UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Un regard socio-anthropologique sur les abandons scolaires dans la direction communale de l'éducation de Rugombo, année scolaire 2012-2013 à 2021-2022

Nsabiyaremye, Jean

2023-07
UB, Faculté des sciences humaines et sociale
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/425

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES (FLSH)

DEPARTEMENT DE SOCIO-ANTHROPOLOGIE

UN REGARD SOCIO-ANTHROPOLOGIQUE SUR LES ABANDONS SCOLAIRES DANS LA DIRECTION COMMUNALE DE L'EDUCATION DE RUGOMBO, ANNEE SCOLAIRE 2012-2013 A 2021-2022

Par

NSABIYAREMYE Jean

Mémoire

Présenté en vue d'obtenir

un diplôme de Master en Socio-Anthropologie

Sous la direction de :

Pr. Jean-Marie NDUWAYO

Bujumbura, Juillet 2023

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : M. Fidèle SEBUSHAHU

Directeur : Pr. Jean-Marie NDUWAYO

Secrétaire : Pr. Viator NZIBAVUGA

DEDICACE

A nos parents,

A notre épouse

A nos frères et sœurs,

A tous ceux qui nous sont chers,

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous éprouvons un grand plaisir d'exprimer nos sentiments de reconnaissance envers toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation. La rédaction de celui-ci n'aurait pas été possible sans leur intervention. Qu'il nous soit alors permis d'exprimer nos sincères remerciements envers elles. Tout d'abord, nos sincères remerciements s'adressent au Professeur-chercheur et directeur de notre mémoire, Pr. Jean-Marie NDUWAYO qui, par ses compétences scientifiques, sa disponibilité et ses critiques constructives, nous a prodigué des conseils et des encouragements d'une importance inestimable dans l'accomplissement de ce travail. Ensuite, une profonde et infinie reconnaissance va à l'endroit de notre chère épouse pour son affection, son encouragement, sa compréhension et son amour inconditionnel. Nous espérons que ce travail sera à la hauteur de ses sacrifices dès le commencement de notre cycle de master jusqu'aujourd'hui. Qu'elle trouve ici l'expression de notre grande gratitude.

Nous nous en tiendrons rigueur si nous oublions d'exprimer notre gratitude à nos éducateurs à tous les niveaux ; aux autorités de la Direction communale de l'Education de Rugombo pour leur accueil chaleureux ainsi qu'à toutes les personnes qui ont participé aux entrevues sans lesquelles ce travail n'aurait pas été possible.

Enfin, nous remercions vivement nos parents, la famille Pasteur Elysée MANIRAKIZA et le Centre Dave de Physiothérapie et de Rééducation Fonctionnelle de Cibitoke (C.D.P.R.F.). Leur soutient a été d'une grande importance pour la réalisation de ce Mémoire.

A tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à la réussite de ce travail ; nous leur serons toujours reconnaissant. Qu'ils trouvent dans ce travail la joie de leur contribution.

RESUME

Ce mémoire de fin d'études de Master propose de revenir sur les abandons scolaires dans la D.C.E. Rugombo. La démarche méthodologique mobilisée s'inscrit dans le cadre de la recherche qualitative et nous a permis de nous appuyer sur les techniques d'observation et d'entretien semi-directif pour collecter les informations nécessaires à la vérification de nos hypothèses. Ce travail a été réalisé sous la couverture analytique de la théorie de l'interactionnisme symbolique. Les hypothèses de cette recherche stipulent que la perte de motivation, les facteurs scolaires et les facteurs socio-anthropologiques sont à l'origine des abandons scolaires.

L'étude a montré que les générations qui ont terminées les études mais qui restent longtemps sans emploi ont en particulier un impact négatif sur la scolarité des enfants et sur l'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants. Cette étude a également montré que les facteurs scolaires comme le climat scolaire, l'orientation subie et le phénomène d'étiquetage sont à l'origine d'abandon scolaire. Enfin, ce travail a montré que les facteurs socio-anthropologiques comme la pauvreté, le climat familial, les mariages précoces et les grossesses non désirées sont aussi à l'origine des abandons scolaires.

Mots clés : Abandon scolaire, décrochage scolaire et éducation.

ABSTRACT

This Master's dissertation proposes to return to school dropouts in the D.C.E. Rugombo. The methodological approach used is part of qualitative research and allowed us to rely on observation and semi-structured interview techniques to collect the information necessary to verify our hypotheses. This work was carried out under the analytical cover of the theory of symbolic interactionism. The hypotheses of this research stipulate that the loss of motivation, school factors and socio-anthropological factors are at the origin of school dropouts.

The study showed that generations who have completed their studies but who remain unemployed for a long time have a particularly negative impact on children's schooling and on parents' investment in their children's schooling. This study also showed that school factors such as the school climate, the orientation undergone and the phenomenon of labeling are at the origin of school dropout. Finally, this work has shown that socio-anthropological factors such as poverty, family climate, early marriages and unwanted pregnancies are also at the origin of school dropouts.

