

**REVUE INTERNATIONALE DE LITTÉRATURE  
ET DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉES (RILLA)**

---



# **RILLA**

**Vol 1, N°11– Août 2020, ISSN 1840 – 6408.**

**Revue annuelle, publiée par :  
L'INSTITUT UNIVERSITAIRE PANAFRICAIN (IUP),**

**Sous la direction du :  
Pr Taofiki KOUMAKPAÏ &  
Pr Julien K. GBAGUIDI**



**Editions Africatex Média,  
01 BP 3950 Porto-Novo, Bénin**

**REVUE INTERNATIONALE DE LITTERATURE  
ET DE LINGUISTIQUE APPLIQUEES (RILLA)**

---



# **RILLA**

**Vol 1, N°11– Août 2020, ISSN 1840 – 6408.**

**Revue annuelle, publiée par :  
L'INSTITUT UNIVERSITAIRE PANAFRICAIN (IUP),**

**Sous la direction du :  
Pr Taofiki KOUMAKPAÏ &  
Pr Julien K. GBAGUIDI**



**Editions Africatex Média,  
01 BP 3950 Porto-Novo, Bénin**

**REVUE INTERNATIONALE DE LITTERATURE  
ET DE LINGUISTIQUE APPLIQUEES (RILLA)**

---

# **RILLA**

**Vol 1, N°11 – Août 2020, ISSN 1840 – 6408**

**Revue annuelle, publiée par :  
L'INSTITUT UNIVERSITAIRE PANAFRICAIN (IUP)**

*Autorisation : Arrêté N° 2011 - 008 / MESRS /CAB / DC /SGM / DPP /DEPES /SP*

*Modifiée par l'arrêté N° 2013 - 044 / MESRS /CAB / DC /SGM / DPP /DEPES /SP*

Courriels : [iup.benin@yahoo.com](mailto:iup.benin@yahoo.com) / [iupuniversite@gmail.com](mailto:iupuniversite@gmail.com)

Sites web : [www.iup-universite.com](http://www.iup-universite.com) / [www.iup.edu.bj.com](http://www.iup.edu.bj.com)

**Sous la direction du :**

**Pr Taofiki KOUMAKPAÏ &**

**Pr Julien K. GBAGUIDI**



**Editions Africatex Média**

01 BP 3950, Oganla,

Porto-Novo, Rép. du Bénin.

Tél : (+229) 97 29 65 11 / 95 13 12 84 / 97 98 78 10

**Copyright : RILLA 2020**

- ❖ Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous les pays.
  
- ❖ *No part of this journal may be reproduced in any form, by print, photo-print, microfilm or any other means, without written permission from the publisher.*

**ISSN 1840 - 6408**

**Bibliothèque Nationale,  
Porto-Novo, Rép. du Bénin.**



**Editions Africatex Média**

01 BP 3950, Oganla,  
Porto-Novo, Rép. du Bénin

Tél : (+229) 97 29 65 11 / 95 13 12 84 / 97 98 78 10

**Août 2020**

## **COMITE DE REDACTION**

- Directeur de Publication :

**Pr Taofiki KOUMAKPAÏ**

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),  
Département d'Anglais, Faculté des Lettres,  
Langues, Arts et Communication (FLLAC),  
Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

- Rédacteur en Chef :

**Pr Cyriaque C. S. AHODEKON**

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),  
Département de Sociologie et d'Anthropologie,  
Faculté des Lettres, Langues, Arts et  
Communication (FLLAC), Université  
d'Abomey- Calavi, Bénin.

- Rédacteur en Chef Adjoint :

**Dr (MC) Julien K. GBAGUIDI,**

Maître de Conférences des Universités  
(CAMES), Département des Sciences du  
Langage et de la Communication, Faculté des

Lettres, Langues, Arts et Communication  
(FLLAC), Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

- Secrétaire à la rédaction :

**Dr (MC) Raphaël YEBOU,**  
Maître de Conférences des Universités  
(CAMES), Département des Lettres Modernes,  
Faculté des Lettres, Langues, Arts et  
Communication (FLLAC), Université  
d'Abomey- Calavi, Bénin.

- Secrétaire Adjoint à la rédaction :

**Dr (MC) Mouftaou ADJERAN**  
Maître de Conférences des Universités  
(CAMES), Département des Sciences du  
Langage et de la Communication, Faculté des  
Lettres, Langues, Arts et Communication  
(FLLAC), Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

- Secrétaire à la documentation :

**Dr Abraham OLOU,**  
Maître-Assistant de la linguistique descriptive  
des Universités (CAMES), Département des

Sciences du Langage et de la Communication,  
Faculté des Lettres, Langues, Arts et  
Communication (FLLAC), Université  
d'Abomey- Calavi, Bénin.

## **COMITE SCIENTIFIQUE DE LECTURE**

Président:

**Pr Akanni Mamoud IGUE**

Professeur Titulaire des Universités

(CAMES),

Département des Sciences du Langage et de la  
Communication, Faculté des Lettres, Langues,  
Arts et Communication (FLLAC), Université  
d'Abomey- Calavi, Bénin.

Membres :

**Pr Augustin A. AINAMON**

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),

Département d'Anglais, Faculté des Lettres,

Langues, Arts et Communication (FLLAC),

Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

**Pr Ambroise C. MEDEGAN**

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),

Département d'Anglais, Faculté des Lettres,

Langues, Arts et Communication (FLLAC),

Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

**Pr Médard Dominique BADA**

Professeur Titulaire des Universités

(CAMES),

Département des Sciences du Langage et de la  
Communication, Faculté des Lettres, Langues,  
Arts et Communication (FLLAC), Université  
d'Abomey- Calavi, Bénin.

**Pr Gabriel C. BOKO**

Professeur Titulaire des Universités

(CAMES),

Département des Sciences de l'Education et la  
Psychologie, Faculté des Lettres, Langues, Arts  
et Communication (FLLAC), Université  
d'Abomey- Calavi, Bénin.

