevé des apprenant-e-s lorsqu'ils sont interrogés lors de l'enquête de référence. En effet, les aptitudes de base en mathématiques peuvent s'acquérir plus facilement, y compris en dehors de l'école, que les aptitudes linguistiques. Les résultats aux tests de Digit Span et de Raven s'avèrent assez faibles : 1,5 réponses justes sur 6 en moyenne pour le premier et 0,9 sur 8 pour le deuxième. Ce constat reflète la difficulté des apprenant-e-s à répondre à des tests de logique et de mémoire auxquels ils ne sont pas habituellement confrontés.

¹⁴ Le test de mathématiques comprend 13 questions portant sur des opérations mathématiques simples (additions, soustractions, multiplications à 1 chiffre et suites de nombres) et l'identification de formes géométriques.

¹⁵ Le test de Digit Span comprend six questions et mesure la capacité de rétention de nombres de la mémoire immédiate. À chaque question, une suite de chiffres est énoncée que le répondant doit mémoriser et restituer dans le bon ordre, le nombre de chiffres à mémoriser augmentant au fur et à mesure du test.

¹⁶ Le test de Raven comprend dix questions et a été adapté à partir du test originalement développé par J.C. Raven en 1936 (John Carlyle Raven 1936). Ce test est utilisé pour mesurer le raisonnement abstrait et tend à être interprété comme une mesure d'intelligence non-verbale.

Figure 10: Effets du PAEFE sur d'autres compétences cognitives



Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=711). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=1607, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression).

QR 2 : QUEL EST L'IMPACT DES CENTRES BARKA SUR LES COMPETENCES NON COGNITIVES DES ENFANTS ?

RESULTATS CLES

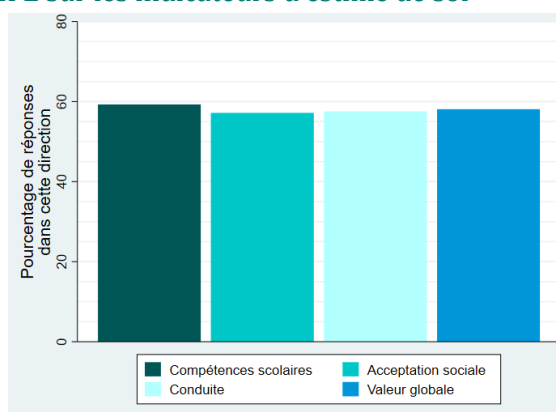
- Le début d'apprentissage au centre Barka n'a pas d'impact sur les indicateurs de valeur de soi.
- Les indicateurs d'extraversion, d'agréabilité et de diligence augmentent suite à un an et demi d'apprentissage au centre Barka.

Cette étude se concentre sur deux mesures de compétences non-cognitives issues de la psychologie. La première consiste en une mesure d'estime de soi adaptée du questionnaire développé par Susan Harter en 1982 (Susan Harter 1982). La deuxième mesure de compétences non-cognitives est une adaptation du test de personnalité portant sur cinq grands facteurs (« *Big-Five* ») sur la base du test élaboré par Lewis Goldberg en 1990 (Lewis R. Goldberg 1990).¹⁷

La Figure 11 indique une absence d'impact significatif du début d'apprentissage en centre barka sur les indicateurs d'estime de soi.

¹⁷ Le test comprend 20 propositions renseignant sur l'extraversion, l'agréabilité, la diligence, le névrosisme et l'ouverture à l'expérience du répondant.

Figure 11: Effets du PAEFE sur les indicateurs d'estime de soi

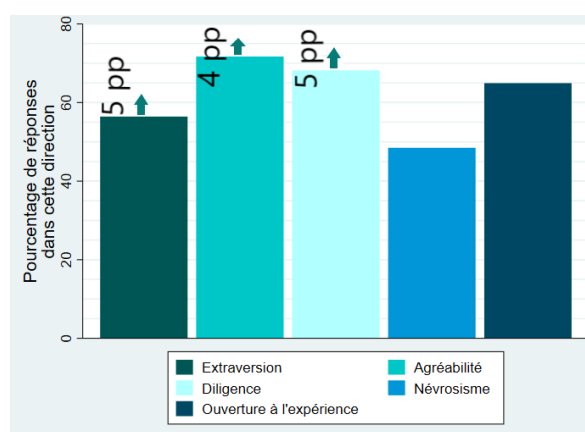


Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=707). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=1607, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression).

La participation aux deux premières années du centre Barka s'est néanmoins traduite par une plus grande extraversion (5 points de pourcentage), agréabilité (4 points de pourcentage) et un caractère plus consciencieux (5 points de pourcentage) des apprenant-e-s (Figure 12). Le début du programme n'a pas affecté les résultats concernant le névrosisme ou l'ouverture à l'expérience des participant-e-s. Bien que ces impacts soient relativement faibles, ils indiquent que les effets du programme ne se limitent pas aux compétences cognitives des apprenant-e-s. Le rôle joué par la fréquentation du centre sur le comportement des apprenant-e-s est également mis en avant par les entretiens qualitatifs de juin 2019 avec les parents. Plusieurs parents soulignent un respect, une politesse et une application au travail scolaire de leurs enfants plus accrus, suite à leur participation au programme.

Figure 12: Effets du PAEFE sur les traits de personnalité

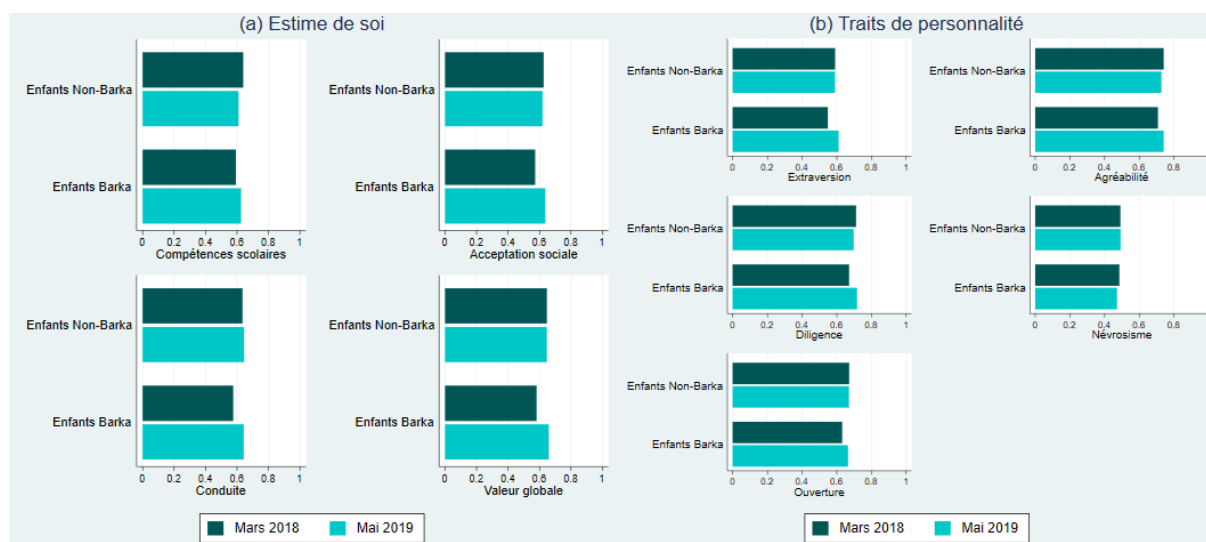


Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=707). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=1607, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression).

Les valeurs de ces indicateurs de compétences non-cognitives des apprenant-e-s et du groupe de comparaison, lors des enquêtes de référence et finale, sont présentées par la Figure 13. Nous observons que ces variables varient très peu dans le temps. Néanmoins, une légère augmentation de ces indicateurs est visible parmi les apprenant-e-s, à l'exception du névrosisme, pour lequel une légère baisse est notable. La plupart de ces différences sont trop faibles pour être statistiquement significatives mais sont toutefois suggestives des effets potentiels du PAEFE sur l'estime de soi, le comportement et la personnalité des apprenant-e-s.

Figure 13: Statistiques descriptives sur les compétences non-cognitives



Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Echantillon d'enfants interrogés lors de l'enquête de référence et de l'enquête finale, excluant le groupe de non-bénéficiaires résidant dans les villages abritant un centre Barka (N=1780).

QR 3 : QUEL EST L'EFFET DES CENTRES BARKA SUR LES ENFANTS ELIGIBLES DANS LES VILLAGES BARKA QUI NE SONT PAS INSCRITS AU CENTRE ?

RESULTATS CLES

- La proximité des enfants éligibles au PAEFE, mais non-inscrits, des apprenant-e-s Barka a un effet faiblement significatif sur leur compréhension de la langue nationale et du français.
- Cette proximité affecte leur comportement en permettant une plus grande extraversion, agréabilité et diligence de ces enfants.

La comparaison des non-bénéficiaires dans les villages abritant un centre Barka avec les non-bénéficiaires en dehors de ces villages nous permet d'estimer les effets indirects du programme sur les enfants pouvant échanger avec des apprenant-e-s des centres Barka. Elle permet d'identifier les retombées du programme sur les non-participant-e-s pouvant être en contact avec des participant-e-s au programme de par leur lieu de résidence¹⁸.

¹⁸ Ces effets indirects peuvent avoir plusieurs origines. Ils pourraient être dus aux résultats d'interactions directes entre les participant-e-s et les non-participant-e-s, par exemple un enfant Barka qui enseignerait la lecture dans sa langue maternelle à son groupe d'amis. Entendre parler des centres Barka et observer ses effets sur ses participant-e-s

Le résultat des estimations de ces effets indirects fait apparaître une augmentation, toutefois faiblement significative, de la compréhension de la langue nationale et du français des non-apprenant-e-s résidant dans un village bénéficiaire, de 13 et 14 points de pourcentage respectivement. Nous observons également des retombées positives sur les compétences cognitives de ces non-apprenant-e-s se traduisant par une augmentation des indicateurs d'extraversion, d'agréabilité et de diligence (voir Annexe 4). Ces résultats suggèrent que les effets du PAEFE ne sont pas limités aux participants du programme, mais que celui-ci peut avoir des retombées positives dans les communautés dans lesquelles il opère.

QR 4 : QUEL EST L'IMPACT SUR LA SANTE SEXUELLE ET REPRODUCTIVE DES APPRENANT-E-S ?

RESULTATS CLES

- Les cas de grossesses et mariages précoces représentent les causes principales du décrochage scolaire des filles.
- Le début d'apprentissage en centre Barka n'a pas d'impact significatif sur les connaissances en santé sexuelle et reproductive des apprenant-e-s âgés de 12 ans et plus.
- Les deux premières années en centre Barka ont un effet important sur les perceptions du mariage et d'une grossesse précoces des apprenant-e-s.
- Les parents des apprenantes soutiennent un âge plus avancé (20 ans ou plus) de leurs filles au mariage et au premier enfant, suite au début du programme.

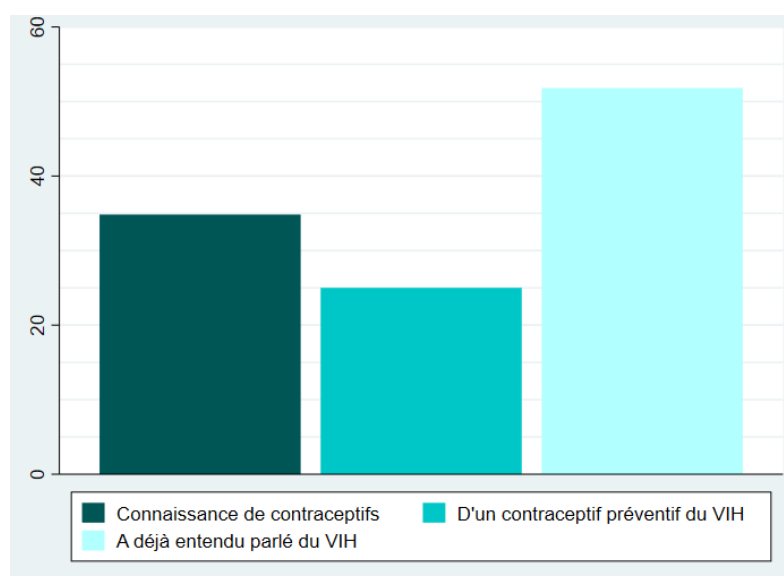
La santé sexuelle et reproductive des apprenant-e-s a été mentionnée à de multiples reprises par les bénéficiaires du projet tout comme par le personnel encadrant du programme et les acteurs institutionnels comme jouant un rôle majeur dans la qualité de la participation des enfants au PAEFE. Indépendamment de leur situation personnelle, de nombreuses adolescentes, soutenues par leurs homologues masculins, ont dénoncé les cas de grossesses ou de mariages précoces dans leurs communautés comme causes principales de décrochage scolaire des jeunes filles. Cette perception corrobore les explications relatives aux cas d'abandon dans les centres Barka livrées par les animateurs/trices et les Points Focaux Education (PFE)¹⁹ rencontrés par l'équipe de recherche (voir section QR 8). C'est la raison pour laquelle le PAEFE souhaitait inclure de nouvelles stratégies pour maintenir les apprenant-e-s au centre Barka, notamment en organisant des séances de sensibilisation dans le cadre de la seconde phase du programme (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2015, 2019a). Durant la collecte de données de juin 2019, un PFE a déclaré avoir participé à une évaluation des besoins des apprenant-e-s Barka dans le Borgou dans le domaine de la santé reproductive, organisée par la programmation PAEFE. En revanche, aucun des apprenant-e-s rencontrés n'a fait allusion à de quelconques sessions sur le sujet, illustrant le statut encore prématuré de cette initiative.

pourraient également affecter la valorisation de l'éducation et les aspirations des autres membres de la communauté. Ces effets pourraient aussi être le résultat d'un effet du programme sur le dynamisme social du village d'intervention, affectant le comportement, les aspirations et les opinions de ses membres.

¹⁹ Les Points Focaux Education (PFE) sont des cadres techniques responsables du secteur de l'éducation formelle et non-formelle au niveau de la commune.

Bien que la santé sexuelle et reproductive ne soit pas au programme des deux premières années des centres Barka, il peut être intéressant de savoir si le PAEFE, par un plus grand accès à la scolarisation, peut affecter cette dimension. Parmi les apprenant-e-s de 12 ans ou plus interrogés lors de l'enquête de référence, 52% ont déjà entendu parler du VIH mais seulement 35% savent qu'il existe des moyens pour espacer les naissances (Figure 14). Les résultats de l'estimation des effets du début du PAEFE indiquent que les deux premières années en centre Barka n'ont pas d'impact sur les connaissances des apprenant-e-s de 12 ans ou plus sur les questions de santé sexuelle et reproductive. Toutefois, ces questions faisant partie du curriculum des deux dernières années des centres Barka, des effets pourraient être observés après un cycle d'apprentissage complet.

Figure 14: Effets du PAEFE sur la santé sexuelle et reproductive



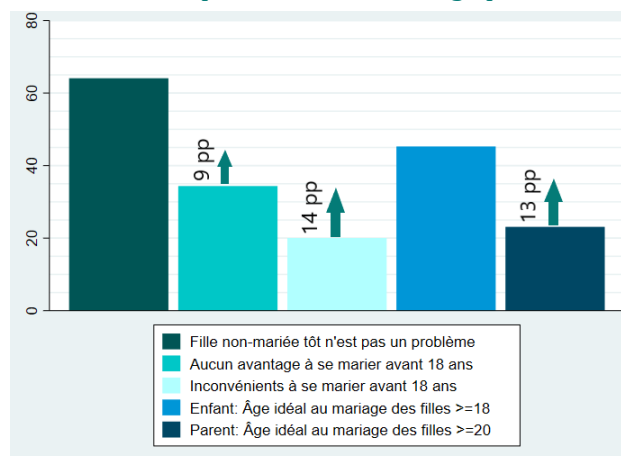
Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=112). L'absence de flèches indique l'absence d'effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=Entre 422 et 490, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression).

Au Bénin, trois filles sur 10 seraient mariées avant 18 ans et une fille sur 10 avant 15 ans en 2016 (UNICEF 2016). En plus de pouvoir affecter les perceptions des apprenant-e-s grâce à une amélioration de leurs opportunités économiques futures, la participation au PAEFE pourrait également affecter les perceptions de leurs parents. Parmi les indicateurs de perceptions du mariage précoce considérés par cette étude, les probabilités de déclarer qu'il n'y a aucun avantage et de déclarer qu'il n'y a des inconvénients à se marier avant 18 ans augmentent sensiblement avec la participation au PAEFE (de 9 et 14 points de pourcentage respectivement, Figure 15). Lorsque nous nous intéressons à l'âge idéal des filles rapporté par les parents, la probabilité qu'ils déclarent un âge supérieur à 20 ans augmentent sensiblement suite à la participation de leur enfant au programme (13 points de pourcentage). Le début d'apprentissage au centre Barka semble ainsi jouer un rôle sur les perceptions d'opportunités économiques futures des apprenant-e-s, pouvant se traduire à long-terme par un retard de l'âge au mariage. Les entretiens qualitatifs de juin 2019 corroborent le rôle du PAEFE dans la prévention des mariages précoces en

permettant l'accès des jeunes filles à de nouvelles opportunités et par le rôle actif joué par le personnel encadrant des centres Barka dans la prévention d'abandons du programme liés à ces comportements.

Figure 15: Effets du PAEFE sur les opinions sur le mariage précoce

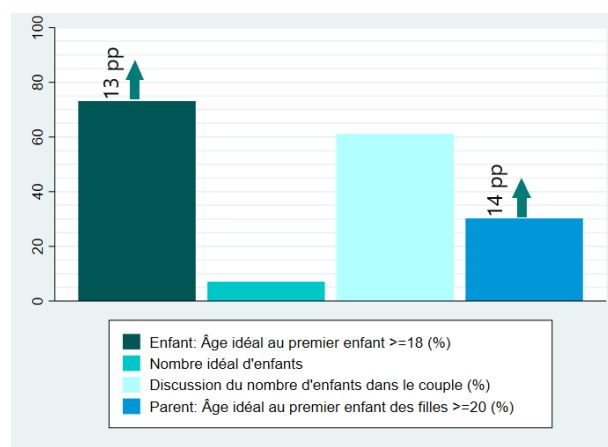


Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=559). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=Entre 1406 et 1607).

À l'instar des opinions sur le mariage précoce, le PAEFE pourrait affecter les opinions sur les grossesses précoces et le nombre idéal d'enfants. D'après la Figure 16, les deux premières années d'apprentissage au centre Barka permettent une nette augmentation de la probabilité d'être en faveur d'un âge au premier enfant supérieur à 18 ans (13 points de pourcentage) et de la probabilité que les parents déclarent un âge idéal des filles au premier enfant supérieur à 20 ans (14 points de pourcentage).

Figure 16: Effets du PAEFE sur les comportements de fertilité



Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=500). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=Entre 1406 et 1607, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression).

QR 5 : QUEL EST L'IMPACT DES CENTRES BARKA SUR LES ASPIRATIONS ET LES
OBJECTIFS PROFESSIONNELS DES ENFANTS BARKA ?

RESULTATS CLES

- Les participant-e-s au programme auraient continué à principalement aider leurs parents avec les tâches agricoles et ménagères en l'absence des centres Barka.
- Les deux premières années d'apprentissage au centre Barka permettent l'augmentation des aspirations scolaires et professionnelles des garçons, mais ne parvient pas à affecter celles des filles. En revanche, le PAEFE semble contribuer à retarder de potentiels cas de mariages précoces et permettre aux jeunes filles de se consacrer à leur avenir professionnel.
- Les parents des apprenant-e-s expriment une plus grande valorisation du rôle de l'éducation suite au début du programme. Cet effet concerne particulièrement le rôle des diplômés de l'enseignement primaire et secondaire pour l'avenir des garçons.
- Le souhait des parents que leur fils exerce une activité agricole familiale diminue suite au début programme, au profit d'un métier de cadre, employé ou chef d'entreprise.
- Le souhait des parents que leur fille effectue à l'avenir des travaux domestiques rémunérés diminue suite au début programme.
- Plusieurs animateurs/trices du PAEFE et parents d'apprenant-e-s soulignent un plus grand intérêt des apprenant-e-s pour les études suite au programme.
- L'existence d'un objectif professionnel est un vecteur essentiel de participation au PAEFE. Le collège reste en revanche une option minoritaire et davantage prisée par les garçons.

Les finalités du PAEFE tendent, entre autres, à préparer les apprenant-e-s à l'examen du CEP et ainsi rejoindre le cursus formel en intégrant le collège, mais aussi à leur apporter des connaissances et à développer leurs aptitudes dans les métiers porteurs grâce à une offre d'activités préprofessionnalisantes (DDC 2017). D'après les entretiens qualitatifs conduits en juin 2019, tous les bénéficiaires du programme PAEFE rencontrés, sans exception, auraient continué à aider leurs parents avec les tâches agricoles ou ménagères si le centre Barka n'avait pas existé. Du côté des apprenantes, le centre Barka semble dans certains cas contribuer à retarder de potentiels mariages précoces et ainsi permettre aux jeunes filles de se consacrer à leur avenir professionnel.

Sans centre Barka je serais en train d'aller au champ avec papa au village.

Entretien avec apprenant Barka, Borgou, 15 ans

S'il n'y avait pas le centre Barka je serais mariée. Je serais quelque part chez un homme. Je serais en train de faire des travaux agricoles.

Entretien avec ancienne apprenante Barka, Borgou

[S'il n'y avait pas eu de centre Barka], elle [ma fille] serait à la maison parce que je n'ai pas d'argent pour l'inscrire dans une école. Elle serait en train de m'aider à la maison.