Keywords: School dropout and education.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY ..... **i**
DEDICACE ..... **ii**
REMERCIEMENTS ..... **iii**
RESUME ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TABLE DES MATIERES ..... **vi**
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES ..... **viii**
AVANT-PROPOS ..... **ix**
0. INTRODUCTION **1**
01. Objet de la recherche 2
02. Choix du sujet 2
0.2.1. Motivation personnelle 2
0.2.2. Motivation scientifique 2
0.3. Délimitation du sujet dans le temps et dans l'espace 3
0.4. Objectifs 3
0.4.1. Objectif général 3
0.4.2. Objectifs spécifiques 3
0.5. Terrains d'enquête 3
0.5.1. Présentation de la Commune Rugombo 3
CHAPITRE 1 : APPROCHE THEORIQUE, METHODOLOGIQUE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE **7**
1.1. Approche théorique 7
1.1.1. Théorie de l'interactionnisme symbolique 7
1.1.2. Interaction en face-à-face 8
1.1.3. L'interaction comme champ d'influences mutuelles 9
1.2. Méthodes et techniques de recherche 12
1.2.1. Méthodologie d'analyse des résultats 13
1.2.2. Technique de recherche 14
1.3. Population d'enquête, technique de choix des sujets et déroulement de l'enquête 19
1.3.1. Population d'enquête 19
1.3.2. Technique de choix des sujets 20
1.3.3. Déroulement de l'enquête 21
1.4. Problématique 22
1.4.1 Aperçu historique de l'éducation du Burundi 22
1.4.2. Un aperçu sur les abandons scolaires dans la D.C.E. Rugombo de 2012 à 2022 32
1.4.3. L'abandon scolaire a plusieurs effets négatifs 33
1.5. Question de recherche 35
1.6. Hypothèses 35
1.6.1. Hypothèse générale 35
1.6.2. Hypothèses spécifiques 35

CHAPITRE 2 : L'APPROCHE DEFINITIONNELLE ET CONNAISSANCES CONNEXES AU SUJET DE RECHERCHE 36
2.1. L'approche définitionnel 36
2.1.1. Le concept d'abandon scolaire 36
2.1.2. Le concept de décrochage scolaire 36
2.1.3. Le concept d'éducation 38
2.2. Connaissances connexes au sujet de recherche 39
2.2.1. Le décrochage scolaire 39
2.2.2. Les facteurs de l'abandon scolaire 40
2.2.3. Typologie des jeunes à risque 44
2.2.4. Les typologies du décrochage scolaire 45
2.2.5. Les théories explicatives du décrochage scolaire 56
CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS 64
3.1. La perte de motivation 64
3.1.1. L'Influence des ainés sans emploi 65
3.2. Les facteurs scolaires qui causent l'abandon scolaire 66
3.2.1. L'orientation subie 67
3.2.2. Le climat scolaire 70
3.2.3 Le phénomène d'étiquetage 72
3.3. Les facteurs socio-anthropologiques qui causent l'abandon scolaire 73
3.3.1. La pauvreté 74
3.3.2. L'environnement familial 76
3.3.3. Les mariages précoces 78
3.3.4. Les grossesses non désirées 79
3.4. Discussion des résultats 81
CONCLUSION GÉNÉRALE 87
REFERENCES 89
ANNEXES 98

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

al. : Avec Collaborateurs

C.E.M. : Centre d'Enseignement des Métiers

C.F.P. : Centre de Formation Professionnel

D.C.E. : Direction Communale de l'Education

D.E.S : Diplôme d'Etude Secondaire

D.P.E. : Direction Provinciale de l'Education

E.A.S.U: East Africa Star University

E.I. : Electricité Industrielle

F.D.N. : Force de Défense Nationale

L.T.C. : Lycée Technique Communal

U.P.I. : Université Polytechnique Intégrée

AVANT-PROPOS

Ce mémoire rentre dans le cadre de l'obtention du diplôme de master en Socio-Anthropologie. Il étudiera les facteurs socio-anthropologiques d'abandon scolaire dans la Direction Communale de l'Education de Rugombo. L'idée de ce mémoire de recherche est venue du constat que chaque année scolaire, il y a des élèves qui abandonnent l'école.

En effet, depuis longtemps, il y a toujours eu des élèves qui se sont retirés du système éducatif burundais mais de nos jours, avec le développement technologique et le milieu de travail exigeant une formation scolaire beaucoup plus poussée, l'abandon scolaire prend une signification problématique. Cette étude se veut être une contribution devant permettre de mettre en lumière les facteurs socio-anthropologiques d'abandon scolaire.

Des difficultés n'ont pas manqué. Lors de la récolte des données sur terrain, certains informateurs refusaient de nous donner des informations sur le sujet et d'autres exigeaient qu'on leur paye.

0. Introduction

Dans le contexte de la mondialisation des marchés, l'éducation occupe une place importante pour chacune des nations en compétition. L'attrait d'un pays pour les investisseurs réside dans une multitude d'avantages, dont celui de pouvoir disposer d'un bassin de main-d'œuvre qualifiée leur permettant d'augmenter la flexibilité mais aussi de bénéficier des infrastructures nécessaires à la recherche et au développement.

Pour les populations possédant un faible niveau de qualification, la lutte et la prévention contre l'abandon scolaire ont été progressivement présentées comme des enjeux prioritaires de la politique publique en termes d'éducation.

Les pays ayant perdu le monopole des emplois à faible complexité doivent s'adapter à la situation en faisant la promotion des études qui répondent aux besoins nouveaux du marché de l'emploi.

La qualité et la disponibilité d'une main-d'œuvre scolarisée constitue donc un atout majeur pour un Etat qui veut attirer les capitaux. A l'heure de la mondialisation, la concurrence est féroce à tous les niveaux et les systèmes d'éducation nationaux n'échappent pas.

