

N° 14 Novembre 2018

La revue scientifique \_ Les Cahiers du CBRST

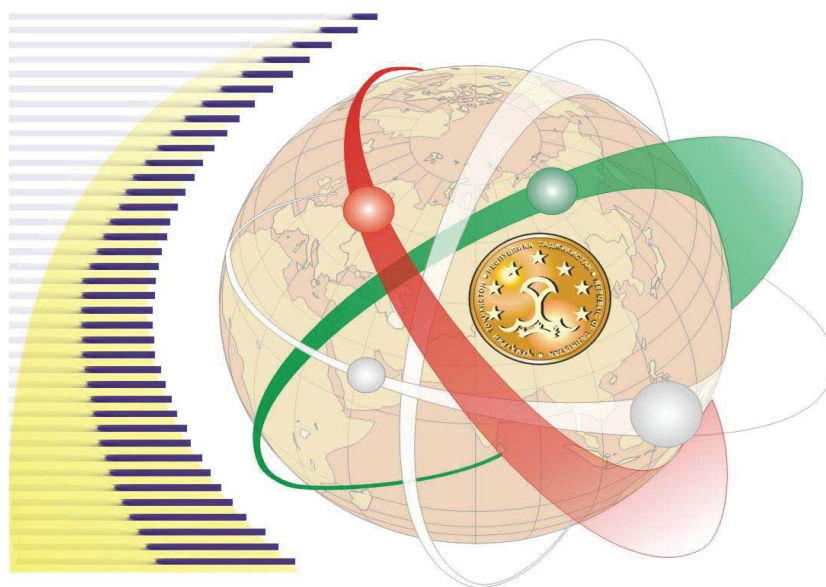


La revue scientifique  
**Les Cahiers  
du CBRST**

*La science au service de la société*

**DOSSIERS**

**Société  
Environnement  
Développement**



03 BP 1665 Tél (229) 21 32 12 63 2132 09 77

Fax : (229) 21 32 36 71

Mail : [cahiersducbrst@yahoo.fr](mailto:cahiersducbrst@yahoo.fr) ;

[cahiersducbrst@gmail.com](mailto:cahiersducbrst@gmail.com)

Site Web : <http://www.cbrst-benin.org>

*Les Cahiers du Centre Béninois de la Recherche Scientifique et Technique*  
ISSN : 1840-703X; Dépôt légal n° 10588 du 09/08/2018 ; 3ème trimestre  
2018 Bibliothèque Nationale du Bénin 03 B.P. : 1665 Cotonou (Bénin) ;  
(229):95957332; 95403914 cahiersducbrst@yahoo.fr ;  
cahiersducbrst@gmail.com

---

**Directeur de Publication :** Marc KPODEKON ; **Directeur Général du CBRSI**  
**Rédacteur en Chef :** SOGLO Y. Yves **Conseiller Scientifique :** Apollinaire Guy  
MENSAH ; **Directeur de Recherche**

---

**Comité scientifique**

Pr. DARBOUX Raphael (Bénin)	Pr. HONTONFINDE Félix (Bénin)
Pr. BIGOT André (Bénin)	Pr. TOUKOUROU Fatiou (Bénin)
Pr. AKPONA Simon (Bénin)	Pr. FAYOMI Benjamin (Bénin)
Pr. LALEYE Anatole (Bénin)	Pr. MAKOUTODE Michel (Bénin)
Pr. HOUNNOU Gervais (Bénin)	Pr. TCHITCHI Toussaint Y. (Bénin)
Pr. HOUNGBE Fabien (Bénin)	Pr. OYEDE Marc (Bénin)
Pr. Michel BOKO (Bénin)	Pr. EDORH Patrick A. (Bénin)
Pr. KOUMAKPAYI Taofiki (Bénin)	Pr. AKOEGNINO Akpovi (Bénin)
Pr. SAMBA KIMBATA Joseph (Congo B)	Pr. CLEDJO Placide (Bénin)
Pr. GBEASSOR Messanvi (Togo)	Pr. DOMINGO Etienne (Bénin)
Pr. MASSOUGBODJI Achille (Bénin)	Pr. HOUNDENOU Constant (Bénin)
Pr. AFOUDA Abel (Bénin)	Pr. MENSAH Guy Apollinaire
Pr. ZOUNGRANA Pierre Tanga (Burkina)	Pr. TOSSA Joel (Bénin)
Pr. MOUDACHIROU Mansourou (Bénin)	Pr. SINSIN Brice (Bénin)
Pr. JOSSE Roger (Bénin)	Pr. GBENOU Joachim (Bénin)
Pr. LALEYE Anatole (Bénin)	Pr. LALEYE Philippe (Bénin)
Pr. MOUDACHIROU Mansourou (Bénin)	Pr. TCHAMIE Tiou (Togo)
Pr. TOUKOUROU Fatiou (Bénin)	Pr. GBAGUIDI Fernand (Bénin)
Pr. AGBOSSOU K. Euloge (Bénin)	Pr. ANIGNIKIN Sylvain (Bénin)
Pr. SOCLO Henri (Bénin)	Pr. AHANHANZO Corneille (Bénin)

**COMITE DE LECTURE :** Prof NOUHOAYI Albert; Prof AGBOSSOU K. Euloge ; Pr AVLESSI Félicien ; Prof CLEDJO Placide; Prof da CRUZ Maxime ; Prof DIMON Biaou Fidèle ; Prof DOMINGO Etienne ; Prof EDAH Daniel ; Prof KOUNOUHEWA Basile ; Prof MENSAH G. A. ; Prof TOSSOU Okri Pascal ; Prof YAYI Eléonore ; Dr TENTE Brice; Dr YABI Ibourahima ; Dr. Zacharie SOHOU ; Pr. JOSSE Roger ; Pr. LALEYE Anatole ; Pr. OUMOROU Madjidou ; Prof BOKO Gabriel; Prof MONGBO Roch ; Prof. SOCLO Henri ; Dr ALAMOU Eric ; Dr AZANDO E. V.; Dr DOUGNON Victorien ; Dr FOURN Elisabeth; Prof GBAGUIDI Fernand; Dr GBANGBOCHÉ A. B. ; Pr GLELE KAKAÏ Romain ; Prof TCHIBOZO Eric; Pr HONTONFINDE Félix ; Pr HOUNHOUGAN Joseph ; Pr KPOVISSI Salomé ; Pr OYEDE Marc ; Pr. Ag. FOLLIGAN Bénédiction ; Pr. Ag. YAO-GNANGOURA Victor ; Pr. AKPONA Simon ; Pr. ALLABI Aurel ; Pr. BIGOT André ; Pr. CHIKOU Antoine ; Pr. DARBOUX Raphael ; Pr. Fulgence AFOUDA; Pr. GBAGUIDI Fernand ; Pr. HOUNGBE Fabien ; Pr. HOUNNOU Gervais ; Prof. Ag. MOUMOUNI Hassane ; Prof AHOHOUNKPANZON Michel; Prof AINA Martin ; Prof ALLABI Aurel ; Dr BAGODO Obarè ; Dr HOUNGNIHIN Roch ; Dr GUENDEHOU Sabin ; Dr JOHNSON Christian; Dr KPOHOUE Ferdinand

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



## SOMMAIRE

1. **Consommation de stupéfiants chez les adolescents en milieu scolaire au Bénin : un état des lieux à Cotonou en 2016.....01**  
*Ferdinand M. ADOUNKPE, Luc BEHANZIN, Aurel C. ALLABI, Codjo A. KPATCHAVI*
2. **Le travail de la femme dans l'environnement socio-économique béninois : les reliques d'une tradition handicapante.....29**  
*Edouard AHO*
3. **Enjeux de requalification patrimoniale et écotouristique des villages salicoles du bas-Benin.....50**  
*Paul AKOGNI*
4. **Education des jeunes filles en post-échec scolaire au Bénin : analyse de l'expérience du Centre Claire Amitié.....65**  
*Serge Armel ATTENOUKON, Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO, Annanh ZOUGMORE*
5. **Nécessité de collaboration entre les enseignants et parents d'élèves pour une amélioration des rendements scolaires dans les zones urbaines d'Abomey-Calavi.....105**  
*Gabriel C. BOKO, M. Max. Stephane CHAOU*
6. **Décentralisation et accès à l'eau potable dans les villages de la commune de fada n'gourma : enjeux et perspective.....127**  
*Dramane DAHANI*
7. **la connaissance de la loi pénale : enjeux dans un contexte d'inflation législative.....147**  
*M. S. Pulcherie DONOUMASSOU épouse SIMEON*
8. **Temporalités dans les pratiques de dépigmentation.....181**  
*Dimi Theodore DOUDOU, Tiewa Salimata SORO*



9. **Exploring the issue of marriage decline in amma darko's beyond the horizon and the housemaid.....211**  
*Celestin GBAGUIDI, Adolphe KASSIN*
10. **Contribution des infrastructures socio-communautaires au développement local dans les communes d'Avrankou, d'Akpro-Misserete et d'Adjarra.....230**  
*Germain GONZALLO, Mathieu KIKI, Sande ZANNOU*
11. **Nécessité d'une actualisation du répertoire des prix de référence pour une amélioration de la gestion de la commande publique au Benin.....257**  
*Zime Kora GOUNOU*
12. **La gestion responsable des ressources humaines, un levier de performance marketing des entreprises.....279**  
*Mariette HOUNTON*
13. **Impact de l'expansion des TIC sur la réduction de la pauvreté en Côte-d'Ivoire.....303**  
*Bassemory KONE*
14. **Cloisonnement du service public de sante à la frontière de Sèmè-Kraké (Benin-Nigeria) une contribution sociologique.....329**  
*Pierre Codjo MELIHO, Andre AINA, Codjo Adolphe KPATCHAVI*
15. **Nouvelles pratiques religieuses dans l'église catholique romaine à Cotonou : déviance ou mutation religieuse ?.....351**  
*Bruno MONTCHO*
16. **Effets structurants des Transports en commun privés des passagers et développement du commerce de rue sur l'axe routier Lomé-Kara, un maillon du corridor Lomé-Cinkassé au Togo.....386**  
*Adong Tchoou NOYOULEWA, Komla Uwolowudu AMEGNA, Damitonou NANOINI*



