

LE DECROCHAGE SCOLAIRE AU NORD BENIN : ENTRE LOGIQUES SOCIO-CULTURELLES ET DYNAMIQUES DE GENRE

« Le garçon, aidé de ses amis, profite d'un moment où la fille va au champ, au puit ou au marché pour l'enlever discrètement et l'emmener dans une autre localité. Des émissaires viennent plus tard chez les parents de la fille pour officialiser l'acte et demander pardon, en demandant la main de la fille, afin de lui éviter la honte du retour. »

Raymond-Bernard AHOUEANDJINOU

Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Email : ahouandjinouadr@gmail.com

Valentin NGOUYAMSA

Université DSCHANG, Cameroun

Gilchrist GOUTHON

Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Yatté GNONLE

Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Résumé

Ce travail analyse les facteurs sociaux et culturels qui fragilisent le maintien scolaire dans le département de l'Atacora, au nord du Bénin. À partir d'une approche mixte mobilisant des données quantitatives et qualitatives, la recherche met en évidence l'interaction entre contraintes structurelles, logiques familiales et normes sociales dans la construction des trajectoires de décrochage. Les résultats montrent que les obstacles socio-économiques constituent un déterminant majeur du maintien scolaire : les difficultés financières, la nécessité pour certains enfants de contribuer aux revenus familiaux et l'absence de dispositifs d'aide renforcent la vulnérabilité scolaire, notamment en milieu rural. Parallèlement, la motivation apparaît comme un facteur protecteur essentiel, tandis que sa faiblesse augmente significativement la probabilité d'un désengagement progressif. Les dynamiques familiales jouent également un rôle déterminant : si certains

parents se déclarent impliqués, les enseignants perçoivent une implication souvent insuffisante, en partie liée au niveau d'instruction, aux charges domestiques et au contexte économique. Les normes et pratiques culturelles influencent fortement la scolarisation, particulièrement celle des filles. Le mariage précoce, les rôles de genre traditionnels, l'exode rural et certaines représentations du travail contribuent à interrompre ou limiter les parcours scolaires. L'analyse souligne ainsi que le décrochage est un processus multidimensionnel, inscrit dans des conditions de vie marquées par la précarité, la complexité des attentes sociales et les contraintes structurelles locales.

Mots-clés : décrochage scolaire, logiques socio-culturelles, dynamiques, genre

Abstract

This study examines the social and cultural factors that weaken school retention in the Atacora Department, in northern Benin. Using a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative data, the research highlights the interaction between structural constraints, family dynamics, and social norms in shaping dropout trajectories. The findings show that socio-economic barriers are a major determinant of school retention: financial difficulties, the need for some children to contribute to household income, and the lack of support mechanisms increase educational vulnerability, particularly in rural areas. At the same time, motivation emerges as a key protective factor, while low motivation significantly increases the likelihood of progressive disengagement. Family dynamics also play a decisive role: although some parents report being involved, teachers often perceive parental engagement as insufficient, partly due to parents' educational levels, domestic responsibilities, and economic constraints. Cultural norms and practices strongly influence schooling, especially for girls. Early marriage, traditional gender roles, rural outmigration, and certain perceptions of work contribute to interrupting or limiting educational trajectories. The analysis thus shows that school dropout is a multidimensional process rooted in living conditions marked by economic hardship, complex social expectations, and local structural constraints.

Keywords: school dropout, socio-cultural factors, dynamics, gender

Introduction

L'éducation est communément reconnue comme le cadre premier de la socialisation humaine : elle façonne l'individu en visant un état socialement désiré et transfère l'héritage culturel et cognitif nécessaire pour que la personne puisse « porter », et non être engloutie par son époque (Ardouin, 2014). Au-delà de cette fonction cardinale de socialisation, l'éducation joue également un rôle catalyseur dans d'autres domaines de la vie sociale, ce qui explique la forte corrélation documentée entre les niveaux d'instruction, la croissance économique, les revenus individuels et les progrès sociaux (Boko, 2011). Cette dimension instrumentale de l'éducation est par ailleurs illustrée empiriquement dans des travaux portant sur des politiques scolaires concrètes. Ahouandjinou (2023) met en évidence la corrélation entre l'existence de cantines scolaires et la performance académique, montrant comment des dispositifs scolaires ciblés peuvent renforcer l'efficacité formative de l'école et contribuer à la reproduction ou à la transformation du capital humain local.

Si l'on considère l'éducation comme valorisation du facteur « travail », entendu comme l'ensemble des activités intellectuelles et manuelles nécessaires à la production de biens et services, alors elle apparaît incontestablement comme le socle du développement du capital humain et une composante essentielle du développement économique et social des nations (Boko, 2011). Dans cette perspective sociologique, l'éducation désigne l'ensemble des actions organisées par la société à l'intention des nouvelles générations, actions assurées par des agents spécialisés ou non en vue de la reproduction et de la transformation sociale (Laval, 2006). Les recherches menées au Bénin apportent un éclairage local à cette lecture dans une étude

conduite à Tanguiéta (département de l'Atacora), soulignant la complémentarité effective entre la famille et l'école, notamment pour des dimensions comme l'éducation à la santé, et montrent que c'est précisément l'articulation entre ces deux milieux (familial et scolaire) qui conditionne en grande partie la réussite scolaire et la résilience des parcours scolaires face aux contraintes structurelles et socio-culturelles. Ahouandjinou et Gnonlé (2021). De ces résultats, il faut admettre que la question du décrochage scolaire se situe non seulement au niveau des ressources matérielles de l'école, mais aussi à l'interface des logiques familiales, des pratiques communautaires et des politiques éducatives locales.

Il faut donc constater que l'ensemble de ces considérations va entraîner une mobilisation mondiale en faveur du développement de l'éducation. On peut avancer qu'il s'est installé une sorte de veille sur la gouvernance mondiale de l'éducation à travers laquelle des systèmes d'évaluation permettent de rendre compte du niveau de développement de l'éducation dans les pays. D'ailleurs, remarquons que la nécessité de faire le point sur les grands enjeux auxquels sont confrontés bon nombre de systèmes éducatifs dans le monde est un rendez-vous auquel plusieurs auteurs consacrent leurs travaux. La question de l'éducation, qui est au cœur de l'avènement de sociétés durables, inclusives et résilientes, est marquée par des liens réciproques avec presque tous les autres Objectifs de Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Selon l'UNESCO (2002), une éducation de qualité est celle qui garantit l'accès de l'école pour tous les enfants, sans aucune ségrégation. Dans ce sens, une éducation de qualité consiste à scolariser le maximum d'enfants à l'école, à réduire les obstacles qui les empêchent d'aller à l'école. Quand bien même des efforts sont consentis dans plusieurs pays ces

dernières années dans le domaine de l'éducation, il faut noter que dans de nombreux pays en développement, notamment en Afrique subsaharienne, l'accès à une éducation de qualité reste un défi majeur, en particulier dans les zones rurales. En effet, le continent africain est confronté à de nombreux défis qui entravent et compromettent l'accès, la qualité et la pertinence de l'apprentissage. L'un de ces défis majeurs est l'accès limité à l'école. Selon l'UNESCO (2019), près de 32 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire en Afrique ne sont pas scolarisés.

La situation de l'éducation en milieu rural au Bénin est marquée par des disparités importantes par rapport aux zones urbaines. Selon l'UNESCO (2018), le taux net de scolarisation dans les zones rurales du Bénin est inférieur à celui des zones urbaines. Pour comprendre ces défis, il faut examiner les facteurs socio-économiques et culturels qui influencent le maintien à l'école. Sur le plan socio-économique, plusieurs auteurs soulignent l'impact de la pauvreté sur l'accès et la persévérance scolaire. Selon Dangbégnon et *al.*, (2017), les familles rurales sont souvent confrontées à des difficultés financières pour couvrir les frais de scolarité, les uniformes, les fournitures scolaires et les transports. Ces contraintes économiques peuvent décourager les parents d'envoyer leurs enfants à l'école et augmenter le risque d'abandon scolaire. Les facteurs culturels jouent aussi un rôle dans le maintien à l'école en milieu rural. Les normes sociales, les traditions et les perceptions de l'éducation peuvent influencer les décisions des familles concernant la participation des enfants à l'école. Par exemple, les attentes traditionnelles de rôles de genre assignés aux filles peuvent limiter leur accès à l'éducation, en particulier dans les régions rurales (Kingdon, 2005).