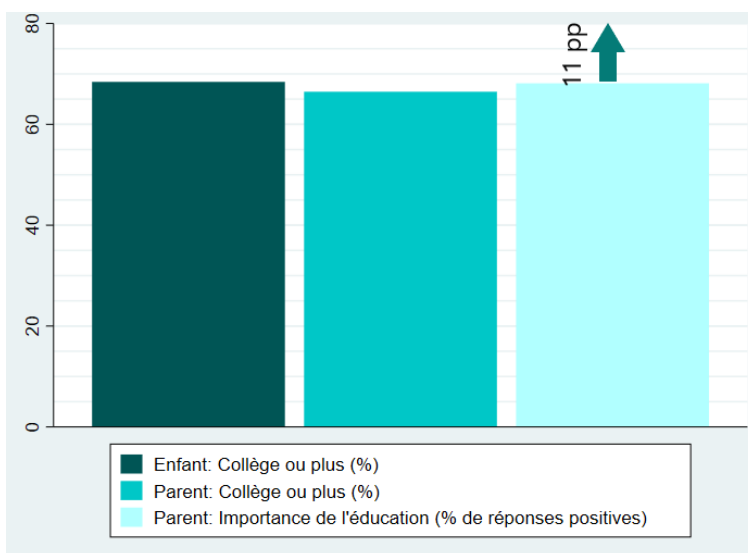
Entretien avec mère d'une apprenante Barka, Borgou

Bien qu'un pourcentage élevé d'apprenant-e-s souhaite atteindre un niveau d'éducation égal ou supérieur au collège au début du programme (67% selon l'enquête quantitative conduite en mars 2018), le temps passé au centre Barka entre les deux enquêtes n'a pas d'impact sur les aspirations scolaires des enfants et de leurs parents (Figure 17). Le rôle limité du PAEFE sur les aspirations

scolaires des apprenant-e-s peut s'expliquer par le rôle joué par l'accès à des opportunités professionnelles génératrices de revenus sur le court terme dans la motivation à l'inscription des enfants dans les centres Barka, comme reflété dans les entretiens qualitatifs conduits avec les parents, apprenant-e-s et sortant-e-s du Borgou et de l'Alibori en juin 2019. Néanmoins, la distinction des effets du programme par genre de l'apprenant-e révèle un effet positif du PAEFE sur la probabilité pour les garçons à souhaiter continuer leurs études au collège ou plus de 12 points de pourcentage (voir Annexe 4).

La Figure 17 indique une augmentation de l'importance que les parents accordent à l'éducation²⁰ suite à la participation de l'un de leurs enfants au PAEFE de 11 points de pourcentage. Lorsque nous décomposons cet indicateur, nous observons que l'impact du PAEFE est plus important sur le rôle accordé aux diplômes de l'enseignement primaire et secondaire, et pour les garçons (Figure 18). Ainsi, si le PAEFE joue un rôle dans la valorisation de l'éducation par les parents, il ne semble pas parvenir à éliminer les différences de perceptions de l'importance de l'éducation selon le genre de l'enfant.

Figure 17: Effets du PAEFE sur les aspirations scolaires

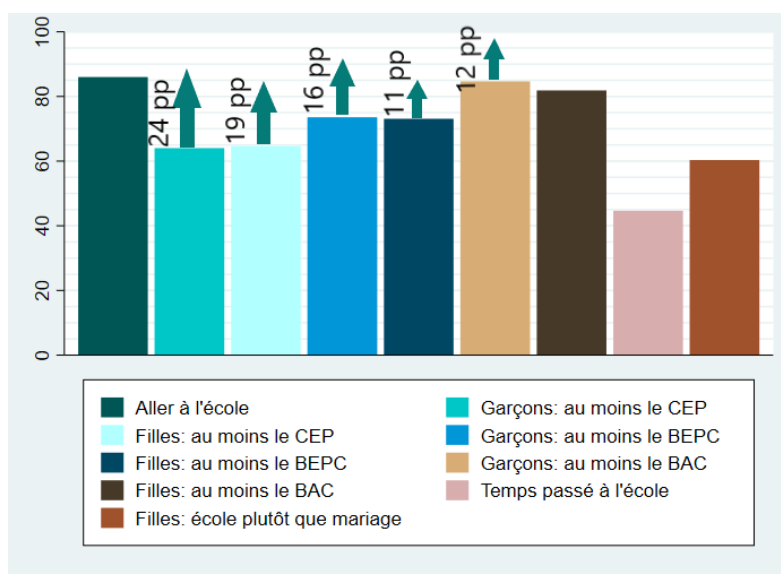


Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=462). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=Entre 1153 et 1509, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression).

²⁰ L'enquête auprès des parents comprend neuf questions sur l'importance de l'éducation, à partir desquelles un index a été construit sur la base du pourcentage de réponses en faveur de l'éducation.

Figure 18: Effets du PAEFE sur la valorisation de l'éducation



Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=605). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=Entre 1565 et 1597, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression).

L'analyse des données qualitatives suggère l'existence d'un objectif professionnel comme vecteur de participation au programme pour nombre d'enfants inscrits. En contraste avec les résultats de l'enquête quantitative, le collège apparaît comme une option minoritaire, mais toujours davantage prisée par les garçons. De nombreux apprenant-e-s, sortant-e-s et parents rencontrés ont justifié l'inscription des enfants au PAEFE par l'envie et le besoin d'apprendre un métier, leur permettant d'avoir accès à un revenu plus rapidement qu'en continuant dans l'enseignement secondaire. Cette tendance est d'autant plus palpable chez les adolescents plus âgés, qui se considèrent trop âgés pour rentrer au collège une fois leur cursus au centre Barka terminé. De même, une majorité des parents rencontrés estime une formation professionnelle comme étant une valeur plus sûre qu'un cursus au collège, avec un retour sur investissement plus rapide. Cette décision parentale va parfois à l'encontre du souhait des apprenant-e-s, les parents exerçant une forte influence sur les aspirations professionnelles des enfants rencontrés. Conscients de la nécessité de consulter les parents dans l'établissement du projet d'orientation des élèves, les animateurs/trices rencontré/es ont indiqué organiser deux séances d'information par an pour les informer des différentes possibilités qui s'offrent à leurs enfants. En outre, un grand nombre d'apprenant-e-s et sortant-e-s contactés ont rapporté échanger avec leurs animateurs/trices sur leur projet professionnel et leur demander des conseils.

Q- Désirais-tu poursuivre tes études et entrer au collège ?

R- Oui j'avais envie d'aller au collège.

Q- Pourquoi ce projet n'a-t-il pas pu voir le jour ?

R- C'est parce que mon papa m'a demandé d'apprendre la menuiserie.

Entretien avec ancien apprenant Barka, Borgou

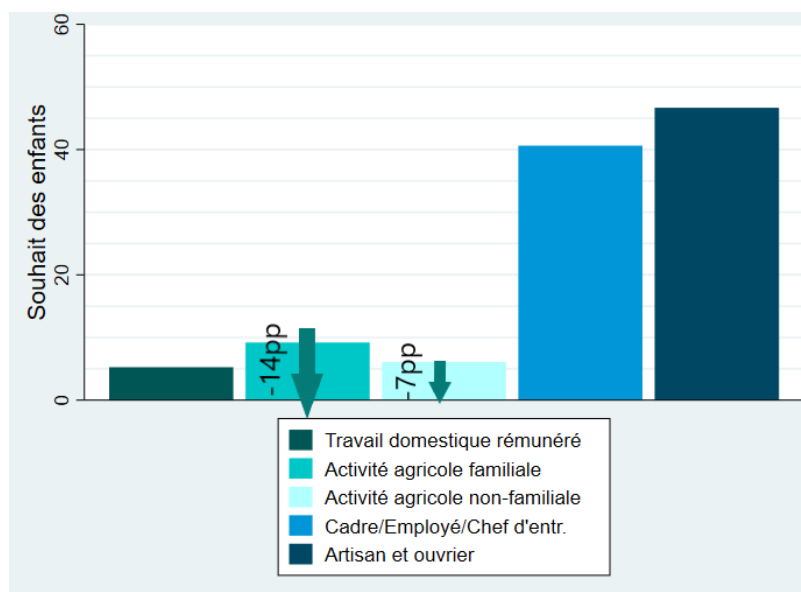
Du point de vue des répondants rencontrés (toute catégorie confondue), le programme PAEFE offre aux enfants inscrits des opportunités d'avenir auxquelles ils n'auraient jamais eu accès, en majeure partie à cause du manque de moyens financiers pour assumer les coûts liés à une scolarité ou à une formation professionnelle dans le secteur formel. Compte-tenu de ce contexte, l'impact du programme PAEFE semble être positif, car celui-ci ravive l'espoir des enfants d'accéder à un avenir meilleur et par conséquent stimule leurs aspirations professionnelles. L'analyse quantitative des effets des deux premières années d'apprentissage au centre barka sur les aspirations professionnelles des apprenant-e-s corrobore ce résultat (Figure 19). Lorsqu'interrogés sur les métiers qu'ils souhaiteraient exercer lors de l'enquête de référence, devenir artisan ou ouvrier apparaît en première position avec près de 47% des apprenant-e-s mentionnant cette catégorie, suivi par la catégorie cadre, employé et chef d'entreprise (41%).

La participation au programme renforce les différences d'aspirations entre les enfants Barka et les enfants non-inscrits au programme en diminuant fortement la probabilité pour les enfants de choisir un travail agricole parmi les métiers qu'ils veulent exercer. Cet effet est d'autant plus important pour le travail agricole familial (baisse de 14 points de pourcentage), comme illustré par la Figure 19. Il est important de noter que le pourcentage d'apprenant-e-s souhaitant effectuer un travail agricole augmente entre les deux enquêtes (de 9% en mars 2018 à 18% en mai 2019), mais de façon moins importante que parmi le groupe de comparaison (de 25% en mars 2018 à 43% en mai 2019). Ainsi, l'effet négatif du début du PAEFE est à interpréter comme un ralentissement de cette tendance. Néanmoins, cet effet ne concerne que les garçons, pour lesquels nous observons également un plus grand enclin à exercer un métier de cadre, employé ou chef d'entreprise suite au début programme (voir Annexe 4).

D'après les déclarations des enfants, les aspirations professionnelles des parents pour leurs enfants sont en lien avec celles des enfants avec néanmoins un pourcentage plus faible de parents souhaitant que leur enfant exerce un métier de cadre, employé ou chef d'entreprise (26% en 2018). D'après la Figure 20, les deux premières années d'apprentissage au centre Barka ont un effet notable sur la probabilité pour les parents de souhaiter que leurs enfants effectuent des travaux domestiques rémunérés (baisse de 6 points de pourcentage), une activité agricole familiale (baisse de 10 points de pourcentage) et un métier de cadre, employé ou chef d'entreprise (augmentation de 11 points de pourcentage). Ces effets résultent principalement des changements d'aspirations des parents des enfants du groupe de comparaison, celles des parents des apprenant-e-s restant relativement stables entre les deux enquêtes.

De même que pour les aspirations professionnelles des enfants, des différences de genre sont notables (voir Annexe 4). Les parents des filles qui ont participé au PAEFE sont moins nombreux à souhaiter que celles-ci effectuent à l'avenir des travaux domestiques rémunérés suite au programme. Les parents des garçons sont, quant à eux, moins nombreux à souhaiter que ces derniers travaillent dans l'agriculture familiale et davantage à désirer qu'ils deviennent cadres, employés ou chefs d'entreprises.

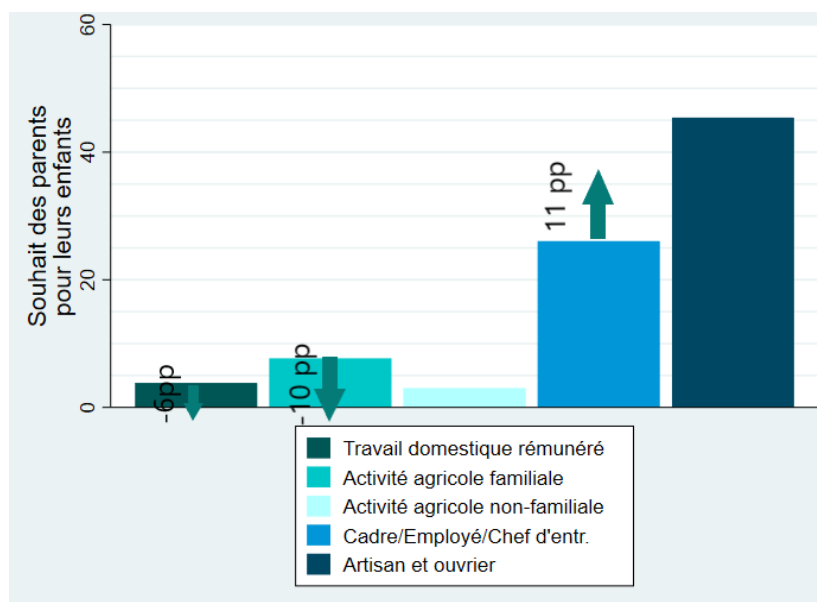
Figure 19: Effets du PAEFE sur les aspirations professionnelles (enfants)



Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=707). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=1607, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression).

Figure 20: Effets du PAEFE sur les aspirations professionnelles des parents pour les enfants



Source : Enquêtes quantitatives du PAEFE, référence et finale

Notes : Les barres verticales indiquent la valeur des variables considérées lors de l'enquête de référence pour les apprenant-e-s Barka de l'échantillon d'étude (Mars 2018, N=599). Les flèches indiquent les effets statistiquement significatifs du programme au niveau de 95%, après un an et demi de participation (Mars 2018-Mai 2019), issus de l'estimation par double différence (N=1077, voir Annexe 1 pour la méthodologie et Annexe 4 pour les tableaux de régression).

**QR 6 : QUEL EST L'IMPACT DES CENTRES BARKA SUR L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE ?**

RESULTATS CLES

- La préparation au CEP et la reconnaissance du matériel pédagogique des centres Barka par le MEMP permettent aux enfants réussissant à l'examen de s'inscrire aisément dans un établissement secondaire ou de formation professionnelle.
- L'approche pédagogique bilingue intégrée permettrait une plus grande qualité et vitesse d'apprentissage, facilitant la poursuite des études des apprenant-e-s.
- L'assiduité des animateurs/trices des centres Barka représente un vecteur de qualité d'apprentissage.
- La réussite scolaire des anciens apprenant-e-s inscrits au collège est louée par les acteurs interrogés.
- Le nombre d'anciens apprenant-e-s poursuivant leurs études au collège, bien qu'en augmentation, reste minoritaire.

L'un des résultats attendus du programme PAEFE consiste à permettre aux enfants exclus du système éducatif formel de bénéficier d'un programme leur permettant de passer le CEP au bout d'un cursus accéléré de quatre ans, au lieu de six années dans le secteur formel (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a)²¹. A cette fin, le matériel pédagogique utilisé dans les centres Barka a été reconnu par un arrêté ministériel du MEMP à la fin de la première phase du PAEFE comme conforme à la politique éducative de l'Etat béninois (Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire 2015a). Cette certification a ainsi permis non seulement la présentation de la première promotion Barka à l'examen du CEP de juin 2015 en compagnie des élèves de l'école primaire publique, mais également d'inscrire les enfants reçus au collège sans rencontrer de complications administratives (Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire 2015b).

D'après les témoignages des membres des ONG d'intermédiation sociale et du Cercle de Réflexion et d'Action pour le Développement d'Éducation Non-Formelle (CRADENF), la préparation des enfants Barka à l'entrée en sixième est encouragée par l'approche pédagogique bilingue dont ils bénéficient dans les centres. Le programme adopté prend en compte les contenus de celui de l'école primaire formelle et permet à l'apprenant de se constituer une base de connaissances solides dans sa propre langue durant les deux premières années de formation, qu'il renforcera en français durant la troisième et quatrième année (Solidar Suisse, CRADENF, Derana, Sianson 2013). Les enfants assimileraient en effet plus aisément une langue nationale ou étrangère lorsqu'ils ont appris antérieurement à lire et à écrire dans leur langue maternelle ou dans leur langue d'usage quotidienne (Benson et Kosonen 2013). Appliquée au centre Barka, cette théorie corrobore la plupart des témoignages recueillis auprès des architectes du PAEFE ainsi que des professeurs de collège rencontrés dans le cadre de la collecte de données de juin 2019. Ces acteurs ont effectivement mis en avant l'impact de cette pédagogie bilingue intégrée sur la qualité et vitesse d'apprentissage des enfants, mais aussi sur leur niveau de français, apparemment aussi bon, sinon bien meilleur, que celui des élèves sortant du cursus formel. En outre, les performances de

²¹ Au Bénin, l'éducation primaire dure généralement six ans et est composée du cours d'initiation (CI), cours préparatoire (CP), cours élémentaire première année (CE1), cours élémentaire deuxième année (CE2), cours moyen première année (CM1) et cours moyen deuxième année (CM2).

certaines enfants Barka ayant intégré le collège ont été louées par les professeurs rencontrés, autant dans les matières générales qu'en français. Cette perception est partagée par des parents et membres des CoGeC contactés durant la collecte de données dans le Borgou, ces derniers ayant fièrement vanté les mérites du PAEFE sur les résultats des élèves Barka à l'examen du CEP dans leurs communautés et sur leur niveau scolaire une fois entrés au collège²². Enfin, il convient de préciser que la qualité de la préparation au collège dans les centres Barka a été en partie attribuée par une majorité des parents rencontrés au dévouement des animateurs/trices, dont l'absentéisme se ferait très rare.

Toutes les études scientifiques ont démontré qu'en passant par les langues comprises ou parlées par les enfants, on va plus vite. C'est pour ça que la scolarité dure seulement quatre ans, alors qu'au niveau classique, il faut aller jusqu'à six ans. Donc c'est pour justement aller vite et mieux que l'on passe par les langues que les enfants parlent déjà en famille et dans la communauté.

Entretien avec membre de Solidar Suisse

Q : Quel était son niveau de français quand il a intégré le collège ?

R1 : Vraiment, c'est ce qui est un peu étonnant. Voilà un enfant qui a fait le système bilingue, c'est-à-dire la langue locale au niveau du PAEFE, et qui parle mieux le français que les élèves qui ont fait uniquement français à l'école.

Q : Il parle mieux que ceux qui sortent de l'école primaire ?

R1 : Oui, et il écrit bien. Tout ce qu'il écrit, tu arrives à le lire. C'est étonnant, je ne comprends pas. Normalement c'est ceux qui font français uniquement qui devraient bien s'exprimer, ou bien ? Mais lui, il apprend sa langue et le français en plus !

Groupe de discussion avec professeurs de collège, Borgou

Malgré l'enthousiasme dont les professeurs de collège ont fait preuve durant les groupes de discussion organisés au sujet du PAEFE, trois d'entre eux ont observé une attitude en classe très discrète. La communication orale est cependant une compétence à laquelle le PAEFE accorde de l'importance dans son programme pédagogique, non seulement en langue nationale mais aussi en français, visant l'intégration sociale de l'apprenant (Solidar Suisse, CRADENF, Derana, Sianson 2013). Ce comportement pourrait s'expliquer par une certaine gêne décrite par un animateur et une majorité d'apprenant-e-s rencontré-e-s lorsqu'ils doivent s'exprimer en français, de peur de faire des erreurs.

Le suivi de tous les enfants Barka ayant intégré le collège n'étant pas systématique dans le cadre du PAEFE, l'équipe de recherche regrette l'absence de données qualitatives et quantitatives relatives à la qualité de la transition de tous les anciens élèves dans le système secondaire. En effet, alors que la communication officielle du programme fait mention de cas d'exemple minoritaires, tels que des enfants ayant réussi au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC), il serait intéressant de pouvoir analyser la qualité de la scolarité des autres anciens élèves Barka, de manière à appréhender les obstacles auxquels ils sont confrontés et de mieux mesurer l'impact du projet sur la poursuite de leurs études. Certaines ONG rencontrées ont effectivement signalé rendre visite aux élèves ayant réussi au CEP, mais ont précisé néanmoins le faire dans le cadre d'une prestation facultative et bénévole.

²² Le PAEFE ayant été mis en œuvre dans l'Alibori au début de la deuxième phase, la qualité de l'intégration des anciens élèves Barka dans le système secondaire formel ne peut être évaluée qu'à partir de 2019.

Si l'intégration des anciens apprenant-e-s Barka au collège peut être couronnée de succès, cette voie reste néanmoins très peu accessible et rarement choisie par les élèves (même si en augmentation depuis 2017), comme l'indique le Tableau 1 ci-dessous. Malgré les efforts déployés par les animateurs/trices des centres, le cadre de suivi pédagogique mis en place par le PAEFE, les travaux dirigés et la participation des élèves Barka aux concours blancs organisés par l'éducation nationale, le taux d'obtention du CEP dans les centres Barka reste plus faible que la moyenne nationale. Il est important de rappeler que les apprenant-e-s Barka diffèrent des élèves de l'école formelle du fait de leur exclusion préalable du système éducatif formel. Il est ainsi attendu que les caractéristiques des apprenant-e-s Barka leur soient moins favorables à leur réussite scolaire que celles des enfants ayant eu accès ou ayant pu se maintenir dans le système formel. Ceci implique que toute comparaison de statistiques entre ces deux systèmes doit être interprétée avec précaution.

Tableau 1: Taux d'inscription au collège et de réussite au CEP par année de 2016 à 2018 dans le Borgou²³

Année de sortie des centres Barka dans le Borgou	Nombre d'élèves Barka sortis	Nombre d'élèves présentés au CEP*	Taux de réussite au CEP	Moyenne nationale de réussite au CEP	Nombre d'inscriptions au collège
2016	706	712	33% (34% filles)	39,26%	77 (10,91%)
2017	402	438	45,7% (38,1% filles)	65,20%	54 (13,43%)
2018	238	277	43% (38 % filles)	64,44%	65 (27,31%)

Source : Liste de suivi officielles du PAEFE, Termes de référence de l'atelier sur le passage à l'échelle PAEFE les 18 et 19 juin 2019 à Bohicon et (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2017, 2018b, 2019a)

**Tous les enfants inscrits en début d'année scolaire étant automatiquement présentés au CEP, il peut arriver que ce chiffre soit plus élevé que le nombre d'élèves effectivement sortis des centres. En effet, celui-ci ne prend pas en considération les cas d'abandon en cours d'année ou de non-présentation de l'enfant à l'examen du CEP.*

Les entretiens conduits avec les apprenant-e-s, les élèves sortis, les animateurs/trices mais aussi avec l'équipe PAEFE ont en effet indiqué une large préférence pour la formation professionnelle, même chez les enfants ayant obtenu le CEP. Ce désengouement pour la poursuite des études est majoritairement expliqué par l'âge avancé des enfants en fin de cycle, mais aussi par l'apparition soudaine de dépenses liées à leur future scolarisation (photocopies, uniformes, fournitures scolaires), jusqu'alors inexistantes au centre Barka. Ce passage d'une scolarité gratuite à un système impliquant une participation financière des parents constitue un obstacle majeur à la poursuite des études par les enfants ayant obtenu leur CEP.

