

ACTES DU COLLOQUE
INTERNATIONAL
COLLOQUE SCIENTIFIQUE



Dépôt légal N° : 12823 du 25-01-2021
1^{er} Trimestre, Bibliothèque Nationale du Bénin
ISBN : 978-99982-947-9-0



Sous la direction de
HOUËSSOU Tata TOSSOU

COLLOQUE SCIENTIFIQUE

Actes



Thème :
**Les sciences de l'éducation et de la formation
l'école africaine : regards pluridisciplinaires »**

Campus universitaire d'Abomey-Calavi, les 21, 22 et 23 octobre 2020

Sous la direction de
Yélindo Patrick HOUËSSOU & Tata Jean TOSSOU

ACTES DU COLLOQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL

(En hommage au Professeur Gabriel C. BOKO)



**LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION À L'ÉCOLE AFRICAINE :
REGARDS PLURIDISCIPLINAIRES**

Janvier 2021
Université d'Abomey-Calavi / Bénin

Sous la direction de
Yélindo Patrick HOUESSOU & Tata Jean TOSSOU

**LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET DE LA FORMATION À L'ÉCOLE
AFRICAINNE : REGARDS
PLURIDISCIPLINAIRES**

Les points de vue exprimés dans les textes de communications réunis ici restent exclusivement ceux des auteurs.

© LAEREFOR, 2021

Dépôt légal N° 12823 du 25 janvier 2021

1^{er} Trimestre, Bibliothèque Nationale du Bénin

ISBN : 978-99982-947-9-0

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Professeurs Titulaires : HOUNKONNOU Mahouton Norbert, PADONOU Jijoho, HOUÉSSOU Yélindo Patrick, AHODEKON Cyriaque, ATTIKLEME Kossivi, BABA-MOUSSA A. Rahamane, FIOSSI KPADONOU Emilie, GANSOU Grégoire Magloire, TCHICHTI Yaovi Toussaint†, Da CRUZ Maxime, VALLEAN Tindaogo, AKAKPO- NUMADO Sènan, DAFF Moussa, TOSSOU Okri Pascal, MEDEHOUEGNON Pierre, GBETO Flavien, HOUNMÉNOU Jean-Claude, DOSSOU GUEDEGBE Odile, CAPO-CHICHI Clémence, PARE KABORE Afsata, HOUNSOUNON-TOLIN Paulin.

Maîtres de Conférences : AGLO John, KELANI Raphaël, NAPPORN Clarisse, ATTENOUKON Armel, HOUEDÉNOU Florentine, GBAGUIDI Arnaud, IMOROU Abou-Bakari, TRAORE Soïba Idrissa, NANA GOZA Aïcha, PARI Paboussoum, TCHABLE Boussanlègue, ASSOGBA Coovi Raymond, TOSSOU Rogatien, HOUÉNOUÉ Didier, YEBOU Raphaël, N'DAH Didier, KINHOU Marie -Sévérin, SAMBIENI Coffi, HOUNGNIHIN Roch, GBAGUIDI K. Julien.

Maîtres Assistants : CHOGOLOU Guillaume, AKOUETE Florentine, TOSSOU Tata Jean, NOUWLIGBETO Fernand, AHONON Adolphe, YESSOUFOU Akimi.

Docteurs : MOUSTAPHA Moussiliou, DAVID-GNAHOUI Emmanuel, AYELO Justin, DOSSA Bernardin, ZANOÙ Valentin, HOUNKPE Débora, SILEMEHOÙ Prosper, MIGNANWANDE Prudence, HOUNYE Epiphanie, GBADESSI Séraphin, GANDAGBE Jules, NAHUM TEVOEDJRE Lucrèce, TALIBOU Bilikis, HOUÉSSOU Modeste, TONATO Prosper, ALABA Victor, ADEKOU Christian.

COMITE DE LECTURE

Professeurs Titulaires : HOUÉSSOU Yélindo Patrick, AHODEKON Cyriaque, ATTIKLEME Kossivi, TOSSOU Okri Pascal, MEDEHOUEGNON Pierre, HOUNSOUNON-TOLIN Paulin.

Maîtres de Conférences : KELANI Raphaël, NAPPORN Clarisse, ATTENOUKON Serge Armel, HOUEDÉNOU Florentine, ASSOGBA Coovi Raymond, KINHOU Marie-Sévérin, GBAGUIDI Julien, NANA GOZA Aïcha, TCHABLE Boussanlègue.

Maîtres Assistants : CHOGOLOU Guillaume, AKOUETE Florentine, AHONON Adolphe, TOSSOU Tata Jean, EFFIBOLEY Patrick, VIDO Arthur, YESSOUFOU Akimi, ZOUNON Ornheilia.

Docteurs : MOUSTAPHA Moussiliou, AYELO Justin, DOSSA Bernardin, ZANOÙ Valentin, SILEMEHOÙ Prosper, HOUNYE Epiphanie,

GBADESSI Séraphin, GANDAGBE Jules, NAHUM TEVOEDJRE Lucrèce, TALIBOU Bilikis, HOUESSO Modeste, TONATO Prosper, ALABA Victor, HOUZANDJI Romain, Da SILVA Salim, ADJIVESSODE Patrick. Inspecteur DOSSOU Gabriel.

COMITÉ DE RÉDACTION

Professeur HOUESSO Yélindo Patrick.

Docteurs : TOSSOU Tata Jean, AKOUETE Florentine, ZANOU Valentin, HOUNYE Epiphanie, HOUESSO Modeste, TALIBOU Bilikis, GBADESSI Séraphin.

Messieurs : HOUNGNIMON Denis, ASSOGBA Elwis, AKAKPO Rodrigue.

COMITÉ D'ORGANISATION

Président : Professeur HOUESSO Yélindo Patrick.

Membres :

Docteurs : TOSSOU Tata Jean, ZANOU Valentin, HOUNYE Epiphanie, GBADESSI Séraphin, GANDAGBE Jules, NAHUM TEVOEDJRE Lucrèce, TALIBOU Bilikis, HOUESSO Modeste, TONATO Prosper, ALABA Victor, HOUNDJI Friard.

Mesdames et Messieurs : ZOUMENOU Raïssa, ASSOGBA Elwis, AKAKPO Rodrigue, FATOUMBI Rodrigue, KANTY Hermann, AKOUEGNINOÛ Roch, GBETO Emmanuel, HEKPAZO Kévin, HOUESSO Christa, OGOUEDJJI Esther, WANOU Raviane, HONFO Cynthia, AMOURO Sabine, SAHI Abdoul-Kawiyou, ACAKPO Judith, BOSSOU Anita, ATCHEDJOU Marina, AGOSSOU Gloria, YIRA-JAMA Sharaf, OUIDOH Dorcas, ZOGBE Opportune, AZONNEGBO Fresnel, ATIKA Hervé, KINHOÛ Casimir, DAHOUE Flaubert, HOUNTOGOU GOU Donald, MESSANVI Armel.