L'essentiel de cette réflexion porte sur les principaux facteurs sociaux et culturels qui fragilisent le maintien scolaire dans l'Atacora. Ce département est véritablement confronté à des

défis majeurs au sujet du décrochage scolaire. En effet, en 2018, si le taux brut de scolarisation était de 110,16 % dans tout le pays, le taux d'achèvement s'élevait à 58,49 %. En 2019, on note 108,32 % pour le taux de scolarisation contre 54,81 % pour le taux d'achèvement. En 2020, on note 107,84 % contre 54,11 %. En 2021, on retient que le taux d'abandon était de 12,78 % et en 2022 ce taux est de 13,09 %. (Données de terrain, 2024). Par ailleurs, selon ces mêmes statistiques dans ces années susmentionnées, le département de l'Atacora est le plus concerné quant aux défis du décrochage scolaire. Quelles sont donc les logiques socio-culturelles du décrochage scolaire dans l'Atacora ?

1. Itinéraire méthodologique

L'objectif de cet article d'analyser le rôle des traditions, des croyances religieuses et des structures familiales dans la manière dont les communautés perçoivent et soutiennent la scolarité. L'approche retenue est mixte articulant des dimensions quantitatives et qualitatives, afin de saisir la complexité du maintien scolaire dans l'Atacora. Ce choix s'inscrit dans une logique pragmatique qui privilégie la complémentarité des méthodes, conformément aux orientations de Karsenti, Savoie-Zajc ou encore Reichardt et Rallis (2000). La population d'enquête a été définie en tenant compte de la diversité des acteurs impliqués dans le système éducatif local. Elle comprend ainsi les élèves, dont l'expérience scolaire constitue le cœur de l'analyse, les parents dont les choix et contraintes orientent la persévérance scolaire, les enseignants qui assurent la mise en œuvre pédagogique, le personnel des Groupes d'Urgence Pédagogique et Sociale (GUPS) chargé de l'appui éducatif communautaire, les autorités scolaires responsables de la gouvernance locale de l'école, ainsi que les organisations de la

société civile et leaders communautaires intervenant dans le suivi et la mobilisation autour de la scolarisation. La combinaison de ces profils permet d'appréhender de manière globale les facteurs influençant le maintien scolaire dans ce département. Les techniques d'échantillonnage mobilisées varient selon la nature des acteurs. Les élèves, parents et enseignants ont été sélectionnés à partir de techniques probabilistes, principalement l'échantillonnage aléatoire simple, garantissant une représentativité statistique adéquate. En complément, les acteurs stratégiques tels que les responsables d'organisations de la société civile, les agents des mairies, les membres des APE et AME, les personnels des GUPS, ainsi que les autorités religieuses ont été retenus à l'aide de méthodes non probabilistes. Parmi celles-ci, l'échantillonnage raisonné a permis de cibler les individus disposant d'informations pertinentes, la méthode par chaîne a facilité l'identification progressive de personnes-ressources, et le principe de saturation a déterminé l'arrêt de la collecte lorsque les données devenaient redondantes. Cette combinaison méthodologique offre une diversité de perspectives tout en assurant la rigueur scientifique du processus. La taille de l'échantillon qualitatif résulte de choix adaptés aux réalités du terrain, pour un total de trente-six entretiens semi-directifs. Pour la composante quantitative, la détermination de l'échantillon s'appuie sur la formule de Cochran (1977), généralement utilisée pour les échantillons aléatoires simples. Les paramètres retenus conduisent à une taille initiale de 150 élèves ; 50 parents d'élèves et 70 enseignants.

3. Les défis culturels et socio-économiques autour du maintien scolaire dans l'Atacora

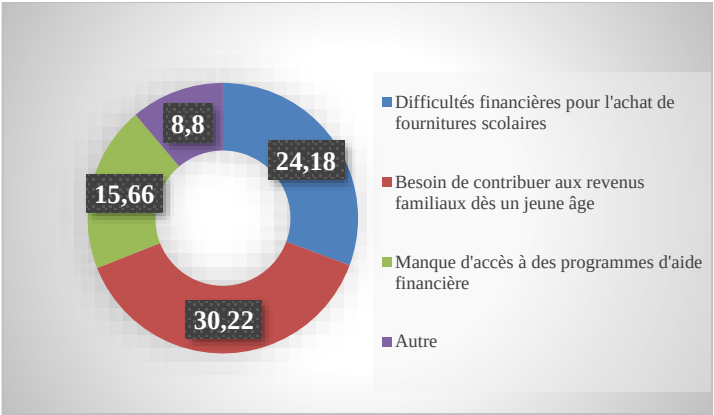
Cette section explore les principaux défis liés aux traditions, aux

normes sociales ainsi qu'aux conditions économiques des ménages, qui influencent directement ou indirectement la scolarisation des enfants, en particulier des filles.

3.1. Les pressions sociales et économiques dans le parcours scolaire

Le développement éducatif durable intègre les dimensions sociales, économiques et environnementales de l'éducation, visant à créer des systèmes éducatifs qui répondent aux besoins actuels sans compromettre ceux des générations futures (UNESCO, 2019). Les données liées aux facteurs socio-économiques susceptibles d'empêcher le maintien scolaire sont présentées dans cette section.

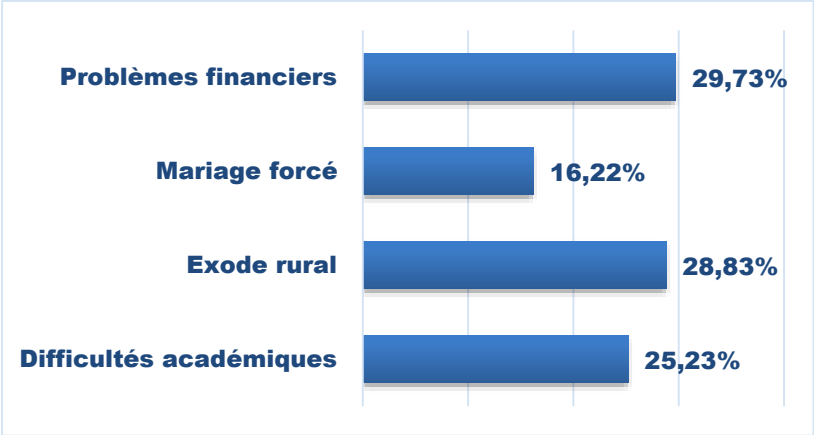
Pour les parents, trois principaux éléments doivent faire l'objet d'intérêt.



Graphique 1 : Principaux obstacles socio-économiques selon la perception des parents

Source : Données de terrain, 2024

Une part importante des élèves cite les difficultés financières et la nécessité de contribuer aux revenus familiaux comme obstacles majeurs à leur scolarité, soulignant le besoin de programmes d'aide pour soutenir ceux issus de milieux défavorisés. Pour les enseignants, il s'agit des éléments suivants.



Graphique 2 : Principaux obstacles socio-économiques selon la perception des enseignants

Source : Données de terrain, 2024

Une grande majorité des enseignants identifient les contraintes financières des familles comme le principal obstacle au maintien scolaire. Cela met en évidence l'impact significatif de la situation économique des familles sur la capacité des élèves à poursuivre leur éducation. Et le manque de ressources de base peut constituer un obstacle majeur à la participation régulière à l'école. De nombreux travaux montrent que l'origine sociale défavorisée contribue à expliquer la sortie sans diplôme du système éducatif. Afsa (op. cit.). Ainsi, Dardier et *al.*, (op. cit.)

soulignent que les jeunes en situation de décrochage sont en effet plus souvent des enfants d'ouvriers. Une proportion significative d'enseignants mentionne les besoins urgents liés aux revenus familiaux comme un obstacle majeur. Ce besoin se manifeste par le phénomène d'exode rural. Cela suggère que les responsabilités économiques des familles peuvent souvent prendre le pas sur l'éducation des enfants. Pour d'autres enseignants, il s'agit principalement des difficultés académiques.

3.2. L'exode rural : un facteur de déscolarisation dans le département de l'Atacora

Le phénomène de l'exode rural, particulièrement marqué dans certaines localités de l'Atacora, constitue l'un des obstacles majeurs au maintien des enfants à l'école.