Avec PAEFE, les parents se disent qu'au bout des quatre ans, leur enfant pourra se défendre [dans la vie] mais à leur grande surprise, après le CEP, l'enfant décide de continuer le collège. Donc les parents voient leurs charges augmenter encore plus qu'avant, d'où les critiques.

Entretien avec PFE, Borgou

Q : Parlez-nous des difficultés (financières, religieuses, sociales, culturelles, familiales) que vous rencontrez en envoyant votre enfant à l'école.

²³ Le PAEFE ayant été mis en œuvre dans l'Alibori au début de la deuxième phase, ces données ne seront disponibles qu'à partir de 2019.

R : Ici au centre, il n'y a pas de difficultés financières, tout était gratuit. C'est au collège que nous devons payer la contribution et payer les fournitures et l'uniforme. (...).

Q : Connaissez-vous beaucoup d'enfants Barka qui ont réussi le CEP et sont partis au collège ?

R : Non, il y en a beaucoup qui ont réussi le CEP mais peu sont allés au collège.

Entretien avec père d'une ancienne élève Barka, Borgou

Q : Désirais-tu poursuivre tes études et entrer au collège ?

R : Oui je désirais poursuivre les études au collège mais faute de moyens pour mes parents j'ai décidé d'apprendre la maçonnerie. Oui j'ai passé le CEP, je suis admis et c'était sans difficulté.

Ancien élève Barka, Borgou

QR 7 : QUEL EST L'IMPACT DES CENTRES BARKA SUR L'ACCES A DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES ?

RESULTATS CLES

- La formation professionnelle est l'orientation privilégiée par les apprenant-e-s du PAEFE depuis le début du programme.
- Les attentes des apprenant-e-s et de leurs parents en termes de formation professionnelle du PAEFE sont en décalage avec les objectifs du programme d'un premier éveil aux métiers.
- Malgré les structures d'échanges mises en place entre le programme, artisans et organisations socio-professionnelles, l'accès des enfants sortis à des formations professionnelles reste limité en raison d'une offre limitée. En outre, les conditions de l'accès aux passerelles déjà existantes ne semblent pas suffisamment discutées en amont avec les parents des sortants des centres Barka.
- En plus des difficultés d'accès s'ajoute une offre limitée de formation dont la qualité est fortement liée à la proximité des grands centres urbains.
- Les difficultés d'intégration de formation professionnelle contribuent à un désintérêt des parents et des enfants cibles pour le PAEFE.
- Afin de remédier à cette faiblesse, plusieurs options sont actuellement explorées par le programme, dont une plus grande sensibilisation des parents sur l'importance de leur investissement dans le projet scolaire ou professionnel de leurs enfants, la promotion de l'accès à des formations de très courte durée, et l'inauguration de partenariats avec des structures professionnalisantes.

L'acquisition d'aptitudes et de connaissances sur des métiers porteurs par les apprenant-e-s Barka constitue l'un des résultats attendus du PAEFE (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a). Pour ce faire, le programme pédagogique prévoit l'organisation de modules encourageant la préprofessionnalisation des élèves Barka.

Cette initiation aux métiers est dispensée une fois par semaine par des personnes ressources inscrites dans les collectifs des artisans et indemnisées par les communautés. Certaines participent également au PAEFE de manière bénévole. Les données collectées ne permettent pas de mettre en lumière un seul modèle de sélection des maîtres de formation commun à tous les

centres Barka²⁴. Par ailleurs, la diversité de l'offre de formation varie de centre en centre, certains cherchant un consensus autour d'une seule personne ressource (sélectionnée par la communauté), d'autres ouvrant l'initiation aux métiers aux filières professionnelles préférées par les apprenant-e-s. Alors que la première option présente le risque de ne pas susciter l'intérêt de tous les enfants, la deuxième semble aller à l'encontre de la stratégie de mise en œuvre du consortium Helvetas/Solidar Suisse, qui considère l'initiation aux métiers comme un éveil au monde professionnel, et non une formation professionnelle *per se*. Les données qualitatives collectées montrent effectivement un décalage entre les objectifs de la coordination PAEFE, qui prévoit la présence d'une seule personne ressource, et les aspirations professionnelles des apprenant-e-s, qui voient dans l'offre d'initiation une opportunité unique d'apprendre le métier auquel ils aspirent. A ce sujet, certains animateurs/trices ont par conséquent soulevé le problème du manque de diversité des offres de préprofessionnalisation, trop maigres pour prendre en compte les besoins et intérêts de tous les élèves. En outre, la présence d'une seule personne ressource ne permet pas à tous les enfants initiés d'intégrer un cursus de formation dans leur atelier, les places disponibles étant limitées. Le problème de disponibilité s'aggrave lorsque la même personne ressource intervient auprès de toutes les classes d'un même centre. Dans ce contexte, l'offre de préprofessionnalisation au centre Barka finit par ne plus répondre aux besoins de l'économie locale.

Consciente de cette faiblesse, et de manière à soutenir les élèves Barka dans le développement de leur projet professionnel, la programmation PAEFE prévoit à partir de la deuxième année des interventions d'artisans dans les centres pour présenter leurs métiers. A ces visites s'ajoutent des sorties scolaires destinées aux élèves de troisième et quatrième années dans des centres de formation, fermes agricoles, piscicoles, arboricoles ou d'élevage. En 2018, 89% des centres Barka bénéficiaient de l'appui des artisans et organisations socio-professionnelles pour l'initiation aux métiers, l'organisation de sessions de sensibilisation sur les métiers innovants et pour la création de passerelles vers la formation professionnelle (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a). Enfin, au jardin ou champ du centre, sensés alimenter la cantine, est également assignée une fonction pédagogique pour se familiariser aux pratiques agricoles durables. D'après une information communiquée par la programmation PAEFE à la suite de la collecte de données, un projet d'élevage de lapins a été lancé en 2019 dans certains centres Barka.

D'après les données qualitatives collectées, l'offre de préprofessionnalisation semble bien préparer les enfants Barka à leur apprentissage futur, les maîtres de formation rencontrés ayant été très enthousiastes sur la capacité de leurs apprentis à s'intégrer rapidement dans leur atelier, *a fortiori* lorsque ces derniers faisaient office de personnes ressources dans les centres de leurs villages.

En première année, on fait l'inventaire. Certains élèves disent « menuiserie », d'autres « photographie », « soudure », « mécanique », « couture », « coiffure », donc parfois on dénombre une dizaine de métiers. Mais dans le village, on peut trouver à peine deux personnes ressources. Il y a une insuffisance, il faut qu'on voie comment corriger cela.

²⁴ Dans certaines communautés, le choix de l'offre de préprofessionnalisation est d'abord réservé aux élèves, ce qui peut avoir pour conséquence la difficulté de trouver des personnes ressources disponibles et qualifiées pour répondre à leur demande. D'autres centres préfèrent de leur côté définir une liste des métiers porteurs et répondant aux besoins locaux avec le CoGeC et le PFE, en consultation avec la communauté, avant de la soumettre au choix des élèves dans un deuxième temps.

Entretien avec membre d'une ONG d'intermédiation sociale, Alibori

Les enfants [Barka] savent au moins écrire leur nom et calculer et chez nous, il faut savoir compter les centimètres.

Entretien avec maître de formation (menuisier), Borgou

Deux options s'offrent aux élèves qui choisissent de rejoindre une formation professionnelle une fois leur cursus au centre Barka terminé. Les enfants Barka se considérant parfois trop âgés pour se former pendant trois années supplémentaires, certains préfèrent s'orienter vers des formats de formation courtes et préparent le Certificat de Qualification aux Métiers (CQM), pour lequel une formation de 18 mois minimum suffit (Ministère de l'Enseignement Secondaire, Technique, et de la Formation Professionnelle 2019). Ce cursus de professionnalisation peut être prolongé en intégrant une formation de type dual après l'obtention du CQM, qui propose en particulier aux jeunes déjà en apprentissage d'alterner entre cinq jours de pratique chez l'artisan et un jour de théorie par semaine, et ce pendant trois ans. Celle-ci s'achève avec le passage du Certificat de Qualification Professionnelle (CQP). Quelle que soit l'option privilégiée, la formation professionnelle est depuis le départ de la première promotion Barka en 2015 la filière la plus prisee par les élèves sortis, comme en témoigne le tableau ci-dessous.

Tableau 2: Taux d'inscription en formation professionnelle par année de 2016 à 2018 dans le Borgou ²⁵

Année de sortie des centres Barka dans le Borgou	Nombre d'élèves Barka sortis	Nombre d'inscriptions en formation professionnelle
2016	706	613
2017	402	348
2018	238	132

Source : (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019b).

Des difficultés ont néanmoins été identifiées par les équipes encadrantes de l'Alibori et du Borgou lors de la recherche des structures d'accueil (centres de métiers reconnus par l'Etat, ateliers traditionnels, entreprises ou unités de production privées ou publiques), nécessaires à la préparation du CQM. La qualité de l'offre de formation semble en effet dépendre fortement de la localité, favorisant les enfants proches des grands centres urbains (qui abritent des centres de formation), tels que Parakou, Nikki, Malanville ou Kandi, aux dépens des communautés isolées. Malgré la volonté du gouvernement d'*augmenter les capacités d'accueil et améliorer les performances de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (...) à travers la multiplication des centres de formation professionnelle et d'apprentissage et des lycées spécialisés* (Ministères en charge de l'Education 2018, p.84), le manque de centres de formation présente un risque pour la pérennité du PAEFE, certains parents et enfants ne voyant pas d'intérêt à participer au programme sans perspective de professionnalisation.

Le manque de passerelles vers des formations professionnelles après le centre Barka a souvent été mentionnée par la quasi-totalité des répondants des deux départements comme l'une des faiblesses du PAEFE. *A fortiori*, dans le Borgou, la réputation des centres Barka semble avoir

²⁵ Le PAEFE ayant été mis en œuvre dans l'Alibori au début de la deuxième phase, ces données ne seront disponibles qu'à partir de 2019.

souffert de l'arrêt soudain du Programme d'Appui à la Formation Professionnelle Agricole et Artisanale (PAFPAA)²⁶ en décembre 2017, qui s'était occupé jusqu'alors de la prise en charge financière complète de la formation des sorti-e-s Barka chez les maîtres artisans, et ce pour une durée de trois ans. Promouvoir des synergies entre les centres Barka et d'autres programmes financés par la coopération suisse dans les départements visés par le PAEFE, tels que le PAFPA ou encore le Programme d'Appui au Secteur du Développement Rural (PASDeR)²⁷, faisait justement partie des prévisions de la programmation PAEFE à la veille de la seconde phase du projet : *Le lien avec le PAFPA et le PASDER sont évidents puisque le PAEFE travaillera à valoriser l'ancrage des activités de production et de formation professionnelle rurale. Les élèves désireux de suivre une filière de formation professionnelle seront directement accompagnés par le PAFPA à la fin de leur cycle de formation dans les centres Barka* (Helvetas Swiss Intercooperation Solidar Suisse 2015, p.30). La plupart des animateurs/trices, PFE, membres des CoGeC et maîtres de formation rencontrés par l'équipe de recherche dans le Borgou a par conséquent indiqué ne pas avoir compris l'interruption brutale du PAFPA, ni les raisons pour lesquelles la formation des nouvelles promotions Barka n'était plus prise en charge financièrement depuis 2018. Les données collectées ont en effet mis en exergue une communication défailante entre l'équipe de coordination du PAEFE et le niveau de mise en œuvre local sur les raisons de l'arrêt du PAFPA et en particulier sur le rôle des centres Barka : alors que pour l'équipe de coordination PAEFE, l'objectif du programme consiste à accompagner les enfants dans l'établissement de leur projet scolaire ou professionnel et non à assurer la prise en charge de leur apprentissage post-Barka, certains PFE et membres de CoGeC rencontrés dans le Borgou semblaient toujours, en juin 2019, attendre une contribution du PAEFE dans la poursuite du cursus professionnel des enfants.

A cette incompréhension des équipes encadrantes du projet au niveau local, s'ajoutent la confusion et colère de certains parents, qui, ayant assisté au placement gratuit des enfants des premières promotions Barka dans le PAFPA, s'attendaient à ce qu'il en soit de même pour les leurs. En outre, les maîtres de formation encadrant des anciens enfants Barka dans le cadre du PAFPA, ont indiqué être toujours en attente du paiement de leur dernière tranche et ne plus vouloir accepter d'apprentis sortant du PAEFE.²⁸ Force est de constater que selon les données collectées, l'arrêt du PAFPA a eu un impact relativement négatif tant sur les attentes des familles à l'égard du PAEFE que sur la réputation de ce dernier, les intervenants rencontrés ayant très souvent considéré les deux programmes comme une seule entité, assurant à la fois l'accès gratuit à l'éducation de base et à la formation professionnelle.

Sur tous les enfants inscrits au total, nous avons eu 21 enfants dans la première cohorte qui suivent une formation et sont presque à la fin. Mais les enfants de la deuxième cohorte n'ont pas pu être inscrits dans les centres de formation professionnelle pour des raisons que j'ignore. Donc ils ont été retournés à leurs parents et les parents ont dit « je me suis privé de ses services, j'ai supporté son absence, j'ai tout fait à sa place et après quatre ans, alors que j'espérais qu'il entre en

²⁶ Le PAFPA est un programme financé par la DDC qui cherche à promouvoir le développement agricole en stimulant, entre autres, les offres de formation professionnelles dans les secteurs de l'agriculture et de l'artisanat dans le Borgou et l'Alibori (Direction du Développement et de la Coopération DDC et Bureau de la coopération suisse au Bénin).

²⁷ Le PASDeR, également financé par la DDC, vise l'augmentation de la productivité des exploitations familiales agricoles et pastorales des départements du Borgou et de l'Alibori en encourageant la culture du maïs et du riz, ainsi que la production de lait et de viande (Zbinden 2012).

²⁸ À la rédaction de ce rapport, Helvetas a affirmé avoir procédé à l'ensemble des paiements en attente.

formation professionnelle pour revenir m'assister dans la charge du foyer, il est encore à ma charge ». Ça a été une cause de démoralisation dans certaines communautés. Certains enfants aussi ont commencé par se moquer les uns des autres : ceux qui sont au collège se moquent de ceux qui sont à la maison donc ça a causé un tas de problèmes. (...). Nous avons été obligés d'aller dans certains villages pour calmer les parents démoralisés.

Entretien avec PFE, Borgou

Q : De manière générale, quels sont les défis que vous avez observés dans la mise en œuvre du programme PAEFE et des centres Barka ?

R2 : La non prise en charge de l'apprentissage de la deuxième promotion par le programme comme ce fut le cas de la première. C'est aussi un grand défi.

Q : Que fait le CoGeC pour relever ce défi ?

R2 : Le peu qu'on trouve c'est avec ça nous débrouillons pour le moment. Pour l'apprentissage nous essayons de donner espoir aux parents en attendant que le programme tienne sa promesse.

Groupe de discussion avec membres du CoGeC, Borgou

Consciente du vide laissé par la disparition du PAFPA et de l'urgence de faciliter la mise en place de passerelles pour les enfants ne souhaitant pas rentrer au collège, la coordination PAEFE a expliqué à l'équipe de recherche travailler main dans la main avec le Comité de Pilotage du programme (COTIP), représenté par le MEMP et le Ministère de l'Enseignement Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP), à l'élaboration de plusieurs options :

- 1) Responsabiliser les parents en renforçant les séances de sensibilisation sur l'importance de l'investissement des familles dans le projet scolaire ou professionnel de leurs enfants. Ce nouveau dispositif, mis en œuvre durant la deuxième phase du programme, consiste à discuter avec les apprenant-e-s Barka et leurs parents du projet d'orientation privilégié dès leur arrivée au centre. Les ONG d'intermédiation sociale, accompagnée par les animateurs/trices, ont indiqué accompagner les familles en les encourageant à épargner dès la première année pour pouvoir payer les frais scolaires au collège ou l'inscription en formation professionnelle.
- 2) Permettre aux enfants ne pouvant ou ne souhaitant pas continuer leurs études ou apprentissage, d'accéder à des formations de très courte durée et ainsi de générer des revenus le plus rapidement possible. Cette option, inspirée de l'expérience de Solidar Suisse avec le programme AFI-D au Burkina Faso, a permis la formation de tous les apprenant-e-s inscrits en 2018 vers des métiers porteurs, tels que la pâtisserie, la réparation de téléphones portables, ou encore l'installation et maintenance de panneaux solaires (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a). Des cas d'orientations vers ces métiers ont été identifiés parmi les données collectées auprès des enfants sortis et du personnel encadrant. En revanche, des difficultés pour pérenniser ce type d'activités ont été mentionnées une fois les enfants sortis des centres, principalement à cause du manque de matériel.
- 3) Inaugurer des partenariats avec des structures professionnalisantes tels que les centres Songhai²⁹. Dans ce cas précis, la coordination PAEFE a rapporté avoir conclu un

²⁹ Songhai est une organisation non gouvernementale créée en 1985 œuvrant à la mise en place d'une politique d'entrepreneuriat socio-économique durable, le développement d'une aptitude à valoriser efficacement les ressources locales et à trouver sa place dans l'économie globale. Les centres Songhai proposent des formations pour former les jeunes entrepreneurs agricoles (Centre Régional Songhai).

partenariat avec ces structures, permettant à la promotion Barka de 2019 de passer l'examen d'admission aux centres basés à Parakou et Porto Novo. Une fois l'élève admis, la formation est gratuite. Cette option se heurte en revanche aux difficultés des enfants de quitter leurs villages pour se rendre dans les centres urbains, certaines familles ne pouvant pas financer le départ et l'entretien d'un enfant hors du village.

Malgré les efforts décrits par la coordination PAEFE pour améliorer l'accès aux passerelles professionnalisantes lors du groupe de discussion organisé par l'équipe de recherche en juin 2019, les données collectées mettent en avant un manque de concrétisation de la stratégie susmentionnée sur le terrain.

QR 8 : DE QUELLE FAÇON LES CENTRES BARKA TIENNENT-ILS COMPTE DE L'ÉQUITÉ ET DE L'INCLUSION ?

RESULTATS CLES

- La sélection des communautés bénéficiaires repose sur des critères clairs et transparents.
- Les centres Barka font face à une forte demande d'enfants en dessous de l'âge d'éligibilité au programme et peinent à attirer les enfants les plus âgés.
- Si le programme parvient à attirer un large nombre d'apprenantes, les effets du PAEFE diffèrent selon le genre des apprenant-e-s.
- L'impact du programme est plus faible pour les apprenant-e-s issus de ménages plus défavorisés.
- Les centres Barka ne permettent actuellement pas de prendre en charge des enfants en situation de handicap physique et/ou moteur, mais des projets sont en cours pour palier à cette faiblesse.
- L'implication des parents et des communautés dans la mise en œuvre et la gestion du PAEFE par le biais de campagnes de sensibilisation, des CoGeC, la cantine, le jardin et la sélection de la langue d'apprentissage, est un élément clé de la réussite du programme.
- Au moment de l'enquête qualitative, le manque de point d'eau et de deuxième salle de classe pour les centres accueillant deux niveaux a été souvent soulevé par les acteurs locaux, auquel s'ajoutent plusieurs cas de dysfonctionnement dans l'entretien des jardins.
- L'approche du bilinguisme additif et la pédagogie différenciée se présentent comme vecteur d'inclusion du programme.
- Malgré le rôle joué par le personnel encadrant dans la lutte contre l'abandon, la prévention du décrochage des centres Barka reste un enjeu majeur du programme.

Avec l'adoption du Plan Sectoriel de l'Éducation post 2015 est apparu un cadre de mise en œuvre favorisant la promotion de l'inclusion et de l'équité dans la nouvelle architecture du système éducatif béninois. Par éducation inclusive, le gouvernement entend développer *un processus qui vise à accroître la participation et réduire l'exclusion en répondant efficacement aux différents besoins de tous les apprenant-e-s (...): enfants de la rue, filles, groupes d'enfants appartenant à des minorités ethniques, enfants issus de familles démunies financièrement, enfants issus de familles nomades/ réfugiées/ déplacées, enfants vivant avec le VIH /SIDA et enfants handicapés* (Ministères en charge de l'Éducation 2018, p.28). Ce nouveau paysage se veut par ailleurs équitable, et offrir des *services éducatifs donnant ainsi la chance à tous les individus ou groupes d'individus d'accéder*

à un niveau déterminé du système éducatif dans des conditions équivalentes d'apprentissage, de réussite et d'accessibilité au marché de l'emploi ou du travail. (Ministères en charge de l'Education 2018, p.29). La stratégie gouvernementale vise plus particulièrement les départements les plus défavorisés, dont l'Alibori et le Borgou, avec un taux d'accès respectif de 35% et 68% à l'éducation de base, et un taux d'achèvement de 24 et 56% (Ministères en charge de l'Education 2018).

Selon les documents officiels du programme, le PAEFE a contribué à une hausse de 3% du taux brut de scolarisation dans le département du Borgou entre 2011 et 2015, soit 0,3% sur le plan national (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2015). Cette tendance a également été observée par certains membres du suivi des centres, estimant que le programme a eu des effets positifs sur le taux de scolarisation des enfants de leurs communes, ainsi que sur l'inclusion des populations vulnérables dans les deux départements.