**Pr Laure C. CAPO-CHICHI ZANOU**

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),

Département d'Anglais, Faculté des Lettres,  
Langues, Arts et Communication (FLLAC),  
Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

**Pr Pascal Okri TOSSOU**

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),  
Département des Lettres Modernes, Faculté des  
Lettres, Langues, Arts et Communication  
(FLLAC), Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

## **CONTACTS**

**Monsieur le Directeur de publication,  
Revue Internationale de Littérature et Linguistique  
Appliquées (RILLA),**

**Institut Universitaire Panafricain (IUP),**

Place de l'Indépendance, Avakpa -Tokpa,

01 BP 3950, Porto – Novo, Rép. du Bénin ;

Tél. (+229) 20 22 10 58 / 97 29 65 11 / 65 68 00 98 /

95 13 12 84

**Courriel :** [iup.benin@yahoo.com](mailto:iup.benin@yahoo.com) ;

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

**Site web:** [www.iup-universite.com](http://www.iup-universite.com) ; [www.iup.edu.bj](http://www.iup.edu.bj)

# **LIGNE EDITORIALE ET DOMAINES DE RECHERCHE**

## **1. LIGNE EDITORIALE**

La Revue Internationale de Littérature et de Linguistique Appliquées (RILLA) est une revue scientifique spécialisée en lettres et langues. Les articles que nous y publions peuvent être écrits en français, en anglais, en allemand, en espagnol et en yoruba. Ces articles sont reçus au secrétariat du comité de rédaction de la revue et envoyés en évaluation. Ceux qui ont reçu des avis favorables sont sélectionnés pour une réévaluation par les membres du comité scientifique en raison de leur originalité, des intérêts qu'ils présentent aux plans africain et international et de leur rigueur scientifique. Après les travaux préliminaires du secrétariat, le spécimen du numéro à publier est envoyé au comité scientifique de lecture pour des corrections éventuelles et la vérification de la conformité des articles aux normes de publication de la revue.

Notons que les articles que notre revue publie doivent respecter les normes éditoriales suivantes :

➤ **La taille des articles**

Volume : 18 à 20 pages ; interligne : 1,5 ; pas d'écriture (taille) : 12 ; police : Times New Roman.

➤ **Ordre logique du texte**

- Un TITRE en caractère d'imprimerie et en gras. Le titre ne doit pas être trop long ;
- Un Résumé fait dans la langue de publication (50 à 200 mots maximum) ;  
Les mots clés (03 à 05 mots) font partie du résumé ;
- Un résumé en anglais ou en français selon la langue d'écriture de l'article. Le second résumé ou abstract est juste la traduction du premier résumé. Il est aussi fait de mots clés exactement comme dans le premier cas ;
- Introduction ;
- Développement ;

Les articulations du développement du texte doivent être titrées et / ou sous titrées ainsi :

➤ Pour le **Titre** de la première section et sous-section

1. Pour le titre de la première section

1.1. Pour le titre de la première sous-section

1.2. Pour le titre de la deuxième sous-section de la première section etc.

➤ Pour le **Titre** de la deuxième section

2. Pour le titre de la deuxième section

2.1. Pour le titre de la première sous-section de la deuxième section

2.2. Pour le titre de la deuxième sous-section de la deuxième section etc.

➤ **Conclusion**

Elle doit être brève et insister sur l'originalité des résultats de la recherche

➤ **Bibliographie**

Les sources consultées et / ou citées doivent figurer dans une rubrique, en fin de texte, intitulé :

• **Bibliographie**

Elle est classée par ordre alphabétique (en référence aux noms de famille des auteurs) et se présente comme suit :

Pour un livre : Nom, Prénoms (ou initiaux), Titre du livre (en italique), Lieu d'édition, Editions, Année d'édition.

Pour un article : Nom, Prénoms (ou initiaux), "Titre de l'article" (entre griffes) suivi de in, Titre de la revue (*en italique*), Volume, Numéro, Lieu d'édition, Editions, Année d'édition, Indication des pages occupées par l'article dans la revue.

Les rapports et des documents inédits mais d'intérêt scientifique peuvent être cités.

- **La présentation des notes**

- La rédaction n'admet que des notes en bas de page. **Les notes en fin de texte ne sont pas tolérées.**
- Les citations et les termes étrangers sont en italique et entre guillemets « ».
- Les titres d'articles sont entre griffes " ". Il faut éviter de les mettre en italique.
- La revue RILLA s'interdit le soulignement.
- Les références bibliographiques en bas de page se présentent de la manière suivante :

Prénoms (on peut les abréger par leurs initiaux) et nom de l'auteur, Titre de l'ouvrage, (s'il s'agit d'un livre) ou "Titre de l'article", Nom de la revue, Vol, N°, Lieu d'édition, Editions, Année d'édition, n° de page.

Le système de référence par année à l'intérieur du texte est également toléré.

Elle se présente de la seule manière suivante : Prénoms et Nom de l'auteur (année d'édition : n° de page). NB : Le choix de ce système de référence oblige l'auteur de l'article proposé à faire figurer dans la bibliographie en fin de texte toutes les sources citées à l'intérieur du texte.

Le comité scientifique de lecture est le seul juge de la scientificité des textes publiés. Le comité de rédaction de la revue est le seul habilité à publier les textes retenus par le comité scientifique de lecture.

Les avis et opinions scientifiques émis dans les articles n'engagent que leurs propres auteurs. Les textes non publiés ne sont pas retournés.

La présentation des figures, cartes, graphiques...doit respecter le format (format : 15/21) de la mise en page de la revue RILLA.

Tous les articles doivent être envoyés à l'adresse suivante : [iup.benin@yahoo.com](mailto:iup.benin@yahoo.com) ou [presidentsonou@yahoo.com](mailto:presidentsonou@yahoo.com) ou [iupuniversite@gmail.com](mailto:iupuniversite@gmail.com)

NB : Un auteur dont l'article est retenu pour publication dans la revue RILLA participe aux frais d'édition par article et par numéro. Il reçoit, à titre gratuit, un tiré-à-part et une copie de la revue publiée à raison de cinquante mille (50 000) francs CFA.

## **2. DOMAINE DE RECHERCHE**

La Revue Internationale de Littérature et de Linguistique Appliquées (RILLA) est un instrument au service des chercheurs qui s'intéressent à la publication d'articles et de comptes rendus de recherches approfondies dans les domaines ci-après :

- **lettres** : littératures, grammaire et stylistique des langues française, anglaise, allemande, espagnole et yoruba ;
- **langues** : linguistique, didactique des langues, traduction, interprétation des langues, civilisations française et anglaise ;
- **sujets généraux d'intérêts vitaux** pour le développement des études en lettres et langues françaises, anglaises, allemandes, espagnoles et yoruba.

Au total, la Revue Internationale de Littérature et de Linguistique Appliquées (RILLA) se veut le lieu de rencontre et de dissémination de nouvelles idées et opinions savantes dans les domaines ci-dessus cités.