Pour accéder à un emploi valorisé et valorisant, le diplôme est aujourd'hui très important[1], correspondant à une réelle « *norme de recrutement* » et un gage de réussite.[2]Les jeunes sans diplôme présentent ainsi un risque plus élevé d'être exclus, marginalisés et de ne pas avoir toutes les cartes en main pour intégrer efficacement le marché de l'emploi et la société en général.

En effet, dans le système d'enseignement sans redoublement ni abandon, le nombre de diplômés à la fin d'un cycle d'études devrait théoriquement correspondre au nombre d'élèves qui sont entrés au début. Au Burundi, il n'en est pas ainsi pour une multiplicité de facteurs étroitement liés.

Bien que le gouvernement du Burundi ait opté pour la gratuité de l'enseignement, cela a contribué largement à l'augmentation des effectifs par salle de classe mais le problème d'abandon scolaire persiste. Conscient de l'existence de ce phénomène, nous avons décidé d'entreprendre une recherche pour en identifier les facteurs.

[1]Catherine Blaya (2010), *Décrochages scolaires, L'école en difficulté*, Edition de Boeck, Bruxelles, p.7.
[2]Pierre-Yves Bernard (2015), « Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public », *Les Cahiers Dynamiques*, n°63, p. 34-41.

01. Objet de la recherche

Dans un contexte où la situation des élèves qui abandonnent l'école s'observe facilement, nous avons décidé, pour le cas concret, de faire une étude socio-anthropologique sur l'abandon scolaire dans la Direction Communale de l'Education de Rugombo. Ainsi, le nombre de ces élèves, surtout dans cette localité, qui ne cesse d'augmenter suscite beaucoup de questionnements.

02. Choix du sujet

Selon Claudia Rainville, « *Rien n'est le fruit du hasard* ».[3]Le choix du sujet : « *Un regard socio-anthropologique sur les abandons scolaires dans la Direction Communale de l'Education de Rugombo* **»** n'est pas le fruit du hasard. Il se justifie par un constat que nous avons fait à la fin de l'année 2021. Nous avons été alerté par un nombre important des abandons scolaires dans la D.C.E. Rugombo dans l'année scolaire 2020-2021 où on a enregistré 333 abandons dans le Post Fondamental.[4]

Comme le conseille Serge Paugam : « *Avant toute chose, le sociologue aurait intérêt à réfléchir sur les raisons qui l'ont conduit à envisager telle ou telle recherche* »[5]. Nous avons alors préféré de faire une étude socio-anthropologique sur le phénomène d'abandon scolaire pour faciliter les partenaires de l'éducation à diminuer le nombre des abandons scolaires et si possible éradiquer ce phénomène sur tout le territoire du Pays.

0.2.1. Motivation personnelle

La motivation personnelle résulte de l'expérience vécue dans notre entourage où nous observons beaucoup d'élèves qui abandonnent les études et cela se remarque chaque année scolaire.

0.2.2. Motivation scientifique

Notre objet d'étude qui porte sur *« les abandons scolaires dans la D.C.E. Rugombo »* peut se justifier comme étant une forme de continuité d'observations : c'est une forme de continuité des travaux de recherche effectués à partir du Master 1. Dans ces travaux, nous mentionnons

[3] http://www.linternaute.fr/citation/33895/rien-n-est-le-fruit-du-hasard-claudia-rainville/.Consulté le 4/08/2020 à 9h30 min.
[4] D.C.E. Rugombo, rapport de fin d'Année, 2021, P.54.
[5] S. Paugam, « S'affranchir des prénotions », in « *L'enquête sociologique* », 2012, P. 5-26

surtout le travail effectué dans le cadre du cours intitulé : « *Anthropologie de l'enfance et de la jeunesse* ».

0.3. Délimitation du sujet dans le temps et dans l'espace

Comme le phénomène d'abandon scolaire est fréquent sur le territoire burundais et compte tenu du temps et des moyens disponibles, nous ne sommes pas capables d'entreprendre une recherche sur toute l'étendue du pays, nous avons par conséquent préféré réaliser notre recherche dans la Direction Communale de l'Education de Rugombo qui nous est facilement accessible. Notre étude, porte sur les abandons scolaires dans la D.C.E. Rugombo sur base des données dans le cycle supérieur pour l'ancien système et le post fondamentale pour le système en vigueur ; dans la période qui s'étend de l'année scolaire 2012-2013 à l'année scolaire 2021-2022.

0.4. Objectifs

0.4.1. Objectif général

Analyser les facteurs socio-anthropologiques qui causent l'abandon scolaire.

0.4.2. Objectifs spécifiques

1. Découvrir les motivations de l'abandon scolaire.

2. Identifier les facteurs scolaires qui causent l'abandon scolaire.

3. Identifier les facteurs socio-anthropologiques qui causent l'abandon scolaire.

0.5. Terrains d'enquête

Notre recherche a été effectuée dans la Direction Communale de l'Education de Rugombo dans la Commune de Rugombo.

0.5.1. Présentation de la Commune Rugombo

La commune Rugombo est l'une des six communes qui composent la Province de Cibitoke. Elle abrite le chef-lieu de cette province. Elle se trouve au Nord-Ouest du pays.

Pour pouvoir la présenter, nous allons d'abord la localiser sur la carte administrative du pays :



Source: https://www.netpress.bi/carte.htm. Consultée, le 18/01/2023 à 21h00 min.