17. **Système d'échanges et monétaire traditionnel dans le pays Faafouë de 1858-1898**.....412  
*Sekre Alphonse GBODJE*
18. **La construction sociale du pouvoir des " zoxinò " au regard du genre et ses implications en milieu de pêche au sud-ouest du Benin**.....436  
*Timothee Codjo TOGBE, Emilia AZALOU TINGBE*
19. **Forage artésien, menace ou opportunité dans la commune de Bopa au Benin**.....456  
*Dansou Pierre TOSSA, Emile Comlan BADEVOU, Roch L. MONGBO*
20. **Prince HALL and the African american freemasonry**.....481  
*Yao Alain Darius AMOUSSOU*
21. **La congestion routière comme signe d'échec de la gouvernance de la mobilité urbaine dans l'agglomération de Cotonou**.....497  
*Kessou Célestin LÈGBANON, Bertrand SOGBOSSI, BOCCO Michel BOKO*
22. **Persistence des activités de concassage artisanal de granite dans la commune de Parakou en république du Benin**.....519  
*Offin Lié Rufin AKIYO*
23. **L'identité professionnelle des éducateurs de lycées et collèges en Côte d'Ivoire**.....542  
*Kouéiwon Gaspard INANAN*
24. **Facteurs explicatifs de la qualité perçue dans les établissements privés d'enseignement supérieur : proposition d'une échelle de mesure multidimensionnelle**..... 561  
*Dossa Theodore MEHOBA*
25. **Conflit entre propriétaires et locataires a Zogbadje (commune d'Abomey-Calavi, Benin, africaine de l'ouest)** .....600  
*Sidonie Clarisse HEDIBLE*



- 26. On the syntax of anaphors, pronouns and r-expressions in wolof.....618**  
*TAMBA*
- 27. Recomposition des pratiques foncières locales dans le Benin méridional : cas de la commune de Zagnanado.....633**  
*Charlemagne TOMAVO*
- 28. Introduction des énergies intelligentes : cas des compteurs communicants dans les ménages à Abidjan.....676**  
*Salimata BERTE, Djané Dit Fatogoma ADOU, Etienne NTAGWIRUMUGARA*
- 29. Savoirs réels et superstitions dans le vodun.....694**  
*Cossi Zéphirin DAAVO*
- 30. Préscolarisation des enfants en situation difficile au Benin : l'exemple des espaces éveils à Cotonou ..... 716**  
*Clarisse NAPPORN*
- 31. Environnement scolaire et sante des apprenants : cas des écoles et collèges de la commune lacustre des Aguégus au Benin....734**  
*Sabine Mètohué DAKO KPACHA*
- 32. Abidjan-Adjame, première occupation spatiale et organisation traditionnelle des habitants avant 1926.....760**  
*Noël Moussa GONZREU*



## EDUCATION DES JEUNES FILLES EN POST-ÉCHEC SCOLAIRE AU BÉNIN : ANALYSE DE L'EXPERIENCE DU CENTRE CLAIRE AMITIE

Serge Armel ATTENOUKON<sup>1</sup>, Guillaume Abiodoun  
CHOGOLOU ODOUWO<sup>2</sup>, Annanh ZOUGMORE<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Université d'Abomey-Calavi, [serge.attenoukon@uac.bj](mailto:serge.attenoukon@uac.bj)

<sup>2</sup>Université d'Abomey-Calavi, [gchogolou@yahoo.fr](mailto:gchogolou@yahoo.fr)

<sup>3</sup>Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest,  
[zougmoreanne@yahoo.fr](mailto:zougmoreanne@yahoo.fr)

### RESUME

*Même si de plus en plus de jeunes filles achèvent leurs études primaires et secondaires de l'enseignement secondaire général et accèdent à une formation supérieure, nombreuses sont encore celles qui, pour diverses raisons, quittent prématurément l'école. Quand on sait le poids des femmes dans nos sociétés et les discriminations dont elles sont victimes de par les pesanteurs sociales, ce phénomène de l'échec scolaire des jeunes adolescentes impacte tout aussi négativement le système éducatif et, partant, le progrès social en Afrique. Cette recherche expose et analyse l'expérience du Centre Claire Amitié du Bénin, spécialisé dans l'éducation des jeunes filles en échec postscolaire à travers le développement de stratégies de formation en atelier d'apprentissage de métiers. Les apprenantes interrogées soulignent le rôle déterminant de la formation pour leur autonomisation et leur insertion socioéconomique et professionnelle. **Mots-clés** : adolescentes, échec scolaire, éducation non formelle, formation, Bénin.*

### ABSTRACT

*Although an ever increasing number of girls today complete primary education and the secondary education in the general education*



*course, and pursue higher education, many of them drop out prematurely for various reasons. At knowing the weight of women in our societies and the discriminations social burdens subject them to, this phenomenon of young female adolescents school failure has an equally negative impact on the education system and, consequently, on social progress in Africa. This research exposes and analyzes the experience of the Claire Amitié Center of Benin, specialized in the education of girls in post-school failure, through the development of training strategies in craft apprenticeship. The learners interviewed stress the key role of that training in their empowerment, socio-economic and professional integration.*

**Keywords:** *female adolescents, school failure, non-formal education, formal, training, Benin.*

## INTRODUCTION

L'éducation constitue un droit fondamental pour l'humanité tout entière. Tout Etat qui veut amorcer le développement doit miser sur l'éducation à la base. Cette dernière a pour lieu de prédilection l'école. Comme l'a indiqué P. Mukene (1988),

*« le domaine de l'éducation est pour toute société la pierre angulaire de la construction de son avenir. Elle traduit les tendances et les options présentes dans la société et en même temps elle constitue un processus de projection dans le futur »*  
(p. 223).

L'éducation est perçue comme un élément moteur du développement humain durable. Elle s'entend comme l'ensemble des activités visant à développer chez l'être humain, ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles, psychologiques et sociales. Le "Traité de pédagogie générale" de R. Hubert (1946), cité par A. Kerlan<sup>1</sup>, s'ouvrait sur une revue de différentes définitions de

---

<sup>1</sup> Consulté le 18 septembre 2017 à 11h22 en ligne sur,  
<http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/COURS%20PHILO.10.11.PROBL.htm>.



l'éducation à savoir : pour Herbart, le but de l'éducation est « la formation de l'individu pour lui-même, en éveillant en lui la multiplicité de ses intérêts ». Quant à J. Mill, l'éducation a pour objet « de faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour les autres ». Pour sa part, J. S. Mill pense que l'éducation est « tout ce que nous faisons pour nous-mêmes et tout ce que les autres font pour nous, dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature ». En ce qui concerne E. Kant, le but de l'éducation est de « développer dans l'individu toute la perfection dont il est susceptible ». Et à R. Hubert lui-même de conclure que « toute éducation à une destination », et que « cette destination coïncide exactement avec celle qui est assignée à l'homme lui-même » (p. 5). Il est sans aucune objection que l'être humain a besoin d'être éduqué en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et de participer au développement économique, social et culturel de sa nation. « Vivre c'est persévérer dans son être. Et pour une société donnée, c'est par l'éducation qu'elle se perpétue dans son être physique et social » expliquait J. Ki-Zerbo (1990, p. 15).

Dans notre contexte africain, toute la société est éducative parce que l'enfant appartient au groupe tout entier et pas seulement à ses géniteurs. L'éducation a un caractère collectif prononcé même si cette pratique se délite avec l'émergence, de plus en plus forte, de l'individualisme. En Afrique Subsaharienne, la parenté, les pairs et le village participaient à l'éducation de l'enfant. Tout le monde était concerné par elle même si une place particulière revient aux parents et aux aînés ou à des personnes qualifiées par des tâches spéciales. De ce fait, l'éducation tendait à apprendre à chacun à se situer par rapport au groupe, à en respecter les règles et les valeurs et à se conformer au rôle qui lui est assigné pour son déploiement. Même moins vivace, la collectivisation de l'éducation demeure dans les sociétés africaines. Au plan politique, l'éducation constitue un objectif de première importance pour tous les gouvernements. Dans la plupart des pays, le système éducatif est libéralisé favorisant ainsi l'éclosion des écoles, collèges, lycées et universités privés. Ces



derniers connaissent un véritable succès tant la demande en éducation et en formation est forte en Afrique.

