

**Du décrochage au maintien scolaire : matériau pour un modèle contextuel  
et systémique axé sur le développement éducatif durable**



**Yatté Raymond GNONLE,**  
Université d'Abomey-Calavi, Bénin,  
[ygnonle@gmail.com](mailto:ygnonle@gmail.com)

AHOUANDJINOU Raymond-Bernard,  
Université d'Abomey-Calavi, Bénin,  
[ahouandjinoudr@gmail.com](mailto:ahouandjinoudr@gmail.com)

ATOUN Carlos,  
Université d'Abomey-Calavi, Bénin, [carlosemery@gmail.com](mailto:carlosemery@gmail.com)  
Valentin NGOUYAMSA  
Université de Dschang, Cameroun, [ng\\_valentin@yahoo.fr](mailto:ng_valentin@yahoo.fr)

**Reçu :** 18/11/2025      **Accepté :** 30 /11/2025      **Publié :** 04/12/2015

*Financement :* L'auteur déclare qu'il n'a reçu aucun financement pour réaliser cette étude.

*Conflit d'intérêts :* L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts

**Résumé :** Le présent article analyse les déterminants structurels, socioculturels et institutionnels du décrochage scolaire dans l'Atacora (Bénin) afin de proposer un modèle contextuel et durable de maintien scolaire. Fondée sur une approche documentaire, la recherche mobilise les cadres théoriques de V. Tinto, J. D. Finn, G. G. Wehlage et *al.*, et R. W. Rumberger et K. A. Larson pour comprendre la dynamique multidimensionnelle de la persévérance scolaire. Les résultats montrent que la pauvreté des ménages, les normes sociales défavorables, la faiblesse des infrastructures éducatives et l'insécurité constituent des facteurs majeurs de déscolarisation. Malgré les efforts du gouvernement béninois, de nombreux parents continuent de faire face à une précarité persistante affectant la scolarisation de leurs enfants. L'article met en évidence la nécessité d'une approche systémique articulant les dimensions économiques, pédagogiques et culturelles du maintien scolaire. Le modèle contextuel proposé intègre les variables exogènes (pauvreté, normes sociales, crise sécuritaire), endogènes (climat scolaire, pédagogie, pilotage) et psychoaffectives (motivation, estime de soi, sentiment d'appartenance). Il promeut une école-racine, ancrée dans les réalités locales et porteuse d'un développement éducatif durable. Cette approche vise à renforcer la résilience des communautés éducatives rurales et à promouvoir l'équité d'accès et de réussite pour tous les enfants de l'Atacora.

**Mots-clés :** Décrochage, maintien, modèle contextuel, développement éducatif durable

**From dropping out to staying in school: material for a contextual and  
systemic model focused on sustainable educational development**

**Abstract :** This article analyzes the structural, sociocultural, and institutional determinants of school dropout in Atacora (Benin) in order to propose a contextual and sustainable model for school retention. Based on a documentary approach, the research draws on the theoretical frameworks of V. Tinto, J. D. Finn, G. G. Wehlage et al., and R. W. Rumberger and K. A. Larson to understand the multidimensional dynamics of school retention. The results show that

household poverty, unfavorable social norms, weak educational infrastructure, and insecurity are major factors in school dropout. Despite the efforts of the Beninese government, many parents continue to face persistent precariousness that affects their children's schooling. The article highlights the need for a systemic approach that articulates the economic, educational, and cultural dimensions of school retention. The proposed contextual model integrates exogenous variables (poverty, social norms, security crisis), endogenous variables (school climate, pedagogy, leadership), and psycho-affective variables (motivation, self-esteem, sense of belonging). It promotes a school rooted in local realities and conducive to sustainable educational development. This approach aims to strengthen the resilience of rural educational communities and promote equitable access and success for all children in Atacora.

**Keywords** : Dropout, retention, contextual model, sustainable educational development

## **Introduction**

L'éducation constitue un levier central du développement humain et un déterminant majeur de la cohésion sociale (UNESCO, 2021). Dans les pays d'Afrique subsaharienne, elle est également perçue comme un facteur stratégique de réduction de la pauvreté et de consolidation des opportunités socioéconomiques. Toutefois, l'amélioration progressive des taux d'accès à l'école ne garantit pas la continuité des parcours éducatifs, particulièrement dans les zones rurales marquées par des contraintes structurelles et sociales persistantes (C. Foueka, 2017).

Le département de l'Atacora au Bénin illustre cette situation. Malgré les progrès enregistrés en matière d'accès, les indicateurs de maintien et d'achèvement scolaire y demeurent inférieurs à la moyenne nationale, révélant un ensemble de fragilités qui affectent durablement la rétention des élèves. Les cadres internationaux, tels que la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990), le Forum de Dakar (2000) ou les Objectifs de développement durable (UNESCO, 2015), insistent sur la nécessité d'assurer non seulement l'accès, mais aussi la continuité et l'achèvement des parcours éducatifs. Cependant, ces orientations globales ne rendent pas toujours compte des disparités territoriales, des logiques socioculturelles et des contraintes spécifiques qui structurent les systèmes éducatifs locaux. Dans le cas du Bénin, les données de l'UNICEF (2023) révèlent des écarts marqués entre les départements du Sud et du Nord, avec une vulnérabilité accentuée dans l'Atacora. Les difficultés observées relèvent autant de facteurs institutionnels, déficit d'infrastructures, pénurie d'enseignants qualifiés, pilotage local insuffisant, que de déterminants socioculturels tels que les normes de genre, la pauvreté des ménages ou les représentations sociales de l'éducation (David & Lavinia, 2005). La littérature

sur le décrochage scolaire souligne la dimension processuelle et multidimensionnelle du phénomène. Les travaux de G. Becker (1964), T. Schultz (1963) ou A. Sen (1999) associent l'éducation au développement humain, tandis que les modèles de V. Tinto (1975), J. D. Finn (1989), G. G. Wehlage et al. (1989) ou R. W. Rumberger et K. A. Larson (1998) insistent sur l'intégration scolaire, la participation, le climat institutionnel et les interactions sociales.