### **LE COMITE DE REDACTION**

## **EDITORIAL**

La Revue Internationale de Littérature et de Linguistique Appliquée (RILLA), publiée par l'Institut Universitaire Panafricain (IUP), est une revue ouverte aux chercheurs des institutions universitaires de recherche et enseignants-chercheurs des universités, instituts universitaires, centres universitaires et grandes écoles.

L'objectif de cette revue dont nous sommes à la onzième publication est de permettre aux collègues chercheurs et enseignants-chercheurs d'avoir une tribune pour faire connaître leurs travaux de recherche.

Le comité scientifique de lecture de la RILLA est présidé par le Pr Akanni Mamoud IGUE. Ce comité compte sept membres qui sont des Professeurs Titulaires. Aussi voudrions-nous informer les lecteurs de la RILLA, qu'elle devient multilingue avec des articles rédigés aussi bien en français, en anglais, en allemand, en espagnol qu'en yoruba.

**Pr Taofiki KOUMAKPAÏ**

## CONTRIBUTEURS D'ARTICLES

<i>N°</i>	<i>Nom et Prénoms</i>	<i>Articles contribués</i>	<i>Adresses</i>
1	<p><b>Dr Rissikatou MOUSTAPHA-BABALOLA</b></p> <p><b>Dr Oba-Nsola Agnila Léonard Clément BABALOLA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>&amp;</b></p> <p><b>Dr Crépin Djima LOKO</b></p>	<p>Pragmatic Transfer Analysis in Adjarra English Students' Translation</p> <p style="text-align: center;"><b>Pages 23 - 57</b></p>	<p>Centre Universitaire d'Adjarra, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin</p> <p>Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH), Université de Parakou, Bénin</p> <p>Ecole Normale Supérieure (ENS), Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin</p>
2	<p><b>Dr Mahoubé Abraham OLOU</b></p>	<p>Des adverbes du français comme « proformes » : vers une redéfinition de cette catégorie</p>	<p>Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication (FLLAC), Université</p>

		<b>Pages 58 - 91</b>	d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin <a href="mailto:olouabram@gmail.com">olouabram@gmail.com</a>
<b>3</b>	<b>Dr Samuel Olufemi BABATUNDE  &amp;  Dr Anthony Kayode SALAU</b>	Multilingualism across borders: Nigeria- Republic of Benin as case study.  <b>Pages 92 - 136</b>	Department of french studies,Tai Solarin University of Education, Ijebu-Ode, Nigeria <a href="mailto:babatundesotasued.edu.ng">babatundesotasued.edu.ng</a> & <a href="mailto:salaukayode@gmail.com">salaukayode@gmail.com</a>
<b>4</b>	<b>Dr Théophile G. KODJO SONOU</b>	Analysis of classroom management techniques in english as a foreign language teaching and learning at lycee behanzin <sup>1</sup> , porto-novo, republic of Benin  <b>Pages 137 - 172</b>	English Department, "Institut Universitaire Panafricain-IUP", Porto- Novo, Republic of Benin <a href="mailto:presidentsonou@yahoo.com">presidentsonou@yahoo.com</a>

---

<sup>1</sup> Lycée in francophone educational system is a secondary school

5	<b>Dr Olaniran O. E. BALOGUN</b>	Biblical beatitudes and rebuilding nigeria foundation  <b>Pages 173 - 187</b>	Department of Religious Studies, College of Humanities (Cohum) Tai Solarin University of Education, Ijebu Ode, Ogun State, Nigeria  <a href="mailto:olaniranbalogun56@gmail.com">olaniranbalogun56@gmail.com</a>
6	<b>Dr Samson Abiola AJAYI</b>	La littérature française du 18 <sup>e</sup> siècle : une introduction didactique  <b>Pages 188 - 209</b>	Department of Foreign Languages, Olabisi Onabanjo University, Ago-Iwoye, Nigeria  <a href="mailto:Sambiola_ajayi@yahoo.com">Sambiola_ajayi@yahoo.com</a>
7	<b>Gérard Kouessi AMOUZOU</b>  <b>&amp;</b>  <b>Pr Coovi Cyriaque</b>	Facteurs socio-culturels de la déperdition scolaire des filles en milieu kotafon d'Athiémé, sud Benin  <i>Socio-cultural factors of school dropout of girls in kotafon Athiémé, South Benin</i>	Ecole Doctorale Pluridisciplinaire « Espaces, Cultures et Développement » (EDP-ECP), Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.  <b>&amp;</b> Professeur Titulaire des Universités (CAMES),

	<b>AHODEKON SESSOU</b>	<b>Pages 210 - 253</b>	Ecole Doctorale Pluridisciplinaire « Espaces, Cultures et Développement » (EDP- ECP), Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.
<b>8</b>	<b>Houévo Diane Blandine YAMBODE</b>	Analysing the Concept of Education in Simon Watson's <i>No Man's Land</i> <b>Pages 254 - 289</b>	Ecole Doctorale Pluridisciplinaire «Espaces, Cultures et Développement » (EDP- ECP) de l'Université d'Abomey-Calavi, Bénin
<b>9</b>	<b>Casmir MEVO</b>	Du titre phare au titre fort, la dynamique de l'art du titre dans la chanson traditionnelle <i>fon et maxi</i> du Bénin  <b>Pages 290 - 317</b>	Laboratoire d'Etudes Africaines et de Recherche sur le Fâ (Larefa), Université d'Abomey-Calavi (République du Bénin) <a href="mailto:casmirmevo@gmail.com">casmirmevo@gmail.com</a>

10	<p><b>Sévérin ORICHA &amp; Issiaka H. DOSSOU-ABATA</b></p>	<p>Bridging imperialism and humanism: for kipling, were indians not less than sandals?</p> <p><b>Pages 318 - 349</b></p>	<p>Ecole Doctorale Pluridisciplinaire « Espaces, Cultures et Développement » (EDP-ECP) de l'Université d'Abomey-Calavi, Bénin</p>
11	<p><b>TEBA Sourou Corneille<sup>1</sup></b></p> <p><b>&amp;</b></p> <p><b>ZINSOUVI Sourou Romuald Désiré C.<sup>2</sup></b></p>	<p>The challenges of the untrained efl teachers' in beninese secondary schools: case study of some aspirants in oueme region.</p> <p><b>350-387</b></p>	<p><sup>1</sup> Doctor in Didactic, Assistant Professor of CAMES Universities, Faculty of Letters, Literatures, Arts and Communications (FLLAC), Department of English Studies, Adjarra Campus, University of Abomey-Calavi (UAC)</p> <p><sup>2</sup> Ecole Doctorale Pluridisciplinaire (EDP), Université d'Abomey-Calavi (UAC)</p>
12	<p><b>Dr Yunus Oladejo Tijani</b></p>	<p>Analyse de l'approche chomskyenne de la construction phrastique chez des apprenants de français</p> <p><b>388-407</b></p>	<p>Département de français, Faculté des Arts, Université d'Ilorin, Ilorin, Kwara State, Nigeria.</p>

**FACTEURS SOCIO-CULTURELS DE LA  
DEPERDITION SCOLAIRE DES FILLES EN  
MILIEU KOTAFON D'ATHIEME, SUD BENIN**  
*Socio-cultural factors of school dropout of girls in  
kotafon Athiémé, South Benin*

**AMOUZOU Gérard Kouessi**

Ecole Doctorale Pluridisciplinaire « Espaces, Cultures et  
Développement » (EDP-ECP), Université d'Abomey-  
Calavi (UAC), Bénin.

