

# ReSciLac N°12

Revue Pluridisciplinaire  
ISSN : 1840-8001

2<sup>ème</sup> semestre  
décembre 2020, Vol.2

Université d'Abomey-Calavi  
©LASODYLA-REYO, 2020



Indexation : Worldcat, Stanford Libraries, Penn Libraries, Zeitschriften DatenBank

Preuve de l'indexation

- <http://www.worldcat.org/title/rescilac-revue-des-sciences-du-langage-et-da-la-communication/oclc/957341200>
  - <https://searchworks.stanford.edu/view/II844535>
-

---

Université d'Abomey-Calavi  
Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication  
LASODYLA-REYO / UAC – 2020

ReSciLaC N°12, Vol.2  
Revue pluridisciplinaire

2<sup>ème</sup> semestre 2020 (décembre)

---

---

**Directeur de publication**

Prof. Akanni Mamoud IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

**Rédacteur en Chef**

Prof. Aimé Dafon SEGLA (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

**Comité de rédaction**

Dr (MC) Moufoutaou ADJERAN (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr (MA) Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

**Comité scientifique et de lecture**

Prof. Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Akanni M. IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Blaise DJIHOUESSI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Prof. Christophe H. B. CAPO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Flavien GBETO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Pascal O. TOSSOU (Université d'Abomey-Calavi)

Prof. Florentine AGBOTON (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun)

Prof. Jean Euloge GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Julien K. GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Kofi SAMBIENI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

Prof. Maxime da CRUZ (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Tcha PALI (Université de Kara, Togo)

Prof. Romuald TCHIBOZO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Michael AKINPELU (Université de Regina, Canada)

Dr Etienne K. Iwikotan (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Dame NDAO (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)

**Adresse**

Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba  
(LASODYLA-REYO)

Université d'Abomey-Calavi.

laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Site : <https://lasodyla.uac.bj>

---

---

## Consignes aux auteurs

### Modalités de soumission

Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : **laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr**

Chaque proposition est évaluée par deux instructeurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions sont anonymées pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés **en français, en anglais, en allemand, en espagnol et en yoruba**.

Ils doivent comporter un résumé de 20 lignes maximum en français et en anglais, ainsi que 5 mots-clés en français et en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

### Présentation des contributions

Mise en page :

Format A4 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ; Style normal (pour le corps de texte) : Police Centaur14 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Centaur14 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre I : Police Centaur14 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 18 points, espacement après = 12 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police Centaur12 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 6 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police Centaur12 points, sans couleurs, italiques ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

**Notes** : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ; Police Centaur10 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

---

---

**Références bibliographiques** : Police Centaur I4 points; paragraphe justifié, pas d'espacement, interligne simple. Retrait d'une tabulation à partir du début de la deuxième ligne de chaque référence.

**Exemples :**

Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances*. Oxford : Blackwell Publishers.

Braconnier, C. 1993. Quelques aspects du passif mandingue dans saversion d'Odiène. *Linguistique Africaine* 10 : 29-64.

Casali, R. 2008. ATR harmony in African languages. *Language and Linguistics Compass* 2/3 : 496–549.

De Korne, H. 2007. The pedagogical potential of multimedia dictionaries. Lessons from a community dictionary project. The 14th annual stabilizing indigenous language symposium in Michigan on 1-3 June 2007. Consulté le 1er février 2012 sur <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/ILR/ILR-II.pdf>.

**Présentation**

ReSciLaC (Revue des Sciences du Langage et de la Communication) est une revue du Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba (LASODYLA-REYO) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). ReSciLaC est une revue pluridisciplinaire qui accueille des contributions abordant un grand nombre de champs d'études des sciences humaines et sociales.

ReSciLaC permet de faire la diffusion de travaux de jeunes chercheurs ou de chercheurs confirmés en sociolinguistique, en linguistique, en didactique des langues, en communication, en littérature, en philosophie du langage, en sciences de l'éducation, en sociologie, en histoire des sciences et techniques, en histoire de l'art, etc.

L'objectif de ReSciLaC est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur les sciences humaines, les sciences sociales que sur l'éthique et la déontologie.

**Ethique et authenticité**

Pour lutter contre le plagiat, nous utilisons l'application en ligne Plagiarisma pour vérifier les contenus des articles publiés. Un code QR pour la revue et pour chaque article. Ce code QR personnalisé contribue au renforcement de la sécurisation et de l'authentification des articles.

---

## ReSciLaC N°12, Vol.2

## LANGUES, LETTRES, ET COMMUNICATION

1. TYPOLOGIE DE LA NEGATION EN DAN DE L'EST, **Bleu Gildas GONDO** 2
2. DECRYPTAGE DES MESSAGES ECRITS SUR LES TAXIS DAKAROIS, **El Hadji Malick Sy WONE** 21
3. LES VARIATIONS LINGUISTIQUES CHEZ BALZAC : L'EXEMPLE D'*ILLUSIONS PERDUES*, **Mohamed BOURASSE** 31
4. PARALLELISME SOCIOCULTUREL ENTRE LE CONCEPT DE « L'HONNETE HOMME » EN FRANCE ET CELUI D'« OMOLUWABI » CHEZ LES YORUBA DU NIGERIA, **Mathew I. ALAWODE & Mufutau A. TIJANI** 43
5. DIVERSIFICATION DES LECTURES DANS L'ETUDE DES POEMES DE CHARLES BAUDELAIRE ET DE FRANCIS PONGE, **Marina Myriam ONDO** 53
6. DESTIN HUMAIN, MYTHE ET HEROS ROMANESQUES AUX XVIIIIE ET XIXE SIECLES, **Raphaël KOUASSI YAO** 64
7. LANGUAGE ACROSS CULTURES : COMPLEMENTARY OR CONROVERSIAL IMPLICATIONS, **TAIWO FAWEHINMI** 74
8. INTÉGRATION DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : MOTIVATIONS, CONTRAINTES ET PERSPECTIVES, **DJIBRIL Diakhaté** 82

## SCIENCES DE L'EDUCATION &amp; PHILOSOPHIE

9. PRISE EN CHARGE SCOLAIRE DES MINEURS AU SEIN DES PRISONS DU BENIN : ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES PSYCHOPEDAGOGIQUES, **Prisque O. Marie-Josée AÏNA, Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO & Emmanuel DAVID-GNAHOUI** 99
10. ANALYSE DIDACTIQUE DES POSITIONS ET POSTURES DU MAÎTRE DANS LE MILIEU : LE CAS D'UNE ACTIVITÉ DE FRANÇAIS EN CLASSE DE CM2 AU SÉNÉGAL, **Thierno LY** 118
11. CONSONNE LABIO-DENTALE [V] : DIFFICUTES DE SA REALISATION CHEZ LES APPRENANTS YORUBÁ DU FRANÇAIS EN CLASSE DE FLE AU NIGERIA, **Ajani Akinwumi LATEEF** 139
12. JEUX PAR LES TIC ET DEVELOPPEMENT INTEGRAL, **Opely Patrice-Aimé DJELLE & Haoua COULIBALY** 145
13. LA CONSCIENCE ETHIQUE CHEZ LEVINAS ET RICCEUR : APPROCHE CRITIQUE ET PERSPECTIVES, **Coovi Clément BAH & Béatrice AGBO** 156

# PRISE EN CHARGE SCOLAIRE DES MINEURS AU SEIN DES PRISONS DU BENIN : ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES PSYCHOPEDAGOGIQUES