Carte de la commune Rugombo réalisée par l'auteur avec google Maps



Source : **https://www.google.com/maps/place/Commune+de+Rugombo/data=!4m2!3m1!1s0x19c25cdb2cd47f47:0xab639ffa8f8f05e9?sa=X&ved=2ahUKEwjVvfvB7NH8AhU_iv0HHW8XAScQ8gF6BAgXEAI.** Réalisé, le 18/01/2023 à 21h00 min.

0.5.1.1 Localisation

A l'Est de la Commune Rugombo se trouve la Commune Murwi, à l'Ouest la République Démocratique du Congo, au Nord-Ouest, nous avons la République du Rwanda, au Nord- Est la Commune Mugina, au Sud-Ouest la Commune Buganda et la R.D.C. et le Sud-Est la commune Murwi.

La commune Rugombo touche 2 régions naturelles à savoir : la région de MUMIRWA et celle de l'IMBO NORD.[6]

0.5.1.2. Superficie, population et densité

Selon le rapport du cabinet du Gouverneur de la Province Cibitoke du mois de septembre 2022, la commune RUGOMBO a une superficie de 215,7 Km^2 [7] et compte 78587 habitants en 2008. Elle avait une densité de 364,33 hab. /Km^2.[8]

0.5.1.3. Organisation administrative

La Commune RUGOMBO compte 3 zones, 17 collines et 124 sous collines.

[6] Cabinet du gouverneur de la province de Cibitoke, Rapport de septembre, 2022, p.7.
[7] Ibdem.
[8] ISTEBU (2008), Recensement générale de la population.

0.5.1.4. Education

La commune Rugombo a deux Universités à savoir : L'Université Polytechnique Intégrée de Cibitoke (U.P.I.) et East Africa Star University Campus Rugombo (E.A.S.U). Elle compte aussi 13 écoles préscolaires, 46 écoles fondamentales, 16 écoles post- fondamentales et 4 Centres de Formation Professionnel (C.F.P.) et Centres d'Enseignement des Métiers (C.E.M.) Soit un total de 79 écoles.[9]

[9] D.P.E. Cibitoke (2020), Rapport de fin d'année, p. 97.

CHAPITRE 1 :APPROCHE THEORIQUE, METHODOLOGIQUE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre concerne l'approche théorique, la démarche méthodologique, la problématique, l'état de la question de l'abandon scolaire dans la D.C.E. Rugombo qui va nous amener à poser notre question de recherche, suivie des hypothèses qui orientent ce travail. Enfin c'est dans ce chapitre que nous présentons les techniques de recueil d'information et d'analyse des résultats.

1.1. Approche théorique

Notre travail sera basé sur la théorie de l'interactionnisme symbolique.

1.1.1. Théorie de l'interactionnisme symbolique

C'est l'École de Chicago qui a envisagé le rapport entre individu et société en tant que processus ; un dogme qui unit tous ses représentants de Mead à Blumer en passant par Dewey, Faris, Thomas, Park et d'autres.[10]

Selon cette conception de la sociologie, ce sont les symboles qui « sont notre réalité »[11] mais on rappelle que « *l'interaction qui anime notre réalité est symbolique* ». Ainsi, les objets sociaux doivent être compris selon l'usage que nous en faisons même si « les symboles sont associés arbitrairement avec ce qu'ils représentent ».[12]

L'auteur fournit quelques exemples de symboles rattachés à des actions : si le professeur écrit une phrase de son exposé au tableau, c'est que c'est un élément important, ou qu'il se soucie que le groupe puisse bien saisir ce passage ; ou encore, si un auditeur quitte la salle au milieu d'un exposé, ce geste devient un symbole si l'acteur lui donne un sens en le posant. Autrement, ce même geste n'aurait pas eu de signification en soi : peut-être parce que l'auditeur avait déjà un autre rendez-vous, ou qu'il s'était excusé à l'avance de son départ annoncé ; ce n'était donc pas un scandale.

Les auteurs inscrivant leurs travaux dans la tradition de l'interactionnisme symbolique envisagent généralement l'interaction en situation de face-à-face et/ou comme champ

[10]A. Abbott, « Le concept de l'ordre social et la sociologie des processus de l'École de Chicago », in Suzie Guth (dir.), *Modernité de Robert Ezra Park : les concepts de l'École de Chicago*, Harmattan, Paris, 2008, p. 117-128.
[11]CHARON Joel M., *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Interpretation, an Integration,* 8th edition, Upper Saddle River (NJ), Pearson & Prentice Hall, p.2004, 242
[12]CHARON Joel M., op. cit.

d'influences mutuelles. Ces deux perspectives sont importantes à considérer pour mieux comprendre comment on en arrive à une situation de décrochage scolaire.

1.1.2. Interaction en face-à-face

Pour l'interactionnisme symbolique, l'interaction est l'unité de base de l'analyse sociale ; c'est le moment de la construction de sens par les individus. Autrement dit, la signification qu'ils attribuent à leurs conduites et celles des autres, la définition qu'ils donnent de la situation et l'interprétation qu'ils en font, sont construites à travers leurs interactions. Le concept de « *définition de la situation* » [13] est central pour illustrer le nombre de situations de la vie sociale, en l'occurrence l'expérience du décrochage scolaire de jeunes dans la D.C.E. Rugombo.