**&**

**Pr AHODEKON SESSOU Coovi Cyriaque**

Professeur Titulaire des Universités (CAMES), Ecole  
Doctorale Pluridisciplinaire « Espaces, Cultures et  
Développement » (EDP-ECP), Université d'Abomey-  
Calavi (UAC), Bénin.

**RESUME**

La commune d'Athiémé connaît un faible niveau de scolarisation des enfants en général et des filles en particulier malgré les efforts effectués au cours de ces dernières années pour faire de l'éducation des filles le levier de développement économique et social. En effet, dans tous les groupes socio-culturels présents dans le

département du Mono, le milieu socio-culturel *kotafɔn* d'Athiémé est l'un des milieux qui selon les mots du Chef de la Circonscription Scolaire « *connaît un retard significatif en matière de scolarisation des filles* ». Dans cette recherche, il a été question d'investiguer les facteurs socio-culturels qui concourent au décrochage scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé. L'approche qualitative a été adoptée pour mieux cerner le phénomène de déperdition scolaire des filles sur la base des déterminants socio-culturels. Cette approche a permis de réaliser des entretiens avec vingt-sept (27) informateurs choisis sur la base de critère d'inclusion bien déterminée répartis en trois (03) arrondissements à forte concentration *kotafɔn*. De toute analyse faite au terme de cette recherche, il se dégage que les causes majeures explicatives du phénomène sont entre autres des éléments invisibles ou inconscients de la culture comme l'attachement des populations du milieu *kotafɔn* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles à travers la réticence à la modernité, leurs discours populaires négatifs sur l'école des filles à travers les styles de communication, leurs pratiques sociales

individuelles et collectives à travers les normes et valeurs sociales négatives à la scolarisation.

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

### **ABSTRACT**

The municipality of Athieme has a low level of education of children in general and girls in particular despite the efforts made in recent years to make the education of girls the lever of economic and social development. Indeed, in all socio-cultural groups present in the Mono department, the socio-cultural milieu *kotafɔn* of Athieme is one of the circles which, according to the words of the Chief of the School District "is experiencing a significant delay in Schooling of girls ". In this research, it was questioned to investigate the socio-cultural factors that contribute to the dropout of the girls in *kotafɔn* environment of Athieme. The qualitative approach has been adopted in order to better identify the phenomenon of school drop-out for girls on the basis of socio-cultural determinants. This approach made it possible to conduct

interviews with twenty-seven (27) informants selected on the basis of a well-defined inclusion census divided into three (03) districts with a high concentration of kotafɔn. From any analysis made at the end of this research, it emerges that the major explanatory causes of the phenomenon are, among other things, invisible or unconscious elements of culture as the attachment of the populations of the milieu kotafɔn of Athieme to the traditional values through reluctance To modernity, their negative popular discourses on girls' schools through communication styles, their individual and collective social practices through negative social norms and values to schooling.

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

## **INTRODUCTION**

Le phénomène de la déperdition scolaire des filles demeure une préoccupation largement partagée à tous les niveaux. Il y a plus de sept décennies que les nations du monde entier, dans leur déclaration universelle des droits de l'homme, proclamaient le droit de tous à l'éducation.

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

Dans toutes les conférences organisées sur les femmes (celles de Copenhague en 1980, Nairobi en 1985, Mexico en 1990, Beijing en 1995, et New York en 2000), toute la communauté internationale a œuvré pour une intégration complète de la femme dans le développement socio-économique. Malheureusement, la réussite scolaire de la jeune fille est toujours mise à mal. Plusieurs facteurs ont été fréquemment cités pour expliquer la faible représentation de la femme à l'école : stéréotypes sexistes, mariages précoces, marginalisation, pauvreté des parents, analphabétisme des parents, inadaptation des infrastructures scolaires aux réalités féminines, etc. L'un de ces facteurs, qui n'est pas le moins pesant, qui découle naturellement des autres et qui agit insidieusement sur la scolarisation de la jeune fille demeure les valeurs, les normes et les perceptions sociales des parents et des communautés vis-à-vis de l'école et de la scolarisation des filles auxquelles sont astreintes leurs quasi-totalités.

Quand on sait qu'en Afrique, les difficultés de scolarisation de la fille persistent et qu'il existe un taux d'abandon très élevé dans le rang des filles (Unesco, 2008), en raison du fait qu'elles sont vouées aux modes de

vie de leur communauté depuis leur enfance, il devient nécessaire de s'interroger sur l'impact des valeurs, des normes et des perceptions sociales des parents et des communautés sur l'éducation de la jeune fille. Il ressort de cette analyse que la scolarisation peut dépendre non seulement des caractéristiques socioéconomiques, sociodémographiques et individuelles des parents et de l'enfant (selon des auteurs comme Wakam, Pilon, Yaro, Marcoux et Lange) mais, elle peut aussi dépendre de leurs attributs socio-culturels (selon des auteurs comme Rwehera, Hyde et Kobiané) dans la mesure où, les groupes socioculturels ont une manière différente de percevoir l'éducation et d'apprécier les tenants et les aboutissants de l'éducation formelle. Il est donc nécessaire que l'on s'intéresse aux disparités socioculturelles en matière de maintien des enfants dans le système scolaire en y recherchant les causes de la déscolarisation.