TABLE DES MATIERES

Table des matières.....	5
Curriculum Vitae du Professeur Gabriel C. BOKO.....	13
Mot du Président du Comité d'organisation.....	21
TEXTES DES CONFÉRENCES PLÉNIÈRES	23
Les sciences de l'éducation à l'école africaine : vers une reconstruction de l'héritage perdu.....	25
	<i>Prof. Patrick HOUESSOU</i>
Centralité et cardinalité du rôle et de la place de l'éducation dans la Théorie Générale de la Norme (TGN).....	59
	<i>Prof. John AGLO</i>
Pour une polémique dans le champ de l'éducation : pertinence de l'altérité entretenue entre garçon et fille ?.....	107
	<i>Prof. Okri Pascal TOSSOU</i>
TEXTES DES COMMUNICATIONS	121
HISTOIRE ET EDUCATION AFRICAINE	123
ENFANTS EN SITUATION DIFFICILE (enfants de parents incarcérés, enfants handicapés ou de parents handicapés, enfants en conflit avec la loi, fille-mère, enfants victimes de violence de tout genre, enfants placés ou <i>vidomègon</i> , etc.).....	1143
Accompagnement Psychopédagogique à l'Ecole pour la Réussite de Tous (APPERT): la perspective d'émergence d'une éducation au développement inclusif au Bénin.....	1315
	<i>Florent HOUNNONKPE, Clarisse NAPPORN et Nathalie NALLET BUISSON</i>

7. ENFANTS EN SITUATION DIFFICILE

(enfants de parents incarcérés, enfants handicapés ou de parents handicapés, enfants en conflit avec la loi, fille-mère, enfants victimes de violence de tout genre, enfants placés ou vidomègon, etc.)

ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-PEDAGOGIQUE A L'ECOLE POUR LA REUSSITE DE TOUS (APPERT) : LA PERSPECTIVE POUR L'EMERGENCE D'UNE EDUCATION AU DEVELOPPEMENT INCLUSIF AU BENIN

Florent HOUNNONKPE, Clarisse NAPPORN et Nathalie NALLET BUISSON

Résumé

La situation actuelle de l'éducation inclusive et de l'orientation professionnelle, puis la place qu'elles occupent dans l'univers des systèmes éducatifs formel et non du Bénin, semblent peu reluisantes. L'Approche Par Compétences (APC) qui aurait dû être l'instrument de développement des compétences de chaque individu, quelles que soient ses caractéristiques physiques, psychiques et intellectuelles, apparaît malheureusement, chaque jour, comme une entrave aux finalités souhaitées. C'est au regard de ces dysfonctionnements que, durant trois mois, dans une étude mixte et transversale prenant en compte les données d'une enquête empirique réalisée sur les cinq ans du dispositif de prise en charge des Orphelins et Enfants de Vulnérabilité Haute (OEVH) de SOS Village d'Enfants d'Abomey-Calavi, nous présentons l'APPERT comme une perspective de la concrétisation de l'appui psychologique, du suivi de la progression de chaque apprenant et du renforcement de la liaison école-famille qui constituent des leviers de l'émergence d'une éducation au développement inclusif.

Mots clés: APPERT, OEVH, éducation, développement inclusif.

Abstract

The current situation of inclusive education, vocational guidance and the place they occupy in the universe of formal education systems and not of Benin seem bleak. The Skills Approach (CPA) which should have been the instrument for developing the skills of each individual, whatever their physical, mental and intellectual characteristics, unfortunately appears every day as a hindrance to the desired ends. It is in the light of these dysfunctions that, for 3 months, in a mixed and transversal study taking into account the empirical investigation data over 5 years of the device for the care of Orphans and Children of High Vulnerability (OEVH) of SOS Abomey-Calavi Children's Village, we present Psycho-Pedagogical Support to the School as a perspective for the realization of psychological support, monitoring the progress of each learner and strengthening the school- family; levers for the emergence of inclusive development education.

Keywords: APPERT, OEVH, education, inclusive development

Introduction

L'importance du lien entre éducation et développement fait l'objet d'un consensus au sein de la communauté internationale. « *Selon un rapport de l'UNESCO, l'un des tous premiers rôles dévolus à l'éducation consiste dès lors à donner*

l'humanité la maîtrise de son propre développement.» (Baba-Moussa, 2009, p.232).

De facto,

le développement de tout pays repose fondamentalement sur la qualité du système éducatif. Cependant, les systèmes éducatifs de la plupart des pays africains, et en particulier celui du Bénin, restent, encore en grande partie, « prisonniers de la forme scolaire classique », c'est-à-dire d'une éducation élitiste qui accorde une place de choix à l'école intellectualiste, l'école de la Culture pour la culture, matérialisée par l'acquisition de vastes connaissances sanctionnées par de grands diplômes académiques, au sommet de la hiérarchie du savoir, excluant d'office les autres formes d'intelligence (manuelle, technologique, artistique, sportives, etc.) et renforçant du coup, le mythe de l'« Akowé » hérité de la colonisation (MENRS, 2015, p.9).

Ipso facto, la réussite demeure scolaire au lieu d'être éducative. En effet, la réussite éducative va au-delà de l'obtention de la note de passage d'un degré scolaire à l'autre ou de la diplomation en fin d'un cycle. Elle embrasse une vision plus large qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle (Larose et al., 2013, p.33). Dans un tel contexte et en nous fondant sur l'affirmation d'auteurs, « *tous les enfants peuvent réussir. L'échec scolaire n'est pas une fatalité, selon le mot d'Evelyne Charmeux, il est une suite d'interactions manquées.*» (Chevreau, 1992, p. 52).

Effectivement, la famille et l'école sont secouées par diverses mutations qui impactent négativement l'école béninoise. C'est ce qu'insinue (Boko, 2015) lorsqu'il dit: « *on convient sans peine aujourd'hui que la famille et l'école ne sont plus un fleuve tranquille sur lequel parents et ou pédagogues peuvent faire voguer, sans coup férir, la destinée de chaque individu.*» (p.3). D'abord, le dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH4) a révélé que de nombreuses familles sont précoces, monoparentales ou inexistantes voire « *éclatées et recombinaées* » (Bonnichon & Daniel, 2008, p.264). Or *dès les années 1960, le constat de l'existence d'une crise mondiale de l'éducation avait été fait, notamment à travers l'ouvrage de Coombs (1968) intitulé «la crise mondiale de l'éducation»* (Baba-Moussa, ibid.). De la sorte, la gestion de l'hétérogénéité dans les classes devient très effrayante et la dé-liaison école-famille plus profonde. Ensuite, depuis la Conférence de Jomtien en 1990 sur l'Education Pour Tous (EPT) et nombre de conférences et colloques subséquents sur les systèmes d'enseignement au service de la croissance économique, le fossé entre les principes de démocratisation, d'éducation inclusive et la réalité ne cesse de s'élargir. Du deuxième Objectif Mondial de Développement (OMD2) au quatrième Objectif de Développement Durable (ODD4²⁸⁷), la recrudescence des fléaux scolaires devient

²⁸⁷ODD4: Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

inquiétante en dépit de la gratuité de l'école et les multiples formules de cantine scolaire. Donc, l'institution scolaire, appelée à contribuer à l'épanouissement et à la promotion de tous les individus dans leur société, est source de souffrances, d'échecs et d'exclusions massifs tous les jours. Déjà, Napporn (2012) révélait que de 1990 à 2011, «seulement 7% des élèves inscrits au CI parviennent en terminales». Ces données sont confirmées par Houessou (2013) qui a montré qu'

en 2002, sur 100 élèves qui entraient au Cours d'Initiation (CI), environ 40 parvenaient au niveau du CM2. En 2011, environ 53 sont autorisés à se présenter au CEP. Il conclut que sur 100 enfants entrant au primaire, environ 41 dont moins de 8 filles accèdent à la classe de 6ème et 29 dont 3 filles en 3ème mais ne passeront pas tous au travers du filtre qu'est l'examen du BEPC. Les taux d'échec annuels s'élèvent respectivement à 60, 70, 80 voire 90% de 1975 à 2013 (pp. 24-28).