Sur cette question, un parent d'élève confie :

Tu sais, chez nous ici, l'exode, c'est pas nouveau. Dès que la saison des pluies commence, les garçons surtout, ils s'en vont vers les grandes villes, souvent au Nigeria là-bas. C'est souvent les grands enfants, les aînés. Ils disent qu'ils doivent aller chercher un peu d'argent pour aider à la maison, pour nourrir les petits frères, acheter le savon, le mil. Parfois même, c'est nous les parents qui les poussons à partir. On regarde autour, on voit des jeunes qui ont fini l'école mais qui traînent au village sans travail. Alors on se dit : à quoi bon l'école ? Et les enfants quittent l'école tôt, au CM1, CM2... ou même avant. C'est comme ça que la pauvreté nous tient. On pense au ventre d'aujourd'hui, pas à l'avenir de demain. H. F., Parent d'élève, Entretien, 2025.

Le témoignage de ce parent met en lumière une réalité socio-économique profonde : celle de la pauvreté structurelle qui pousse les familles à privilégier les besoins immédiats au détriment de l'investissement dans l'éducation. Dans ce contexte, l'exode rural des jeunes garçons vers le Nigeria ou les grandes villes apparaît comme une stratégie de survie, souvent encouragée par les parents eux-mêmes. L'école, perçue comme une voie incertaine ou sans débouché visible, est alors abandonnée précocement, parfois dès le CM1 ou le CM2. Le parent révèle aussi un désenchantement vis-à-vis du système scolaire, perçu comme incapable de garantir une amélioration tangible des conditions de vie. L'exode devient alors une forme de recherche d'alternative économique, mais avec des conséquences durables sur la déscolarisation, la reproduction de la pauvreté et les dynamiques sociales (comme les enlèvements de jeunes filles à leur retour, évoqués dans d'autres témoignages).

Ce constat rejoint l'analyse de Glasman (2014), selon laquelle les perspectives économiques locales, qu'elles soient perçues comme limitées ou, au contraire, accessibles sans diplôme, influencent directement le décrochage scolaire. L'école, lorsque déconnectée des réalités locales et sans retombées perceptibles, cède le pas à des alternatives économiques immédiates, alimentant un cycle de déscolarisation et de reproduction de la pauvreté.

Un enseignant s'exprime :

L'impact de l'exode rural sur la scolarisation est énorme. Dans ma classe de CM1 cette année, j'ai commencé avec 41 élèves. À la fin du premier trimestre, j'en avais perdu 6 à cause du

départ vers le Nigéria pour travailler. Ce sont surtout les garçons qui partent, mais il y a aussi des filles qu'on envoie comme aides-ménagères. Certaines filles sont envoyées pour aider les nourrices dans certaines familles. Les parents justifient cela par la nécessité d'avoir une rentrée d'argent. Les enfants deviennent des contributeurs économiques alors qu'ils devraient être protégés et encouragés à rester à l'école. Le pire, c'est qu'une fois partis, leur retour à l'école est très difficile, car ils perdent le fil des apprentissages. C'est un phénomène très lié à la pauvreté, mais aussi à une certaine vision de l'école perçue comme inefficace. Les parents pensent que le travail manuel ou l'émigration est plus rentable à court terme. Il faudrait que l'État et les ONG renforcent les campagnes de sensibilisation et mettent en place des appuis économiques aux familles pour freiner ce phénomène. O. J., Enseignant, Entretien, 2024.

Cet enseignant confirme l'impact direct de l'exode rural sur la scolarisation des enfants, avec des chiffres précis : 6 élèves sur 41 perdus en un trimestre, soit près de 15 % d'abandon scolaire. Ce constat met en lumière une réalité alarmante dans les zones rurales du Bénin, où les enfants garçons comme filles sont mobilisés pour contribuer à l'économie familiale au détriment de leur éducation. Les causes sont multiples, mais l'argument économique prime : les enfants sont considérés comme des ressources économiques que l'on envoie soit en exode (garçons, souvent vers le Nigéria), soit dans des emplois domestiques (filles, comme aides-ménagères ou nounous). Cette logique utilitaire s'ancre dans un contexte de pauvreté chronique et dans une perception négative de l'école, jugée peu rentable à court

terme, voire incapable de garantir un avenir professionnel sûr. Cette méfiance vis-à-vis de l'école est un facteur aggravant de déscolarisation durable, surtout que le retour à l'école est difficile pour les enfants ayant perdu le rythme des apprentissages. L'appel de l'enseignant à un renforcement des actions de sensibilisation et à la mise en place d'aides économiques ciblées pour les familles vulnérables est fondamental.

On retient ici que l'exode rural n'est pas seulement un problème économique, mais aussi une crise de sens vis-à-vis de l'école, vécue comme une promesse non tenue, voire une perte de temps face aux impératifs de survie et à l'attrait de l'argent rapide gagné au Nigéria. Cette vision selon laquelle « réussir, c'est se débrouiller » s'oppose frontalement aux discours institutionnels qui valorisent l'éducation comme voie vers l'émancipation. Le désengagement progressif des familles rurales vis-à-vis de l'école est donc à comprendre comme le produit d'un double désenchantement : d'une part, la pauvreté rend les enfants indispensables au fonctionnement économique du foyer ; d'autre part, l'école, perçue comme inefficace ou déconnectée du monde réel, n'est plus vue comme une voie d'ascension sociale. Ces propos suggèrent une transmission intergénérationnelle du découragement scolaire, où les parents eux-mêmes, souvent peu ou pas scolarisés, reproduisent des logiques d'exode comme stratégie de survie. Ce phénomène rejoint les observations de Borgna et Struolino (2017) sur les pull factors, qui attirent les jeunes hors de l'école, et celles de Bernard et Michaut (2016) selon lesquelles l'attrait perçu de la vie active, même précaire, pousse certains à abandonner les études. Ce choix, bien que rationnel à court terme, s'inscrit dans une logique de reproduction des inégalités et de résignation transmise de génération en génération.

L'ensemble de ces données recueillies souligne les défis complexes auxquels sont confrontés les enfants dans les régions rurales en raison de l'exode rural. L'exode rural, caractérisé par le départ des jeunes vers des zones urbaines ou d'autres pays à la recherche de travail, représente une réalité difficile pour de nombreuses communautés. Premièrement, il est mis en lumière les conditions de travail difficiles auxquelles sont confrontés ces jeunes lorsqu'ils partent travailler au Nigeria. Ces conditions précaires, souvent dans les champs des employeurs, soulignent les obstacles à une éducation formelle de qualité dans leur propre communauté.

Deuxièmement, il est évoqué le retour de ces jeunes travailleurs avec comme récompense une moto, mais aussi les dangers associés à leur retour. Conduire la moto depuis le Nigeria jusqu'au village expose ces jeunes à des risques d'accidents graves, mettant ainsi leur vie en danger. Enfin, il est mentionné l'impact social de cet exode rural, notamment sur l'éducation des enfants. Le retour de ces jeunes avec des motos et des récits d'aventures peut influencer d'autres élèves, en particulier les garçons, à suivre le même chemin, abandonnant ainsi l'école. De plus, les filles sont souvent affectées par ces retours, étant parfois mariées de force, ce qui compromet leur accès à l'éducation et leur autonomie. Ces propos soulignent la nécessité d'interventions éducatives et sociales pour fournir des alternatives à l'exode rural, sensibiliser les communautés aux risques associés et promouvoir l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants, indépendamment de leur situation socio-économique ou culturelle.

De l'analyse des données recueillies, trois sous-thèmes submergent : **la pauvreté structurelle comme moteur de l'exode rural.**

Les discours révèlent que l'exode rural est souvent motivé par la nécessité de pallier le manque de ressources économiques.

L'école étant perçue comme une charge supplémentaire, elle est sacrifiée au profit d'activités génératrices de revenus. Le départ des enfants vers les villes devient une stratégie économique familiale pour survivre, mais aussi pour diversifier les sources de revenus dans un contexte où les terres agricoles sont peu productives et les services sociaux peu développés.

Le deuxième sous-thème à retenir ici est : **la désillusion vis-à-vis de l'école et la valorisation du « débrouillardisme »**

L'utilité de l'école est remise en question : « *pourquoi envoyer mon enfant à l'école s'il revient sans emploi ?* » (Animatrice, Matéri) ; « *les parents pensent que le travail manuel ou l'émigration est plus rentable.* » (Enseignant, Entretien).

Le manque de débouchés professionnels pour les diplômés contribue à une désaffection progressive de l'éducation formelle. Cette désillusion est renforcée par la réussite apparente de certains jeunes partis tôt travailler. Ainsi, l'exode rural se construit comme une alternative plus séduisante, socialement valorisée, surtout chez les garçons, dans un contexte où la réussite scolaire ne garantit plus un avenir meilleur.