Dans l'Atacora, les contraintes liées à l'accès géographique, à la pauvreté des ménages, aux approches pédagogiques standardisées, ainsi qu'aux représentations familiales de l'école constituent des obstacles majeurs à la continuité scolaire. De plus, certaines communes sont confrontées à des risques sécuritaires croissants qui perturbent la fréquentation, modifient les conditions d'apprentissage et fragilisent davantage les élèves issus des milieux les plus vulnérables. Ces éléments renforcent la nécessité d'une lecture contextuelle du maintien scolaire, qui dépasse les approches sectorielles centrées exclusivement sur l'offre éducative ou la réduction des redoublements. L'analyse de ces dynamiques permet de constater que les stratégies actuelles, bien qu'utiles, demeurent fragmentées et souvent incapables de produire des effets durables. Les interventions éducatives, sociales ou communautaires se juxtaposent sans toujours converger vers une vision systémique. Dans cette perspective, il devient essentiel d'identifier les fondements d'une approche pérenne du maintien scolaire adaptée au contexte de l'Atacora. Ainsi, le présent article vise à analyser les déterminants structurels, socioculturels et pédagogiques qui influencent la rétention scolaire dans ce département, afin de proposer les bases conceptuelles et opérationnelles d'un modèle intégré de maintien scolaire.

### **1. Itinéraire méthodologique**

La présente recherche se base sur l'analyse documentaire. La recherche documentaire en recherche scientifique est un processus méthodique visant à collecter, analyser et synthétiser des informations provenant de diverses sources documentaires pour soutenir une recherche spécifique. Selon Booth, et al. (2016), il s'agit d'une exploration approfondie des documents existants dans le domaine d'intérêt afin de se familiariser avec les travaux antérieurs et d'accéder aux connaissances et aux théories établies. C. Hart (2005) souligne l'importance de la recherche documentaire pour identifier les travaux antérieurs pertinents, évaluer les preuves disponibles et établir une base solide pour la recherche. J. Webster et R. Watson (2002) insistent quant à eux sur l'importance de la recherche documentaire pour situer la recherche dans son contexte

historique et théorique, en développant une perspective critique et en identifiant les questions de recherche.

Cette approche a permis de rassembler une documentation relative au thème de recherche. Les documents collectés proviennent pour l'essentiel des centres de documentation et des sites web. La recherche documentaire permet de construire une base de connaissances théoriques et historiques solide. Elle offre un contexte capital pour comprendre les évolutions et les défis du système éducatif au Bénin, en particulier dans la région de l'Atacora. Cela inclut l'analyse de politiques éducatives passées, des interventions antérieures et des études de cas similaires. Cette technique aide à identifier les lacunes dans la littérature existante et les domaines nécessitant une enquête plus approfondie. Elle permet de repérer les aspects du maintien scolaire et des contraintes éducatives qui n'ont pas encore été suffisamment explorés.

## **2. Modèle d'analyse**

L'analyse du décrochage scolaire dans l'Atacora mobilise plusieurs modèles théoriques afin de comprendre un phénomène multidimensionnel ancré dans des dynamiques sociales, culturelles, économiques et institutionnelles. Le décrochage est appréhendé comme un processus progressif résultant d'interactions entre l'élève, sa famille, l'école, la communauté et le système éducatif. Quatre cadres conceptuels structurent cette analyse. Le modèle conceptuel de V. Tinto (1975) met l'accent sur l'intégration sociale et académique comme déterminants de la rétention scolaire. L'engagement de l'élève s'y exprime à travers une implication cognitive liée aux objectifs scolaires et une implication comportementale reflétant l'investissement dans les activités de l'établissement. L'insuffisance d'intégration réduit la motivation, affaiblit les liens institutionnels et augmente le risque de décrochage. Les modèles de J. D. Finn (1989) complètent cette perspective. Le modèle de participation-identification considère le décrochage comme l'aboutissement d'un désengagement comportemental progressif, observable par une participation limitée aux exigences scolaires, aux activités de classe, aux activités parascolaires et aux processus décisionnels. L'identification insuffisante à l'école génère l'isolement et la vulnérabilité au décrochage. Le second modèle, « frustration-estime de soi », explique le décrochage par l'accumulation de conséquences scolaires négatives, conduisant à une baisse de l'estime de soi et à l'adoption de comportements déviants perçus comme des mécanismes de gestion de l'échec. Ces dynamiques sont amplifiées par des pratiques pédagogiques déficientes et par l'influence des pairs. La théorie de prévention du décrochage de G. G. Wehlage et *al.*,

(1989) situe l'école au cœur du processus en soulignant le rôle des pratiques institutionnelles dans la prise en charge des élèves à risque. L'affiliation scolaire, fondée sur le sentiment d'appartenance, et l'implication éducative, associée aux efforts cognitifs et comportementaux, constituent deux leviers interdépendants qui conditionnent la réussite ou l'abandon. Les élèves à risque cumulent des difficultés individuelles, familiales et sociales qui nécessitent des actions ajustées des agents éducatifs pour renforcer leur intégration. Enfin, la théorie proposée par R. W. Rumberger et K. A. Larson (1998) adopte une approche systémique en présentant le décrochage comme le résultat d'interactions entre facteurs individuels, familiaux, scolaires et communautaires. L'engagement est à la fois social (présence, comportements, participation) et académique (réponse aux exigences, réalisation des tâches). Le décrochage apparaît comme une instabilité dans la fréquentation scolaire, provoquée par un désengagement progressif. L'intégration des quatre modèles permet de construire un cadre analytique global articulant les multiples dimensions du phénomène et les niveaux d'influence qui déterminent la trajectoire scolaire des élèves. Ce cadre soutient la modélisation proposée, qui prend en compte l'intégration sociale et académique (Tinto), la participation et l'identification (Finn), l'affiliation et l'implication éducative (G.G. Wehlage *et al.*,) ainsi que les facteurs contextuels influençant l'engagement (R. W. Rumberger *et al.*, 1998). Ce dispositif théorique intégré permet de comprendre les mécanismes du décrochage dans un contexte marqué par des contraintes structurelles, des normes sociales spécifiques et des inégalités persistantes, tout en orientant l'analyse vers des pistes d'intervention adaptées au contexte béninois.