L'ethnie et la religion sont des caractéristiques socioculturelles, susceptibles d'être des facteurs déterminants dans l'explication des disparités en matière de déscolarisation. D'une manière générale, les facteurs socioculturels, par la détermination des comportements

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

Il s'impose donc une analyse contextuelle des différences en matière de déscolarisation suivant les composantes sociales et socioculturelles. De même que l'ethnie, la religion peut influencer les comportements scolaires dans la mesure où elle est caractérisée par un ensemble de croyances et de pratiques d'une part et de l'autre, par l'union dans une même communauté de ceux qui partagent une même foi. Ces considérations conduisent à mener la réflexion sur l'influence des facteurs socioculturels sur la déscolarisation des filles dans la région sud du Bénin, particulièrement en milieu *kotafon* d'Athiémé. Cet article constitue une contribution à la connaissance des implications des facteurs socioculturels d'une communauté dans la déscolarisation de la jeune fille au Bénin.

## **1. CADRE THEORIQUE**

Dans cette rubrique, sont présentés la problématisation de la recherche, la revue de littérature et le cadre théorique de l'étude.

### **1.1. Problématique**

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

problématique de la scolarisation de la jeune fille qui se traduit donc de nos jours, par les difficultés de son maintien dans le cursus scolaire constitue un enjeu majeur de développement (Unesco, 2014). A voir de près, il ressort que les facteurs qui influencent l'accès, le maintien et la réussite des filles à l'école se retrouvent, non seulement au niveau des déterminants socioéconomiques, mais également à celui de la qualité de l'offre d'éducation et de l'efficacité interne du système éducatif (Unicef, 2014).

Par conséquent, les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et des communautés vis-à-vis de l'école et de la scolarisation des enfants concourent au phénomène de la déperdition scolaire des filles. En effet, les groupes socioculturels présents dans la région sud du Bénin en général, et en particulier dans le département du Mono ont une perception différente de l'éducation et d'apprécier les tenants et les aboutissants de l'éducation formelle. En milieu *kotafon* d'Athiémé, les disparités en matière de scolarisation des enfants en général et des filles en particulier sont liées aux principales caractéristiques

socioculturelles à savoir l'ethnie et la religion susceptible d'être des facteurs déterminants dans l'explication du phénomène de déscolarisation. D'une manière générale, les facteurs socioculturels à travers les normes, les valeurs et les perceptions sociales, par la détermination des comportements individuels et collectifs dus à l'appartenance ethnique et à la religion, influencent diversement les phénomènes scolaires notamment chez les filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé. On se demande alors, si les valeurs, les normes et les perceptions sociales des parents et des communautés ne constituent pas un facteur important de la déscolarisation de la jeune fille en milieu *kotafɔn* du Bénin. Bien observées, les causes de la déscolarisation des filles en milieu *kotafɔn* se manifestent par l'intensité et l'étendue des modes de vie des populations (parents, communauté...) imposés par les facteurs socioculturels auxquels elles sont astreintes. En s'interrogeant sur la source du mal, on constate que les facteurs socioculturels, liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et des communautés, réservés aux filles sont contraignant.

Une recherche exploratoire conduite en 2013 sur la problématique de la déscolarisation des filles auprès de la communauté *kotafɔn* d'Athiémé dans le sud du Bénin révèle un questionnement sociologiquement et anthropologiquement préoccupant. Les valeurs, les normes et les perceptions sociales des populations *kotafɔn* de la commune d'Athiémé face à l'éducation en générale, et celle des filles en particulier semblent être contraignantes pour la promotion de la scolarisation épanouie de la jeune fille *kotafɔn* d'Athiémé (Recherche exploratoire, 2013). Il découle de cette contrainte une rareté des filles *kotafɔn* dans les salles de classes, un mariage précoce des filles, un recours accentué des filles *kotafɔn* aux métiers artisanaux (atelier de couture, coiffure, etc.) et aux travaux champêtres et à la commercialisation des produits issus de ces travaux. Il se dégage de ces constats le problème du taux élevé d'abandon scolaire chez les filles *kotafɔn* d'Athiémé. Loin de résoudre le problème d'abandon scolaire des filles, il devient alors impérieux à travers cet article de se préoccuper des valeurs, des normes et des perceptions sociales des parents et de la communauté *kotafɔn*

d'Athiémé sur le caractère collectif de la déperdition scolaire des filles. De ce fait, on peut se demander en quoi les facteurs socio-culturels liés aux valeurs, aux normes et aux perceptions sociales des parents et de la communauté *kotafɔn* d'Athiémé influencent-elles la déperdition scolaire des filles ? Notre but ici, est de déterminer le degré d'attachement des populations *kotafɔn* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles qui encourage la déperdition scolaire des filles. Pour conduire à bien cette recherche, nous nous sommes fondé sur l'hypothèse selon laquelle l'attachement des populations *kotafɔn* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles encourage la déperdition scolaire des filles.

## **1.2. Revue de littérature**

La prise en compte des caractéristiques socio-culturelles est nécessaire pour une compréhension globale des phénomènes éducatifs, notamment en Afrique où les traditions, les coutumes et les perceptions anciennes seraient encore vivantes bien que l'urbanisation tend à favoriser un brassage culturel (Zan, 2007). Ainsi une non prise en compte du contexte socio-culturel pourrait provoquer une saisie partielle de la réalité sociale car «

*presque certainement, certaines variations démographiques importantes qui ont été attribuées aux facteurs socio-économiques ou géographiques sont en réalité, au moins en partie d'origine ethnique (culturelle)* » (Okediji et al.) cité par Zan (2007). Cependant, les caractéristiques socio-culturelles posent plus de difficultés de définition, donc de compréhension que les variables sociodémographiques et socio-économiques. Il est notamment difficile, sinon délicat de distinguer parmi elles, celles qui relèvent du culturel de celles qui renvoient au social (Zan, 2007). Plusieurs auteurs considèrent l'ethnie comme la principale fonction du culturel (Evina, 1989 et Akoto, 1993). En revanche, « *la religion sera par conséquent une variable d'identification sociale importante à prendre en compte* » (Evina, 1989). Tandis que « *Les modèles culturels étant des entités non observables, ni mesurables, nous allons les approcher par l'Ethnie* » (Evina, 1989).

En somme, nous comprenons que la réalité ethnique n'est pas inexistante en éducation, bien que sa perception soit parfois différente d'un individu à un autre. Nous admettons de ce fait que la définition du socio-

culturel reste encore difficile. Toutefois cette entreprise paraît indispensable pour une explication globale des phénomènes éducatifs dont les indicateurs occultent très souvent des inégalités socio-culturelles (Zan, 2007). Pour une compréhension des comportements éducatifs, Pilon (1995), cité par Zan (2007) propose que : « *en tant que référent historique et socio-culturel, l'ethnie peut constituer un angle spécifique d'analyse des stratégies éducatives* ».