**Prisque O. Marie-Josée AÏNA**

Université d'Abomey-Calavi, prisqainam@gmail.com

**Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO**

Université d'Abomey-Calavi, gchogolou@yahoo.fr

&

**Emmanuel DAVID-GNAHOU**

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

edavid1@gmail.com

## Résumé

Nous nous sommes intéressés, dans cette étude, à la situation carcérale des mineurs au Bénin, face à leur prise en charge scolaire. Devenus « résidents » pour avoir commis des infractions, les enfants de justice du Bénin vivent en faible minorité avec un taux de 2.03% dans des prisons initialement conçues pour les détenus majeurs. A l'aide d'une méthodologie mixte, cette recherche a pour cadre d'étude les prisons civiles de Porto-Novo et Cotonou au Bénin. Grâce à une compilation documentaire, à l'observation directe, à des entretiens et questionnaires, nous avons recueilli des données de terrain auprès 45 détenus mineurs, 3 enseignants, 9 membres de l'administration pénitentiaire. Il en ressort qu'exposés aux conditions de détention précaires et désastreuses, les détenus mineurs vivent un désarroi moral marqué par la carence affective parentale. Ces souffrances obstruent la vision sur le bien-fondé d'une école dans un tel milieu. De même les travers liés à la singularité du milieu et le déficit d'accompagnement psychologique dans le dispositif scolaire mis en place rendent difficile la pratique de l'enseignement scolaire. Dans l'intérêt supérieur de l'enfant, des directives idoines sont proposées en vue de résoudre le fait social étudié.

**Mots-clés :** Prison, Mineur, Scolarisation, Prise en charge, Bénin

## Abstract

In this study, we were interested in the prison situation of minors in Benin, faced with their schooling. Having become "residents" for having committed offenses, the children of justice in Benin live in a small minority with a rate of 2.03% in prisons initially designed for adult prisoners. Using a mixed methodology, this research studies the civilian prisons of Porto-Novo and Cotonou in Benin. Through documentary compilation, direct observation, interviews and questionnaires, we collected field data from 60 juvenile inmates, 3 teachers, 9 members of the prison administration. It emerges that exposed to precarious and disastrous conditions of detention, juvenile detainees experience moral disarray marked by parental emotional deprivation. These sufferings obstruct the view on the merits of a school in such an environment. Likewise, the shortcomings linked to the singularity of the environment and the lack of psychological support in the school system put in place make it difficult to practice school education. In the best interests of the child, appropriate guidelines are offered to resolve the social fact under consideration.

**Keywords:** Prison, Minor, Education, Support, Benin

## Introduction

La peine privative de liberté ou l'incarcération est légitimée par la sanction pénale. Les justifications de la sanction et leurs applications au sein des établissements pénitentiaires sont essentiellement issues d'un raisonnement exercé sur des individus adultes et la question des jeunes détenus est « *une question annexe aux débats sur les prisons d'adultes* » (Dupont-Bouchat & Petit, 1995). Tant bien que mal, l'évolution des théories pénales et des mentalités s'applique aux enfants de justice, communément appelés détenus mineurs. Cependant, les penseurs et les législateurs ont bien conscience du particularisme de cette population. Aussi imprègnent-ils la justice pénale des mineurs de quelques singularités. Depuis deux siècles, l'histoire du droit des mineurs est partagée entre les exigences de l'éducatif ou du social et celle du maintien de l'ordre et de la punition (Bourquin 2007). La mise en œuvre des politiques de traitement de la déviance juvénile renvoie à la vision du mineur de justice. Ce dernier est socialement perçu à la fois comme une victime à protéger et comme un élément des classes dangereuses dont il faut se protéger.

Par ailleurs, au-delà de sa fonction punitive, la prison se doit aussi d'être un lieu de redressement devant permettre au prisonnier non seulement de purger sa peine, mais aussi de se réhabiliter et surtout de redevenir, à sa sortie de prison, un membre à part entière de sa communauté, capable de satisfaire ses besoins vitaux. Ceci suppose que la prison doit offrir un cadre d'apprentissage aux détenus. Or, l'administration pénitentiaire béninoise de nos jours, est confrontée à de nombreux maux qui font de la prison un foyer fertile à la récidive, à la continuation de la délinquance et à la légitimation de l'incivisme malgré les diverses dispositions légales prises. Le système pénitentiaire béninois s'avère donc inefficace, a conclu Agbongbo (2008). Cette inefficacité est aggravée par la présence de mineurs dans ces centres de détention, population vulnérable dont le vécu carcéral n'est pas différent de celui des détenus majeurs. Alors qu'Adimou (2011), affirme que « *chaque enfant qui vient au monde est porteur d'espoirs et de rêves pour les communautés* », faut-il rester inactif devant une telle situation, conscient du rôle primordial de la jeunesse dans le développement d'une nation ? N'est-il pas nécessaire de le modeler pour le bien de la société ?

La question de l'éducation du mineur en milieu carcéral est un paradoxe social vu que ceux-ci sont considérés comme vivant en marge de la société. L'une des réactions récurrentes que nous notons lorsque nous mentionnons l'éducation scolaire en prison est : *A quoi bon ? Pourquoi s'occuper de délinquants, leur consacrer du temps et de l'argent ? Ils ont bien mérité ce qui leur arrive ; aller à l'école ne leur servira à rien.* Est-ce à dire que la scolarisation des détenus est une perte ou que l'école n'est destinée qu'aux personnes admises comme « de bonnes gens » ? Si la socialisation est l'un des moyens premiers par lequel la société transmet à un enfant ses mœurs, ses valeurs, ses normes et sa culture, l'école, quant à elle, est l'une des institutions qui assure la transmission du savoir culturel, du savoir-être et du savoir-faire, en étroite liaison avec les parents. On note d'ailleurs un fort attachement de l'Etat béninois à ce principe à travers l'article 13 de la constitution du 11 décembre 1990

qui stipule que : « *l'Etat pourvoit à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. L'enseignement primaire est obligatoire. [...]* ». De même, dans son article 112 de la loi n°2015-08 de décembre 2015 portant code de l'enfant, « *l'Etat garantit à l'enfant le droit à l'éducation* ». Par syllogisme, peut-on affirmer que l'école apparaît comme l'une des solutions pour le redressement et la réhabilitation des détenus dévolus à l'institution pénitentiaire ?

Avant l'avènement de l'école dans l'univers carcéral béninois en 2017, le constat était que « *la quasi-totalité des détenus mineurs, une fois écroués, n'ont plus la possibilité de poursuivre leur cursus scolaire [...]. Ceux-ci reçoivent une éducation carcérale [...]* » (Matin libre, 2017). L'initiative « création d'école » vient-elle corriger la socialisation en milieu carcéral dont est victime cette frange de la population en lui assurant une prise en charge scolaire qui lui transmette les connaissances requises et les valeurs normatives ? Dans ce milieu atypique la plupart des détenus ont pour préoccupation majeure « la sortie de cet étai » ; comment l'école peut-elle rendre plus supportable l'incarcération et favoriser plus tard la réintégration sociale du détenu ? Cette question est multidimensionnelle dans un contexte social où la conscience collective tend à stigmatiser, opprimer le détenu mineur et le prisonnier de fait qui subissent inconsciemment les affres de la détention. Ceci nous amène à poser les questions suivantes : Quelles sont les conditions réelles de détention des mineurs ? Quels sont les obstacles auxquels est confrontée l'école en milieu carcéral ? Quels dispositifs psychopédagogiques faudrait-il adopter pour un meilleur accompagnement scolaire de cette population carcérale ? Un examen de tous ces aspects de la prise en charge scolaire des mineurs dans les lieux de détention du Bénin s'impose. L'objectif général de ce travail est de montrer que les conditions de détention dans les prisons du Bénin ne favorisent pas l'éducation scolaire des mineurs. Cette recherche s'est déroulée dans les prisons civiles de Cotonou et de Porto-Novo.