### **3. Vers une approche adaptée et pérenne pour le maintien scolaire dans l'Atacora**

L'enjeu du maintien scolaire, tel qu'il se pose dans le département de l'Atacora, dépasse largement le simple constat de l'abandon ou de la persistance des élèves dans le système éducatif. Il renvoie à une problématique complexe, à la croisée des dynamiques structurelles, des contraintes sociales et des représentations culturelles, lesquelles interagissent pour façonner l'expérience scolaire des enfants et conditionner leur parcours éducatif. Ce constat a été mis en lumière à travers l'analyse des faiblesses institutionnelles, de la pauvreté persistante, des normes genrées et de l'inadéquation des pratiques pédagogiques aux besoins et réalités des apprenants. Dans ce contexte, proposer une réponse pertinente au défi du maintien scolaire nécessite plus qu'un empilement de recommandations ou une juxtaposition de facteurs de risque. Il s'agit de formuler un modèle d'analyse théorique, adapté au contexte spécifique de

l'Atacora, qui permette d'articuler les différentes dimensions du problème, d'en comprendre les mécanismes sous-jacents et d'identifier les leviers d'action pertinents. Ce modèle doit non seulement intégrer les résultats empiriques issus de la présente recherche, mais aussi s'inscrire dans une perspective théorique rigoureuse, en dialogue avec les modèles de référence sur le décrochage et la persévérance scolaires (Tinto, Finn, Wehlage, Rumberger, Fortin, etc.).

Cette recherche propose de franchir un cap dans la démarche scientifique : passer de la phase de diagnostic à celle de construction théorique, en tirant parti de l'ensemble des éléments dégagés dans l'analyse pour construire une approche intégrée et durable du maintien scolaire. Il s'agit d'aboutir à un modèle systémique, contextualisé et capable d'inspirer à la fois les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques, dans une perspective d'équité, d'ancrage socioculturel et d'efficacité institutionnelle. L'élaboration de ce modèle repose sur trois exigences majeures :

- l'arrimage empirique, c'est-à-dire l'ancrage du modèle dans les données de terrain collectées et analysées dans le département de l'Atacora ;
- la robustesse théorique, qui se traduit par une mise en dialogue critique avec les cadres conceptuels existants dans la littérature scientifique ;
- l'opérationnalité sociale et institutionnelle, afin que le modèle ne reste pas une abstraction mais puisse déboucher sur des pistes d'action concrètes, à la fois pour les acteurs éducatifs, les décideurs publics et les communautés locales.

La recherche entend jeter les bases d'un nouveau paradigme du maintien scolaire dans l'Atacora, en reconsidérant l'école non comme une simple institution de transmission des savoirs, mais comme un espace d'interactions sociales, d'ancrage culturel et de justice éducative. Le modèle qui sera proposé constitue une réponse scientifique contextualisée à une problématique urgente et structurelle.

### **3.1. De la fragmentation des causes à la nécessité d'un cadre intégré**

L'analyse des données de terrain collectées dans les communes du département de l'Atacora révèle un constat sans équivoque : les causes du non-maintien scolaire ne relèvent pas d'un facteur unique, mais d'un enchevêtrement de déterminants structurels, sociaux, culturels et institutionnels. Cette fragmentation des causes rend inefficace toute tentative de réponse unidimensionnelle, qu'elle soit centrée sur l'offre scolaire, sur la pauvreté des ménages ou sur

les normes sociales. L'un des enjeux majeurs de cette section est donc de dépasser cette approche sectorielle pour proposer une lecture systémique et intégrée du phénomène, capable de rendre compte de la pluralité des facteurs tout en identifiant des axes d'intervention articulés.

### **3.1.1. Une mosaïque de contraintes systémiques révélée**

L'analyse des données collectées dans le département de l'Atacora met en lumière un système éducatif confronté à une diversité de contraintes systémiques qui, par leurs interactions, entravent le maintien durable des élèves dans le parcours scolaire. Cette réalité n'est ni linéaire ni homogène : elle se présente comme une mosaïque de freins multiformes, imbriqués les uns dans les autres, relevant à la fois des dimensions structurelles du système éducatif, des facteurs sociétaux et des logiques culturelles spécifiques aux territoires étudiés.

#### **- Des défaillances structurelles persistantes dans l'offre éducative**

Sur le plan institutionnel, les résultats de terrain révèlent une insuffisance manifeste des infrastructures scolaires dans plusieurs communes de l'Atacora. Cette carence se traduit par la vétusté des bâtiments, le manque d'équipements de base (latrines, mobilier, points d'eau). D'un autre côté, le déficit en ressources humaines constitue un nœud critique. Le système fonctionne encore avec un déficit structurel d'enseignants, malgré la politique de fusion de classes mise en œuvre par le gouvernement. Cette pénurie affecte particulièrement les zones rurales et enclavées de l'Atacora, où certains enseignants doivent couvrir plusieurs niveaux pédagogiques sans formation spécialisée. Ces constats font écho aux analyses de R. W. Rumberger et K. A. Larson (1998), pour qui les faiblesses institutionnelles, telles que la mauvaise répartition des enseignants, l'inefficacité de l'organisation scolaire et le manque de soutien, constituent des facteurs aggravants du décrochage scolaire. Dans leur modèle, l'engagement scolaire est tributaire de la qualité des interactions école-élève, qui sont elles-mêmes conditionnées par les ressources disponibles.