Selon Morrissette (2010), ce concept renvoie à : la façon dont les acteurs voient la situation dans laquelle ils se trouvent, et donc à leur manière de la cadrer, aux obstacles qu'ils croient devoir affronter, aux choix qu'ils pensent avoir, etc. En d'autres mots, la situation ne renvoie pas à des conditions dites objectives d'un environnement, mais bien aux éléments considérés comme pertinents par des acteurs qui agissent ensemble à un moment donné. En ce sens, la « *définition de la situation* » est une démarche interprétative plus ou moins consciente, dans le cadre de laquelle les acteurs interprètent les situations qu'ils rencontrent, anticipent les conséquences ou les réponses des autres en vue d'engager leur propre action, s'ajustent au besoin pour intégrer les nouvelles informations résultant de la réaction des autres.

De plus, les échanges entre acteurs se construisent graduellement *« à travers des contributions mutuelles enracinées dans la définition de la situation de chacun, sur la base d'une certaine souplesse envers l'autre pour maintenir les échanges sur un mode mutuellement compréhensible ».*[14]

Les définitions de la situation des uns et des autres sont donc constamment en émergence et négociées. Si ces processus interprétatifs comportent toujours une part d'indétermination en raison de la marge de manœuvre des acteurs et du fait qu'on *« ne peut entrer dans la tête d'autrui »*, les acteurs seraient en mesure de faire des inférences plus ou moins plausibles sur

[13] THOMAS W I (1923), *the unadjusted girl*, Boston, Brown, P.17.
[14] MORRISSETTE J., 2010a. *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire.* Sarrebruck, CH, Les Éditions universitaires européennes.

la base de leur connaissance des règles sociales. Ces interprétations sont indissociables du contexte socioculturel des acteurs, de leurs expériences passées et de ce qu'ils anticipent pour le futur[15]. Par exemple, dans un contrat didactique habituel, lorsque l'enseignant pose une question à un élève, il s'attend à ce que celui-ci lui réponde ; l'élève en retour attend de l'enseignant qu'il lui pose une question « *pertinente* », ayant une réponse qu'il construirait à partir des outils que l'enseignant lui aurait donnés pour y répondre. Cela suppose que l'élève comprenne la culture de l'école, ses règles de jeu, en l'occurrence celles qui orientent la relation pédagogique (mots, explications, gestes plus ou moins codés de l'enseignant, etc.). Cela suppose aussi qu'il donne sens au travail scolaire, à l'évaluation du moment, et qu'il a une vision utilitaire de l'école et du savoir (apprendre pour passer en classe supérieure, pour espérer un meilleur avenir, etc.).

1.1.3. L'interaction comme champ d'influences mutuelles

Certains auteurs rattachés à l'interactionnisme symbolique privilégient une conception de l'interaction comme champ d'influences mutuelles. Les travaux les plus éloquents à ce sujet sont probablement ceux de Becker[16], par exemple lorsqu'il conçoit toute l'organisation sociale autour de la mise sur pied d'un concert de jazz. Celui-ci est le résultat d'un travail en équipe, impliquant plusieurs acteurs principaux tels les commanditaires du concert, les musiciens, les publicitaires, les personnes chargées de la caisse aux entrées, de l'éclairage de la salle et de la sonorisation, le public venu écouter le concert, etc., mais aussi des acteurs secondaires qui participent à l'action collective, à l'instar des gardiens de parking, dont la contribution est tout autant essentielle à l'évènement. Cette organisation sociale peut être envisagée comme un ensemble de personnes qui coopèrent à la production d'une activité, ici le concert, un « *monde* » : un ensemble de routines, d'habitudes, de réponses réciproques régularisées et de codes culturels qui lient l'ensemble des acteurs impliqués dans une production. En ce sens, il y aurait une certaine prévisibilité sociale au sein d'un « monde », car les acteurs ont appris à considérer comme pertinentes certaines conduites.[17]

L'interactionnisme symbolique postule aussi que l'être humain est un organisme qui possède un soi (*self*), c'est-à-dire qu'il peut se voir, s'adresser à lui-même et agir envers lui-même de la même façon qu'il peut le faire envers autrui et ceci grâce à la « prise de rôle » (*role-taking*). Le soi est un processus et non une chose logée dans la tête, comme le pensent certains. C'est

[15] Ibdem.
[16] BECKER H.S., 1982/2006. *Les mondes de l'art* (BOUNIORT J., trad.). 2ème édition, Paris, Flammarion.
[17] MORRISSETTE, 2010a, op. cit.

la constatation de ce fait premier qui a un caractère fondateur. Blumer reprend certes à Mead l'idée du « soi » (*self*) comme produit de la conversation intérieure. Mais il va au-delà de Mead pour qui la conversation, comme forme majeure de l'interaction sociale, est d'abord un dialogue avec soi-même comme un autre. En effet, Blumer avance que le monologue intérieur est un processus d'interaction symbolique où l'autre est toujours présent même s'il est physiquement absent ou imaginaire. L. Athens a particulièrement développé cette vision du « soliloque »et ses implications constitutives d'ordre psychosocial.[18]