Ainsi, notre école ressemble à une machine de tri et éjecte "en route" des parties définies de la population d'élèves, qualifiée de « déchets scolaires » par (Boko, 2009, p.151), « [...] qui peuvent bien être les seuls porteurs du seul génie qui sauverait en cas de catastrophes» (Boko, ibid., p. 157). Et la plupart de ces victimes se retrouvent parmi les apprenants à risques selon Terrisse (2007). Ces embûches occasionnent une sexualité précoce et intense puis la consommation abusive de substances psychoactives chez les adolescents(es) issus de ces nouvelles formes de famille et déjà sans objectif clair, ni estime de soi et confiance en soi. Au plan national, selon le Service des statistiques de la Direction de l'Enseignement Secondaire Général (DESG), 3045 cas de grossesses sont déclarés dans les établissements publics sur un total de 301821 filles inscrites au titre de l'année scolaire 2016-2017. La prévalence des maladies biopsychiatriques et les Infections Transmissibles Sexuellement et par le Sang (ITSS), en l'occurrence le VIH, les Hépatites, etc. évaluée dans leur rang à 0.40%, semble menaçante (PSLS, 2017). Alors, aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'éducation et la formation qui se révèlent comme le levier primordial du développement humain et du maintien de l'harmonie dans toute société peinent à « permettre à chacun de prendre son destin en main afin de contribuer au progrès de la société dans laquelle il vit, en fondant le développement sur la participation responsable des individus et des communautés» (Baba-Moussa, Op.cit.). Même l'APC qui aurait dû être l'instrument du développement d'une éducation démocratique et inclusive de qualité, n'a pas comblé elle aussi les attentes en matière de rétention, de réussite et d'orientation professionnelle de tous dans nos écoles contrairement à la vision de Roegiers (2000). Pour cet auteur, l'APC consiste, dans les pays africains, à favoriser la concrétisation du suivi de la progression de chaque apprenant difficile et du renforcement de la liaison école-famille, puis à rendre les

apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Mais hélas, le système éducatif béninois promeut l'échec.

Face à ces dysfonctionnements persistants, Boko (2003a) avait insisté sur la nécessité de la Prise En Charge (PEC) à l'école, sans une réponse appropriée. Aussi en 2015, revient-il de nouveau frayer la voie du salut social dans sa réflexion «*Espaces intimes de l'éducation et défaillance de la pédagogie officielle: plaidoyer pour un nouvel Agir Pédagogique* » où, après avoir fait le diagnostic des échecs ou des succès sociaux et professionnels de chaque individu, propose huit piliers de l'éducation parmi lesquels l'accompagnement psychopédagogique perspicace et congruent demeure primordial. Malheureusement, il est loisible de remarquer, jusqu'à ce jour, que l'école béninoise ne dispose d'aucun dispositif adéquat susceptible de rompre avec l'indifférence aux différences, de renforcer la liaison école-famille afin d'assurer la PEC positive des apprenants « à risques » (vulnérables, personnes handicapées, indigents, marginalisés, etc.) et de les accompagner à une réussite éducative. L'éducation au développement inclusif reste utopique malgré les progrès en psychologie et les exigences de l'APC. Tout ceci vient confirmer cette conclusion : « *le système éducatif béninois éprouve beaucoup de difficultés à répondre adéquatement à la demande d'éducation* » (Houessou, 2013a, p.22). Ces imperfections suscitent la réflexion sur une question fondamentale : l'école béninoise ne peut-elle pas inclure et faire réussir tous les apprenants quelles que soient leurs capacités physique, intellectuelle, socioéconomique et culturelle afin de réduire le chômage et la pauvreté ? En termes clairs, l'accompagnement psycho-pédagogique à l'école ne contribue-t-il pas significativement à l'inclusion scolaire, au renforcement de la liaison Ecole-famille, à l'orientation professionnelle et à la réussite éducative de tous les apprenants ?

Pour répondre à notre question, nous allons aborder respectivement la description de l'arsenal méthodologique, la présentation des résultats et l'analyse des données ainsi que la discussion après un point théorique sur l'approche socio-cognitivo-éducative de sécurisation des trajectoires professionnelles des apprenants à risques, qui a servi de support à notre analyse.

1- Modèle socio-cognitivo-éducative de carrière en milieu vulnérable

Ce modèle socio-cognitivo-éducative de carrière qui a gouverné nos analyses et orientations est issu de la juxtaposition de deux nouvelles théories de développement de l'éducation en milieu vulnérable. Il s'agit de l'approche socio-éducative développée par (Terrisse, 1997 ; Terrisse, Larose &

Couturier, 2007) et la théorie sociocognitive de carrière (Sovet, Bomba, Ouédraogo & Atitsogbe, 2013).

L'approche socio-éducative en milieu vulnérable ou l'intervention socio-éducative (ISE) auprès de l'enfant vulnérable et sa famille s'inscrit dans le cadre du plan d'action de lutte contre la pauvreté, l'exclusion sociale et du programme d'intervention pour favoriser la réussite éducative de tous. Elle se situe au cœur des modèles d'analyse et d'intervention écosystémique, de l'écologie sociale et humaine, l'égalité des chances en éducation visant la valorisation des rôles sociaux ou l'utilisation des moyens les plus socio-culturellement proches de l'enfant pour l'éduquer d'une part, et à viser l'«empowerment et enabling» du modèle écologique de Bronfenbrenner-1979- (Terrisse, 2007 ; Larose, 2013) et la promotion des facteurs de protection dans l'écosystème afin de développer la résilience et le renforcement du partenariat parents-professionnels-communauté d'autre part. L'ISE a été longtemps uniquement ciblée sur l'école, l'enfant, à l'école surtout, puis s'est orientée vers la famille et actuellement, de plus en plus vers la communauté. L'intégration sociale et scolaire et l'inclusion des enfants handicapés d'où également la prévention en éducation compensatoire et intervention précoce auprès des enfants « à risques ».