#### **- Des contraintes économiques et sociales**

Les données de terrain révèlent également le poids déterminant de la pauvreté des ménages dans le phénomène de décrochage scolaire. Malgré la gratuité de l'école primaire, de nombreuses familles continuent de faire face à des contraintes économiques considérables. Les frais indirects liés à la scolarisation tels que les uniformes, les fournitures ou les contributions

communautaires demeurent difficilement supportables pour les ménages à faibles revenus, entraînant des cas récurrents d'absentéisme ou d'abandon, notamment en début et en fin d'année scolaire. Conscient de ces défis, le gouvernement béninois, à travers le Ministère des Affaires Sociales et de la Microfinance (MASM), a initié le programme Cash Plus Care, qui vise à réduire les charges financières des parents, particulièrement pour les filles, et à lutter contre le mariage précoce. Ce dispositif combine des transferts monétaires conditionnels et un accompagnement social visant à renforcer la résilience des familles vulnérables et à favoriser la rétention scolaire des enfants issus des milieux défavorisés. Cependant, malgré les efforts déployés, les données de terrain montrent que nombre de parents continuent de souffrir de précarité, ce qui limite l'impact de ces interventions sur la persévérance scolaire. Ces observations confirment les analyses de L. Fortin, S. Dufour, K. Fradette (2021), selon lesquelles la précarité économique constitue une variable d'arrière-plan influençant indirectement la réussite scolaire, notamment à travers des tensions intra-familiales, un faible soutien éducatif et une valorisation réduite de l'école.

Par ailleurs, l'implication des enfants dans les activités économiques familiales (agriculture, commerce informel, garde des cadets), reste une réalité prégnante dans l'Atacora. Plusieurs directeurs d'école interrogés dans le cadre de cette recherche ont signalé que certains élèves abandonnent l'école en saison agricole pour participer aux travaux champêtres, et que ce phénomène concerne aussi bien les garçons que les filles. Une telle situation illustre parfaitement ce que J. D. Finn (1989) appelle une rupture progressive du lien d'identification scolaire, provoquée par une dissonance entre les exigences scolaires et les réalités économiques et sociales de l'enfant.

**- Des normes culturelles défavorables à la rétention scolaire, en particulier des filles**

La question des normes socioculturelles est apparue comme une constante transversale dans les entretiens réalisés dans les différentes localités. Ces normes affectent particulièrement la scolarisation des filles, qui sont souvent perçues comme des aides domestiques ou des futures épouses. Le mariage précoce, le poids de la dot, ainsi que les représentations genrées de l'éducation (réduite à un luxe ou à une perte de temps pour les filles dans certaines communautés) sont autant d'éléments qui alimentent le décrochage féminin. Ces observations sont corroborées par les statistiques nationales : en 2022, le taux d'achèvement au primaire pour

les filles reste inférieur de 5,52 points à celui des garçons. Ces inégalités de genre se retrouvent aussi dans les taux de promotion, d'abandon et d'admission, malgré les efforts des politiques publiques en matière d'éducation sensible au genre. Cette situation illustre les limites du modèle de Tinto lorsqu'il est appliqué hors des contextes occidentaux, puisque son schéma théorique reste centré sur des logiques d'engagement intra-institutionnel. En revanche, le modèle de B. Galand et *al.*, (2011) permet une lecture plus fine en introduisant la dimension des facteurs sociaux distaux (âge, genre, normes familiales, pression communautaire) comme éléments déterminants du risque de décrochage.

**- Un climat scolaire peu favorable à l'affiliation et à l'implication**

L'environnement scolaire tel que perçu par les élèves et enseignants dans l'Atacora est marqué par un climat relationnel tendu, peu propice à l'engagement. Ces éléments sont étroitement liés aux dimensions comportementales, affectives et cognitives de l'engagement scolaire, telles que définies par la théorie de G. G. Wehlage et al. (1989). Dans leur modèle, l'affiliation (sentiment d'appartenance) et l'engagement éducatif (efforts mentaux et physiques) sont les deux leviers essentiels sur lesquels l'école peut agir pour prévenir le décrochage, notamment chez les élèves à risque. Les témoignages recueillis montrent que les élèves qui ne se sentent pas écoutés, valorisés ou compris par leurs enseignants ont tendance à adopter des stratégies de repli, allant de la passivité à l'absentéisme régulier, jusqu'à l'abandon pur et simple. Ces trajectoires confirment la pertinence des travaux de J. D. Finn (1989) sur la frustration et l'estime de soi, qui postulent que les échecs répétés et l'absence de soutien mènent à des formes d'évitement ou de rejet du système scolaire.

**3.1.2. Les limites des approches sectorielles traditionnelles**

Les politiques éducatives mises en œuvre au Bénin ont longtemps reposé sur des réponses fragmentées, souvent dictées par des logiques d'urgence ou des impératifs financiers, plutôt que par une vision systémique du maintien scolaire. Ces approches sectorielles, bien qu'animées de bonnes intentions, montrent aujourd'hui leurs limites dans leur capacité à infléchir durablement les tendances lourdes du décrochage, notamment dans les zones les plus vulnérables.

**- L'approche par le déficit : une réponse technique à un problème systémique**

De manière récurrente, les interventions éducatives ont ciblé des insuffisances visibles et mesurables : manque de salles de classe, pénurie de manuels, absence de cantines, sous-effectifs d'enseignants. Ces initiatives, bien qu'indispensables, traduisent une approche par le déficit, c'est-à-dire une tendance à traiter les symptômes du décrochage (l'abandon, l'échec, l'absentéisme) sans interroger leurs causes profondes. Cette approche est visible, par exemple, dans la mise en œuvre du Programme Accès-Équité-Rétention du MEMP, qui vise à améliorer l'offre éducative en construisant de nouvelles salles, en distribuant des repas scolaires ou en réduisant les redoublements par la généralisation des sous-cycles. Si ces mesures répondent à des besoins concrets, elles ne suffisent pas à inverser durablement les logiques d'exclusion scolaire dans les zones rurales, car elles ne modifient pas en profondeur les conditions d'apprentissage, le climat scolaire ni les représentations sociales de l'école. De plus, comme le souligne L. Fortin et *al.*, (2013), les interventions exclusivement techniques, non articulées à des dispositifs de soutien affectif, familial et psychosocial, échouent à répondre aux besoins des élèves à risque, pour qui la réussite scolaire est conditionnée par un ensemble de facteurs interconnectés.