SELECTION DES COMMUNAUTES BENEFICIAIRES DU PAEFE

Pour ce qui est de la sélection des localités en droit d'accueillir un centre Barka, les critères d'attribution étaient connus de tout le personnel encadrant local rencontré, des PFE aux ONG d'intermédiation sociale en passant par les membres des CoGeC. Cette connaissance commune du processus de sélection s'explique par l'existence d'une négociation sociale basée sur le mode d'autogestion. La coordination PAEFE s'en remet en premier lieu à l'expertise locale des municipalités et des chefs de village pour identifier les localités sans offres éducatives adaptées. La mobilisation des communautés concernées se réalise ensuite avec la participation des communes, ONG d'intermédiation sociale et Associations de Parents d'Élèves (APE) qui sensibilisent les familles à l'importance de l'éducation et de la formation de leurs enfants tout en leur présentant les conditions d'ouverture d'un centre PAEFE. Le nombre de nouveaux centres octroyés chaque année étant limité, ce sont les communautés les plus rapides dans la mobilisation de leurs ressources qui sont sélectionnées. Le PAEFE autorise une localité à abriter un centre Barka si elle remplit les conditions suivantes (PAEFE):

1. Présence d'enfants entre 9 et 15 ans en nombre suffisant (35 à 40 dont au moins 50% de filles) déscolarisés ou non scolarisés
2. Mise à la disposition de la communauté d'un local pour servir de salle de classe en attendant l'aménagement ou la construction d'une salle de classe adéquate avec la participation communautaire et communale
3. Mise à disposition d'un domaine défriché et sécurisé (avec acte de donation et arrêté communal) d'au moins un hectare qui accueillera le centre Barka
4. Être en mesure de gérer une cantine endogène pendant toute l'année scolaire, grâce aux dons collectés auprès des communautés et des parents d'apprenant-e-s
5. Initiation et soutien des apprenant-e-s à l'entretien du jardin scolaire ou champ pour soutenir la cantine et former les apprenant-e-s aux techniques agricoles
6. Mise en place d'un CoGeC de sept membres dont au moins trois femmes
7. Choix d'une langue nationale maîtrisée par tous les futurs apprenant-e-s recrutés
8. Sélection des métiers agricoles et/ou artisanaux et planification de la mobilisation des personnes ressource pour l'initiation aux métiers
9. Sélection des types de chants et danses traditionnels, contes et proverbes et planification du recrutement des personnes ressource endogènes aptes à former les enfants

10. Adresser une demande d'ouverture de centre Barka au maire de la commune en prévision de la signature du contrat social entre la commune et la communauté et y joindre l'acte de donation du domaine défriché, la liste des enfants cibles et des membres du CoGeC, et un récapitulatif des conditions remplies par la communauté.

Cette transparence au niveau des critères à respecter favorise la confiance et a jusqu'à présent, du moins pour les intervenants rencontrés par l'équipe de recherche, permis d'éviter de potentielles tensions entre villages d'une même commune. En revanche, ce processus de sélection semble se baser principalement sur la motivation des communautés comme prérequis de base à l'attribution d'un centre, laissant de côté des villages plus hésitants dans la mobilisation de leurs ressources. Mettre en compétition les villages peut par conséquent présenter le risque d'exclure systématiquement les communautés les plus vulnérables, et *de facto* les enfants davantage dans le besoin. A cet obstacle s'ajoute la difficulté d'ouvrir un centre Barka dans certaines contrées rurales parsemées de hameaux isolés ne disposant pas d'une organisation communautaire *per se*.

Q : Sur quelle base sélectionnez-vous les centres ?

R : Nous faisons de la négociation sociale et ça génère une sélection naturelle qui n'est pas bonne aussi. Il y a des villages qui sont très dynamiques, ils se mobilisent rapidement, constituent rapidement le comité de gestion, identifient rapidement les enfants, fixent une date.

Entretien avec un membre d'une ONG d'intermédiation sociale, Alibori

SELECTION DES BENEFICIAIRES

Selon les documents officiels du programme et les entretiens conduits avec l'équipe de coordination du PAEFE, chaque classe du centre Barka accueille une trentaine d'enfants déscolarisés ou non scolarisés prioritairement issus de familles vulnérables, monoparentales et minorités ethniques (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2015). D'après les données collectées, une grande majorité des apprenant-e-s et sorti-e-s Barka n'était jamais allée à l'école publique et travaillait avec ses parents au champ ou au marché avant d'intégrer le PAEFE. Ceux qui connaissaient déjà l'école l'avaient abandonnée pour des raisons financières ou de difficultés scolaires. Dans les deux cas, les parents rencontrés ont rapporté avoir vu dans les centres Barka une école de la deuxième chance, *a fortiori* gratuite. En effet, hormis pour l'uniforme et la cantine, aucun frais supplémentaire n'est engagé par les familles. L'apprentissage en langue nationale semble avoir également joué un rôle prépondérant, toutefois moins décisif que la gratuité du programme, dans la décision des familles d'inscrire leurs enfants. Ces facteurs entraînent parfois un engouement problématique en faveur du système PAEFE, certains parents préférant y inscrire leurs enfants au détriment de l'école primaire publique. Cette mise en concurrence entre les deux systèmes apparaît également en l'absence d'école formelle proche de la communauté : dans ce cas précis, l'équipe pédagogique du centre, ainsi que les CoGeC, doivent faire face à une demande très forte de la communauté pour intégrer des enfants ne faisant pas partie du groupe d'âge éligible. Face à la difficulté de vérifier les âges des enfants candidats au programme en l'absence d'acte de naissance, l'expertise locale des CoGeC est requise pour veiller à ce que le critère de l'âge soit bien respecté.

La distribution des âges des apprenant-e-s de l'enquête quantitative révèle les difficultés des centres à attirer les enfants déscolarisés ou non-scolarisés plus âgés.³⁰ Il peut être en effet difficile pour ces enfants plus âgés d'accepter de s'engager dans un apprentissage de quatre ans au détriment d'une activité rémunérée ou d'une plus grande contribution aux activités du ménage.

Avant le centre Barka, j'allais au champ avec mes parents. Car ils n'avaient pas les moyens pour nous inscrire tous à l'école primaire. Comme le programme est venu et tout est gratuit, ils m'ont inscrite au centre.

Entretien avec ancienne élève Barka, Borgou

Quand vous allez dans les centres, vous avez plein d'enfants qui ont moins de neuf ans, parce que les critères de sélection ne sont pas observés dans certains endroits. Et pour cause, vous allez dans certains villages, l'école formelle est à sept ou huit kilomètres. Or il y a plein d'enfants, donc le besoin est là, et dès qu'ils savent qu'il y a un centre d'éducation alternative qui est là, tout le monde vient pour inscrire son enfant.

Entretien avec membre du CRADENF

EGALITE DES GENRES FACE A L'EDUCATION

L'équipe de coordination du programme met également un point d'honneur à la promotion de la scolarité des jeunes filles et leur maintien dans les centres. Celles-ci constituent effectivement au moins 50% des effectifs du PAEFE (comme le montre le Tableau 3 ci-dessous), et bénéficient d'un accompagnement renforcé de la part des animateurs/trices, CoGeC et PFE pour prévenir d'éventuels mariages ou grossesse précoces. Selon un PFE rencontré par l'équipe de recherche dans l'Alibori, les centres Barka contribueraient de surcroît au renforcement des capacités des femmes, même si beaucoup d'apprenantes rapportent encore rencontrer des difficultés à concilier leurs responsabilités scolaires avec le travail domestique.

Tableau 3: Taux d'inscription des filles dans les centres Barka de 2011 à 2019

	Phase I					Phase II		
	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019
Départements	Borgou					Borgou et Alibori		
Nombre de centres	21	39	57	57	57	86	98	98
Total élèves Barka	781	1135	1754	2157	2124	3217	3983	4894
Elèves Barka filles	50,2% (392)	55,2% (626)	55,8% (978)	56,6% (1220)	58,1% (1234)	59% (1898)	59,5% (2369)	57,5% (2815)

Source : (Helvetas Bénin 2019).

Aujourd'hui, lorsque vous regardez dans nos localités, souvent les femmes membres de groupements associatifs ont des hommes comme secrétaires tout simplement parce qu'elles sont analphabètes. Un groupement de femme avec un homme secrétaire, vous voyez bien qu'il y a un problème ! Je vois avec ce programme une relève qui est en train d'être préparée. Grâce à laquelle nous aurons dans ces associations des femmes leaders qui savent lire et écrire.

³⁰ Ce constat a été effectué sur la base des données de recensement de l'ensemble des enfants éligibles au programme dans les villages sélectionnés, collectées à l'automne 2017. En comparant les enfants nouvellement inscrits au centre Barka et les enfants éligibles non-inscrits, nous observons que ces premiers sont en moyenne plus jeunes que ces derniers (10,6 ans parmi les enfants Barka et 11,6 ans parmi les enfants non-Barka). Ces différences sont également visibles tout le long de la distribution des âges des enfants entre ces deux groupes.

Entretien avec PFE, Alibori

Q : Certaines filles pensent qu'elles rencontrent plus de difficultés que les garçons pour aller à l'école. As-tu rencontré des difficultés pour étudier ?

R : C'est vrai car chez les filles, il y a les tâches ménagères. Même-moi, les soirs, je dois faire la cuisine avant de faire les devoirs et le matin aussi il faut faire la vaisselle avant de venir à l'école.

Q : Quelles seraient les conditions idéales dans lesquelles tu aurais aimé étudier ?

R : Qu'il n'y ait pas de tâches ménagères les matins pour moi avant d'aller à l'école.

Entretien avec apprenante Barka, Borgou

Malgré la forte participation des filles au programme, les résultats de l'analyse quantitative montrent que le PAEFE n'affecte pas les garçons et les filles de la même façon (voir Annexe 4). Alors que ces premiers démontrent de plus grandes aspirations scolaires et professionnelles après un an et demi d'apprentissage, celles des filles restent inchangées. Néanmoins, le PAEFE permet l'acquisition de connaissances de base et affecte les perceptions sur le mariage précoce des apprenant-e-s et de leurs parents, pouvant influencer de manière significative l'avenir des apprenantes.

SITUATION ECONOMIQUE DES APPRENANT-E-S

Les entretiens quantitatifs avec les parents nous ont permis d'élaborer un indice de richesse du ménage basé sur les caractéristiques du logement, l'accès aux infrastructures et la possession de biens et de bétail. Nous avons ensuite cherché à savoir si les effets quantitatifs du PAEFE diffèrent selon le niveau de richesse relatif du ménage. Les résultats de cette analyse suggèrent un impact plus faible du programme sur les compétences cognitives des enfants issus du quartile de richesse le plus pauvre (voir Annexe 4). Ainsi, il semblerait que les modalités du PAEFE ne parviennent pas à éliminer complètement les différences d'obstacles d'apprentissage entre les enfants issus de ménages plus ou moins défavorisés.

INCLUSION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Bien que l'inclusion soit le quatrième objectif spécifique du PAEFE (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a), l'analyse des données qualitatives collectées dans le Borgou et l'Alibori suggère une faiblesse dans la prise en charge des enfants en situation de handicap, indépendamment du type et de la gravité de ladite invalidité. Alors qu'une ONG d'intermédiation sociale du Borgou indiquait l'absence d'apprenant-e-s affectés par un handicap physique et/ou moteur dans les centres Barka de son département, son homologue dans l'Alibori déplorait le manque d'équipement adapté pour permettre l'accès des enfants à mobilité réduite aux centres. Consciente de ce problème, la coordination PAEFE a indiqué être en train de développer un dispositif pour élargir la cible des enfants exclus du système éducatif à ce groupe. Celui-ci impliquerait une analyse rigoureuse et détaillée des besoins éducatifs particuliers dans le Borgou et l'Alibori, et la mise en œuvre d'une expérience pilote d'éducation bilingue adaptée en partenariat avec des structures spécialisées compétentes. Lors de notre entretien avec la coordination PAEFE, un projet d'équipement des centres Barka dans lesquels veulent s'inscrire des enfants en situation de handicap physique faisait partie des réflexions préliminaires. En outre, il était également question d'ajouter à la formation des animateurs Barka un module sur le langage des signes, de manière à pouvoir accueillir des apprenant-e-s muets dans les centres déjà existants. En ce qui concerne la prise en charge des enfants affectés d'une déficience mentale, un

projet de coopération avec Handicap International était en cours en juin 2019, impliquant la création d'un centre spécialisé à Parakou (Borgou). Plusieurs options s'ouvrent ainsi au PAEFE : i) ouvrir aux enfants en situation de handicap moteur et physique les centres Barka déjà existants en formant les animateurs pour une meilleure prise en charge ; ii) équiper les centres Barka actuels pour faciliter la prise en charge des enfants avec un handicap moteur ; iii) ouvrir de nouveaux centres Barka exclusivement dédiés à des enfants en situation de handicap mental. Ces trois scénarios nécessitent une réflexion sur le long terme pour assurer l'insertion des enfants sortant du modèle Barka dans des structures adaptées leur permettant de se professionnaliser ou de continuer leurs études.

Nous ne comptons pas d'enfants handicapés dans les centres du Borgou. Ils ont accès aux écoles publiques normalement mais dans les centres Barka on n'en trouve aucun.

Entretien avec membre d'une ONG d'intermédiation sociale, Borgou

R : Il y a des centres de l'Alibori qui sont accessibles aux enfants handicapés mais pas exclusivement.

Q : Quels genres de handicaps ?

R : Handicap moteur. (...). Il y a un problème qui se pose. On n'a pas d'équipement qui les accompagne pour accéder au centre. Et si le degré d'handicap est élevé, ils ne peuvent pas accéder au centre. Il n'y a pas de rampe.

Entretien avec membre d'une ONG d'intermédiation sociale, Alibori

IMPLICATION DES PARENTS ET DE LA COMMUNAUTE

L'engagement des parents dans les activités scolaires peut jouer un rôle essentiel dans la réussite de leurs enfants. Si le mode de gestion du PAEFE repose sur un système participatif, c'est parce que son succès ne peut être que difficilement atteint sans l'adhésion de la communauté à ses principes. C'est la raison pour laquelle cet aspect est considéré par tous les acteurs rencontrés, autant au niveau institutionnel local et central qu'au niveau des bénéficiaires, comme la clef de voûte du dispositif Barka³¹. Dans l'ensemble, les avis des répondants au sujet de la qualité de l'adhésion de la communauté au PAEFE sont autant partagés dans le Borgou que dans l'Alibori, celle-ci variant de localité en localité. Certains animateurs/trices, PFE et membres de CoGeC ont par exemple mis en exergue l'enthousiasme de certaines communautés, qui, en plus de mettre un terrain à la disposition du programme, libèrent un local pour héberger l'animateur/rice, quand celui/celle-ci ne vient pas du village. En outre, beaucoup d'enfants interrogés comptent parmi leurs camarades du centre leurs propres frères et sœurs, ou cousins, suggérant une satisfaction parentale manifeste. En effet, d'après l'enquête quantitative finale, l'avis des parents sur le PAEFE est très favorable, avec 79% d'entre eux satisfaits du travail réalisé dans les centres Barka. Certains parents ont également rapporté discuter avec d'autres adultes pour les convaincre d'y inscrire leurs enfants. Enfin, le PAEFE connaît un succès auprès de certaines communautés peules, nomades de tradition, dont l'une d'entre elles s'est mobilisée pour placer les apprenant-e-s chez des tuteurs pendant tout leur cursus scolaire au centre Barka.

³¹ L'analyse quantitative corrobore cette perception. Une bonne gestion communautaire des centres est en lien avec un plus grand impact du PAEFE sur les tests de lecture et de mathématiques, l'ouverture des enfants à l'expérience, leurs aspirations scolaires et professionnelles, et les perceptions du mariage précoce (voir Annexe 4).

Pour le centre peul qui a été créé au niveau de la commune (...), c'est un centre dans lequel la communauté a pris la résolution de garder tous les enfants qui viennent à leur niveau de sorte que les enfants ne suivent pas leurs parents. Donc ils restent sur place auprès des tuteurs, et ce sur la base des négociations que les parents acceptent de laisser les enfants faire les quatre ans avant qu'ils ne retournent auprès d'eux.

Entretien avec PFE, Borgou

Néanmoins, l'adhésion des parents au modèle Barka n'est pas toujours acquise dans les deux départements. Les acteurs départementaux rencontrés dans l'Alibori ont indiqué faire face aux réticences d'une partie de la population envers les modèles scolaires dits « occidentaux ». En effet, le personnel encadrant ne parvient parfois pas à convaincre certaines communautés des bénéfices du modèle Barka, celles-ci préférant se tourner vers un enseignement religieux. Par ailleurs, dans le Borgou, une animatrice a relevé des difficultés pour recruter les enfants dont les tuteurs ne sont pas les parents. Certains effectifs ne dépassent parfois pas les 20 élèves par classes, laissant encore des places disponibles. La pression de certains parents pour travailler au champ est identifiée par tous les acteurs sans exception comme la cause principale de leur manque d'intérêt pour le PAEFE.

LES COMITES DE GESTION COMMUNAUTAIRES (COGEC)

Afin de justement garantir une collaboration fructueuse entre le PAEFE et la communauté, les 98 centres Barka présents dans le Borgou et l'Alibori sont dotés de CoGeC, sorte de bureau exécutif de l'association des parents d'apprenant-e-s, chargé d'assurer la bonne gestion des centres. Celui-ci est composé de sept parents d'élèves élus lors d'une assemblée générale et qui se partagent les rôles de président, surveillant, secrétaire, trésorier, trésorier adjoint, responsable de la cantine et du jardin, et organisateur. Mandatés pour, entre autres, régler les litiges potentiels avec les familles d'apprenant-e-s, les membres du CoGeC sont formés une fois par an par les ONG d'intermédiation sociale sur leurs rôles respectifs. A ce sujet, quelques membres contactés en juin 2019 ont mentionné ne jamais avoir participé à une telle formation et ne pas se sentir entièrement équipés pour accomplir les tâches qui leur sont assignées.

Au niveau des communautés, nombreux sont les apprenant-e-s rencontrés ayant indiqué un changement de comportement de leurs parents depuis leur participation aux rencontres trimestrielles organisées par les CoGeC, désormais plus impliqués dans la scolarité de leurs enfants. La satisfaction des parents avec le travail du CoGeC est néanmoins mitigée. Parmi les parents interrogés lors de l'enquête quantitative finale et connaissant le CoGeC, 56% pensent que ce dernier pourrait faire un bien meilleur travail. Lors des entretiens qualitatifs, alors qu'un animateur signalait un manque de motivation des membres du CoGeC de son centre, un PFE de l'Alibori a indiqué organiser des compétitions entre CoGeC au niveau communal, pour justement prévenir le risque d'un désinvestissement de ces structures encadrantes essentielles au bon fonctionnement du PAEFE.

Q : Le comportement de tes parents a-t-il changé à partir du moment où ils ont participé à ces activités ? Comment ?

R : Leur comportement a changé car ma maman est la responsable de la cantine. Ils m'encouragent aussi à bien étudier.

Entretien avec ancienne élève Barka, Borgou

A l'issue de chaque année scolaire à l'heure du bilan, on scrute le travail des CoGeC, notamment pour ce qui est de la gestion des cantines. Et on gratifie les meilleures avec des ustensiles de cuisine. Ici, c'est le centre de [anonyme] qui a remporté cette compétition l'année dernière.
Entretien avec PFE, Alibori

LA CANTINE ET LE JARDIN COMMUNAUTAIRE

L'adhésion des membres de la communauté au PAEFE n'implique pas seulement d'élire les membres du CoGeC et d'inscrire leurs enfants aux centres Barka, mais aussi de leur assurer l'accès quotidien à la cantine durant toute l'année scolaire. Ces cantines, considérées comme un argument de poids pour encourager l'inscription de nouveaux apprenant-e-s, contribuent en effet à entretenir une sécurité alimentaire et, *de facto*, jouent un rôle primordial dans le maintien des enfants à l'école. Ceci est confirmé par les déclarations des apprenant-e-s interrogés lors de l'enquête finale quantitative, 93% d'entre eux affirmant que leurs parents comptent sur la cantine de l'école. Alors que la préparation des repas revient à des cuisinières bénévoles, parfois des mères d'apprenant-e-s cuisinant à tour de rôle, les enfants s'occupent du jardin ou du champ, première source d'approvisionnement de la cantine. Cette contribution du jardin est complétée par celle des parents, auxquels il est demandé une participation financière ou en nature (une bassine ou sac d'aliments par personne). Aussi, les personnels encadrants rencontrés dans le Borgou ont expliqué parfois vendre les produits des récoltes du jardin, ou encore l'eau du forage, pour acheter des compléments alimentaires. De manière générale, les données qualitatives collectées suggèrent un système solidaire très solide, permettant aux membres de la communauté, parents de bénéficiaires ou non, de participer en fonction de leurs moyens. Dans certaines communautés d'Alibori par exemple, certains cultivateurs ont décidé de remettre une partie des recettes de la vente du coton aux CoGeC pour assurer le maintien de la cantine. Cela se traduit par une satisfaction presque unanime des parents (92%) de la gestion de la cantine lors de l'enquête quantitative finale.

La qualité de ce service, très envié par les enfants non-Barka d'après un membre d'une ONG du Borgou, dépend néanmoins de la localité, les niveaux de fonctionnalité oscillant d'une communauté à l'autre en fonction du degré de mobilisation des parents. A ce bémol s'ajoutent des dysfonctionnements au niveau de l'entretien des jardins, *a fortiori* lorsque les centres ne sont pas équipés d'un puits (forage). Certains jardins sont en effet inactifs en raison du manque d'eau, constat qui va à l'encontre des promesses du PAEFE de poursuivre *son appui en construction des infrastructures : 2 salles de classes, un point d'eau et des latrines au niveau de chaque centre Barka* (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2015, p.27). En 2018%, 83 sur 98 centres en 2018 étaient en capacité de nourrir leurs apprenant-e-s via une cantine communautaire auto-gérée et 65 sur 98 centres Barka disposaient d'un jardin fonctionnel (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a). Le manque de point d'eau et de deuxième salle de classe pour les centres accueillant deux niveaux a été souvent soulevé par les acteurs locaux rencontrés durant la collecte de données. 31% des animateurs/trices interrogés lors de l'enquête quantitative finale rapportent des problèmes liés aux infrastructures (incluant eau, électricité et toilettes) et 16% liés à des bâtiments défectueux. Toutefois, il est important de noter que le pourcentage de centres équipés d'un forage fonctionnel est actuellement en augmentation grâce aux réalisations faites après la date de l'enquête et la mise en place d'un crédit additionnel par le PAEFE destiné à la mise en place de ces infrastructures dans l'ensemble des centres dans lesquels elles font actuellement défaut.

Aujourd'hui dans nos villages, il faut assurer la sécurité alimentaire aussi, donc mettre en place des légumes. Les enfants doivent manger à l'école et donc une cantine est mise en place. Les parents et enfants participent grâce à l'entretien des jardins. C'est dans le jardin qu'on trouve les légumes pour faire la sauce, les piments, la tomate, vous voyez. Après les parents apportent du maïs, qui est disons, l'aliment de base, et l'igname. C'est donc ça la fonction que le jardin joue. Pédagogique mais il maintient aussi la sécurité alimentaire. Il faut la cantine. Dans tous les centres Barka, il y a un jardin pratiquement, sauf dans deux où il y a des problèmes d'eau.

