



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

(UAC)

oooooooo

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

(FLASH)

oooooooo

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE (EDP)

« ESPACES, CULTURES ET DEVELOPPEMENT »

oooooooo

FILERE : SOCIOLOGIE-ANTHROPOLOGIE

OPTION : SOCIOLOGIE DU DEVELOPPEMENT

oooooooo

MÉMOIRE

**Pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies de l'Université
d'Abomey-Calavi**

SUJET :

**FACTEURS SOCIO-CULTURELS DE LA
DEPERDITION SCOLAIRE DES FILLES EN MILIEU
KOTAFON D'ATHIEME, SUD BENIN**

Présenté par :

Gérard K. AMOUZOU

Sous la direction scientifique de :

Dr Cyriaque C. S. AHODEKON

Maître de Conférences des Universités

(CAMES)

MEMBRES DU JURY

Présidente : Dr HEDIBLE Sidonie, Maître de Conférences (CAMES)

Rapporteur : Dr AHODEKON S. C. Cyriaque, Maître de Conférences (CAMES)

Examineur : Dr GBAGUIDI G. Arnauld, Maître-Assistant (CAMES)

Mention : Très Bien

Date de soutenance : le 19 avril 2017

ANNEE ACADEMIQUE : 2015-2016



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

(UAC)

oooooooo

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

(FLASH)

oooooooo

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE (EDP)

« ESPACES, CULTURES ET DEVELOPPEMENT »

oooooooo

FILERE : SOCIOLOGIE-ANTHROPOLOGIE

OPTION : SOCIOLOGIE DU DEVELOPPEMENT

oooooooo

MÉMOIRE

**Pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies de l'Université
d'Abomey-Calavi**

SUJET :

**FACTEURS SOCIO-CULTURELS DE LA
DEPERDITION SCOLAIRE DES FILLES EN MILIEU
KOTAFON D'ATHIEME, SUD BENIN**

**Présenté par :
Gérard K. AMOUZOU**

**Sous la direction scientifique de :
Dr Cyriaque C. S. AHODEKON
Maître de Conférences des Universités
(CAMES)**

MEMBRES DU JURY

Présidente : Dr HEDIBLE Sidonie, Maître de Conférences (CAMES)

Rapporteur : Dr AHODEKON S. C. Cyriaque, Maître de Conférences (CAMES)

Examineur : Dr GBAGUIDI G. Arnauld, Maître-Assistant (CAMES)

Mention : Très Bien

Date de soutenance : le 19 avril 2017

ANNEE ACADEMIQUE : 2015-2016

Sommaire	Pages
Dédicace.....	4
Remerciements.....	5
Sigles et Acronymes	8
Liste des figures	9
Liste des tableaux.....	10
Liste des photos.....	11
Résumé.....	12
Summary	13
Introduction	12
Première Partie : Considérations théoriques, méthodologiques et caractéristiques de l'espace de recherche	17
Chapitre 1 : Considérations théoriques.....	19
Chapitre 2 : Considérations méthodologiques et caractéristiques de l'espace de recherche : la commune d'Athiémé	47
Deuxième Partie : Déperdition scolaire des filles en milieu <i>kotafɔn</i> d'Athiémé : causes et facteurs explicatifs	64
Chapitre 3 : L'attachement aux valeurs traditionnelles et les discours populaires sur l'école : obstacles à la suivie scolaire des filles en milieu <i>kotafɔn</i> d'Athiémé.....	65
Chapitre 4 : Les pratiques sociales individuelles et collectives : facteur de déscolarisation des filles en milieu <i>kotafɔn</i> d'Athiémé	84
Conclusion	90
Références Bibliographiques	92
Annexes.....	98
Table des matières	114

Dédicace

*À mon Père et à ma Mère,
Je dédie ce mémoire*

Remerciements

La réalisation de ce présent document a été rendue possible grâce à l'appui et au concours de plusieurs personnes à qui nous adressons notre sincère reconnaissance.

Nous exprimons tout particulièrement notre profonde gratitude à notre Directeur de Recherche **Docteur Cyriaque C. S. AHODEKON**, Maître de Conférences des Universités (CAMES) et Enseignant-Chercheur des Universités Nationales du Bénin qui, malgré ses multiples occupations, a accepté diriger ce travail.

Nos remerciements vont également à l'endroit du :

- Professeur **Albert Tingbé-Azalou**, Professeur Titulaire des Universités (CAMES) et Chef de la filière Sociologie-Anthropologie à l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire "Espace, Cultures et Développement" de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) de l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin) ;
- Professeur **Kossivi ATTIKLEME**, Professeur Titulaire des Universités (CAMES) et Directeur de l'Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport (INJEPS), ses conseils ont été pour moi comme de la lumière qui a éclairé mon séjour à l'école doctorale pluridisciplinaire "Espaces, Cultures et Développement" de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) de l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin) ;
- Docteur **Arnauld G. GBAGUIDI**, Maître-Assistant (CAMES) et Enseignant à l'Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport (INJEPS), pour les orientations avisées qu'il m'a apportées et pour sa disponibilité à lire et à apporter ses commentaires au fur et à mesure de l'évolution du travail.

Nous exprimons ma profonde gratitude à tous les Enseignants de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire, notamment ceux de la filière Sociologie-Anthropologie pour leur encouragement.

Nos remerciements vont à l'endroit de mes amis, en particulier, **AIVI Joel Judicael**, et ceux qui ont contribué à l'amélioration de ce mémoire à travers nos différentes séances de discussion et d'échanges.

Nous tenons à remercier mes frères et sœurs **Dénise, Rosine, Sabine et Florent AMOUZOU** pour les différents soutiens qu'ils m'apportent. Que ce mémoire puisse combler leurs attentes et les motiver à persévérer dans leurs entreprises.

Nous adressons un grand merci à mon épouse Madame **Bénédicte AMOUZOU** née **ALLOZOUNHOUE** pour son soutien psychologique et financier indispensable à la réalisation des travaux de recherche en vue de la rédaction de ce mémoire.

Nous remercions sincèrement Mademoiselle **Carolle-Nelly CODO** pour ses divers appuis lors de la collecte des données sur le terrain et au moment de la rédaction de ce mémoire.

Nos remerciements vont également à mes camarades auditeurs, à savoir Messieurs **Géoffroy AMOUZOU, Horace AFFADJINO, Jonas GBAGUIDI, Achille AYALE, MOUSSA Hamid, PATIPE Jules, Ambroise AHOUANDJINO, Hugues GNANHOUI, Fidèle BALLO-GUEDE.**

Aussi, nos gratitude vont-elles à l'endroit des amis en particulier **Romarie AMOUZOUN, Bonaventure AGNORO, Idrissou ASSIFA, Rodrigue FATOUMBI, Michel YOTTO, Bertin KOUDOUFIO, Michel OLOU, Carine AKOGBETO, Blaise LOBIYI, Sonia OGOUEDJI, Victoire ALLOTCHKPA, Charly GNAHOUI, Nadège GBAGUIDI, DJIBRIL Dine**, qui nous ont soutenus moralement et financièrement durant les travaux de recherche. Qu'ils trouvent à travers ce mémoire le reconfort de leurs contributions.

Merci aussi aux autorités locales de la commune d'Athiémé qui ont collaboré en vue de la réalisation de ce travail, particulièrement **Monsieur Jean HOUSSOU**, Premier Adjoint au Maire de la Commune qui, malgré ses occupations, a accepté participer à cette recherche.

Finalement, ces filles issues de la population *kotafon* de la commune d'Athiémé, aux acteurs qui interviennent dans le secteur de l'éducation en faveur des filles dans la

commune d'Athiémé, aux élus locaux et aux chefs religieux que j'adresse mes sincères remerciements pour m'avoir accordé une partie de leur temps pour me fournir les informations qui ont servi à la rédaction de ce mémoire. Qu'ils trouvent à travers ce document, la matérialisation de leurs idées.

Sigles et Acronymes

APE	: Association des Parents d'Elèves
CA	: Chef d'Arrondissement
CAMES	: Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CCS	: Chef de la Circonscription Scolaire
CD	: Compact Disc
CE1	: Cours Élémentaire première année
CEG	: Collège d'Enseignement Général
CESE	: Cours d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant
CM2	: Cours Moyen deuxième année
CS	: Circonscription Scolaire
CV	: Chef du Village
EDP	: Ecole Doctorale Pluridisciplinaire
FLASH	: Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
INJEPS	: Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport
INSAE	: Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique
MEMP	: Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
QI	: Quotient Intellectuel
UAC	: Université d'Abomey-Calavi
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Liste des figures

	Pages
Figure n° 1 : Cadre conceptuel	23
Figure n° 2 : Itinéraire de collectes des données	56

Liste des tableaux

Pages

Tableau n° 1 : Correspondance entre hypothèses de travail et objectifs	24
Tableau n° 2 : Les pratiques initiatiques tarditionnelles et leurs influences sur le maintien des filles à l'école.....	69
Tableau n° 3 : Présence des pratiques culturelles en milieu <i>kotafɔn</i> d'Athiémé.....	71
Tableau n° 4 : Types et rôles des discours populaires négatifs des acteurs sur la déscolarisation des filles	77
Tableau n° 5 : Les aspects invisibles des normes sociales comme pratiques comportementales individuelles en milieu <i>kotafɔn</i> d'Athiémé explicatifs de décrochage scolaire des filles	86

Listes des photos

Pages

Photo n° 1 : Une jeune femme déscolarisée adepte de la divinité Hêbiosso**Erreur !**

Signet non défini.

Photo n° 2 : Temple de la divinité Sakpata à Zounhouè-Kpakpassa.....75

Photo n° 3 : Dignitaires de la divinité Hêbiosso à Awamè.....75

Photo n° 4 : Jeune fille déscolarisée à cause des discours populaires très négatifs sur l'école des filles à Ayoukonmè.....79

Résumé

La commune d'Athiémé connaît un faible niveau de scolarisation des enfants en général et des filles en particulier malgré les efforts effectués au cours de ces dernières années pour faire de l'éducation des filles le levier de développement économique et social. En effet, dans tous les groupes socio-culturels présents dans le département du Mono, le milieu socio-culturel *kotafɔn* d'Athiémé est l'un des milieux qui selon les mots du Chef de la Circonscription Scolaire «*connait un retard significatif en matière de scolarisation des filles* ».

Dans cette recherche, il a été question pour nous d'investiguer les facteurs socio-culturels qui concourent au décrochage scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

L'approche qualitative a été adoptée pour mieux cerner le mieux le phénomène de déperdition scolaire des filles sur la base des déterminants socio-culturels. Cette approche a permis de réaliser des entretiens avec vingt sept (27) informateurs choisis sur la base de critère d'inclusion bien déterminée répartis en trois (03) arrondissements à forte concentration *kotafɔn*.

De toute analyse faite au terme de cette recherche, il se dégage que les causes majeures explicatives du phénomène sont entre autres des éléments invisibles ou inconscients de la culture comme l'attachement des populations du milieu *kotafɔn* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles à travers la réticence à la modernité, leurs discours populaires négatifs sur l'école des filles à travers les styles de communication, leurs pratiques sociales individuelles et collectives à travers les normes et valeurs sociales négatives à la scolarisation.

Mots-clés : déperdition scolaire, faible scolarisation, l'éducation des filles, facteurs socio-culturels, milieu *kotafɔn*.

Summary

The municipality of Athieme has a low level of education of children in general and girls in particular despite the efforts made in recent years to make the education of girls the lever of economic and social development. Indeed, in all socio-cultural groups present in the Mono department, the socio-cultural milieu *kotafɔn* of Athieme is one of the circles which, according to the words of the Chief of the School District "is experiencing a significant delay in Schooling of girls".

In this research, it was questioned for us to investigate the socio-cultural factors that contribute to the dropout of the girls in *kotafɔn* environment of Athieme.

The qualitative approach has been adopted in order to better identify the phenomenon of school drop-out for girls on the basis of socio-cultural determinants. This approach made it possible to conduct interviews with twenty-seven (27) informants selected on the basis of a well-defined inclusion census divided into three (03) districts with a high concentration of *kotafɔn*.

From any analysis made at the end of this research, it emerges that the major explanatory causes of the phenomenon are, among other things, invisible or unconscious elements of culture as the attachment of the populations of the milieu *kotafɔn* of Athieme to the traditional values through reluctance To modernity, their negative popular discourses on girls' schools through communication styles, their individual and collective social practices through negative social norms and values to schooling.

Keywords: school dropout, low enrollment, girls' education, Socio-cultural factors, *kotafɔn* medium.

Introduction

Le phénomène de la déperdition scolaire des filles demeure une préoccupation largement partagée à tous les niveaux. Il y a plus de sept décennies que les nations du monde entier, dans leur déclaration universelle des droits de l'homme, proclamaient le droit de tous à l'éducation. En 1990, à la conférence mondiale de Jomtien (Thaïlande) sur « l'éducation pour tous », un appel a été lancé pour une « éducation universelle de qualité ». Là, la stratégie mondiale sur l'éducation, qui devait reposer sur un apprentissage avant l'adolescence et l'âge adulte, avec un accent prioritaire sur la scolarisation de la jeune fille, a été mise en place (Abotchi, et al. 2010). Mais, alors que dans le reste du monde le taux de scolarisation est au-dessus des 80%, en Afrique, on enregistre encore des taux de scolarisation des plus faibles, soit au-dessous de 60% dans l'ensemble (Unesco, 2010). Pour solutionner cet état de chose, le Bénin a traduit le deuxième objectif des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) qu'est « Education Pour Tous » d'ici à 2015 en proclamant en octobre 2006 la gratuité de l'accès à l'enseignement maternel et primaire avec un octroi de presque 25% de son budget national de 2007 (19% en 2006) au secteur de l'éducation. Cette gratuité qui a consisté en la suppression des frais de scolarité a eu un impact considérable sur l'effectif des élèves à la rentrée 2006 avec des problèmes significatifs (Ahodékon, 2012).

Il n'est plus à démontrer qu'au regard des exigences du développement qui intègrent pour des raisons de viabilité et de représentativité de la couche féminine, le soubassement de la personnalité intégrative de ce maillon féminin est sans nul doute l'éducation et la scolarisation (Amouzou, 2008). Dans toutes les conférences organisées sur les femmes (celles de Copenhague en 1980, Nairobi en 1985, Mexico en 1990, Beijing en 1995, et New York en 2000), toute la communauté internationale a œuvré pour une intégration complète de la femme dans le développement socio-économique. Malheureusement, la réussite scolaire de la jeune fille est toujours mise à mal.

Plusieurs facteurs ont été fréquemment cités pour expliquer la faible représentation de la femme à l'école : stéréotypes sexistes, mariages précoces, marginalisation, pauvreté

des parents, analphabétisme des parents, inadaptation des infrastructures scolaires aux réalités féminines, etc. L'un de ces facteurs, qui n'est pas le moins pesant, qui découle naturellement des autres et qui agit insidieusement sur la scolarisation de la jeune fille demeure les valeurs, les normes et les perceptions sociales des parents et des communautés vis-à-vis de l'école et de la scolarisation des filles auxquelles sont astreintes leurs quasi-totalités. Quand on sait qu'en Afrique, les difficultés de scolarisation de la fille persistent et qu'il existe un taux d'abandon très élevé dans le rang des filles (Unesco, 2008), en raison du fait qu'elles sont vouées aux modes de vie de leur communauté depuis leur enfance, il devient nécessaire de s'interroger sur l'impact des valeurs, des normes et des perceptions sociales des parents et des communautés sur l'éducation de la jeune fille.

Au Bénin, en dépit des efforts consentis par l'Etat pour promouvoir l'enseignement de base, la population scolaire reste une faible proportion de la population scolarisable. L'accès à l'enseignement formel reste très faible au Bénin. L'atteinte de l'objectif « éducation pour tous » est loin d'être une réalité au Bénin et pourrait être dû au moins à deux facteurs : d'une part, l'insuffisance (en quantité ou en qualité) de l'offre scolaire qui conditionne très souvent l'accès à l'école, et d'autre part, l'insuffisance de la demande scolaire qui dénote un manque de motivation de la part des populations liées à leurs valeurs et traditions en ce qui concerne la scolarisation des enfants.

De ces constats, il ressort que la scolarisation peut dépendre non seulement des caractéristiques socioéconomiques, sociodémographiques et individuelles des parents et de l'enfant (selon des auteurs comme Wakam, Pilon, Yaro, Marcoux et Lange) mais, elle peut aussi dépendre de leurs attributs socio-culturels (selon des auteurs comme Rwehera, Hyde et Kobiané) dans la mesure où, les groupes socioculturels ont une manière différente de percevoir l'éducation et d'apprécier les tenants et les aboutissants de l'éducation formelle. Il est donc nécessaire que l'on s'intéresse aux disparités socioculturelles en matière de maintien des enfants dans le système scolaire en y recherchant les causes de la déscolarisation. L'ethnie et la religion sont des caractéristiques socioculturelles, susceptibles d'être des facteurs déterminants dans l'explication des disparités en matière de déscolarisation. D'une manière générale, les

facteurs socio-culturels, par la détermination des comportements individuels et collectifs, influencent diversement les phénomènes scolaires notamment en Afrique comme l'a remarqué Diakanda (1980) en ce qui concerne l'ethnie : « *L'ethnie apparaît ainsi comme une des variables cruciales dans l'étude de la réalité sociale des pays africains dont la population est généralement composée de plusieurs groupes culturels* ».

Il s'impose donc une analyse contextuelle des différences en matière de déscolarisation suivant les composantes sociales et socio-culturelles. De même que l'ethnie, la religion peut influencer les comportements scolaires dans la mesure où elle est caractérisée par un ensemble de croyances et de pratiques d'une part et de l'autre, par l'union dans une même communauté de ceux qui partagent une même foi.

Ces considérations nous conduisent à mener la réflexion sur l'influence des facteurs socio-culturels sur la déscolarisation des filles dans la région sud du Bénin, particulièrement en milieu *kotafon* d'Athiémé.

Cette recherche est une contribution à la connaissance des implications des facteurs socio-culturels d'une communauté dans la déscolarisation de la jeune fille au Bénin. Après une esquisse des constats, du problème social, de la préoccupation sociologique, de la question de recherche, nous allons présenter l'hypothèse et l'objectif de cette recherche.

Les travaux effectués dans le cadre de ce mémoire sont articulés en deux parties essentielles. La première partie est consacrée aux considérations théoriques, méthodologiques et aux caractéristiques de l'espace de recherche et la deuxième met en exergue les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et de la communauté *kotafon* d'Athiémé vis-à-vis de l'école qui concourent à la déperdition scolaire des filles *kotafon* de la commune d'Athiémé (Sud Bénin).

**Première partie : Considérations théoriques,
méthodologiques et caractéristiques de l'espace de
recherche**

Cette première partie de la recherche comporte deux chapitres à savoir :

- ✚ considérations théoriques (chapitre I)
- ✚ considérations méthodologiques et caractéristiques de l'espace de recherche : la commune d'Athiémé (chapitre II).

Chapitre 1 : Considérations théoriques

Ce chapitre est articulé autour de quatre (04) points: la problématique, la revue de la littérature, la clarification conceptuelle et les motivations du choix du sujet et de l'espace de recherche.

1.1 Problématique

Depuis quelques années, il a été constaté au Bénin une relative égalité entre sexes dans l'entrée des enfants à l'école. Cependant, au fur et à mesure que l'on progresse dans le cursus scolaire, on remarque une diminution de plus en plus accentuée de l'effectif féminin (Unicef, 2014). Par exemple, le taux brut de scolarisation, qui est passé à 114% pour les garçons et à 82% pour les filles entre 2004 et 2013, laisse entrevoir un écart de 32 points entre les deux sexes, selon le rapport 2014 de l'Unicef sur "la situation des enfants au Bénin". Le même rapport poursuit que « le taux d'abandon, qui est de 16% chez les garçons et de 9% chez les filles » pose aussi, selon les spécialistes de l'éducation, un grave problème de qualité et de pertinence du système. Il va sans dire que le déséquilibre homme/femme constaté en aval est une conséquence de la déperdition scolaire beaucoup plus accrue chez les filles à mesure que l'on progresse dans le système scolaire.

La problématique de la scolarisation de la jeune fille qui se traduit donc de nos jours, par les difficultés de son maintien dans le cursus scolaire constitue un enjeu majeur de développement (Unesco, 2014). A voir de près, il ressort que les facteurs qui influencent l'accès, le maintien et la réussite des filles à l'école se retrouvent, non seulement au niveau des déterminants socio-économiques, mais également à celui de la qualité de l'offre d'éducation et de l'efficacité interne du système éducatif (Unicef, 2014). Par conséquent, les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et des communautés vis-à-vis de l'école et de la scolarisation des enfants concourent au phénomène de la déperdition scolaire des filles.

En effet, les groupes socio-culturels présents dans la région sud du Bénin en général, et en particulier dans le département du Mono ont une perception différente de

l'éducation et d'apprécier les tenants et les aboutissants de l'éducation formelle. En milieu *kotafon* d'Athiémé, les disparités en matière de scolarisation des enfants en général et des filles en particulier sont liées aux principales caractéristiques socio-culturelles à savoir l'ethnie et la religion susceptible d'être des facteurs déterminants dans l'explication du phénomène de déscolarisation. D'une manière générale, les facteurs socio-culturels à travers les normes, les valeurs et les perceptions sociales, par la détermination des comportements individuels et collectifs dus à l'appartenance ethnique et à la religion, influencent diversement les phénomènes scolaires notamment chez les filles en milieu *kotafon* d'Athiémé. On se demande alors, si les valeurs, les normes et les perceptions sociales des parents et des communautés ne constituent pas un facteur important de la déscolarisation de la jeune fille en milieu *kotafon* du Bénin. Bien observées, les causes de la déscolarisation des filles en milieu *kotafon* se manifestent par l'intensité et l'étendue des modes de vie des populations (parents, communauté...) imposés par les facteurs socio-culturels auxquels elles sont astreintes. En s'interrogeant sur la source du mal, on constate que les facteurs socio-culturels, liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et des communautés, réservés aux filles sont contraignant. Une recherche exploratoire conduite en 2013 sur la problématique de la déscolarisation des filles auprès de la communauté *kotafon* d'Athiémé dans le sud du Bénin révèle un questionnement sociologiquement et anthropologiquement préoccupant. Les valeurs, les normes et les perceptions sociales des populations *kotafon* de la commune d'Athiémé face à l'éducation en générale, et celle des filles en particulier semblent être contraignantes pour la promotion de la scolarisation épanouie de la jeune fille *kotafon* d'Athiémé (Recherche exploratoire, 2013). Il découle de cette contrainte une rareté des filles *kotafon* dans les salles de classes, un mariage précoce des filles, un recours accentué des filles *kotafon* aux métiers artisanaux (atelier de couture, coiffure, etc.) et aux travaux champêtres et à la commercialisation des produits issus de ces travaux. Il se dégage de ces constats le problème du taux élevé d'abandon scolaire chez les filles *kotafon* d'Athiémé.