L'interactionnisme se concentre sur le rôle et la signification des symboles *« Pour présenter sommairement l'interactionnisme, on peut dire qu'elle se concentre sur le rôle des symboles, signes, et significations qui se manifestent (ou s'expriment spontanément) dans les interactions entre des personnes, peu importe leur nombre, ou à la limite dans n'importe quelle situation. Les symboles et significations auxquels on fait ici référence n'ont rien d'ésotérique ou de secret : il s'agit simplement des codes sociaux qui sont partagés par des personnes faisant partie d'un groupe*».[19]

Dans le cadre de l'interactionnisme symbolique, on considère que les acteurs ne sont pas des objets mus par des forces (telles que « la structure », le « système social » ou la « culture ») qui s'exercent sur eux à leur insu, sans réflexivité de leur part.[20]

L'interactionnisme se comprend chez J.M. de Queiroz et Marek Ziolkowski dans leur ouvrage *l'interactionnisme symbolique* comme une théorie qui décrit un espace où les humains sont dans des interactions constantes : *« Des échanges verbaux ou non, qui transitent continûment entre un individu et ses autrui».*[21] Norbert Elias dans son ouvrage *la société des individus* a utilisé le concept de *« configuration »* ce qui renvoi à l'interactionnisme :

« La conscience individuelle est généralement modelée aujourd'hui de telle sorte que chacun se sent obligé de penser: je suis ici, tout seul ; tous les autres sont à l'extérieur de moi, et chacun d'eux poursuit comme moi son chemin tout seul, avec une intériorité qui n'appartient

[18]L. H. Athens, "The Self as a soliloquy", *The Sociological Quarterly*, 35, 1994, p. 521-532.
[19]Yves Laberge, Aux sources du pragmatisme américain, de l'interactionnisme symbolique et de la sémiotique : George H. Mead et Charles S. Peirce Volume 66, Numéro 2, 2010.
[20] Récits de vie et interactionnisme symbolique à la croisée des chemins dans la recherche en éducation.
[21] J.M. de Queiroz et Marek ziolkowski, L'interactionnisme symbolique, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, 1997, p.17.

qu'à lui, qui est son véritable soi, son moi à l'état pur et il porte extérieurement un costume fait des relations avec les autres».[22]

Chez David Le Breton : « *Pour l'interactionnisme, l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la 'force' du système ou de sa culture d'appartenance* ».[23]Les élèves de la D.C.E. Rugombo font des interactions avec leurs familles restreintes, leurs entourages, leurs enseignants et enfin avec les autres élèves.

Quant à la méthode de recherche utilisé dans le cadre de ce travail, les interactionnistes symboliques comme Poupart J. et Rains Prudence soutiennent que : « *Les méthodes de recherche qualitative ne sont pas seulement des instruments de recherche mais, à plusieurs égards et au même titre que d'autres activités sociales, des objets pour l'analyse sociologique».*[24]

Ici, nous avons évoqué les relations d'interdépendance où l'individu et la société sont interdépendants. Jean Manuel de Queiroz et Marek Ziolkowski, dans leur ouvrage « *l'interactionnisme symbolique* » donnent plus de précisions sur cette relation interactionnelle :

« L'homme n'est pas seulement soumis à des lois naturelles (…), il ne se réduit pas au statut d'observateur passif de processus qui se déroulent à l'extérieur et indépendamment de lui. Il peut contrôler et modifier son environnement matériel et social : il le produit autant qu'il est produit par lui. Ordinaire ou savant, il peut utiliser sa connaissance pour agir sur le monde et le transformer».[25]

La configuration de ces relations est donc fonctionnelle et débouche sur la notion de champ.[26] Ce sont ces fonctions même qui entretiennent cette dépendance des uns envers les autres. Le concept de champ de Pierre BOURDIEU et celui de configuration de Norbert ELIAS nous ont

[22]Elias NORBERT, La société des individus, Paris, Fayard, 1991, p.65.
[23]LE BRETON David, *L'interactionnisme symbolique*, Paris, PUF, collection Quadrige Manuels, 2004, 249
[24]Poupart J., Rains Prudence, Pires Alvaro P. Les méthodes qualitatives et la sociologie américaine. In: Déviance et société. 1983 - Vol. 7 - N°1. pp. 63-91.
[25]J.M. de Queiroz et Marek ziolkowski, *op.cit*. p.15.
[26] Pour pierre Bourdieu cité par Anne Catherine Wigner, dans son article « champ », in Paugam Serge (dir.) Les 100 mots de la sociologie, Paris, Presses Universitaire de France, coll. « Que sais-je ? », P.50-51, le champ est un microcosme social relativement autonome à l'intérieur du macrocosme social. Chaque champ (politique, juridique, journalistique, religieux, médical, universitaire, footballistique…) est régi par des règles qui lui sont propres et se caractérise par la poursuite d'une fin.

permis de porter un regard sur la manière dont les interactions se déroulent à l'intérieur d'un champ social bien défini (la vie scolaire).

La sociologie américaine d'Herbert BLUMER[27]nous intéresse aussi dans ce qu'il appelle l'interactionnisme symbolique qui nous permettra de décrire les interactions entre les élèves et les parents, les élèves et les enseignants et les élèves avec les autres élèves dans le même environnement. Cette théorie nous semble pertinente pour caractériser les transactions et les interactions qui se déroulent à l'intérieur de notre champ d'étude. Pour Herbert BLUMER, cités par Jean Poupart *: « Dans Recherches Qualitatives les individus agissent à partir des significations qu'ils donnent aux choses et aux gens. Ces significations émergent dans l'interaction sociale et sont modifiées et interprétées au cours de l'interaction*».[28]

Pour le cas de notre population étudiée, tous les acteurs sont en interaction. Ces interactions sont interdépendantes les unes avec les autres. Les individus accomplissent leurs rôles dans une logique interactionnelle. Comme nous l'avons déjà vu, les élèves sont dans un espace social qui est caractérisé par des relations et des interactions entre plusieurs acteurs.