Entretien avec membre d'une ONG d'intermédiation sociale, Alibori

Le programme PAEFE à l'heure actuelle présente des faiblesses. Pourquoi je dis ça ? Si je prends par exemple les forages dans les écoles, il y a encore aujourd'hui des centres PAEFE, qui n'ont pas de forage. Il y a des centres PAEFE qui n'ont pas de salle de classe. Lorsque je prends des centres qui ont deux niveaux, il y a seulement une salle de classe. (...). On a demandé aux gens d'avoir le jardin pour faire la cantine mais il n'y a pas de point d'eau dans le village.

Entretien avec PFE, Borgou

LA SELECTION DE LA LANGUE D'APPRENTISSAGE

L'appropriation du programme par les communautés locales intervient également dans le choix de la langue nationale d'enseignement du centre Barka. Cette décision prend tout d'abord en compte la disponibilité du matériel pédagogique dans six des dix langues officielles d'intercommunication identifiée par le gouvernement³². Les communautés optent lors des assemblées générales pour la langue la plus pratiquée, au détriment des langues minoritairement parlées. De plus, des cas ont été détectés pendant la collecte de données qualitatives dans lesquels la langue nationale choisie ne reflète pas la réalité sur place, certains groupes dans les communautés ayant plus d'influence que d'autres. En revanche, les données suggèrent que le choix de la langue dominante n'entrave pas la compréhension des enfants issus de groupes minoritaires, souvent bilingues, dont certains ont assuré à l'équipe de recherche suivre les cours sans difficulté. Enfin, un PFE rencontré dans l'Alibori a regretté l'absence de la prise en compte des différences linguistiques régionales dans les manuels pédagogiques et le recrutement des animateurs/trices.

Figure 21: Photo d'un manuel d'alphabétisation en Fulfuldé (Source : C4ED)



L'approche qui consiste à implanter les centres en fonction de la médiation sociale [est un élément à améliorer]. Car le village choisit par exemple l'anglais comme langue du centre, mais vous constatez après installation du centre que ce n'est pas l'anglais mais par exemple l'allemand qu'on parle. C'est parce qu'au cours de la médiation sociale, celui sur qui on est tombé n'a pas dit la vérité. (...). On a des centres comme ça [dans lesquels] on a commencé à enseigner en Bariba, mais après on a compris que ce n'est pas le Bariba mais plutôt le Peul qui est dans cette localité. (...). Vous savez dans les villages aussi, il a des groupes d'influence. Donc quand on a des groupes d'influence, tout le monde ne parle pas à l'assemblée générale.

Entretien avec membre du CRADENF

³² Les dix langues sont le Fon, Yoruba, Adja, Batonou, Dendi, Didamari, Yom, Fulfuldé, Goun et le Gun.

Avec le coordinateur communal d'alphabétisation, nous avons constaté que les facilitateurs qu'on nous envoie ne parlent pas le Dendi de la localité. Il y a une déformation à ce niveau, qui n'a pas été appréciée par le maire. Même les documents que les enfants utilisent sont en Dendi de Parakou ou de Djougou. Or ce Dendi là est un Dendi mixte. Ça fait qu'à des moments donnés, les enfants ne se retrouvent pas avec la prononciation. Il va falloir que cela soit corrigé.

Entretien avec PFE, Alibori

LE BILINGUISME COMME VECTEUR D'INCLUSION

Selon tous les membres des CoGeC, animateurs et PFE contactés pendant la collecte de données de juin 2019, la langue maternelle facilite l'apprentissage des apprenant-e-s et devient *de facto* un vecteur d'inclusion. Ce constat est corroboré par les expériences partagées par les professeurs de collège, qui ont avoué eux-mêmes recourir à la traduction dans les langues nationales pour s'assurer de la bonne compréhension du cours par leurs élèves. Tous les apprenant-e-s et sorti-e-s des centres Barka rencontrés par l'équipe de recherche sans exception ont indiqué suivre les cours plus facilement dans la langue nationale. Se sentant plus à l'aise en classe, ces derniers sont pour autant favorables à l'enseignement bilingue et l'apprentissage du français, qu'ils déclarent tous maîtriser modérément à la fin du cycle Barka. Malgré l'adoption de l'approche du bilinguisme additif via une stratégie de transfert consistant à un retraitement contextualisé en français des connaissances assimilés dans la langue nationale, des faiblesses en français à la fin du cycle ont été rapportées par les enfants sortis des centres. A cet obstacle s'ajoute une peur des apprenant-e-s rencontrés de participer en classe à partir de la troisième année.

PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

Si le bilinguisme semble faciliter l'apprentissage des élèves, les animateurs des centres sont formés à la pédagogie différenciée de manière à pouvoir enseigner à un groupe d'enfants d'âges et de niveaux différents (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2018a). Cette méthode d'enseignement, qui, d'après l'équipe pédagogique du CRADENF et les animateurs/trices, consiste principalement à observer les apprenant-e-s pour être le plus attentif à leurs besoins, se base sur le travail en groupes homogènes ou hétérogènes. Si le premier cas permet aux enfants d'avancer à leur rythme, et notamment à l'animateur/rice de concentrer son attention sur ceux ayant le plus de difficultés, la deuxième constellation permet d'encourager le travail en équipe et l'entraide. Ces techniques d'enseignement, complétées par l'organisation de travaux dirigés pour les enfants les plus fragiles comme les plus performants, permettraient aux animateurs/trices d'offrir un accompagnement personnalisé et de favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation. Cette approche, selon la coordination PAEFE, contribue par conséquent à la valorisation des filles, pour lesquels une attention particulière est portée, notamment quand un risque de mariage précoce ou d'abandon se présente. Dans l'ensemble, les élèves ont rapporté avoir de très bonnes relations avec leurs animateurs et se sentir en confiance dans leur milieu d'apprentissage. Deux cas rapportés de recours au châtiment corporel, interdit par l'article 119 du Code de l'enfant, ont néanmoins été rapportés durant la collecte de données (Ministère de la Justice, de la Législation et des Droits de l'Homme 2007).

Q : Comment faites-vous pour répondre aux différents besoins de vos élèves ?

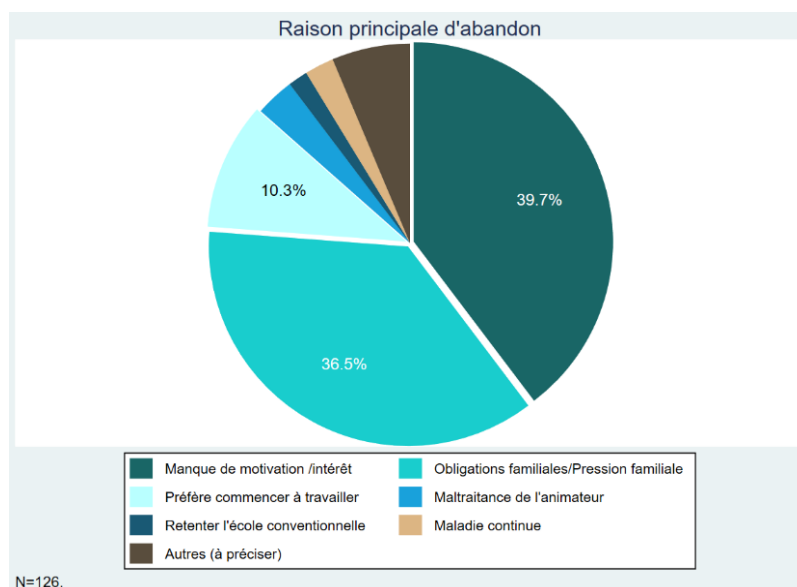
R : On les met souvent en groupes de travail. Et dans ces groupes, je mets ensemble ceux qui ont déjà fait le formel et ceux qui ne sont jamais allés à l'école pour qu'ils puissent s'aider entre eux d'abord en attendant mon aide.

Entretien avec animatrice de centre Barka, Borgou

ASSIDUITE ET ABANDON DU PROGRAMME

Lors de l'enquête quantitative finale, 28% des animateurs/trices signalent l'absentéisme et l'abandon des enfants comme l'un des problèmes principaux du programme. Néanmoins, les apprenant-e-s interrogés se déclarent de manière très majoritaire comme étant assidus³³. Parmi les enfants interrogés lors de l'enquête finale, 18% ont abandonné le centre Barka en 2019 : de 711 enfants inscrits l'année 2017/2018 et réinterrogés en 2019, 579 vont toujours au centre Barka lors de l'enquête finale. Nous distinguons clairement trois raisons principales d'abandon du centre Barka (Figure 22) : le manque de motivation ou intérêt (40%), la pression ou obligation familiale (36,5%) et le désir de commencer à travailler (10%).

Figure 22: Raisons principales d'abandon du centre Barka



Source : Enquête quantitative finale

En moyenne, les enfants qui abandonnent le PAEFE sont plus âgés, sont issus de familles plus pauvres que leurs camarades et ont des aspirations scolaires et professionnelles plus faibles au début de leur participation au programme. Lors de l'enquête finale, la plupart de ces enfants ayant abandonné le centre Barka travaille (36% travaillent six jours par semaine), contribue aux activités du ménage (63% le font plus de deux heures par jour) et une minorité (4%) est en apprentissage.

Malgré les objectifs d'inclusion visés par le PAEFE via les stratégies susmentionnées, les PFE, MEMP, DDMP, et animateurs/trices ont expliqué mobiliser leurs forces pour prévenir les cas d'abandon. Dénonçant un manque de soutien latent des parents des apprenant-e-s, dont l'aide est

³³ En effet, 92% rapportent aller tous les jours à l'école et 81% se considèrent très assidus. De même, 56% d'entre eux dédient entre une et deux heures par jour à faire ses devoirs.

souvent sollicitée pour les travaux agricoles, le personnel encadrant des centres voit les raisons d'abandon fluctuer en fonction du genre des élèves. Alors que les garçons sont plus susceptibles de partir au Nigéria, les mariages et grossesse précoces restent la raison principale des départs anticipés des apprenantes. En outre, des difficultés de maintien des adolescents les plus âgés, intéressés par la génération de revenus sur le court terme, ont été identifiées par les acteurs institutionnels. Ce défi semble néanmoins être relevé par la mise en place de formations de très courte durée, de manière à faciliter un accès rapide à l'emploi après le centre Barka. A cette stratégie d'adaptation s'ajoute la signature d'un contrat dès le premier jour de la scolarité de l'enfant au centre Barka, dans lequel les parents et apprenant-e-s s'engagent à effectuer le cursus de formation dans son intégralité.

Enfin, pour permettre aux enfants de concilier responsabilités scolaires et domestiques, la solution de mettre en place des emplois du temps adaptés aux activités extra-scolaires des apprenant-e-s a été proposée par les acteurs départementaux contactés dans l'Alibori. Il convient de signaler cependant que selon les données collectées, les cas d'absentéisme seraient extrêmement rares, et ne surviendraient, d'après les apprenant-e-s, enfants sortis, et leurs parents, uniquement qu'en cas de maladie.

Il y a aussi certainement le problème de maintien des enfants à l'école [PAEFE]. Ce n'est pas facile de maintenir les enfants de ces tranches d'âge [9-15 ans] pendant quatre années dans le système. Avec la culture aussi par exemple, ce n'est pas facile de maintenir une jeune fille de 9 à 15 ans dans certains milieux. Donc il y a des abandons, des [cas de] déperdition, qui peuvent être un défi pour ce programme.

Entretien avec cadre du MEMP, Porto Novo

Oui [nous avons des problèmes liés à l'absentéisme]. Les paysans utilisent leurs enfants comme main d'œuvre agricole. Quand les pluies s'installent, surtout avec les problèmes de changement climatique et les pluies qui n'arrivent plus comme il se doit, les parents ont tendance à solliciter leurs enfants.

Entretien avec membre d'une ONG d'intermédiation sociale, Alibori

Les [raisons d'abandon des] autres années, c'était des parents qui préféraient que les enfants les accompagnent [travailler] plutôt que d'aller à l'école. D'autres, ce sont des enfants qui vont en exode, qui voient déjà leurs camarades avoir des biens matériels, avoir une moto, en exode du côté du Nigeria.

Entretien avec PFE, Borgou

Force est de constater que, malgré les préoccupations persistantes des répondants contactés pendant la collecte de données, le taux d'abandon du PAEFE baisse depuis 2015, comme en témoigne le Tableau 4. Selon la communication officielle du programme, cette diminution s'explique par l'intensification des séances de sensibilisation sur les enjeux de l'accès à l'éducation auprès des acteurs influents de la communauté, mais également sur la santé reproductive auprès des jeunes filles. Durant l'année scolaire 2017-2018, le consortium Helvetas/Solidar Suisse enregistrait 15 cas de grossesse, dont 12 dans le Borgou, soit un tiers de moins que l'année précédente (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a). Le recours à la pédagogie différenciée, permettant d'accompagner chaque enfant à son rythme, permet de surcroît de détecter et par conséquent de mieux prévenir les cas de risques d'abandon (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a).

Tableau 4: Taux d'abandon des centres Barka de 2015 à 2018

	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Taux d'abandon	12,5%	14,6%	Inconnu
Taux d'abandon des filles	13,3%	12,5%	6,4%

Source : (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2018a) et (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a)

5. IMPACT DU PAEFE SUR LE PAYSAGE EDUCATIF BENINOIS

QR 9 : QUELLE EST L'INFLUENCE DES CENTRES BARKA SUR LE SECTEUR FORMEL DE L'ÉDUCATION DANS LES REGIONS D'INTERVENTION ?

RESULTATS CLES

- Au niveau des communautés, très peu d'échanges ont été constatés entre les institutions primaires, secondaires et professionnelles du secteur formel et les centres Barka.
- Des initiatives isolées ont été prises par certains animateurs Barka pour organiser avec leurs homologues de l'école primaire des travaux dirigés communs destinés à préparer les élèves de Cours Moyen 2^{ème} année (CM2) et de quatrième année au CEP.
- La promotion d'échanges entre les acteurs du système formel au niveau local et les centres Barka est souhaitée par les animateurs et les intervenants clefs du secteur formel interrogés. Un cadre de partenariat pédagogique permettrait selon eux de sensibiliser adultes et enfants du secteur formel au modèle PAEFE et de mettre en place des passerelles entre chacune des options d'orientation.
- Certaines initiatives du PAEFE, comme la cantine et l'initiation aux métiers, ont été saluées par les acteurs institutionnels. Certains d'entre eux voient dans l'offre de préprofessionnalisation du modèle Barka un modèle à suivre pour le secteur formel.

ÉCHANGES ENTRE LE SYSTEME FORMEL ET LES CENTRES BARKA³⁴

Bien que des échanges entre le secteur formel de l'éducation et les centres Barka soient encouragés par la coordination du programme (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2015), rares sont les interactions qualitatives ayant pu être identifiées par l'équipe de recherche sur la base des entretiens conduits. La plupart des animateurs rencontrés a effectivement mentionné échanger de manière très sporadique avec les instituteurs de l'école primaire (dans les zones où une telle structure est présente), voire quasiment jamais. Si des cas de mise à disposition par l'école publique du terrain dédié à la construction d'un centre Barka ont été identifiés dans l'Alibori, ce type d'échanges se réalise en l'absence d'un cadre de coopération institutionnalisé.

Il semble cependant que des initiatives individuelles encourageant la collaboration entre les deux systèmes émergent, en particulier depuis la présentation de la première promotion d'élèves Barka à l'examen du CEP en 2015. Des animateurs ont ainsi raconté organiser avec leurs homologues de l'école primaire des travaux dirigés communs avec les élèves de Cours Moyen 2^{ème} année (CM2)

³⁴ Cette section se réfère uniquement aux interactions entre le système formel (écoles primaires, collèges, centre de formation) et centres Barka au niveau micro, l'institutionnalisation du programme étant traitée dans une question à part entière (QR 10).

et les apprenant-e-s de quatrième année pour les préparer au CEP. En outre, dans certains cas, les animateurs Barka reçoivent également le soutien du directeur de l'école de leur communauté dans l'exercice de leurs fonctions, et estiment ce suivi très précieux pour leur développement professionnel et l'amélioration de leurs techniques d'enseignement. Si ces échanges avec les acteurs du système éducatif primaire se font rares, ils semblent littéralement inexistantes avec les professeurs du collège et les maîtres de formation (en dehors des modules d'initiation aux métiers). Du côté des apprenant-e-s Barka, cette absence de partenariat entre les trois structures au niveau local influence naturellement la qualité des échanges entre les enfants scolarisés dans les deux structures. Alors que des excursions sont organisées dans des centres de formation à partir de la troisième année, tous les apprenant-e-s et sortant-e-s contactés ont confirmé ne jamais avoir assisté à une sortie scolaire avec les élèves de l'école primaire, ou encore à des journées *portes ouvertes* dans le collège de leur secteur. Ce clivage semble néanmoins s'appliquer uniquement au temps passé au centre Barka, les apprenant-e-s et anciens élèves interrogés comptant parmi leurs amis des enfants scolarisés à l'école publique.

Si la promotion d'échanges entre le système formel et le PAEFE figure dans les documents stratégiques du programme (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2015), elle apparaît également souhaitée par les animateurs et acteurs du secteur formel à tous les niveaux, voire même recommandée par Solidar Suisse. Une collaboration pédagogique plus étroite entre animateurs et instituteurs serait, pour nombre d'acteurs du système éducatif contactés par l'équipe de recherche, très bénéfique pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement aux centres Barka. En outre, institutionnaliser les interactions entre ces deux modèles d'éducation permettrait non seulement de sensibiliser les acteurs du système formel sur le PAEFE et ses modalités, telles que l'apprentissage bilingue, l'initiation aux métiers, le système de gestion endogène ou encore la référence aux valeurs traditionnelles et culturelles, mais aussi de faciliter la mise en place de passerelles entre le système Barka, l'éducation secondaire et la formation professionnelle. Ainsi, ces différentes approches éducatives ne se feraient pas concurrence mais seraient complémentaires, ce qui encouragerait la mise en place d'une offre éducative inclusive et holistique plus à même de répondre aux besoins des apprenant-e-s. De plus, les échanges entre les enfants tout horizon confondu s'inscriraient dans une stratégie de renforcement de l'adhésion de la communauté, et plus précisément des jeunes, au PAEFE. Une grande majorité d'apprenant-e-s, surtout dans l'Alibori a effectivement fait mention durant les entretiens d'un mépris latent de la part de certains de leurs camarades inscrits dans le secteur formel. Cette perception peut trouver son origine dans la persistance de représentations sociales dépréciant l'utilisation des langues nationales comme vecteur de savoir (STP du PDDSE 2018).

Alors le deuxième conseil que nous avons donné au regard de l'expérience que nous avons au Burkina Fasso aussi, nous avons demandé à ce que les enseignants, les animateurs des centres Barka qui sont à côté des écoles primaires classiques puissent régulièrement échanger avec ces enseignants-là, partager les expériences en termes de document et ça aussi lors des suivis, on a constaté que ce travail, ce volet aussi est réalisé par les animateurs.

Entretien avec membre de Solidar Suisse

Q : Avez-vous des échanges avec des instituteurs de l'école primaire ?

R : Oui, avec les instituteurs de l'école primaire, ici, nous vivons la main dans la main parce que c'est le même programme, surtout avec la 3ème année et la 4ème année. Avec le CM1 et le CM2.

Même quelquefois, nous allons chercher les documents là-bas pour faire une étude comparative [entre notre matériel et le leur].

Entretien avec animateur de centre Barka, Borgou

Q : Fais-tu partie d'un club en dehors de l'école ?

R : Oui mais j'ai déjà coupé les ponts avec ce club. Car, les élèves de l'école publique se moquent de moi en me disant que nous apprenons la langue maternelle et que nous ne savons rien. Ils minimisent ce que j'acquiers comme connaissances au centre Barka. Enervé, j'ai coupé les ponts.

Entretien avec apprenant Barka, Alibori

REPERCUSSIONS DU MODELE PAEFE SUR LE SYSTEME FORMEL

Si des échanges entre les établissements formels et les centres Barka ont presque été imperceptibles dans les données collectées au niveau des communautés, certains éléments présents dans la mise en œuvre des centres ont été loués par les acteurs du système éducatif formel rencontrés par l'équipe de recherche. Sans aller jusqu'à conclure à une corrélation entre le PAEFE et les mesures récemment adoptées par le gouvernement, certains éléments comme l'accès quotidien à un service de restauration, l'initiation aux métiers, et l'apprentissage bilingue (voir QR10) sont considérés comme des sources d'inspiration pour bon nombre d'acteurs institutionnels contactés en juin 2019. En effet, une réforme est actuellement en cours dans le cadre du Plan d'Action Gouvernemental 2016-2021 pour équiper les écoles formelles de cantines grâce au lancement du Programme National d'Alimentation Scolaire (PNAS) intégré, de manière à stimuler les inscriptions et maintenir les élèves dans le système éducatif formel. Lutter contre l'insécurité alimentaire, cause d'abandon et d'absentéisme des élèves, est également une priorité du PSE post 2015 adopté en 2018, qui recommande de *(i) renforcer les mesures incitatives au maintien des apprenant-e-s dans le système éducatif, notamment en poursuivant le Programme National d'Alimentation Scolaire (PNAS) selon une approche intégrée, tout en ciblant les zones de sous-scolarisation* (STP du PDDSE 2018, p.88). Néanmoins, certaines ONG partenaires rencontrées ont fait part de leurs inquiétudes relatives à de potentiels effets négatifs de cette mesure publique et gratuite, redoutant une désertion des cantines Barka au profit du service de restauration publique.

Si on prend le cas de la cantine [au centre Barka], les cantines sont devenues une activité obligatoire et la gestion par le centre Barka était très enviée de l'autre côté [par le système formel]. Les localités proches admiraient ce mode de gestion. Mais vu le fait que l'Etat a fait des cantines scolaires, certains centres Barka ne voient pas l'utilité des cantines. Le fait que ce soit la communauté elle-même qui s'en occupe est louable. Mais si le projet de l'Etat aspire à une couverture nationale, les cantines de nos centres Barka devront fermer.