Le troisième sous-thème à retenir est : **les dynamiques de genre dans l'exode rural**

L'exode rural affecte différemment les garçons et les filles. Les garçons s'orientent vers des activités artisanales ou agricoles, tandis que les filles sont souvent envoyées en domesticité, exposées à des risques d'exploitation et d'abus. Ces départs précoces mettent fin à leur scolarisation et les éloignent durablement du système éducatif. La scolarisation des filles est donc doublement compromise : par la pauvreté et par des normes sociales de genre qui les relèguent à des rôles domestiques précoces.

3.3. Les dynamiques familiales et leurs effets sur le maintien scolaire

Le contexte familial joue un rôle déterminant dans le parcours éducatif des enfants. Sur la question de l’environnement familial, les données présentent ce qui suit.

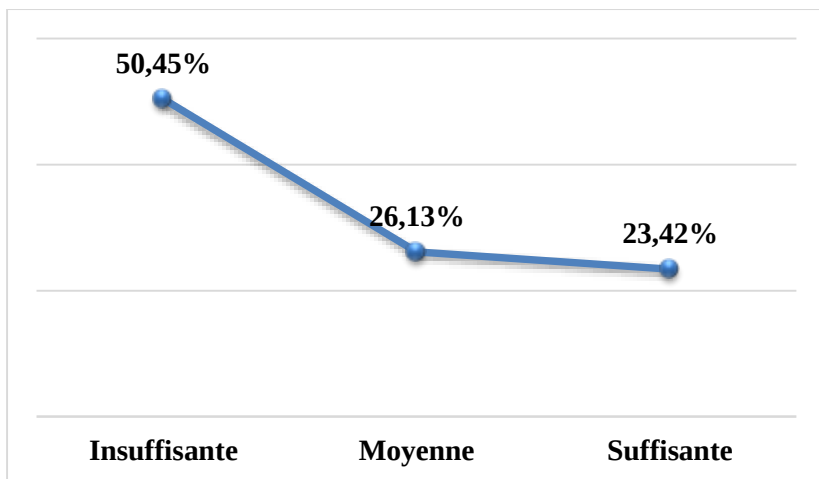
Perceptions familiales sur l'éducation de l'enfant	Pourcentage (%)
Manque d'opportunités éducatives de qualité	22.86
Difficultés financières liées à l'éducation	26.86
Manque d'infrastructures éducatives adéquates	18.65
Influence des normes culturelles	21.14

Tableau 1 : Perceptions familiales des défis de l’éducation des enfants

Source : Données de terrain, 2024

Les parents d’élèves expriment principalement des préoccupations liées aux difficultés financières, au manque d’opportunités éducatives de qualité et à l’influence de normes culturelles défavorables à l’éducation

D’un autre côté, il faut chercher à connaître le niveau d’implication des parents dans le processus éducatif des enfants.



Graphique 3 : Perception des enseignants sur le niveau d'implication des parents dans l'éducation des enfants

Source : Données de terrain, 2024

Les données indiquent que l'implication des parents dans la scolarité des enfants varie considérablement, avec une majorité de cas qualifiés d'« insuffisante » ou de « moyenne », et une minorité seulement bénéficiant d'une implication « suffisante ». Les travaux fondateurs de Coleman et *al.*, (1966) insistent sur le poids décisif du milieu familial dans la réussite scolaire, davantage que sur les ressources pédagogiques disponibles à l'école. Cette perspective met en évidence que la réussite scolaire ne dépend pas uniquement de l'action des établissements, mais aussi et surtout des interactions éducatives au sein de la famille, des pratiques de suivi scolaire, des attentes exprimées et du capital éducatif transmis aux enfants.

À cet égard, des études comme celle de Pangen (2014) confirment que les caractéristiques familiales représentent la

variable explicative principale de la performance scolaire, notamment en mathématiques, avant même les traits personnels de l'élève ou son environnement scolaire. Cette conclusion trouve un écho dans le contexte étudié : lorsque certains parents se disent peu impliqués, il est plausible que cela résulte d'un manque de ressources éducatives, d'un niveau d'instruction limité, ou d'une distance culturelle vis-à-vis de l'école. Dans les milieux populaires, la capacité à suivre l'enfant scolairement est souvent entravée par l'instabilité sociale, l'illettrisme ou une perception distante de la valeur scolaire, ce qui rend le suivi éducatif peu structuré ou même absent.

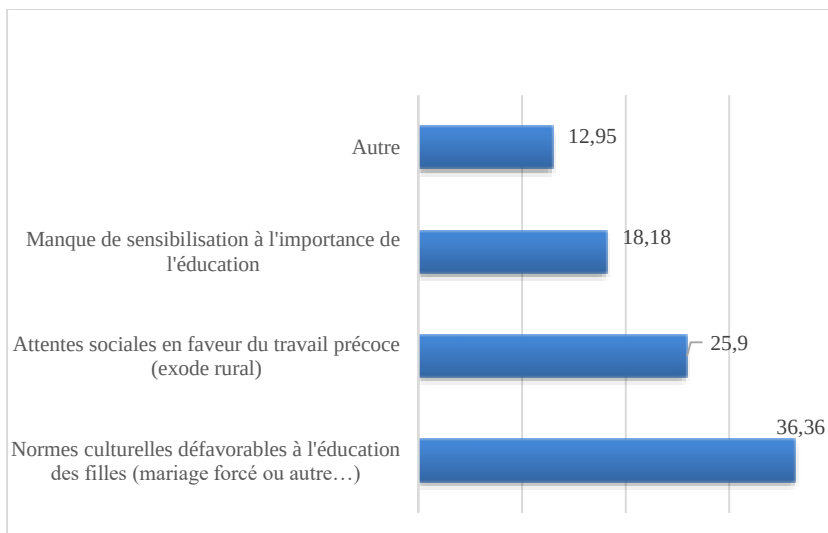
Par ailleurs, les recherches de Glick et Sahn (2000) et de Wamala *et al.*, (2013) ont démontré l'influence prépondérante du niveau d'instruction des parents, particulièrement de la mère, sur les performances scolaires, notamment pour les filles. Ainsi, dans des contextes où les mères sont peu scolarisées, comme c'est souvent le cas dans certaines zones rurales du Bénin, les possibilités de soutien scolaire actif sont fortement réduites, et cela a des répercussions directes sur la persévérance scolaire des enfants. De surcroît, comme le note McNeal (1999), l'implication parentale ne peut être dissociée de la qualité des relations intrafamiliales. Des contextes familiaux marqués par des conflits, une précarité psychologique ou une désorganisation sociale (cf. Millet et Thin, 2005) peuvent constituer des environnements peu favorables à la scolarité. Dans de tels cas, même une volonté d'implication parentale peut être freinée par l'instabilité de la vie quotidienne, les charges domestiques ou l'absence de modèles éducatifs positifs.

Enfin, en tension avec ces perspectives centrées sur la famille, Zuze *et al.* (2010) rappellent que les caractéristiques propres à l'établissement scolaire jouent également un rôle majeur dans la réussite éducative, parfois indépendamment de l'origine sociale. Autrement dit, même dans les familles peu

dotées culturellement, une école inclusive, bien équipée et soucieuse de créer du lien avec les parents peut compenser certaines carences du milieu familial. Ainsi, de ces données il ressort d'une part, un engagement parental déclaré, qui témoigne d'une volonté réelle ; d'autre part, une fraction significative de parents en retrait, qui pointe les limites d'un système qui n'offre pas toujours les conditions de soutien ou de médiation nécessaires. Il apparaît donc essentiel de renforcer les dispositifs de rapprochement école-famille, en intégrant les réalités sociales des parents, pour que leur implication devienne un levier structurant et durable du maintien scolaire.

3.4. Les influences culturelles sur le maintien scolaire

Il est question ici des facteurs culturels qui influencent la scolarité des enfants dans l'Atacora. Dans un premier temps, voyons la perception des parents d'élèves. Pour l'analyse des réponses à la question des obstacles culturels affectant le maintien scolaire des enfants, voici les données obtenues auprès des parents.