Loin de résoudre le problème d'abandon scolaire des filles, il devient alors impérieux à travers cette recherche de se préoccuper des valeurs, des normes et des perceptions

sociales des parents et de la communauté *kotafɔn* d'Athiémé sur le caractère collectif de la déperdition scolaire des filles.

De ce fait, on peut se demander : en quoi les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et de la communauté *kotafɔn* d'Athiémé influencent-elles la déperdition scolaire des filles ?

Pour répondre à cette question, nous avons formulé des hypothèses suivantes en lien avec les objectifs de la recherche.

1.1.2 Hypothèses de travail et justification

Dans le cadre de cette recherche, trois (03) hypothèses de travail ont été formulées.

Hypothèse principale :

La recherche part de l'hypothèse principale selon laquelle les valeurs, les normes et les perceptions sociales des parents et de la communauté *kotafɔn* d'Athiémé vis-à-vis de l'école déterminent la déperdition scolaire des filles.

Hypothèses spécifiques :

Cette hypothèse reste spécifiée par d'autres :

- 1- l'attachement des populations *kotafɔn* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles encourage la déperdition scolaire des filles ;
- 2- la déperdition scolaire des filles est liée aux discours populaires sur l'école chez les *kotafɔn* d'Athiémé ;
- 3- les pratiques sociales individuelles et collectives de la population *kotafɔn* d'Athiémé expliquent la déperdition scolaire des filles.

Pour étayer ces hypothèses, les objectifs ci-dessous ont été fixés :

1.1.3 Objectifs de la recherche

Objectif général

Le but de cette recherche est d'investiguer les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et de la communauté *kotafɔn* d'Athiémé vis-à-vis de l'école qui concourent à la déperdition scolaire des filles *kotafɔn* de la commune d'Athiémé (Sud Bénin).

Objectifs spécifiques

De cet objectif général, découlent les objectifs spécifiques ci-après :

- 1- déterminer le degré d'attachement des populations *kotafɔn* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles qui encourage la déperdition scolaire des filles ;
- 2- recueillir les discours populaires des *kotafɔn* d'Athiémé sur la place de l'école en défaveur de la jeune fille;
- 3- décrire les pratiques sociales individuelles et collectives favorisant la déperdition scolaire des filles *kotafɔn* d'Athiémé.

1.1.4 Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel renvoie à la présentation schématique du problème socio-anthropologique qui fait la centralité de la recherche et les différentes variables assorties des hypothèses de travail précédemment présentées. Cette articulation rend plus visible les relations entre les variables et le problème. La persistance du décrochage des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé constitue un problème et les variables explicatives retenues sont : l'attachement aux valeurs traditionnelles, les discours populaires sur l'école et les pratiques sociales individuelles et collectives. La figure 1 montre les relations entre les variables et le problème.

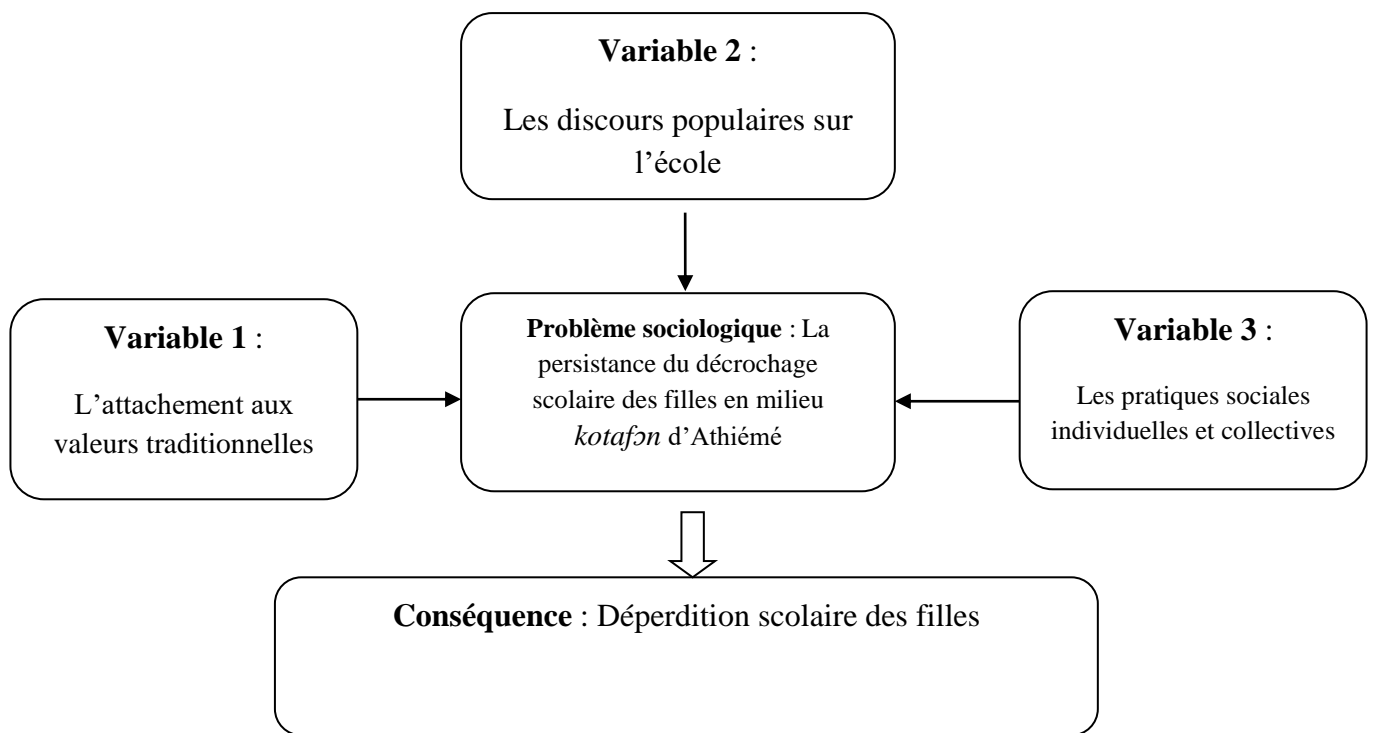


Figure 1 : Cadre conceptuel

Source : *Données des recherches exploratoires, 2015*

Il y a une interaction entre les variables explicatives (1, 2 et 3) et le problème sociologique. Dans la même dynamique, le tableau 1 met en exergue la corrélation entre les hypothèses de travail et les objectifs spécifiques.

Tableau n°1: Correspondance entre hypothèses de travail et objectifs

Problème sociologique / Question de recherche	Hypothèses de travail	Objectifs spécifiques
<p>La persistance du décrochage scolaire des filles de la communauté <i>kotafɔn</i> d'Athiémé : En quoi les facteurs socio-culturels liés aux valeurs traditionnelles, aux discours populaires sur l'école et aux pratiques comportementales des populations de la communauté <i>kotafɔn</i> d'Athiémé influencent-ils la déperdition scolaire des filles ?</p>	<p>Hypothèse générale</p> <p>Les valeurs, les normes et les perceptions sociales des parents et de la communauté <i>kotafɔn</i> d'Athiémé vis-à-vis de l'école conditionnent la déperdition scolaire des filles.</p>	<p>Objectif général</p> <p>Investiguer les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et de la communauté <i>kotafɔn</i> d'Athiémé vis-à-vis de l'école qui concourent à la déperdition scolaire des filles <i>kotafɔn</i> d'Athiémé (Sud Bénin).</p>
	<p>Hypothèses spécifiques</p> <p>1- l'attachement des populations <i>kotafɔn</i> d'Athiémé aux valeurs traditionnelles encourage la déperdition scolaire des filles ;</p>	<p>Objectifs spécifiques</p> <p>1- déterminer le degré d'attachement des populations <i>kotafɔn</i> d'Athiémé aux valeurs traditionnelles encourageant la déperdition scolaire des filles ;</p>
	<p>2- la déperdition scolaire des filles est liée aux discours populaires sur l'école chez les <i>kotafɔn</i> d'Athiémé ;</p>	<p>2- recueillir les discours populaires des <i>kotafɔn</i> d'Athiémé sur la place de l'école en défaveur de la jeune fille;</p>
	<p>3- les pratiques sociales individuelle et collective en milieu <i>kotafɔn</i> d'Athiémé expliquent la déperdition scolaire des filles.</p>	<p>3- analyser les pratiques sociales individuelles et collectives favorisant la déperdition scolaire des filles <i>kotafɔn</i> d'Athiémé.</p>

Source : Données des recherches exploratoires, 2015.

1.2 Revue de littérature

Les productions sur l'éducation tournent en général autour de deux aspects : l'offre et la demande (Sawadogo, 2013). En effet, les difficultés auxquelles fait face le système éducatif actuel du Bénin dans le maintien des filles à l'école trouvent à la fois leurs explications dans le système éducatif même (facteurs liés à l'offre d'éducation) et aussi externes à ce système, c'est-à-dire qu'ils sont le fait de la famille, de la collectivité et de la société en général (facteurs liés à la demande d'éducation). Cela étant, il est à noter que le problème du succès et des déperditions scolaires a fait l'objet des approches aussi bien des pays occidentaux que des pays africains. Même si ces productions (d'auteurs occidentaux et africains) sont insuffisantes pour mettre en évidence la situation scolaire des filles au Bénin, elles peuvent servir de référentiel pour comprendre le phénomène de déperdition scolaire de certaines couches sociales en l'occurrence celle des filles.

1.2.1 Le concept de « socioculturel » en éducation

La prise en compte des caractéristiques socio-culturelles est nécessaire pour une compréhension globale des phénomènes éducatifs, notamment en Afrique où les traditions, les coutumes et les perceptions anciennes seraient encore vivantes bien que l'urbanisation tend à favoriser un brassage culturel (Zan, 2007). Ainsi une non prise en compte du contexte socio-culturel pourrait provoquer une saisie partielle de la réalité sociale car « *presque certainement, certaines variations démographiques importantes qui ont été attribuées aux facteurs socio-économiques ou géographiques sont en réalité, au moins en partie d'origine ethnique (culturelle)* » (Okediji et al.) cité par Zan (2007).

Cependant, les caractéristiques socio-culturelles posent plus de difficultés de définition, donc de compréhension que les variables socio-démographiques et socio-économiques. Il est notamment difficile, sinon délicat de distinguer parmi elles, celles qui relèvent du culturel de celles qui renvoient au social (Zan, 2007). Plusieurs auteurs considèrent l'ethnie comme la principale fonction du culturel (Evina, 1989 et Akoto, 1993). En revanche, « *la religion sera par conséquent une variable d'identification*

sociale importante à prendre en compte » (Evina, 1989). Tandis que « *Les modèles culturels étant des entités non observables, ni mesurables, nous allons les approcher par l'Ethnie* » (Evina, 1989).

En somme, nous comprenons que la réalité ethnique n'est pas inexistante en éducation, bien que sa perception soit parfois différente d'un individu à un autre. Nous admettons de ce fait que la définition du socio-culturel reste encore difficile. Toutefois cette entreprise paraît indispensable pour une explication globale des phénomènes éducatifs dont les indicateurs occultent très souvent des inégalités socio-culturelles (Zan, 2007). Pour une compréhension des comportements éducatifs, Pilon (1995), cité par Zan (2007) propose que : « *en tant que référent historique et socio-culturel, l'ethnie peut constituer un angle spécifique d'analyse des stratégies éducatives* ».

1.2.2. L'influence des facteurs socio-culturels sur l'éducation

Les facteurs socio-culturels regroupent l'ensemble des éléments qui agissent sur les valeurs, les normes et les perceptions sociales des parents et des communautés vis-à-vis de l'école et de la scolarisation des enfants (Zan 2007). Que ce soit pour l'ethnie ou la religion, les différences en matière de scolarisation peuvent s'expliquer surtout par des raisons historiques ou culturelles de refus ou d'exclusion de certains groupes de l'école comme le souligne Mulusa (1992) en ces termes : « *L'éducation est devenue une arme importante dans la propagation du christianisme. Les communautés qui se ralliaient à l'église dominante étaient admises dans les écoles parrainées par celle-ci tandis que les individus et les groupes qui restaient attachés à leurs croyances traditionnelles ou qui nouaient des relations avec des églises moins influentes en étaient exclus* ».

-Les facteurs religieux

Selon Gérard (1993) cité par Zan (2007), « *la contrainte sociocentrique de participer à l'élan collectif d'islamisation peut influencer la scolarisation de l'enfant* ». De ce point de vue, la religion constitue donc souvent une menace à l'épanouissement de l'éducation formelle. En effet, il est courant que des pratiques de l'école moderne soient contraires à celles traditionnelles. Les pratiques d'éducation traditionnelles sont

« parfaitement modelées sur les besoins éducatifs tels que ressentis par la société traditionnelle et il est organisé en harmonie avec les normes de cette dernière. A contrario, le système d'enseignement "moderne" est très récent et peu implanté dans la société traditionnelle dans laquelle il a pris le caractère d'une institution extérieure, d'un appendice de l'Etat 'moderne' » (Rwehera, 1999).

Ainsi le choix entre la modernité et la tradition renvoie à faire un choix entre l'éducation familiale et l'éducation formelle. Mais la scolarisation est souvent mal perçue surtout en milieu rural (Zan (2007). En région rurale au Niger, la préférence pour l'école coranique constitue près de 20% des raisons de la non inscription des enfants de 7 à 9 ans à l'école classique (Rwehera, 1999). Des études menées au Cameroun ont montré que le risque de déperdition est plus rapide chez les filles musulmanes que chez leurs consœurs chrétiennes. En effet, ces études ont révélé que 50% des filles musulmanes arrêtent leur scolarité à 14 ans contre 16 ans pour la même proportion chez les filles chrétiennes du même âge (Guison, 2004). D'après une étude au Nord du Nigeria (Hydre, 1993) cité par Kobiané (2002), « l'école classique et les valeurs occidentales qu'elle véhicule sont considérées comme une menace aussi bien pour les valeurs de l'islam que pour celles de l'ethnie Haussa (ethnie majoritaire) et leur influences affectera davantage les femmes». La littérature réserve souvent des surprises de la sorte que le fait d'être un chef de ménage musulman a une influence plus faible que le fait d'être chrétien, alors qu'on aurait pu croire que ces premiers auraient une attitude plus conservatrice envers leurs filles (Guison, 2004), cité par Zan (2007). De la littérature, il ne ressort pas de lien très clair entre la religion et la scolarisation, toutefois nous pouvons noter que très souvent, l'appartenance à la religion influence négativement la scolarisation.

-Les facteurs ethniques

L'influence des caractéristiques ethniques n'est pas facile à établir et à généraliser car chaque pays a des groupes ethniques qui lui sont propres. Cependant, nous constatons que l'attachement aux valeurs traditionnelles et la réticence à la modernité constituent des handicaps sérieux à la scolarisation. Ces attitudes qui remontent à des faits historiques, sont généralement liées aux types de relations historiques entretenues et

dépendent de la vision que portent les ethnies sur l'école. L'exemple illustratif est le cas des Lobi du Sud-ouest du Burkina Faso qui correspond à un cas de refus dans la mesure où, les Lobi sont connus pour s'être farouchement opposés à la colonisation et jusqu'à nos jours, ils manifestent une certaine méfiance face à tout ce qui provient de l'administration (Zan 2007). Dans ce élan, Père (1995) rappelle que cette résistance des Lobi à la colonisation a été telle que les responsables de l'époque avaient fait le serment sacré « *qu'aucun de leurs enfants ne suivra, de quelque manière que ce soit et sous peine de malédiction et de mort, la `voie des blancs», la `mauvaise voie des étrangers»* », dont l'école était par excellence l'empreinte (Kobiané, 2002).

Cela montre qu'au-delà des us, coutumes et des mœurs, l'histoire d'une ethnie peut aussi influencer son attitude vis-à-vis de la scolarisation. Certaines ethnies seront donc moins perméables que d'autres à la scolarisation (Zan, 2007). En étudiant la déscolarisation des filles au Burkina Faso, Guison (2004) a trouvé que le fait d'être né dans une famille Senoufo, Gourounsi, Bobo, et dans une moindre mesure Samo, réduit les chances d'abandonner lorsque l'on est une fille par rapport à une fille Mossi. L'auteur trouve aussi que les filles peuhls et Dioula sont les plus sujettes à l'abandon, de même que les fillettes Gourmantché.

L'approche socio-culturelle sur la base de l'ethnie pourrait donner une explication de la sous scolarisation des filles. Dans la société, du fait de la division sexuelle du travail, la femme est perçue comme n'ayant pas les mêmes droits que l'homme (statut de la femme dans la société). Dans cette optique, elle est appelée à apprendre les tâches domestiques alors que le garçon doit aller à l'école pour augmenter ses chances de réussite sociale et professionnelle. Percevant l'école de cette manière, les parents sont plus enclins à envoyer les garçons à l'école plus que les filles, surtout dans un état de méconnaissance de l'éducation formelle et de ses atouts (Zan, 2007).

1.2.3. L'influence des facteurs socio-démographiques sur la déperdition scolaire

- Niveau d'instruction des parents

D'une manière générale, plus le niveau d'instruction d'un individu est élevé, plus il est ouvert à la modernité et plus il est favorable à l'éducation formelle. Cela se constate

aussi par l'acceptation de la scolarisation et souvent par un relâchement des valeurs traditionnelles. Selon plusieurs auteurs, le niveau d'instruction des parents a une influence notable sur le type d'éducation à donner à leur enfant (Kouadio, 2001). Ainsi, un niveau d'instruction élevé des parents les prédispose à une meilleure scolarisation (Lloyd et Blanc, 1996). Les auteurs prouvent aussi que l'abandon scolaire est plus important avec les parents analphabètes que ceux alphabétisés. La littérature montre également qu'avec des parents de niveau d'éducation primaire, la scolarisation est assurée de façon plus égalitaire entre les filles et les garçons. Cela prouve que les discriminations en matière de scolarisation et plus simplement la sous scolarisation des filles sont dues, en plus des considérations économiques, au faible niveau d'instruction des parents et à leurs attachements aux valeurs traditionnelles qui encouragent la réussite sociale du garçon (Zan, 2007).

- *Le cadre de vie comme facteur explicatif du rendement scolaire*

L'influence du cadre de vie auquel appartient l'élève sur son rendement scolaire a été défendue par Bourdieu et Passeron (1964). Pour eux, l'observation des différentes performances entre les différents groupes sociaux montre que la culture utilisée par l'école est celle de la culture dominante. Par conséquent, il est tout à fait naturel que la sélection scolaire s'opère au bénéfice de cette classe. A Bourdieu et Passeron (1964) de soutenir qu'il s'en suit logiquement que la mortalité scolaire ne peut que croître à mesure que l'on va vers les classes éloignées de la langue et de la culture scolaire.

Ki-zerbo (2010), cité par Sawadogo (2013), soutenant la thèse du rendement par l'obstacle linguistique, soutient que l'éducation en Afrique Noire est en inadéquation quantitative mais surtout qualitative par rapport aux besoins et réalités socio-culturels de l'Afrique.

Si l'influence linguistique est fondamentale, il faut noter que l'influence géographique pourrait en partie expliquer l'échec scolaire, d'où la difficulté des élèves d'accéder à une étude secondaire ou de s'y maintenir. En effet, il existerait des environnements plus propices aux études scolaires que d'autres. Dans cet ordre d'idée, Bourdieu et Passeron (1971) affirmeront que « le facteur géographique détermine d'abord des

inégalités tranchées dans les chances d'accéder à l'enseignement secondaire et supérieur ».

- *Les conditions d'étude et de vie comme obstacle à la survie scolaire des filles*

Pilon (2003), pour sa part expose le phénomène de la déperdition scolaire des filles sous l'angle de condition de vie. Cité par Sawadogo (2013), il estime que la question de confiage scolaire en Afrique est ambivalente et complexe. Si le confiage est considéré dans d'autres circonstances comme moyen efficace de promotion de la scolarisation pour certains élèves, il constitue pour d'autres une pratique entravant voire annihilant les efforts de scolarisation. Bon nombre d'élèves filles abandonnent les classes sous le poids des activités domestiques. Pour lui, la situation de confiage des filles devant permettre la scolarisation n'est pas toujours celle que l'on croit ; des problèmes peuvent survenir dans le déroulement de sa scolarité. Il est à noter que la nature du confiage va dépendre de la nature des rapports entre la famille d'origine de l'enfant et sa famille d'accueil d'une part, entre l'enfant lui-même et cette famille d'autre part. Une analyse de la situation des élèves sous tutorat laisse voir que, plus l'implication financière de la famille d'origine de l'enfant est faible, l'enfant confié aura un risque de traitement défavorable. On attendra de l'enfant qu'il effectue un certain nombre de tâches domestiques (lavage de vaisselle et vêtements, transport d'eau, garde des enfants et malades, courses diverses...), ou même contribuer à certaines activités productives ou commerciales du ménage (Pilon, 2003 cité par Sawadogo, 2013). Sous prétexte que ces enfants reçoivent une éducation voire une socialisation, ces traitements ne peuvent qu'avoir une influence négative sur leur performance scolaire (Vandermeesh, 2000). Leur risque de redoubler, d'échouer et d'abandonner s'avère plus élevé lorsque les charges domestiques deviennent plus importantes. L'école et le travail entretiennent des relations ambivalentes. L'école elle-même peut pousser des enfants vers le monde du travail : la mauvaise qualité et l'inefficacité du système éducatif, à travers les échecs, les abandons et les exclusions scolaires, contribuent à la mise au travail des enfants, surtout les plus âgés. Cette réalité est valable aussi bien pour les garçons que pour les filles sous tutorat. Mais elle est beaucoup plus accrue chez les filles, davantage sollicitées pour les travaux

domestiques. Le confiage, tel pratiqué dans certains ménages peuvent être source de « souffrance psychologique » pour l'enfant car il ne met pas l'enfant à l'abri de l'abus, de mauvais traitements et d'autres formes d'exploitation qui peuvent conduire inexorablement les enfants à l'échec scolaire et à l'abandon (Sawadogo, 2013). A ce propos Charmes, (1993), a observé chez les « déflatés » de Cotonou au début des années 1990, que les enfants les plus vulnérables à une déscolarisation étaient les enfants sous tutorat, et surtout les filles.