Entretien avec membre d'une ONG d'intermédiation sociale, Borgou

Les modules d'initiation aux métiers ont été loués par tous les acteurs étatiques sans exception durant la collecte de données de juin 2019. Beaucoup d'entre eux ont érigé le PAEFE comme modèle à suivre pour valoriser les formations techniques et professionnelles, dont la promotion et l'accès constituent une priorité du PSE post 2015. Celui-ci prévoit en effet de *revaloriser les qualifications techniques et professionnelles adaptées à l'évolution des métiers, tant dans le domaine de l'éducation formelle que dans celui de l'éducation non-formelle, sans considérer cette dernière comme « la voie de l'échec »* (STP du PDDSE 2018, p.83). En revanche, seulement le STP a pu être

en mesure de nous donner plus de renseignements quant aux mesures concrètes pour parvenir à cet objectif, et ce uniquement dans le système secondaire.

QR 10 : COMMENT LES ACTEURS NATIONAUX ET COMMUNAUX DU SYSTEME EDUCATIF PERÇOIVENT-ILS LE MODELE PAEFE ?

RESULTATS CLES

- La promotion de l'apprentissage en langues nationales et de l'enseignement bilingue fait partie du PSE post 2015. Ces deux aspects sont en revanche seulement encouragés dans les Alternatives Educatives (AE). Les données collectées suggèrent un décalage entre les perceptions des acteurs ministériels et les acteurs du système formel au niveau local. Alors que les PFE et cadres des DDEMP sont convaincus des avantages de l'enseignement bilingue dans le secteur formel, les cadres ministériels le considèrent plutôt comme une option réservée majoritairement aux AE.

COMMENT LE BILINGUISME EST-IL PERCU PAR LES ACTEURS DU SYSTEME EDUCATIF ?

Au Bénin, la politique sectorielle de l'éducation considère la maîtrise des langues nationales comme vecteur d'accès au savoir (STP du PDDSE 2018). Le recours à l'apprentissage en langues nationales s'inscrit plus particulièrement dans la stratégie du gouvernement d'offrir une éducation de base holistique et inclusive répondant aux besoins de tous les enfants béninois. Parmi les offres d'éducation de base envisagées, l'apprentissage bilingue (langues nationales/français) occupe une place de premier plan dans l'éducation alternative (STP du PDDSE 2018). Cette option reste néanmoins l'apanage du secteur non-formel, l'enseignement demeurant dispensé majoritairement en français dans les institutions scolaires publiques.

En ce qui concerne la contribution du programme PAEFE à la valorisation des langues nationales dans le paysage éducatif béninois, les conclusions de l'analyse des données qualitatives collectées suggèrent un décalage entre les perceptions des acteurs institutionnels au niveau central et départemental, voire local. La majorité des PFE et cadres des DDEMP rencontrée est d'abord convaincue des avantages de l'enseignement bilingue en langues nationales/français et regrette l'arrêt du programme *Ecole et Langues Nationales* (ELAN). Cette initiative, lancée en 2013 et interrompue en 2018 après une phase expérimentale, avait pour vocation d'introduire ce même modèle dans les écoles primaires du milieu rural pour *in fine* lutter contre la déscolarisation des enfants. Sur la base des données qualitatives collectées, la plupart des arguments avancés en faveur du modèle PAEFE ou du programme ELAN faisait référence au maintien de la culture béninoise dans un pays qui met le cap sur l'apprentissage de l'anglais, mais aussi au rôle de l'enseignement en langues nationales dans l'alphabétisation et l'insertion professionnelle des populations vulnérables.

Interrogés sur les raisons de la mise en veille du programme ELAN, les cadres rencontrés par l'équipe de recherche au MEMP, au MESFPT et dans les deux DDEMP, ont mis en exergue la volonté du gouvernement d'encourager l'apprentissage de l'anglais, au détriment de la promotion des langues nationales dans les écoles primaires et au collège. Les membres des cabinets ministériels et cadres des ministères contactés en juin 2019 ont effectivement confirmé le souhait du gouvernement de s'ouvrir sur ces pays voisins, certains voyant dans la promotion de

l'apprentissage en langues nationales un risque de repli. Au lycée en revanche, les langues nationales ont été récemment intégrées comme enseignement optionnel et peuvent être présentées à l'épreuve du baccalauréat. Si l'intégration du modèle bilingue dans le système formel ne semble donc pas être envisagée, les données collectées mettent tout de même à jour un réel enthousiasme des acteurs susmentionnés à l'égard de la promotion de l'enseignement bilingue en partant des langues nationales, à condition que celle-ci reste une option réservée aux AE.

Au regard de ces réticences institutionnelles, il semblerait que les résultats du PAEFE sur l'intégration de certains éléments du programme dans le secteur formel pour améliorer l'éducation de base dans son ensemble, soient, en ce qui concerne la question du bilinguisme, peu concluants.

Q : Connaissez-vous le programme ELAN ?

R : Oui mais il a été arrêté.

Q : Pourquoi ?

R : Rappelons cette phrase d'Aimé Césaire : « Il y a deux manières de se perdre : par ségrégation murée dans le particulier ou par dilution dans l'universel ». On a préféré se perdre par dilution dans l'universel. Le programme a plutôt opté pour l'anglais en priorité depuis le Cours d'Initiation donnant ainsi beaucoup d'ouverture aux enfants.

Entretien avec cadres de la DDEMP, Alibori

Q : Est-ce que les initiatives, comme l'apprentissage en langue nationale, inspirent le secteur de l'enseignement secondaire ?

R : Forcément ! Il faut dire que la formation, l'initiation dans les langues nationales, ça sort les enfants PAEFE de l'analphabétisme et ils sortent avec quelque chose de plus que ceux qui sortent du formel. Et c'est maintenant que l'Etat lui-même met officiellement à leur disposition cet outil, à savoir l'apprentissage dans les langues. (...). Au baccalauréat, les langues se sont invitées comme épreuve facultative à l'oral.

Entretien avec cadre du MESFPT, Porto Novo

Si les acteurs institutionnels au niveau central sont loin d'être convaincus des bénéfices de l'adoption de l'approche bilingue dans le secteur formel, force est de constater que l'usage de la langue nationale des enfants est courant dans le système formel secondaire, dont le médium d'enseignement est principalement le français. Tous les professeurs de collège rencontrés ont expliqué avoir recours aux langues nationales de manière informelle pour s'assurer de l'assimilation de nouveaux concepts par leurs élèves. Un grand intérêt a par conséquent été manifesté de leur part pour l'enseignement bilingue, facilitant l'apprentissage des élèves, et même dans un cas, le souhait d'intégrer cette approche dans le secteur formel.

La partie bilingue du PAEFE est très appréciée. Nos élèves, quand on leur parle dans leur langue, ils sont plus intéressés et se sentent à l'aise en se disant « voilà quelqu'un qui s'intéresse à nous » ; ça leur fait plaisir. Pour attirer l'attention des élèves il faut commencer par prendre en compte ce qui les intéresse et s'ils se sentent intéressés, ils suivent mieux. C'est une bonne méthode. (...). Il faut parfois revenir à la langue maternelle, ou un enfant qui, dans la salle de classe, a compris la leçon, va l'expliquer aux autres dans sa langue. (...).

Groupe de discussion avec des professeurs de collège, Borgou

QUELLES SONT LES ACTIONS CONCRETES POUR L'INSTITUTIONNALISATION DE L'EXPERIENCE PAEFE ?

Avec l'avènement de la deuxième phase du PAEFE, a été lancée en 2016 la mise en œuvre de l'institutionnalisation du PAEFE (DDC 2017). Comme souligné par la coordination du programme, la notion d'institutionnalisation du PAEFE peut paraître paradoxale, celle-ci se référant à l'implication de l'Etat dans la mise en œuvre d'une AE visant la prise en charge d'un groupe d'enfants exclus du système formel (Helvetas Bénin 2019). La coordination PAEFE n'a par conséquent pas pour objectif de pérenniser cette AE en l'institutionnalisant, mais davantage de résoudre le problème de l'inclusion des enfants de 9 à 15 ans déscolarisés ou non scolarisés au sein même du système formel (Helvetas Bénin 2019). Ainsi, le but ultime de cette démarche consisterait à ne plus nécessiter le PAEFE, qui se considère davantage comme une AE transitoire, jusqu'à ce que l'Etat soit en mesure de garantir le droit à l'éducation à tous les enfants.

A moyen terme, il s'agit pour le PAEFE de sensibiliser l'Etat sur l'existence de ces enfants exclus du système éducatif et *in fine* de rendre possible l'appropriation de son approche pédagogique par les institutions pour offrir à tous les enfants béninois des options éducatives adaptées à leurs besoins. La stratégie de sensibilisation du PAEFE sur ce modèle d'AE semble avoir porté ses fruits avec l'adoption du PSE post 2015. L'un des objectifs assumés de ce programme sectoriel consiste en effet à mettre en place une éducation de base universelle de douze ans, impliquant *des réformes dans l'organigramme actuel et un meilleur ciblage de l'offre éducative au profit des garçons et des filles qui sont en marge du système scolaire. Il s'agit d'une éducation de base holistique, incluant le préscolaire, assurée en synergie par des structures d'éducation formelle (primaire et premier cycle du secondaire) et d'éducation non-formelle (éducation alternative, centres de préprofessionnalisation artisanal, sportif, artistique, de loisirs, etc.)* (STP du PDDSE 2018, p.84). L'intérêt des institutions pour le PAEFE se manifeste plus particulièrement par la référence à cette alternative dans la stratégie même, au côté des PCA d'UNICEF : *Des initiatives comme le Programme d'Appui à l'Education et la Formation des Enfants Exclus du Système Educatif (PAEFE) et le Programme de Cours Accélérés (PCA) sont à encourager et méritent d'être soutenues* (STP du PDDSE 2018, p.57). La reconnaissance officielle du PAEFE comme offre d'AE est également illustrée par son incorporation dans les statistiques nationales du MEMP relatives à l'effectif d'enfants scolarisés et au taux de réussite au CEP (STP du PDDSE 2018).

Enfin, la clef de la réussite de l'institutionnalisation du PAEFE se traduit par trois initiatives sur lesquelles la coordination concentre ses efforts depuis la deuxième phase du programme : (i) encourager l'Etat, et plus particulièrement le MEMP et le MESFPT, à accroître son appui à l'éducation et la formation des enfants exclus du système ; (ii) soutenir les services déconcentrés et les communes dans leur implication au niveau local ; (iii) permettre le développement d'offres d'éducation adaptées en partenariat avec les organisations de la société civile et en suivant un processus participatif impliquant tous les niveaux de gouvernance (DDC 2017).

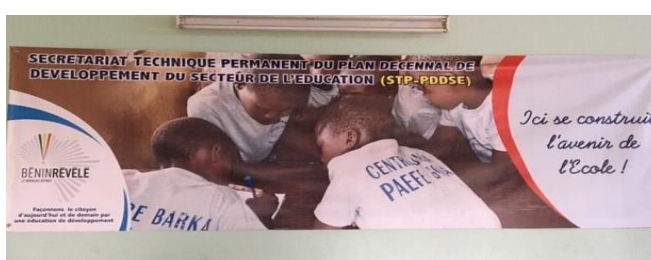
ENCOURAGER L'APPUI DE L'ETAT DANS LA FORMATION DES EXCLUS DU SYSTEME

Malgré un début perçu comme difficile par la coordination du PAEFE, le processus d'institutionnalisation a été initié à la fin de la première phase avec l'arrivée des directeurs de cabinet du MEMP et MESTFP dans le COTIP en 2016. Alors que le directeur de cabinet du MEMP supervise le volet pédagogique, le MESTFP apporte son appui pour le volet linguistique,

d'alphabétisation et de professionnalisation. Cette instance de suivi, qui se réunit deux fois par an, fait figure de cadre de concertation entre la coordination PAEFE, les ONG partenaires dans l'Alibori et le Borgou et les trois niveaux de gouvernance institutionnelle. D'après les entretiens menés auprès des deux ministères en charge de l'Éducation et des DDEMP, cet élan d'intérêt de la part de l'Etat pour le PAEFE est principalement motivé par la préoccupation des autorités d'obtenir un fort taux de réussite national au CEP et de faciliter l'insertion des enfants Barka dans le secteur formel.

Le processus d'institutionnalisation peut être aussi illustré par la contribution des acteurs au niveau central mais aussi déconcentré dans la promotion du programme PAEFE, comme en témoigne la Figure 23. Au niveau départemental, nombreux sont les PFE et les DDEMP à avoir indiqué à l'équipe de recherche communiquer sur le centre via les radios locales.

Figure 23: Affiche mettant en avant le programme PAEFE dans le cadre d'une campagne de sensibilisation du STP sur les alternatives éducatives (Source : C4ED)



C'est une aubaine à ne pas rater, nous devons tout mettre en œuvre pour pérenniser cette activité. Parce que l'effectif des enfants en dehors du système a grandi d'année en année, donc on est obligé de créer ces écoles-là pour pouvoir donner cette seconde chance aux enfants.

Entretien avec cadre du MEMP, Porto Novo

Tout-à-fait [nous communiquons à la radio sur le PAEFE]. Le PAEFE est un programme connu presque de tous, parce qu'au départ, le programme PAEFE avait des contrats avec des radios locales. (...). Toutes les radios du Borgou ont pratiquement participé dans la mise en œuvre du programme. Et ça continue maintenant : c'est vrai qu'il n'y a plus de partenariat avec la radio mais nous en tant que municipalité nous avons toujours des contrats avec les radios et nous continuons à sensibiliser dessus.

Entretien avec PFE, Borgou

De son côté, le MEMP avait déjà manifesté son soutien au PAEFE en mai 2015 grâce à la certification par arrêté ministériel du matériel pédagogique bilingue, le rendant ainsi conforme à la politique éducative de l'État béninois (MEMP 2015a). Cette mesure a permis de faciliter la présentation de la première promotion Barka au CEP en juin 2015 et son inscription au collège ou en formation. A cette reconnaissance officielle du programme pédagogique s'est ajoutée la prise en compte des animateurs des centres dans la politique nationale enseignante à partir de 2016 : le MEMP a effectivement non seulement commencé à participer à leur suivi et formation pédagogique, mais a également mis à disposition les Écoles Normales des Instituteurs (ENI) à cet effet, la formation ayant été jusqu'alors entièrement prise en charge par le PAEFE. Il convient néanmoins de signaler qu'aucune direction au sein du ministère n'est pour l'instant dédiée aux alternatives pédagogiques *per se*. Les AE sont actuellement placées sous l'égide du service de l'éducation intégrée et de la promotion des langues nationales au sein du MEMP, ce qui, pour de nombreux acteurs interrogés, constitue un obstacle au véritable déploiement d'une stratégie et d'un financement d'une politique d'éducation alternative. L'appropriation du PAEFE par les acteurs du système éducatif primaire est également perceptible dans la mise en place des activités de suivi conjoint auxquelles les cadres du MEMP, membres du CRADENF, des DDEMP et de Solidar

Suisse rencontrés par l'équipe de recherche ont rapporté participer avec beaucoup d'enthousiasme. Ces rencontres, initialement prévues deux fois par an mais étant réduites à une rencontre annuelle pour des raisons financières, servent à évaluer le niveau d'enseignement des animateurs et à adapter les séances de remise à niveau de manière à améliorer la préparation des enfants Barka à l'examen du CEP.

Les activités pédagogiques démarrent avec des activités de suivi conjoint, c'est-à-dire en présence des cadres de Solidar Suisse, du CRADENF, et du MEMP. Après ce suivi conjoint, nous élaborons des instruments, des modules de formation et nous formons juste après les animateurs. Surtout pour ceux de quatrième année avec des élèves qui doivent aller à l'examen [CEP], nous faisons un renforcement de capacités compte tenu des insuffisances que nous avons relevées au cours du suivi conjoint (...). Les animateurs sont reçus à l'ENI, et nous les formons, n'est-ce pas, à l'appropriation des instruments élaborés, et à la connaissance du programme.

Entretien avec membre du CRADENF

En plus du suivi conjoint auquel les DDMP de l'Alibori et du Borgou participent, elles assurent également un suivi classique des centres Barka dans les circonscriptions scolaires, à la charge financière du MEMP. Formés par Solidar Suisse et le CRADENF sur l'approche pédagogique du programme, les Chefs de Région Pédagogiques (CRP) et Conseillers Pédagogiques (CP)³⁵ se sont ainsi vus chargés de la formation, la remise à niveau et le suivi périodique des animateurs, suite à la diffusion d'une note de service du MEMP à ses services déconcentrés en 2016 (Helvetas Bénin 2019). En effet, tout candidat recruté est désormais formé pendant un mois aux outils pédagogiques et aux modalités du PAEFE par les inspecteurs académiques ainsi que des membres de Solidar Suisse et du CRADENF. Un autre mois est dédié à la transcription (la maîtrise écrite) de la langue nationale du centre. Cette formation est donnée par des spécialistes de la langue, membres de la commission linguistiques rattachée au MESTFP. S'ensuivent des formations annuelles sur chaque nouveau niveau que l'animateur enseignera à la prochaine rentrée. Ces formations sont ensuite complétées par des séances de recyclage de deux semaines, ainsi que par de plus courtes sessions de remise à niveau, communément appelées *unités pédagogiques (UP)*. Les UP consistent en des séances d'accompagnement, durant lesquelles un animateur déroule son cours avant de recevoir les commentaires de ses homologues et du CRP ou CP présents. Enfin, les CP et CRP visitent les centres Barka une à trois fois par mois pour assurer le suivi périodique du PAEFE et vérifier la qualité du déroulement des séquences de classe et de la gestion administrative, tel que le développement des fiches de cours.

Nous avons reçu tout dernièrement une note du Ministre des Tutelles à l'endroit des conseillers pédagogiques et inspecteurs pour suivre les apprenant-e-s et apporter notre soutien aux animateurs des centres PAEFE. Et il a été clair que notre soutien était non négociable. Si je ne me trompe pas, c'est la cinquième promotion qui présente le CEP cette année et il ne faut pas que ces élèves tirent les résultats vers le bas. C'est ce qui a motivé cette note au niveau du Ministère. (...). Il ne faut pas négliger ces enfants parce que s'ils ne sont pas pris au sérieux, ils vont tirer les résultats de réussite au CEP [du département] vers le bas. C'est pourquoi moi-même je m'acharne, ça devient une préoccupation pour moi et quand on est au niveau des revues trimestrielles, je dérange beaucoup plus, je mets beaucoup plus d'accent sur le rôle des conseillers pédagogiques et des inspecteurs.

Entretien avec cadre de la DDMP, Borgou

³⁵ Alors que les CRP, aussi appelés *inspecteurs*, coordonnent deux circonscriptions scolaires, les CP travaillent sous l'autorité du CRP et sont assignés à plusieurs zones d'une même circonscription scolaire.

De manière générale, ce cadre de suivi conjoint et classique est salué par les participant-e-s de l'étude au niveau central et déconcentré, car il leur permet de développer leurs compétences dans le domaine des AE.

SOUTENIR LES COMMUNES DANS L'INSERTION DE L'EDUCATION ET LA FORMATION DES ENFANTS EXCLUS DU SYSTEME DANS LEUR PLAN DE DEVELOPPEMENT LOCAL

L'appui de l'Etat dans la formation des exclus du système formel s'exprime par la responsabilisation des communes dans l'accompagnement des AE. En effet, ces dernières ont à leur charge non seulement le développement socio-économique, mais aussi la maîtrise d'ouvrage relative à la fourniture des services sociaux de base, dont la construction, l'équipement et la maintenance des établissements publics de l'enseignement maternel et primaire font partie (République du Bénin 1999). La revue des sources secondaires, mais aussi l'analyse des données collectées en juin 2019, suggèrent un renforcement progressif de l'implication des communes dans la mise en œuvre du PAEFE, qui voient dans le programme un vecteur de développement social. Cet engagement accru, salué par les institutions centrales, peut trouver sa justification dans la reconnaissance des AE comme services d'éducation de base dans le PSE (STP du PDDSE 2018) et leur entrée *de facto* dans le champ de compétences des communes. Ainsi, en 2018, 3,11% du budget de l'éducation étaient consacrés aux AE dans 13 communes appuyées par le PAEFE (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2019a). L'appropriation de la mise en œuvre des AE par les communes se manifeste également par la prise en compte de la prise en charge des enfants exclus du système éducatif dans les Plans de Développement Communaux (PDC) du Borgou et de l'Alibori. Par ailleurs, les communes du Borgou ont consacré un budget spécifique aux AE dans le PSE des communes 2016-2020 (Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse 2018a).

En ce qui concerne le soutien des communes dans la mise en œuvre du PAEFE spécifiquement, un cadre de partenariat est fixé par une convention clarifiant les responsabilités de chaque partie. Selon les deux protocoles d'accord consultés par l'équipe de recherche, leurs responsabilités comprennent la mobilisation des communautés avant et durant le processus de candidature, le soutien au CoGeC pour la gestion financière, la création des centres Barka par arrêté communal, et la maîtrise d'ouvrage (PAEFE 2017). Les communes jouent donc par définition un rôle crucial dans la réussite du PAEFE. Leur participation est en revanche limitée, celle-ci dépendant du budget alloué par l'Etat aux communes. En effet, avec l'augmentation des responsabilités qui leur incombent, les communes semblent être toujours dans l'attente de fonds spécifiquement alloués à la mise en œuvre et au maintien des AE, et par conséquent du PAEFE.

L'un des points forts du PAEFE, il y a l'implication des municipalités c'est-à-dire les communes où il y a certains maires qui ont même prévu dans leur plan de travail un petit budget.

Entretien avec cadre du MESTFP, Cotonou

Dans ces processus de décentralisation en principe, la commune a un rôle essentiel à jouer dans le volet éducation de base. Comme ces alternatives [éducatives] sont incorporées dans l'éducation de base, on doit pouvoir regarder si ces réformes sont de nature à renforcer la compétence des communes en la matière et si cette compétence est reconnue à travers la réforme de l'institutionnalisation. Tout transfert de compétences est automatiquement accompagné d'un transfert de ressources. Et là on voit le transfert de la compétence. On attend maintenant le

transfert des ressources liées à ces compétences pour permettre aux communes d'assurer cette compétence-là en investissant dans les alternatives.