**- L'approche catégorielle : des politiques ciblées mais cloisonnées**

Une autre limite tient à l'approche catégorielle adoptée par de nombreuses politiques éducatives : certaines ciblent les filles (Cash plus Care), d'autres les enfants à besoins spécifiques (programme SWEED), d'autres encore les ménages pauvres. Cette segmentation des interventions, bien qu'utile à court terme, n'embrasse pas la complexité des parcours scolaires, souvent marqués par des vulnérabilités multiples et croisées. Par exemple, les programmes en faveur de la scolarisation des filles, bien que louables, peinent à produire des effets soutenus dans les zones où les normes patriarcales restent dominantes. Ils s'appuient souvent sur la sensibilisation ou la distribution de kits, sans réelle transformation des rapports sociaux de genre ni des pratiques pédagogiques différenciées. Cette logique sectorielle est critiquée par B. Galand et *al.* (2011), qui soulignent que les réponses partielles, non coordonnées, laissent de côté l'accumulation des facteurs de risque qui fragilisent la trajectoire éducative des enfants. Pour ces auteurs, il convient de hiérarchiser les facteurs selon leur poids, mais surtout de travailler les articulations entre les dimensions sociales, scolaires, psychologiques et motivationnelles du décrochage scolaire.

**- L'approche descendante : une faible prise en compte des réalités locales**

Une autre critique majeure formulée concerne la faible contextualisation des politiques éducatives. Bon nombre de programmes sont conçus à l'échelle nationale ou pilotés par des partenaires internationaux, avec des objectifs standardisés (taux d'achèvement, parité filles/garçons, scores aux évaluations), sans réelle prise en compte des spécificités culturelles, géographiques et linguistiques des territoires comme l'Atacora. Cette logique verticale conduit à des décalages entre les prescriptions et les réalités vécues. Par exemple, la promotion de l'enseignement en français dès le préscolaire, sans accompagnement linguistique en langue maternelle, constitue un frein à l'appropriation des savoirs pour de nombreux enfants issus de milieux analphabètes, comme l'ont révélé plusieurs enseignants au cours des entretiens. Ces constats rejoignent la critique formulée par G.G. Wehlage et ses collègues (1989), pour qui les politiques éducatives ne peuvent faire l'impasse sur la dimension relationnelle et culturelle de l'école, au risque de renforcer l'isolement des élèves déjà en marge du système. Ils insistent sur la nécessité de créer des environnements scolaires inclusifs, dans lesquels les élèves à risque peuvent développer un sentiment d'appartenance et s'engager de manière significative dans leurs apprentissages.

**- L'absence d'une vision intégrée : un cloisonnement des niveaux d'intervention**

Enfin, l'échec relatif des approches sectorielles tient à l'absence d'une coordination transversale entre les différents niveaux d'intervention (école, famille, communauté, administration, OSC). Trop souvent, les actions menées par les écoles ne sont pas articulées avec celles des services sociaux ou des associations locales. Le décrochage est alors considéré comme un échec individuel de l'élève ou de sa famille, plutôt que comme un phénomène systémique requérant une réponse collective et coordonnée. Ce cloisonnement institutionnel est en contradiction avec les conclusions de R. W. Rumberger et K. A. Larson (1998), qui montrent que la prévention du décrochage repose sur la synergie entre les sphères scolaire, familiale et communautaire. Dans leur modèle, la réussite de l'élève dépend de la qualité des interactions entre ces différentes sphères, interactions que les politiques éducatives doivent renforcer plutôt que segmenter.

Les approches sectorielles traditionnelles, bien qu'ayant permis certains progrès (notamment en matière d'accès), ne sont plus en mesure de répondre à la complexité contemporaine des déterminants du décrochage scolaire dans l'Atacora. Leur logique fragmentaire, descendante et technocratique limite leur impact réel sur la persévérance scolaire. D'où la nécessité d'un **changement de paradigme**, orienté vers une lecture systémique, contextualisée et participative du maintien scolaire, que nous commencerons à formaliser dans la section suivante.

### **3.1.3. Apports des cadres théoriques existants à une lecture intégrée**

L'analyse des données a révélé un faisceau de contraintes multifactorielles responsables du non-maintien scolaire dans l'Atacora. Ces contraintes, bien que singulières au contexte béninois, trouvent un écho dans les cadres théoriques élaborés par la recherche internationale sur le décrochage scolaire. La mise en perspective de ces modèles permet de mieux structurer l'intelligibilité des dynamiques observées et de jeter les bases d'un cadre intégré adapté au contexte local.

#### **- Le modèle de V. Tinto (1975) : l'intégration académique et sociale**

Le modèle de Vincent Tinto, initialement conçu pour les établissements postsecondaires, repose sur l'idée que la persévérance scolaire est conditionnée par le degré d'intégration de l'élève dans l'institution éducative. Deux formes d'engagement sont au cœur de ce modèle : l'implication cognitive (rapport aux buts et à la motivation) et l'implication comportementale (temps investi dans les activités scolaires).

Dans le contexte de l'Atacora, les observations de terrain révèlent une faible qualité de l'intégration scolaire, liée aux dynamiques d'interactions entre enseignants et apprenants, et une absence de mécanismes institutionnels de soutien individualisé. En dehors des tâches académiques, les élèves ne sont généralement pas écoutés ou compris à l'école, ce qui constitue un terreau fertile au désengagement progressif. Ce déficit d'intégration, tel que Tinto le décrit, précède souvent l'abandon effectif. Cependant, appliquer strictement ce modèle au contexte béninois suppose des ajustements. En effet, Tinto accorde une place secondaire aux dimensions économiques, culturelles et familiales, alors qu'elles sont primordiales dans les décisions de

scolarisation dans l'Atacora. Son apport demeure cependant pertinent pour analyser le rôle des dynamiques internes à l'école dans la construction ou la fragilisation de l'attachement scolaire.