1.2. Méthodes et techniques de recherche

Le présent point passe en revue l'approche méthodologique ainsi que les techniques d'enquête qui ont servi à la collecte des données à la fois théoriques et empiriques de cette recherche. Il s'agit de l'approche compréhensive ou la méthode qualitative. Aussi, pour aboutir à des résultats fiables et vraisemblables, nous avons mobilisé trois instruments et des techniques de recherche : la recherche documentaire, l'entretien semi-directif et l'observation

En effet, plusieurs auteurs nous éclairent sur ce sujet :

Selon Miles et Huberman : «*Au chercheur la liberté de capter des données sur les perceptions d'acteurs locaux, à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique*» [29], de telle sorte que le point de vue et la participation des acteurs sont grandement valorisés.

[27]BLUMER, dans son Ouvrage s'intéresse à l'étude des processus d'interaction sociale et montre comment les conduites des acteurs s'ajustent mutuellement aux attentes de rôles.

[28]Jean Poupart, PhD. Tradition de Chicago et interactionnisme : *des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance, dans* Recherches Qualitatives-vol.30(1), p.178-199.

[29] M.B. Miles, et M.A. Huberman, *Analyse des données qualitatives*, 2nd Ed., Bruxelles, De Boeck, 2003, p.20-21.

Pour Stéphane et Weber, « *l'ethnographe ne juge pas, ne condamne pas au nom d'un point de vue supérieur. Il cherche avant tout à comprendre en rapprochant le lointain, en rendant familier l'étranger* ».[30]

Le travail de terrain définit le rôle assigné à l'ethnographe. Ce dernier « *ne se contente pas de visions en surplomb, ne se satisfait pas des catégories déjà existantes, des descriptions du monde social (catégories statistiques, catégories de pensées dominantes ou standardisées). Il manifeste un scepticisme de principe à l'égard des analyses généralistes et des découpages préétablis du monde social. L'ethnographe se réserve le droit de douter a priori des explications toutes faites de l'ordre social. Il se soucie toujours d'aller voir de plus près la réalité sociale* ».[31]

D'après Lecompte et Preissle, « *les recherches qualitatives sont aptes à étudier de petits groupes de personnes* ».[32]

1.2.1. Méthodologie d'analyse des résultats

Selon Schaut, *« Analyser, c'est saisir la cohérence interne de chaque entretien. (…) analyser c'est aussi comparer les entretiens entre eux afin d'appréhender l'espace des points de vue qu'ils forment et comprendre sur quel(s) principe(s) sociologiques cet espace est constitué»*.[33]

L'analyse qualitative vise donc à identifier les éléments signifiants du discours brut, tels qu'énoncés dans le langage des enquêtés (les verbatims), à les grouper par approximations successives et à chercher les éventuels liens qui les unissent, de façon à construire une nouvelle description de l'objet d'étude.

En effet, les méthodes d'analyse des données qualitatives sont multiples à savoir ***:*** *« l'analyse thématique, l'analyse de contenu, la grounded theory, ou encore théorie ancrée, l'analyse qualitative comparative appelé aussi analyse booléne, etc. »*.[34]

Dans le présent travail, l'analyse des données a recouru à la méthode d'analyse de contenu.

[30] B. Stéphane et F. Weber, *Guide de l'enquête de terrain, produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 1997, p. 9
[31] *Ibidem*, P.76.
[32] M.D. Lecompte et J. Preissle, « Recherche qualitative : qu'est-ce que c'est, ce que ce n'est pas et comment c'est fait », in *Avancées de la méthodologie des sciences sociales*, 3, 1994, p.141-163.
[33] C. Schaut, « L'entretien qualitatif : une méthode de l'interaction », in J.-E., Charlier et L.V. Campenhoudt (sous dir), op.cit. p.108.
[34] Cf. H.S. Becker, Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales, Paris : La Découverte, 2002, p. 286-305.

Selon les professeurs Jean-Claude Andreani et Françoise Conchon, l'analyse de contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Son objectif est d'analyser le matériel d'enquête collecté à l'occasion d'observations, d'entretiens de groupe ou d'entretiens individuels : les comportements, les mots, les gestes, ce qui n'est pas dit et qui est sous-entendu. Et pour parvenir à une analyse objective, le chercheur passe par trois étapes : la retranscription des données, le codage des informations et le traitement des données.[35]

1.2.2. Technique de recherche

1.2.2.1. La recherche documentaire

C'est une étape de travail réalisée avant de se lancer dans une étude empirique. Elle permet de collecter des données informatives grâce à l'étude de documents officiels fiables. A partir du sujet d'enquête, le chercheur récolte des informations qui l'aident à acquérir la maîtrise de son sujet.

1.2.2.2. Ouvrages de méthodologie

Les ouvrages méthodologiques ont enrichi nos connaissances méthodologiques. Encore et surtout, ils nous ont servi de boussole au cours de notre investigation.