Zongo (2004) dépeint d'une manière particulière la survie scolaire des filles dans les zones périphériques de la ville de Ouagadougou. L'auteur soutient que la discrimination dont font l'objet les filles est souvent justifiée par les parents qui prétextent que les garçons sont les premiers héritiers de la famille, tandis que les filles, futures épouses appartiendraient à la famille de leurs époux. A cela s'ajoutent les causes diverses de la déscolarisation des filles qui sont entre autres : les mariages précoces, les grossesses indésirables et précoces, le harcèlement sexuel de la part des éducateurs, le poids des travaux domestiques... Les filles, même si elles se maintiennent à l'école n'ont pas les mêmes marges de manœuvre que les garçons de repasser leurs leçons après l'école. Elles sont contraintes d'aider dans les travaux domestiques comme l'exige les normes sociales. A ces différents facteurs de déscolarisation des filles, s'ajoute l'extrême pauvreté des parents qui arrivent à peine à supporter les dépenses de scolarisation. Face à une situation de précarité des ménages à supporter et les dépenses de tous les enfants, la plupart des parents opèrent un choix de scolarisation en défaveur de la jeune fille.

- *La taille du ménage, facteur de la sous-scolarisation*

Selon la littérature, la taille du ménage peut influencer sur la scolarisation ou non des enfants. La taille du ménage tente de montrer le lien qui existe entre la quantité et la qualité des enfants. Les théories basées sur les modèles économiques de la fécondité tendent à justifier une relation négative entre la qualité et la quantité. Mais des travaux réalisés en Afrique subsaharienne par Marcoux (1995) et cité par Zan (2007) montrent que la relation entre le nombre d'enfants et leur scolarisation est positive.

- *La structure du ménage*

La relation entre la structure du ménage et la scolarisation est loin d'être stable. Elle varie suivant les pays et dépend fortement des spécificités du contexte. Selon des travaux sur la structure par âge du ménage, la présence et le nombre d'enfants à bas âge (moins de 6 ans) affecterait très peu la scolarisation des enfants de 6-14 ans et toucherait davantage celle des jeunes de 15-24 ans, et surtout celle des jeunes filles, à qui serait probablement transférée la responsabilité de la garde des plus petits (Wakam, 2003). La présence des femmes adultes et âgées dans les ménages favorise la scolarisation des enfants des deux sexes tandis que celle des hommes adultes et âgés tend à réduire la scolarisation des filles (Wakam, 2003 et Marcoux, 1994). Une tentative d'explication de ces constats est que les enfants sont souvent retenus à la maison pour des travaux domestiques. Cela pourrait donc se résoudre avec l'embauche de domestiques et d'aides familiales selon les moyens économiques du ménage (Zan, 2007).

- *Le sexe du chef de ménage et de l'enfant*

D'après les travaux réalisés sur le sexe du chef de ménage, il ressort que les enfants qui vivent dans les ménages dirigés par les femmes, ont plus de chances d'être scolarisés que ceux des ménages pris en charge par les hommes. Kobiané (1999) montre, à travers une étude réalisée à Ouagadougou, que c'est dans les ménages les plus pauvres que les femmes ont la plus forte propension à scolariser les enfants que les hommes.

Par ailleurs, le sexe de l'enfant peut aussi influencer sur la scolarisation des enfants. Dans une société patriarcale, le système de reproduction sociale est tel que l'on privilégie la réussite sociale du sexe masculin. Particulièrement pour l'éducation, les filles sont défavorisées au profit des garçons. Cela s'est confirmé au Ghana et au Sénégal où, Pilon et Clevenot (1996) et De Vreyer (1993) ont trouvé que les parents accordent plus de faveur à la scolarisation des garçons qu'à celle des filles. Toutefois, le choix du sexe à scolariser pourrait être conditionné par les capacités économiques,

les perceptions culturelles des parents ainsi que le statut familial de l'enfant (Zan, 2007).

1.2.4. Conflits psychiques de l'enfant comme facteur explicatif de la déperdition scolaire

Certaines normes sociales dans des contextes socio-culturels constituent des éléments explicatifs du manque de volonté d'initiative et de confiance en soi et créent des conflits chez les enfants.

La déperdition scolaire peut s'expliquer par le conflit entre les facteurs relationnels (relation d'attachement et théorie de la dépendance) et des facteurs socioculturels. A ce sujet, Lebovici (1979) souligne que ces interactions sont conflictuelles et expliquent qu'à chaque étape du développement de l'enfant, interviennent les pulsions ou les désirs qui les représentent au niveau psychique et la lutte anti-pulsionnelle qui maintient un équilibre homoéstatique entre les exigences internes et les nécessités du monde extérieur dont l'enfant est largement dépendant. Il poursuit en montrant que la lutte anti-pulsionnelle s'organise essentiellement à partir de l'énergie du refoulement qui satisfait aux règles éducatives imposées par les parents, mais qui permet aussi le jeu des identifications, par quoi l'enfant coupable et impuissant se dégage des conflits pour remettre à plus tard la réalisation de ses désirs. Autrement dit, toute la vie psychique de l'enfant et l'atteinte de ses objectifs éducatifs se construisent sous le signe des contradictions et de l'ambivalence des valeurs affectives des parents et de l'environnement social de l'enfant. D'un autre point de vue, les règles sociales peuvent conditionner et déterminer la réalisation d'objectifs de l'enfant dans son éducation.

Lebovici (1979) avance encore que l'établissement des identifications de l'enfant à ses parents coïncide avec la victoire des forces de refoulement, et tout se passe comme si la répression parentale et sociale conduisait à cette période de latence où l'enfant semble écrasé et tout prêt à accepter les règles qui lui sont proposées ou imposées. Cela dit que le choix de son maintien scolaire est fonction des règles imposées par les normes sociales et proposées, par les parents. Du moins, ce phénomène traduit l'affaiblissement de la créativité et des productions artistiques de l'enfant qui, dès lors,

disposé à appliquer les règles sociales qui sont proposées comme l'abandon scolaire progressif.

1.2.5. L'âge comme polarisation du processus éducatif

La répartition des rôles selon les âges et le sexe est source du maintien ou non des filles dans le système éducatif. Les normes et les valeurs sociales de chaque peuple déterminent l'attention à accorder à l'éducation des enfants en fonction du sexe. Il se dégage alors du pouvoir grand de structuration sociale de l'âge, principalement dans les sociétés qui relèvent de l'anthropologie. Ceci dit, c'est l'âge qui catégorise le plus aisément les individus et c'est à travers les contenus injectés dans ses moules que les savoirs, les avoirs et les pouvoirs se distribuent le mieux. Nizurugero (1979) a démontré toute la portée de la structuration sociale de l'âge dans le contexte socio-culturel de la zone interlacustre de l'Afrique de l'Est. Il montre comment les normes et les valeurs sociales exposent la jeune fille au phénomène de la déperdition scolaire. Ainsi la fille, à dix ans, est arrachée à sa mère pour se retrouver dans le groupe de fille de son âge afin d'échanger des informations sur le comportement sexuel futur dans son ménage. L'auteur poursuit que les normes sociales exigent que la mère, dans ce contexte, doit encourager sa fille à fréquenter le groupe des jeunes filles de son âge et à participer, dans ce groupe, à toutes les cérémonies collectives (comme le mariage) où elles sont admises. L'auteur précise enfin comment en dehors de cette association non formelle, la société n'a pas prévu de cadre collectif d'éducation formelle à l'école.

Ces normes et valeurs sociales ne favorise pas le maintien de la jeune fille dans le système éducatif formel et la prédisposent plutôt au rôle de reproductrice d'hommes et productrice de bien, sans jamais être assimilée comme partenaire sociale à part entière (Nizurugero, 1979).

1.2.6. Politique éducative, facteur d'abandon scolaire des filles

Pour Zan (2007), la politique éducative des pays africains aux lendemains des indépendances a montré que, les autorités coloniales puis les pouvoirs publics en Afrique ont négligé de considérer le problème de la scolarisation différentielle de la jeune fille et d'y faire face. Lange (1998) fait remarquer à cet effet que depuis les

lendemains des indépendances, la scolarisation des filles et la formation des femmes apparaissaient comme des thèmes mineurs. Aucune politique destinée à remettre en cause les disparités sexuelles engendrées par les politiques scolaires coloniales n'était définie. Cela fait que les faibles performances et les déperditions chez les filles étaient dues, dans la plupart des cas, aux difficultés internes au système éducatif (Abotchi et al., 2010). C'est pourquoi, en 1990, une conférence mondiale sur « l'éducation pour tous » a eu lieu à Jomtien sous le parrainage conjoint du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) et la Banque Mondiale. La stratégie mondiale sur l'éducation devait alors reposer sur un apprentissage avant l'adolescence et l'âge adulte, tout en reconnaissant comme prioritaire l'éducation des filles. Un rapport de l'Unicef (1999) fait remarquer que l'inadaptation des infrastructures aux besoins des filles, les réalités culturelles et économiques du milieu, les problèmes d'insécurité liés aux distances école-domicile trop importantes, la masculinité du corps enseignant, le manque des structures post-primaires pour la réinsertion des filles qui n'ont pas pu continuer leur scolarité sont autant de facteurs qui démotivent les jeunes filles et les poussent à l'abandon (Abotchi et al., 2010). Amouzou (2008) note que dans certains pays africains comme le Togo, la difficulté d'accès et de maintien à l'école est plus marquée pour les jeunes filles. Il note aussi que les recherches consacrées à la demande scolaire montrent que le problème de la sous-scolarisation des enfants, et particulièrement des filles en Afrique est complexe. Les seuls facteurs socio-économiques n'expliquent pas à suffisance le contexte global de l'envoi à l'école et le maintien dans le système éducatif pour tous les enfants d'une même famille. La nécessité d'aller au-delà de ces facteurs se révèle donc incontournable pour une meilleure compréhension de la problématique liée à la sous-scolarisation des filles, et partant, à la sous-représentation des femmes dans les sphères de prise de décision en Afrique subsaharienne.

1.2.7. Les travaux domestiques comme normes et valeurs sociales, facteur de déscolarisation

Qu'ils soient filles ou garçons, un lien intrinsèque existe entre pauvreté, travail et scolarisation des enfants (Kaboré, 2002). Les familles les plus démunies sont plus enclins à faire travailler leurs enfants quel que soit le type de travail. Dans ces conditions, les enfants sont souvent obligés de développer des stratégies afin de concilier école et travail. Si plusieurs auteurs ont eu à dénoncer l'exploitation des enfants (Lange, 1996 ; Yacouba, 2001 ; Schlemmer, 1996), un aspect peu considéré de la littérature scientifique reste les travaux domestiques, c'est-à-dire ceux qui ont lieu dans le compte exclusif de l'unité domestique (Abotchi et al., 2010). Ces travaux domestiques relèvent des facteurs socio-culturels qui conditionnent le maintien ou non de la fille dans le système éducatif. Les travaux domestiques constituent un important facteur de la sous-scolarisation et de la déscolarisation des filles. Si les travaux domestiques en rapport avec la scolarisation n'ont pas fait l'objet d'une production scientifique importante, c'est bien parce qu'ils sont « ancrés dans les coutumes » (Lange, 1996), au point qu'il apparaît comme naturel, à la fois pour la société et l'Etat. En fait, c'est bien la fonction de socialisation et d'acceptation aux normes et valeurs sociales des travaux domestiques qui forme un écran masquant la réalité à la fois des conditions de travail des enfants, et des effets sur l'éducation, surtout de la jeune fille. On peut donc s'interroger sur la signification de la représentation du travail des enfants appréhendé tantôt de façon négative, comme une forme d'exploitation, tantôt de façon positive ou neutre comme facteur de socialisation et de formation de la jeune fille (Abotchi et al., 2010).

Selon une étude réalisée par Tapé Gozé et Bih (1996) sur les opportunités et les freins à la bonne performance des filles à l'école primaire dans le Nord de la Côte d'Ivoire (Bondoukou, Korhogo, Odienné), les conditions matérielles, économiques et financières dans lesquelles se trouve la scolarité des écolières expliquent largement leurs faibles performances et les nombreux échecs. Cette étude révèle que les travaux ménagers et domestiques acceptés comme valeurs et normes sociales, occupent le plus le temps des enfants. Les travaux domestiques occupent la quasi totalité du temps des

filles alors que les garçons n'y sont impliqués que dans une très faible proportion. Après une étude des difficultés d'accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun, Munga Tchombé (1993), en vient à la conclusion que les facteurs financiers sont les plus déterminants dans la préférence que les parents ont pour la scolarisation des garçons. En effet, selon l'auteur, plus les parents sont pauvres, plus ils s'appuient sur leurs filles pour l'accomplissement des tâches domestiques (Abotchi et al., 2010).

1.2.8. Les représentations sociales de l'école, élément explicatif de la déperdition scolaire

Les représentations sociales sont définies par un des fondateurs du concept comme « *une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration de comportements et la communication entre individus* » Moscovici (2000), cité par Sawadogo (2013). Elles représentent les premiers instants de nos jugements et dépendent de plusieurs facteurs tels la position sociale, le statut, le rôle, le niveau d'instruction, le statut économique... Pour comprendre certains phénomènes sociaux qui paraissent évidents et qui rencontrent des difficultés dans leur fonctionnement, il est nécessaire de se pencher sur les représentations véhiculées à propos du phénomène en question. En anthropologie, elles sont la voie de sagesse dans la compréhension des phénomènes sociaux dans leur complexité. Elles sont des construits sociaux, entretenus dans les différentes sociétés (Sawadogo, 2013).

En ce qui concerne l'institution scolaire, elle est investie, interprétée par l'ensemble des acteurs de manières différentes. Dans les zones faiblement scolarisées, ainsi que dans les zones où l'institution scolaire est absente, les populations qui y vivent ont une connaissance de l'école par le biais des agents de l'Etat en exercice. Ces représentations se construisent et se renforcent quotidiennement. L'école semble familière comme toute les institutions (Kohler et Wacquant, 1985). Tous les acteurs sociaux sans exception « connaissent » l'école, émettent des critiques, proposent des réformes : l'école a ceci de particulier qu'elle semble appartenir à tous, même si le plus grand nombre est exclu selon les différents processus et à différents niveaux (Lange, 1987).

En effet, dans ces sociétés traditionnelles, la perpétuation de l'ordre passe par la stabilité du groupe et la transmission des normes et des valeurs sociales. L'école est souvent vue d'un mauvais œil pour les filles. Surtout lorsque la fillette se transforme en adolescente. L'école pour les parents, émancipe la jeune fille, la soumet à des risques sexuels et la soustrait à ses corvées domestiques : il s'agit d'un réflexe identitaire et reproducteur. Le maintien des filles à l'école passe aussi au second plan lorsque la survie quotidienne de la famille, comme c'est fréquemment le cas, est en jeu. Des représentations de ce type, établies et véhiculées depuis des lustres, ne sont pas de nature à favoriser la scolarisation des jeunes filles. Cette méconnaissance des représentations familiales et sociales de l'éducation formelle des enfants ne permet pas de cerner le problème dans sa globalité. Les critères de choix des enfants à éduquer sont fonction de ces représentations. Ces représentations sont multiples et multiformes. Elles sont d'ordre historique, social, culturel, économique, politique...et nécessitent une attention particulière car, participant à la compréhension des attitudes des parents vis-à-vis de la scolarisation de leurs progénitures (Sawadogo, 2013).

1.2.9. La problématique de l'intelligence scolaire et de l'environnement familial

Les héréditaristes comme les psychologues Burt (1961), Jensen (1969), Herrenstein (1971) pensent que le facteur décisif dans le succès scolaire est l'héritage génétique. Pour Jensen et Herrenstein (1971), cité par Sawadogo (2013), il existerait une très forte corrélation entre l'intelligence mesurée par le quotient intellectuel (QI) et la race. L'hérédité génétique représenterait 80% de la variance de l'intelligence, les 20% autres par l'environnement. Dans ces conditions et suivant les recommandations des environmentalistes, si on égalisait les conditions de vie et de travail à l'environnement des élèves, l'hérédité apparaît comme facteur décisif et unique de la stratification sociale par le mérite.

Bellat (2004), sociologue contemporain a tenté d'expliquer à sa manière l'échec et la réussite scolaires des filles en tablant sur plusieurs axes. Elle se base sur des théories de différence d'aptitudes ou des différences d'aptitudes pour expliquer que les inégalités de réussite auraient une base biologique. Elle tente d'expliquer pourquoi les garçons sont supérieurs aux filles dans des matières comme les mathématiques et les

filles meilleures en matières littéraires. La même théorie du Quotient Intellectuel (QI) est reprise par Hélène Bee, mais vue sous un autre angle qui paraît plus objectif et crédible. Dans son ouvrage « La psychologie du développement », bon nombre de facteurs influencent le rendement scolaire des élèves du secondaire. Selon elle, le meilleur indicateur de la performance scolaire d'un élève à l'école est le quotient intellectuel (QI). Cette vision des choses la conduit à dire que les élèves issus de la classe moyenne sont plus portés à réussir leurs études que ceux qui sont issus d'un milieu défavorisé. Elle note que pour chaque classe sociale et pour chaque groupe ethnique, les élèves qui ont un QI élevé ont la chance d'obtenir de bonnes notes, de mener à bien leurs études secondaires et de poursuivre des études supérieures. Son analyse met un accent particulier sur la famille et ses mécanismes de fonctionnement dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves (Sawadogo, 2013).

Bee souligne à ce titre que les adolescents issus des familles démocratiques sont ceux qui réussissent le mieux à l'école et ce, indépendamment de l'appartenance ethnique. Elle affirme à ce niveau que quel que soit la situation économique de la famille ou le groupe ethnique d'appartenance, les élèves ont de meilleurs résultats scolaires lorsque les parents établissent des règles claires, encouragent leurs enfants à réussir, sont chaleureux et compréhensifs et ont de grandes capacités de communication. En substance, lorsque les parents sont regardants sur l'éducation de leurs progénitures, ces derniers tentent de mieux faire pour leur faire plaisir, pour signifier leur reconnaissance vis-à-vis des différents sacrifices consentis en leur regard (Sawadogo, 2013).

1.2.10 La spécificité de l'individu comme facteur explicatif de la réussite ou de l'échec scolaire.

L'on ne peut pas explorer les différentes pistes explicatives du succès et de l'échec scolaire sans situer la responsabilité de l'acteur clé qu'est l'élève lui-même. Il est vrai, le domaine du succès et de l'échec scolaire est vaste et a été exploré par bon nombre de chercheurs en sciences de l'éducation et chacun situe les responsabilités selon son mode opératoire de recherche, ses hypothèses et ses théories (Sawadogo, 2013).

L'analyse du phénomène du succès et de l'échec scolaire intéresse plusieurs spécialités qui interviennent dans le domaine éducatif. Les sociologues et les psychologues ont développé des théories pour cerner le problème. Les psychologues expliquent le phénomène par des théories mettant un accent particulier sur les considérations individuelles, mettant ainsi l'élève au centre de sa réussite. Cette théorie fait appel à des considérations individuelles (intelligence, attitude face à l'école...) car même si on parle de réussite ou d'échec, elle est personnelle d'abord. L'approche sociologique de la déperdition scolaire met l'accent sur les inégalités de chances d'accès à l'éducation pour une certaine frange de la population. Un accent particulier est mis sur l'origine familiale qui entretient de pratiques qui ne favorisent pas la scolarisation et la survie scolaire des filles. Ces inégalités apparaissent à travers l'analyse des taux de scolarisation, d'abandon, d'échec et de redoublement. Ces différentes variations de taux sont fonction de l'origine sociale qui entretient certaines pratiques faisant obstruction au succès. Les théories défendues par les sociologues dans l'explication de l'échec d'une certaine frange de la population se focalisent en grande partie sur le capital économique, culturel et social. Le capital économique étant constitué par le patrimoine et les revenus. Le capital culturel qui comprend aussi bien la maîtrise de la langue pédagogique facilitera la réussite scolaire. Et enfin, le capital social qui est constitué par l'ensemble du réseau de relations d'un individu ou de sa famille. Un enfant réunissant toutes ces conditions est prédisposé à la réussite scolaire (Sawadogo, 2013).

Au Bénin, la théorie de la reproduction de Bourdieu et Boudon expliquerait le mieux, selon nous, la situation éducative des enfants issus de milieux pauvres en général, et des filles en particulier. En effet, le contexte social dans lequel vit un enfant lui transmet un ensemble de dispositions, façons de voir, façons de se comporter que Bourdieu nomme Habitus. L'habitus influence les pratiques sociales, tant à l'école que dans la vie professionnelle. L'habitus de classe des milieux les plus favorisés est plus favorable à la réussite scolaire et professionnelle que l'habitus des classes sociales défavorisées qui est marqué par un instinct de survie. Bourdon a fait une analyse qui cadre le mieux avec la situation éducative du Bénin. Pour lui, l'attitude et les perceptions sociales des parents vis-à-vis de l'école s'expliquent selon leur milieu social et statut économique.

Synthèse générale de la revue de littérature

Il ressort au vue de la revue scientifique de littérature que le phénomène de la déperdition scolaire des filles présente de multiples facettes. Les recherches réalisées sur le phénomène ont montré que les facteurs explicatifs de la déperdition scolaire des filles sont complexes. Nous retenons que la déperdition scolaire des filles est diversement liée aux caractéristiques démographiques, socio-économiques et socio-culturelles :

- en ce qui concerne les caractéristiques démographiques, la scolarisation ne semble pas toujours négativement liée à la taille du ménage, mais cette relation dépend beaucoup plus de la structure du ménage et du contexte social et culturel ;
- au niveau des caractéristiques socio-économiques, la scolarisation des enfants est positivement liée au niveau de revenu du ménage et
- enfin au niveau des facteurs socio-culturels, le bilan est plus complexe et dépend principalement des contextes, même si on a souvent tendance à catégoriser certaines caractéristiques socio-culturelles comme étant réfractaires à la scolarisation. C'est à ce niveau que se situe la pertinence de la présente recherche.