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

*attachés à leurs croyances traditionnelles ou qui nouaient des relations avec des églises moins influentes en étaient exclus ».*

Selon Gérard (1993) cité par Zan (2007), « *la contrainte sociocentrique de participer à l'élan collectif d'islamisation peut influencer la scolarisation de l'enfant* ». De ce point de vue, la religion constitue donc souvent une menace à l'épanouissement de l'éducation formelle. En effet, il est courant que des pratiques de l'école moderne soient contraires à celles traditionnelles. Les pratiques d'éducation traditionnelles sont « *parfaitement modelées sur les besoins éducatifs tels que ressentis par la société traditionnelle et il est organisé en harmonie avec les normes de cette dernière. A contrario, le système d'enseignement "moderne" est très récent et peu implanté dans la société traditionnelle dans laquelle il a pris le caractère d'une institution extérieure, d'un appendice de l'Etat "moderne"* » (Rwehera, 1999).

Ainsi le choix entre la modernité et la tradition renvoie à faire un choix entre l'éducation familiale et l'éducation formelle. Mais la scolarisation est souvent mal perçue surtout en milieu rural (Zan (2007). En région

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

que très souvent, l'appartenance à la religion influence négativement la scolarisation.

L'influence des caractéristiques ethniques n'est pas facile à établir et à généraliser car chaque pays a des groupes ethniques qui lui sont propres. Cependant, nous constatons que l'attachement aux valeurs traditionnelles et la réticence à la modernité constituent des handicaps sérieux à la scolarisation. Ces attitudes qui remontent à des faits historiques, sont généralement liées aux types de relations historiques entretenues et dépendent de la vision que portent les ethnies sur l'école. L'exemple illustratif est le cas des Lobi du Sud-ouest du Burkina Faso qui correspond à un cas de refus dans la mesure où, les Lobi sont connus pour s'être farouchement opposés à la colonisation et jusqu'à nos jours, ils manifestent une certaine méfiance face à tout ce qui provient de l'administration (Zan 2007). Dans cet élan, Père (1995) rappelle que cette résistance des Lobi à la colonisation a été telle que les responsables de l'époque avaient fait le serment sacré « *qu'aucun de leurs enfants ne suivra, de quelque manière que ce soit et sous peine de malédiction et de mort, la voie des blancs* », la *'mauvaise voie des*

*étrangers* » », dont l'école était par excellence l'empreinte (Kobiané, 2002).

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

L'approche socio-culturelle sur la base de l'ethnie pourrait donner une explication de la sous scolarisation des filles. Dans la société, du fait de la division sexuelle du travail, la femme est perçue comme n'ayant pas les mêmes droits que l'homme (statut de la femme dans la société). Dans cette optique, elle est appelée à apprendre les tâches domestiques alors que le garçon doit aller à l'école pour augmenter ses chances de réussite sociale et

professionnelle. Percevant l'école de cette manière, les parents sont plus enclins à envoyer les garçons à l'école plus que les filles, surtout dans un état de méconnaissance de l'éducation formelle et de ses atouts (Zan, 2007).

### **1.3. Approche théorique**

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

Weber (1971) cité par Garba (2016) se propose de compléter l'explication causale de la réalité sociale, insuffisante pour lui, par compréhension et la reconstruction de la signification que les hommes donnent à leurs activités. Pour lui, les causes des phénomènes sociaux doivent être recherchées dans des actions

humaines. Sa conception des sciences humaines a pour toile de fond, le principe selon lequel les phénomènes sociaux sont les résultats de l'agrégation des croyances, des attitudes et des comportements des actions des individus qu'il fallait chercher à traiter comme compréhensible (Garba, 2016).

#### **1.4. Démarche méthodologique**

La présente recherche est orientée vers l'approfondissement des connaissances sur les principaux facteurs socioculturels qui interviennent en matière de la déscolarisation des jeunes filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé, plus précisément les valeurs et normes traditionnelles qui influencent la scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé. Elle est de type qualitatif et s'appuie principalement sur des données qualitatives collectées. Nous y présentons sur la base de données empiriques et bibliographiques, une analyse des influences socioculturelles explicatives de la déperdition scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

### **1.4.1 La recherche documentaire**

Le présent article a fait l'objet d'une recherche de données sur les effets des déterminants socioculturels à travers l'attachement des populations *kotafon* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles. La recherche documentaire a consisté à recenser et à explorer les ouvrages généraux et spécifiques et les divers travaux réalisés sur les différents aspects du sujet. Il a été question d'une analyse documentaire qui s'est soldée par la collecte et le dépouillement de données dont les bibliographiques et électroniques indispensables à l'étude.

### **1.4.2 Population d'étude et échantillonnage**

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

recherche. Outre ces acteurs, sont pris en compte par cette recherche, quelques membres de l'Association des Parents d'Elèves (APE) qui agissent directement sur les espaces scolaires. Sont également pris en compte, les chefs du pouvoir religieux, les mères de familles ayant été scolarisées, les mères non scolarisées parents d'élèves ou non, les filles déscolarisées, les jeunes filles non scolarisées et les filles en cours de scolarisation. Aussi, quelques adultes parents d'élèves ou non et jeunes hommes ont été impliqués dans cette recherche.

Par rapport l'échantillonnage, la méthode non-probabiliste est utilisée dans le cadre de notre travail pour le choix des arrondissements. Ainsi, sur les cinq (05) arrondissements que compte la commune d'Athiémé, trois (03) ont été retenus à savoir : Athiémé-centre, Adohoun et Kpinnou. Conformément à la nature de la recherche, l'échantillonnage des strates à interroger individuellement et/ou collectivement s'est fait à l'aide des principes de "diversification" et de "saturation" (Pirès, 1997) cité par Togbé (2013). Ainsi, les filles et les femmes sont choisies selon les éléments de caractéristiques scolaires en vue de les différencier. La méthode probabiliste est employée

pour le choix des villages ou quartiers de villes par arrondissement. Nous avons donc tiré au hasard quatre (04) villages ou quartiers de villes par arrondissement, ce qui fait au total douze (12) villages ou quartiers de villes retenus dans toute la commune. Les villages ou quartiers de ville où résident les informateurs ont servi à diversifier l'échantillon. En raison de l'approche qualitative, le choix raisonné a été utilisé pour l'identification de certains acteurs tels que le personnel de l'éducation nationale. Cette technique d'échantillonnage rassure sur la conformité entre les acteurs enquêtés et les modalités d'éligibilité. La taille de l'échantillon interrogé dans le cadre de cette étude est de vingt-sept (27) informateurs représentant les différentes cibles échantillonnées. L'analyse montre que diverses catégories d'acteurs ont été approchées.