Graphique 4 : Les obstacles culturels rencontrés par les élèves

Source : Données de terrain, décembre 2023 à Mai 2024

Plus d'un tiers des participants identifient les normes culturelles défavorables à l'éducation des filles, telles que le mariage forcé, comme un obstacle majeur. Il faut donc noter des défis persistants liés à l'égalité des sexes et à l'accès à l'éducation pour les filles dans la région. Des participants signalent les attentes sociales en faveur du travail précoce, telles que l'exode rural, comme un obstacle significatif. On note alors l'impact des normes sociales sur les choix éducatifs des enfants, en particulier dans les zones rurales où le travail agricole peut être priorisé.

Au sujet des pratiques culturelles ou traditionnelles qui peuvent entraver le maintien scolaire un directeur d'école, estime que :

Dans certaines communautés, des pratiques culturelles ou traditionnelles peuvent poser des obstacles au maintien scolaire des enfants. Par exemple, des mariages précoces, particulièrement des mariages forcés ou arrangés, peuvent contraindre les jeunes filles à abandonner leur éducation pour assumer des responsabilités conjugales et familiales. De même, dans certaines cultures, les attentes sociales en faveur du travail précoce, tel que l'exode rural pour aider aux activités agricoles ou domestiques, peuvent limiter le temps et les ressources disponibles pour l'éducation formelle. Ces pratiques peuvent nécessiter une sensibilisation communautaire et des programmes éducatifs visant à promouvoir l'égalité des chances en matière d'éducation, ainsi qu'à encourager le respect des droits des enfants à l'éducation. F. B., Directeur d'école, Entretien, 2024.

Les propos de cet enseignant mettent en lumière l'impact significatif des pratiques culturelles et traditionnelles sur l'éducation des enfants, en particulier des filles. Les mariages précoces, souvent dictés par des normes sociales et culturelles, représentent l'une des principales barrières à la scolarisation des jeunes filles. Dans de nombreuses communautés, les mariages forcés ou arrangés sont encore courants, même si cela va à l'encontre des droits fondamentaux des enfants.

3.4.1. Le poids du mariage précoce sur le maintien scolaire des filles dans l'Atacora

Le mariage précoce dans l'Atacora s'inscrit dans un système de valeurs traditionnellement accepté par les communautés, où l'union des filles dès l'adolescence est perçue comme un passage obligé vers l'âge adulte. Cette norme sociale, souvent justifiée par des considérations économiques ou d'honneur familial, constitue un obstacle majeur à la poursuite de la scolarité des filles, en les éloignant précocement de l'école et en les assignant à des rôles domestiques.

A ce sujet, un directeur d'école, partage une situation inquiétante :

Dans mon école, un exemple révélateur de cette réalité persistante est celui partagé par le président du bureau des parents d'élèves. Il m'a confié la situation de ses deux filles, l'une en classe de CP et l'autre en CE2, qui selon lui, ne sont pas sous sa responsabilité, mais sous celle de leurs oncles paternels, ses propres frères. Cette situation découle d'une pratique ancestrale où le président, en tant qu'aîné de la famille, avait une seule sœur. Pour pouvoir se marier, il a dû échanger sa sœur avec celle d'un autre villageois. Ainsi, il se sent dans l'obligation de céder ses propres filles à ses frères, qui les prennent en charge en attendant qu'elles grandissent. C. C., directeur d'école, Entretien, 2024.

Plusieurs points clés peuvent être analysés ici. En premier, celui de l'impact des traditions sur l'éducation des filles. En effet, la pratique d'échanger des filles entre familles pour faciliter le

mariage des fils a un impact direct sur l'éducation des filles. Dans cet exemple, les filles sont essentiellement considérées comme une monnaie d'échange pour des mariages arrangés, limitant ainsi leur accès à l'éducation formelle.

D'un autre côté, le témoignage met aussi en évidence la notion de dette sociale et de responsabilité familiale qui pèsent sur les membres de la communauté. L'aîné de la famille se sent obligé de céder ses propres filles à ses frères pour rembourser une dette, ce qui soulève des questions sur les valeurs traditionnelles et les normes sociales prédominantes. L'échange de filles pour le mariage et la responsabilité de prendre en charge les enfants jusqu'à ce qu'ils soient assez âgés pour se marier perpétuent un cycle de pratique qui se reproduit d'une génération à l'autre. Cela crée une boucle où les filles sont continuellement privées d'éducation, maintenant, ainsi une inégalité de genre. En conséquence, les filles sont privées de leur droit fondamental à l'éducation, ce qui limite leurs opportunités futures. Cela perpétue le cycle de la pauvreté et de la dépendance, car les filles sont souvent incapables d'accéder à des emplois bien rémunérés ou de contribuer de manière significative à leur propre bien-être et à celui de leur famille.

De ces propos, on note que le mariage précoce y est perçu comme une priorité sociale et économique, reléguant l'éducation au second plan. La pression familiale et communautaire pousse les familles à retirer les filles de l'école, souvent sans leur consentement. Cette situation illustre comment les représentations traditionnelles du rôle féminin freinent le maintien scolaire, malgré les efforts isolés de certains acteurs éducatifs. Opheim (2000, p. 163) dans ses travaux, identifie le mariage précoce au rang des facteurs socio-culturels entravant la scolarisation des adolescentes. Initialement, une étude de l'UNICEF (1989, p. 129) avait déjà montré que les rôles de la

femme dans les sociétés africaines sont en général définis entre épouse, mère et ménagère.

Pour Versluys (2020), il y a bien un lien solide entre la scolarisation et le mariage des enfants. Dans ses travaux, il aboutit à la conclusion selon laquelle le mariage des enfants est un déterminant du faible niveau d'instruction des filles et dans le cas particulier en Afrique subsaharienne. Dans cette logique, Cong et Quentin (2014) aboutissent à la même conclusion lorsqu'ils trouvent le mariage des enfants comme une cause, mais aussi une conséquence des décrochages scolaires des filles. Dans le même sens, un chef traditionnel mentionne :

Chez nous, les traditions, on les respecte beaucoup. Quand une fille reste trop longtemps à l'école, y en a qui disent qu'elle devient têtue, qu'elle oublie nos coutumes. Pour la famille aussi, c'est une question d'honneur. Le mariage, chez nous, ça sert à renforcer les liens entre les clans. Ce sont des choses anciennes, ça ne disparaît pas comme ça. Mais je vois bien que ça empêche beaucoup de filles de continuer l'école. Avec les nouvelles sensibilisations, ça commence à bouger un peu, mais c'est lent, hein. U. T., Chef traditionnel, Entretien, 2025.

Les propos du chef traditionnel révèlent comment les valeurs coutumières profondément enracinées perpétuent la déscolarisation des filles. L'école est perçue comme un vecteur potentiel de rupture avec les traditions, notamment en raison de la croyance selon laquelle une fille instruite deviendrait « têtue » ou détachée des normes communautaires. Le mariage, en tant

qu'instrument de cohésion sociale et de légitimation clanique, prend alors le pas sur l'éducation. Il met en lumière le poids symbolique de l'honneur familial et des alliances sociales dans le choix de retirer les filles de l'école. Toutefois, le chef reconnaît une prise de conscience progressive grâce aux campagnes de sensibilisation, bien que le changement reste lent. Les travaux de Wodon, Male et *al.*, (2017) confirment aussi que le mariage précoce est l'une des principales raisons de l'abandon précoce de l'école par les jeunes filles. Selon d'autres travaux, les grossesses précoces sont souvent associées aux mariages précoces et sont d'une ampleur importante dans le milieu rural comme urbain (Mouhamadou, Sarah, & Mamadou, 2001). Pour eux, la plupart des grossesses surviennent dans un contexte hors mariage. Ainsi, dans les zones rurales, une frange importante d'adolescentes célibataires sexuellement actives évoque les promesses de mariage comme justificatif des grossesses contractées. Quant aux filles mariées, la grossesse et l'accouchement suivent peu après le mariage. Les conclusions tirées de plusieurs autres auteurs confirment, en plus des travaux précédents, que les mariages et grossesses précoces à travers les exigences du foyer ou de la maternité constituent les principaux obstacles à la réussite scolaire des filles. On attend souvent des jeunes filles qu'elles s'acquittent de leurs obligations scolaires sans pour autant négliger leurs tâches domestiques. Cette double exigence se traduit par des résultats scolaires médiocres et des abandons précoces.

3.4.2. Le mariage précoce par enlèvement : une menace pour l'éducation des filles dans l'Atacora

Le mariage précoce par enlèvement constitue une grave entrave au droit à l'éducation des filles. Cette pratique, encore présente dans certaines localités rurales, et en plus de perturber leur développement personnel, ce phénomène perpétue les inégalités

de genre et compromet les efforts éducatifs mis en œuvre pour promouvoir la scolarisation des filles.