1.3 Modèles d'analyse

L'individualisme méthodologique et l'approche comprehensive ont servi de modèles d'analyse pour expliquer le phénomène de déscolarisation des filles en milieu *kotafon* dans la commune d'Athiémé.

1.3.1 L'individualisme méthodologique

Cette approche stipule selon Boudon (1979) que la société évolue dans une perspective utilitaire qui est telle que chaque individu raisonne de son côté et conjugue, le cas échaent, son action à celle des autres sans qu'il n'y ait eu concertation, ni influence sociale quelconque. De ce point de vue, il considère l'action humaine comme « *l'addition des influences individuelles infinitésimales* ». Il s'ensuit que les faits sociaux ne sont intrpretable qu'à parmi d'éléments strictement individuels. Ils ne sont

assimilables à aucune force contraignante que la seule volonté de l'individu d'atteindre un objectif dicté par des mobiles utilitaires. Ainsi, l'émergence de courants ou de flux sociaux font respectivement leur calcul (Garba, 2016).

Laurent (1994) cité par Garba (2016) démontre que pour expliquer un phénomène social, il faut reconstruire absolument les motivations des individus concernés par le phénomène en question et appréhender ce dernier comme le résultat de la mise en commun de comportements individuels dictés par ces motivations.

1.3.2 L'approche compréhensive

Considérée comme une méthode privilégiée pour recueillir des informations auprès des individus, cette approche a permis de cerner les déterminants socio-culturels qui favorisent la faible scolarisation des enfants en général et des filles en particulier dans en milieu *kotafɔn* dans la commune d'Athiémé. Cette théorie a aussi permis de comprendre les perceptions sur la scolarisation des filles, les représentations sociales de l'école et des filles ainsi que les pratiques sociales en défaveur de la scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* dans la commune d'Athiémé.

Weber (1971) cité par Garba (2016) se propose de compléter l'explication causale de la réalité sociale, insuffisante pour lui, par compréhension et la reconstruction de la signification que les hommes donnent à leurs activités. Pour lui, les causes des phénomènes sociaux doivent être recherchées dans des actions humaines. Sa conception des sciences humaines a pour toile de fond le principe selon lequel les phénomènes sociaux sont les résultats de l'agrégation des croyances, des attitudes et des comportements des actions des individus qu'il fallait chercher à traiter comme compréhensibles (Garba, 2016).

Par ces deux approches, on comprend comment la mise en commun de comportements individuels dictés par des perceptions, des représentations sociales, des croyances, les pratiques sociales sont liées étroitement pour faire émerger un phénomène socialement observable.

1.4 Clarification conceptuelle

Les concepts étant des représentations mentales, générales et abstraites des phénomènes et de leurs relations (Angers, 1996) cité par Togbé (2013), il est souvent recommandé de les définir lorsqu'une recherche scientifique est entreprise. Dans cette logique, trois (03) concepts ont été clarifiés à savoir : déperdition scolaire, populations et facteurs socio-culturels.

1.4.1 La déperdition scolaire

«La déperdition renvoie à la combinaison de quatre facteurs d'importance inégale : le redoublement, l'abandon volontaire, ou involontaire, qui intervient avant la fin du cycle, l'exclusion définitive (par le conseil de classe ou le conseil de discipline, l'insuffisance de rendement), le décès qui interrompt et la vie et les études » (Ouattara, 2011). En effet, au terme d'une année scolaire, il est fréquent de lire sur les bulletins de notes des élèves les appréciations comme : admis en classe supérieure, redouble la classe, exclus. Autrement dit, chaque cohorte d'élèves se répartit à la fin de l'année entre trois groupes suivants : les promus, les redoublants, les exclus pour insuffisance de résultat et /ou pour abandon. En somme, la déperdition scolaire résulte de la combinaison de deux facteurs essentiels que sont le redoublement de classe et l'exclusion pour insuffisance de résultats, mauvaise conduite ou abandon (Sawadogo, 2013). En citant Compaore (2010), Sawadogo (2013) a donné une définition de la déperdition scolaire. Pour lui, le terme de déperditions scolaires ou déperditions d'effectifs désigne « la sortie prématurée d'une partie des effectifs scolaires engagés dans un cycle ou dans un programme d'études ». Les déperditions scolaires désignent donc l'ensemble des difficultés qui empêchent l'élève inscrit dans un cycle d'achever ses études dans le délai prescrit. Certains assimilent les déperditions scolaires aux échecs scolaires qui sont des manques de réussite dans les études. C'est un phénomène qui affecte de façon négative le rendement scolaire.

Dans notre entendement, le phénomène de la déperdition renvoie à la notion de gaspillage de ressources économiques, humaines consenties à l'éducation tant par l'Etat que par les familles. Cette situation se manifeste par des redoublements et abandons.

Ces manifestations sont monnaie courante chez les filles dont les résultats scolaires présentent ce visage désolant.

Pour Abotchi et al (2010), elle peut être considérée comme une sortie prématurée d'une partie de l'effectif scolaire engagée dans un cycle ou dans un programme d'étude. C'est encore la déscolarisation. Ce concept est utilisé pour désigner les enfants qui abandonnent l'école avant l'obtention du baccalauréat.

1.4.2 Facteurs socio-culturels

Les facteurs socio-culturels regroupent l'ensemble formé du modèle culturel, des observances et des pratiques propres à un groupe identitaire. Ils s'expriment par le biais du modèle culturel qui se définit comme l'ensemble des caractéristiques et des conditions qui déterminent et modulent à des degrés divers, les normes et les valeurs propres au groupe socio-culturel. « Le système socio-culturel engendre les modèles culturels. Ceux-ci sont faits de normes, d'images, d'habitudes, d'idées, de nécessités, de pratiques quotidiennes, etc. à propos du risque et procure à l'individu des cadres de pensée et de pratiques qui sont reconnus et valorisés socialement. » (Gérard, 1992) cité par Rwenge (1999). L'ethnie et la religion peuvent être considérées comme les deux grandes composantes du modèle culturel (Zan, 2007).

L'ethnie : pour l'ethnie, nous adoptons la définition suivante : « Une ethnie est un regroupement humain qui possède une structure familiale, économique et sociale homogène et dont l'unité repose sur une communauté de culture » (Yaro, 1994) cité par Zan (2007). Les ethnies se caractérisent par plusieurs critères d'ordre linguistique, historique, culturel, etc. Mais parmi ces critères, la langue est incontestablement le plus utilisé par les ethnologues.

La religion : le Dictionnaire Universel (P. 1017) définit la religion comme étant un « ensemble de croyances ou de dogmes et de pratiques culturelles qui constituent les rapports de l'homme avec la puissance divine (monothéisme) ou les puissances surnaturelles (polythéisme, panthéisme) ». La religion peut se présenter comme l'ensemble des croyances en un déterminisme surnaturel ou encore et simplement en

l'existence de forces surnaturelles souveraines. Elle se caractérise par l'observance et la perpétuation d'un ensemble de rites et de dogmes (Zan, 2007).

1.5 Motivations du choix du sujet et de l'espace de recherche

Cette partie regroupe deux points : motivations du choix du sujet et justification de l'espace de recherche.

1.5.1 Motivations du choix du sujet

Les motivations du choix du sujet sont de deux (02) ordres : raisons subjectives et raisons objectives.

1.5.1.1 Raisons subjectives

Etant originaire de la commune d'Athiémé dans le département du Mono (Sud Bénin), commune dominée à 60% de l'ethnie *kotafɔn* (Monographie, 2006), nous avons eu l'opportunité de vivre des réalités (abandon scolaire des filles dès le bas âge, non maintien des filles dans le système éducatif, adhésion des filles aux couvents des religions animistes, mariages précoces des filles, etc.) qui existent et font la particularité des populations *kotafɔn*, d'où l'idée de faire des investigations dans ce milieu social pour comprendre les facteurs socio-culturels qui expliquent ce phénomène de déperdition des filles *kotafɔn* dans la commune d'Athiémé.

1.5.1.2 Raisons objectives

La recherche en sciences sociales et humaines en générale et en sociologie ou en anthropologie nécessite une démarche méthodologique rigoureuse bien élaborée par le chercheur. Il ne s'agit donc pas pour un sociologue ou un anthropologue d'observer un objet dans une perspective positiviste ou constructiviste pour ainsi prétendre l'étudier. En plus de ces premiers efforts de son positionnement méthodologique assortis des exigences scientifiques, le chercheur se doit de s'appliquer et de se mouler davantage dans les paradigmes découverts par lui-même grâce à la littérature scientifique ou à lui enseigner au cours de ses parcours académiques. Ce serait une meilleure façon pour lui d'internaliser ses savoirs théoriques et de les joindre à la pratique. Nous sommes dans un processus de construction du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Le mémorant

comme tout apprenant est dans une dynamique de façonnement de sa personnalité scientifique, mieux, de sa socialisation continue. Ce travail de recherche va contribuer à élargir nos capacités en matière d'écriture scientifique et d'articulation des paradigmes. Nous pourrions ainsi participer à l'avancement de la science et, par ricochet (Togbé, 2013), doter les institutions à charge de l'éducation, notamment, celles intervenant dans la promotion de la scolarisation des filles d'un document leur permettant d'élaborer des politiques publiques plus ou moins partagées par tous les acteurs en vue d'une scolarisation des filles en adéquation avec les aspirations des populations concernées. Finalement, le choix de ce sujet pourrait se justifier par le fait que la déperdition scolaire des filles chez les *kotafon* est inquiétante et constitue un fait social indéniable. Elle peut donc être expliquée, objectivée (Togbé, 2013).

1.5.2 Justification du choix de l'espace de recherche

L'une des caractéristiques des recherches en sciences sociale et humaine est la (sociologie ou l'anthropologie) est l'espace. L'élément d'origine (comme il est dit précédemment que nous somme originaire de la commune d'Athiémé dans le département du Mono) est une réponse qui a guidé le choix du champ d'investigation qui, pour tout sociologue ou anthropologue averti constitue a priori un laboratoire. En dehors de ce premier facteur, intervient la notion du temps. Un chercheur ne pourrait prétendre se réclamer d'un terrain de recherche s'il n'y a pas passé une durée relativement longue (Togbé, 2013). En effet, ayant passé le tout cursus de l'enseignement secondaire et toutes les vacances académiques dans cet espace géographique, nous pouvons affirmer sans doute, avoir connaissances du terrain. Le temps constitue donc le deuxième facteur déterminant du choix du milieu. Une troisième raison cruciale qui mérite d'être évoquée ici est la langue du terrain en anthropologie ou en sociologie. Du point de vue emic, pour rendre compte fidèlement des propos des groupes sociaux enquêtés sans travestir leurs pensées, il importe de connaître la ou les langues qu'ils ou elles parlent. La connaissance de la langue de terrain a une influence inéluctable sur la qualité de la transcription des données fournies par les acteurs sociaux enquêtés. Le chercheur, appartenant à l'espace de recherche, a une connaissance relative de la plupart des langues parlées par les

communautés. Cela constitue un atout non négligeable pour l'intégration aux différents groupes sociolinguistiques et à la minimisation des écueils (Togbé, 2013). Le quatrième argument enfin, est la faisabilité de la recherche en lien avec l'épineuse question des ressources matérielles et financières.

Etant du Bénin, mieux, du département du Mono et ayant des ressources financières très modestes, la proximité du terrain de recherche faciliterait incontestablement les investigations.

Pour mener à bien les investigations, une démarche méthodologique a été définie. Elle est présentée dans le chapitre II.

Chapitre 2 : Considérations méthodologiques et présentation de l'espace de la recherche

Ce chapitre prend en compte deux points ci-après : les considérations méthodologiques et les caractéristiques de l'espace de recherche.

2.1 Considérations méthodologiques

Les considérations méthodologiques regroupe les éléments suivants : la nature de la recherche, les techniques et outils de collecte de données, les groupes cibles et échantillonnage, les critères d'inclusion, la collecte et l'analyse des résultats, la durée de la recherche, la vérification des hypothèses, les contraintes et les approches de solutions

2.1.1 Nature de la recherche

La nature de la recherche s'inscrit dans le cadre d'une démarche qualitative. Ce type de recherche dite qualitative permet aux chercheurs en sciences sociales d'avoir "un point de vue" plus proche des acteurs à interviewer. L'approche qualitative vise à décrire « *des perceptions des gens de "l'intérieur" afin de contribuer à une meilleure compréhension des réalités sociales* » (Flick et al, 2009) cité par Togbé (2013). Cette recherche se veut de comprendre les valeurs, les normes et les perceptions sociales vis-à-vis de l'école qui conditionnent à la déperdition scolaire des filles présentes dans cet espace géographique. Toutefois, cette nature qualitative de la recherche, a été renforcée par certaines données quantitatives. Il s'agit de connaître de façon approximative le nombre de filles qui abandonne les classes en moyenne dans les écoles fréquentées par les filles *kotafon* en vue d'analyser l'influence des facteurs socio-culturels sur leur scolarisation. Aussi, sachant par avance que les travaux vont être réalisés dans un contexte où l'analphabétisme (non-instruction scolaire de certains acteurs) (Togbé, 2013) s'observe, les données statistiques disponibles dans certaines institutions (Circonscription Scolaire (CS), Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique (INSAE), etc.) vont servir d'appui aux résultats qualitatifs.

2.1.2 Techniques et outils de collecte de données

Compte tenu de la nature de la recherche, les entretiens, l'observation participante assortie des notes de terrain sont les techniques d'investigations utilisées. Ces techniques ainsi que les outils sont présentés comme suit.

2.1.1.1 L'entretien

L'entretien est une technique de recherche qui permet d'aller plus en profondeur des informations en vue de rendre compte du "point de vue" de l'acteur. Il amène le chercheur à « [...] *produire des données discursives donnant accès aux représentations émiques [...], autochtones, indigènes, locales [...]* » (Olivier de Sardan, 2003). La dimension discursive de l'entretien impose au chercheur une acceptation inconditionnelle de la personne interrogée (Rogers, 1976). Cette posture offre des avantages incommensurables en ce sens que pour obtenir la collaboration de l'acteur interrogé, il faut le mettre à l'aise, gagner sa confiance, lui faire prendre l'initiative du récit et le désir de s'engager dans l'entretien (Poupart, 1997) cité par Togbé (2013). Les types d'entretiens faits dans le cadre de ce travail sont : les entretiens individuels semi-structurés et collectifs ou de groupe.

2.1.1.2 L'entretien semi-structuré

L'entretien semi structuré est ce type d'entretien qui oblige le chercheur à disposer d'un ensemble de thèmes et de sous-thèmes sur lesquels il va obtenir des informations. Ce sont « *des questions ouvertes déjà préparées par l'intervieweur qui peut cependant en ajouter d'autres si nécessaire* » (Bédard, 2012) cité par Togbé (2013). Les entrevues individuelles semi-dirigées favorisent l'interaction directe, le face à face de l'interlocuteur et du chercheur. Elles sont privilégiées afin d'apporter une certaine profondeur à l'information obtenue (Poupart, 1997). De ce point de vue, les mères ayant été scolarisées, le personnel du système éducatif, les jeunes filles déscolarisées, etc. sont pris en entretien individuel.

2.1.1.3 Les entretiens collectifs ou de groupe

L'entretien de groupe est un moyen privilégié pour comprendre les discours communs que les acteurs font de l'école et de la jeune fille en milieu *kotafon* d'Athiémé. C'est à

cet effet que l'entretien prévu pour un acteur, se fini parfois par deux (02) ou quatre (04) acteurs qui se présentent au lieu de l'entretien. Ainsi, lorsqu'un entretien est prévu avec un acteur, surtout un chef religieux, d'autres acteurs (ses femmes, ses visiteurs...) se joignent à ce dernier et manifestent la volonté de participer à la discussion en prenant la parole pour aborder différents aspects du sujet débattu. « *Du point de vue méthodologique, ces acteurs n'ont pas été isolés de la discussion en ce sens que ces moments de terrain ont servi à creuser davantage certains points* » (Togbé, 2013).

2.1.1.4 L'observation participante et les notes de terrain

Pour Togbé (2013), la technique d'observation participante permet au chercheur d'entrer en contact direct avec le fait et de l'étudier dans son milieu, dans son contexte, dans le temps et dans l'espace. Olivier de Sardan (2003) cité par Togbé (2013) déclare que « *le mode particulier de production de données qu'est l'enquête de terrain, en anthropologie (ou en sociologie dite parfois « qualitative »), passe pour l'essentiel par des interactions prolongées entre le chercheur en personne et le "milieu" qu'il étudie* ». Selon cet auteur, l'observation participante est un séjour prolongé chez ceux auprès de qui, le chercheur enquête (et par l'apprentissage de la langue locale si celle-ci lui est inconnue), l'anthropologue est confronté à la réalité qu'il entend étudier.

Il peut ainsi l'observer, sinon « de l'intérieur » au sens strict, du moins au plus près de ceux qui la vivent, et en interaction permanente avec eux. Il distingue deux types de situations distinctes : celles qui relèvent de l'interaction (le chercheur est coacteur) et de l'observation (le chercheur est témoin). Pour notre recherche, un séjour d'un mois (01) mois a été fait sur le terrain et a permis d'observer les dynamiques autour de l'école dans le rang des filles, les pratiques et normes sociales établies qui évidemment, jouent un rôle dans la déperdition scolaire des filles.

La collecte des données a été faite au moyen de quelques outils.

2.1.3 Outils de collecte de données

Dans le cadre de notre recherche, la collecte des données s'est faite à l'aide de trois (03) guides d'entretien, d'une (01) grille d'observation, d'un (01) enregistreur, d'un (01) ordinateur et des matériels de base pour la prise de notes (cahiers, Bics, crayons).

Les thématiques abordées sur les guides d'entretien sont liées aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales vis-à-vis de l'école qui conditionnent à la déperdition scolaire des filles chez les *kotafɔn* d'Athiémé.

Les informations recueillies auprès des acteurs échantillonnés sont qualitatives.

2.1.3.1 Le guide d'entretien

Le guide d'entretien est un outil de collecte de données qui comporte une série de thèmes et de sous-thèmes. En ce concerne notre travail, les thèmes et les sous-thèmes abordés dans le cadre de notre recherche sont relatifs à l'attachement des populations *kotafɔn* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles, aux discours populaires sur l'école chez les *kotafɔn* d'Athiémé, aux pratiques comportementales individuelle et collective de la population *kotafɔn* d'Athiémé qui expliquent la déperdition scolaire des filles. Il est destiné à canaliser et à mieux orienter l'entretien. En tant qu'un support, il laisse la liberté au chercheur de compléter d'autres thématiques si nécessaire sans s'enfermer dans celles préprogrammées (Togbé, 2013).

Par ailleurs l'élaboration de cet outil de recherche s'est basée sur la question de recherche et les divers concepts abordés dans la littérature scientifique. C'est à partir de ces points et surtout de la prise en compte des hypothèses et objectifs de la recherche que les guides d'entretien ont été conçus en fonction des différents acteurs sociaux.

2.1.3.2 La grille d'observation

Dans l'idée d'une observation participante, une grille d'observation est élaborée pour aborder les points tels que les lieux d'échanges les filles, les attitudes et gestes des informateurs, les lieux d'implantation des écoles, les types d'activités domestiques pratiquées par les filles, les comportements collectifs des populations, etc.

2.1.3.3 Enregistreur

Un enregistreur de données est un dispositif en général électronique, voire programmable, qui enregistre des valeurs de mesure individuelles et des séries de mesure sur une longue période. Ainsi, dans l'idée de sauvegarder les informations

recueillies sur le terrain et de procéder à leurs retranscriptions, un enregistreur a été utilisé pour conserver l'intégralité des données. Il est d'une utilité fondamentale, car il permet au chercheur de réécouter les données.

2.1.3.4 Ordinateur

Un ordinateur a de multiples utilités et peut servir à des fins professionnelles, comme dans le cadre d'une recherche scientifique. Il permet de stocker des informations rangées et accessible facilement sans avoir des pièces entières de classeur.

Dans le cadre d'une recherche, un ordinateur permet l'échange d'information via enregistreur ou CD ou autre en vue de procéder au fur et à mesure à l'analyse des données.

2.1.3.5 Matériels de base pour la prise de notes (cahiers, bics, crayons)

L'usage de cahier, de bic ou de crayon prend des formes variables selon le type d'activité (production ou service récurrent, projet ponctuel...), selon le domaine d'activité principal concerné. Dans le contexte d'une recherche scientifique, les matériels de base pour la prise de notes (cahiers, bics, crayons) sont indispensables dans la prise de notes des données et informations du terrain. Les notes manuscrites du chercheur lui permettent de vérifier les données enregistrées au cours de l'entretien.

2.1.4 Groupes cibles et échantillonnage

Trois (03) points sont abordés dans cette partie à savoir : groupes cibles, échantillonnage et taille de l'échantillon.

2.1.4.1 Groupes cibles

Les informateurs indispensables à la réalisation de cette recherche sont tous les acteurs qui interviennent directement ou indirectement dans la problématique de l'école. Au niveau institutionnel, sont interrogés les acteurs qui travaillent sous la tutelle des ministères en charge de l'Enseignement (MEMP). Il s'agit notamment du personnel de la circonscription scolaire (CS) de l'espace de recherche, du personnel enseignant ou chef d'établissement scolaire présent dans les localités prises en compte par la recherche. Outre ces acteurs, sont pris en compte par cette recherche, quelques

membres de l'Association des Parents d'Elèves (APE) qui agissent directement sur les espaces scolaires.

Sont également pris en compte les chefs du pouvoir religieux, les mères de familles ayant été scolarisées, les mères non scolarisées parents d'élèves ou non, les filles déscolarisées, les jeunes filles non scolarisées et les filles en cours de scolarisation. Aussi, quelques adultes parents d'élèves ou non et jeunes hommes ont été impliqués dans cette recherche.