La théorie socio-cognitive de carrière, développée par (Sovet, Bomba, Ouédraogo & Atitsogbe, 2013) se définit comme un modèle explicatif du développement des intérêts professionnels, des choix d'orientation scolaire et professionnelle et des performances scolaires (Sovet, Bomba, Ouédraogo & Atitsogbe, 2013). Elle prend en compte des éléments relatifs aux caractéristiques individuelles et environnementales de l'individu. Cette théorie socio-cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle est l'une des théories les plus influentes et a fait l'objet de nombreuses études dans des contextes culturels variés (Pralong, 2010; Sovet, Bomda, Ouédraogo & Atitsogbe, 2013). La particularité de cette théorie est qu'elle peut potentiellement s'appliquer à des niveaux (macro-niveau ou micro-niveau) pour analyser des comportements d'individus s'inscrivant dans un environnement spécifique. Dans notre analyse, nous nous intéressons plus particulièrement au contexte socio-économique en soulignant la responsabilité de l'Etat dans la construction des parcours scolaires et professionnels, aux rôles des parents, aux représentations sociales et aux barrières perçues en se basant sur une revue de littérature.

2-Démarche méthodologique

Pour des raisons d'éthique et de déontologie, nous avons exploré en 3 mois (novembre 2016 à janvier 2017) les données des cinq dernières années

(2012-2016) du fonctionnement du dispositif de prise en charge des apprenants à risques (OEVH) de SOS Village d'Enfants d'Abomey-Calavi (VESOS). En effet, le VESOS est l'unique institution au sud du Bénin qui remplit les critères d'inclusion que sont : être un complexe scolaire privé spécialisé dans la PEC, avoir des apprenants à risques, ou victimes des traumatismes développementaux²⁸⁸ et/ou porteurs d'un handicap et disposer d'un dispositif d'accompagnement opérationnel incluant d'autres partenaires spécifiques tels que des Psychologues, des éducateurs spécialisés, des paramédicaux, des Assistants sociaux et/ou des sociologues. Donc le VESOS abrite les Ecoles Maternelle et Primaire Privées Hermann GMEINER (EMHG/EPPHG) et l'Ecole Secondaire des Métiers d'Arts (ESMA) fréquentées par un groupe hétérogène d'enfants dont les OEVH. Ces derniers y sont répartis dans deux programmes : le Programme Famille du VESOS (PF/SOS) composé de ceux vivant au VESOS et ceux du Programme Famille d'Origine (PFO) qui sont externes avec le seul parent vivant ou ils sont responsables de ménage eux-mêmes. Quel type d'étude et quel échantillon ont-ils favorisé nos investigations ?

La présente étude se veut exploratoire, descriptive et comparative. Elle est de type transversal à visée analytique. La population d'étude est constituée d'abord des 61 apprenants OEVH, la cible de référence, issus d'un recensement exhaustif dans toutes les classes du complexe ouvertes l'année en cours (2016-2017). Ensuite, le personnel administratif composé des membres des administrations scolaires et du dispositif PEC ont été identifiés pour cerner leur profil, leur rôle régalié et les résultats obtenus. Enfin, les enseignants du VESOS, les superviseurs pédagogiques, à savoir : les Responsables d'Unité Pédagogique (RUP) et leur Adjoint (CoRUP), les animateurs d'établissement (AE), les Conseillers Pédagogiques (CP) et les Inspecteurs d'Abomey-Calavi I afin de mieux appréhender les concepts clés, les théories de l'APC et les insuffisances dans la mise en œuvre de l'APC au Bénin d'une part et, la corrélation entre la pédagogie de l'intégration (PI) efficiente et l'accompagnement psychologique et pédagogique, puis ses atouts pour l'APPERT d'autre part. Il est important de préciser qu'au secondaire, seuls les professeurs des matières fondamentales telles que le Français, l'Anglais, la Mathématique et les Sciences Physiques -Chimie et Technologique (PCT) et intervenant les classes contenant au moins un

²⁸⁸On parle de traumatisme développemental quand un enfant a vécu de manière prolongée des événements traumatiques multiples. Selon le Dr. F. Hallet, l'enfant adopté est trop souvent victime d'une histoire de vie traumatisante (mort ou abandon des parents, soins inadaptés, violence physique et psychique, catastrophe naturelle...) PETINIOT (2016).

OEVH, puis les Professeurs Principaux(PP) n'enseignant pas l'une de ces disciplines, sont retenus. Présentons à présent l'échantillon.

Pour constituer l'échantillon, les méthodes d'échantillonnage non probabiliste de choix raisonné et par quotas sont privilégiés. Elles sont complétées par l'échantillonnage de commodité au niveau de la Région Pédagogique. Ces choix se justifient par le souci de faisabilité et de collecte d'informations de qualité auprès des catégories impliquées dans la problématique. Aussi, la méthode de choix raisonné permet d'analyser les comportements individuel et collectif en rapport avec la thématique et les problèmes liés aux appuis psychologique et pédagogique. Ainsi, l'échantillon final obtenu se présente comme l'indique le tableau 1 ci-après:

Tableau 1 : Echantillon d'étude

Unité statistique	Échantillon VESOS			Observations
	M	F	T	
Apprenant	35	26	61	Effectifs des apprenants de la maternelle, des 2 groupes du primaire et de l'ESMA
Enseignant	20	4	24	
Personnel Administratif	5	3	8	Les directeurs, les censeurs, le psychologue et l'éducatrice spécialisée le constituent
Superviseur Pédagogique	9	1	10	Recueil d'informations relatives aux concepts clés et aux théories l'APC, la PI et l'APPERT.
Parents d'élèves	1	2	3	Il y a un seul Père pour tous les OEVH du PF/SOS et une mère par maison ou village ²⁸⁹
TOTAL Echantillon	70	36	106	

Source : Fiches d'identification et archives du VESOS

Différents outils sont conçus afin de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives sur les différents aspects du sujet. A cet effet, outre la fiche d'identification et d'évolution scolaire des OEVH et le guide d'entretien clinique avec 47 enfants dont 23 filles conduisant aux séances d'Art Thérapie, nous avons utilisé encore 5 outils. Il s'agit de la grille d'observation et d'évaluation des séquences de classe, de trois grilles d'entretien semi-structurées respectivement à l'endroit des enseignants, des superviseurs pédagogique et du administratif et enfin d'un questionnaire d'enquête conçu, avec aussi bien des questions ouvertes que fermées de type "oui" ou "non". Il a été remis aux enseignants à la fin de chaque séance de

289- Le village est une maison clôturée (villa) au sein de SOS Village dans laquelle 12 enfants (filles et garçons, en bonne en fratrie) vivent en frères et sœurs sous l'autorité d'une mère SOS (une femme intellectuelle, ayant une histoire semblable qu'eux et veuve) et constituant ainsi une communauté protectrice. On distingue 11 maisons) et un papa pour eux tous. (Dépliant SOS Village d'enfants, Prends soins de moi).

contact et de présentation de nos objectifs de stage par école. Tous ces instruments ont subi le prétest avant leur administration et ne sont pas sans limites. Comment les informations collectées sont-elles traitées et analysées ? Les investigations ayant obéi à la conception mixte de triangulation, les informations recueillies ont été catégorisées et organisées suivant un guide de dépouillement. Le logiciel Excel 2013 a favorisé le traitement des données et a généré les tableaux et figures. Le traitement des données s'est basé sur une procédure descriptive d'analyse qualitative et statistique. Les analyses statistique et inductive ont favorisé l'atteinte de notre objectif.