**- Le modèle de J. D. Finn (1989) : la participation et l'estime de soi**

J. Finn propose une double lecture du décrochage à travers ses deux modèles :

- le modèle de participation-identification, où le décrochage est envisagé comme une conséquence du désengagement comportemental progressif (manque de participation, isolement, perte d'intérêt) ;
- le modèle de frustration-estime de soi, qui associe les échecs scolaires répétés à une perte d'estime de soi, elle-même génératrice de comportements de retrait ou de contestation.

Ces deux perspectives trouvent une forte résonance dans les réalités de l'Atacora. Les enseignants interrogés évoquent régulièrement l'inertie participative des élèves : absences non justifiées, désintérêt pour les activités pédagogiques. Cette dynamique est exacerbée par des pratiques pédagogiques descendantes ou un climat de classe non favorable à l'apprentissage. Par ailleurs, des élèves ayant connu des redoublements répétés finissent par intérioriser leur « échec scolaire » comme une identité négative, ce qui renforce leur désengagement. La notion d'estime de soi devient alors centrale : elle constitue un levier psychologique décisif dans la dynamique de persévérance ou de décrochage. Le principal apport du modèle de Finn dans notre cadre d'analyse est donc la mise en évidence du caractère développemental du décrochage : il ne s'agit pas d'un événement brutal, mais d'un processus cumulatif de retrait et de démobilisation.

**- La théorie de G. G. Wehlage et al., (1989) : l'élève à risque et le rôle de l'école**

Le modèle développé par Wehlage et ses collègues enrichit la compréhension du décrochage en insistant sur le rôle structurel de l'école dans la trajectoire des élèves à risque. Il repose sur deux concepts clés :

- l'engagement éducatif, entendu comme la mobilisation mentale et physique dans le travail scolaire ;

- l'affiliation scolaire, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance que développe l'élève au sein de l'environnement scolaire.

Dans l'Atacora, les entretiens montrent que beaucoup d'élèves ne perçoivent pas l'école comme un espace dans lequel ils peuvent s'épanouir ou se projeter. L'absence d'activités parascolaires, le manque de reconnaissance sociale des bons résultats, ou encore le peu d'interactions positives entre pairs contribuent à un isolement affectif vis-à-vis de l'institution. Ce manque d'affiliation est aggravé chez les filles, qui sont souvent assignées à des rôles domestiques dès leur retour de l'école, réduisant ainsi leur engagement éducatif. L'un des apports majeurs du modèle de Wehlage réside dans son orientation préventive : il considère que le décrochage peut être anticipé et évité si l'école modifie ses pratiques en direction des élèves à risque. Cela suppose une transformation du climat scolaire, des approches pédagogiques et du regard porté sur les parcours atypiques.

**- Le modèle de R. W. Rumberger et K. A. Larson (1998) : une articulation des sphères éducatives**

Dans une approche plus englobante, Rumberger et Larson proposent un modèle qui articule les dimensions **individuelles, familiales, scolaires et communautaires** du décrochage. L'engagement y est envisagé selon deux axes :

- l'engagement social (présence, respect des règles, participation) ;
- l'engagement académique (attitudes face à l'apprentissage, efforts fournis).

Cette lecture trouve une pertinence particulière dans le contexte de l'Atacora, où les trajectoires éducatives sont largement influencées par les logiques communautaires. Le soutien familial, la perception sociale de l'école, ou encore les modèles de réussite valorisés dans les villages jouent un rôle déterminant. Le modèle de Rumberger permet ainsi de dépasser une lecture strictement scolaire pour intégrer l'environnement de vie de l'élève dans l'analyse du maintien ou du décrochage.

**- Les approches multidimensionnelles récentes : L. Fortin, B. Galand et al.,**

Enfin, les travaux de L. Fortin et al. (2013) ou B. Galand et V. Hospel (2015), ont proposé des modèles intégrateurs du décrochage, dans lesquels les dimensions psychologiques (motivation, stress, dépression), familiales (soutien parental, stabilité), sociales (normes de genre, pauvreté)

et scolaires (climat de classe, pédagogie) sont articulées dans une dynamique longitudinale. Ces modèles trouvent une application directe dans cette recherche. En effet, plusieurs cas de décrochage évoqués dans l'Atacora relèvent d'un effet cumulatif de vulnérabilités : une fille scolarisée dans une famille très pauvre, ayant connu un décès parental, subissant des violences, et confrontée à une pédagogie rigide, est nettement plus à risque de sortir du système scolaire, même si chacune de ces variables, prise isolément, ne suffit pas à l'expliquer. Les approches de L. Fortin et B. Galand insistent également sur l'importance des facteurs modifiables, et donc sur la responsabilité des institutions de transformer les conditions d'apprentissage, plutôt que d'imputer exclusivement la sortie du système à l'élève ou à sa famille.

La confrontation entre les modèles théoriques et les résultats empiriques met en évidence un consensus : le maintien scolaire dépend d'une constellation de facteurs interreliés, qui agissent à des niveaux multiples (individuel, familial, institutionnel, communautaire). Aucun modèle pris isolément ne suffit à expliquer les dynamiques du décrochage dans leur globalité, mais chacun apporte des éclairages complémentaires. Ces apports théoriques convergent vers la nécessité de concevoir un modèle intégré et contextuellement enraciné, qui sera formulé dans la suite de cette section, afin de proposer une réponse systémique et durable à la problématique du maintien scolaire dans le département de l'Atacora.

### **3.2. Confrontation des modèles existants : apports et limites**

L'analyse comparative entre les modèles théoriques explicatifs du décrochage scolaire et les données empiriques issues du terrain dans le département de l'Atacora révèle un double constat: d'une part, ces modèles fournissent des outils conceptuels pour penser les dynamiques de décrochage ; d'autre part, leur transposition directe dans le contexte béninois et celui de l'Atacora en particulier, appelle à des ajustements, du fait des spécificités socioculturelles, économiques et institutionnelles propres à la région.