## I. Cadre théorique

En traitant de l'éducation scolaire des mineurs, cette recherche implique plusieurs théories. Il importe, pour une meilleure compréhension du sujet, d'en référer les plus importantes. Il s'agit de : l'abandonnisme, l'apprentissage social de Bandura, le coping.

### I.1 La théorie de l'abandonnisme

Alfred ADLER<sup>20</sup> a forgé cette entité morbide de la situation d'infériorité mal vécue. Cet épisode a eu lieu soit pendant la vie foetale, soit au cours de la prime enfance ou de l'enfance, en d'autres termes, pendant les premières relations de l'enfant avec ses proches, surtout la

---

<sup>20</sup> (1870-1937). Né à Vienne, Adler commence sa carrière en 1895 en tant que Docteur en médecine. Il suit d'abord les traces de Freud et passe de l'ophtalmologie à la psychothérapie puis, ne pouvant admettre la théorie freudienne de l'origine sexuelle des névroses, il se sépare du maître en 1910. Il instaure alors son propre système, qu'il nomme *Individual Psychology* pour exprimer l'indivisibilité du corps et de l'esprit et fonde la *Société de psychologie individuelle*. Il applique ses principes à l'éducation et développe sa théorie où il définit le "**complexe d'infériorité**" et met de l'avant l'importance du sentiment social comme facteur de base de la vie psychique.

mère. « L'abandonnisme » est un sentiment d'insécurité permanente lié à la crainte irrationnelle d'être abandonné<sup>21</sup>. Le sentiment d'abandon n'est pas une émotion et il peut être plus ou moins bien supporté suivant la personne. Quand il est mal supporté, le sentiment d'abandon se traduit par une série de manifestations physiques et psychiques pouvant aller du simple serrement de cœur à l'anxiété, de la dépression à l'agressivité. Mais ce sont le renoncement à soi-même et le repli sur soi-même qui prédominent avant tout. La personne qui éprouve un sentiment d'abandon va se sentir « mise à l'écart », autant dire indigne. L'abandonné ressent aussi souvent de la culpabilité et un grand sentiment de dévalorisation de lui-même. De cette dévalorisation, même si elle ne consiste qu'en une façon de voir les choses issues de son mental, il déduit qu'il n'est pas digne d'être aimé. Les sujets présentant cette névrose sont nommés « abandonniques ». Il y aurait chez les abandonniques un fond d'avidité affective insatiable qui produirait un mélange d'angoisse, d'agressivité réactionnelle (exigences, mise à l'épreuve de l'autre pour s'assurer de son intérêt) et de dévalorisation de soi se traduisant par : « Je ne suis pas aimé parce que je ne suis pas aimable »<sup>22</sup>.

Pour Alfred Adler, une éducation bien conduite doit développer chez l'enfant le sens de la communauté afin de lui permettre d'épanouir ses facultés et de prendre suffisamment confiance en soi pour surmonter, seul, ses difficultés.

## 1.2 Théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura

L'éducation ne se limite pas à la scolarisation ou à un enseignement/apprentissage organisé intentionnellement. Albert Bandura cité par Delécraz (2017, p.2), souligne que :

La majorité des images de la réalité sur lesquelles nous basons nos actions, sont en fait inspirées de nos expériences acquises au travers d'autres personnes ; chacun d'entre nous a un répertoire de personnes que nous utilisons comme références dans diverses situations de notre vie, comme notre père, nos enseignants, nos collègues de travail, nos amis, certains personnages publics qui nous inspirent».

La théorie de l'apprentissage social est un courant du comportementalisme qui s'intéresse à la construction de la personnalité, envisagée comme un ensemble d'habitudes apprises en réponse aux stimuli de l'environnement. Le processus d'apprentissage obéit au principe du conditionnement instrumental et s'effectue par imitation lors de l'exposition au modèle. Il est de plus particulièrement influencé par le jeu des récompenses et punitions qui émane du milieu social. Bandura intègre la dimension cognitive de l'apprentissage social prenant ainsi en compte les aspects subjectifs du processus. Il met en évidence les mécanismes de régulations internes de l'estime de soi qui jouent un rôle de renforcement du comportement et déterminent deux (02) modalités de l'apprentissage social (Bandura, 1971) :

- l'apprentissage direct, concernant le résultat des actions qui agit comme renforcement lorsqu'il est positif et comme inhibiteur lorsqu'il est négatif.

---

<sup>21</sup> Cette définition est tirée du site [www.definitions-de-psychologie.com](http://www.definitions-de-psychologie.com)

<sup>22</sup> Voir cette définition sur le site [www.definitions-de-psy-com](http://www.definitions-de-psy-com)

Progressivement c'est l'anticipation de la conséquence de l'action qui motive le sujet dans une situation donnée à adopter telle ou telle conduites ;

- l'apprentissage par l'observation. Pour Bandura, le modelage ou apprentissage vicariant est un effet de l'observation, mais se distingue radicalement d'un simple mimétisme. On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés. Il n'est de comportements créatifs qui ne soient influencés par le modelage, ce qui peut paraître paradoxal. Il nécessite la présence d'un modèle comportemental suscitant l'attention et la mémorisation chez le sujet. Il existe trois (03) formes basiques de l'apprentissage par observation :
  - à travers un modèle en direct, comme c'est le cas pour une personne réelle qui exerce un comportement ;
  - par l'instruction verbale, laquelle implique de présenter de nombreux détails et descriptions d'un comportement ;
  - le troisième se réfère à un modèle symbolique, comme peuvent l'être les personnages fictifs d'un livre, d'une bande dessinée, d'un film ou même une personne réelle dont le comportement est décrit à travers les médias.

Le processus de modelage comporte quatre (04) facettes (Carré, 2004). *L'attention* qui est indispensable au modelage : un sujet fatigué, hyperactif, malade ou distrait par d'autres sources apprendra peu, y compris de l'observation d'un modèle adapté. Un second processus nécessaire à l'apprentissage vicariant a trait au travail de *mémorisation* : les lois de la mémoire s'appliquent ici à travers les fonctions de stockage (imagé ou verbal), par l'encodage symbolique, l'organisation cognitive du matériau à mémoriser et les processus de rappel. Les processus de *reproduction* du comportement « modelé » interviennent ensuite et dépendent, quant à eux, des capacités physiques et cognitives des personnes, de la disponibilité des réponses dans le registre comportemental de l'observateur, de la qualité d'auto-observation du sujet lors de ses tentatives de reproduction de l'action observée et de la précision et de la correction des « feed-back » enregistrés lors des tentatives. Enfin, tout au long du processus d'apprentissage, Bandura réaffirme la nécessité de la *motivation*, sous forme de renforcement direct ou vicariant, d'attentes de résultats ou de processus d'auto-motivation. Le facteur cognitif se situe à chaque étape du processus d'apprentissage vicariant. La cognition concerne le fonctionnement mental et dans la Théorie d'Apprentissage Social (TAS), cela concerne en particulier le traitement de l'information.