Le Bénin, à travers la loi 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale, a consacré l'éducation comme première priorité nationale. En vue d'apporter des solutions durables aux nombreux problèmes du système éducatif, le gouvernement béninois a souscrit à des engagements internationaux et participé à des rencontres de grandes envergures éducatives tels que la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous de Jomtien (1990), le Forum Mondial de l'Education tenu à Dakar au Sénégal du 26 au 28 avril 2000 où il était particulièrement recommandé aux Etats participants d'améliorer l'accès à l'école primaire, surtout pour les groupes vulnérables. A l'instar d'autres pays, le Bénin s'est également engagé à la mise en œuvre des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) suivis des Objectifs du Développement Durable (ODD). Pour traduire sa volonté de respecter lesdits engagements, le gouvernement béninois a pris des initiatives et des mesures diverses. Il s'agit, entre autres, du "Plan d'Actions National d'Education Pour Tous" (PAN/EPT) qui fait suite au "Plan d'Action d'Education Pour Tous" formulé et adopté à la conférence de Dakar en 2000, du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDDSE) 2006-2015 et de l'élaboration et de la validation de la deuxième génération du PDDSE (2016- 2025). D'autres mesures et des mises en route de projets divers dans le domaine de l'éducation comme la suppression progressive des frais d'écolage depuis 2000 ou la gratuité des enseignements maternel et primaire depuis octobre 2006, l'expérience des "Espaces Enfance (EP)" ont favorisé la scolarisation de nombreuses filles avec un taux brut de scolarisation des filles en nette progression. A ce sujet, les statistiques de l'UNICEF-Bénin (2013)<sup>2</sup> indiquent que le taux d'alphabétisation des jeunes filles de

---

<sup>2</sup> Source :

<https://www.unicef.org/benin/search.php?q=taux+brut+scolarisation&Go.x=0&Go.y=0> (consulté le 15 juillet 2017, 15h42).



15 ans à 24 ans sur la période de 2008 à 2012 est de 30.8% et, pour la même période, leur taux net de scolarisation est de 40%. Mais, cette performance contraste avec le taux d'achèvement du cycle secondaire. En effet, peu des élèves filles achèvent le cycle primaire (Banque mondiale, 2018) du fait, entre autres, du statut de la jeune fille et des coûts d'opportunité de l'éducation. Cependant, l'écart du taux d'achèvement du cycle primaire entre les garçons et les filles s'est amélioré dans une proportion significative passant de 34,3 % en 2011 à 50,9 % en 2016 (Banque mondiale, 2018).

Quel sort est-il fait aux filles qui quittent ainsi précocement l'enseignement secondaire? Quelles sont les alternatives prévues pour une seconde chance de recevoir une formation ? Quelle est l'expérience du Centre Claire Amitié du Bénin dans l'éducation des jeunes filles déscolarisées ? Ce sont-là les préoccupations de la présente recherche qui s'inscrit dans la continuité des réflexions sur l'éducation des filles, en général et des catégories vulnérables, en particulier.

En 2004, le Plan National d'Action pour l'Éducation Pour Tous (PAN/EPT) au Bénin a été adopté par le Conseil des Ministres. Ce plan donne les grandes orientations afin que tous les enfants accèdent à la scolarisation à l'horizon 2015. Un Plan Décennal de Développement de l'Éducation (PDDSE 2006/2015) prenant en compte le PAN/EPT, les Objectifs du Millénaire pour le Développement, le cadre stratégique de réduction de la pauvreté et la vision nationale du Bénin à l'horizon 2025 a été élaboré pour mieux gérer l'accès, l'équité, la qualité, la performance et le financement du système éducatif (UNESCO, 2009). Cependant, l'histoire des réussites et des échecs scolaires a montré que l'école scolastique n'est pas forcément l'unique cadre de formation ou d'éducation pour tous les citoyens en âge de scolarisation. Pour cause, sa fonction dominante de reproduction, malgré la volonté des politiques d'instaurer une école juste, a tendance à perpétuer une certaine hiérarchie sociale. Dans la recherche de solutions au phénomène de



déscolarisation précoce, les ministères béninois en charge de l'éducation, de l'emploi et de la jeunesse, lors du deuxième forum du secteur de l'éducation réaffirment que les apprenants, en sortant des différentes composantes du secteur de l'éducation et de la formation, quel que soit leur niveau, doivent être dotés :

- de l'esprit de curiosité, d'innovation, et de la capacité de résoudre des problèmes, pour et par eux-mêmes;
- d'un intérêt marqué pour les réalités de leur environnement;
- de la capacité à relever les défis face aux situations complexes;
- des capacités d'innovations en faisant appel à leur génie, afin de trouver des solutions tangibles et utiles aux problèmes de leur nation et du monde;
- de l'esprit d'entrepreneuriat-innovation, du goût du risque, de l'audace et de la capacité à se projeter dans l'avenir (Gouvernement du Bénin, 2015).

Dans cette perspective, F. Houédénou (2009) indique que l'éducateur devrait se donner comme devoir d'aider les jeunes à développer leurs compétences : « *l'éducateur aidera les jeunes à développer des compétences individuelles et collectives en vue de la réalisation des objectifs et projets communs* » (p.31). L'éducation consiste donc à rendre l'homme libre et responsable. La bonne éducation ne s'improvise pas. D'après M. Lena (1991), éduquer : « c'est répondre à un autre avec sa propre humanité, répondre pour lui et de lui aussi longtemps qu'il ne peut le faire afin qu'il puisse le faire » (p.89). En effet, l'éducation est un ensemble d'actions mises en œuvre pour guider et accompagner l'individu, dans toutes ses dimensions: corps, cœur, esprit et intelligence vers un développement intégral. Elle est un conditionnement destiné à rendre l'homme, plus maître de son acte et surtout responsable de sa propre réussite. Cependant, l'enseignement théorique et magistral, tient une place importante aujourd'hui en éducation et en apprentissage. L'on semble se préoccuper plus de la transmission d'informations que du processus d'acquisition par l'apprenant. Pourtant, l'appropriation des savoirs par



l'expérience est fondamentale dans tout apprentissage. Pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés, toute personne devrait vivre une expérience, suivie d'une réflexion. Si l'apprenant expérimente, il mémorise des informations qui ont de plus de valeur pour son être. Plusieurs auteurs de divers courants de pensée en éducation ont souligné, à leur façon, la relation qui existe entre l'apprentissage et l'expérience. Notons qu'en sociologie de l'éducation, le courant béhavioriste a eu une influence marquée sur le développement des méthodes actives en éducation. A ce sujet, B. F. Skinner (1968) a élaboré des méthodes d'enseignement où l'action et ses conséquences sur l'individu sont au cœur de l'apprentissage. A. Bandura (1986) a enrichi cette idée en démontrant l'importance de l'imitation considérée comme moteur de l'action. L'individu apprend non seulement par les conséquences de ses actions, mais aussi en observant et en reproduisant les comportements d'autres personnes. Aussi, la confiance en soi est-il un indice puissant du succès, car elle permet d'accepter le succès quand il arrive ; facilite la prise de risques au travers d'objectifs élevés ; engage à continuer d'essayer si on n'atteint pas l'objectif du premier coup ; aide à contrôler ses émotions et ses peurs quand le chemin du succès est difficile (A. Bandura, 1986).

Retenons de façon générale du courant béhavioriste que l'action et ses conséquences sur la personne favorisent l'apprentissage. En effet, M. S. Knowles (1970) indique que le « réservoir d'expérience devient une ressource grandissante pour l'apprentissage » (p.39). L'expérience est considérée en éducation des adultes comme un point de départ et comme un point d'arrivée en formation. Les adultes partent de ce qu'ils savent et vérifient la valeur des connaissances qu'on leur enseigne en s'interrogeant d'abord sur leur application, puis en les expérimentant eux-mêmes au besoin. L'apprentissage, selon tous les auteurs qui ont écrit sur le mode d'apprentissage des adultes ou sur l'andragogie, doit être centré sur l'expérience. De plus, M. S. Knowles (1970) poursuit en insistant que les adultes ont des attentes précises en fonction des actions qu'ils veulent faire, en lien



avec leurs rôles sociaux. Donc, l'éducation qui s'adresse à des adultes doit présenter des connaissances en fonction des applications qu'ils peuvent en faire. Il affirme que « les adultes développent un intérêt qui s'oriente plus vers des apprentissages liés à des solutions de problèmes qu'à des apprentissages liés à des sujets d'étude » (M. S. Knowles, 1970, p.39). Les adultes veulent non seulement savoir en expérimentant, mais aussi savoir quoi faire des apprentissages qu'ils font. Ils souhaitent qu'on leur propose des façons nouvelles de comprendre et de fonctionner dans leur travail et leur pratique. Ainsi, l'apprentissage devient complet lors de la vérification des informations enseignées, au moment où ils les mettent en application. Nous vivons dans une époque d'opportunités sans précédent: celui qui a l'ambition et l'intelligence, peut monter au sommet du métier qu'il a choisi quel que soit son point de départ. Mais avec cette opportunité vient la responsabilité. A. Maslow (1972, 1973) l'exprime en termes simples de ce qu'un homme peut être, il doit le devenir ; il appelle alors ce besoin l'auto-actualisation. Pour leur part, E. L. Deci et R. M. Ryan (1985, 2002), à partir des besoins élaborés par A. Maslow (1972, 1973), ont développé d'autres besoins de l'autodétermination, qui portent sur la motivation humaine, le développement de la personnalité et le bien-être psychologique. Cette théorie postule que l'être humain, d'une manière innée, indépendante de sa culture d'origine, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux:

- Le besoin d'autonomie. Il est le fait de se sentir être l'origine ou la source de ses propres comportements. Il est lié au sentiment de disposer de marges de manœuvre suffisantes pour initier et assumer ses propres actions, d'une part, et rester maître de son comportement, d'autre part. Toutefois, être autonome n'implique pas d'agir seul et c'est dans les interactions avec d'autres personnes que l'autonomie peut s'apprécier le mieux et prendre tout son sens (R. DeCharms, 1968; E. L. Deci et R. M. Ryan, 1985; R. M. Ryan et J. P. Connell, 1989).
- Le besoin de compétence est le fait de se sentir efficace dans les interactions que l'on a avec les autres, exprimer ses



capacités. Il est également lié au sentiment de pouvoir agir sur son environnement, de prendre en charge personnellement un effet à produire, de relever des défis en tirant parti de ses capacités. Comme pour l'autonomie, le sentiment de compétence ne peut émerger et procurer le bien-être psychologique cherché qu'au travers de l'appréciation des autres (E. L. Deci, 1975; S. Harter, 1983; R. W. White, 1959).