2.1.4.2 Echantillonnage

La méthode non-probabiliste est utilisée dans le cadre de notre travail pour le choix des arrondissements. Ainsi, sur les cinq (05) arrondissements que compte la commune d'Athiémé, trois (03) ont été retenus à savoir : Athiémé-centre, Adohoun et Kpinnou. Conformément à la nature de la recherche, l'échantillonnage des strates à interroger individuellement et/ou collectivement s'est fait à l'aide des principes de "diversification" et de "saturation" (Pirès, 1997) cité par Togbé (2013). Ainsi, les filles et les femmes sont choisies selon les éléments de caractéristiques scolaires en vue de les différencier. La méthode probabiliste est employée pour le choix des villages ou quartiers de villes par arrondissement. Nous avons donc tiré au hasard quatre (04) villages ou quartiers de villes par arrondissement, ce qui fait au total douze (12) villages ou quartiers de villes retenus dans toute la commune. Les villages ou quartiers de ville où résident les informateurs ont servi à diversifier l'échantillon. En raison de l'approche qualitative, le choix raisonné a été utilisé pour l'identification de certains acteurs tels que le personnel de l'éducation nationale. Cette technique d'échantillonnage rassure sur la conformité entre les acteurs enquêtés et les modalités d'éligibilité.

Les critères de scientificité des enquêtes qualitatives diffèrent des recherches quantitatives : on ne calcule pas la taille de l'échantillon dans les recherches qualitatives à l'avance. En clair, la taille de l'échantillon n'a pas été fixée avant l'entame de la collecte des informations. L'avantage de l'approche qualitative réside dans le fait qu'on n'a pas besoin d'un échantillon statistiquement représentatif mais plutôt d'un échantillon exemplaire (Togbé, 2013).

2.1.4.3 Taille de l'échantillon

Dans le cadre de cette recherche, vingt-sept (27) informateurs ont été interrogés représentant les différentes cibles échantillonnées.

L'analyse montre que diverses catégories d'acteurs ont été approchées. Au nombre des personnes enquêtées, il y a :

- 12 filles (dont 04 filles déscolarisées, 04 filles non scolarisées et 04 filles en cours de scolarisation) ;
- 04 femmes (dont 02 femmes ayant été scolarisées et 02 mères non scolarisées, parents d'élèves ou non) ;
- 03 chefs religieux ou coutumiers ;
- 02 membres de l'Association des Parents d'Elèves (APE) ;
- 03 membres personnel de l'éducation (dont un agent de la Circonscription Scolaire et 02 enseignants / chef d'établissement) et
- 03 hommes parents d'élèves / non (ou jeunes hommes).

2.1.5 Critères d'inclusion

Les critères d'inclusion pour les filles et les femmes sont : 1) être jeune fille (âgée de 12 ans à 22 ans) et femmes (âgée d'au moins 18 ans, parents d'élèves ou non) et résidées dans l'un des villages des arrondissements concernés par la recherche lors des travaux de terrain.

Les chefs religieux ou coutumiers sont choisis en fonction des rôles qu'ils jouent directement ou non dans le maintien des filles dans le système éducatif formel. Dans cette même dynamique, quelque personnel du secteur éducatif ont été retenus (un agent de la Circonscription Scolaire et de personnel enseignant ou chef d'établissement). Cependant, le nombre d'années passées par les chefs d'établissement (au moins 06 ans) est déterminant pour leur participation à la recherche. Aussi, quelques hommes ou jeunes hommes parents d'élèves ou non ont été mis à contribution en ce sens qu'ils sont les premiers acteurs qui bénéficient des conséquences de cas de décrochage scolaire. De même, les membres de l'Association des Parents d'Elèves (APE) ont été sollicités à cet effet.

2.1.6 Collecte et analyse des données

Cette phase de la recherche comporte deux (02) étapes : collecte des données et analyse des résultats.

2.1.6.1 Collecte des données

Dans le souci de faciliter notre insertion dans l'espace de la recherche lors de la collecte des données, une prise de contact a été faite avec les autorités locales telles que le Premier Adjoint au Maire, les Chef d'arrondissement (CA), les Chefs de villages (CV), les Agents de la Circonscription Scolaire (CS) et les chefs des établissements scolaires retenus et les chefs religieux avant notre descente sur le terrain. Cette activité qui a duré trois (03) jours a permis notre intégration dans l'espace de la recherche.

Cette opération de collecte des données nous a conduite à passer dans les villages suivant les critères à savoir :

- ✓ être un village de l'ethnie *kotafɔn* situé dans l'arrondissement d'Adohoun, de Kpinnou et d'Athiémé-centre dans la commune d'Athiémé ;
- ✓ abriter une école ou non ;
- ✓ abriter ou non une église ou un couvent.

L'itinéraire suivi pour la collecte des données de terrain est décrit par la figure suivante ci-après :

Ethnie *kotafɔn*

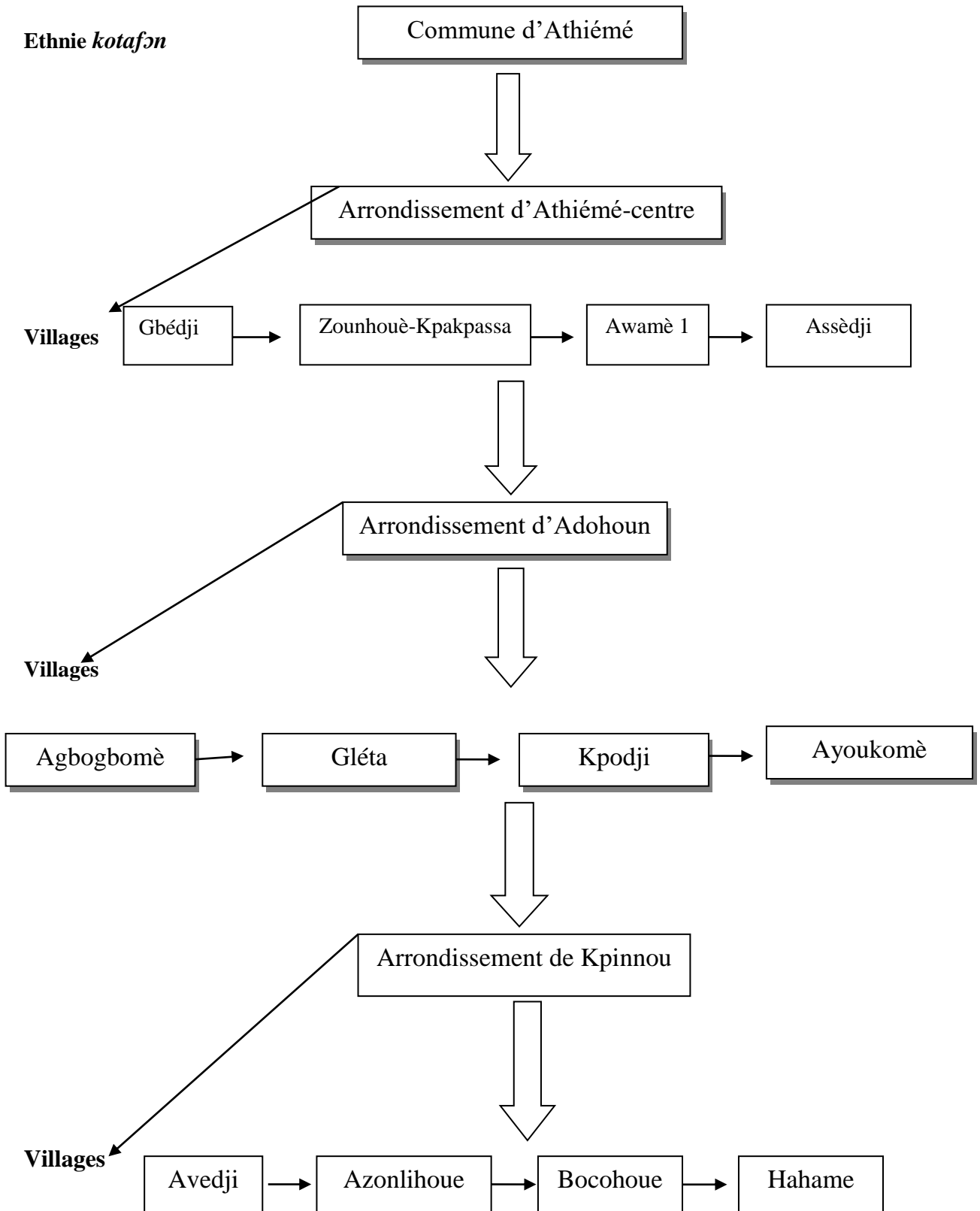


Figure 2 : Itinéraire de collecte des données

Source : Notre recherche, décembre 2016.

Cette figure retrace de façon précise la trajectoire suivie pour la collecte des données auprès des différents acteurs concernés par la recherche. Au total, douze (12) villages ou quartiers de villes de l'ethnie *kotafɔn* des l'arrondissement d'Adohoun, d'Athiémé-centre et de Kpinnou ont été parcourus.

La raison principale de ce choix est liée au fait qu'en considérant douze (12) villages ou quartiers de villes de l'ethnie *kotafɔn* sur les dix-sept (17), nous pourrions avoir des résultats plausibles.

2.1.6.2 Analyse des données

Compte tenu de la transcription intégrale des entretiens, le logiciel Word a été utilisé. Dans le souci d'assurer une gestion rationnelle du temps, les transcriptions ont été faites au fur et à mesure de la collecte des données.

Les données issues des observations et des entretiens sont traitées selon la méthode d'analyse de contenu proposée par Bardin (1986). Descamps (2008) définit "l'analyse de contenu comme une technique de traitement de données préexistantes par le recensement, classification et quantification des traits d'un corpus. Cette méthode a été précisée par L'Ecuyer (1990). Les principales étapes définies par cet auteur sont :

- lecture préliminaire et établissement d'une liste d'énoncés ;
- choix et définition des unités de classification des résultats ;
- processus de catégorisation et de classification ;
- description scientifique ;
- interprétation des résultats (Togbé, 2013).

Cette procédure a été adoptée pour le traitement des données. Les résultats ont été triangulés en vue d'une analyse approfondie. La triangulation est, selon Olivier de Sardan (2003) cité par Togbé (2013),

« [...] le principe de base de toute enquête [...]. Il faut recouper les informations ! Toute information émanant d'une seule personne est à vérifier : c'est vrai pour un alibi comme pour une représentation rituelle [...]. Par la triangulation [...] le chercheur croise les informateurs, afin de ne pas être prisonnier d'une seule source. La triangulation [...] entend faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité. Elle veut croiser des points de vue dont elle pense que la

différence fait sens. Il ne s'agit donc plus de "recouper" ou de "vérifier" des informations pour arriver à une "version véridique", mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives ».

Les différentes étapes qui constituent l'approche méthodologique sont expliquées. Cependant, les champs d'investigations ne sont pas décrits. Le troisième point est consacré à cette tâche.

2.2 Caractéristiques de l'espace de recherche : la commune d'Athiémé

Ce point présente de façon synthétique l'espace de recherche qu'est la commune d'Athiémé pour mettre en exergue une visibilité relative sur les espaces socio-linguistiques investigués.

2.2.1 Cadre de la recherche

La commune d'Athiémé est située à environ 8km de la ville de Lokossa (par l'axe Lokossa, Athiémé, Cotonou) et à 104 km de la ville de Cotonou. Elle couvre une superficie de 238 km² soit 14,83 % du département Mono. Elle est limitée au Nord par la Commune de Lokossa, au Sud par la Commune de Grand-Popo, à l'Est par la Commune de Houéyogbé et à l'Ouest par la République Togolaise avec laquelle, elle partage une frontière naturelle qui est le fleuve Mono. D'une population estimée à 56.483 habitants dont 27.562 de sexe masculin (48,80%) et 28.921 de sexe féminin (51,20%), la commune d'Athiémé compte 05 arrondissements (Athiémé-centre, Kpinnou, Atchannou, Dédékpòè et Adohoun) qui sont subdivisés en 47 villages et quartiers de ville.

Le peuplement de la commune d'Athiémé reste dominé par deux groupes ethniques majoritaires: *kotafɔn* (60 %) et *Aja Talla* (30 %). Ce peuplement s'est fait de façon progressive dans le temps et l'espace à travers des courants migratoires. On y trouve d'autres groupes ethniques minoritaires : les Waci (5 %), les Mina, les Pédah, les Sahouè, les Haoussa et les Yoruba.

Le pouvoir politique moderne a été créé et fonctionne selon les lois républicaines depuis l'avènement de la décentralisation qui en a fixé les modalités d'exercice.

Ainsi les Chef de village, Chef d'arrondissement, le Maire et son Conseil sont installés et fonctionnent selon les prérogatives conférées par le décret 029-99 du 15 Janvier 1999.

Dans la commune d'Athiémé la plupart des familles font le mariage coutumier qui reste en vogue dans la localité. On observe depuis un temps l'apparition de plus en plus de mariages religieux catholiques et très peu de mariages civils

Basée sur un mode de structuration traditionnelle, la femme d'Athiémé est placée dans un rôle de second rang malgré sa grande implication dans la vie économique du ménage et de la cité.

Du point de vue des perspectives d'évolution de la situation de l'éducation dans la commune à l'horizon 2020, l'hypothèse de base est celle de renforcer la couverture de la Commune en infrastructures scolaires en matériaux définitifs de la population à scolariser à l'horizon 2020 par rapport à la situation de base. Cela suppose que les autorités communales locales aménagent des infrastructures pour accueillir environ 15 000 élèves dans l'enseignement primaire, dans 300 salles de classes en matériaux définitifs et dotés de tous les équipements, installations et aménagements conformes à une école de qualité fondamentale et négocier leur encadrement par 300 enseignants qualifiés.

Les atouts majeurs du développement éducatif, socio-culturel et sportif de la commune concernent :

- l'existence dans tous les arrondissements d'un noyau déjà appréciable d'écoles primaires et maternelles ;

Les tendances favorables observées en matière de réduction des disparités de genre dans l'accès et le maintien des filles dans le système éducatif par rapport aux garçons au fil du temps :

- différents programmes et projets de développement de l'éducation sont déjà en cours d'exécution dans la commune avec les partenaires tels que Borne fonden, World Education, et les ONG locales.

Les infrastructures scolaires sont réparties par niveau ci-après :

- 38 écoles primaires;
- 6 Collèges d'enseignement général (CEG);

- 4 Cours d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant (CESE);
- 1 centre d'alphabétisation;
- la disponibilité de 66 % de salles de classe en matériaux définitifs et en bon état pour les enseignements maternels et primaires et
- la disponibilité dans les écoles communales de 11 logements d'enseignants et de 3 cantines actuelles .

En ce qui concerne le personnel enseignant par catégorie, une grande proximité des normes de l'école de qualité fondamentale avec un ratio élèves/classe à Athiémé de 52,24 élèves/classe contre 90 élèves par classes dans le département du Mono et un ratio élèves/maître de 51,32 élèves/maître contre 90 élèves/maître dans le Mono.

2.2.2 Historique des *kotafɔn* d'Athiémé

Différents témoignages recueillis lors de la recherche exploratoire expliquent l'histoire de la commune d'Athiémé. Selon un sage retrouvé sur place, le premier homme qui a foulé le sol d'Athiémé se nomme Donou Aditi, un pérégrinant fuyant les menaces guerrières. Ce fut en l'an 1797. Si ce dernier ne s'était pas réfugié discrètement dans ce petit coin auquel il donna le nom de « Adanlokpé » ce qui signifie littéralement « la menace s'arrête là maintenant », et précise que quelques temps après l'arrivée de Donou-Aditi, les *kotafɔn*, grâce à Akoubadatin, ont découvert la région et l'ont envahie aussitôt. Ces «*kotafɔn*» qui ont les mêmes ancêtres que les Fɔn, ont émigré de Tado pour aller fonder Allada. Par suite des guerres consécutives d'Abomey, ils se détachèrent du royaume d'Allada et se retirèrent sur la rive droite du fleuve Mono pour fonder le village d'Akodébaku, connu aujourd'hui sous le nom d'Aklakou (Togo). Quelques années plus tard, certains d'entre eux se rapprochèrent du fleuve. Ils trouvent le village de Godozoun appelé aujourd'hui Agomè-Glozoun au Togo et ils s'y installent. Parmi eux, il y avait Akoubadatin, un homme très nerveux aimant vivre isolé, entouré seulement de sa petite famille. Etant un grand chasseur, il traversait le fleuve pour venir chasser dans la forêt aux arbres blancs qui s'étendait sur la rive gauche du fleuve. Il finit par s'y installer vers 1801 avec sa femme et son enfant. A en croire ce sage, les *kotafɔn* ont pris d'assaut le territoire d'Athiémé, quelques jours après son installation sur cette cuvette d'arbres blancs que Akoubadatin nomma

‘‘Atinhoué-mè’’ (transcrit et lu aujourd’hui : Athiémé) c’est-à-dire ‘‘dans les arbres blancs’’, ce grand chasseur fut frappé par un grand malheur. De retour de la chasse, un jour, il retrouva sa femme et son enfant morts dans la hutte. Il prit une corne d’animal pour annoncer cette mauvaise nouvelle à ses frères qui sont à Agomey-Glozoun. Tous ses parents et alliés, initiés au son et langage de cette flûte, comprirent le message : ‘‘e wo blabla atinhouémè atin mi adan...’’ Ils accoururent nombreux au secours de leur frère. Après l’inhumation de ces deux êtres chers d’Akoubadatin, les parents lui proposèrent d’abandonner cette terre. « La mort subite de ta femme et de ton enfant », disaient-ils, est étrange : c’est le signe que cette terre d’Athiémé ne te convient pas.’’ Mais Akoubadatin ne voulut pas écouter leur divination : ‘‘ Je ne peux pas mettre en cette terre ma femme et mon enfant et l’abandonner, rétorqua-t-il. « J’y demeurerai jusqu’à ce que la mort qui m’a arraché ces deux êtres chers vienne aussi me prendre ». Ne pouvant rien contre le désir de leur frère, les kotafon ont commencé par s’installer à Athiémé car ils ne voulaient le laisser seul à Athiémé. Mais connaissant le tempérament de leur frère, ils construisirent leurs cases un peu à l’écart de lui. C’est ainsi que certains sont allés construire leur demeure à mille mètres de lui pour fonder le quartier qu’ils nommèrent Gbédji-houssa. D’autres sont allés créer à trois kilomètres du centre, le village d’Assèdji, Adohoun, etc.

Rappelons que l’origine de l’ethnie qui s’appellera plus tard kotafon a connu une série d’étape dans son histoire. C’est à l’Est de la dépression centrale argilo-marneuse colonisée de longue date par les Holli à l’Ouest demeurés vides pendant longtemps. Il y eut quelques tentatives de colonisation par les Fon. Cependant, ceux-ci confrontés aux conditions difficiles qu’impose le travail des terres lourdes de la dépression, ont regagné les terres du plateau Adja à l’ouest. Leur métissage avec les Adja a donné naissance à une population dénommée kotafon, (ce qui signifie littéralement les Fon de la dépression argileuse), dont la langue est un mélange des langues Fon et Adja.

Par ailleurs, les habitants d’Athiémé sont profondément versés dans la religion. Ils ont leurs divinités, leurs rites et leurs systèmes d’adoration basés sur fond de panoplie de cosmogonie religieuse assez bien élaborée. Athiémé reste attachée aux traditions séculaires qui sont à l’origine des pratiques magico-religieuses célébrées dans les couvents à travers les manifestations mystiques publiques, la musique, la danse etc...

Les populations d'Athiémé ont une profonde spiritualité. Elles craignent et vénèrent un grand dieu qu'elles adorent sous le couvert des intermédiaires que sont certaines divinités au nombre desquelles on peut citer : Héviosso (dieu du tonnerre), Gbedessi, Sakpata, Atchinan, Danhlossi, Dan, Sovi. Aussi, retrouve-t-on à Athiémé de nombreux couvents d'adeptes de vodoun. Aujourd'hui, Athiémé est une ville de syncrétisme religieux.

En résumé, les peuples « kotafon » sont issus des migrations causées par les nombreuses incursions guerrières des rois d'Abomey au 17^{ème} siècle. Ils sont des peuples qui ont traversé à gué le fleuve Couffo ou le lac Ahémé pour se réfugier chez leurs ancêtres, les Adja. Ainsi, les « kotafons » sont répartis dans les Communes d'Athiémé, de Lokossa, de Bopa et de Dogbo. Ils sont constitués en des clans tels que les Kusinu (venus de Kusi), les Takonnu (venus de Takon), les Glonu (venus de Glo), les Zunhwènu (venus de Tunwè), les wasanu (venus de Wasa), les Ggenu (venus d'Age), les aglanu (venus d'Agla), les Kpoganu ou Tofonu (venus de Kpoga ou de Tofo), les Untehuelinu (venus de Untehweli...). C'est après ces différentes migrations que les peuples « Kotafon » occupent les terres fertiles et développent une agriculture de subsistance constituée du maïs, principale nourriture, du manioc, d'igname, du haricot. Ils sont aussi très attachés à la culture du palmier à huile qui détermine le potentiel économique de chaque individu ou de chaque famille. Mais par l'autosuffisance, la méfiance, la sécurité, la conservation, l'identité et l'orgueil personnel, ils aiment ériger une clôture autour de leurs maisons. Vivant dans l'abondance, ils sont très conservateurs et gardent jalousement certaines pratiques ancestrales.

Ne pouvant pas toucher toutes les régions où habitent les *kotafon* pour des raisons inhérentes au temps et aux moyens, nous avons limité la recherche à la commune d'Athiémé. Des cinq (05) arrondissements qui la composent, la recherche touche à trois (03) considérés comme le fief des *kotafon* dans la commune: les arrondissements d'Athiémé-centre, d'Adohoun et de Kpinnou. Ces trois (03) arrondissements ont été choisis en raison de la sous représentativité prononcée des filles en milieu scolaire.

Il est décrit dans le chapitre ci-dessus l'espace de recherche, ainsi que les acteurs qui s'y trouvent. Cette phase de la recherche a facilité la collecte des données qui sont présentées et analysées dans la deuxième partie du travail.