### **1.4.3. La collecte des données**

La recherche documentaire et l'enquête de terrain sont les deux outils qui nous ont permis de recueillir l'information.

### **1.3.3.1. Les enquêtes de terrain**

L'enquête de terrain vise à compléter et à approfondir la recherche documentaire. À ce niveau et compte tenu de la nature de la recherche, les entretiens, l'observation participante assortie des notes de terrain sont les techniques d'investigations utilisées.

En ce qui concerne les outils de collecte de données utilisés dans le cadre de cette recherche, il s'agit de guides d'entretien et d'une grille d'observation. Les thématiques abordées sur les guides d'entretien sont liées aux déterminants socioculturels qui conditionnent la déperdition scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

Les informations recueillies auprès des acteurs échantillonnés sont qualitatives.

### **1.3.3.2. Mode de traitement et d'analyse des données**

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

Les données issues des observations et des entretiens sont traitées selon la méthode d'analyse de contenu proposée par Bardin (1986). Descamps (2008) définit *"l'analyse de contenu comme une technique de traitement de données préexistantes par le recensement, classification et quantification des traits d'un corpus"*. Cette méthode a été précisée par L'Ecuyer (1990). Cette procédure a été adoptée pour le traitement des données. Les résultats ont été triangulés en vue d'une analyse approfondie.

## **2. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

L'analyse en vue d'une compréhension globale du phénomène éducatif sous l'angle de prise en compte des caractéristiques socioculturelles est nécessaire notamment en Afrique où les traditions, les coutumes, les discours et les perceptions anciennes seraient encore vivantes bien que l'urbanisation tend à favoriser un brassage culturel (Zan, 2007). Ainsi, les déterminants socioculturels explicatifs de la déperdition scolaire des filles développés dans cet article prennent en compte l'attachement des

populations aux valeurs traditionnelles sur l'école des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

## **2.1. L'attachement des populations aux valeurs traditionnelles, facteur de la déperdition scolaire des filles**

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

pratiques initiatiques à une divinité religieuse donnée constituent des caractéristiques les plus représentatives de la manifestation des croyances traditionnelles et de leurs effets sur la déscolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé.

## **2.2. Pratiques initiatiques traditionnelles et lien avec le maintien des filles à l'école**

En milieu *kotafɔn* d'Athiémé, nous avons pu regrouper un certain nombre de facteurs globaux regroupant un ensemble d'éléments structurant les liens entre les pratiques initiatiques traditionnelles, l'appartenance d'une fille à la divinité et leurs influences sur le maintien des filles à l'école. Ces facteurs sont en rapport avec l'attachement aux valeurs traditionnelles et la réticence à la modernité. Ces attitudes qui remontent à des faits culturels sont généralement liées aux types de relations culturelles entretenues avec les croyances et les rituels religieux endogènes. En effet, l'explication de la sous-scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé sur la base des pratiques initiatiques traditionnelles n'est pas inexistante en éducation puisque selon Evina (1989) « *la religion est par conséquent une variable*

d'identification sociale importante à prendre en compte » pour une compréhension des comportements éducatifs des individus issus d'une ethnie ou d'un groupe donné, car Pilon (1995) propose que : « en tant que référent historique et socio-culturel, l'ethnie peut constituer un angle spécifique d'analyse des stratégies éducatives ». Le tableau suivant expose différentes les pratiques initiatiques traditionnelles présentes en milieu kotafon d'Athiémé contraignantes à l'épassement scolaire des

filles investigués : et leurs fréquences par rapport aux acteurs

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

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

**Source : notre recherche, décembre 2016**

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

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

« *L'entrée d'une fille au couvent de même que les rituels d'appartenance à une divinité se font désormais en*

*collaboration avec les parents. Cela intervient lorsque les parents de la jeune fille reconnaissent eux-mêmes que c'est grâce à la divinité que l'enfant est né ou est encore en vie. Dans ce cas, si elle intègre le couvent, elle est obligée de laisser l'école ».* (Chef coutumier à Gléta, Adohoun).

### **2.3. Perceptions socioreligieuses des acteurs et lien avec la déscolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé**

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

Dans les familles de tendance à la religion endogène radicale majoritaire en milieu *kotafɔn* d'Athiémé, un enfant dont les consultations divinatoires ont révélé qu'il porte le nom d'une divinité est appelé à

respecter tous les interdits en lien avec ladite divinité. Le tableau suivant rend compte mieux de ce phénomène.

**Tableau : Présence des pratiques culturelles en milieu *kotafɔn* d’Athiémé**

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

**Source : Notre recherche, décembre 2016**

Il se dégage de ce tableau et tenant compte de cette fréquence, qu’il est alors admis qu’en milieu *kotafɔn* d’Athiémé, certains interdits divinatoires empêchent toujours les enfants surtout les filles d’avoir accès à certains milieux donnés comme l’école où le risque de

transgression est élevé. Cette attitude trouve toute sa source dans la réticence à la modernité qu'on observe auprès de certaines familles. Cela montre qu'au-delà des us et coutumes, l'histoire d'une ethnie peut influencer son attitude vis-à-vis de l'école et fait que certaines familles d'une ethnie donnée seraient donc moins perméables que d'autres à la scolarisation (Zan, 2007). L'influence de la variation culturelle d'une famille sur la scolarisation des enfants en général et des filles en particulier a été démontrée dans le cadre de certains travaux de recherche effectués notamment au Burkina Faso où en étudiant la déscolarisation des filles, Guison (2004) a trouvé que le fait d'être né dans une famille Senoufo, Gourounsi, Bobo, et dans une moindre mesure Samo, réduit les chances d'abandonner lorsque l'on est une fille par rapport à une fille Mossi. L'auteur trouve aussi que les filles peuhls et Dioula sont les plus sujettes à l'abandon, de même que les fillettes Gourmantché.

Une jeune femme adepte de la divinité *Hébiosso* (dieu de tonnerre) rencontrée à Awamè (village situé dans l'Arrondissement d'Athiémé-centre) dont la famille est

ancrée les croyances religieuses traditionnelles nous a confié en ces termes.

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

(Adeptes de Hêbiosso, Awamè, Athiémé-centre).