- Le besoin d'appartenance ou d'affiliation tient au sentiment d'être relié à des personnes importantes pour soi et de représenter à la fois un objet d'attention et quelqu'un de signifiant pour elles. (R. F. Baumeister et M. R. Leary, 1995; R. M. Ryan, 1995).

En somme, tous ces auteurs tiennent le même langage à savoir : développer les stratégies pouvant répondre aux besoins et attentes de tous les différents niveaux d'éducation, de formation et d'apprentissage, afin de permettre à chaque individu de pouvoir se retrouver dans son identité propre et travailler à sa propre réussite.

Ainsi, l'éducation dans le cadre familial, cherche à inculquer des modèles de comportements, qui marquent le devenir de tout être humain dans son histoire personnelle. Au niveau social, elle consiste à transmettre les modèles de développement à l'être humain selon les valeurs et idéaux collectifs de la société. De ce fait, l'accès à l'éducation contribue au développement des compétences, assure l'épanouissement individuel et collectif et participe à la résorption des inégalités. L'éducation permet de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu. Dans cette perspective, l'éducation est un processus incontournable voire permanente qui accompagne l'individu durant toute la vie. L'éducation est consubstantielle à l'humain. Aujourd'hui, l'école est une réalité incontournable pour l'Afrique. Elle est peu ou prou une mission républicaine et l'une des institutions sociales de base pour la transmission du savoir. Néanmoins, il est aisé de constater que nos systèmes éducatifs connaissent de sérieux dysfonctionnement, et deviennent de moins



en moins performants avec une crise de pertinence. L'école ou l'enseignement public est voulu comme pivot pour instituer en profondeur l'éducation pour tous. Les écoles publiques, garantes des systèmes éducatifs nationaux, relèvent donc des politiques gouvernementales.

En dépit des efforts considérables réalisés par les gouvernements en faveur des filles, un grand nombre d'entre elles y sont encore exclues. Un autre aspect subsiste et concerne une frange d'adolescentes qui, pour diverses raisons, quittent précocement l'école. Dans leurs rangs se trouvent en particulier des milliers de jeunes filles en post-échec scolaire. N'eut été l'action et le travail de certaines structures de formation spécialisée qui s'inscrivent dans la logique de l'apprentissage expérientiel, ces jeunes filles perdraient toute chance de bénéficier, à nouveau, d'une éducation susceptible de leur garantir un avenir professionnel. Au Bénin, ces structures sont, entre autres, la Maison du Soleil (MS), la Maison de l'Espérance (ME) et le Centre Claire Amitié au Bénin. C'est ce dernier, dirigé par des animatrices de l'Association Claire Amitié Universelle (CAU), et qui a comme objectifs prioritaires dans l'éducation et la formation d'*accueillir*, de *motiver* et de *former* les jeunes filles en post-échec scolaire, afin de les aider à devenir des femmes, responsables, engagées, et entrepreneurs (B. de Guillebon, 2017) qui fait l'objet de la présente recherche. Quelle est la stratégie de formation dudit centre ? Comment arrive-t-il à transformer des jeunes filles en post-échec scolaire à s'auto-définir et, par conséquent, à s'auto-réaliser dans la vie et jouir d'une autonomie responsable ? Ces questionnements de base fondent l'hypothèse générale suivante : les jeunes filles en post-échec scolaire réussissent dans la vie lorsqu'elles bénéficient d'un encadrement expérientiel pour leur éducation. Comme hypothèses spécifiques :

- ✓ l'échec scolaire mal géré, conduit les jeunes filles à un manque de confiance en soi ;



- ✓ les jeunes filles en post-échec scolaire, réussissent dans la vie, lorsqu'elles bénéficient d'une prise en charge particulière pour leur éducation.
- ✓ Les stratégies de formation en atelier d'apprentissage de métier favorisent l'autonomisation et l'insertion socio-économique et professionnelle des jeunes filles déscolarisées.

Partant de ces hypothèses, l'objectif général de cette recherche est de montrer la nécessité d'une prise en charge spéciale des jeunes filles en post-échec scolaire en vue de favoriser leur réussite dans la vie. Pour ce faire, nous envisageons spécifiquement :

- ✓ mettre en exergue l'impact négatif de l'échec scolaire mal géré sur les jeunes filles ;
- ✓ identifier les indicateurs de la prise en charge des jeunes filles en post-échec scolaire comme facteurs de rebondissement social;
- ✓ montrer que les stratégies de formation en atelier d'apprentissage favorisent l'autonomisation et l'insertion socio-économique et professionnelle des jeunes filles en post-échec scolaire.

## 1. CADRE CONCEPTUEL

Afin de limiter le champ de la recherche, nous précédon dans cette section à la clarification des concepts clés qui participent à la compréhension du sujet sans oublier de préciser, à chaque fois, la posture qui sera la nôtre dans le cadre de ce travail.

### ➤ **Education**

Dans le sens étymologique du terme, l'éducation vient du latin *ex-ducere*, qui signifie guider, conduire hors. L'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques considéré comme essentiel



pour atteindre le niveau de culture souhaité<sup>3</sup>. Son importance dans la vie de l'Homme n'est plus à démontrer. A cet effet, l'historien J. Ki-Zerbo affirme que :

*« L'éducation est comme un aliment quotidien sans lequel l'humanité dans l'être humain est menacée. L'éducation est une question de dignité, car vivre sans un minimum de savoir, de savoir-faire et de savoir être, c'est vivre en sursis, et pour ainsi dire, c'est sous vivre »* (J. Ki-Zerbo 1990, p.99).

Tout comme le professeur J. Ki-Zerbo, E. Durkheim définit l'éducation en ces termes :

*« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »* (E. Durkheim, 1989, p.51).

Aussi, M. Lena (1998) précise-t-il que « l'éducation est le lieu par excellence où le choc du futur doit être préparé, ressenti et consenti. Il faut aux arbres des racines pour faire face aux ouragans » (p.144). Dans le même ordre d'idées, pour Tigri (2015),

*« l'éducation est culture et culte de sens... Elle est aussi une action, un engagement de volonté et de liberté... Elle est une construction à coup d'échange et de dialogue... elle est un chemin de croissance... »* (p.15-16).

Faisant suite à ces auteurs et compte tenu de notre sujet de recherche, nous pouvons faire remarquer que l'éducation est l'art et la science qui consistent à développer chez un individu ou un groupe d'individus, la capacité de se prendre en charge et de mener une vie

---

<sup>3</sup>Larousse. [Définition : Education - La](#) Toupie. [www.la-toupie.org/Dictionnaire/Education.htm](http://www.la-toupie.org/Dictionnaire/Education.htm), consulté le 29 mars 2018.



individuelle et sociétale harmonieuse. Elle est l'art, car elle sollicite l'esprit de créativité de la part de l'éduqué tout comme de l'éducateur. Elle est une science parce que fonctionnant selon des principes universels de valeurs et nécessitant une pédagogie, un ensemble de stratégies à suivre qui permettent à l'individu d'être responsable, engagé, et entrepreneur. C'est ce dernier sens qui prévaut dans le cadre du présent travail.

### ➤ **Echec scolaire**

Le terme échec est associé au verbe « échouer », lequel fait appel à la frustration lorsque l'on ne parvient pas à réaliser ou à obtenir ce que l'on souhaitait, le résultat escompté pour une affaire. Un échec est donc un insuccès, quelque chose que l'on rate, une défaite, le manque de réussite. Le non aboutissement d'un projet ou d'un rêve. L'échec scolaire se définit alors comme un dysfonctionnement dans le processus de la scolarisation. Il désigne aussi un non aboutissement du projet de scolarisation. (F. Dolto, 1990, cité par M. B. Birba, 2012). C'est dans cette perspective que V. Isambert-Janati (1970, p.20) écrit « *que l'élève qui échoue « est celui qui n'a pas acquis, dans le délai prévu, les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément au programme, prévoyait qu'il acquière* ». G. Boko (2009), pour sa part, estime que ce sont : « *les retards scolaires, les scolarités difficiles, les difficultés scolaires, la débilité ou tout simplement, l'inadaptation scolaire* » (p.151-169). Il apparaît que c'est l'aspect psychologique et les causes de l'échec scolaire qui sont mis en avant ici. G. Mialaret (1979), lui, définit l'échec scolaire selon un cadre de référence précis :

*« par rapport au cursus scolaire complet, l'échec scolaire suppose l'impossibilité de son achèvement ; par rapport à une année, l'échec devient synonyme de redoublement ; par rapport aux attentes de l'élève et de sa famille, face à l'accès aux différents cycles, l'échec implique ici que l'orientation proposée ne coïncide pas avec ses attentes.*



Dans le cadre de cette recherche, nous l'échec scolaire s'entend de la sortie définitive du système éducatif formel sans avoir acquis des connaissances prescrites. Ce sens semble correspondre à la situation des jeunes filles qui quittent le système d'enseignement général sans qualification ni diplôme, ou encore parce que le système proposé ne répond pas à leurs besoins. Plusieurs théories ont été développées pour interpréter le phénomène de l'échec scolaire, analyser les mécanismes et en préciser les causes. Nous retiendrons ici la théorie actionniste de R. Boudon (1977). Cette théorie repose sur trois principes fondamentaux qui visent à appréhender le passage de l'action individuelle au social. Elle se décline comme suit :

- *un individualisme d'ordre méthodologique* : les phénomènes sociaux n'ont de sens que s'ils sont considérés comme le produit de l'action des individus et de leurs croyances. Il ne s'agit pas pour R. Boudon d'analyser l'idéologie individualiste ou la montée de l'individualisme dans les sociétés contemporaines occidentales mais de poser ce premier principe comme d'ordre méthodologique ;
- *la rationalité limitée de l'acteur social* : la rationalité de l'acteur n'est pas donnée en soi. Il est nécessaire de la resituer systématiquement par rapport au contexte dans lequel l'action de l'individu se déroule ainsi qu'aux représentations que cet individu a de ce contexte, lesquelles sont dépendantes des informations dont il dispose et de ses *a priori* ;
- *les effets émergents*: l'auteur s'intéresse aux phénomènes macrosociaux comme le produit de l'agrégation des actions individuelles, qui peuvent prendre des formes différentes, de la plus simple aux effets émergents (ou effets « pervers »). Il montre dans le cas de l'école comment la massification du système scolaire a entraîné des conséquences non souhaitées par les acteurs pris individuellement.