### 1.3 Théorie du Coping

Tout au long de sa vie, l'être humain est confronté à des situations déstabilisantes ou traumatiques. Ces dernières peuvent avoir un effet à court ou long terme sur sa santé physique comme psychique. Cependant, l'un des cas de figures récurrent est l'affrontement

de ces événements ; on parle alors de coping. Le concept de coping a été développé par Lazarus en 1966. Le récent développement des recherches sur ce thème est assez caractéristique du rôle important des styles de coping comme théorie explicative des liens qui existent entre des événements stressants et les conséquences tels que l'anxiété, la dépression, la souffrance psychologique et les plaintes somatiques. Le coping désigne l'ensemble des stratégies qu'une personne utilise face à un événement qu'il estime menaçant afin d'en minimiser, voire maîtriser l'impact sur son bien-être (Lazarus et Launier, 1978). Selon Lazarus et Folkman (1984, p.141), le coping est « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu* ». Le coping ici est envisagé comme une stratégie en face d'une situation potentiellement négative : « stratégie d'ajustement » (Dantchev 1989 ; Dantzer 1989). Cette stratégie peut se manifester sous plusieurs formes : mode de pensée, comportements observables, activités. C'est dans cette logique que Steptoe (1991, cité par Paulhan 1992, p.546) affirme que :

Les réponses déployées par l'individu pour faire face à des situations stressantes peuvent être de nature totalement cognitive ou affective (par exemple, transformer dans l'imaginaire une situation dangereuse en une occasion de profit personnel) mais également revêtir des formes de comportements plus directs (par exemple, affronter ouvertement le problème, adopter une conduite d'évitement...

Dès lors, les réactions liées au stress ne seront plus décrites en fonction des stressors (événements auxquels l'individu est exposé), mais par la façon dont le sujet réagit. Ainsi, après avoir été limité dans le modèle animal aux seules réponses comportementales innées ou acquises, puis conceptualisé dans le modèle de la psychologie du Moi comme un ensemble d'opérations cognitives inconscientes à seule finalité de réduire ou d'éliminer tout ce qui peut susciter de l'angoisse : les défenses du Moi (Vaillant, 1977) ou encore envisagé comme un trait de personnalité (Byrne, 1961 ; Kobasa, Maddi & Kahn, 1982 ; Wheaton, 1983), le coping a été conçu comme un modérateur de la relation événement stressant-détresse émotionnelle (Lazarus & Folkman, 1988).

Les interactions entre l'individu et la situation conduisent à une perception d'un danger ou à l'angoisse entraînant ainsi des variations de l'anxiété-état qui à son tour mène à des réactions physiologiques, comportementales, psychologiques. Ces divers mouvements peuvent interagir entre eux et modifier de ce fait les variables concernant la personne ou les stressors dans un processus dynamique en rétroaction.

Aux États-Unis, l'étude ethnographique de Schmid et Jones (1993) a révélé que les premières stratégies d'adaptation des détenus incarcérés pour la première fois à court terme sont de nature défensive, dans le but de rechercher des informations et de se protéger. Peu à peu, ils acquièrent une perspective de la vie en prison et modifient leur comportement en conséquence, réprimant généralement leurs pensées sur le monde extérieur et se créant des niches de survie leur permettant davantage d'activité, de sécurité, de rétroaction émotionnelle et de liberté dans un environnement plus large.

L'école paraît une échappatoire pour certains afin de garder une connexion avec le monde extérieur, de ne pas oublier les valeurs, de se donner les moyens d'une autre chance post-incarcération ou de casser la routine pénitentiaire. D'autres la considèrent comme une contrainte supplémentaire car vivre en milieu carcéral est l'une des expériences de vie les plus stressantes, aussi stressantes que la perte d'un membre de la famille (Holmes et Rahe, 1967). En outre, le prévenu est soumis aussi aux exigences, valeurs et normes liées à une culture carcérale implémentée par les autres détenus et qui régule le tissu social par le biais des moqueries, du rejet et de l'usage de la force (Jewes 2005).

## 2. Méthodologie

### 2.1 Nature de la recherche

L'itinéraire méthodologique emprunté pour atteindre les objectifs fixés par cette recherche est mixte. Ainsi, tout au long de nos investigations, les données qualitatives recueillies ont été utilisées pour mieux explorer et expliquer les données quantitatives. Les informations recherchées auprès de la population cible tournent autour des points focaux suivants : 1) les aléas liés au vécu quotidien des détenus mineurs dans le milieu pénitentiaire ; 2) l'importance des liens familiaux dans l'équilibre psycho-affectif des enfants et dans leur devenir ; 3) les effets néfastes du milieu pénitentiaire sur l'acquisition et l'assimilation du contenu de formation par les apprenants. Pour ce faire, cette recherche s'est déroulée dans les capitales du Bénin : Cotonou, capitale économique et Porto-Novo, capitale administrative.

### 2.2 Population cible et échantillonnage

#### 2.2.1 Population cible

Une population cible est un ensemble d'individus auxquels s'applique une étude. Elle est composée, dans la présente recherche, des détenus mineurs qui constituent la cible principale. Les enseignants, les membres de l'administration pénitentiaire et les membres de la fondation Zachari Djibril Sambaou représentent la cible secondaire. Ces personnes ont été retenues parce qu'elles sont susceptibles de fournir des informations pertinentes, traitables, de qualité fiable et valide.

#### 2.2.2 Échantillonnage

Pour constituer l'échantillon de notre recherche, nous avons pris en compte tous les mineurs présents durant la période d'enquête. Ce choix a été déterminé par le nombre restreint des détenus mineurs. Compte tenu de ce qu'aucune catégorisation en termes de conditions de détention n'est faite selon le statut pénal des individus, nous n'avons pas trouvé opportun de séparer les prévenus des inculpés et des condamnés. Nous avons aussi mené des entretiens avec les enseignants, les membres de l'administration pénitentiaire (régisseur, gardien-chef, infirmier) et les membres de la fondation Zachari Djibril Sambaou (présidente de la fondation, directrice de l'enseignement primaire, directrice de l'enseignement maternel). L'ensemble des groupes cibles a été déterminé en se basant sur

la méthode du choix raisonné. Le tableau ci-dessous relate les données quantitatives par groupe cible.

**Tableau I** : Récapitulatif de l'échantillon

Groupe cible	Effectif
Détenus mineurs	45
Enseignants	03
Membres de l'administration pénitentiaire	09
Membres de la fondation	03
<b>Total</b>	<b>60</b>

Source : Présente recherche

Etant tous des mineurs, la tranche d'âge de notre cible principale varie entre treize (13) et dix-sept (17) ans. Issus pour la plupart de milieux sociaux défavorisés avec des familles disloquées ou inexistantes, les mineurs enquêtés vivent avec un fondement éducatif défaillant.

### 2.3 Techniques et outils de collecte de données

Les techniques et outils appliqués à cette recherche sont : la compilation documentaire, l'observation et une grille, l'entretien et un guide, le questionnaire et son questionnaire écrit. *La compilation documentaire* : Mayer et Ouellet (1991) estiment qu'une fois les questions posées, elles doivent être placées dans le cadre des recherches antérieures qui portent sur le même sujet. Dans ce cas précis, grâce à la grille de lecture, la compilation documentaire nous a renseignés sur le vécu carcéral des mineurs d'autres pays, de déterminer les théories sus-mentionnées. De même, à travers cette technique, nous avons procédé à un référencement des documents et écrits exploités relatifs à la problématique en cause et à une analyse des différents facteurs relatifs à la vie carcérale des mineurs.

*L'observation directe* : Comme le souligne N'da (2015, p.127), « Cette technique est indiquée pour recueillir, de visu et in situ, par soi-même, des informations à partir des situations, de comportements ou d'évènements observés en train de se produire, ce qu'on ne peut obtenir d'une enquête par questionnaire ou par entretien ». A l'aide d'une grille, elle a été exploitée pour faire l'état des lieux du cadre d'étude et a servi de canevas pour l'analyse de l'aspect physique et des comportements observables des enquêtés dans ce milieu de vie. L'observation passive s'est mêlée à celle participante en vue de la situation présente et du fait observable.