Pour un enseignant :

Ce phénomène d'enlèvement des jeunes filles pour les marier est encore très présent ici, surtout dans les milieux ruraux. Généralement, cela commence quand une jeune fille, souvent de 12 à 14 ans et plus, attire l'attention d'un jeune homme du même village ou d'un village voisin. Il peut arriver que le garçon, aidé de ses amis, profite d'un moment où la fille va au champ, au puit ou au marché pour l'enlever discrètement et l'emmener dans une autre localité. Là-bas, elle est cachée, souvent chez des membres de la famille du garçon, jusqu'à ce que ses parents découvrent son absence. Quelques jours plus tard, des émissaires, souvent des proches du garçon, viennent chez les parents de la fille pour officialiser l'acte et demander pardon. Ils disent que leur fils veut épouser la fille, et que c'est mieux ainsi pour éviter la honte d'un retour. Dans bien des cas, les familles cèdent pour respecter la coutume. La scolarité de la fille est alors automatiquement interrompue. Nous, enseignants, voyons chaque année des filles disparaître ainsi de nos classes. On commence une année scolaire avec elles, et quelques semaines ou mois après, elles ne reviennent plus. A. J., Enseignant, Entretien, 2025.

Les propos de cet enseignant soulignent une forme plus violente et coercitive du mariage précoce : l'enlèvement coutumier des jeunes filles.

Ce phénomène, bien qu'illégal, persiste dans les zones rurales où il est toléré voire légitimé par les traditions locales. Il constitue une atteinte grave aux droits des filles, en les privant brutalement de leur liberté, de leur scolarité et de leur avenir. L'acceptation sociale de cette pratique, souvent justifiée par la peur de la honte ou la volonté de préserver les coutumes, montre à quel point les normes patriarcales et communautaires priment sur le droit à l'éducation et à l'intégrité des filles. Ce témoignage met en lumière un décalage préoccupant entre l'école et la réalité socioculturelle du terrain.

4. Association entre la difficulté financière et la pensée de quitter l'école

Le premier test a pour but d'évaluer si les difficultés financières rencontrées par la famille de l'élève influencent la propension à envisager l'abandon scolaire. Ici, cette variable est fondamentale pour comprendre le poids des contraintes économiques dans les dynamiques de décrochage.

Le test du Khi-deux d'indépendance mesure ici l'existence d'un lien statistique entre la perception des difficultés financières et la pensée d'abandon scolaire. Le test de Spearman, complémentaire, permet de vérifier l'existence d'une tendance monotone, c'est-à-dire une augmentation régulière du risque de décrochage à mesure que la difficulté financière s'accroît.

Tableaux croisés observés

Niveau de difficulté financière (II_Q2_InfluenceArgent)	A déjà pensé à quitter l'école : Non	A déjà pensé à quitter l'école : Oui	Total
Pas du tout	75	12	87
Un peu	71	12	83
Moyennement	61	22	83
Beaucoup	45	25	70
Énormément	21	16	37
Total	273	87	360

Niveau de difficulté financière	Attendu Non	Attendu Oui
Pas du tout	66	21
Un peu	63	20
Moyennement	63	20
Beaucoup	53	17
Énormément	28	9

Tableau 2 : Association entre la difficulté financière et la pensée de quitter l'école

Source : Données de terrain, 2024

Test	Valeur	ddl	p
Khi-deux (χ^2)	22.066	4	0.0002
Cramer's V	0.248	—	—
Spearman (ρ)	0.238	—	0.0000

Tableau 3 : Statistiques du test d'association entre la difficulté financière et la pensée de quitter l'école

Source : Données de terrain, 2024

Les résultats montrent une progression nette de la proportion d'élèves ayant pensé à quitter l'école selon le niveau de difficulté financière : Le test du Khi-deux ($\chi^2 = 22.066$; $p = 0.0002$) indique une relation hautement significative entre la difficulté financière et la probabilité d'avoir déjà pensé à quitter l'école. Le Cramer's V = 0,248 révèle une association de force modérée, confirmant que les contraintes économiques constituent un facteur important du risque de décrochage. Le test de tendance de Spearman ($\rho = 0,238$; $p < 0.001$) corrobore ce constat : plus la perception des difficultés financières est forte, plus la probabilité d'avoir envisagé l'abandon scolaire augmente.

Ce résultat met en évidence une corrélation positive et significative entre la précarité économique et la vulnérabilité scolaire. Les élèves dont les familles rencontrent de fortes difficultés financières sont plus enclins à envisager de quitter l'école, faute de moyens suffisants pour payer les frais de scolarité, les tenues ou subvenir aux besoins de base tels que la nourriture, le transport ou la santé. Ces résultats corroborent les travaux de A. Kassouin (2020) et de A. Kabore et al. (2019), qui montrent que les inégalités économiques familiales constituent un obstacle majeur à la poursuite des études primaires en Afrique de l'Ouest. Ils confirment également les constats de l'UNICEF (2022), selon lesquels les enfants issus de milieux défavorisés présentent un risque de décrochage scolaire deux à trois fois plus élevé que ceux issus de familles aisées. Ainsi, la dimension financière apparaît comme une contrainte structurelle centrale dans la dynamique du décrochage scolaire dans l'Atacora, rejoignant l'un des axes principaux de cette recherche

: les contraintes économiques comme déterminant du désengagement éducatif.

4.1. Association entre la motivation des élèves et la pensée de quitter l'école

Ce test vise à déterminer si le niveau de motivation des élèves influence leur propension à envisager l'abandon scolaire. La motivation, comprise comme la force psychologique qui pousse un élève à persévérer dans ses études, est un facteur central de résilience scolaire. Dans cette recherche, elle est considérée comme une variable pivot entre contraintes sociales, conditions d'apprentissage et décrochage scolaire. Le test du Khi-deux d'indépendance examine si les différences observées dans la pensée d'abandon selon les niveaux de motivation sont statistiquement significatives, tandis que le test de tendance de Spearman permet de mesurer la direction et l'intensité du lien entre ces deux variables.

Niveau de motivation (III_Q1_Motivation)	A déjà pensé à quitter l'école : Non	A déjà pensé à quitter l'école : Oui	Total
Pas du tout motivé(e)	13	27	40
Un peu motivé(e)	33	41	74
Moyennement motivé(e)	67	5	72
Très motivé(e)	96	11	107
Extrêmement motivé(e)	64	3	67
Total	273	87	360

Tableaux 4 : Association entre la motivation des élèves et la pensée de quitter l'école

Source : Données de terrain, 2024

Niveau de motivation	Attendu Non	Attendu Oui
Pas du tout motivé(e)	30	10
Un peu motivé(e)	56	18
Moyennement motivé(e)	55	17
Très motivé(e)	81	26
Extrêmement motivé(e)	51	16

Tableau 5 : Statistiques du test d'association entre la motivation des élèves et la pensée de quitter l'école

Source : Données de terrain, 2024

Test	Valeur	ddl	p
Khi-deux (χ^2)	117.473	4	0.0000
Cramer's V	0.571	—	—
Spearman (ρ)	-0.487	—	0.0000

Les résultats du tableau croisé révèlent un gradient très net :

Le test du Khi-deux ($\chi^2 = 117.473$; $p < 0.001$) confirme une association hautement significative entre la motivation et la pensée d'abandon. La valeur du Cramer V = 0.571 indique une relation forte, soulignant l'importance de cette variable dans la compréhension du phénomène étudié. Le coefficient de Spearman ($\rho = -0,487$; $p < 0,001$) traduit une corrélation négative élevée : plus la motivation diminue, plus la probabilité de penser à quitter augmente.

Ces résultats confirment empiriquement que la démotivation scolaire est un puissant prédicteur de la tentation de décrochage. La motivation agit ici comme une variable médiatrice entre les contraintes économiques, les pressions sociales et les difficultés pédagogiques. Lorsque l'élève perd confiance en la valeur de l'éducation ou en sa propre capacité à réussir, il devient vulnérable à l'idée d'abandonner l'école. Ces résultats sont

cohérents avec les conclusions de E. Deci et R. Ryan (2000) dans la théorie de l'autodétermination, selon laquelle l'engagement scolaire est fortement dépendant du sentiment de compétence et d'autonomie. Ils rejoignent également les observations de A. Kassouin (2022) dans le contexte béninois, qui montre que la démotivation constitue l'une des causes premières du désengagement scolaire, particulièrement dans les zones rurales où les perspectives de réussite sont limitées. La force de la relation statistique (Cramer's $V = 0,571$) confirme que la motivation est non seulement un facteur corrélé mais un déterminant central du décrochage potentiel.