**Deuxième Partie : Déperdition scolaire des filles en milieu *kotafɔn*
d'Athiémé : causes et facteurs explicatifs**

Cette deuxième partie, articulée en deux chapitres, est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats. Dans le cas d'espèce, la discussion est simultanée aux données de terrain présentées. En clair, il n'est pas fait l'option de présenter les résultats séparément de la réflexion critique. Cette démarche a été privilégiée dans le cadre de cette recherche en ce sens qu'elle pourrait permettre d'éviter les redondances. Le débat scientifique va s'articuler autour des verbatim à partir du moment où la recherche est à dominance qualitative et aussi de tableaux permettant de calculer la fréquence des discours des acteurs interrogés. Or, en créant une partie pour l'analyse critique, il serait difficile, voire impossible de mener la discussion sans ramener les propos déjà exposés des acteurs échantillonnés à ce niveau. Cette situation conduirait inévitablement à la répétition. Dans la dynamique de vérifier les hypothèses de travail, les résultats ont été abordés par objectif.

En effet, les causes explicatives du phénomène de la déperdition scolaire sont multiples et multifformes. Elles varient selon chaque culture, selon chaque société.

En milieu *kotafɔn* d'Athiémé, outre les facteurs socio-économique, politique et institutionnel, existe un facteur, celui lié aux traits socio-culturels, qui semble être le moins pesant mais souvent explicatif des fréquents cas de déperdition scolaire des filles dans ce milieu.

En effet, les traits socio-culturels d'un milieu sont liés aux rituels, aux normes, aux croyances, aux valeurs, aux perceptions sociales, à la langue, aux styles de communication de la communauté, etc.

Généralement, les grossesses non désirées chez les filles dues à l'analphabétisme des parents et aux discours populaire souvent négatifs sur l'école des filles, l'absence de modèles de réussite scolaire dans le rang des filles au sein des villages sont des facteurs qui renseignent le plus le phénomène de déperdition scolaire des filles en milieu scolaire *kotafɔn* d'Athiémé.

Toutefois, ces causes à elles seules ne sauraient expliquer la déperdition scolaire dans sa complexité. Il s'agit d'un phénomène à causes multiples et tributaire de spécificité socio-culturelles à laquelle s'intéresse notre recherche.

Pour permettre une compréhension des causes socio-culturelles spécifiques en milieu *kotafon* d'Athiémé explicatives des cas de déperdition scolaire des filles, un classement en deux points des objectifs poursuivis et des hypothèses formulées est fait. Le jumelage de ces deux hypothèses en un seul chapitre est priorisé pour question d'équilibre et d'harmonie.

- l'attachement des populations aux valeurs traditionnelles et les discours populaires sur l'école des filles et
- les pratiques sociales individuelles et collectives présentes en milieu *kotafon* en défaveur de la scolarisation des filles.

Chapitre 3 : L'attachement des populations aux valeurs traditionnelles et les discours populaires sur l'école : obstacles à la suivie scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé

L'analyse en vue d'une compréhension globale du phénomène éducatif sous l'angle de prise en compte des caractéristiques socio-culturelles est nécessaire notamment en Afrique où les traditions, les coutumes, les discours et les perceptions anciennes seraient encore vivantes bien que l'urbanisation tend à favoriser un brassage culturel (Zan, 2007). Ainsi, les déterminants socio-culturels explicatifs de la déperdition scolaire des filles développés dans ce chapitre prennent en compte l'attachement des populations aux valeurs traditionnelles et l'influence des discours populaires sur l'école des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

3.1 L'attachement des populations aux valeurs traditionnelles, facteur de la sous-scolarisation des filles

Pour Mulusa (1992), que ce soit pour l'ethnie ou la religion, les différences en matière de scolarisation peuvent s'expliquer surtout par des raisons historiques ou culturelles de refus ou d'exclusion de certains groupes de l'école. Pour lui, «...*les individus et les groupes qui restaient attachés à leurs croyances traditionnelles ou qui nouaient des relations avec des églises moins influentes en étaient exclus dans les écoles*». Il ressort de cette affirmation que l'attachement aux valeurs et aux croyances traditionnelles d'un groupe socio-culturel ou d'une ethnie peut expliquer la déscolarisation ou l'exclusion des enfants en général et des filles en particulier du système éducatif formel. De ce point de vue, l'attachement aux valeurs traditionnelles constitue donc une menace à l'épanouissement de l'éducation formelle des filles. En effet, les valeurs traditionnelles regroupent l'ensemble des éléments qui agissent sur les us, les coutumes, les mœurs et dont les pratiques initiatiques à une divinité religieuse donnée constituent des caractéristiques les plus représentatives de la manifestation des croyances traditionnelles et de leurs effet sur la déscolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

3.1.1 Pratiques initiaques traditionnelles et lien avec le maintien des filles à l'école

En milieu *kotafon* d'Athiémé, nous avons pu regrouper un certain nombre de facteurs globaux regroupant un ensemble d'éléments structurant les liens entre les pratiques initiaques traditionnelles, l'appartenance d'une fille à la divinité et leurs influences sur le maintien des filles à l'école. Ces facteurs sont en rapport avec l'attachement aux valeurs traditionnelles et la reticence à la modernité. Ces attitudes qui remontent à des faits culturels sont généralement liée aux types de relations culturelles entretenues avec les croyances, les rituels religieux endogènes. En effet, l'explication de la sous-scolarisation des filles en milieu *kotafon* d'Athiémé sur la base des pratiques initiaques traditionnelles n'est pas inexistante en éducation puisque selon Evina (1989) « *la religion est par conséquent une variable d'identification sociale importante à prendre en compte* » pour une compréhension des comportements éducatifs des individus issus d'une ethnie ou d'un groupe donné, car Pilon (1995) propose que : « *en tant que référent historique et socio-culturel, l'ethnie peut constituer un angle spécifique d'analyse des stratégies éducatives* ». Le tableau suivant expose différentes les pratiques initiaques traditionnelles présentes en milieu *kotafon* d'Athiémé contraignantes à l'épanouissement scolaire des filles et leurs fréquences par rapport aux acteurs investigués :

Tableau n° 2 : Les pratiques initiatiques traditionnelles et influence sur le maintien des filles à l'école

Pratiques initiatiques traditionnelles et le maintien scolaire des filles	Effectif/Fréquence	%
Appartenance des filles aux pratiques religieuses endogènes et lien avec leur abandon scolaire	17	62,96
Obligation aux filles initiées à une divinité donnée de la pratiquer même au détriment de l'école	16	59,25

Source : notre recherche, décembre 2016

De ce point de vue, les pratiques initiatiques traditionnelles dues à l'attachement des populations aux croyances et aux valeurs constituent souvent une menace à l'épanouissement de l'éducation formelle des filles. Comparant le phénomène de l'influence des pratiques religieuses sur la sous-scolarisation des enfants en pays musulman, Gérard (1993) souligne que : « *la contrainte sociocentrique de participer à l'élan collectif d'islamisation peut influencer la scolarisation de l'enfant* ». Ainsi, il est courant de constater les pratiques de l'école moderne soient contraires à celles traditionnelles, car comme le note Rwehera (1999) « ... *le système d'enseignement "moderne" est très récent et peu implanté dans la société traditionnelle dans laquelle il a pris le caractère d'une institution extérieure d'un appendice de l'Etat "moderne"* ».

Cette position est soutenue par un chef coutumier du village Gléta (Arrondissement d'Adohoun) en ces termes :

« L'entrée d'une fille au couvent de même que les rituels d'appartenance à une divinité se font désormais en collaboration avec les parents. Cela intervient lorsque les parents de la jeune fille reconnaissent eux-mêmes que c'est grâce à la divinité que l'enfant est né ou est encore en vie. Dans ce cas, si elle intègre le couvent, elle est obligée de laisser l'école ». (Chef coutumier à Gléta, Adohoun).

3.1.2 Perceptions socio-religieuses des acteurs et lien avec la déscolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé

Le choix entre la modernité et la tradition renvoie à faire un choix entre l'éducation familiale et l'éducation formelle. Deux grands types de familles à variations culturelles sont à noter sur l'ensemble des sites investigués. Il s'agit de la famille de tendance religieuse endogène radicale et de la famille à tendance religieuse endogène modérée.

Dans les familles de tendance à la religion endogène radicale majoritaire en milieu *kotafɔn* d'Athiémé, un enfant dont les consultations divinatoires ont révélé qu'il porte le nom d'une divinité est appelé à respecter tous les interdits en lien avec la dite divinité. Le tableau suivant rend compte de ce phénomène.

Tableau n° 3: Présence des pratiques culturelles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé

Types de pratiques culturelles endogènes en <i>kotafɔn</i> d'Athiémé	Effectif/fréquence	%
Respect strict aux filles des interdits liés aux religions endogènes	19	70,37
Participation des filles à l'animation culturelle à une divinité donnée plutôt que d'aller à l'école	17	62,96
Obligation aux filles d'abandonner l'école à cause de certains interdits religieux	15	55,55

Source : Notre recherche, décembre 2016

Dans ce cas et tenant compte de cette fréquence, il est alors admis qu'en milieu *kotafɔn* d'Athiémé, certains interdits divinatoires empêchent toujours les enfants surtout les filles d'avoir accès à certains milieu donné comme l'école où le risque de transgression est élevé. Cette attitude trouve toute sa source dans la réticence à la modernité qu'on observe auprès de certaines familles.

Cela montre qu'au-delà des us et coutumes, l'histoire d'une ethnie peut influencer son attitude vis-à-vis de l'école et fait que certaines familles d'une ethnie donnée seraient donc moins perméables que d'autres à la scolarisation (Zan, 2007). L'influence de la variation culturelle d'une famille sur la scolarisation des enfants en général et des filles en particulier a été démontrée dans le cadre de certains travaux de recherche effectués notamment au Burkina Faso où en étudiant la déscolarisation des filles, Guison (2004) a

trouvé que le fait d'être né dans une famille Senoufo, Gourounsi, Bobo, et dans une moindre mesure Samo, réduit les chances d'abandonner lorsque l'on est une fille par rapport à une fille Mossi. L'auteur trouve aussi que les filles peuhls et Dioula sont les plus sujettes à l'abandon, de même que les fillettes Gourmantché.

Une jeune femme adepte de la divinité *Hébiosso* (dieu de tonnerre) rencontrée à Awamè (village situé dans l'Arrondissement d'Athiémé-centre) dont la famille est ancrée les croyances religieuses traditionnelles nous a confié en ces termes.

« Notre père était un grand prêtre de la divinité Dan. A chaque naissance, il faisait consulter les esprits pour savoir sous quelle divinité le nouveau-né est venu au monde. J'étais au cours élémentaire un (CE1) et sous le coup de maladie répétée sans traitement définitif, il a été révélé que j'incarne la divinité Hébiosso. Comme certains totems et interdits ne pourraient me permettre de m'épanouir en milieu scolaire tels que ne pas recevoir une gifle de la part du maître en cas de punition ou de mes camarade ne pas recevoir certains types d'insultes de mes camarades en cas de dispute, sous peine de perdre la vie ou de lui créer de lourdes dépenses financières, mon père a décidé de me retirer du milieu scolaire. J'ai intégré un couvent pour y passer 7ans ». (Adepte de Hébiosso, Awamè, Athiémé-centre).

Une personne ressource affirme pour renforcer l'attachement aux valeurs traditionnelles à Assèdji:

« Le fâ, divination très chère aux peuples « Kotafon » est l'Alpha et l'Omega de nos cérémonies ».

La photo ci-dessous est celle d'une femme adepte de la divinité *Hébiosso* déscolarisée pour intégrer le couvent sous peine de perdre la vie d'après ses explications.



Photo n° 1 : Une jeune femme adepte de la divinité *Hébiosso* à Awamè.

Source : Notre recherche, décembre 2016.

Par contre dans les familles de tendance à la religion endogène modérée, le degré de préférence à un consensus entre l'enfant adepte et l'école est élevé. Dans ces cas, ces familles souvent minoritaires optent pour la sensibilisation du personnel enseignant face aux interdits liés à l'enfant adepte ainsi que des camarades de l'enfant.

Les parents qui font ces concessions ont une tendance ouverte à la modernité, car disposant d'un niveau d'instruction un peu élevé.

Cela se constate par l'acceptation de la scolarisation et souvent par un rechâchement des valeurs traditionnelles malgré le nouveau statut. Selon plusieurs auteurs, le niveau d'instruction des parents a une influence notable sur le type d'éducation à donner à leur enfant (Kouadio, 2001). Ainsi, un niveau d'instruction élevé des parents les prédispose à

une meilleure scolarisation (Lloyd et Blanc, 1996). Les auteurs prouvent aussi que l'abandon scolaire est plus important avec les parents analphabètes que ceux alphabétisés.

A ce sujet, un parent d'élève alphabétisé de la quarantaine environ dont la fille est adepte de la divinité *Sakpata* nous a livré à Boco Houé (un village de l'Arrondissement de Kpinnou) que :

« Si ma fille est encore en vie, c'est grâce à la divinité Sakpata. Avant, ma fille tombait malade de façon régulière et aucun traitement médical n'aboutissait définitivement. Ce sont les consultations de Fâ qui ont révélé que c'est la divinité Sakpata qui en est la cause. Depuis qu'elle est sortie du couvent suite aux rituels, ma fille s'est rétablie complètement. Comme son âge n'était trop avancé, elle a encore intégré l'école avec l'aide de sa maîtresse qui la suit spécialement ». Un parent d'élève à Boco Houé, Arrondissement de Kpinnou).

La photo suivante expose l'entrée au couvent de Sakpata dont la fille du parent cité ci-dessus a intégré et témoigne comment cette ethnie est attachée à ses traditions et aux règles établies depuis le temps des ancêtres.



Photos n° 2 : Temple de la divinité Sakpata à Zounhouè-Kpakpassa.

Source : Notre recherche, décembre 2016.

La photo ci-dessous montre les dignitaires de la divinité Hêbiosso à Awamè.



Photo n° 3 : Dignitaires de la divinité Hêbiosso à Awamè

Source : Notre recherche, décembre 2016.

En conclusion, cela montre qu'au-delà de l'histoire d'une ethnie, l'attachement aux valeurs traditionnelles par les us, les coutumes, les mœurs, l'appartenance à une divinité, les pratiques initiatiques à une religion endogène peuvent aussi influencer l'attitude de cette ethnie vis-à-vis de la scolarisation. Ainsi, l'approche socio-culturelle sur la base de l'attachement aux valeurs traditionnelles d'un groupe socio-culturel comme les *kotafɔn* d'Athiémé pourrait donner une explication à la sous-scolarisation des enfants en général et en particulier des filles. De cette analyse, il ressort de lien clair entre l'attachement aux valeurs traditionnelles et les cas de déscolarisation des filles en *kotafɔn* d'Athiémé. L'appartenance à une divinité endogène et l'attachement aux valeurs traditionnelles à travers la réticence à la modernité influencent négativement la scolarisation des filles. Toutefois, l'attachement aux valeurs traditionnelles n'explique pas à lui seul les cas de déperdition. D'autres facteurs comme les effets des discours populaires en milieu *kotafɔn* d'Athiémé sur l'école des filles expliquent le phénomène de déperdition scolaire des filles.

3.2 Les discours populaires sur l'école des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé: un sérieux handicap à la scolarisation

Les discours populaires sont une pratique culturelle fréquente dans certain groupe socio-culturel. Ils sont considérés comme des premiers instants de jugement des acteurs et dépendent de plusieurs facteurs tels que la position sociale, le statut, le rôle, le niveau d'instruction... C'est aussi parfois des propos que les acteurs internes ou externes au milieu scolaire de la jeune fille tiennent en défaveur de la scolarisation de la fille.

3.2.1 Influence des discours populaires sur la scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé

Les discours populaires sur l'école des filles occupent une place de choix parmi les multiples déterminants de la faible scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé. En effet, dans les douze (12) villages parcourus dans le cadre de notre recherche, une proportion non négligeable de cas de déscolarisation des filles sans lien avec l'attachement aux valeurs culturelles est liée à l'influence des discours populaires. Ceux qui tiennent ces discours sont généralement des analphabètes qui ne perçoivent pas l'importance de l'école des filles. D'où un manque de volonté et de motivation à maintenir les filles aussi longtemps que possibles dans le milieu scolaire. Cette attitude affecte négativement les filles dans leur élan scolaire et se remarque à travers les différentes fréquences mentionnées dans ce tableau ci-dessous récapitulant respectivement les rôles types des discours populaires sur l'école des filles et leurs rôles sur la scolarisation des filles.

Tableau n° 4: Types, rôle des discours populaires des acteurs sur la scolarisation des filles

Le poids des discours populaires sur l'abandon des filles	Effectif/fréquence	%

Scolarisation des filles comme investissement incertain et non rentable	23	85,18
Scolarisation des filles entraîne des grossesses non désirées donc des dépenses inutiles	20	74,07
Les discours populaires négatifs sur l'école des filles et démotivation conduisant à l'abandon des filles	19	70,37

Source : Notre recherche, décembre 2016

Ce pourcentage témoigne de l'influence non négligeable des discours populaires négatifs sur la scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé. Les discours populaires augmentent le risque de redoubler, d'échouer et d'abandonner l'école. Ils renforcent l'inefficacité à l'école et par ricochet, les échecs, les abandons et les exclusions scolaires. Cette réalité est valable aussi bien pour les garçons que pour les filles, mais beaucoup plus accrue chez les filles davantage ciblées

« J'ai abandonné l'école seulement l'année surpassée à cause des critiques et des 'on dit' que les gens font sur mon âge avancé, sur la classe que je fais à cet âge et sur mes relations avec les jeunes hommes camarades ou non. Ça fait honte quand on entend des propos pareils. A cette allure et malgré ma bonne volonté, ma mère m'a conseillé de

laisser les classes pour apprendre le métier de couture ». (Une fille déscolarisée à Ayoukonmè, Arrondissement d'Adohoun).

La photo suivante montre une jeune fille déscolarisée dont les propos ont été reportés ci-haut dans le village Ayoukonmè, Arrondissement d'Adohoun.



Photos n°4 : Jeune fille déscolarisée à cause des discours populaires très négatifs sur l'école des filles à Ayoukonmè.

Source : Notre recherche, décembre 2016.

3.2.2 L'école des filles comme un investissement incertain et non rentable pour les parents

Le risque de décrochage scolaire précoce chez les filles est encore plus élevé quand le niveau d'instruction des parents est bas. Moins est le niveau d'instruction d'un individu est bas, moins il est ouvert à la modernité et moins favorable à l'éducation formelle.

Certains discours populaires sont orientés sur l'école des filles comme un investissement incertain et non rentable. Pour ces acteurs, l'école des filles est perçue comme un investissement à long terme, incertain et sans bénéfice pour les parents. Ces discours des voisins internes ou externes au milieu scolaire des filles découragent les parents, démotivent les jeunes filles et les conduisent progressivement à l'abandon scolaire.

Zongo (2004) dépeint d'une manière particulière l'abandon scolaire des filles. L'auteur soutient que la discrimination dont font l'objet les filles est souvent justifiée par les parents qui prétextent que les garçons sont les premiers héritiers de la famille, tandis que les filles, futures épouses appartiendraient à la famille de leurs époux. A cela s'ajoutent les causes diverses de la déscolarisation des filles qui sont entre autres le harcèlement sexuel de la part des éducateurs. Cette attitude qui consiste à classer les filles en second rang a une incidence significative sur la scolarisation des filles.

Un parent reporte à ce propos :

« La fille instruite n'apporte pas grande contribution financière à sa famille d'origine sans l'avis de son époux. Des exemples existent dans ce village. Il y a le cas d'une femme instruite qui a pu réussir financièrement et dont certains se base comme exemple. Mais aujourd'hui, c'est son mari qu'elle avertit avant d'engager certaines dépenses sur ses propres frères, parce que le mari est souvent mécontent quand sa femme aide ses frères. Cet état de fait décourage certains parents à investir aussi considérablement que possible dans l'éducation des filles. Et du coup, par manque de moyens et surtout de motivation, les filles abandonnent ».

Le type de discours populaires considérant l'école des filles comme un investissement sans bénéfice et non rentable pour les parents est montré dans le tableau ci-dessus où un pourcentage de **85,18%** des acteurs investigués démontre aisément que les discours populaires sur la scolarisation des filles comme un investissement incertain et non

rentable pour les parents sont admis par les acteurs comme une réalité à ne pas prendre avec légèreté.

Cette réalité montre aussi bien que le sexe de l'enfant peut influencer sur la scolarisation des enfants et confirme l'hypothèse selon laquelle dans une société patriarcale, le système de reproduction sociale est tel que l'on privilégie la réussite sociale du sexe masculin. Particulièrement pour l'éducation, les filles sont défavorisées au profit des garçons. Cela s'est confirmé au Ghana et au Sénégal où, Pilon et Clevenot (1996) et De Vreyer (1993) ont trouvé que les parents accordent plus de faveur à la scolarisation des garçons qu'à celle des filles. Toutefois, le choix du sexe à scolariser pourrait être conditionné par les perceptions culturelles des parents ainsi que le statut familial de l'enfant (Zan, 2007).

3.2.3 L'école comme une affaire des riches

D'autres discours populaires perçoivent encore l'école comme une institution des individus riches possédant des moyens capable de soutenir la fille pendant longtemps à l'école. Pour ces acteurs, la gratuité de l'école n'est totale comme beaucoup ont tendance à le croire. La conséquence est que les filles inscrites à l'école n'y vont pas souvent trop loin et se retirent ou se voient retirer du système éducatif dès que les charges financières commencent par agir sur le budget de la famille. Ce retrait des filles de l'école est dû non seulement aux autres charges, mais aussi et surtout aux influences des discours et des propos que d'autres formulent sur le concept de gratuité de l'école.

« Si c'est gratuit, qu'on donne les fournitures scolaires, les livres au programme et qu'il en charge toutes les autres dépenses liées à la scolarisation des enfants » (Un autre Chef coutumier à Gléta, Arrondissement d'Adohoun).

Cette affirmation atteste que le poids économique du ménage peut influencer sur la scolarisation ou non des enfants, car le poids économique peut expliquer le lien qui existe entre la quantité et la qualité des enfants. Les théories basées sur les modèles

économiques de la famille tendent à justifier une relation négative entre la qualité et la quantité. Mais des travaux réalisés en Afrique subsaharienne par Marcoux (1995) et cité par Zan (2007) montrent que la relation entre le nombre d'enfants et les moyens de leur scolarisation est positive.