3-Résultats et analyse

La disponibilité de données statistiques dans les archives et la fiche d'identification ont permis d'obtenir les résultats quantitatifs du tableau 2.

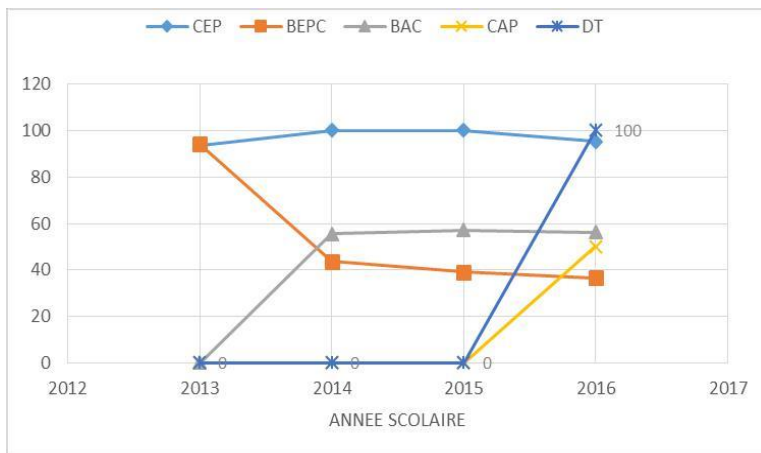
Tableau 2 : Evolution scolaire des OEVH du primaire

Niveaux	Effectif des OEVH	Total des redoublants			Taux d'Abandon	Taux de redoublement (%)	Observations
		M	F	T			
CI	01	0	0	0	00	00	
CP	8	4	2	6	00	75	
CE1	13	5	0	5	00	38,46	Parmi eux, 6 font 2 fois le CE1 et 2 autres la 3ème fois
CE2	8	6	1	7	00	87,5	
CM1	8	1	1	2	00	25	01 PFO redouble et fait 2fois chaque classe
CM2	13	01	01	02	00	15	01 PFO et 01 PF/SOS ayant redoublé font deux fois chaque classe
TOTAL	51	17	05	22	00	40,15	Le tableau1 a servi au calcul ici

Source: Synthèse des résultats des fiches d'identification et d'évolution scolaire, 2016

Le tableau 2 nous montre des taux de redoublement alarmants allant de 15 à 87,5% avec une moyenne annuelle sensiblement égale à 40,20%. Les plus faibles taux s'observent au CI (00%) et au CM2 (15%). Le taux d'abandon est nul dans toutes les classes du primaire en 2016. Ce résultat nous a poussé à rechercher loin dans les années antérieures. Les autres données montrent que le taux d'abandon nul est confirmé sur la période couverte par l'étude au primaire au secondaire ESMA et à tous les niveaux d'études. Elles exposent également des taux de réussite très satisfaisants hormis ceux du BEPC à partir de 2014 qui, très faibles et décroissants ensuite tous les ans, font

réfléchir. Quelle signification donne-t-on à ces données à partir du graphique 1 ?



Graphique 1: Courbe évolutive des taux de réussite aux différents examens et d'orientation des OEVH

Il ressort de l'analyse combinée des tableaux et du graphique les constats suivants. Le premier constat est que le taux d'abandon reste nul. Les redoublements persistants ne sont guère source de décrochage. D'où la rétention est inhérente au VESOS. Ensuite les taux de réussite sont en

général très appréciables du CEP ($\mu = 97,25\%$) au BAC ($>50\%$), sauf au BEPC où les résultats, mis à part celui de 2013, sont catastrophiques et décroissants tous les ans. Enfin, toutes les séries des enseignements général, technique et professionnel sont pourvues et un attachement aux séries de l'ESMA les quatre dernières années avec des résultats aussi probants. Interprétons ces résultats en y associant ceux qualitatifs.

Rétention des OEVH

Il n'y a jamais de décrochage parmi les apprenants du VESOS. Malgré les redoublements abondants, persistants au primaire et parmi ceux inscrits hors du système VESOS, le taux d'abandon est nul tous les ans. Cette rétention s'explique par plusieurs facteurs. Il y a : le cadre attrayant et souple (100% instituteurs, 60% professeur et 40% apprenants) ; le désir ardent de réussir des enfants (100% enseignants) ; la contrainte d'autonomisation à 23 ans, la relation d'Aide (RA) au quotidien et de l'art thérapie (75% des enseignants et 100% personnel administratif). Les échecs plus élevés constatés au primaire, régulièrement au CP, CE1 et au CE2 sont justifiés par les acteurs (100% enseignants) comme étant des classes où l'acquisition des rudiments nécessaires pour la réussite ultérieure semble plus complexe. N'est-ce pas un tri discret qui s'opère ? Les différents meilleurs résultats au CEP l'illuminent. Que conclure ? Au total, l'administration comprend, d'ores et

déjà, qu'*aucun pays ne peut prétendre sortir de la pauvreté alors que la grande majorité de sa population souffre de l'analphabétisme* (Noma Kaka, 2012) et maintient tous les enfants jusqu'à la fin du primaire avant de se préoccuper de leur orientation au post-primaire. Dorénavant, nous comprenons mieux la politique de rétention en dépit des échecs et la contrainte d'exclusion des programmes après 23 ans d'âge. Mais cette façon de faire permet-elle la réussite de tous les OEVH ?

Réussite et orientation du grand nombre des enfants à risque

Les écoles et collège du VESOS, en dehors de leur cadre ergonomiquement adapté, doivent leur performance d'abord à la qualité de l'enseignement. Les renforcements de capacités et les recyclages des enseignants sont réguliers. Les enseignants de vocation, à la fois consciencieux et disponibles sont rompus à la tâche (100% instituteurs/ administration; 40% Professeurs). Leur formation au suivi de la progression de chaque apprenant conduit aux séances permanentes de remédiation ou de cours particuliers, donc à de l'accompagnement ou de l'aide à la scolarité au quotidien. Ensuite, le personnel de l'administration scolaire et psychosocial (75%), estime que le rapprochement des deux univers caractérisés par les rencontres régulières des mères et du père SOS avec les enseignants et l'administration influence remarquablement les probants résultats. Le soutien permanent des apprenants à la maison par les mères SOS, le psychologue ou l'éducatrice spécialisée constitue entre autres le levier de la réussite aux examens (60% des acteurs). Aussi les fiches de signalement conduisant aux séances hebdomadaires d'art thérapie, aux remédiations et au suivi par le personnel du dispositif d'APPERT constituent-elles des éléments favorisant la réussite de tous. En dépit de la réalité du VESOS (un papa pour 61 enfants sans ceux du secondaires publics- dans 11 maisons au moins et une mère par maison de 12 enfants) les résultats sont satisfaisants. Alors, si l'école a pour tâche principale l'acquisition par les élèves de connaissances et de compétences, tâche que chacun doit mener en coopération avec les parents, elle doit apporter son aide aux familles dans leur responsabilité concernant l'éducation et le développement de l'enfant comme l'exige Chevreau (1992) dans son intervention socio-éducative. Pour lui : « *Tout programme qui vise à une meilleure réussite scolaire de tous devrait par conséquent comporter un important « volet parents»* (Chevreau, 1992, p.52). Le but visé est de mobiliser l'ensemble des acteurs de la communauté (parents, enseignants, personnel scolaire, intervenants, etc.) pour coordonner l'intégration des différents acteurs, où les interrelations sont mises en synergies en vue de favoriser la réussite scolaire et professionnelle des enfants des milieux vulnérables. C'est pour ainsi dire qu'avec les progrès scientifiques, les enseignants sont de plus en plus appelés à

déployer une action professionnelle en continuité avec celle de tiers professionnels de l'intervention éducative.