### ➤ **Post-échec scolaire**

C'est une temporalité, la situation présente du sujet qui quitte l'école après l'inadaptation scolaire ou après la déscolarisation. C'est la période après avoir quitté le système éducatif. En d'autres termes, c'est le laps de temps entre la sortie du système scolaire dit formel et l'entrée dans une autre forme de formation ou d'éducation souvent qualifiée de non-formelle. C'est du moins ce qui est sous-entendu ici.

### ➤ **Jeune fille**

Dans ce travail, jeune fille est utilisée à la place de l'adolescente. Une précision qui incline à définir l'adolescente. Selon le Grand Dictionnaire de Psychologie, l'adolescence est la période de développement au cours de laquelle s'opère le passage à l'âge adulte. Elle est une période difficile à déterminer, mais on peut affirmer qu'elle est déclenchée par la puberté et finit dès que s'enclenche l'âge adulte. Ainsi, l'adolescence est la période de vie qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte. Elle est marquée par des transformations corporelles et psychologiques qui apparaissent entre 11 et 12 ans, pour se terminer entre 18 et 20 ans. En résumé, l'adolescence est la période de l'épanouissement de l'enfant qui se transforme en un adulte, afin de devenir acteur responsable de sa vie. C'est la phase où l'individu prend conscience de sa personnalité et de son identité. C'est aussi la phase de la découverte. Alors, en parlant de "jeunes filles", nous voulons tout simplement parler des adolescentes âgées de 12 à 21 ans qui ont quitté le système d'enseignement général, et qui nourrissent toujours le désir de s'affirmer et de se réaliser.

### ➤ **3.5 Expérience**

Selon le dictionnaire Larousse Usuel, en Latin *experientia*, l'expérience veut dire connaissance acquise par une longue pratique jointe à l'observation. C'est une épreuve, un essai effectué pour



étudier un phénomène. C'est aussi une pratique de quelque chose, de quelqu'un, une épreuve de quelque chose dont découlent un savoir, une connaissance, une habitude, ou le fait d'avoir fait quelque chose une ou plusieurs fois, de vivre un événement, considéré du point de vue de son aspect formateur. Elle constitue une action d'essayer quelque chose, de mettre à l'essai un système, une doctrine. Elle est aussi une mise à l'épreuve de quelque chose, essai tenté sur quelque chose pour en vérifier les propriétés ; épreuve qui a pour objet, par l'étude d'un phénomène naturel ou provoqué, de vérifier une hypothèse ou de l'induire de cette observation.

Dans notre contexte, l'expérience sera étudiée suivant un double sens. Dans un premier sens, l'expérience est un fait vécu. Selon J.-G. Nadeau (1989, p.97-98): le terme expérience réfère d'abord au fait de vivre un événement, d'y éprouver des émotions, d'y agir ou d'y pâtir. L'auteur inclut "y pâtir" dans la trame des référents, au sens où une expérience, selon son étymologie latine, *experientia*, signifie et comporte une épreuve. Faire ou vivre une expérience d'apprentissage implique une nouveauté dans la compréhension et peut entraîner un changement dans les actions futures. Il s'agit donc d'apprendre de son expérience. Dans le second sens, elle est le fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde et en apprentissage. Elle est une formation professionnelle des jeunes en vue d'apprendre un métier ; c'est le temps pendant lequel on entre en apprentissage comme une initiation par l'expérience à une activité, à une réalité. C'est aussi l'ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience. Selon le dictionnaire Larousse Usuel, l'apprentissage est un nom masculin qui signifie : formation professionnelle, temps pendant lequel on est apprenti. Faire l'apprentissage de quelque chose, s'y entraîner, s'y habituer. L'apprentissage est une expérience pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés. En effet, pour



acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés, une personne doit vivre une expérience, suivie d'une réflexion. Si elle n'expérimente pas, elle mémorise des informations, sans plus. Pour nous, l'apprentissage est plus qu'un enregistrement d'informations. Le vrai apprentissage est au cœur de ce qui fait de nous des êtres humains.

## **2. METHODOLOGIE**

L'approche méthodologique est de type mixte et a consisté à recueillir des informations, des données empiriques, à travers des entretiens et questionnaire. Il s'agit d'une approche qui fait recours à des techniques de recherche qualitative et quantitative, toutes deux complémentaires pour recueillir, en l'espèce, des informations relatives à la situation des jeunes filles en post-échec scolaire. Cette approche mixte permet de prendre en compte à la fois des données statistiques mais aussi les opinions, les croyances, et les jugements personnels permettant ainsi d'obtenir des résultats fiables. Comme cibles, nous avons visé d'un part, des jeunes filles en cours de formation, et d'autre part, des filles, anciennes diplômées, ayant bénéficié de la formation dans le centre Claire Amitié de Cotonou. En outre, quelques personnes ressources et des formateurs ont été également interrogés afin de recueillir leurs avis. En ce qui concerne les instruments de la collecte des données, nous avons utilisé le questionnaire et le guide d'entretien. L'utilisation de ces outils a permis sur quatre semaines de collecter des données empiriques.

Pour mieux cerner la population, notre cible est constituée de trois groupes : le premier groupe est composé des jeunes filles en cours de formation dans le centre Claire Amitié. Le deuxième groupe est composé de filles, anciennes diplômées. Le troisième groupe est constitué des personnes ressources et les formateurs du centre. Nous avons utilisé une méthode d'échantillonnage non probabiliste (G. Boko, 2011), pour déterminer les composantes de l'échantillon. Il a été constitué avec l'aide de l'administration du centre Claire Amitié



de Cotonou pour retenir la liste des jeunes filles qui répondent au profil dont les critères se trouvent dans le tableau I ci-dessous.

**Tableau I. Population cible de la recherche**

Groupes cibles	Critères	Effectifs
Jeunes filles en cours de formation dans le centre	- ayant quitté le système classique au niveau primaire avec ou sans CEPE ; - ayant quitté le système classique au premier cycle sans BEPC ; - en cours de formation au centre ;	20
Jeunes filles diplômées du centre	- être une personne ayant bénéficié de la formation dispensée dans le centre Claire Amitié et remplissant les mêmes critères précédents ;	10
Personnes ressources du centre	- avoir une connaissance approfondie sur l'historique du centre /ou y être Responsables ou Directeurs ;	2
Formateurs du centre	- être formateur en fonction dans le centre.	8

**Source:** présente recherche, 2017

Ainsi, la population mère au niveau de la catégorie des apprenantes est de 40 personnes à savoir 27 apprenantes en cours de formation et 13 anciennes ou diplômées. L'échantillon qui a servi à la recherche est constitué de 26 participantes dont 20 jeunes filles sur les 27 en cours de formation et 6 jeunes filles diplômées sur les 13 du centre plus 2 personnes ressources et 5 formateurs. Ce qui donne en tout 33 enquêtés pour l'échantillon. Une description sociodémographique sommaire privilégiant les âges au sein du groupe dominant de cette en cours de formation est résumée par le Tableau II qui suit :



## Tableau II. Ages des apprenantes en cours de formation

	Nb	% cit.	
15	2	10%	Moyenne = 17,85 Médiane = 18,00 Minimum = 15 Maximum = 20
17	5	25%	
18	7	35%	
19	4	20%	
20	2	10%	
Total	20	100%	

Source: présente recherche, 2017

La nécessité de dresser ce tableau n° III des âges, nous permet d'avoir une idée sur la tranche d'âge qui concerne notre échantillon. Ainsi l'étude donne l'âge moyen des sujets enquêtés à 18 ans révolus avec un minimum de 15 ans et un maximum de 20 ans. En ce qui concerne le niveau d'instruction ou de déscolarisation des enquêtés, celui des apprenantes en cours de formation donne un niveau d'études de la classe de 5<sup>ème</sup> à 30%, de CM2 à 20%, de 3<sup>ème</sup> à 20%, de 4<sup>ème</sup> à 15%, de 6<sup>ème</sup> à 10% et celui de CM1 5%. Quant au niveau de déscolarisation des apprenantes déjà diplômées du centre, il est de 50% pour la classe de 3<sup>ème</sup>, 16,7% pour le CE2, 16,7% pour la 5<sup>ème</sup> et 16,7% pour la 4<sup>ème</sup>. La collecte des données a été réalisée à l'aide d'un guide d'entretien administré à la cible afin de recueillir ses opinions conformément aux objectifs de la recherche. Avec cet outil, nous avons utilisé les questions ouvertes et semi-ouvertes, qui ont donné la possibilité aux personnes interrogées de s'exprimer librement. Aussi, l'enquête par questionnaire a-t-elle été d'une grande importance pour accéder à une diversité d'informations en rapport avec les objectifs de la recherche. Le dépouillement des données de l'enquête a été réalisé avec le logiciel Sphinx. Ensuite, nous avons procédé à la nomenclature, puis s'en est suivi l'encodage des réponses. L'analyse des données qualitatives recueillies a été réalisée à l'aide de ce même logiciel.