*L'entretien* : Sa pertinence repose sur le recueil des récits de vie, des perceptions et expériences de l'enquêté. Avec un guide semi-directif dans ce contexte, cette technique a servi à étudier l'impact du milieu de vie sur les relations parents-mineurs, à rassembler des données sur la perception de la création et l'utilité d'une école au sein des maisons privatives de liberté ainsi qu'à examiner la politique mise en place par l'administration pénitentiaire pour le bien-être physique et mentale de cette couche juvénile de la population carcérale.

*Le questionnaire* : Dans la présente recherche, elle comporte des questions fermées, semi-ouvertes et à choix multiples. Du même nom que sa technique, le questionnaire écrit prospecte les variables telles que les conditions de vie dans le milieu pénitentiaire, le ressenti des enquêtés, les rapports entre eux, leur vécu scolaire, l'usage empirique qu'ils pourraient faire de l'éducation scolaire. Pour ne pas entraver la recherche et la manifestation de la vérité, nous avons procédé à un test préliminaire de celui-ci. Ce pré-test a été appliqué à deux mineurs de chaque prison parcourue, choisis au hasard.

#### 2.4 Mode de traitement et d'analyse des données recueillies

Le traitement manuel et informatisé des données récoltées a été réalisé à travers la synthèse puis l'analyse de celles-ci. Le volet quantitatif a été davantage statistique avec la présentation des résultats sous forme de tableaux ou de graphes, en fonction des questions adressées aux enquêtés. Les informations obtenues par l'entremise des différents entretiens ont fait l'objet d'une analyse qualitative après transcription, thématization, codification de celles-ci. Pour la méthode d'analyse, l'approche qualitative basée sur l'analyse de contenu est la plus adaptée pour le traitement des informations. Notre choix a porté sur cette méthode parce que non seulement elle convient à « *l'étude du non-dit et de l'implicite mais aussi elle oblige le chercheur à prendre de recul à l'égard des interprétations spontanées et surtout, elle permet un contrôle ultérieur sur le travail de recherche* » (van Campenhoudt & Quivy, 1988, p.219).

### 3. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE

#### 3.1 Densité de la population carcérale des mineurs et conditions de couchage

Sur 2219 détenus pour les deux pénitenciers parcourus, les mineurs ne font que 45.

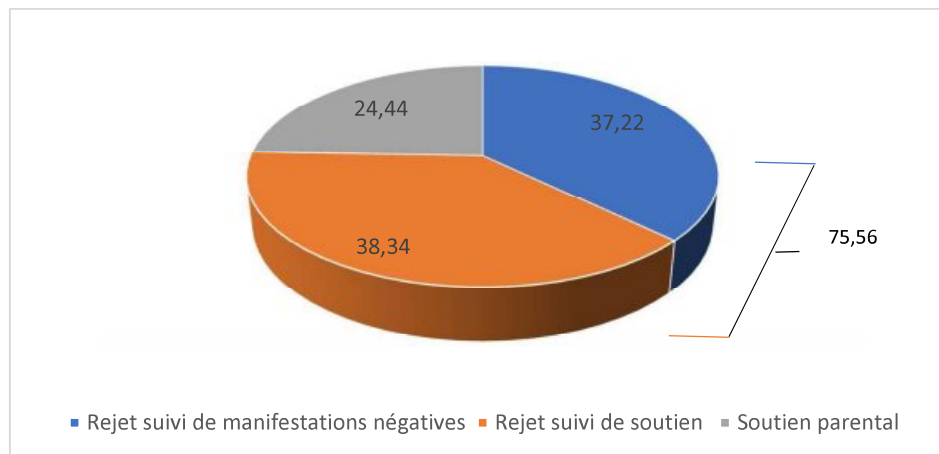
**Tableau 2** : Taux d'occupation des mineurs par lit dans les prisons parcourues

Prisons	Nombre de lits initial	Nombre d'occupants	Rapport en pourcentage (%)
Porto-Novo	15	20	133,33%
Cotonou	20	25	125%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>45</b>	<b>129%</b>

Source : Présente recherche

Ce tableau traduit une densité élevée de la population carcérale entraînant une occupation de plus d'un mineur par lit. Ce constat est plus accentué à la PCPN avec un taux d'occupation de 133,33%. Le rapport de pourcentage établit la moyenne générale à 129% pour ces prisons. Ceci traduit l'une des réalités quotidiennes à laquelle le mineur doit s'accommoder.

### 3.2 : Réaction des parents face à l'incarcération de leur enfant



*Graphique 1 : Proportion de la conduite des parents face à l'incarcération (source : Présente recherche)*

Selon ce graphe, les parents de la majorité des mineurs écroués, soit 75,56%, ont marqué un rejet face à l'incarcération de leur enfant. 24,44% des enquêtés sont soutenus par leurs parents. Ces réactions témoignent de l'importance que les parents accordent au mineur au sein de la famille et de la manière dont l'évènement est vécu par eux. La régularité ou non des visites parentales en est un facteur déterminant. Le tableau ci-après montre les variations de fréquence de ces visites.

**Tableau 3** : Périodicité des visites parentales au cours de l'enquête

Périodicité des visites	Effectif	Pourcentage (%)
Souvent	13	28,89
Rare	22	46,66
Jamais	10	22,22
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Source : Présente recherche

Des données collectées auprès des mineurs questionnés, la rareté des visites est observée chez 46,66% des mineurs ; 22,22% de ceux-ci ne reçoivent jamais de visite.

### 3.3 Des adolescents face à la socialisation carcérale

Des propos recueillis lors de nos entrevues avec ces adolescents, il ressort qu'ils sont confrontés à plusieurs maux sociaux tels que les violences physiques, sexuelles et verbales ; des vols de tout genre entre pairs. Un des mineurs de la PCC n'hésite pas à se confier à nous en ces termes :

Je suis très choqué par le comportement de mes voisins. La première nuit passée dans cette caverne est pour moi inoubliable. J'ai été dépouillé des tous mes vivres laissés par mes parents. Il n'y a pas cette semaine où je ne perds quelque chose de précieux malgré toute l'attention je porte à mes affaires. Ils ont formé un réseau avec un langage codé que seuls les membres comprennent » (enquête, 2018).

La vie en commun favorise le risque de corruption et de récidive. En effet, Il met en contact le délinquant primaire amendable avec les criminels chevronnés. C'est en se frottant de manière constante aux autres détenus que le délinquant primaire consolide sa personnalité de délinquant. Ce risque de corruption s'aggrave avec les mauvaises conditions de vie auxquelles les mineurs sont assujettis. L'acquisition d'une culture carcérale, la récidive et quelques stigmates physiques sont toujours constatés chez les mineurs dans la mesure où ils sont plus fragiles que les détenus majeurs.

### 3.4 Enseignement en milieu carcéral : la réalité du terrain

La particularité dominante de l'enseignement en milieu carcéral est le fait de travailler avec un public diversifié dans un univers clos avec énormément de contraintes et de règles de sécurité. « *Rien ne se fait sans autorisation du gardien-chef qui en retour prend l'avis de son supérieur. Tous nos faits et gestes en classe sont suivis directement par le système de vidéo-surveillance mis en place* », laisse entendre l'instituteur de la PCPN. Celui de la PCC nous fait remarquer que la faculté d'adaptation est primordiale chez les apprenants mais également chez l'enseignant pour vivre ou travailler dans un tel milieu. Les enseignants ne savent jamais qui ils auront dans leur classe, car même si les emplois du temps existent, de nombreuses modifications sont possibles pour chaque détenu. Il y a souvent de nouveaux arrivants et des départs impromptus, soit un transfert dans un autre établissement, soit une liberté provisoire sous caution ou une liberté définitive. Cet univers est dans un constant dynamisme qui représente un frein pour la finition du programme scolaire.