L'administration scolaire et le personnel psychosocial (100%) insistent que l'engagement au renvoi à 23 ans est un levain du succès de tous et surtout au secondaire avec le désir ardent et remarquable de réussir à partir de 18 ans. 40% d'apprenants l'ont confirmé. Cet élément renforçateur pousse néanmoins certains à bout. Cette verbalisation «*nous n'avons pas d'autre choix et devons-nous batailler très dur et réussir avant notre sortie imminente du programme.*» de deux adolescents exprimant leur ressenti lors des entretiens cliniques fait penser à la symptomatologie du syndrome des dysharmonies cognitives²⁹⁰ et confirme leurs angoisses permanentes. Malheureusement eux tous n'y parviennent guère. N'est-ce pas une violence symbolique et une insuffisance liée au dispositif ? Les échecs répétés au primaire et au BEPC sur toute la période de l'étude interpellent les acteurs et le dispositif de prise en charge. Comment expliquer les redoublements des petits enfants et les échecs patents au BEPC des collégiens externes au dispositif du VESOS ? 100% administration-personnel psychosocial et 75% enseignants pensent que la surcharge de travail, l'émoussement des ardeurs de départ et le transfert des compétences vers d'autres domaines privilégiés et jugés plus rentables ont favorisé la contreperformance du dispositif. (05) enseignants, (3 instituteurs et 2 professeurs) ont balbutié «*on n'est pas enseignant spécialisé pour des tâches d'accompagnant.*» pour confirmer leur malmenage en soutien.

Toutefois, durant notre séjour, nous avons constaté avec regret qu'aucun enfant du VESOS n'a ni dossier médical, ni dossier psychologique. Seuls les malades réguliers ou les cas dépistés dans l'un ou l'autre domaine en disposent. Cependant, une fiche de signalement, mise à la disposition des enseignants et conduisant à l'art thérapie et par ricochet à un entretien clinique /écoute, prend en compte tous les apprenants inscrits au VESOS. Or l'art thérapie tel que l'a décrit le psychologue du service psychosocial est semblable «*au tutorat et au monitorat qui, utilisés à bon escient, peuvent aider à prévenir les abandons et les échecs des apprenants et donc accroître la réussite du plus grand nombre*» (Houessou, 2013b, p.110.). Pour ce même auteur, «*ils (le tutorat et le monitorat) visent toujours une séance organisée pour tenter de répondre aux difficultés que peuvent éprouver les apprenants...*» (Houessou, ibid.). Malheureusement l'écosystème du VESOS est en souffrance et les enfants

²⁹⁰-Dysharmonies cognitives: Trouble psychologique chez l'enfant qui prend conscience que, malgré son intelligence et son travail acharné, il n'obtient que des échecs dans les différentes branches. Cela se traduit par un manque de confiance de soi très important, une blessure narcissique profonde et de découragement généralisé. Certains enfants peuvent développer des phobies de l'école, des symptômes de dépression (PETINIOT Marie-Jeanne, 2016, p.62).

sont désormais laissés à eux -mêmes. Sinon on conçoit mal qu'une seule mère pour 12 OEVH et un père pour eux tous (>61) assument avec efficacité et efficience l'éducation et l'instruction de ces apprenants spéciaux, même si on tient compte de leur profil académique (au moins BAC et être mère veuve ou indigente) et leur disponibilité permanente au VESOS.

La pauvreté des relations socio-éducatives "intrafamiliale" et surtout *le complexe d'abandonnisme*²⁹¹ renforcé par la quasi inexistence d'un père physique réel chez cette catégorie d'enfants constituent des embûches à l'élan scolaire observé. Les difficultés des 06 apprenants étiquetés, champignons dans les comportements inappropriés, victimes de l'effet pygmalion puis de redoublement persistant dans les classes CE1/A&B, ne sont que le corollaire de la qualité défectueuse des relations de familles virtuelles". Les mêmes causes produisant les mêmes effets, les mauvaises performances des OEVH inscrits au public et ne profitant plus du dispositif y prennent forcément leur source. Leurs diverses difficultés d'apprentissage, leurs crises identitaires ou adolescentes ne sont plus préoccupantes ; les entretiens cliniques ou les séances d'art thérapie ou d'écoute des apprenants absents ou inefficaces. L'échec des OEVH devient fatal comme chez leurs pairs où le suivi et le soutien d'enfants par les parents, l'accompagnement à la scolarité sont totalement absents ou dénaturés. Les taux décroissants réguliers et inférieurs

50% au BEPC révèlent que la PEC n'est qu'apparente depuis 2013, à cause de la négligence et le transfert de compétences. Nonobstant ces anomalies, leurs objectifs phares que sont le maintien et la réussite du grand nombre des OEVH sont atteints.

Orientation professionnelle

L'examen du tableau 3 a révélé que toutes les séries des enseignements général, technique et professionnel sont pourvues. Les fort taux de réussite aux différents examens, d'une part et l'orientation des enfants dès l'obtention du CEP vers des ateliers ou de centres de formation professionnelle, d'autre part, fait transparaitre l'adhésion des autorités du VESOS au refrain: « *la contribution du facteur travail dans la production qui elle-même dépend essentiellement de la qualification et des capacités des ressources humaines qui génèrent cette production.*» (Noma Kaka, 2012, p.6). Le dispositif relié à cette vision répond aux aspirations de la théorie sociocognitive de carrière (Pralong, 2010; Sovet, Bomda, Ouédraogo & Atitsogbe, 2013). Donc

²⁹¹ -Appelé également complexe d'ADLER, le complexe d'abandonnisme peut se définir sommairement comme un ensemble de comportements et d'attitudes qu'on observe chez les sujets qui ont été privés précocement d'une présence qui représente la sécurité. L'enfant n'aimera pas à rester seul ; chaque absence autour de lui, lui donne l'impression d'être menacé, d'être dans l'insécurité. A la longue, ce complexe peut se transformer en monomanie, c'est-à-dire la manie de la persécution et peut conduire au suicide (Boko, 2009).

L'orientation scolaire et professionnelle serait en amont de la PEC. L'évaluation de l'impact du renforcement de la liaison Ecole-Famille au VESOS avec le niveau de la scolarité et l'inactivité des mères SOS montrent que la réussite et le soutien ont assez d'exigence dont la disponibilité des parents. Ainsi, en même temps que l'enfant devient élève, ses parents deviennent parents d'élève. Par conséquent, il conviendrait plutôt de définir les rôles respectifs des parents et des enseignants. Dès lors, c'est cette mécompréhension qui compromet la réussite et l'orientation scolaire /professionnelle. Quel est à présent l'apport de l'APC dans ces atouts ?