### 3. RESULTATS

Cette session est essentiellement consacrée à la présentation des résultats issus du questionnaire et des entretiens réalisés auprès des différents groupes cibles. Elle met en relief l'expérience ou l'approche pédagogique invitante du centre Claire Amitié dans l'éducation des jeunes filles en post-échec scolaire. Des tableaux, des graphiques et des statistiques présentent des données quantitatives. Quant aux données qualitatives, elles sont présentées sous forme d'encadrés. Plus généralement, les résultats sont présentés relativement, d'une part, aux jeunes filles en cours de formation et, d'autre part, aux jeunes filles diplômées du centre.

#### 3.1 Les raisons de déscolarisation chez les jeunes filles

Selon les jeunes filles apprenantes en cours de formation, les raisons de leur déscolarisation sont, majoritairement, liées à la fois à la subsistance parce qu'elles devraient chercher un travail pour aider leur famille (75%), ou à l'ennui, car l'école classique ne les intéressait pas (75%). Viennent ensuite par ordre de grandeur le manque de soutien financier pour faire face aux frais (35%), et la paresse ayant occasionné de mauvaises notes (30%). Par ailleurs, la grossesse (10%) même si ce facteur semble marginal a été souligné. Ainsi, parce qu'elles sont tombées enceintes sur les bancs, certaines jeunes filles ont abandonné leur scolarité. Les Tableaux III et IV résument l'ensemble des causes de déscolarisation avancées par les enquêtées.

#### Tableaux III et IV : raison de déscolarisation des jeunes filles



Actuelles apprenantes		
	Nb	% obs.
Manque de moyen financier	7	35,0%
L'école classique ne m'intéressait pas	15	75,0%
L'éducation des filles n'est pas importante dans ma famille	0	0,0%
J'ai été renvoyée de l'école par manque de bonnes notes	6	30,0%
Parce que je suis tombée enceinte	2	10,0%
Parce que je devais chercher un travail pour aider ma famille	15	75,0%
L'éducation de ton frère était plus importante que la tienne pour tes parents		5%
Total	20	

Raison	Nb	% obs.
Manque de moyen financier	7	35,0%
L'école classique ne m'intéressait pas	15	75,0%
L'éducation des filles n'est pas importante dans ma famille	0	0,0%
J'ai été renvoyée de l'école par manque de bonnes notes	6	30,0%
Parce que je suis tombée enceinte	2	10,0%
Parce que je devais chercher un travail pour aider ma famille	15	75,0%
L'éducation de ton frère était plus importante que la tienne pour tes parents		5%

Source : Travaux de terrain, 2017

Quant aux apprenantes diplômées (voir le tableau IV ci-dessous), elles ont déclaré à 66,7% que l'ennui était la principale raison de leur déscolarisation puisqu'elles trouvent que l'école classique ne les intéressait pas. Le manque de moyens financiers et la nécessité de la subsistance parce que se sentant obligées de chercher un travail afin de pouvoir aider à subvenir aux charges familiales arrivent respectivement pour 50% comme causes. En outre, 16,7% ont déclaré avoir été carrément renvoyées de l'école pour insuffisance de résultats.

Anciennes apprenantes		
	Nb	% obs.
Manque de moyen financier	3	50,0%
L'école classique ne m'intéressait pas	4	66,7%
L'éducation des filles n'est pas importante dans ma famille	0	0,0%
J'ai été renvoyée de l'école par manque de bonnes notes	1	16,7%
Parce que je suis tombée enceinte	0	0,0%
Parce que je devais chercher un travail pour aider ma famille	3	50,0%
L'éducation de ton frère était plus importante que la tienne	0	0,0%
Manque d'intérêt	0	0,0%
Total	6	

Source : Travaux de terrain, 2017

### 3.2 Les raisons de l'inscription des enquêtées au Centre Claire Amitié

Les résultats des Tableaux V et VI qui suivent montrent que les apprenantes se sont inscrites au centre dans le but de devenir autonomes (100%), d'avoir un métier (100%), de préparer leur avenir (100%) et pouvoir subvenir aux besoins de leur famille plus tard (100%).

**Tableau V: Les raisons de l'inscription selon les jeunes filles en cours de formation**

Actuelles apprenantes		
	Nb	% obs.
Devenir autonome	20	100,0%
Avoir un métier	20	100,0%
Préparer mon avenir	20	100,0%
Gérer une famille plus tard	20	100,0%
Total	20	

Source : Travaux de terrain, 2017



Du côté des diplômées (Tableau VI), les raisons de leur inscription au Centre sont notamment d'avoir un métier (100%), de devenir autonomes (83,3%), de préparer leur avenir (83,3%) et gérer une famille plus tard (66,7%).

**Tableau VI : Les raisons de l'inscription des enquêtées, diplômées, au Centre**

Anciennes apprenantes		
	Nb	% obs.
Devenir autonome	5	83,3%
Avoir un métier	6	100,0%
Préparer mon avenir	5	83,3%
Gérer une famille plus tard	4	66,7%
Total	6	

Source : Travaux de terrain, 2017

Les jeunes filles sont venues au Centre Claire Amitié des raisons d'ordre pratique, professionnel mais aussi familiale. En témoignant ces quelques avis :

*« La majorité des jeunes filles viennent au centre car elles n'aiment pas l'école et préfèrent avoir un métier. La cuisine et la pâtisserie sont une alternative pour sortir de leur pauvreté matérielle et intellectuelle. Elles veulent à travers l'acquisition d'un métier, participer à la vie de la société. (Form2) ».*

*« Le foyer est un vrai lieu d'apprentissage des valeurs ; on y trouve une famille comme la nôtre et on veut participer au développement de cette famille. (JFEFCF14) ».*

Le caractère professionnel de la formation est une raison soulignée chez la plupart des enquêtées :



*« Ce n'est pas seulement par l'école classique que l'on réussit. Claire Amitié est aussi une école qui forme les jeunes filles à avoir des bagages solides pour entrer dans la vie active, mieux que l'école classique. Je peux donc dire que Claire Amitié est une école à part entière. On ne peut pas comparer les deux, car Claire Amitié nous aide à préparer notre avenir. Aujourd'hui, sans diplôme ni métier, les hommes ne te respectent pas, ils ne te considèrent pas. Je veux avoir un diplôme, un métier. (JFEF8) ».*

### **3.3 Impact de la formation sur les jeunes filles**

Les résultats sur le Tableau VII montrent qu'à l'inscription, les jeunes filles espéraient acquérir des compétences professionnelles (100%), pouvoir bénéficier d'une formation qualifiante (100%). Par ailleurs, elles déclarent à 90% qu'elles étaient heureuses d'avoir été acceptées. Dans la même proportion (90%), elles aspirent avoir des connaissances sur la vie familiale et la vie en société, avoir une bonne formation (100%), éprouver un soulagement (45%) et le plaisir de retourner à l'école à travers ce centre (25%) sont également des sentiments et attentes nourries par les jeunes filles en formation, au moment de s'inscrire au centre.

**Tableau VII: Sentiment et attentes à l'inscription**

Actuelles apprenantes		
	Nb	% obs.
Grande joie de retourner à l'école à travers le centre	5	25,0%
Heureuse d'avoir été acceptée	18	90,0%
Soulagement	9	45,0%
Joie de pouvoir bénéficier d'une formation qualifiante	20	100,0%
Heureuse d'être dans un système de formation au métier	20	100,0%
D'avoir une bonne formation pour être autonome dans la vie	20	100,0%
D'avoir une connaissance sur la vie familiale et la vie en société	18	90,0%
D'acquérir des compétences professionnelles	20	100,0%
Autres	1	5,0%
<b>Total</b>	<b>20</b>	

Source : Travaux de terrain, 2017

Les anciennes ou les jeunes filles diplômées, à l'inscription, avaient également des attentes comme :acquérir des compétences professionnelles (100%), pouvoir bénéficier d'une formation qualifiante (100%),avoir des connaissances sur la vie familiale et la vie en société (66,7%), avoir une bonne formation (66,7%), retourner à l'école à travers le centre (33,3%). Aussi, 16,7% ambitionnaient-elles travailler à leur propre compte, et 33,3% se déclarent heureuses d'avoir été acceptées pendant que 83,3%ont dit ressentir un soulagement à l'issue de leur inscription ou acceptation au centre.

### 3.4 Sentiment de connaissances acquises au plan professionnel

Toutes (100%) les apprenantes, anciennes comme nouvelles en formation, ont reconnu que la formation donnée au centre leur a permis d'acquérir des connaissances sur le plan professionnel (voir le Tableau VIII).

**Tableau VIII: Sentiment de connaissances acquises au plan professionnel**

Actuelles apprenantes		
	Nb	%
Oui	20	100,0%
Non	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0%</b>

Anciennes apprenantes		
	Nb	%
Oui	6	100,0%
Non	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0%</b>

Source : Travaux de terrain, 2017

Ces résultats se trouvent confortés par les données qualitatives collectées :

*« Moi et mes camarades, pour la majorité, avons progressivement pris conscience pendant la formation de son importance dans notre milieu de vie. La formation est comme un support qui nous permet de survivre et réussir notre vie. (JFECF15) ».*

*« Les jeunes filles changent positivement de comportement suite aux conseils qu'elles reçoivent à travers la formation humaine. Le constat est que beaucoup de jeunes retrouvent le sourire. Parce que la plupart arrivent tristes et soucieuses. Au cours de la formation elles découvrent qu'il y a de l'espoir, que tout n'est pas fini". (PRI) ».*



Le tableau IX ci-dessus montre les impressions majoritairement positives, frisant l'unanimité, (100%) des cibles enquêtées sur le programme de formation du centre estiment que le programme de la formation est satisfaisant par rapport à leurs attentes et que les formateurs font preuve d'une bonne pédagogie, donc sont compétents.