#### **3.2.1. Apports convergents des modèles**

L'un des apports majeurs des modèles de V. Tinto (1975), J. D. Finn (1989), G. G. Wehlage et *al.*, (1989), R. W. Rumberger et K. A. Larson (1998), L. Fortin et *al.*, (2013) ou encore B. Galand et *al.* (2011) réside dans leur conception systémique du décrochage. Chacun, à sa manière, met en évidence le caractère processuel, multifactoriel et interactif du phénomène. Cette lecture s'éloigne des explications simplistes, linéaires ou culpabilisantes, qui attribuent

l'abandon scolaire à l'élève lui-même ou à sa famille. Par exemple ; le modèle de Tinto montre que le désengagement peut résulter d'une mauvaise intégration académique ou sociale, ce que confirment de nombreux témoignages d'élèves de l'Atacora signalant leur sentiment de solitude ou de non-reconnaissance à l'école. Le modèle de L. Finn (1989) permet de comprendre que l'absentéisme ou les comportements passifs en classe sont des signes précoces de décrochage, et non de simples fautes disciplinaires. Les observations d'enseignants décrivant des élèves « physiquement présents mais mentalement absents » renvoient précisément à cette logique de retrait progressif. Le modèle de Wehlage (1989), quant à lui, est éclairant pour penser le rôle de l'école comme instance capable d'agir sur les variables modifiables (climat scolaire, valorisation des efforts, sentiment d'appartenance), ce qui est essentiel dans un contexte comme celui de l'Atacora, où les vulnérabilités extra-scolaires sont nombreuses mais difficiles à maîtriser.

Ces modèles montrent également que le décrochage est un phénomène socialement situé, c'est-à-dire qu'il prend des formes différentes selon les contextes culturels, économiques et institutionnels. Cette dimension contextuelle est particulièrement importante dans l'Atacora, où la pauvreté, les normes genrées et les pratiques pédagogiques traditionnelles interagissent de manière complexe.

### **3.2.2. Limites de transposition directe**

Si ces modèles offrent des éclairages précieux, leur transposition directe au contexte béninois, et plus spécifiquement à l'Atacora, rencontre plusieurs limites :

#### **- Des modèles conçus dans des contextes occidentaux et urbains**

La plupart des cadres théoriques analysés ont été construits dans des pays du Nord, souvent dans des environnements urbains ou périurbains où l'école est un acquis institutionnel stable. Dans l'Atacora, l'école reste une institution fragile, parfois excentrée par rapport à la vie communautaire, et souvent confrontée à un déficit de légitimité, notamment dans les milieux socio-ethniques où l'éducation formelle entre en tension avec les logiques sociales locales. Ainsi, l'idée d'implication individuelle (Tinto) ou de choix rationnel de l'élève (Rumberger) doit être relativisée dans un contexte où les décisions de scolarisation dépendent fortement des

familles, des chefferies locales ou des conditions économiques, et non de la seule volonté de l'élève.

**- Une faible prise en compte des dynamiques culturelles et genrées**

Les modèles existants ne traitent que très partiellement les influences culturelles, notamment les rapports sociaux de genre, les rôles assignés aux enfants dans les sociétés rurales, ou encore la dimension linguistique de l'école (enseignement en français dans un environnement majoritairement allophone). Or, dans les entretiens de terrain, les normes liées au mariage précoce, à la domesticité des filles, ou au désintérêt des garçons pour une école perçue comme déconnectée du monde rural, apparaissent comme des déterminants majeurs du décrochage. Ces éléments sont peu intégrés dans les modèles classiques, ce qui confirme les limites de leur portée et renforce la nécessité d'un modèle contextualisé, sensible aux réalités socioculturelles.

**- Une faible compatibilité avec les réalités éducatives locales**

Les modèles théoriques supposent généralement une école disposant de moyens pour accompagner les élèves (conseillers, suivis individualisés, activités parascolaires, partenariats sociaux). Or, dans les zones rurales de l'Atacora, les écoles disposent de moyens très limités, tant en termes d'effectifs enseignants que de dispositifs d'accompagnement. Par conséquent, l'applicabilité des leviers d'intervention préconisés par ces modèles est restreinte si l'on ne tient pas compte des contraintes de terrain. Il serait illusoire, par exemple, de penser améliorer l'engagement des élèves uniquement par le biais de l'interaction enseignant-élève sans revoir l'organisation pédagogique et les conditions de travail des enseignants eux-mêmes.

**- L'absence de prise en compte de la crise sécuritaire**

Un angle aveugle majeur de tous les modèles théoriques classiques analysés réside dans l'absence de prise en compte de la variable sécuritaire. Dans plusieurs communes frontalières de l'Atacora, notamment Matéri, Tanguiéta et Kérou, l'insécurité croissante liée aux incursions de groupes armés, aux déplacements internes de population et à la présence militaire a des répercussions directes sur la scolarisation des enfants. Les données de terrain montrent que certaines écoles sont temporairement fermées, d'autres fonctionnent avec des effectifs très réduits ou dans des conditions de stress intense, notamment chez les élèves déplacés internes.

Or, aucun des modèles examinés n'intègre la variable géopolitique ou sécuritaire comme facteur structurel du décrochage. Cette lacune rend leur transposition incomplète pour un territoire comme l'Atacora, où la continuité pédagogique est souvent compromise par des éléments extérieurs à l'école, mais dont l'impact est pourtant massif. La peur du trajet scolaire, la perte de repères due au déplacement et le traumatisme vécu par certains enfants contribuent à un désengagement scolaire qui échappe aux catégories explicatives classiques. Dès lors, tout modèle valable pour ce territoire doit intégrer la dimension sécuritaire comme facteur exogène mais structurant, au même titre que la pauvreté ou les normes culturelles, afin de saisir la complexité réelle des parcours éducatifs dans les zones exposées.