3.2.4 Les discours populaires sur les grossesses prématurées des filles scolarisées : un déterminant significatif de la déperdition scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé

Les discours en lien avec la non rentabilité de la scolarisation des filles pour les parents tournent aussi autour des grossesses non désirées des filles. Une fille dont les parents investissent dans son éducation et qui tombent grosse en cours de scolarisation est une perte et une honte pour ces parents. Ces discours expliquent la plupart des cas de décrochage scolaire des filles qu'on observe en milieu *kotafɔn* d'Athiémé. Plusieurs informateurs interrogés ont confirmé que l'influence des discours populaires sur le phénomène de grossesses prématurées des filles constitue un déterminant significatif de la déperdition scolaire des filles dans la plus part des arrondissements investigués.

Les discours populaires sur les grossesses des filles en cours de scolarisation avec un pourcentage aussi considérable de **74,07%** dans le tableau ci-dessus constituent une arme puissante pour décourager les parents d'élèves dont les enfants sont filles et un influent moyen pour démotiver les filles à abandonner l'école. A ce sujet, une jeune fille déscolarisée dans le village d'Awamè affirme :

« Dans ce village, les gens s'occupent des histoires d'autrui. Moi j'ai repris une fois la classe de 5^{ème} et deux fois la classe de 4^{ème}. Les critiques des gens du village sur le fait que mes échecs sont dus à ce que je sors trop avec les hommes, je gaspille l'argent de mes parents, j'avorte souvent lorsque je suis enceinte ont amené mes parents à m'envoyer en apprentissage de coiffure à Lokossa. C'est comme ça moi j'ai abandonné l'école ». (Une fille déscolarisée d'Awamè, Arrondissement Athiémé-centre).

Ces discours sont souvent renforcés et illustrés par ces filles dont les parents investissent une fortune pour qu'elles fassent l'exception, mais qui tombent malheureusement enceintes sur les bancs parfois jusqu'en classe de 1^{ère} ou même Terminale. Ces cas servent d'exemples et alimentent le débat dans les villages sur la scolarisation des filles

comme un investissement incertain et non rentable pour les parents. Cela décourage les parents à maintenir longtemps les filles à l'école.

De façon globale, il paraît important de rappeler que les discours populaires d'une communauté constituent un trait des caractéristiques invisibles de la culture d'un groupe socio-culturel. Ils représentent le style de communication d'un groupe socio-culturel avec plus d'influence que des éléments culturels visibles et trouvent leurs forces dans les représentations sociales. En milieu *kotafɔn* d'Athiémé, il apparaît que l'école est considérée par les discours populaires comme un investissement incertain et non rentable pour les parents des filles au même titre que la scolarisation des garçons. Aussi, ces discours perçoivent-ils l'école comme un système des riches individus disposant des moyens considérables. Enfin, les grossesses prématurées des filles sur les bancs de l'école renforcent ces discours populaires en défaveur de la fille en milieu *kotafɔn* d'Athiémé. Compte de leur caractère décourageant pour les parents et démotivant pour les filles, les discours populaires n'expliquent pas à eux seuls le phénomène de déperdition scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé. Les pratiques comportementales individuelles et collectives pourraient aussi être considérées comme la cause de déscolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

Chapitre 4 : Les pratiques sociales individuelles et collectives : facteur de déscolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé

Les pratiques sociales individuelles et collectives sont l'ensemble des habitudes de vie liées aux modes de vie, aux normes sociales admis et acceptés de tous comme caractéristiques identitaires culturelles propre à un groupe socio-culturel. Comme telle, certaines pratiques sociales individuelles (venant de la jeune fille même) ou collective (venant de la communauté proche ou non) constituent aussi des facteurs assez important de déscolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

Si les travaux domestiques et champêtres des filles considérés comme valeurs et normes sociales représentent les pratiques sociales individuelles, d'autres encore qui relèvent du collectif comme les mariages forcés et précoces issus des représentations sociales sur l'école des filles expliquent la sous-scolarisation ou la déscolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

4.1 Les travaux domestiques et champêtres des filles : obstacle à la performance des filles à l'école et facteur d'abandon scolaire

Les pratiques sociales individuelles sont celles qui relèvent du ressort direct de la jeune fille et sont liées aux activités qu'elle exerce dans le tissu familial ou social comme normes et valeurs admises par la société.

En effet, il existe un lien intrinsèque fort entre travail et scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé notamment dans les familles les plus démunies qui sont plus obligées à faire travailler surtout les filles au foyer et au champs. Ces travaux domestiques ou champêtres des filles relèvent des facteurs socio-culturels qui conditionnent le maintien ou non de la jeune fille dans le système éducatif et constituent un important déterminant de leur décrochage scolaire. Ils sont en rapport direct ou indirect avec le maintien ou non des filles à l'école parce qu'ils sont ancrés dans les coutumes, les normes sociales au point où ils sont perçus aux yeux des acteurs comme naturel.

« Une jeune fille, quel que soit son niveau d'instruction, doit faire ses travaux domestiques avant d'aller à l'école. Elle assure la propreté du foyer en absence ou non de sa mère pour prendre soin plus tard de son foyer à elle. Elle doit aussi accompagner et aider ses parents dans les champs car, c'est du champ que viendront les ressources indispensables au bon fonctionnement du ménage. Mais quand elle ne sait rien faire de tout cela, elle est très mal vue et critiquée par la société quel que soit son intelligence à l'école ». (Une mère analphabète, village Agbogbomè, Arrondissement Adohoun).

Dans ce contexte, c'est bien la fonction de socialisation et d'acceptation aux normes et valeurs sociales des travaux domestiques et champêtres qui forme un écran masquant de la réalité à la fois des conditions de travail des filles et des effets sur leur éducation.

« Une mère était venue jusqu'à vouloir retirer sa propre fille l'année dernière des cours parce qu'elle n'avait pas fait tous ses travaux domestiques avant de venir à l'école. Ici, les gens ont de la préférence pour la jeune fille moins brillante à l'école, mais douée dans les travaux domestiques qu'une fille brillante à l'école mais nul dans les travaux du ménage ». (Instituteur à l'Ecole Primaire Publique de Zounhouè-Kpakpassa, Arrondissement Athiémé-centre).

Le poids de ces travaux sur l'activité scolaire des filles explique largement leurs faibles performances et les nombreux cas d'échecs scolaires répétés. Ces travaux occupent le plus de temps des filles et les conduisent à rester à la maison pour être une bonne mère plus tard et les poussent lentement à l'abandon scolaire.

« Qu'une fille soit allée à l'école ou pas, ce n'est pas trop un souci moi. Mon souhait pour mes filles est qu'elles sachent bien faire les travaux domestiques et savoir aider leurs parents au champ. Parmi tous mes onze enfants, quatre seulement sont filles. Aucune n'a le niveau de cours moyen deuxième année (CM2). Mais elles ont été appréciées par les gens compte tenu de leur dynamisme. Aucun beau-fils n'est venu se

plaindre des manquements de mes filles par rapport aux travaux domestiques ou champêtres. C'est ça la réalité ». (Un vieillard rencontré à Assèdji, Arrondissement Athiémé-centre).

Ces déclarations rendent compte bien du degré de désintéressement de l'école des filles en particulier en milieu rural *kotafɔn* d'Athiémé.

Le tableau suivant montre bien la fréquence des informateurs sur le désintéressement de la scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé, la préférence de certains parents entre l'aide des filles au foyer ou champ et leur scolarisation et la perception selon laquelle les travaux surtout domestiques des filles comme sont une règle "naturelle" acceptée de tous.

Tableau n° 5 : Les aspects invisibles des normes ou valeurs comme pratiques individuelles ou collectives en milieu *kotafɔn* d'Athiémé explicatifs de décrochage scolaire des filles

Les pratiques comportementales comme normes sociales explicatifs de décrochage scolaire des filles	Effectif/fréquence	%
Le désintéressement de la population en faveur de la scolarisation des filles au profit des travaux domestiques ou champêtres	16	59,25
Préférence de certains parents à encourager l'aide de leurs filles au foyer ou au champ plutôt que d'aller à l'école	15	55,55
Les travaux surtout domestiques des filles comme une règle "naturelle" acceptée de tous	25	92,59

Source : Notre recherche, décembre 2016.

Cette attitude désintéressante de la population en faveur de la scolarisation des filles au profit des travaux domestiques ou champêtres avec un pourcentage de **59,25%** des acteurs sur l'école des filles pousse bon nombre d'entre elle dans le découragement, le manque de motivation et de confiance en soi. Elle puise sa source chez les femmes déscolarisées ou même non scolarisées qui jouissent du statut de femme modèle en terme de réussite financière dans les communautés.

Par ailleurs, une fréquence de **55,55%** des acteurs interviewés sur la préférence de certains parents à encourager l'aide de leurs filles au foyer ou au champ plutôt que d'aller à l'école renseigne non seulement de l'importance des filles comme capital humain incontournable, mais aussi participe à leur socialisation.

Percevoir les travaux, surtout domestiques des filles comme une règle 'naturelle' acceptée de tous est une réalité présente dans certain ethnies comme les *kotafon* d'Athiémé avec **92,59%** d'opinion favorable aux travaux domestiques comme une norme sociale et une règle naturelle.

Concevoir les travaux domestiques ou champêtres comme tels relèvent des facteurs socio-culturels qui conditionnent le maintien ou non de la fille dans le système éducatif. Les travaux domestiques constituent un important facteur de la sous-scolarisation et de la déscolarisation des filles. Si les travaux domestiques ou champêtres des filles en rapport avec la scolarisation n'ont pas fait l'objet d'une production scientifique importante, c'est bien parce qu'ils sont « ancrés dans les coutumes » (Lange, 1996), au point qu'il apparaît comme naturel, à la fois pour la société et l'Etat. En fait, c'est bien la fonction de socialisation et d'acceptation aux normes et valeurs sociales des travaux domestiques qui forme un écran masquant la réalité à la fois des conditions de travail des enfants, et des effets sur l'éducation, surtout de la jeune fille. On peut donc s'interroger sur la signification de la représentation du travail des enfants appréhendé tantôt de façon négative, comme une forme d'exploitation, tantôt de façon positive ou neutre comme facteur de socialisation et de formation de la jeune fille (Abotchi et al., 2010).

4.2 Les mariages forcés et précoces des filles en milieu kotafɔn d'Athiémé : pratiques sociales collectives handicapant le maintien durable des filles dans le système éducatif formel

D'autres pratiques sociales empêchent la scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé. Bien qu'elles ne sont plus fréquents dans la société, les mariages forcés et précoces existent encore dans les milieux ciblés par la recherche. Ainsi, le processus de mariage n'est pas enclenché sur la base de l'âge de la jeune fille, mais de sa condition physique et physiologique et surtout de sa capacité et son dynamisme à réaliser les travaux domestiques et à entretenir le ménage dignement.

« Se marier à jeune fille n'est pas un problème. Si une jeune fille en cours de scolarisation qui sait bien faire les travaux domestiques t'intéresse, arranges-toi pour convaincre une de ses tantes paternelles. Il suffit que tu aies un champ de palmeraie, une case et capable de doter immédiatement », (a confié en sourire un jeune homme qui a marié dans la même circonstance une jeune maman de deux enfants à Sévotinou, Arrondissement Adohoun).

Plusieurs informateurs ont confirmé que la pratique pourrait expliquer la déscolarisation des filles et ont avoué qu'elle reste vielle chez les *kotafɔn*.

« Dans ce village, 60% des jeunes femmes sont mariées parfois de force et souvent de façon précoce ces dix dernière années. A ma connaissance, aucune fille n'a franchi le niveau de brevet d'étude du premier cycle. Les activités principales demeurent le champ et la production de l'huile rouge. J'ai l'impression que c'est dans leur culture », (a lâché un directeur d'école primaire en poste depuis treize ans à Sévotinou, Arrondissement Adohoun).

A cet effet, considéré le mariage forcé et précoce comme une pratique culturelle n'est pas un jugement de valeur. Cette pratique trouve tout son sens dans les perceptions sociales que les acteurs ont des filles ayant été à l'école longtemps à savoir que procréer après un

certain âge est compliqué et parfois impossible. Dans ces sociétés traditionnelles, perpétuer l'ordre passe par la stabilité de la communauté et la transmission des normes et valeurs sociales. Pour elles, l'école émancipe la jeune fille, la soumet à des risques sexuels et la soustrait à ses corvées domestiques et conjugales : il s'agit d'un réflexe identitaire et reproducteur. Le maintien des filles à l'école passe ainsi au second plan lorsque la survie quotidienne de la famille est en jeu. Des représentations sociales de ce type, établies et véhiculées depuis des lustres ne sont pas de nature à favoriser la scolarisation des jeunes filles et déterminent les critères de choix des enfants à envoyer à l'école. Elles sont d'ordre historique, social, culturel... et nécessitent une attention particulière car, participant à la compréhension des attitudes des parents vis-à-vis de la scolarisation de leurs progénitures.

Conclusion

Le système éducatif en Afrique est façonné par des croyances culturelles qui peuvent donner lieu à des préférences diverses. De ce point de vue, l'éducation est un concept, car la culture façonne et encadre les expériences et les perceptions d'une communauté donnée à travers ses valeurs traditionnelles, ses styles de communication, ses pratiques sociales...

Ainsi, « *la commune d'Athiémé connaît un retard significatif en matière de scolarisation des filles* » selon le Chef de la Circonscription Scolaire (C/CS) en poste à Athiémé.

L'objectif de notre recherche qui est d'investiguer les facteurs socio-culturels liés à l'attachement aux valeurs traditionnelles, aux discours populaires sur l'école des filles et aux pratiques sociales individuelles et collectes en défaveur de la scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé qui concourent à la déperdition scolaire des filles. La recherche a adopté pour une approche qualitative dans la collecte des données. Cette approche a permis de recueillir des informations utiles du terrain indispensables à une analyse qualitative rigoureuse des données empiriques.

La situation scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé analysée sous l'angle qualitatif a permis de constater que le phénomène de déperdition scolaire des filles est dû à de multiples caractéristiques socio-culturelles parmi lesquelles trois facteurs se dégagent compte tenu de leur poids non négligeable sur les fréquents cas de déscolarisation des filles : il s'agit de l'attachement aux valeurs traditionnelles lié à la réticence à la modernité et l'appartenance à une divinité donnée qui constituent de sérieux handicaps à la scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé où ces pratiques sont plus ou moins d'actualité. Aussi, les discours populaires négatifs sur l'école des filles comme un investissement incertain et non rentable pour les parents découragent ces derniers, démotivent les filles et les conduisent progressivement à l'abandon scolaire. Enfin, les pratiques sociales individuelles et collectives en milieu *kotafɔn* d'Athiémé contraignant la jeune fille aux corvées domestiques et champêtres et le

poids des cas de mariages forcés et précoces expliquent encore le mieux le phénomène de la déperdition scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

Au vue de ces analyses, les facteurs socio-culturels à travers l'attachement des populations *kotafɔn* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles, l'influence de leurs discours populaires très négatifs sur la scolarisation des filles et le poids des pratiques sociales individuelles et collectives groupées en des normes, des valeurs et des perceptions sociales conditionnent la déperdition scolaire des filles.

En conclusion, malgré toutes les dispositions et précautions méthodologiques prises, il est à noter de biais et de limites comme pour toute recherche scientifique. Ils concernent surtout la réalisation des entretiens auprès des populations quasi-analphabètes. Ayant conscience de ces biais et limites, les résultats auxquels nous sommes parvenus ont apporté une certaine lumière au phénomène de déperdition scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé sur la base des facteurs socio-culturels en lien avec l'attachement des populations *kotafɔn* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles, l'influence de leurs discours populaires négatifs sur la scolarisation des filles et le poids des pratiques sociales individuelles et collectives.

Références Bibliographiques

- 1- Abotchi, T. et al. (2010). *Genre et éducation : le poids des travaux domestiques dans la scolarisation de la jeune fille dans la Région Maritime au Togo*. Rapport final ROCARE, Université de Lomé.
- 2- Actubenin.com. *Découverte / Athiémé : une Commune, un peuple et une histoire*. Consulté sur internet DOI : <http://www.actubenin.com/?Decouverte-Athieme-une-Commune-un>
- 3- Ahodékon, C. (2012). « Problématique de la gratuité de l'école au Bénin : cas de la Commune d'Akpro Misséréte ». *Annales de l'Université de Ouagadougou*. Nouvelle série, Vol.012, ISBN 978-2-915071-056-4, juin 2011, Série A, Lettres, sciences humaines et sociales, pp. 15-44.
- 4- Akoto, E. (1993). *Déterminants socioculturels de la mortalité des enfants en Afrique noire : hypothèses et recherche d'explication*. thèse de doctorat, l'Université catholique de Louvain.
- 5- Amouzou, E. (2008). *Les handicaps à la scolarisation de la jeune fille en Afrique noire*. Paris : Editions l'Harmattan.
- 6- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 123-134.
- 7- Bee, H. (1997). *La Psychologie de l'adolescent : les âges de la vie*. Bruxelles : édition De Boeck.
- 8- Bellat, M. (2004). *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- 9- Boudon, R. (1979). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : PUF.
- 10- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- 11- Burt, C. (1961). Factor analysis and its neurological basis. *British journal of Mathematical and Statistical Psychology*, Volume 14, 53-71.
- 12- Charmes, J. (1993). *Population, emploi et migrations dans le bassin méditerranéen*. Genève : BIT.

- 13-Deschamps, C. (2008). Pas de quartier pour le sexe ? *EchoGéo* n°5, juin/août 2008, revue en ligne, article mis en ligne en juin 2008. DOI : <http://echogeo.revues.org/index4833.html>.
- 14-De Vreyer, P. (1993). Une analyse économétrique de la demande d'éducation en Côte d'Ivoire, *Revue d'Economie du Développement*, volume 3, 49-79.
- 15-Evina, A. (1990). Infécondité et sous fécondité : Evaluation et recherche des facteurs : Le cas du Cameroun, *Les cahiers de l'IFORD* n°1, 281.
- 16-Garba, K. (2016). *Scolarisation des enfants à l'école primaire en République du Bénin : Les résistances du Département de l'Alibori*, Thèse de doctorat, Université d'Abomey-Calavi.
- 17-Gérard, E. (1993). Le développement des médersas au Mali : le signe d'une réorientation de la demande scolaire, in *LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.)*. 13 1-144.
- 18-Gérard, E. (1995). Jeux et enjeux scolaires au Mali : le signe de réorientation de la demande scolaire, *Education, changements démographiques et développement*, ORSTOM, 131-144.
- 19-Gérard, E. (2001). *Les approches sociologiques de la demande d'éducation, la demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherches*. Paris : éd. UEPA.
- 20-Guison, A. (2004). *La déscolarisation des filles au Burkina Faso : Facteurs familiaux de l'abandon des filles d'âge scolaire obligatoire*, Mémoire DEA, Université de Boulogne.
- 21-Hachette Livre international Edicef. (2008). *Dictionnaire Universel*. Paris: Hachette.
- 22-Herrenstein, R. (1971). *I.Q. in the meritocracy*. New York: Atlantic Monthly Press.
- 23-Hufty, M. (2007). Théories et pratiques de la gouvernance. *Séminaire*. Genève : IHEID.

- 24-Jensen, A. R. (1969). Ethnicity and scholastic achievement. *Psychological Reports, Volume 34*, 659-668.
- 25-Kabore, I. et Pilon, M. (2002). Ménages et scolarisation au Burkina Faso : quelques éclairages à partir du recensement de 1996. *Travaux du réseau FASAF (Famille et Scolarisation en Afrique)*. Ouagadougou : Edition du réseau FASAF.
- 26-Ki-Zerbo, J. (2010). *Education et développement en Afrique, cinquante ans de réflexion et d'action*. Paris : Edition de l'Harmattan.
- 27-Kobiané, J.-F. (2002). *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*. Thèse de doctorat en démographie, Université catholique de Louvain.
- 28-Kolher, J. M. et Wacquant, L. J.D. (1995). L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie. Nouméa, *ORSTOM/Institut culturel mélanésien*.
- 29-Kouadio, A. (2001). Financement et gestion de l'éducation en Afrique. *Séminaire panafricain de Dakar du 12-14 octobre*. Dakar : Edition Série Nouvelles Pistes.
- 30-Lange, M-F. (1987). Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? *Politique africaine*, n°27, 74-86.
- 31-Laurent, Th. (1994). Le régime de familiarité : des choses en personne, *In Genèses*, Volume 17, Numéro 1, 72-101.
- 32-L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- 33-Lebovici, S. (1979). Psychopathologie différentielle des sexes: Evolution au cours des dernières décennies et bilan annuel, *In Enfance*, Numéro 1, 61-73.
- 34-Lloyd, C. B. et Blanc, A. K. (1995). Children's Schooling in sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers, and Others, *Population and Development Review*, Vol.22, N°2, 265-298.
- 35-Marcoux, R. (1994). Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali, *Études et travaux du CERPOD*, n° 12, 200p.

- 36-Mission de Décentralisation, (2006) : *Monographie communale de Athiéomé*.
Cotonou : Afrique Conseil.
- 37-Moscovici, S. (2000). *Social Representations*. Cambridge: Polity Press.
- 38-Mulusa, Th., (1992). « L'éducation pluraliste en Afrique subsaharienne : un état de la question » in *Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation*, vol 1, n°22, 181-195.
- 39-Munga Tchombe, Th. (1993). L'accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun, *BREDA*, n°2, 210-213.
- 40-Nizurugero, R. (1979). La civilisation ancienne des peuples des Grands Lacs. Colloque de Bujumbura, *Cahiers d'études africaines*, Numéro 89, 207-210.
- 41-Olivier de Sardan, J-P. (2003). L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à l'usage des étudiants, in *LASBEL, Etudes et Travaux*, n°13, 58p.
- 42-Ouattara, M. (2011). *La problématique du maintien des filles dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso : état des lieux et efficacité de la politique nationale en la matière : cas du Kadiogo*, Mémoire pour l'obtention du diplôme de conseiller en éducation ENSK.
- 43-Père, M. (1995). Les Lobi et les Gan face à la colonisation française, in *La Haute Volta coloniale. Témoignages, recherches, regards*. Paris : Editions Karthala.
- 44-Pilon, M. (2003). La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso, que peut-on dire aujourd'hui ? in *cahiers d'études africaines*, 63-86.
- 45-Pilon, M. et Clevenot, D. (1996). Femmes et scolarisation des enfants. *Communication au séminaire international 'Femmes et gestion des ressources*. Yaoundé : Edition de l'IFORD.
- 46-Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. À partir des propos recueillis et rassemblés par Nadège Broustau et Florence Le Cam, *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo* [En ligne], Vol 1, n°1 - 2012, mis en ligne le 15 septembre 2012. DOI : <http://surlejournalisme.com/rev>.