L'APC, la meilleure approche pour l'inclusion et la réussite éducative de tous

Cent pour cent des superviseurs pédagogiques, 75% des enseignants ont témoigné que l'APC, avec des formules pédagogiques pédocentrée et sociocentrée adaptées, concourt à la Relation d'Aide. Même le constructivisme sous-tendant l'APC est révélateur de facteurs de protection et donc de développement de la résilience. L'APC apparaît donc comme une approche psychothérapeutique centrée sur la personne. Or une RA empathique débouche sur des appuis pédagogiques et psychologiques, socles de l'identification des intérêts, goûts, aptitudes et compétences des bénéficiaires. Ainsi et conformément à la théorie socio-cognitivo-éducative, l'intervention écosystémique et la prise de conscience de leurs dysfonctionnements psycho-émotionnels leur permettra de surmonter leurs doutes, leurs blocages, de faire des choix positifs dans leur existence, d'acquérir plus de stabilité émotionnelle et de se libérer de leurs symptômes. De facto, la Pédagogie de l'Intégration pertinente, efficace et efficiente favorise la RA et conduit les apprenants à la gouvernance et la maturité pédagogiques. Malheureusement, l'APC est galvaudée; les concepts clés et les théories incompris (75% superviseurs). Le tâtonnement et l'improvisation suicidaires à l'école constituent toujours le mode d'enseignement et d'évaluation. Les acteurs du VESOS reconnaissent la portée psychologique et pédagogique de l'APC et l'ont imprimé à leur dispositif. Hélas, leur négligence la secoue. Néanmoins, le dispositif a favorisé l'inclusion scolaire de tous ; a influencé positivement le maintien et la réussite éducative de tous à l'école ; a atténué la dé-liaison pour contribuer à des véritables choix prestigieux. Ainsi, l'accompagnement psycho-pédagogique à l'école est une perspective pour l'émergence d'une éducation au développement inclusif. Notre hypothèse s'avère plausible.

4-Discussion

Dans une école, tous les enfants ont tous les mêmes droits, y compris le droit d'être malade ou d'avoir des besoins extraordinaires et le droit de vivre leur maladie ou leur handicap sans courir le risque d'être étiquetés et traités comme inaptes. Les OEVH, malheureusement, à la fois étonnamment semblables mais singulièrement divers évoluent dans de telle situation. En effet, chaque enfant au VESOS a une histoire personnelle et particulièrement difficile et traumatisante car vivant sans ses parents. Soit ils les ont perdus très tôt ou abandonnés et placés dans un orphelinat ou centre d'accueil, etc. De la sorte, ils présentent des troubles de développement, des troubles de comportements ou de caractères, les conduites à risques et, enfin, les crises identitaires à l'adolescence. Tous ceux-là doivent fréquenter l'école et réussir comme leurs camarades supposés saints ou résilients. Or l'école est le lieu d'intenses activités et de rivalité. Lorsque dans cet univers, l'enfant ne se sent pas en sécurité, confiant en soi, ne dispose pas une forte estime de soi, les dégâts sont énormes et la réussite éducative voire scolaire est compromise. Les taux de redoublement au VESOS et ceux cuisant sur le plan national l'illustrent et méritent des réflexions. C'est avec peine que l'on constate qu'en dépit des multiples dispositifs de réussite initiés en France (Reverdy, Feyfant, Thibert, CNESEO, 2016) et des études voire les communications de Baba-Moussa (2009, 2012, 2013), Boko (1993, 2003, 2009, 2015), Houessou(2012, 2013) et Napporn(2012,2013) au Bénin, sans oublier le projet «Famille-École-Communauté, réussir ensemble(FECRE)» implanté au Québec en milieu défavorisé depuis 2007, l'école en Afrique noire francophone demeure archaïque, sans aucun plan d'action de lutte concrète contre la vulnérabilité et l'exclusion sociales.

En effet, ces psychopédagogues béninois ont respectivement abordé la PEC l'école, l'accompagnement pédagogique des étudiants handicapés physiques/moteurs, ou souffrant de Trouble d'Apprentissage et des difficultés d'apprentissages à l'université d'Abomey-Calavi et des dispositifs de soutien contre nature ne respectant pas les rythmes chrono bio psychologiques dans les écoles et maisons, sans pour autant susciter une opérationnalisation. La démocratisation de l'enseignement, l'inclusion, la différenciation pédagogique semblent être hypothéquées et l'intervenant à l'école, le conseiller d'orientation ou le psychologue scolaire, afin d'assurer l'orientation scolaire et professionnelle ou la performance du système éducatif au Bénin, demeurent un luxe sinon une sinécure. Au regard de ce vide, notre travail reste la bouée de sauvetage à l'école et fraye le chemin d'une éducation au développement inclusif. Toutefois, il est jalonné de difficultés et ces résultats ne sont pas sans limites. D'une part, cette étude, axée uniquement sur des enfants spécifiques préalablement identifiés, peut

paraître stigmatisante. D'autre part l'absence d'un outil pour les OEVH hors du dispositif et d'une échelle étalonnée de mesure des dimensions conatives et cognitives de l'apprentissage, de la motivation pourrait constituer des biais.

En définitive, tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider pour une personne qu'un apprentissage est définitivement impossible. De même, lorsque l'enseignant acquiert par l'expérience une solide conviction que « la réussite de tous est possible » et dispose d'un outil de suivi au quotidien, il exprime le besoin de nouvelles connaissances. Ainsi, il peut apporter l'aide souhaitable aux élèves en difficultés et les prendre en charge, en mobilisant toutes les ressources nécessaires pour un dialogue professionnel et sincère avec sa famille selon l'approche socio-cognitivo-éducative en milieu vulnérable.

Conclusion

L'école béninoise demeure pathogène et ne rêve pas encore de l'épanouissement global des enfants à risques. L'APPERT, en promouvant la rétention, l'inclusion scolaire, la réussite éducative de tous grâce à une orientation perspicace, s'impose comme une perspective incontournable à l'accomplissement du développement inclusif. On convient aussi que l'Analyse de pratiques Professionnelles (A2P) se révèle un dispositif fondamental qui pourrait lever certaines barrières handicapant la réalisation de cette opportunité et résoudre le problème de formation continue et de recyclage qui se pose avec acuité dans les systèmes éducatifs des pays de l'Afrique noire francophone et au Bénin en particulier.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baba-Moussa, A. R. (2002). *Education et développement au Bénin. Le rôle des dispositifs d'éducation non formelle. Le cas des associations de jeunesse.* Universitaires du Septentrion. Dans, AGORA, N°32, pp.108-119
- Baba-Moussa, A.R. (2009). *L'éducation non formelle peut-elle constituer un palliatif face aux tensions du système scolaire ? Approche comparative entre la France et les pays francophones d'Afrique subsaharienne.* Dans, Education comparée Revue de recherche internationale et comparative en éducation. Nouvelle série, n°2. pp. 225-250.
- Boko, G. (1993). *L'enseignement du français au Bénin : contribution à une didactique du français langue seconde respectueuse des exigences socioculturelles locales actuelles.* Thèse de doctorat. Université de Mons-Hainaut.
- Boko, G. (2003a, 5-7 mai). *Maladie chronique et scolarité : implications psychologiques,* (Communication orale). Abomey-Calavi-CED.
- Boko, G. (2003b). *La langue française à l'école africaine. Ombre et lumière?* Mons.