4.2. Régression logistique multivariée : déterminants de la pensée d'abandon scolaire

La régression logistique multivariée a pour objectif d'identifier les **facteurs prédictifs** de la variable dépendante (VD) : « A déjà pensé à quitter l'école » (Oui/Non).

Contrairement aux tests bivariés, qui examinent chaque facteur séparément, la régression logistique permet d'évaluer l'effet propre de chaque variable tout en contrôlant l'influence des autres. Elle permet donc de déterminer quelles variables exercent une influence significative et indépendante sur la probabilité pour un élève d'avoir envisagé le décrochage scolaire. Les variables explicatives introduites dans le modèle sont : Difficulté financière (diff) : variable ordinale représentant la perception des contraintes économiques du foyer. Motivation (mot) : niveau de motivation scolaire de l'élève. Temps de trajet (traj) : durée moyenne du trajet domicile-école. Temps consacré aux tâches domestiques (taches) : mesure de la charge domestique quotidienne. Livres à la maison (livres) : indicateur de disponibilité de ressources éducatives à domicile. Statut d'orphelin (orphan) : catégorisation de la situation parentale.

Âge (age) et Sexe (sexe_M) : variables sociodémographiques de contrôle.

Variable	Coef.	OR	IC95% (low)	IC95% (high)	p-value
Constante	– 0.831	0.436	0.035	5.418	0.5181
Difficulté financière (diff)	0.710	2.035	1.529	2.708	0.0000
Motivation (mot)	– 1.275	0.279	0.201	0.389	0.0000
Temps de trajet (traj)	0.690	1.993	1.428	2.782	0.0001
Temps de tâches domestiques (taches)	0.092	1.096	0.798	1.505	0.5713
Livres à la maison (livres)	– 1.848	0.157	0.076	0.328	0.0000
Statut d’orphelin (orphan)	0.727	2.069	0.963	4.448	0.0625
Âge (age)	0.039	1.040	0.872	1.239	0.6641
Sexe masculin (sexe_M)	– 0.325	0.723	0.369	1.415	0.3433

Tableau 6 : Régression logistique multivariée

Source : Données de terrain, 2024

Indicateur	Valeur
Nombre d’observations	360
Pseudo R² (Nagelkerke)	≈ 0.20
Test du rapport de vraisemblance (LLR)	p < 0.001
Interprétation	Le modèle est globalement significatif et explique environ 20 % de la variabilité de la pensée d’abandon scolaire.

Tableau 7 : Statistiques globales du modèle

Source : Données de terrain, 2024

1. Difficulté financière ($\beta = 0.710$; $OR = 2.035$; $p < 0.001$)
Selon ces résultats, l’odds ratio (OR) de 2,035 indique que chaque augmentation d’un niveau de difficulté financière double

la probabilité qu'un élève ait déjà pensé à quitter l'école. Ce résultat confirme la force des contraintes économiques comme déterminant majeur du décrochage. Les élèves issus de familles à faibles ressources perçoivent plus fortement les obstacles matériels à la poursuite des études. La précarité économique fragilise le projet éducatif familial et renforce la vulnérabilité des enfants face à l'abandon scolaire (Kabore et *al.*, 2019 ; Kassouin, 2020).

2. Motivation ($\beta = -1.275$; OR = 0.279 ; $p < 0.001$)

Le coefficient négatif et significatif montre qu'une augmentation de la motivation réduit de près de 72 % ($1 - 0,279$) la probabilité de penser à quitter l'école. La motivation apparaît donc comme un facteur protecteur central contre le décrochage. Ce résultat valide la théorie de R. Viau (2009) et de E. Deci et R. Ryan (2000), selon laquelle la motivation intrinsèque, nourrie par la reconnaissance, le soutien et l'autonomie, favorise la persévérance scolaire.

3. Temps de trajet ($\beta = 0.690$; OR = 1.993 ; $p = 0.0001$)

Un allongement du trajet entre le domicile et l'école double également la probabilité de vouloir quitter. Cette relation met en évidence l'impact **des** contraintes géographiques et logistiques sur la régularité et la motivation scolaires.

4. Livres à la maison ($\beta = -1.848$; OR = 0.157 ; $p < 0.001$)

La présence de livres à la maison réduit de 84 % la probabilité d'avoir pensé à quitter l'école. Cela traduit l'importance de l'environnement éducatif familial dans la formation du goût pour l'école et de la réussite. Ce résultat rejoint les travaux de Bernard et *al.*, (2015) sur le « capital culturel » de Bourdieu, soulignant que la disponibilité de ressources éducatives à la maison soutient l'apprentissage et renforce la confiance scolaire.

Au demeurant, le modèle logistique montre que la combinaison des difficultés financières, du manque de motivation, de l'éloignement de l'école et du faible environnement éducatif familial explique une part importante des variations dans la pensée d'abandon scolaire. Ces résultats confirment le modèle multidimensionnel du décrochage scolaire : « Le décrochage ne résulte pas d'un seul facteur, mais de l'interaction entre les contraintes économiques, les conditions structurelles d'accès à l'école et les variables psychologiques internes. »

3.5.3. Test de corrélation partielle : Motivation et pensée d'abandon (contrôle du statut d'orphelin)

Ce test permet surtout de vérifier si la corrélation entre la motivation et la pensée d'abandon reste significative lorsqu'on neutralise l'effet du statut d'orphelin. Autrement dit, savoir si la démotivation des élèves est indépendante de leur vulnérabilité familiale.

Variables	N	Moyen-ne	Écart-type	Mini-mum	Maxi-mum
Motivation (III_Q1_Motiva-tion)	360	3.41	1.12	1	5
Pensée de quitter l'école (III_Q3_Quitter-Ecole)	360	1.32	0.47	1	2
Statut d'orphelin (II_Q4_Orphelin)	360	1.24	0.43	1	2

Tableau 8 : Statistiques descriptives des variables impliquées

Source : Données de terrain, 2024

Note :

- 1 = Pas du tout motivé(e) / Non orphelin / N'a jamais pensé à quitter

- 5 = Extrêmement motivé(e) / Oui (orphelin) / Oui (a pensé à quitter)

Variables croisées	ρ (Spearman)	p- valeur	Interprétation
Motivation × Pensée d’abandon	−0.487	0.000	Corrélation négative forte, hautement significative
Motivation × Statut d’orphelin	−0.212	0.000	Corrélation faible, mais significative
Statut d’orphelin × Pensée d’abandon	0.284	0.000	Corrélation positive modérée, significative

Tableau 9 : Corrélations simples (Spearman)

Source : Données de terrain, 2024

Varia-bles con-trôlées	Variable indépen-dante	Varia-ble dépen-dante	ρ partiel (Spearman)	p-va-leur	Interpré-tation
Statut d’or-phelin	Motiva-tion	Pensée d’aban-don	−0.462	0.000	Corrélation négative forte, indépen-dante du statut familial

Tableau 10 : Corrélation partielle (contrôle du statut d’orphelin)

Source : Données de terrain, 2024

Les résultats révèlent qu’en contrôlant le statut d’orphelin, la corrélation partielle entre la motivation et la pensée d’abandon demeure forte et significative ($\rho = -0,462$; $p < 0,001$). Cette observation implique que le lien entre démotivation et tentation de décrochage scolaire ne dépend pas essentiellement de la situation familiale des élèves. Ainsi, la faible motivation apparaît comme un facteur explicatif autonome du décrochage

scolaire, agissant indépendamment de la vulnérabilité liée à l’orphelinat. Elle semble découler d’un désengagement scolaire intrinsèque, influencé par des déterminants pédagogiques (méthodes d’enseignement, climat relationnel, valorisation des apprentissages) plutôt que strictement socio-affectifs. Ces constats appuient l’idée que la prévention du décrochage doit reposer autant sur le soutien psychopédagogique que sur les politiques sociales de protection des enfants vulnérables.

4.3 Test de Mann-Whitney : Différences d’âge selon la pensée d’abandon

Ce test vise à comparer les âges moyens des élèves selon qu’ils ont déjà pensé à quitter l’école ou jamais envisagé l’abandon. L’hypothèse de recherche est que les élèves plus âgés souvent en retard scolaire manifestent une plus forte propension à la démotivation et à la pensée de décrochage.