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

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

(Personne ressource, Assèdji, Athiémé-cent

Par contre dans les familles de tendance à la religion endogène modérée, le degré de préférence à un consensus entre l'enfant adepte et l'école est élevé. Dans ces cas, ces familles, souvent minoritaires optent pour la sensibilisation du personnel enseignant face aux interdits liés à l'enfant adepte ainsi que des camarades de l'enfant. Les parents qui font ces concessions ont une tendance ouverte à la modernité, car disposant d'un niveau d'instruction un peu élevé. Cela se constate par l'acceptation de la scolarisation et souvent par un relâchement des valeurs traditionnelles malgré le nouveau statut. Selon plusieurs auteurs, le niveau d'instruction des parents a une influence notable sur le type d'éducation à donner à leur enfant (Kouadio, 2001). Ainsi, un niveau d'instruction élevé des parents les prédispose à une

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

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

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

En synthèse, cela montre qu'au-delà de l'histoire d'une ethnie, l'attachement aux valeurs traditionnelles par les us, les coutumes, les mœurs, l'appartenance à une

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

## **CONCLUSION**

Le système éducatif en Afrique est façonné par des croyances culturelles qui peuvent donner lieu à des

préférences diverses. De ce point de vue, l'éducation est un concept, car la culture façonne et encadre les expériences et les perceptions d'une communauté donnée à travers ses valeurs traditionnelles, ses styles de communication, ses pratiques sociales. Ainsi, « *la commune d'Athiémé connaît un retard significatif en matière de scolarisation des filles* » selon la Circonscription Scolaire (CS) d'Athiémé. L'objectif de notre recherche qui est d'investiguer les facteurs socioculturels liés à l'attachement aux valeurs traditionnelles en défaveur de la scolarisation des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé qui concourt à la déperdition scolaire des filles. La recherche a adopté pour une approche qualitative dans la collecte des données. Cette approche a permis de recueillir des informations utiles du terrain indispensable à une analyse qualitative rigoureuse des données empiriques. La situation scolaire des filles en milieu *kotafɔn* d'Athiémé analysée sous l'angle qualitatif a permis de constater que le phénomène de déperdition scolaire des filles est dû à de multiples caractéristiques socioculturelles dont l'attachement aux valeurs traditionnelles lié à la réticence à la modernité et

l'appartenance à une divinité donnée qui constitue de sérieux handicaps à la scolarisation des filles en milieu *kotafon* d'Athiémé, milieu où ces pratiques sont plus ou moins d'actualité. Au vue de ces analyses, les facteurs socioculturels à travers l'attachement des populations *kotafon* d'Athiémé aux valeurs traditionnelles conditionne la déperdition scolaire des filles.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- 1- Abotchi, T. et al. (2010). *Genre et éducation : le poids des travaux domestiques dans la scolarisation de la jeune fille dans la Région Maritime au Togo*. Rapport final ROCARE, Université de Lomé.
- 2- Ahodékon, C. (2012). « Problématique de la gratuité de l'école au Bénin : cas de la Commune d'Akpro Misséréte ». *Annales de l'Université de Ouagadougou*. Nouvelle série, Vol.012, ISBN 978-2-915071-056-4, juin 2011, Série A, Lettres, sciences humaines et sociales, pp. 15-44.
- 3- Akoto, E. (1993). *Déterminants socioculturels de la mortalité des enfants en Afrique noire :*

*hypothèses et recherche d'explication*. Thèse de doctorat, l'Université catholique de Louvain.

- 4- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 123-134.
- 5- Deschamps, C. (2008). Pas de quartier pour le sexe ? *EchoGéo n°5*, juin/août 2008, revue en ligne, article mis en ligne en juin 2008. DOI : <http://echogeo.revues.org/index4833.html>.
- 6- Evina, A. (1990). Infécondité et sous fécondité : Evaluation et recherche des facteurs : Le cas du Cameroun, *Les cahiers de l'IFORD n°1*, 281.
- 7- Garba, K. (2016). *Scolarisation des enfants à l'école primaire en République du Bénin : Les résistances du Département de l'Alibori*, Thèse de doctorat, Université d'Abomey-Calavi.
- 8- Guison, A. (2004). *La déscolarisation des filles au Burkina Faso : Facteurs familiaux de l'abandon des filles d'âge scolaire obligatoire*, Mémoire DEA, Université de Boulogne.
- 9- Kobiané, J.-F. (2002). *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*. Thèse de

doctorat en démographie, Université catholique de Louvain.

- 10- Kouadio, A. (2001). Financement et gestion de l'éducation en Afrique. *Séminaire panafricain de Dakar du 12-14 octobre*. Dakar : Edition Série Nouvelles Pistes.
- 11- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- 12- Lloyd, C. B. et Blanc, A. K. (1995). Children's Schooling in sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers, and Others, *Population and Development Review*, Vol.22, N°2, 265-298.
- 13- Mulusa, Th., (1992). « L'éducation pluraliste en Afrique subsaharienne : un état de la question » in *Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation*, vol 1, n°22, 181-195.
- 14- Pilon, M. (1995). La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso, que peut-on dire aujourd'hui ? in *cahiers d'études africaines*, 63-86.

- 15- Rwehera, M. (1999). *L'impossible développement de l'enseignement dans les pays les moins avancés*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Caen.
- 16- Sala-Diakanda, M. (1980). *Approche ethnique des phénomènes démographiques. Le cas du Zaïre*. Louvain-La-Neuve : Edition Cabay.
- 17- Togbe, T. (2013). *Conflit entre acteurs dans la gouvernance des lacs Toho et Ahémé au Sud-Ouest du Bénin*, Thèse de doctorat, Université d'Abomey-Calavi.
- 18- Unesco, (2010). *Rapport Mondiale sur l'éducation*. Repéré à DOI : [http://www.unesco.org/french/sowc01/pdfs/rapport\\_mondiale\\_sur\\_l'éducation\\_girl\\_ed.pdf](http://www.unesco.org/french/sowc01/pdfs/rapport_mondiale_sur_l'éducation_girl_ed.pdf).
- 19- Unicef, (2014). *Stratégie pour l'éducation des filles*. Consulté sur internet DOI : [http://www.unicef.org/french/sowc06/pdfs/strategies\\_girl\\_ed.pdf](http://www.unicef.org/french/sowc06/pdfs/strategies_girl_ed.pdf).
- 20- Wakam, J. (2003). Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au

Cameroun. Sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux et A. Quesnel, in *Éducation, famille et dynamiques démographiques*. Paris : Edition du CICRED.

21-Zan, L.M, (2007). *Appartenance socioculturelle et scolarisation des enfants au Burkina Faso*. Mémoire de DESSD, Université de Yaoundé II.