Groupe de discussion avec Helvetas Cotonou

L'implication des communes se manifeste également par l'accompagnement du PAEFE par les PFE. Le nombre de centres alloués à une commune en particulier est d'abord communiqué par la coordination du programme au conseil communal et au Cadre de Concertation des Acteurs de l'Éducation (CCAÉ), composé des représentants locaux du secteur de l'éducation formelle et non-formelle. Une fois l'information transmise, le PFE de la mairie veille à la sensibilisation des communautés au PAEFE et les accompagne dans leur mobilisation pour participer au projet. Le PFE suit également la mise en œuvre du projet dans les communautés sélectionnées grâce à un suivi mensuel réalisé en étroite collaboration avec le CoGeC, les superviseurs et les animateurs des centres Barka. Selon les données collectées dans le Borgou, ce suivi est partagé quotidiennement avec la coordination PAEFE, grâce à l'envoi de courts rapports sur des plateformes de communication instantanées. Durant les entretiens qualitatifs, l'implication de la commune par le PFE a souvent été présentée par les animateurs et membres de CoGeC comme un gage du bon fonctionnement des centres Barka. La présence du PFE est effectivement perçue comme une valeur ajoutée lors de la gestion de conflits dans les centres, *a fortiori* lorsque l'équipe pédagogique est confrontée à des cas d'abandon ou d'absentéisme et n'est pas prise au sérieux par les familles.

L'année scolaire passée, dans un centre, on a eu vent qu'une mineure était tombée enceinte. Il a fallu nécessairement se rendre sur le terrain et chercher à régler le problème de sorte que l'enfant n'abandonne pas le centre. On a cherché à la retenir en la rassurant, la garder auprès de ses camarades et parents, et en cherchant l'auteur des faits pour voir comment régler l'affaire. (...). Il y a aussi des cas de mariages forcés, où on vient prendre la fille pour la donner en mariage et où il faut nécessairement intervenir sur le terrain, régler le problème. Il y a des cas où la mobilisation des vivres [pour la cantine endogène] ne suit pas, donc il faut descendre sur le terrain pour sensibiliser les parents et leur faire comprendre que la cantine doit pouvoir fonctionner pour maintenir les enfants à l'école.

Entretien avec PFE, Borgou

SOUTENIR LES ORGANISATIONS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE DANS LE DÉVELOPPEMENT DES OFFRES D'ÉDUCATION ET FORMATION ADAPTEES

Le développement d'offres d'éducation adaptées en partenariat avec les organisations de la société civile fait partie du dernier objectif formulé par la coordination du PAEFE pour permettre l'institutionnalisation du programme et des AE en général (DDC 2017). Une des mesures phare de cette dernière étape consiste à élaborer une stratégie nationale propre aux AE, conformément à l'engagement de l'Etat pris dans le PSE post 2015 de garantir *l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan opérationnel d'appui aux alternatives éducatives* (STP du PDDSE 2018). C'est dans ce but qu'un atelier de lancement s'est tenu à Bohicon les 20 et 21 juin 2019. Réunissant tous les acteurs clefs des secteurs de l'éducation formelle et non-formelle³⁶, cette rencontre avait pour objectifs (Ministères en charge de l'Education, STP du PDDSE 2019) :

³⁶ D'après le compte-rendu de l'atelier, étaient présents à l'atelier : les responsables et cadres du MEMP, MESTFP, Ministère du Plan et du Développement, STP du PDDSE, représentants de la Coopération Suisse, la Direction du programme Helvetas, les ONG intervenant dans les AE (AFDB, Derana, Sianson, Cerpadec, CRADENF), représentant de

- D'élaborer un diagnostic des initiatives pertinentes pour la prise en charge scolaire des enfants hors système formel,
- De définir les orientations et objectifs stratégiques pour le développement des AE,
- D'élaborer un plan d'action pluriannuel et une estimation du budget,
- Et d'élaborer un mécanisme de mise en œuvre, de partage des connaissances et suivi - évaluation de la Stratégie de Renforcement des AE 2019-2025.

Le suivi de la mise en place de cette stratégie est assuré par le STP, bras opérationnel du PDDSE, qui accompagne le MEMP et le MESTFP dans la concrétisation de ce plan d'action. Les prochaines étapes de l'élaboration de cette stratégie étaient à l'ordre du jour de la réunion du COTIP du 30 octobre 2019 et n'ont donc pas pu être intégrées dans ce rapport, remis à la DDC avant cette date.

Je vois que c'est la volonté officielle du gouvernement de prendre en charge ou de donner une place à l'éducation alternative dans sa politique future. (...). L'outil [qui sera mis en place] ne sera pas la stratégie PAEFE mais sera une stratégie nationale. (...). A l'étape actuelle, nous ne pouvons pas nous cramponner au modèle du PAEFE au détriment des autres modèles alternatifs qui existent. Parce que les enfants hors de l'école appartiennent à une tranche d'âge et toutes ces tranches d'âge ne sont pas prises en compte au niveau du PAEE donc il va falloir que nous offrions un éventail de possibilités à ces enfants-là pour s'insérer.

Entretien avec cadre du STP, Cotonou

QUELLES SONT LES ACTIONS CONCRETES POUR LA MISE A L'ECHELLE DE L'EXPERIENCE PAEFE ?

Le passage à l'échelle du PAEFE est l'objet de la troisième et dernière phase du programme (DDC 2017). Sa pérennité dépendra des mesures prises pendant les quatre dernières années de mise en œuvre (2021-2024). En effet, si la mise à l'échelle du PAEFE est perçue comme la clef du succès de cette initiative par son équipe de coordination, c'est parce qu'elle permettrait un accès équitable aux centres Barka sur tout le territoire du pays, et contribuerait *in fine* à la réalisation du quatrième objectif des ODD. La coordination PAEFE, consciente de l'impact limité du programme sur l'accès à cette AE (avec une participation de 6121 apprenant-e-s de 2011 à 2019), voit dans sa mise à l'échelle l'opportunité d'en faire bénéficier plus d'enfants (Helvetas Bénin 2019). En effet, selon la définition établie lors de l'atelier de lancement du processus de passage à l'échelle en juin 2019, *la notion de passage à grande échelle est définie comme référant aux efforts délibérés pour renforcer l'impact d'une innovation testée avec succès afin d'en faire bénéficier un peu plus grand nombre de personnes et d'encourager la formulation de politiques et de programmes sur une base durable* (source : observations³⁷). Lors de cette réunion de lancement, qui a réuni, entre autres, des cadres et responsables du MEMP, MESTFP, STP, de la DDC, du consortium Helvetas/Solidar Suisse, des ONG des AE, de l'Association Nationale des Communes du Bénin (ANCB), l'Association pour le Développement des Communes du Borgou (ADECOB), l'Association pour la Promotion de l'Intercommunalité dans le Département de l'Alibori (APIDA), les participant-e-s ont recommandé un processus de passage à l'échelle en trois étapes : (i) en

l'ANCB, le représentant de la Coalition Béninoise des Organisations pour l'Education pour tous, le représentant de l'Apage Bénin et les PTF du domaine des AE (UNICEF, Plan Bénin, EDUCO, Aide et Actions).

³⁷ L'équipe de recherche était présente durant les deux jours de l'atelier de réflexion pour l'élaboration d'une stratégie de passage à l'échelle de l'expérience d'éducation alternative bilingue « Barka » les 18 et 19 juin 2019 à Bohicon.

intensifiant le PAEFE dans les départements du Borgou et de l'Alibori, (ii) en étendant la couverture géographique du programme à d'autres départements, (iii) en développant transversalement et progressivement les outils pédagogiques dans les langues nécessaires à l'intensification et extension géographique (source : observations³⁸).

INTENSIFICATION DU PAEFE DANS LES DEPARTEMENTS DU BORGOU ET DE L'ALIBORI

D'après l'Enquête Modulaire Intégrée sur les Conditions de Vie des Ménages (EMICoV) en 2015, les départements du Borgou et de l'Alibori font partie des trois départements du pays avec les niveaux de scolarisation les plus préoccupants (voir QR8). Cette étude est corroborée par les entretiens conduits par l'équipe de recherche dans le Borgou et l'Alibori, dans lesquels plusieurs membres des DDMP, ainsi que des PFE, ont constaté une forte demande pour les centres Barka de la part de communautés non couvertes par le programme.

C'est clair que la communauté apprécie les centres. Il y a même d'autres communautés qui en demandent la création. (...). La demande est forte.

Entretien avec PFE, Alibori

Poursuivre l'expérience PAEFE dans ces deux départements afin de couvrir la totalité des localités reviendrait en revanche à augmenter le nombre de centres Barka et, pour un cadre du MEMP, à devoir *de facto* intensifier leur suivi. Le PAEFE s'arrêtant officiellement en 2023, cette tâche devrait revenir entièrement à l'Etat, qui prévoit à ce sujet dans le PSE post 2015 de *renforcer la déconcentration dans l'éducation en conférant plus d'autonomie aux structures déconcentrées* (STP du PDDSE 2018, p.89). Cette hypothèse pose la question des ressources humaines et financières disponibles à cet effet du côté des services centralisés et décentralisés étatiques. Pour justement faciliter le suivi pédagogique et logistique, il a été suggéré à deux reprises durant la collecte de données de former les directeurs d'écoles primaires publiques proches des centres Barka sur le PAEFE, de manière à ce qu'ils jouent le rôle de superviseurs et référents auprès des animateurs. Selon eux, affilier un centre Barka à une école primaire publique permettrait pour le secteur formel de prendre en charge la disponibilité du matériel pédagogique dans les centres, mais aussi de veiller à la qualité de l'enseignement dispensé par les animateurs. En ce qui concerne le suivi assuré par les CRP, CP et communes, un manque de ressources qualifiées et un besoin de formation en AE a été identifié par de nombreux acteurs communaux, départementaux et centraux, lorsque la question de la mise à l'échelle du PAEFE a été abordée pendant les entretiens. Sans la présence du CRADENF et de Solidar Suisse pour former ces fonctionnaires d'Etat, l'approche pédagogique du PAEFE, et des AE en général, devrait, selon eux, être intégrée aux contenus de formation officiels. De plus, certains acteurs communaux, soutenus par une majorité des participant-e-s à l'atelier de lancement du processus de mise à l'échelle, ont partagé leur inquiétude face à la disparition du cofinancement du PAEFE pour la prise en charge de la construction et l'équipement des centres existants ainsi que des nouveaux.

L'Etat transfère des ressources et quand on parle de ressources, il y a aussi les ressources humaines. Parce que quand il y a des ressources financières et qu'il n'a pas des ressources humaines qualifiées pour gérer ces ressources financières, le résultat escompté est loin d'être atteint. La commune a

³⁸ L'équipe de recherche était présente durant les deux jours de l'atelier de réflexion pour l'élaboration d'une stratégie de passage à l'échelle de l'expérience d'éducation alternative bilingue « Barka » les 18 et 19 juin 2019 à Bohicon.

besoin, en dehors des ressources financières, qu'on l'appuie aussi en ressources humaines et si possible renforcer les capacités de ceux qui sont là.

Entretien avec PFE, Borgou

Le premier défi, c'est lié à, la nature même du programme, vous savez, dans le système éducatif Béninois, il n'y a pas de ressources appropriées formées pour ce type de programme. Les ressources qui existent sont formées pour le programme du formel.

Entretien avec membre du CRADENF

Au niveau de l'accès à de nouvelles ressources financières, le gouvernement s'est engagé en 2018 à accompagner les communes et les partenaires techniques et financiers dans leur effort de qualification des jeunes déscolarisés en prenant en charge les frais de formation d'une partie des apprenant-e-s des centres Barka et des PCA à partir de 2019. L'enveloppe qui devra être mise en place dans ce cadre s'élève à 22 millions dès 2019 et devra progressivement augmenter pour se situer à 81 millions en 2021 et à 360 millions en 2030 ((STP du PDDSE 2018, p. 147). Selon les entretiens effectués en juin 2019 et les discussions menées lors de l'atelier de réflexion sur le passage à l'échelle, la stratégie de concrétisation de cette mesure reste toutefois très peu aboutie. Les acteurs interrogés sur la présence d'une source de financement sont effectivement restés très prudents à ce sujet. L'absence de ligne budgétaire étatique exclusivement dédiée aux AE a de surcroît été identifiée comme une faiblesse lors de l'atelier sur la mise à l'échelle de juin 2019 (Ministères en charge de l'Education, STP du PDDSE 2019). En réponse à cet obstacle, les participant-e-s à l'atelier sur le passage à l'échelle du PAEFE ont non seulement proposé de profiter de la restructuration du Fonds d'Appui à l'Alphabétisation et l'Education en Langues Nationales (FAAELN) pour intégrer le financement des AE dans son mandat (jusqu'alors absentes), mais aussi de le rendre autonome pour faciliter l'adhésion de potentiels partenaires à son financement (Ministères en charge de l'Education, STP du PDDSE 2019). En outre, avec l'engagement accru des communes dans la mise en œuvre des AE, désormais considérées comme un service d'éducation de base et faisant *de facto* partie de leur champ de compétences (STP du PDDSE 2018), une réforme du Fonds d'Appui au Développement des Communes du Bénin (FADeC), dont le champ d'action se limite au financement de l'infrastructure et équipement éducatifs, est envisagée. Les questions de la multiplication des sources de financements, de la création d'un fonds exclusivement dédié aux AE à l'instar du Burkina Faso, financé par l'Etat et les Partenaires Techniques et Financiers (PTF), a également été abordée lors de l'atelier sur le passage à l'échelle.

Au besoin croissant d'appui technique et financier venant de l'Etat, s'ajoutent également, selon les participant-e-s de l'atelier de réflexion sur le passage à l'échelle, celui de la sensibilisation des communes et communautés non familières au PAEFE et la recherche de nouveaux partenaires potentiels en charge de l'intermédiation sociale. D'après les documents internes du programme et les recommandations de l'atelier, la sélection des nouvelles communautés prendrait en compte : i) les indicateurs de scolarisation des enfants, ii) le taux de pauvreté, iii) le taux d'enfants non scolarisés et/ou déscolarisés (Helvetas Bénin 2019; STP du PDDSE 2019a). L'élargissement du programme à d'autres localités nécessiterait également le développement du matériel didactique dans de nouvelles langues (six des dix langues d'intercommunication reconnues étant actuellement représentées dans l'approche pédagogique du PAEFE), jusqu'à présent en majorité assuré par le CRADENF et Solidar Suisse.

Le premier défi, c'est lié à, la nature même du programme. Vous savez, dans le système éducatif béninois, il n'y a pas de ressources appropriées formée pour ce type de programmes. Les ressources qui existent sont formées pour le programme du formel. Donc le premier défi, c'est l'appropriation des programmes de PAEFE, les curricula, c'est le premier défi.

Entretien avec membre du CRADENF

Une question soulevée à de multiples reprises durant la collecte de données, mais aussi à l'issue de l'atelier sur le passage à l'échelle, se réfère au recrutement, à la formation et au financement des salaires des animateurs Barka. Jusqu'à présent recrutés et rémunérés par les ONG sur les fonds du PAEFE, le futur traitement des animateurs préoccupe nombre d'acteurs rencontrés par l'équipe de recherche. C'est la raison pour laquelle l'implication de la circonscription scolaire a été suggérée dans leur recrutement futur, tout comme celle de la commune dans la prise en charge de leur salaire, via le fonds FADeC (STP du PDDSE 2019a ; Ministères en charge de l'Éducation, STP du PDDSE 2019). La première recommandation de l'atelier sur les AE vise en effet à *institutionnaliser la prise en charge des salaires des animateurs de centres d'AE par les mairies en créant une ligne budgétaire au chapitre fonctionnement du FADeC* (STP du PDDSE 2019a, p.9). Concernant leur statut, en dépit du fait que tous les animateurs en fonction soient titulaires du baccalauréat et considérés comme très qualifiés par la majorité des participant-e-s à cette étude (certains d'entre eux ayant été de surcroît formés au métier d'instituteur à l'ENI), l'octroi du statut de fonctionnaire semble exclu par les acteurs du système formel. Les raisons de cette réticence sont liées à de potentielles difficultés d'affectation, le critère de la langue nationale parlée par les animateurs, limitant, selon eux, leur mobilité.

Q : Que va-t-il advenir des animateurs Barka dont le salaire est pris en charge par les ONG ?

R : Bon, je dirais qu'au cours de l'atelier qui a eu lieu la semaine dernière, on a réfléchi et pensé que la prise en charge progressive de ces animateurs au niveau des centres pourrait se faire via les mairies. D'autant plus que nous avons un fonds d'appui qui est souvent alloué aux communes.

Q : Le fond FADeC ?

R : Exactement. Pour intervenir dans les écoles pour la maintenance et construction des infrastructures et ces fonds sont souvent des fonds fonctionnels.

Entretien avec cadre du STP, Cotonou

Il convient de signaler que les options susmentionnées doivent être considérées comme des pistes de réflexion. La répartition des compétences entre les différents niveaux de gouvernance impliqués (Etat, départements, communes, ONG, PTF) dépendra majoritairement des résultats du processus d'institutionnalisation du PAEFE, en cours jusqu'en 2021, ainsi que de ceux de l'élaboration de la stratégie nationale de renforcement des AE, également en cours.

EXTENSION DU PROGRAMME PAEFE A TOUS LES DEPARTEMENTS DU PAYS

La deuxième étape de la mise à l'échelle consiste en l'extension géographique du PAEFE à tous les départements béninois. Celle-ci dépend toutefois considérablement des mesures prises par l'Etat dans le cadre de l'élaboration de la stratégie nationale de renforcement des AE en cours d'élaboration. Il existe en effet à l'heure actuelle aucune politique de mise en œuvre du projet de renforcement de l'éducation de base par les AE annoncé dans le PSE post 2015 (STP du PDDSE 2018). Les résultats de l'analyse des données collectées soulignent néanmoins une volonté des institutions d'œuvrer à la pérennisation et à l'élargissement de la couverture géographique du

PAEFE, non seulement pour répondre positivement à l'appel des autres départements, mais également par principe d'équité.

Je crois que le PAEFE obtient de bons résultats dans le Borgou et l'Alibori. (...). C'est une approche qui n'est pas mal, qui peut servir de modèle dans d'autres provinces.

Entretien avec cadre du MEMP, Porto Novo

Tout le monde dit qu'il faut venir faire ça [le PAEFE]. Depuis que j'ai commencé à participer au programme, les autres départements dans lesquels PAEFE n'intervient pas le réclament. (...). Donc le passage à l'échelle du programme de PAEFE répond à ces cris d'appel. (...). Alors la politique du gouvernement, naturellement, elle va consister à mettre à disposition les espaces et dans la mesure du possible d'accompagner en ce qui concerne les infrastructures, ou bien avec les outils annexes comme les forages, les latrines. Tout ça peut faire partir de l'accompagnement du gouvernement.

Entretien avec cadre du MESTFP, Cotonou

Pas plus tard que la semaine dernière, à la demande du COTIP du PAEFE, il a été demandé de procéder à la mise à l'échelle du PAEFE pour pouvoir également donner une chance aux enfants qui sont dans les autres départements de bénéficier de cet appui dans une vision d'équité. (...). Donc l'atelier a été organisé la semaine dernière, on y était tous et je crois que des perspectives ont été tracées pour que cette mise à l'échelle soit une réussite au niveau du pays.

Entretien avec cadre du STP, Cotonou

Malgré l'enthousiasme du gouvernement et du COTIP à l'égard d'un accès au PAEFE dans tout le Bénin, la réussite de la deuxième phase du processus du passage à l'échelle dépendra des mesures adoptées pendant la phase d'intensification du PAEFE dans le Borgou et l'Alibori. Il est vrai qu'un grand nombre d'interrogations liées à cette première étape sont restées, à l'heure de la collecte de données, sans réponse.

6. CONCLUSIONS

Ce rapport constitue le rapport final de l'étude d'impact du PAEFE, commandité par l'agence de coopération internationale de la Confédération suisse, la DDC. Les résultats exposés dans ce rapport sont fondés sur l'analyse de données secondaires et primaires récoltées fin 2017, mars-avril 2018, et mai et juin 2019.

Conclusions principales

Cette étude souligne l'atteinte du PAEFE de plusieurs objectifs clés. Les résultats de l'analyse des effets du PAEFE mettent en avant plusieurs effets positifs du programme sur les compétences cognitives, non-cognitives, perceptions du mariage précoce et aspirations professionnelles des apprenant-e-s. Néanmoins, le début d'apprentissage au centre Barka ne parvient pas à affecter les compétences mathématiques, le raisonnement abstrait et l'estime de soi des apprenant-e-s. Seules les aspirations scolaires et professionnelles des garçons évoluent après un an et demi d'apprentissage, et l'effet du PAEFE sur les compétences en français, qui n'est pas la langue d'apprentissage du début du curriculum Barka, est limité. Les résultats de l'analyse quantitative de l'effet du PAEFE après un an et demi d'apprentissage suggèrent toutefois qu'un impact plus grand pourrait être attendu après les quatre ans prévus par le cycle Barka. L'analyse des données qualitatives suggère que le PAEFE semble contribuer à accroître l'intérêt des apprenant-e-s pour leur avenir professionnel et à retarder de potentiels cas de mariages précoces. L'approche

pédagogique bilingue intégrée est considérée comme l'un des éléments clefs du programme, permettant une plus grande qualité et vitesse d'apprentissage, mais également constituant un facteur d'inclusion. Enfin, une démarche d'appropriation du modèle Barka par les autorités béninoises est visible à travers la reconnaissance officielle du matériel pédagogique du PAEFE, la participation du MEMP et des services déconcentrés au suivi rapproché du programme et de la formation des animateurs, la reconnaissance des AE comme partie intégrante des offres officielles d'éducation de base en 2018, et la présence de communications officielles répétées sur le programme.

Néanmoins, cette étude révèle plusieurs obstacles auquel le programme doit faire face afin d'assurer une plus grande équité dans les bénéfices du PAEFE et une plus grande transition vers l'enseignement secondaire ou des formations professionnelles. De plus, si la coordination PAEFE considère le programme comme une offre temporaire vouée à disparaître une fois que l'Etat se le sera approprié, les données collectées suggèrent une volonté politique de prendre en charge le PAEFE comme partie intégrante de la politique d'éducation béninoise, mais en tant qu'alternative éducative, et donc toujours isolée du système général existant. Une stratégie d'appropriation du modèle Barka par les autorités béninoises est certes en cours depuis 2016, mais les succès de la deuxième et troisième phase du programme (passage à l'échelle) dépendent grandement de la stratégie nationale de renforcement des AE, actuellement en cours d'élaboration. De nombreuses questions liées aux ressources humaines et financières disponibles pour reprendre la mise en œuvre du programme sont par conséquent restées, à l'heure de la collecte de données en juin 2019, en suspens.