Dans ces deux établissements pénitentiaires, les cours sont dispensés par un seul enseignant. Le type de classe adopté pour le milieu est multigrade. Dans la même salle, se trouvent alors trois (03) niveaux d'étude composé de : niveau I (CI-CP) ; niveau II (CEI-CE2) ; niveau III (CMI-CM2). A son entrée à l'école, le mineur est soumis à un petit test qui permet de jauger son niveau et son classement dans le groupe approprié. L'effectif dans chaque groupe varie selon le flux d'entrée et de sortie des mineurs au sein de la prison. L'enseignant débute souvent ses séances de travail par ceux qui ont un degré d'acquisition du savoir plus élevé, c'est-à-dire les apprenants du niveau III, poursuit l'apprentissage avec les mineurs du niveau II et finit par ceux du niveau I. L'objectif de cette méthode est de consacrer plus de temps aux mineurs non scolarisés ou ayant un faible niveau d'étude pour une meilleure assimilation de la connaissance de base. Les enseignements proposés pour le quartier des mineurs pour l'année académique 2017-2018 sont : le français, les mathématiques, le civisme, la morale. Les manuels utilisés sont ceux du système scolaire classique. Chaque mineur a l'obligation de se rendre en classe car les absences sont alors justifiées. Les enseignants ont fait observer qu'au départ le caractère obligatoire de la scolarisation exaspérait la majorité des adolescents mais l'habitude de se rendre au cours à susciter en eux progressivement le goût au savoir.

### 3.5 Accompagnement psychologique

L'appui psychologique est manifeste pendant les séances de cours par les enseignants. L'écoute attentive dont fait preuve l'enseignant pour comprendre la difficulté exposée par le détenu, sa disponibilité à appréhender et résoudre les faits-problèmes sans qu'aucune des deux parties ne soient lésées, les conseils de vie prodigués de manière incessante en sont quelques témoignages. Cet appui paraît également perceptible au niveau de certains groupes de prière dirigés par des chrétiens qui prônent le salut et la libération à travers les règles de conduite basées sur les textes bibliques aux détenus. D'autres ONG et assistants sociaux s'en chargent également mais ces actions ne sont pas soutenues et régulières ni communes aux deux prisons parcourues.

## 4. Discussion

Les conditions carcérales vécues par les mineurs sont pénibles et identiques à celles des détenus majeurs même si ceux-ci vivent dans un quartier différent des leurs. L'exiguïté des quartiers pour mineurs fait de la séparation des prévenus et des condamnés une théorie même si elle est clairement énoncée dans les dispositions des articles I6 et I8 du décret N°73-293 du 15 septembre 1973, portant régime pénitentiaire. Ainsi s'observe une certaine précarité spatiale accentuée par la promiscuité et la vétusté des locaux réservés aux mineurs. Les dortoirs ne sont pas aérés, car disposant d'un système d'aération ou de ventilation dérisoire. Selon les règles ERM, dans tout local où les détenus doivent vivre ou travailler, les fenêtres doivent être suffisamment grandes pour que le détenu puisse lire et travailler à la lumière naturelle ; l'agencement de ces fenêtres doit permettre l'entrée de l'air frais, et ceci qu'il y ait ou non une ventilation artificielle. Mieux, les règles précisent que la lumière artificielle doit être suffisante pour permettre au détenu de lire ou de travailler sans altérer sa vue. Il s'en dégage que la pratique méprise les droits fondamentaux des détenus, en particulier des détenus mineurs régis par les conventions internationales auxquelles le Bénin a adhéré. Cette situation est aggravée par les soins en santé insuffisants, la mauvaise qualité et la quantité insignifiante des repas partagés au sein de ces prisons. Ces repas appelés « rations » sont très souvent la cause des vomissements, des maux de ventre, des diarrhées chez les mineurs.

Hormis les conditions de vie déplorables, les travers pénitentiaires créent chez les pensionnaires enquêtés des dysfonctionnements dont les variables sont multiples et multiformes. Parmi ces variables, nous notons la détérioration des rapports familiaux et les difficultés d'adaptation carcérale qui surplombent le psychisme de la population juvénile sur le rôle de l'école pendant « le séjour en prison ». En effet, l'incarcération constitue en elle-même une séparation de la personne détenue avec la famille et par conséquent avec la société. Cette recherche qui s'est plus appesantie sur les échanges familiaux du mineur avec ses parents a dégagé comme conclusion que l'une des conséquences de l'incarcération est l'effritement des rapports familiaux. Elle apparaît alors comme une rupture des ponts entre

la personne détenue et ses parents. Cette conclusion rejoint celle de Dormoy (1992, p.258) qui constate que :

Cette séparation, souvent brutale, est vécue comme une situation de rupture et d'abandon dont les perturbations psychologiques et affectives qui peuvent en découler, seront plus ou moins graves en fonction de la personnalité de l'enfant, de son âge et de son contexte socio-familial préexistant.

Aussi, s'avère-t-il important de maintenir les relations familiales au beau fixe pour réduire un tant soit peu ces troubles. Or, il se dégage de nos discussions avec certains mineurs que les échanges entre le détenu mineur et ses parents sont limités ou quasi-inexistants, car le déplacement vers une maison privative de liberté pour motif de rendre visite à un parent détenu constitue pour les visiteurs une honte sociale. La plainte des parents à leur enfant pendant chaque passage en prison traduit la peine qu'ils ont à subir les contraintes liées au processus visite (long rang d'attente, perte de temps, regard interrogateur des passants, fouille systématique de chaque visiteur et des colis transportés). La rareté des visites parentales évoquée plus haut en est la conséquence directe.

De même, Il est évident que l'emprisonnement du détenu crée un éloignement, dans l'espace, de ce dernier du reste de la famille. L'éloignement géographique des détenus de leur région d'habitation, et par conséquent de leur famille est fréquent. Ceci pose de considérables problèmes de maintien des liens avec les proches. De ce fait, « *la famille aussi purge une peine* » souligne Frère (2008, p.3), d'autant que les détenus souhaitent voir leurs proches le plus possible. En ce sens, le cursus carcéral appauvrit le justiciable mais aussi sa famille. Le soutien familial à travers une relation stable est déterminant pour l'équilibre psychologique d'une personne détenue. Il permet à celle-ci de supporter le poids de l'incarcération et comble partiellement le déficit affectif créé par la détention, pourtant les vicissitudes liées à ce milieu de vie rendent les relations entre le détenu et ses parents délétères.

En outre, si pour Taché (2003), l'adaptation sociale se réalise d'après une dynamique réflexive de « trans-construction » où vont s'ajuster les valeurs de l'individu et les valeurs du milieu, dans l'univers carcéral, cette définition aura des difficultés d'application. En effet, le contexte d'isolement et de confinement, le déracinement ou la confrontation avec un milieu socioculturel souvent très différent du sien sont autant de modifications qui viennent rompre avec les habitudes quotidiennes de l'extérieur. Ainsi, tout détenu est contraint de vivre à proximité de groupes sociaux qui peuvent être respectivement antagonistes du point de vue des valeurs, des opinions ou des attitudes. Ce carcan social s'accentue en ce sens que les règles du milieu carcéral assignent généralement à ce mode d'organisation le rang d'institution que Sykes (1958 cité par Cabelguen, 2006) qualifie de « totale ». En effet, le détenu vit dans un espace de contrainte strictement défini où ses déplacements, ce qu'il mange, ce qu'il porte, ce qu'il achète sont entièrement contrôlés. Il est assujéti à un règlement administratif ou juridique précis qui vient régenter son action, le soumettant à adopter un code de conduite spécifique. De la même façon, il est contraint dans ses choix à suivre uniquement les activités professionnelles ou les loisirs qui sont acceptés ou proposés par l'institution. Certains mineurs parmi les enquêtés ont le désir

d'apprendre l'informatique et l'anglais mais ils sont obligés de se contenter uniquement de l'enseignement de base. L'univers carcéral se caractérise également par le décloisonnement des différentes sphères de vie en une seule. En d'autres termes, les lieux de résidence, de travail et de loisir se retrouvent dans un même espace, d'où ce qualificatif d'institution totale. Le détenu quelle que soit sa catégorie doit composer à la fois avec une série de règles formelles, mais également avec un certain nombre de règles informelles, qui s'inscrivent dans des échanges constants reposant sur des rapports interpersonnels normalisés, personnalisés, négociés ou conflictuels. Ces résultats rejoignent certaines descriptions déjà faites à partir de nombreuses typologies carcérales (Chantraine, 2004; Chauvenet, 1998; Cooley, 1992; Goffman, 1961; Rostaing, 1997; Sykes et *al.*, 1960; Vavikhine, 2004).