Cahiers  
du CBRST

Lettres, Sciences Humaines et Sociales

N° 14 Novembre 2018

ISSN : 1840-703X, Cotonou (Bénin)

Dépôt légal n° 10825 du 26/11/2018

4<sup>ème</sup> trimestre 2018 Bibliothèque Nationale du Bénin,

**Tableau IX: Impression sur le programme de formation et la compétence des formateurs**

<b>Actuelles apprenantes</b>		
Les enseignants de notre Centre sont capables de travailler avec les élèves quelque soient leurs situations	20	100%
Les enseignants de notre Centre sont confiants en leur capacité à motiver leurs élèves	20	100%
La formation que je reçois au centre favorise mon épanouissement	20	100%
Si un élève ne veut pas apprendre, les enseignants de notre centre l'aide à s'améliorer	20	100%
Les enseignants de notre Centre n'ont pas les connaissances nécessaires pour permettre aux apprenants de faire des	0	0%
La vie familiale entre les apprenants de notre centre est stimulante, ce qui favorise nos apprentissages	20	100%
La formation que je reçois au centre favorisera mon intégration professionnelle	20	100%
Je suis à ma place au centre	20	100%
J'apprécie la formation que je reçois au centre	20	100%
La formation que nous recevons au centre nous permettra de réussir dans la vie	20	100%
Les enseignants de notre centre n'ont pas les habiletés nécessaires pour faire face aux problèmes de discipline	0	0%
La formation que je reçois au Centre me permet d'acquérir des compétences	20	100%
<b>Total</b>	20	



Cahiers  
du CBRST

*Lettres, Sciences Humaines et Sociales*

*N° 14 Novembre 2018*

*ISSN : 1840-703X, Cotonou (Bénin)*

*Dépôt légal n° 10825 du 26/11/2018*

*4<sup>ème</sup> trimestre 2018 Bibliothèque Nationale du Bénin,*

---

Source : Travaux de terrain, 2017



L'analyse des données sur l'impression des anciennes sur le programme de formation et les compétences des formateurs donnent des résultats allant de 85% à 100% comme l'illustre les Tableau X.

**Tableau X** Impression sur le programme de formation et la compétence des formateurs

Anciennes apprenantes		
	Nb	% obs.
Les enseignants de notre Centre sont capables de travailler avec les élèves quelque soient leurs situations	6	100,0%
Les enseignants de notre Centre sont confiants en leur capacité à motiver leurs élèves	5	83,3%
La formation que j'ai reçue au centre favorise mon épanouissement	6	100,0%
Si un élève ne veut pas apprendre, les enseignants de notre centre l'aide à s'améliorer	6	100,0%
Les enseignants de notre Centre n'ont pas les connaissances nécessaires pour permettre aux apprenantes de faire des apprentissages significatifs	0	0,0%
La vie familiale entre les apprenants de notre centre est stimulante, ce qui favorise nos apprentissages	6	100,0%
La formation que j'ai reçue au centre favorise mon intégration professionnelle	6	100,0%
J'étais à ma place au centre	6	100,0%
J'apprécie la formation que j'ai reçue au centre	6	100,0%
La formation que j'ai reçue au centre m'a permis de réussir dans la vie	6	100,0%
Les enseignants de notre centre n'ont pas les habiletés nécessaires pour faire face aux problèmes de discipline	0	0,0%
La formation que j'ai reçue au Centre m'a permis d'acquérir des compétences	6	100,0%
<b>Total</b>	<b>6</b>	

Source : Travaux de terrain, 2017

### 3.5 Appréciation de la relation pédagogique

D'après le Tableau XI, la plupart des apprenantes sondées trouvent que la stratégie pédagogique de type dual consistant en moins de cours théoriques et beaucoup plus de pratiques est d'un niveau élevée soit 85% et 15% qui estiment ce niveau de pédagogie très élevé. Le degré d'attente de réussite et celui de la formation sont tout autant très élevés 100%.



**Tableau XI: Appréciation de la relation pédagogique**

Evaluation de la formation						
	Très élevé	Elevé	Moyen	Faible	Très faible	Total
Evaluation de la formation pédagogique	3	17	0	0	0	20
Degré d'attente de réussite	18	2	0	0	0	20
Degré d'attente de la formation	15	5	0	0	0	20
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>60</b>

Evaluation de la formation pédagogique	15%	85%	100,0%
Degré d'attente de réussite	90%	10%	100,0%
Degré d'attente de la formation	75%	25%	100,0%
<b>Total</b>	<b>60%</b>	<b>40%</b>	<b>100,0%</b>

Source : Travaux de terrain, 2017

Quant aux anciennes (voit Tableau XII), elles estiment que la formation pédagogique, le degré d'attente de réussite et le degré d'attente sur la manière de former sont très élevés, soit 100%.

**Tableau XII : Appréciation de la relation pédagogique**

Anciennes apprenantes						
	Très élevé	Elevé	Moyen	Faible	Très faible	Total
Evaluation de la formation pédagogique	2	3	0	0	0	5
Degré d'attente de réussite	4	1	1	0	0	6
Degré d'attente sur manière déformation	3	2	1	0	0	6
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>17</b>

Evaluation de la formation pédagogique	40%	60%				100,0%
Degré d'attente de réussite	66,7%	16,7%	16,7%			100,0%
Degré d'attente sur manière déformation	50%	33,3%	16,7%			100,0%
<b>Total</b>	<b>52,9%</b>	<b>35,3%</b>	<b>11,8%</b>			<b>100,0%</b>

Source : Travaux de terrain, 2017

Ces résultats sont édifiants et montrent que, même sorties du système éducatif formel, les jeunes filles en échec scolaire peuvent toujours avoir une seconde chance de se former dans des centres de formations professionnelles répondant plus concrètement à leurs attentes et besoins que n'arrive à le faire, l'école formelle.

#### 4. DISCUSSION

Une étude approfondie des résultats présentés ci-dessus sera réalisée dans cette session, avec un regard rétrospectif sur le cadre conceptuel, afin de vérifier si les prédictions de départ sont confirmées ou infirmées. L'accent sera mis sur les facteurs et éléments ayant motivé l'inscription au centre et la réussite des jeunes filles en post-échec scolaire dans la vie, puis les stratégies de formation favorables à l'autonomisation et l'insertion socio-économique et professionnelle de ces jeunes filles déscolarisées.



#### **4.1 Les parents et le besoin d'autonomisation, principales sources de motivation des jeunes filles en échec scolaire à retourner en formation**

D'après les résultats, la majorité des jeunes filles ont été motivées et encouragées par les parents. Même si ces jeunes filles étaient venues au foyer par elles-mêmes, cela ne veut pas dire que les parents n'y étaient pas impliqués. Bien au contraire, c'est surtout parce que les parents ont approuvé et ont donné leur accord que l'inscription au centre a été possible. Selon, F. Houédénou (2009): « *le sens de la vie dépend de la qualité des motivations* » (p.116). En effet, la motivation est un des facteurs qui influent sur la vie personnelle de l'individu. Positive, elle est accueillie comme une marque de confiance, un soutien ou un encouragement qui redynamise l'individu dans ses actions et dans la réalisation de son rêve. Ainsi, ces jeunes filles ayant été motivées ont eu la chance d'être réorientées vers leur projet de vie. L'autre facteur de motivation après les parents réside dans le besoin d'autonomisation de ces jeunes filles déscolarisées. Il s'agit du besoin de pouvoir vite se prendre en charge et donc d'avoir un métier. En effet, le besoin est un état d'âme nécessaire pour tout être humain. Comme le décrit Maslow (1979), lorsqu'il parlait des besoins fondamentaux et des besoins de croissance personnelle, tout individu est animé quotidiennement du besoin d'accomplissement de soi qui, pour la plupart, oriente constamment ses actions vers des buts précis. Ainsi, l'atteinte de ces buts permet la satisfaction de ses besoins et favorise son développement harmonieux.

#### **4.2 Un programme de formation plus pratique que théorique et des formateurs plus professionnels qu'académiciens**

Les résultats indiquent que la majorité des sujets enquêtés sur leur degré d'attente de la pédagogie, la trouve élevée pour les uns et très élevée pour les autres. De même, il a été souligné que leur degré de réussite est très élevé. Et, pourtant, il s'agit des filles en échec dans



le système scolaire formel. Aussi, ces jeunes filles attestent-elle en général de leur haut degré de satisfaction. Pour elles, la formation dispensée au centre est claire, accessible, organisée et bien structurée. Bien hiérarchisée, elle ouvre des perspectives et est interactive. Elles jugent le contenu des cours fiable, rigoureux, actualisé, cohérent et pédagogique. A la lecture de ces résultats, nous déduisons que le programme de formation proposé, qui fait une large place à la pratique, correspond aux besoins et attentes des jeunes filles en post - échec scolaire. Aussi, la pédagogie développée par les formateurs qui proviennent du monde professionnel favorise-telle leur réussite. C'est ainsi que toutes les jeunes filles enquêtées affirment avoir acquis des connaissances au plan professionnel et se déclarent satisfaites du programme de la formation et de la qualité des formateurs.