### **Conclusion**

L'analyse menée dans ce travail met en lumière la complexité du phénomène de décrochage scolaire dans le département de l'Atacora et la nécessité de concevoir des réponses contextualisées et durables. Les résultats révèlent que les facteurs à l'origine de l'abandon scolaire s'inscrivent dans une dynamique multidimensionnelle où interagissent les contraintes économiques, les normes socioculturelles et les limites institutionnelles du système éducatif local. En s'appuyant sur les modèles explicatifs de V. Tinto (1975), J. D. Finn (1989), G. G. Wehlage et *al.* (1989), R. W. Rumberger et K. A. Larson (1998) ainsi que L. Fortin et *al.* (2013), la recherche a montré que le décrochage n'est pas uniquement un acte individuel, mais un processus socialement construit, nourri par des déterminants à la fois exogènes et endogènes. Dans la perspective d'un développement éducatif durable, il apparaît essentiel de renforcer les politiques publiques de soutien scolaire et de lutte contre la pauvreté, notamment celles ciblant les ménages vulnérables et les jeunes filles exposées au mariage précoce. Le renforcement de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté constitue un levier central pour consolider le maintien scolaire et encourager la réussite éducative. En définitive, le modèle contextuel proposé invite à repenser le rôle de l'école en tant qu'espace d'apprentissage, mais aussi de socialisation et de résilience. Une approche intégrée, articulant dimensions économiques, pédagogiques et culturelles, demeure la condition sine qua non pour bâtir une école durable, inclusive et équitable dans l'Atacora et, plus largement, au Bénin.

### **Références bibliographiques**

BECKER Gary, 1964, *Human capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York : National Bureau of Economic Research / Columbia University Press.

BOOTH Tony et AINSCOW Mel, 2011, *Index for inclusion : Developing learning and participation in schools*, 3<sup>e</sup> éd., Bristol (UK) : Centre for Studies on Inclusive Education.

COCHRAN William, 1977, *Sampling techniques*, 3<sup>e</sup> éd., Wiley. — (éditeur et lieu confirmés, mais je n'ai pas trouvé la version exacte pour la 3<sup>e</sup> éd.)

COLEMAN James, CAMPBELL, HOBSON, McPARTLAND, MOOD, WEINFELD, et YORK, 1966, *Equality of educational opportunity*, Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

DAVID et LAVINIA, 2005, *Social inclusion and education: The role of schooling in poverty reduction*, Paris : UNESCO Publishing.

FORTIN Louise, LESSARD André et MARCOTTE Diane, 2013, *Le décrochage scolaire : Prévention et intervention*, Québec : Presses de l'Université du Québec

FOUEKA, 2017, *Les défis de la scolarisation en milieu rural au Bénin : contraintes et perspectives de développement éducatif*, Cotonou : L'Harmattan Bénin.

GALAND Bernard et HOSPEL Veerle, 2015, « Motivation, engagement and performance : A closer look to self-determination theory in school », *Revue française de pédagogie*, n°190, p. 27-44.

GALAND Bernard, PHILIPPOT Pascal et FRENAY Maxime, 2011, *Le décrochage scolaire : Comprendre pour agir*, Bruxelles : De Boeck.

GLICK Philip et SAHN David, 2000, « Schooling of girls and boys in a West African country : The effects of parental education, income, and household structure », *Economics of Education Review*, vol. 19, n°1, p. 63-87.

KARSENTI Thierry, SAVOIE-ZAJC Louise, REICHARDT Christopher et RALLIS Sharon, 2000, *Introduction à la recherche en éducation : Méthodes mixtes et pratiques réflexives*, Montréal : Éditions du CRP.

MIALARET Georges, 2006, *Les sciences de l'éducation : Fondements, champs et perspectives*, Paris : Presses Universitaires de France.

SCHULTZ Theodore, 1963, *The economic value of education*, New York : Columbia University Press.

SEN Amartya, 1999, *Development as freedom*, Oxford : Oxford University Press.

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Rapport mondial sur l'éducation : Repenser l'avenir ensemble*. UNESCO Publishing.

UNICEF. (2023). *Rapport sur la situation des enfants au Bénin*. Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF Bénin).

WAMALA Richard, KIZITO Emmanuel et JJEMBA Elizabeth, 2013, « Major causes of school dropout among girls in Uganda », *International Journal of Education*, vol. 5, n°3, p. 25-38.

WEHLAGE Gregory, RUTTER Richard, SMITH Gene, LESKO Natalie et FERNANDEZ Rafael, 1989, *Reducing the risk : Schools as communities of support*, London : Falmer Press.

**GNONLE Yatté Raymond** est doctorant en Andragogie au Laboratoire de Recherche et d'Études, Sport, Education et Interventions sociales pour le Développement (LARESEID). Il est également titulaire d'un master en Andragogie.

**AHOUANDJINOU Raymond-Bernard** est enseignant-chercheur et maître de conférences en management de l'éducation. Chercheur au laboratoire de Recherche et d'Études, Sport, Education et Interventions sociales pour le Développement (LARESEID), il est auteurs de deux ouvrages et d'une trentaine de travaux de recherche.

**ATOUN Carlos** est maître-assistant en didactique. Il est chercheur au Laboratoire de Didactique des Disciplines (LDD) de l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin).

**NGOUYAMSA Valentin** est enseignant à l'Université de Dschang et enseignant de rang magistral. Il est chercheur à l'Unité de Recherche de Philosophie et des Sciences Sociales Appliquées (URPHISSA).

**Copyrights**

Le copyright de cet article est conservé par l'auteur ou les auteurs, les droits de première publication sont accordés à la revue. *L'article qui est sous la licence Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International, est la propriété intellectuelle de cet(s) auteur(s).* [Djimigwe](https://www.revuedjimigwe.com) © 2025 by [ENS-ABIDJAN](https://www.ens-abidjan.com) is licensed under CC BY-NC 4.0 consultable sur le site <https://www.revuedjimigwe.com>