Ce sont autant de modes relationnels qui installent le détenu mineur dans l'engrenage du monde pénitentiaire avec un amalgame de sphères et de modes relationnels. De même, les relations familiales sont consumées par les charges carcérales privant l'enfant de justice de repères et affections familiaux. Dans la confusion du choix raisonné à faire, tous ces facteurs constituent des barrières à la place qu'occuperait l'éducation scolaire dans la pensée de la cible étudiée et du rôle qu'elle jouerait pour son devenir.

Par ailleurs, dans l'univers carcéral, les enseignants se retrouvent avec un public particulier qui nécessite une adaptation de tous les instants et retrouvent ce qui fait l'essence du métier : « considérer que tous les élèves sont capables et leur donner la possibilité de (re)trouver leur voie » confirme Kiervel (2017, p. 1). L'objectif commun dans ce cas-ci est de leur ouvrir des perspectives de réinsertion professionnelle à leur sortie de prison. Ces vécus sont semblables aux expériences de Cécile De Ram et Sylvie Paré (2017, p.86), qui pensent que : « Nous devons adapter nos contenus pour permettre à chacun d'y trouver son compte et de progresser. »

Toutefois, il est difficile d'oublier que la pratique de l'enseignement se fait dans un milieu particulier où le protocole mis en place par l'administration pénitentiaire est assez rigoureux. Aussi, les difficultés d'ordre organisationnel sont-elles inhérentes aux établissements qui ne sont pas initialement des lieux d'éducation. Ici, il arrive fréquemment que les élèves ne puissent assister aux cours pour diverses raisons telles que : parloirs avec les familles ou les avocats pour ceux qui en ont, extraction de la maison d'arrêt pour comparution, isolement disciplinaire, corvées journalières, occupation d'un poste de responsabilité... Ce sont des faits qui nuisent clairement à la progression dans le programme et rend le suivi généralement pénible.

Cependant, la prison ne détruit pas toute ambition scolaire même si ce n'est pas toujours simple de réussir son cursus si l'apprenant ne fait pas preuve de motivation constante. Il n'est pas facile d'y être autonome. De nombreux paramètres tels que le manque d'espace, la promiscuité, le bruit et tous les problèmes inhérents à l'incarcération, ont tendance à déresponsabiliser la personne détenue et à inhiber sa volonté de « sortir gagnant de l'enfer pénitentiaire ». Il est difficile de mener de front les études et le travail et plusieurs préfèrent

« jobber » car cela leur permet de subvenir à leurs besoins financiers quotidiens afin de survivre dans ce milieu. L'analyse des données de notre enquête montre que plusieurs apprenants (mineurs comme enfants en bas-âge), malgré leur mépris au départ pour l'avènement de l'école dans ce milieu, ont fini par intégrer la fréquentation de celle-ci dans leurs habitudes. Ce changement progressif de posture envers l'école est le fruit des interventions de l'enseignant sur ceux-ci tout au long des séances de cours auxquelles nous avons aussi participé. Il n'hésite pas à se confondre à la masse en demandant par exemple à l'apprenant de prendre sa place pour exprimer au public en face de lui sa compréhension du sujet débattu. Nous observons chez l'apprenant un sentiment de fierté marqué par un petit sourire. Cette attitude de l'enseignant vise à développer chez le mineur une bonne estime de soi, une revalorisation de son être.

De l'observation directe faite sur les lieux de recherche, il n'existe aucun dispositif psychopédagogique accompagnant les enfants dans la dynamique de la scolarisation. Si l'on considère que l'enfant lui-même dispose de certaines aptitudes à affronter les hostilités de ce milieu en développant des comportements d'attachement à l'apprentissage scolaire ou un intérêt aussi minime soit-il à la quête de la connaissance tel que son coping, ne lui faudrait-il pas un appui psychologique pour le renforcement de ses capacités ? Nous notons une peur dans le regard de certains mineurs quand l'enseignant leur demande par exemple de lire une phrase ou de décomposer les mots en syllabes. Confirmée par la réponse suite à notre interrogation après la séance de cours, cette peur traduit souvent la honte de mal faire ou d'être corrigé. Il existe, par conséquent, un grand fossé entre la volonté de faire et l'acte posé caractérisé par le manque d'assurance et le doute constant. D'où l'intervention du psychologue pour apaiser, orienter et soutenir l'apprenant dans ses prises de décision, canaliser ses craintes et consolider sa personnalité, vu la délicatesse que présente ce milieu de vie. En dépit des actions perceptibles de l'enseignant de base sur l'être et le comportement de ces apprenants, la place du psychologue est fortement indispensable.

## Conclusion

Arrachés à leur milieu de vie initial, les enfants de justice sont enfermés dans un endroit clos où cohabite un grand nombre de personnes différentes, ce qui en fait un lieu de vie difficile. Les conditions de vie, l'effritement des relations parentales, l'impact du milieu pénitentiaire tant sur cette frange de la population carcérale que sur la pratique enseignante et le manque de mesures d'accompagnement psychosocial et psychopédagogique sont autant d'éléments qui déstabilisent l'enfant en conflit avec la loi.

Les conditions désastreuses de détention se caractérisent par l'exiguïté des lieux couronnée par le surpeuplement, les dortoirs peu aérés et peu éclairés, les conditions de couchage précaires, les repas insuffisants et de qualité douteuse et la prise en charge sanitaire et psychosociale inexistante. A ces conditions désastreuses, viennent se greffer la dislocation des relations familiales et les difficultés d'adaptation carcérale qui étouffent la pensée des détenus mineurs sur les retombées positives de l'école dans un tel milieu. En effet, comme

le clarifie Lhuillier (2001), l'emprisonnement d'un individu crée le chaos familial mais aussi un isolement social. Les relations familiales, et liens familiaux, sont pour la grande majorité affectés par la prison. Les visites qui sont censées combler le déficit affectif se raréfient à la longue à cause de leur durée très courte avec des parloirs démunis d'intimité, du poids financier généré, des contraintes sécuritaires pénitentiaires, de la honte sociale, de l'éloignement géographique des prisons. Cette fragilisation des liens avec les proches laisse accroître chez les pensionnaires enquêtés un sentiment d'abandon auquel sont mêlées souffrances morales, tension et fatigue. L'incompréhension et la culpabilité remplissent leur quotidien. Parallèlement, cette sollicitude prononcée est alourdie par les exigences sociales du monde pénitentiaire auxquelles sont exposés les enquêtés.

Par ailleurs, bien que le but visé par la prise en charge scolaire est de rendre utile le temps de détention par l'apprentissage scolaire, la pratique de l'enseignement dans ce milieu singulier est minée par plusieurs maux. Ils sont liés :

- à la diversité du public ;
- à la discontinuité des actions de formation due aux flux d'entrants et de sortants ;
- à une tranche horaire réservée aux activités d'enseignement extrêmement réduite ;
- au personnel d'encadrement insuffisant et peu qualifié avec la quasi-inexistence d'accompagnement psychologique.