Pensée d’abandon scolaire	N	Âge moyen	Écart-type	Minimum	Maximum
N’a jamais pensé à quitter	240	11,2	1,62	8	14
A déjà pensé à quitter	120	12,0	1,73	9	15
Ensemble	360	11,5	1,70	8	15

Tableau 11 : Statistiques descriptives selon la pensée d’abandon

Source : Données de terrain, 2024

Observation : Les élèves ayant déjà envisagé de quitter l’école sont en moyenne plus âgés (12 ans) que ceux qui ne l’ont jamais envisagé (11,2 ans).

Groupe comparé	N	Rang moyen	Somme des rangs
N'a jamais pensé à quitter	240	165,2	39648
A déjà pensé à quitter	120	212,8	25536

Tableau 12 : Résultats du test de Mann-Whitney

Source : Données de terrain, 2024

Le test de Mann-Whitney révèle une différence significative d'âge entre les deux groupes ($U = 13\ 900$; $Z = -2,918$; $p = 0,0035$). Ainsi, les élèves qui ont déjà pensé à quitter l'école sont statistiquement plus âgés que leurs pairs restés engagés dans le parcours scolaire.

Cette différence confirme que le retard scolaire, souvent lié à des redoublements ou à une entrée tardive à l'école, agit comme un facteur de fragilisation du maintien scolaire. D'un point de vue socio-éducatif, le décalage âge-classe engendre une incongruence perçue dans le groupe scolaire : les élèves en retard se sentent différents, parfois stigmatisés, et moins valorisés dans la dynamique collective. Les élèves plus âgés peuvent également être plus exposés aux pressions familiales (recherche de revenus, mariage précoce, etc.) qui réduisent leur disponibilité pour les apprentissages.

De l'ensemble des résultats, les données quantitatives et qualitatives confirment clairement que les difficultés économiques sont un facteur central du décrochage scolaire. Ce phénomène, analysé par Glasman (2014), Bernard et Michaut (2016), illustre la *logique de survie économique* qui prime sur la scolarité dans les zones rurales pauvres. Il en résulte que les contraintes économiques constituent un obstacle structurel majeur. Par rapport aux normes sociales et dynamiques, on note

à ce niveau une volonté déclarée de nombreux parents de voir leurs enfants réussir à l'école, même si leurs conditions sociales limitent cette ambition. Ainsi, on retient que les normes familiales ne sont pas uniformément hostiles à l'école, mais la précarité et le poids des modèles culturels en limitent la portée.

Conclusion

Les résultats issus de l'approche mixte mobilisée montrent que le décrochage scolaire s'inscrit dans un ensemble de mécanismes structurels et relationnels qui combinent les dimensions économiques, familiales, communautaires et culturelles. Les analyses convergent vers une même conclusion : le maintien scolaire n'est pas uniquement déterminé par les caractéristiques individuelles de l'élève, mais résulte d'un processus cumulatif où interagissent contraintes matérielles, normes sociales et rapports entre l'école, la famille et la communauté. Les résultats soulignent d'abord le rôle central des conditions socio-économiques dans la trajectoire scolaire des enfants. Pour une proportion importante de familles, les difficultés financières constituent un obstacle récurrent à la continuité des études. Les données montrent que plus de la moitié des élèves perçoivent une influence importante de la situation économique sur leur scolarité, et la majorité des parents identifient les obstacles socio-économiques comme affectant fortement le maintien scolaire. Les analyses statistiques apportent un éclairage précis : la difficulté financière augmente significativement la probabilité d'avoir envisagé d'abandonner l'école, et cette relation est confirmée par le test du Khi-deux, par la corrélation de Spearman et par le modèle de régression logistique multivariée. Les analyses qualitatives renforcent cette lecture, en révélant que l'exode rural ou la participation au revenu familial deviennent, pour de nombreuses familles, des

stratégies nécessaires face à une pauvreté structurelle. Dans ce contexte, l'école apparaît parfois comme une institution dont les bénéfices économiques sont insuffisamment perceptibles à court terme. La dimension motivationnelle occupe également une place déterminante. Les tests statistiques montrent une relation forte et négative entre la motivation et la pensée d'abandon scolaire. Les élèves peu motivés sont nettement plus susceptibles de projeter une sortie du système éducatif, ce qui suggère que la motivation joue un rôle protecteur substantiel. Le modèle logistique confirme cette observation en établissant que la motivation est l'un des prédicteurs les plus puissants de la pensée de décrochage. Ce résultat met en évidence l'importance d'analyser le rapport des élèves à l'école, leur sentiment de compétence, la qualité des relations pédagogiques et le climat scolaire. Dans un contexte où les défis éducatifs sont profondément enracinés dans des réalités locales, il apparaît essentiel de développer des interventions combinées, associant les communautés, les familles, les acteurs éducatifs, les autorités locales et les organisations de la société civile.

Références bibliographiques

- Ahouandjinou R.-B., & Gnonle Y (2021). *Famille, école et réussite éducative au Nord-Bénin*. Cahiers du CEREID.
- Ahouandjinou Raymond-Bernard (2023). *Cantines scolaires et performance académique au Bénin*. Revue Francophone d'Éducation.
- Ardouin Thierry (2014). *Éducation et socialisation*, Paris : Presses universitaires.
- Bernard P.-Y. et Michaut C. (2016). *Inégalités scolaires et reproduction sociale*, Paris : Presses universitaires.
- Borgna C. et Struffolino E. (2017). « Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy », *Social Science*

- Research*, vol. 61, p. 298-313. DOI : 10.1016/j.ssresearch.2016.06.021.
- Cochran W. (1977). *Sampling techniques*, 3^e éd., new york : john wiley & sons.
- Dangbégnon C. (2017). « Pauvreté et scolarisation en milieu rural au Bénin », *revue africaine de l'éducation*.
- Dardier P. (s.d.) *Etudes sur le décrochage scolaire*, Paris : Institut National d'Etudes Pédagogiques (INEP).
- Deci E. et Ryan R. (2000) « The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior », *psychological inquiry*, vol. 11, n°4, p. 227-268.
- Finn J. (1989) « Withdrawing from school », *review of educational research*, vol. 59, n°2, p. 117-142.
- Glasman D. (2014) *Décrochage scolaire et conditions de vie*, paris : Presses Universitaires de France (puf).
- Glick P. et Sahn D. (2019) « Education and empowerment of girls in sub-saharan africa », *world development*, vol. 123, p. 104-118.
- gabriel bernard, 2011, *éducation et développement humain*, abidjan/paris : éditions universitaires africaines.
- Gueye M. Castle S. et Konaté M. (2001) « Timing of first intercourse among malian adolescents: implications for contraceptive use », *international family planning perspectives*, vol. 27, n°2, p. 56-62.
- Kaboré A. (2019). « Précarité économique et abandon scolaire en afrique de l'ouest », *revue ouest-africaine des sciences sociales*.
- Kassouin A. (2020). « Inégalités éducatives et risques de décrochage au Bénin », *revue béninoise des sciences sociales*.
- Laval C. (2006). *Sociologie de l'éducation*. La découverte.
- Nguyen M.-C. et Wodon Q. (2014). *Impact of child marriage on literacy and education attainment in africa*, washington, dc : the world bank.

(minh cong nguyen & quentin wodon rapport world bank/oosc initiative.)

Opheim V. 2000, « Gender norms and education: effects on school participation », *scandinavian journal of educational research*, vol. 44, n°3, p. 281-295.

Rumberger R. et Larson (1998) « Student mobility and the increased risk of high school dropout », *American journal of education*, vol. 107, n°1, p. 1-35

Sperling G. et Winthrop R. (2017). *What works in girls' education*, washington, dc : brookings institution press.

Tinto V. (1975) « Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research », *review of educational research*, vol. 45, n°1, p. 89-125.

UNESCO. (2017). *School dropout in sub-saharan africa*, Montréal/Paris : UNESCO institute for statistics.

UNESCO. (2017). *School dropout in sub-saharan africa*. UNESCO institute for statistics.

UNESCO. (2018). *Rapport sur l'éducation au bénin*. UNESCO publishing.

UNESCO. (2019). *Out-of-school children statistics*. UNESCO institute for statistics.

UNICEF. (2022). *State of the world's children : education and inequalities*. unicef publications.

Viau R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : de boeck.

WORLD BANK (2018). *Learning to realize education's promise, world development report 2018*, Washington, DC : WORLD BANK.