Notre première hypothèse qui postulait que l'échec scolaire mal géré, conduit les jeunes filles à un manque de confiance en soi se trouve alors confirmée, car au regard des résultats sur la question, toutes les jeunes filles enquêtées ont donné une opinion positive allant de « tout à fait d'accord » à « moyennement en accord ». En effet, la motivation extrinsèque donnée par les parents influence positivement celle intrinsèque des jeunes filles déscolarisées les amenant à une prise de conscience de leur valeur et de leur potentialité. Quant à la deuxième hypothèse, qui montrait que les jeunes filles en post-échec scolaire, réussissent dans la vie, lorsqu'elles bénéficient d'une nouvelle prise en charge pour leur éducation, elle se trouve également confirmée. En ce sens, autant les jeunes filles en formation tout comme les anciennes diplômées du centre ont dit leur joie d'avoir été acceptées au centre, d'y avoir bénéficié d'une formation qualifiante et qui leur a offert une opportunité d'acquérir des connaissances et compétences professionnelles.

La troisième hypothèse prévoyait de montrer que les stratégies de formation en atelier d'apprentissage de métier favorisent l'autonomisation et l'insertion socio-économique et professionnelle



des jeunes filles déscolarisées, se trouve aussi confirmée. Toutes les enquêtées (les apprenantes en cours de formation, les anciennes diplômées) confirment que les stratégies de formation en atelier d'apprentissage de métiers favorisent leur autonomisation et leur insertion socio-économique et professionnelle. C'est une piste que les gouvernants et les acteurs du système éducatif pourraient explorer. A notre avis, la formation duale, dans le contexte de l'approche par compétences et de chômage galopant des jeunes devrait pouvoir constituer une alternative à prendre au sérieux. Les retombées pour les individus, la communauté et le développement économique seront sans doute plus intéressantes que l'approche plus théorique des enseignements dispensés dans nos écoles, collèges et lycées.

## **CONCLUSION**

Les résultats obtenus de notre recherche révèlent que la majorité des jeunes filles déscolarisées ont pu bien gérer leur échec. Par ailleurs, l'échec scolaire a un impact sur le développement de la personne et peut empêcher son autonomie socioéconomique et professionnelle. Les jeunes filles qui sont en décrochage scolaire, qui n'ont pas obtenu de diplôme, qui ont quitté tôt l'école, ont souvent une mauvaise expérience de la scolarité comme l'ont démontré les résultats. Ce qui, quelquefois engendre un manque de confiance en soi parfois renforcé par l'image que les parents donnent de la jeune fille en situation d'inadaptation scolaire (G. Boko, 2009). En revanche, nous constatons que les jeunes filles déscolarisées, que nous avons enquêtées, ne sont pas défavorisées par leur milieu familial. Elles ne sont pas non plus en perte de confiance en soi, parce que ces jeunes filles peuvent se réaliser dans une activité commerciale qui est tout autant valorisée par les parents et même par la société. Il en résulte que le soutien parental et l'attente d'une activité professionnelle donc de l'autonomie socioéconomique sont les deux plus importants facteurs de motivation qui redonnent goût



aux jeunes filles déscolarisées pour renouer avec une formation dans une structure socioéducative.

Ces centres qui délivrent des formations privilégiant à la fois la dimension professionnelle et celle humaine correspondent mieux aux attentes des jeunes et des familles pour une autonomie socioéconomique par l'accès plus rapide à un emploi. L'entrée en profession est la capacité de trouver du travail qui favorise l'épanouissement de ces jeunes. Le fait d'avoir un métier, de pouvoir être capables de trouver et de garder un emploi, leur permet d'avoir confiance en elles-mêmes. Ainsi, cette recherche a le mérite de mettre en exergue que le besoin d'un métier, le besoin de préparer son avenir et d'avoir une autonomie financière, font partie des éléments qui ont motivé à la fois l'entrée en formation et le maintien de la confiance en soi chez les jeunes filles ; ce qui est loin d'être le cas des apprenant-e-s en formation classiques ou formelles dans les collèges et lycées qui, pour la plupart, aspirent à faire des études universitaires sans une réelle garantie d'insertion professionnelle.

Un autre atout de ce travail de recherche est qu'elle donne à comprendre que l'échec scolaire n'est pas synonyme d'inintelligence, comme le pensent certaines personnes, même des enseignants. C'est beaucoup plus, semble-t-il ici, un problème de mauvaise orientation des apprenant-e-s dans le système éducatif. Comme cette recherche a pu le mettre en évidence, le désir de faire autre chose que n'offre pas l'enseignement général semble être un important facteur favorisant l'échec scolaire. Par conséquent, il sera utile, dans une recherche future, de déterminer la corrélation entre l'échec scolaire et le désintérêt des apprenant-e-s pour l'enseignement général avec un échantillon représentatif au plan d'une circonscription scolaire.



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bandura, Albert. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
2. Banque mondiale. (2018). *Taux de scolarité 2011, 2016 Bénin. World Bank Implementation Status and Results Report. <https://www.globalpartnership.org/fr/comtry/benin>. Consulté le 28/02/2018 à 15h47*
3. Baumeister, Roy F., & Leary, Mark R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
4. Birba, M. Bénédicte (2012). *Plaidoyer pour l'accompagnement psychologique des élèves en situation d'échec scolaire: cas du collège Laura Vicuna de zogbo*. Mémoire en psychologie IPJPII du Bénin.
5. Boko, Gabriel. (2009). *Psychologie et guidance en milieu africain à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains*, CAAREC Editions. Cotonou.
6. Boko, Gabriel. (2011). *Méthodologie de la recherche en Sciences Humaines : Brève initiation aux principes opératoires*. Abomey-Calavi.
7. Boudon, Raymon. (1973). *L'inégalité des chances*. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Colin, Paris.
8. De Guillebon, Bertrand. (2017) *Construire ma vie avec Claire Amitié, guide de formation humaine*. Paris.
9. DeCharms, Richard. C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
10. Deci, Edward L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
11. Deci, Edward, L. & Ryan, Richard, M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York : Plenum.



12. Deci, Edward, L. & Ryan, Richard, M. (2002). *Handbook on Self-Determination Research*, New York : The University of Rochester Press.
13. Dolto, Françoise. (1990). *L'Échec scolaire : essais sur l'éducation*. Presses Pocket, Paris.
14. Durkheim, Emile. (1989). *Éducation et Sociologie*, 2<sup>ème</sup> édition, quadrige/PUF, Paris.
15. Harter, Susan. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York.
16. Houedenou, Florentine. (2009). *L'Art de se réaliser*. Collection "Formation - Emploi", Star Editions, Cotonou.
17. Isambert-Janati, Viviane. (1970). *Crise de société: crise de l'enseignement*. PUF, Paris.
18. Ki-Zerbo, Joseph. (1990). *Eduquer ou Périr*. Unicef-Unesco, L'Harmattan, Paris.
19. Knowles, Malcolm, Sheperd. (1970). *The modern practice of adult education Androgogy versus pedagogy*. New York New York Association Press.
20. Lena, Marguerite. (1991). *L'esprit de l'éducation*, Desclée, Paris.
21. Maslow, Abraham, H. (1972). *Vers une psychologie de l'Être (Toward a psychology of being)*, Paris, Fayard.
22. Maslow, Abraham, H. (1973). *Dominance, self-esteem, self-actualization*. *Geminal papers of A. H. Maslow*, Edited by Richard J. Lowry, Monterey, California.
23. Maslow, Abraham, H. (1979). A dialogue with Abraham Maslow [Interview by M. Hardeman]. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 23-28. doi:10.1177/002216787901900103
24. MEMP. (2013). *Plan Décennal de Développement du secteur de l'Éducation (PDDSE) actualisé, phase 3/2013-2015*, Cotonou.
25. MEMP. (2014). *Agenda de déroulement du 2<sup>é</sup> forum du secteur de l'éducation, Cotonou-Palais des Congrès, du 17 au 19 décembre 2014*.
26. Mialaret, Gaston, (1991). *Pédagogie Générale*. PUF, Paris.



27. Mialaret, Gaston. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. PUF, Paris.
28. Mukene, Pascal. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances*. Editions universitaires de Fribourg-Suisse, Fribourg.
29. Nadeau, Jean-Guy. (1989). Apprendre par l'expérience. Dans *Education permanente*. Paris. N°100/101
30. Pintrich, Paul R. & Schunk, Dale H. (1996), *Motivation in education: Theory, research and applications*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
31. République du Bénin, *la loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale, modifiée par la loi N° 2005-33 du 06 octobre 2005*.
32. Ryan, Richard M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 397-427.
33. Ryan, Richard M., & Connell, James P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. doi:10.1037/0022-3514.57.5.749
34. Sarrazin, Philippe., Tessier, Damien. & Trouilloud, David. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 147-177.
35. Skinner, Burrhus, Frederic. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement (trad. de l'américain)*. Paris, Bruxelles, Charles Dessart.
36. Tessier, Damien. (2006). *Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : étude des antécédents des comportements contrôlant de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves*. Thèse de doctorat STAPS, Université Joseph Fourier. In <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article96>, consulté le 08/11/2017 à 12h50
37. Tigri, Perpétue, E. (2015). *Education par l'Amour, une force de demain*. Editions Aurelius, Cotonou.



38. UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO, Paris. In [unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf). Consulté le 08/11/2017 à 11h10
39. UNESCO. (2009). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT" (Education Pour Tous)*, UNESCO, Paris.
40. Werquin, Jean. (2001). *Thérèse Cornille et Claire Amitié*. Les éditions du cerf, Paris.
41. White, Robert W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.