Suite aux difficultés pratiques de la prise en charge scolaire de la population juvénile carcérale et à la vulnérabilité accrue dont elle est astreinte, des décisions et actions claires soutenant l'intérêt supérieur de l'enfant devraient être prises ou menées. Il s'agit en l'occurrence de :

- la création de centres de détention spécifiques aux mineurs ;
- la mise en application de l'article 317 de la loi n°2015-08 de décembre 2015 portant code de l'enfant en République du Bénin par la création d'école dans les établissements pénitentiaires abritant des enfants de justice ;
- la formation des enseignants qualifiés et spécialisés aptes à répondre aux besoins des enfants ;
- l'accompagnement psychologique constant durant le parcours scolaire carcéral, pendant et après la détention ;
- le renforcement des rapports familiaux des détenus mineurs à travers l'implication des parents dans le suivi scolaire carcéral de leurs enfants ;
- le développement d'actions concertées avec le cloisonnement entre les différents services en particulier l'administration pénitentiaire, les acteurs de l'éducation au plan national, l'administration scolaire pénitentiaire, le corps médical, les assistants sociaux, le psychologue clinicien et le psychologue scolaire.

Prison et école sont deux institutions qui, de par leur essence, sont antinomiques. La question de « Comment les concilier et parvenir à une « prison-école » au bénéfice de cette couche vulnérable ? » constitue une polémique autour de laquelle se multiplient analyses et réflexions qui méritent des recherches plus approfondies.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adimou, B. (2011). *Prise en charge psychosocial des orphelins enfants vulnérables du village d'enfant SOS d'Abomey-Calavi*. INJEPS. Université Abomey Calavi. Mémoire de fin de formation en Administrateur de l'Action Sociale et Culturelle. 75p
- Agbongbo, F. (2008). *Nécessaire réforme du système pénitentiaire béninois*. FADESP. Université d'Abomey Calavi. DEA. Chaire Unesco Droits de la personne et démocratie. 134 p
- Bandura, A. (1985). *L'apprentissage social*. Mardaga. 37 p.
- Bourquin, J. (2007). La difficile émergence de la notion d'éducabilité du mineur délinquant. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*. Hors-série. pp.III-127.
- Bourquin, J. (2007). Le mineur de justice : enfance coupable, enfance victime ? *Revue d'Histoire de l'enfance « irrégulière »*. Hors-série. pp.I29-I40.
- Byrne, D. (1961). The repression sensitizatio scale : rationale, reliability and validit. *Journal of personality*. n°29 pp. 334-349.
- Cabelguen, M. (2006). Dynamique des processus d'adaptation des détenus au milieu carcéral. *Champ pénal*. vol 3. 54p.
- Campehoudt (van), L. & Quivy, R. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Dunod.
- Carré, P. (2004). *Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle*. Savoirs 2004/5 Hors-série. pp. 9-50. [https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004] publié le 01/03/2010. Consulté le 04/02/2019.
- Chantraine, G. (2004a). Ordre, pouvoir et domination en détention. *Criminologie*. vol 37. n°2. pp. 197-223.
- Chauvenet, G. (1998). Guerre et paix en prison. *Les cahiers de la sécurité intérieure*. n°31. pp. 91-100.
- Cooley, D. (1992). La persécution et les règles informelles de contrainte sociale dans les prisons. *La violence dans les prisons, le suicide chez les détenus et l'automutilation*. vol .4.[http://www.csc-scc.gc.ca/text/pblct/forum/e043/0431f.pdf].
- Dantchev, N. (1989). Stratégies de coping de Pattern. A. *Revue de Médecine Psychosomatique*. n°17/18, p.43.
- Dantzer, R. (1989). *L'illusion psychosomatique*. Paris. Odile Jacob.
- Décret n°73-293 du 15 septembre 1973 portant régime pénitentiaire de la République du Bénin
- Delécraz, J. (2017). *La théorie de l'apprentissage social (TAS) d'Albert Bandura : implications éducatives*. [https://blog.cognifit.com/fr/lapprentissage-social-bandura/]. Publié le 09/02/2017. Consulté le 04/02/2019.
- Dormoy, O. (1992). L'enfant et la prison. *Enfance*.vol.45, n°45-3. Persée. pp.251-265.
- Dupont-Bouchat, M.-S. & Petit J.-G. (1995). *Enfants corrigés, enfants protégés*. Genèse de la protection de l'enfance en Belgique, en France, aux Pays-bas et au Québec (1820-1914). 52p.
- Frère, C. (2008). Séparés par les barreaux-la situation des enfants dont les parents sont détenus. *CODE*. [www.lacode.be](http://www.lacode.be) 12p. consulté le 24/08/2018.

- Goffman, E. (1961). *Asylums : Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Vintage Books. 386p.
- Holmes. T. H. & Rahe. R. H. (1967). The social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*. vol II. n°2. pp 213-218.
- Kiervel, Y., (2017). Enseigner en milieu carcéral, une affaire de motivation. *Enseigner au quotidien*. [www.ecoledemain.wordpress.com/category/enseigner-au-quotidien](http://www.ecoledemain.wordpress.com/category/enseigner-au-quotidien) consulté le 10/02/2019.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R. & Kahn, S. (1982). Hardiness and health : A prospective study. *Journal of personality and social psychology*. n°42. pp. 168-177.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York : Mac Graw Hill.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). *Stress-related transactions between person and environment*. In Pervin. L. A. & Lewis. M., *Perspectives in interactional psychology*. New York : Plenum, pp. 287-327.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York. Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S (1988). The relationship between coping and emotion. *Social Science and Medicin*. n°16. pp. 309-317.
- Lhuillier, D. & Lemiszewska, A. (2001). *Le choc carcéral. Survivre en prison*. Paris. Bayard. 299 p.
- Loi n°2015-08 de décembre 2015 portant code de l'enfant en République du Bénin.
- Matin Libre, (2017). *Rentrée scolaire de 18 Septembre 2017 : prisonniers mineurs et enfants nés en prison, tous à l'école*, <http://news.acotonou.com/h/I02060.html>. Consulté le 25/11/2018
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville. Gaëtan Morin.
- De Ram, C. & Paré, S. (2017). *L'école en prison, une porte de sortie*. Du Rocher. Monaco. 177p.
- Rostaing, C. (1997). *La relation carcérale : identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*. Paris. PUF.
- Schmid, J. T. & Jones, R. S. (1993). Ambivalent actions : Prison Adaptation Strategies of first-time, Short-ter Inmates, *Journal of contemporary Ethnography*, vol 21, n°4, pp.439-463.
- Stephens, A. (1991). *Psychologie de la réaction au stress*, Collection Scientifique Stablon.
- Sykes, G. M. (1958). *The society of captives : A study of a maximum security prison*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Sykes, G. M. & Messinger, S. (1960). The inmate social system. In R. Cloward et al. (Ed), *Theoretical studies in the social organization of the prison*. New york : Social Sciences Research Council. pp. 6-9.
- Taché, A. (2003). *L'adaptation, un concept sociologique systémique*. L'Harmattan. Paris
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston. Little Brown.

- Vavikhine, Y. (2004). La sous-culture carcérale (post)soviétique face à l'utilisation par l'administration pénitentiaire des doctrines d'autogestion : *Champ pénal*, [<http://champpenal.revues.org/document7.html>] Consulté le 06/12/2018.
- Wheaton. B. (1983). Stress, personal coping resources and psychiatric symptoms. *Journal of health and social behaviour*. n°24. pp. 208-229.