Les principaux résultats quantitatifs de cette étude sont présentés par le Tableau 5.

Recommandations

Sur la base des résultats quantitatifs et qualitatifs de cette étude, l'équipe de recherche suggère les recommandations suivantes :

Impact des centres Barka sur les capacités cognitives des enfants

- Un renforcement des mathématiques est recommandé dès la première année d'apprentissage en centre Barka.
- L'équipe de recherche recommande une prolongation de cette étude afin de pouvoir évaluer les effets du programme après un cycle complet de quatre ans d'apprentissage au centre Barka. Cette étude pourrait également inclure l'exploration des effets du programme sur d'autres connaissances au cœur du curriculum des centres Barka comme les connaissances culturelles, les acquis d'une première initiation aux métiers et de l'exposition aux techniques de maraichages.

Impact des centres Barka sur la santé sexuelle et reproductive des apprenant-e-s

- L'équipe de recherche encourage la coordination du PAEFE à intensifier les démarches de sensibilisation sur la santé sexuelle et reproductive, afin de renforcer les stratégies de prévention des cas d'abandon dus aux mariages et grossesses précoces et d'accompagner les apprenantes du centre dans leur autonomisation.

Impact des centres Barka sur les aspirations et les objectifs professionnels des enfants Barka

- L'équipe de recherche suggère la mise en place d'un suivi rapproché de tous les élèves sortis sur le long terme, de manière à identifier et prévenir les obstacles auxquels les anciens enfants Barka sont confrontés tout au long de leur parcours scolaire ou professionnel.

Impact des centres Barka sur l'accès à l'enseignement secondaire

- Un renforcement des séances de sensibilisation (éventuellement en mettant l'accent sur les avantages de l'accès à l'enseignement secondaire pour les filles) sur l'enseignement secondaire et ses avantages, complétées par des échanges institutionnalisés entre collègues et centres Barka, pourraient contribuer à mettre en valeur l'éducation secondaire et *in fine* à mieux prendre en considération tous les vœux d'orientation des enfants.

Impact des centres Barka sur l'accès à des formations professionnelles

- L'équipe de recherche recommande de diversifier l'offre d'initiation aux métiers (selon les ressources de la communauté), et d'unifier ce modèle à tous les centres Barka afin que tous les enfants aient accès à la même qualité de service. Cette offre pourrait être complétée par de courts stages en entreprise, chez l'artisan ou chez l'agriculteur, ou par des visites de parents bénévoles pour présenter leurs métiers.
- Cette étude révèle un manque de compréhension collectif des objectifs du PAEFE parmi les communautés bénéficiaires, les maîtres de formation et le personnel encadrant au niveau local, mais aussi une communication défailante entre la coordination PAEFE et le niveau de mise en œuvre local. Une approche plus inclusive au sein même de l'équipe PAEFE, via des réunions trimestrielles entre les superviseurs, les ONG partenaires et la coordination, ainsi que l'établissement d'une stratégie de communication entre les superviseurs et les acteurs locaux, permettrait d'éviter quelques déceptions pouvant nuire à la réputation du programme.
- L'équipe de recherche recommande fortement à la coordination du PAEFE d'encourager les synergies entre le programme et les centres de formation, mais aussi de développer des partenariats institutionnalisés avec le collectif des artisans au niveau local.

Impact des centres Barka sur l'équité et l'inclusion

- Malgré la volonté de la coordination PAEFE d'ouvrir cette AE aux enfants en situation de handicap physique ou mental, peu d'enfants y ont accès dans le Borgou et l'Alibori. L'équipe de recherche recommande vivement à la coordination PAEFE de concrétiser les dispositions envisagées dans les plus brefs délais. De plus, le modèle du centre ouvert en collaboration avec Handicap International à Parakou (destiné aux enfants affectés par un handicap mental) devrait être élargi aux milieux ruraux, après la conduite d'une enquête approfondie pour identifier le type de besoins des enfants et les localités concernées. L'équipe étant consciente que les centres regrouperont des apprenant-e-s de plusieurs communautés, une option d'internat serait à considérer, de manière à résoudre le problème de la distance et de la mobilité.

- Afin de garantir le bon fonctionnement du jardin et de la cantine, l'équipe de recherche préconise la construction d'un puits(forage) dans les localités identifiées, en partenariat avec les communes. Cette nécessité a déjà été prise en compte par le programme à la rédaction de ce rapport, avec la mise en place d'un crédit additionnel dans l'objectif de réaliser des forages dans tous les centres Barka n'ayant pas accès à l'eau. Cette mesure résoudrait non seulement un problème matériel et alimentaire, mais permettrait aussi à tous les centres Barka de se servir de leur champ ou jardin communautaire comme d'un espace de formation, et par la même occasion de susciter l'intérêt des apprenant-e-s plus âgés. Renforcer la fonction pédagogique des jardins nécessiterait l'ajout d'un module sur les techniques d'agriculture et d'élevage durables dans la formation des animateurs, mais aussi l'implication d'experts dans ce domaine (en organisant des ateliers avec les apprenant-e-s), par exemple.
- Afin de pouvoir attirer et maintenir davantage d'adolescents plus âgés, l'introduction de formations de très courtes durées pourraient être complétées par une offre d'apprentissage à options dans les centres Barka, laissant la possibilité aux apprenant-e-s intéressés de dédier plus de temps à l'initiation aux métiers ou d'acquérir de l'expérience pratique dans le secteur de leur choix.
- L'équipe de recherche recommande la mise en place de campagnes de sensibilisation sur l'égalité des genres face à l'éducation et aux choix de carrières professionnelles dans les communautés d'intervention.
- Les résultats de cette étude suggèrent un impact plus faible du programme sur les enfants les plus défavorisés, i.e. appartenant au quartile de richesse le plus pauvre dans notre échantillon d'étude quantitative. Ces derniers étant en moyenne davantage amenés à contribuer aux dépenses du ménage, la possibilité d'aménager des emplois du temps davantage adaptés aux activités extra-scolaires des apprenant-e-s se posent. Cependant, le cumul d'activités peut également être à l'origine de difficultés d'apprentissage. Alternativement, un appui monétaire ou en nature des ménages les plus défavorisés pourrait être envisagé.

Influence des centres Barka sur le secteur formel de l'éducation dans les régions d'intervention

- Afin de mieux accompagner les apprenant-e-s dans leur choix d'orientation, mais également de sensibiliser le secteur formel sur l'approche éducative alternative du PAEFE, l'équipe de recherche propose de considérer l'organisation de sorties scolaires entre les élèves du PAEFE et ceux de l'école formelle, ou de tandems. Ce clivage pourrait également s'estomper grâce à des rencontres institutionnalisées entre animateurs et instituteurs, qui permettraient à l'équipe enseignante non seulement d'échanger sur les différentes approches pédagogiques adoptées dans chaque secteur mais aussi d'améliorer la qualité de leur cours.
- Dans le cadre de l'institutionnalisation du programme et de la promotion d'une offre éducative plus inclusive dans le secteur formel, des séances de sensibilisation sur les avantages de l'approche bilingue pourraient être menées dans le cadre du COTIP.

Perceptions du modèle PAEFE par les acteurs nationaux et communaux du système éducatif

- La question du financement du PAEFE après la fin du programme a souvent été soulevée avec des perceptions différentes pendant la collecte de données, sans parvenir à un consensus. L'équipe de recherche est consciente que la définition d'une stratégie de mise à l'échelle du PAEFE est en cours, à laquelle s'ajoute l'élaboration de la stratégie nationale de renforcement des alternatives éducatives (AE). Elle invite néanmoins tous les acteurs impliqués, et surtout l'Etat, à créer un fonds exclusivement dédié aux AE, ou à changer le mandat d'un des fonds existants. Ceci permettrait à l'Etat non seulement de pouvoir prendre en charge le suivi pédagogique, le salaire et la formation des animateurs, mais aussi aux communes d'accompagner la mise à l'échelle et d'endosser de potentielles nouvelles responsabilités.
- Les conclusions de cette étude suggérant davantage la volonté de l'Etat béninois de s'approprier le PAEFE comme AE, l'équipe de recherche invite vivement la programmation PAEFE et la DDC à clarifier l'objectif de la troisième phase (passage à l'échelle): à savoir, si les avancées relatives à l'absorption du PAEFE comme AE leur semblent correspondre à leur objectif, ou si leur intérêt est davantage porté sur l'absorption des méthodes d'enseignement Barka dans les établissements primaires et secondaires publics.
- Une fois les objectifs de la troisième phase clarifiés, un suivi très rigoureux et une communication plus régulière et rapprochée entre le PAEFE, le MEMP et MESTFP serait déterminant pour assurer la concrétisation des mesures adoptées dans les plus brefs délais (en augmentant le nombre de séances annuelles du COTIP). Nous encourageons vivement à ce que les questions soulevées dans ce rapport soient au plus vite clarifiées pour que les acteurs clefs puissent se consacrer à la concrétisation des mesures adoptées, et éventuellement à la mise en place d'une phase « test » avant que le PAEFE touche à sa fin.
- Une coopération transversale entre une direction spécifiquement dédiée aux AE et logée au MEMP et le MESFP permettrait d'explorer les différentes formes de transition possibles et de proposer des cadres de partenariats formels plus efficaces.

Tableau 5: Principaux résultats quantitatifs

QUESTION DE RECHERCHE	INDICATEUR(S)	RESULTATS
QR1 : Capacités cognitives	Compréhension de la langue locale	+ 23 pp
	Lecture en langue locale	+17 pp
	Réussite au test de lecture en langue locale	+ 10 pp
	Compréhension du français	+ 5 pp
	Lecture en français	+ 5 pp
	Score au test de français	+10pp
	Score au test de mathématiques	Pas d'effet
	Score au test de mémoire immédiate	+10pp
	Score au test de raisonnement abstrait	Pas d'effet
QR2 : Capacités non-cognitives	Estime de soi	Pas d'effet
	Test de personnalité (Big Five)	Extraversion : +5pp Agréabilité : +4pp Diligence : +5pp
QR3 : Effets indirects sur les non-apprenant-e-s	Indicateurs de compétences cognitives (QR1)	Faiblement significatifs (+13 pp compréhension langue nationale, +14pp compréhension français)
	Estime de soi	Pas d'effet
	Test de personnalité (Big Five)	Extraversion : + 0,29 écarts-types Agréabilité : + 0,34 écarts-types Diligence : + 0,36 écarts-types

QR4 : Santé sexuelle et reproductive	Connaissances sur les contraceptifs et le VIH	Pas d'effet
	En accord avec le fait qu'une fille non-mariée tôt ne soit pas un problème	Pas d'effet
	Ne déclarer aucun avantage à se marier avant 18	+ 9 pp
	Rapporter des inconvénients à se marier avant	+ 14 pp
	Âge idéal au mariage des filles supérieur à 18	Pas d'effet
	Âge idéal au mariage des filles rapporté par les parents supérieur à 20 ans	+ 13 pp
	Âge idéal au premier enfant supérieur à 18 ans	+ 13 pp
	Nombre idéal d'enfants	Pas d'effet
	En accord avec une discussion du nombre d'enfants dans le couple	Pas d'effet
	Âge idéal au premier enfant des filles rapporté par les parents supérieur à 20 ans	+ 14 pp
QR5 : Aspirations et objectifs professionnels	L'apprenant-e souhaite un niveau d'éducation supérieur ou égal au collège	Pas d'effet
	Les parents souhaitent un niveau d'éducation supérieur ou égal au collège	Pas d'effet
	Indice de valorisation de l'éducation par les	+ 11 pp
	Vouloir travailler en tant que domestique	Pas d'effet
	Vouloir exercer une activité agricole familiale	- 14 pp
	Vouloir exercer une activité agricole non-familiale	- 7 pp
	Vouloir devenir cadre/employé/chef d'entreprise	Pas d'effet
	Vouloir devenir artisan/ouvrier	Pas d'effet
	Les parents veulent que leur enfant travaille en tant que domestique	- 6 pp
	Les parents souhaitent que leur enfant exerce une activité agricole familiale	- 10 pp
	Les parents souhaitent que leur enfant exerce une activité agricole non-familiale	Pas d'effet
	Les parents souhaitent que leur enfant devienne cadre/employé/chef d'entreprise	+ 11 pp
	Les parents souhaitent que leur enfant devienne artisan/ouvrier	Pas d'effet

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Méthodologie de l'étude

Annexe 2 : Informations sur les collectes de données quantitatives

Annexe 3 : Matrice d'évaluation

Annexe 4 : Tableaux de régressions

Annexe 5 : Questionnaire enfant

Annexe 6 : Questionnaire animateur

Annexe 7 : Questionnaire parent

BIBLIOGRAPHIE

Aimé Damiba et P. Appolinaire Nana (2016) Rapport d'étude sur la situation des jeunes accompagnés par Solidar Suisse dans le cadre de la formation et l'insertion professionnelle. Promotion 2014, 2015 et 2016.

Armartya Sen (1992) *Inequality reexamined* : Russell Sage Foundation Clarendon Press Oxford Univ. Press.

Banque Mondiale (2019) Présentation pays. En ligne : <https://www.worldbank.org/en/country/benin/overview>, consulté le 10 septembre 2019.

Benson, Carol; Kosonen, Kimmo (2013) *Language issues in comparative education. Inclusive teaching and learning in non-dominant languages and cultures. Comparative and International Education: A diversity of voices*. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers (Volume 24).

Centre Régional Songhaï La Formation à Songhaï. Bénin. En ligne : <http://www.songhai.org/index.php/fr/formation>.

Conseil d'administration pour examen et commentaires (2013) République du Bénin - Projet de descriptif de programme de pays 2014-2018.

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (2014) Appui à la décentralisation sectorielle au Bénin : la valeur ajoutée de la synergie d'actions.

Direction du Développement et de la Coopération DDC (2017) Programme d'Appui à l'Éducation et à la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif (PAEFE). Rapport annuel 2016.

Direction du Développement et de la Coopération DDC; Bureau de la coopération suisse au Bénin Programme d'Appui à la Formation Professionnelle Agricole et Artisane (PAFPAA). Fiche technique de projet: Historique / Contexte.

Elizabeth Beasley et Elise Huillery (2017) *Willing but unable? Short-term experimental evidence on parent empowerment and school quality*. In : *World Bank Economic Review*, vol. 31, n° 2, p. 531-552.

Erica Field et Attila Ambrus (2008) *Early Marriage, Age of Menarche, and Female Schooling Attainment in Bangladesh*. In : *Journal of Political Economy*, vol. 116, n° 5, p. 881-930. DOI: 10.1086/593333.

Esther Duflo, Pascaline Dupas et Michael Kremer (2015) *Education, HIV and early fertility: Experimental evidence from Kenya*. In : *American Economic Review*, (105:9), p. 2727-2797.

Helvetas Bénin (2019) Note technique sur l'institutionnalisation et le processus de passage à l'échelle du modèle d'éducation alternative bilingue et de passerelles vers la formation professionnelle "Barka". Mars 2019.

Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse (2015) Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif (PAEFE). Phase II 2016-2019. Proposition pour la phase II. Direction du Développement et de la Coopération DDC, éd. Direction du Développement et de la Coopération DDC.

Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse (2017) Programme d'Appui à l'Éducation et à la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif (PAEFE). Rapport Annuel 2016. Direction du Développement et de la Coopération DDC.

Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse (2018a) Programme d'Appui à l'Éducation et à la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif. Rapport Annuel 2017. Direction du Développement et de la Coopération DDC, éd.

Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse (2018b) Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif (PAEFE). Rapport Annuel 2017. Direction du Développement et de la Coopération DDC.

Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse (2019a) Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif. Rapport Annuel 2018. Direction du Développement et de la Coopération DDC.

Helvetas Swiss Intercooperation, Solidar Suisse (2019b) Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants Exclus du Système Éducatif (PAEFE). Termes de référence, Atelier de réflexion pour l'élaboration d'une stratégie de passage à l'échelle de l'expérience d'éducation alternative bilingue "Barka".

Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique INSAE (2013) Principaux indicateurs socio-démographiques et économiques. (RGPH-4).

Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique INSAE (2017) Synthèse des analyses sur les caractéristiques socioculturelles et économiques de la population.

Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique INSAE (2019) Rapport de synthèse de l'Enquête Régionale Intégrée de l'Emploi et du Secteur Informel (ERI-ESI).

International Centre for Migration Policy Development et International Organization for Migration (2015) A survey on migration policies in west africa.

John Carlyle Raven (1936) Mental tests used in genetic studies: The performance of related individuals on tests mainly educative and mainly reproductive. MSc Thesis of University of London.

Jukes Matthew, Stephanie Simmons et Donald Bundy. (2008) Education and vulnerability: the role of school in protecting young women and girls from HIV in southern Africa. In : AIDS, (22), p. 41-56.

Laitin, David D., Rajesh Ramachandran et Stephen L. Walter (2019) The Legacy of Colonial Language Policies and its Impacts on Student Learning: Evidence from an Experimental Program in Cameroon. In : Economic Development and Cultural Change, vol. 68, n° 1, p. 239-272.

Lewis R. Goldberg (1990) An alternative « Description of Personality » : The Big-Five factor structure. In : Journal of Personality and Social Psychology, (59), p. 1216–1229.

Ministère de la Justice, de la Législation et des Droits de l'Homme (2007) Le Code de l'Enfant au Bénin.

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique MENRS, Children's Learning and Equity Foundations CLEF (2000) Étude sur la décentralisation du système éducatif au Bénin. Avec la collaboration de Luc Gilbert, Naim Deen Salami.

Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire (2015a) Arrêté portant sur la certification des documents pédagogiques et du matériel didactique en usage dans les centres Barka. 19 mai 2015.

Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire (2015b) Arrêté portant sur l'autorisation de candidature officielle au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) pour les apprenant-e-s des centres Barka. 19 mai 2015.

Ministère de l'Enseignement Secondaire, Technique, et de la Formation Professionnelle (2019) Le dispositif des formations et des qualifications au Bénin. Plateforme internet officielle d'information et de documentation sur le secteur éducatif béninois. En ligne : <http://www.education.benin.bj/index.php/orientation/enseignement-technique-et-de-formation-professionnelle/niveau-1/offre-de-formation>.

Ministère des Affaires Étrangères du Danemark (DANIDA), Agence Française de Développement (AFD), Ministère béninois du Développement, de l'Analyse économique et de la Prospective (2012) Évaluation à mi-parcours du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation du Bénin. (PDDSE 2006-2015).

Ministère en charge de l'enseignement primaire (2016a) Statistiques des effectifs de l'enseignement maternel et primaire. En ligne : <http://benin.opendataforafrica.org/psfbcj/enseignement-primaire-statistiques-des-effectifs-de-l-enseignement-maternel-et-primaire>, consulté le 29 mars 2019.

Ministère en charge de l'enseignement primaire (2016b) Statistiques des taux de scolarisation et d'admission au CEP. En ligne : <http://benin.opendataforafrica.org/shatbfb/enseignement-primaire-statistiques-des-taux-de-scolarisation-et-d-admission-au-cep>.

Ministères en charge de l'Education (2018) Plan Sectoriel de l'Education Post 2015 (2018-2030). Tome 1. République du Bénin.

Ministères en charge de l'Education, Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation (2019) Rapport de l'atelier de lancement du processus d'élaboration de la stratégie de renforcement des alternatives éducatives. Bohicon, les 20 et 21 juin 2019.

Nations Unies (2015) Objectifs de Développement Durable. 17 objectifs pour sauver le monde. Nations Unies. En ligne : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>.

Organisation internationale de la francophonie (2008) Bénin. En ligne : <https://www.francophonie.org/Benin-85.html>.

PAEFE Conditions d'ouverture d'un centre dans un village ou quartier de ville.

PAEFE (2017) Protocole d'accord commune-PAEFE pour la construction des salles de classe des centres Barka.

PASEC (2016) PASEC2014-Performances du système éducatif béninois: Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN. Dakar.

Pinard, Renée; Potvin, Pierre; Rousseau, Romain (2004) Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. In : Recherches qualitatives, n° Vol.24, p. 58-82.

Présidence de la République du Bénin (2016) Programme d'actions du gouvernement 2016-2021.

République du Bénin (1999) Loi n°97-029 du 15 janvier 1999 portant sur l'organisation des communes en République du Bénin.

République du Bénin, Ministères en charge de l'Éducation (2006) Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation 2006-2015. Tome 1.

République du Bénin. Ministères en charge de l'éducation et de l'alphabétisation (2014) Bénin. Rapport d'état du système éducatif. Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du Programme Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation.

Robert Jensen et Rebecca Thornton. (2003) Early female marriage in the developping word. In : Gender and Development, 11(2), p. 9-19.

Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation (2018) Note d'analyse sectorielle de l'éducation. Elaboration du Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) post 2015.

Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation (2019a) Rapport de l'Atelier de Réflexion pour l'Élaboration d'une Stratégie de Passage à l'Échelle d'Éducation Alternative Bilingue de Type "Barka" à Bohicon les 18 et 19 juin 2019.

Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation (2019b) Rapport de l'atelier du lancement du processus d'élaboration de la stratégie de renforcement des alternatives éducatives - Bohicon, les 20 et 21 juin 2019.

Solidar Suisse, CRADENF, Derana, Sianson (2013) Programme d'Études 1ère année. Mars-Avril 2013, version 2.

Susan Harter (1982) The perceived Competence Scale for Children. In : Child Development, (53), p. 87-97.

UNESCO (2019) Rights to education handbook.

Unicef (2016). En ligne : https://www.unicef.org/benin/2509_10404.html.

UNICEF Bénin (2017) Analyse de la situation des enfants au Bénin.

United Nations (2015) The Millenium Development Goals Report.

United Nations Economic Commission for Africa (2015) The Millenium Development Goals Report. Lessons Learned in Implementing The MDGs.

William H. Jeynes (2007) The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. In : Urban Education, vol. 42, n° 1, p. 82–110.

World Population Review (2019) Benin Population 2019. En ligne : <http://worldpopulationreview.com/countries/benin-population/>.

Zbinden, Simon (2012) Présentation du nouveau programme d'appui au secteur rural de la Coopération Suisse au Bénin. Confédération suisse, Bureau de Coordination de Cotonou, Bénin.

Center for Evaluation and Development

C4ED

07, 3

68161 Mannheim, Germany

Email: info@c4ed.org

www.c4ed.org



Center for Evaluation
and Development