- Université de Mons-Hainaut. Collection Savoir en Partage
- Boko, G. (2009), *Psychologie et Guidance en milieu africain*. Cotonou, CAAREC Editions. ISBN : 978-99919-63-96-9
- Boko, G. (2015, 5 Octobre). *Espaces intimes de l'éducation et défaillance de la pédagogie officielle : plaider pour un nouvel agir pédagogique*, Conférence inaugurale solennelle. Université d'Abomey-Calavi, Bénin,
- Bonnichon, G. & Daniel, M. (2008), *Métier d'enseignement : 10 compétences professionnelles*, Vuibert. ISBN : 978-2-7117-1879-5
- Bruyningx M., Houessou P. & Houessou M.(2012). *Problématique de l'accompagnement pédagogique des étudiants handicapés de l'UAC au Bénin : approche comparative avec l'UMONS en Belgique*, Dans, *Journal de Recherche Scientifique*. Université de Lomé (Togo), Série B, 14(1). pp. 95-104
- Conseil national d'évaluation du système scolaire(2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : CNESCO.
- Couturier, Y., Larose, F. et Bédard, J. (2009). *Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'intervention socio-éducative en milieu scolaire défavorisé*. Dans *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* n°4 (Vol. 42). pp.59-79 .Consulté sur rire.ctreq.qc.ca du 19 novembre 2015. Consulté le 5/11/2019.
- EDICEF(1993), *Guide Pratique du Maître*, IPAM, HERISSEY, Evreux.
- Chevreau ; G. (1992). *Comprendre le (non) réussite*. Dans, *Ecole et réussite, des atouts pour tous*. pp.48-75. Groupe Permanent de Lutte Contre l'Illettrisme. Documentation française, Paris.
- Feyfant, A. (2016) . *La différenciation pédagogique en classe*. Dans Dossier de veille de l'IFÉ, n° 113. Novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Houessou, P. (2013a), *Comprendre l'échec universitaire au Bénin*. Inculte. Centre des publications universitaires. ISBN : 978-99919-1-624-8.
- Houessou, P. (2013b), *Les troubles d'apprentissage dans les universités béninoises : état de la question et organisation de sa gestion académique*. Dans, *Cahiers des Maitrises Professionnelles Volume 5, Numéro 8*. Décembre. pp.105-112
- Houessou, P. (2012). *La pédagogie universitaire entre le rire et le faire : l'expérience de l'UAC*. Dans *Annales de l'Université de Lomé, Série Lettres et Sciences Humaines, TomeXXXII-1*. pp.87-97
- Institut National de la Formation et de la Recherche en Education, Direction de l'Enseignement Primaire.(1999), *Les Nouveaux Programmes d'Etudes de l'Enseignement primaire (Fondements, Approches et Stratégies)* ; Porto-Novo, Bénin.
- Institut National de la Formation et de la Recherche en Education, Ministère des Enseignements Maternel et Primaire(2008). *Curriculum de formation initiale dans les Ecoles Normales d'Instituteurs, Enseignement Primaire*, Porto-Novo.
- Institut National de Statistique et d'Analyse Economique. (2016), *Quatrième Recensement Général de la Population et de l'Habitat*, Bénin.

- Lafon, R. (1963), *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée J.S., Boulanger, D. & Terrisse B. (2013). *L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention*. Dans, Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation.vol.16, n°1.pp.24-49. DOI: <https://doi.org/10.7202/1025762ar>; Consulté le 15/10/2019.
- Ministre d'Etat chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (dir.). (2015). *Les Actes du deuxième forum national sur le secteur de l'éducation : Fondement, organisation, résultats et perspectives post-forum*. Dépôt légal n°7919 du 02/06/2015 2ème Trimestre Bibliothèque Nationale ISBN : 978-99919-0-520-4
- Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Direction de l'Enseignement Primaire.(1999), *Les Nouveaux Programmes d'Etudes de l'Enseignement Primaire: Fondements, Approches et Stratégies*,

Porto-Novo.

- Migisha, B. (2006). *Problématique de la scolarisation des élèves vulnérables au Rwanda*, Université libre de Kigali.
1memzGeKS7CB3ECNkzSn2qHwxU6NZoJ8o. Consulté le 5/11/2019.
- Mongeau, P. (2008.), *Réaliser son mémoire ou thèse*. Côté Jeans côté Tenue de soirée. Presse Universitaire de Québec.

- Napporn, C. & Baba-Moussa A.R. (2013). *Accompagnement et soutien scolaire: l'expérience béninoise*. Dans Revue Internationale d'éducation. Dossier les attentes éducatives des familles, SEVRES N°62, pp. 78-102.
- Noma Kaka, N. H. (2012, 13 -16 mai 2012), *Vers un développement inclusif et durable: Quels moyens et conditions de prise en charge de la formation des «marginalisés»? « Bâtir les compétences pour le travail et la vie »*. Shangai, République du Niger.
- Petiniot, M.-J. (2016), *Comprendre les DYStérences, Edition Erasme*. Namur.
- Pralong, J. (2010), *Les Mondes de la Carrière : approche socio-cognitive du succès objectif de carrière*, Management & Avenir.
- Programme Santé de Lutte contre le Sida-PSLS- (2017) . *Enquête de Surveillance de Deuxième Génération relative aux IST, VIH et Sida au Bénin(ESDG) jeunes scolaires et non scolaires de 15 à 24 ans*. Ministère de la santé du Bénin.
- Reverdy, C. (2016), L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. Dans, Dossier de veille de l'*Institut Français de l'Éducation (IFÉ)*, n° 119, Juin.
<http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=116&lang=fr>. Consulté le 19/10/2017

- Sovet, L., Bomda, J., Ouédraogo, A. & Atitsogbe, K. A. (2013, 24-27 septembre). *Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire francophone : Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle?* (Communication orale). Dans, CIOM 2013- Career's guidance International Conference. pp.1-18.
- Terrisse, B. (2007). Intervention socio-éducative en milieu vulnérable: « *Le projet Famille-École-Communauté, réussir ensemble* ». Université du Québec à Montréal. <http://www.unites.uqam.ca/terriss> Consulté le 7 juillet 2018.
- Terrisse, B. Larose ; F., Couturier, Y. (2010). *Quelles sont les compétences attendues pour assurer la professionnalité dans l'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant et sa famille*. Dans, Revue Internationale de l'Education familiale, N° spécial Thématique, 7,1, pp.11-31.
- Thibert Rémi (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dans, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111, juin. Lyon : ENS de Lyon.