- 47-Rogers, C. (1976). *Psychothérapie et relations humaines*. Louvain : Edition Université Catholique de Louvain.
- 48-Rwehera, M. (1999). *L'impossible développement de l'enseignement dans les pays les moins avancés*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Caen.
- 49-Rwenge, M. (1999). *Changement social, structures familiales et fécondité en Afrique subsaharienne : le cas du Cameroun*. Yaoundé : Edition de l'IFORD.
- 50-Sala-Diakanda, M. (1980). *Approche ethnique des phénomènes démographiques. Le cas du Zaïre*. Louvain-La-Neuve : Edition Cabay.
- 51-Sawadogo, Z. M. (2013). *Analyse des déterminants socio-économiques de la déperdition scolaire des filles issues des zones périphériques de la ville de Ouagadougou*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de conseiller en éducation, ENSK.
- 52-Schlemmer, B. (1996). *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*. Paris : Editions Karthala-ORSTOM.
- 53-Tape, G. et Bith, E. (1996). *Etude sur les opportunités et les freins à la bonne performance des filles*. Abidjan : Edition du ROCARE.
- 54-Togbe, T. (2013). *Conflit entre acteurs dans la gouvernance des lacs Toho et Ahémé au Sud-Ouest du Bénin*, Thèse de doctorat, Université d'Abomey-Calavi.
- 55-Unesco, (2010). *Rapport Mondiale sur l'éducation*. Repéré à DOI :
http://www.unesco.org/french/sowc01/pdfs/rapport_mondiale_sur_l'éducation_girl_ed.pdf.
- 56-Unesco, (2008). Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde. *Institut de statistique de l'UNESCO*. Montréal : Edition de l'Institut de Statistique de l'Unesco.
- 57-Unicef, (2014). *Stratégie pour l'éducation des filles*. Consulté sur internet DOI :
http://www.unicef.org/french/sowc06/pdfs/stratégies_girl_ed.pdf.
- 58-Unicef, (1999). Initiative pour l'éducation des filles en Afrique de l'Ouest et du Centre. *Réalisation et enseignement pour l'avenir, Phase I*. Repéré à

http://www.unicef.org/french/sowc09/pdfs/réalisation_et_enseignement_pour_l'avenir_phase_1pdf.

- 59-Vandermeesh, L. (2000). Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours, *Colloque International de Dakar*, Numéro 11, Tome 2. Paris : PUF.
- 60-Wakam, J. (2003). Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun. Sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux et A. Quesnel, in *Éducation, famille et dynamiques démographiques*. Paris : Edition du CICRED.
- 61-Yacouba, D. (2001). Les déterminants du travail des enfants en Côte d'Ivoire. *Centre d'Economie du développement*. Bordeaux : Université de Montesquieu, Bordeaux IV.
- 62-Zan, L.M, (2007). *Appartenance socioculturelle et scolarisation des enfants au Burkina Faso*. Mémoire de DESSD, Université de Yaoundé II.
- 63-Zongo, M. (2004). *Influence des pratiques éducatives familiales sur le rendement scolaire des élèves des classes de 4^e de la ville de Koudougou*, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de conseiller en éducation, ENSK.

ANNEXES

Annexe n° 1: Outils de collecte de données

Guide d'entretien individuel destiné aux femmes (femmes ayant été scolarisées et mères non scolarisées, parents d'élèves ou non), aux filles (déscolarisées, non scolarisées et en cours de scolarisation) et aux membres de l'Association des Parents d'Elève en milieu *kotafɔn* d'Athiémé

Ce guide d'entretien s'inscrit dans le cadre de l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Sociologie-Anthropologie, option : Sociologie du développement de l'Université d'Abomey-Calavi. Il est encadré par **Dr. AHODEKON C. S. Cyriaque**, Maître de Conférences des Universités (CAMES) et Enseignant-Chercheur des Universités Nationales du Bénin et porte sur le thème : **«Déperdition scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé, Sud Bénin : Une analyse des facteurs socio-culturels »**. Son objectif est d'investiguer les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et de la communauté *kotafɔn* d'Athiémé vis-à-vis de l'école qui concourent à la déperdition scolaire des filles *kotafɔn* de la commune d'Athiémé (Sud Bénin). A cet effet, nous vous rassurons que les renseignements individuels enregistrés lors de cet entretien sont confidentiels. Ils sont couverts par le secret statistique...Les résultats seront publiés sous la forme anonyme conformément à l'article 25 de la loi 99-014 du 29 -01-99 portant création, organisation et fonctionnement du conseil national de la statistique. Nous vous remercions de votre aimable contribution.

Identification de la zone d'étude			
1	Département :	3	Commune :
2	Arrondissement :	4	Village ou quartiers de ville :
Caractéristiques sociodémographiques / Profil sociologique			
5	Nom du participant :	10	Nationalité :
6	Provenance :	11	Ethnie :
7	Situation Matrimoniale :	12	Age :
8	Niveau d'instruction :	13	Statut socioprofessionnel :
9	Type de pêche:	14	
Autres informations			
15	Date de l'entretien :	18	Durée de l'entretien :
16	Langue de l'entretien :	19	Contact de l'enquête e :
17	Entretien réalisé par :		

Perceptions de l'école formelle en lien avec le décrochage scolaire des filles

- Perception des acteurs sur l'éducation des filles dans votre localité
- Appréciations des rapports entre normes, valeurs, pratiques sociales et les exigences de l'école actuelle
- Existence de lien entre normes, valeurs, pratiques sociales et abandon scolaire des filles
- Statut et rôle de la jeune fille dans la société
- Description de la situation des filles dans l'accès à l'école formelle

Lien entre attachement aux valeurs traditionnelles et abandon scolaire des filles

- Les pratiques culturelles (us et coutumes) présentes dans la localité
- Les us et coutumes en lien avec les pratiques sociales de la fille
- Appartenance des filles aux pratiques religieuses endogènes et lien avec leur abandon scolaire
- Obligation aux filles initiées à une divinité donnée de la pratiquer même au détriment de l'école

- Rôle et statut des filles dans la maison et dans la famille
- Les pratiques initiatiques traditionnelles et leurs influences sur le maintien des filles à l'école
- Relations entre normes, valeurs, pratiques sociales et le maintien des filles à l'école
- Place et fonction de la jeune fille en lien avec les pratiques culturelles (us et coutumes) dans la localité
- Implication des filles aux pratiques culturelles (us et coutumes) de la localité
- Expérience personnelle
- Influence de l'implication des filles aux pratiques culturelles (us et coutumes) sur le décrochage scolaire des filles

Lien entre discours populaires sur l'école et abandon scolaire des filles

- Les discours populaires sur la scolarisation des filles dans la localité
- Statut et rôle de la jeune fille selon les valeurs traditionnelles
- Rôle de ces discours des acteurs sur le décrochage scolaire des filles dans la localité
- Scolarisation des filles comme investissement incertain et non rentable
- Scolarisation des filles comme investissement incertain et non rentable
- Les discours populaires négatifs sur l'école des filles et démotivation conduisant à l'abandon des filles
- Témoignage personnel
- Vécu personnel

Lien entre pratiques sociales individuelle et collective

- Influence des pratiques comportementales sur la scolarité des filles
- Etat des pratiques comportementales individuelle et collective en rapport avec le décrochage scolaire des filles dans la localité
- Relations entre les pratiques comportementales individuelle et collective de la population et abandon scolaire des filles

- Le désintéressement de la population en faveur de la scolarisation des filles au profit des travaux domestiques ou champêtres
- Préférence de certains parents à encourager l'aide de leurs filles au foyer ou au champ plutôt que d'aller à l'école
- Les travaux surtout domestiques des filles comme une règle "naturelle" acceptée de tous
- Connaissances d'autres raisons explicatives de l'abandon scolaire des filles dans la localité
- Raisons (sociale, traditionnelle, culturelle et autres) des abandons scolaires des filles
- Vécu des abandons
- Conséquences des abandons

Guide d'entretien individuel destiné aux chefs religieux ou coutumiers et aux hommes en milieu *kotafɔn* d'Athiémé

Ce guide d'entretien s'inscrit dans le cadre de l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Sociologie-Anthropologie, option : Sociologie du développement de l'Université d'Abomey-Calavi. Il est encadré par **Dr. AHODEKON C. S. Cyriaque**, Maître de Conférences des Universités du CAMES et Enseignant-Chercheur des Universités Nationales du Bénin et porte sur le thème : «**Déperdition scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé, Sud Bénin : Une analyse des facteurs socio-culturels** ». Son objectif est d'investiguer les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et de la communauté *kotafɔn* d'Athiémé vis-à-vis de l'école qui concourent à la déperdition scolaire des filles *kotafɔn* de la commune d'Athiémé (Sud Bénin). A cet effet, nous vous rassurons que les renseignements individuels enregistrés lors de cet entretien sont confidentiels. Ils sont couverts par le secret statistique...Les résultats seront publiés sous la forme anonyme conformément à l'article 25 de la loi 99-014 du 29 -01-99 portant création, organisation et fonctionnement du conseil national de la statistique. Nous vous remercions de votre aimable contribution.

Identification de la zone d'étude			
1	Département :	3	Commune :
2	Arrondissement :	4	Village ou quartiers de ville :
Caractéristiques sociodémographiques / Profil sociologique			
5	Nom du participant :	10	Nationalité :
6	Provenance :	11	Ethnie :
7	Situation Matrimoniale :	12	Age :
8	Niveau d'instruction :	13	Statut socioprofessionnel :
9	Type de pêche:	14	
Autres informations			
15	Date de l'entretien :	18	Durée de l'entretien :
16	Langue de l'entretien :	19	Contact de l'enquête e :
17	Entretien réalisé par :		

Perception de l'école formelle en lien avec le décrochage scolaire des filles

- Regard sur l'école formelle dans votre localité
- Statut et rôle de la jeune fille dans la société
- Etat sur la situation des filles à l'accès à l'école formelle
- Déséquilibre socio-culturel causé par l'école formelle dans la société
- Influence des pratiques initiatiques traditionnelles sur l'accès des filles à l'école formelle

Lien entre attachement aux valeurs traditionnelles et abandon scolaire des filles

- Les pratiques culturelles (us et coutumes) présentes dans la localité
- Place et fonction de la jeune fille en lien avec les pratiques culturelles (us et coutumes) dans la localité
- Appartenance des filles aux pratiques religieuses endogènes et lien avec leur abandon scolaire
- Obligation aux filles initiées à une divinité donnée de la pratiquer même au détriment de l'école
- Implication des filles aux pratiques culturelles (us et coutumes) de la localité
- Influence de l'implication des filles aux pratiques culturelles (us et coutumes) sur le décrochage scolaire des filles

Lien entre discours populaires sur l'école et abandon scolaire des filles

- Description des discours populaires des chefs coutumiers ou religieux sur l'école formelle dans la localité
- Statut et rôle de la jeune fille selon les valeurs traditionnelles et culturelles
- Scolarisation des filles comme investissement incertain et non rentable
- Scolarisation des filles comme investissement incertain et non rentable
- Les discours populaires négatifs sur l'école des filles et démotivation conduisant à l'abandon des filles

- Rôle de ces discours des acteurs sur le décrochage scolaire des filles dans la localité

Lien entre pratiques sociales individuelle et collective et abandon scolaire des filles

- Etat des pratiques comportementales individuelle et collective des chefs religieux ou coutumiers en rapport avec l'école présentes dans la localité
- Influence de ces pratiques comportementales sur la scolarité des filles
- Scolarisation des filles comme investissement incertain et non rentable
- Le désintéressement de la population en faveur de la scolarisation des filles au profit des travaux domestiques ou champêtres
- Préférence de certains parents à encourager l'aide de leurs filles au foyer ou au champ plutôt que d'aller à l'école
- Les travaux surtout domestiques des filles comme une règle 'naturelle' acceptée de tous
- Connaissances d'autres raisons explicatives de l'abandon scolaire des filles dans la localité
- Vécu des abandons
- Conséquences des abandons

Guide d'entretien individuel destiné au personnel de l'éducation (agent de la Circonscription Scolaire et personnel enseignant ou chef d'établissement) en milieu *kotafon* d'Athiémé

Ce guide d'entretien s'inscrit dans le cadre de l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Sociologie-Anthropologie, option : Sociologie du développement de l'Université d'Abomey-Calavi. Il est encadré par **Dr. AHODEKON C. S. Cyriaque**, Maître de Conférences des Universités du CAMES et Enseignant-Chercheur des Universités Nationales du Bénin et porte sur le thème : « **Déperdition scolaire des filles en milieu *kotafon* d'Athiémé, Sud Bénin : Une analyse des facteurs socio-culturels** ». Son objectif est d'investiguer les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et de la communauté *kotafon* d'Athiémé vis-à-vis de l'école qui concourent à la déperdition scolaire des filles *kotafon* de la commune d'Athiémé (Sud Bénin). A cet effet, nous vous rassurons que les renseignements individuels enregistrés lors de cet entretien sont confidentiels. Ils sont couverts par le secret statistique...Les résultats seront publiés sous la forme anonyme conformément à l'article 25 de la loi 99-014 du 29 -01-99 portant création, organisation et fonctionnement du conseil national de la statistique. Nous vous remercions de votre aimable contribution.

Identification de la zone d'étude			
1	Département :	3	Commune :
2	Arrondissement :	4	Village ou quartiers de ville :
Caractéristiques sociodémographiques / Profil sociologique			
5	Nom du participant :	10	Nationalité :
6	Provenance :	11	Ethnie :
7	Situation Matrimoniale :	12	Age :
8	Niveau d'instruction :	13	Statut socioprofessionnel :
9	Type de pêche:	14	
Autres informations			
15	Date de l'entretien :	18	Durée de l'entretien :

16	Langue de l'entretien :	19	Contact de l'enquête :
17	Entretien réalisé par :		

Qualité de l'offre scolaire en lien avec le décrochage scolaire des filles

- Description de l'offre du service scolaire dans votre localité
- Influence de l'offre du service scolaire sur le décrochage scolaire des filles
- Description de la perception de l'enseignement chez les parents et les élèves
- Influence de cette perception sur le décrochage scolaire des filles

Lien entre attachement aux valeurs traditionnelles et abandon scolaire des filles,

- Les pratiques culturelles (us et coutumes) présentes dans la localité
- Perception des acteurs sur les pratiques culturelles de la localité
- Appartenance des filles aux pratiques religieuses endogènes et lien avec leur abandon scolaire
- Obligation aux filles initiées à une divinité donnée de la pratiquer même au détriment de l'école
- Influence des pratiques culturelles de la localité sur le décrochage scolaire des filles

Lien entre discours populaires sur l'école et abandon scolaire des filles

- Description des discours populaires des acteurs sur la place de l'école dans la localité
- Statut et rôle de la jeune fille dans les discours populaires
- Scolarisation des filles comme investissement incertain et non rentable
- Scolarisation des filles comme investissement incertain et non rentable
- Les discours populaires négatifs sur l'école des filles et démotivation conduisant à l'abandon des filles
- Rôle de ces discours des acteurs sur le décrochage scolaire des filles dans la localité

Lien entre pratiques sociales individuelle et collective et abandon scolaire des filles

- Etat des pratiques sociales individuelle et collective en rapport avec l'école présentes dans la localité
- Influence des pratiques sociales individuelle et collective sur la scolarité des filles
- Le désintéressement de la population en faveur de la scolarisation des filles au profit des travaux domestiques ou champêtres
- Préférence de certains parents à encourager l'aide de leurs filles au foyer ou au champ plutôt que d'aller à l'école
- Les travaux surtout domestiques des filles comme une règle "naturelle" acceptée de tous
- Connaissances d'autres raisons explicatives de l'abandon scolaire des filles dans la localité
- Vécu des abandons
- Conséquences des abandons

Annexe n°2 : Grille d'obsevation

Attitudes des informateurs sur le phénomène	L'effectif des filles au début, au cours et à la fin du processus scolaire dans les établissements scolaires parcourus	Les activités des filles une fois déscolarisées	Autres

Source : Notre recherche, décembre 2016.

Annexe n°3 : Quelques photos en lien avec la thématique prises sur le terrain avec le consenement oral des acteurs.



Photos n° 1 : Temple de la divinité “*Dan*” à Awamè

Source : Notre enquête, décembre 2016.



Photos n° 2 : Divinité “*Adjakpa*” à Zounhouè-Kpakassa très adorée

Source : Notre recherche, décembre 2016.



Photos n° 3 : Une classe de l'enseignement primaire dominée dans les premières années par des filles, EEP Gléta

Source : Notre enquête, décembre 2016.

Table des matières	Pages
SOMMAIRE.....	3
Dédicace.....	4
Remerciements.....	5
Sigles et Acronymes	8
Liste des figures	9
Liste des tableaux.....	10
Liste des photos.....	11
Résumé.....	12
Summary	13
INTRODUCTION.....	12
PREMIÈRE PARTIE : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES, MÉTHODOLOGIQUES ET CARACTÉRISTIQUES DES ESPACES DE RECHERCHE.....	17
Chapitre 1^{er} : Considérations théoriques	19
1.1 Problématique	19
1.1.2 Hypothèses de travail et justification.....	21
1.1.3 Objectifs de la recherche.....	22
1.1.4 Cadre conceptuel.....	22
1.2 Revue de littérature	25
1.2.1 Le concept de socio-culturel en éducation.....	25
1.2.2 L'influence des facteurs socio-culturels en éducation.....	26
1.2.3 L'influence des facteurs socio-démographiques sur la déperdition scolaire.....	28
1.2.4 Conflits psychiques de l'enfant comme facteur explicatif de la déperdition scolaire	33
1.2.5 L'âge comme polarisation du système éducatif.....	34
1.2.6 Politique éducative, facteur d'abandon scolaire des filles.....	34
1.2.7 Les travaux domestiques comme normes et valeurs sociales, facteur de la déperdition scolaire	36
1.2.8 Les représentations sociales de l'école, élément explicatif de la déperdition scolaire	37

1.2.9 La problématique de l'intelligence scolaire et de l'environnement familial	38
1.2.10 La spécificité de l'enfant comme facteur explicatif de la réussite ou de l'échec scolaire	39
1.3 Modèles d'analyses.....	41
1.3.1 L'individualisme méthodologique	41
1.3.1 L'approche compréhensive	42
1.4 Clarification conceptuelle.....	43
1.4.1 La déperdition scolaire.....	43
1.4.2 Facteurs socio-culturels	44
1.5 Motivations du choix du sujet et de l'espace de recherche	45
1.5.1 Motivations du choix du sujet.....	45
1.5.1.1 Raisons subjectives	45
1.5.1.2 Raisons objectives.....	45
1.5.2 Justification du choix des espaces de recherche	46
Chapitre 2 : Considérations méthodologiques et présentation de l'espace de recherche	48
2.1 Consédérations méthodologiques	48
2.1.1 Nature de la recherche.....	48
2.1.2 Techniques et outils de collecte de données	49
2.1.1.1 L'entretien.....	49
2.1.1.2 L'entretien semi-structuré.....	49
2.1.1.3 Les entretiens collectifs ou de groupe.....	49
2.1.1.4 L'observation participante et les notes de terrain	50
2.1.3 Outils de collecte de données.....	50
2.1.3.1 Le guide d'entretien	51
2.1.3.2 La grille d'observation.....	51
2.1.3.3 Enregistreur.....	51
2.1.3.4 Ordinateur	52
2.1.3.5 Matériels de base pour la prise de notes (cahiers, bics, crayons)	52
2.1.4 Groupes cibles et échantillonnage	52
2.1.4.1 Groupes cibles.....	52

2.1.4.2 Echantillonnage.....	53
2.1.4.3 Taille de l'échantillon	54
2.1.5 Critères d'inclusion.....	54
2.1.6 Collecte et analyse des données.....	55
2.1.6.1 Analyse des données	557
2.2 Caractéristiques de l'espace de recherche : la commune d'Athiémé.....	58
2.2.1 Cadre de la recherche.....	58
2.2.2 Historiques des kotafon d'Athiémé.....	60
DEUXIÈME PARTIE : DÉPERDITION SCOLAIRE DES FILLES EN MILIEU KOTAFON D'ATHIÉMÉ : CAUSES ET FACTEURS EXPLICATIFS	64
Chapitre 3 : L'attachement des populations aux valeurs traditionnelles et les discours populaires sur l'école : obstacle à la survie scolaire des filles en milieu kotafon d'athiémé	67
3.1 L'attachement des populations aux valeurs traditionnelles, facteur de la sous- scolarisation des filles	67
3.1.1 Pratiques initiatiques traditionnelles et lien avec le maintien des filles à l'école	68
3.1.2 Perceptions socio-religieuses des acteurs et lien avec la déscolarisation des filles en milieu kotafon d'Athiémé	70
3. 2 Les discours populaires sur l'école des filles en milieu kotafon d'Athiémé : un sérieux handicap à la scolarisation	76
3.2.1 Influence des discours populaires sur la scolarisation des filles en milieu kotafon d'Athiémé.....	76
3.2.2 L'école des filles comme un investissement incertain et non rentable pour les parents	79
3.2.3 L'école comme une affaire des riches	81
3.2.4 Les discours populaires sur les grossesses prématurées des filles scolarisées : un déterminant significatif de la déperdition scolaire des filles en milieu kotafon d'Athiémé.....	82

Chapitre 4 : Les pratiques sociales individuelles et collectives : un autre handicap à la survie scolaire des filles en milieu kotafon d’Athiémé	84
4.1 Les travaux domestiques et champêtres des filles : obstacle à la performance des filles, facteur d’abandon scolaire	84
4.2 Les mariages forcés et précoces des filles en milieu milieu kotafon d’Athiémé : pratiques sociales collectives handicapant le maintien durable des filles dans le système éducatif formel	88
CONCLUSION	90
Références Bibliographiques.....	92
Annexes	98
Tables des matières	112