Selon Luc Van Compenhoudt, la recherche documentaire est utile en trois choses : « *Elle permet tout d'abord de renforcer les connaissances du chercheur sur son sujet. Ces connaissances lui permettront de mener un entretien, un focus group ou de construire un questionnaire avec plus d'efficacité. Elle lui permet ensuite d'étudier les travaux de recherche déjà effectués sur le sujet, cela peut faire naître en lui, de nouvelles hypothèses de travail. Enfin, la recherche documentaire permet de trouver des réponses à certaines interrogations de départ. Dans ce cas, le chercheur peut ajuster ses hypothèses pour proposer un travail de recherche plus pertinent* ».[36]

Grâce à la technique documentaire, nous avons consulté les ouvrages relatifs à notre sujet, les dictionnaires, les rapports, les mémoires de fin d'étude, les thèses, les références électroniques, les archives publiques et privées ainsi que des articles. Tous ces documents

[35] J.-C. Andreani, F. Conchon, Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing, disponible sur https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-rpt2014/methodes%20d%e2%80%99analyse%20et%20d%e2%80%99interpretation%20%20des%20etudes%20qualitatives_andreani_conchon.pdf, consulté le 20/9/2022 à 13h00 min.

[36] L. V. Compenhoudt, Manuel *de recherche en sciences sociales*, 5ème éd, Paris, Dunod, 2017, p.81.

nous ont aidé à connaître davantage les conceptions qu'ont eues différents auteurs par rapport à notre sujet d'étude.

1.2.2.3. La technique d'entretien

Parmi les techniques de recueil d'information qui ont été utilisées dans ce travail figure l'entretien. Selon Blanchet et Gotman (1992), « *l'entretien constitue un outil d'exploration et d'investigation visant spécifiquement la production de données* ». Sa conception s'inspire, entre autres, des références théoriques couvertes dans le contexte théorique. Il explore les perceptions sous différents angles et espère, par-là, offrir aux enquêtés maintes occasions de s'exprimer sur le sujet d'étude.

Selon l'ouvrage *Guide de l'enquête de terrain* de S. Bleaud et F. Weber, l'entretien est une technique de recherche qui permet la libre expression de l'enquêté : « *Toute société même si elle n'a pas encore atteint sa phase scientifique, possède une anthropologie à son usage. Son organisation sociale, ses valeurs et sa culture ne peuvent être interprétées que par les hommes qui les vivent. L'anthropologue doit alors prêter oreille attentive à son enquêté qui lui livre les représentations qu'il donne à sa condition* ».[37]

Cette façon de faire s'inspire des propositions de Mayer et Ouellet qui suggèrent « *l'utilisation de questions prédéterminées et qui peuvent être adaptées ou modifiées au besoin* ».[38]

Toutefois, il n'est pas exclu que d'autres questions ou réflexions émergent spontanément en cours de l'entrevue. L'important est que le cœur de l'entretien soit toujours en lien avec les questions de recherche générale qui portent sur la problématique de l'abandon scolaire dans la D.C.E. Rugombo.

Au cours de l'entretien nous avons utilisé deux outils de recueil d'information : la prise de notes et l'enregistrement :

La prise de notes : lors des échanges sur le quotidien des élèves qui ont abandonné l'école, si l'endroit était favorable, nous prenions des notes au fur et à mesure. Il était parfois inconfortable de prendre des notes à certains endroits. Nous mettions également au propre les

[37] S. Bleaud et F. Weber, *op. cit.*, p.16.
[38] R. Mayer, et F. Ouellet, *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal, Gaëtan Morin, 1991, p.67.

différents thèmes traités, sans rien analyser, pour voir lequel renforcer ou aborder le lendemain.

Enregistrement : lorsque l'informateur acceptait d'être enregistré, nous allumions l'enregistreur de notre smart phone et le lui tendais. Ces enregistrements étaient conservés soigneusement jusqu'à la fin du séjour pour pouvoir retranscrire les informations dans la langue de rédaction (le français) avant d'analyser le contenu.

Dans le cadre de notre travail, nous nous sommes entretenus avec les élèves qui ont abandonné l'école dans la D.C.E. Rugombo, les parents de ces derniers, et les autorités administratives de l'éducation et comme nous avons opté pour la méthode qualitative, nous avons par conséquent réalisé des entretiens semi-directifs.

1.2.2.3.1. Entretiens semi-directifs

Selon Savoie-Zajc, « *l'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche* ».[39]Il s'agit, en effet, d'une technique qui privilégie le face à face (interaction interpersonnelle liant l'interviewé et le chercheur), et qui met l'accent sur un certain nombre de questions consignées au départ dans un guide d'entretien par le chercheur et auxquelles l'enquêté est amené à s'exprimer.

Toutefois, le chercheur aide l'enquêté en reformulant ou en relançant le dialogue, le cas échéant, en cas de blocage ou de résistance. Pire encore, cette technique oblige, selon Berthier N., l'enquêteur à « *(…) utiliser un savoir-faire professionnel pour parvenir à motiver l'enquêté avec attention et gentillesse et l'amener à fournir des informations valables et non des informations pour faire bonne impression*».[40]

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, plusieurs entretiens semi-directifs ont été réalisés avec nos informateurs de la D.C.E. Rugombo. Les lieux des entrevues ont été choisis en fonction des caractéristiques d'accessibilité par les enquêtés. Tous les efforts ont été conjugués pour ne pas, non seulement gêner l'enquêté et biaiser par conséquent l'entretien, mais aussi pour que

[39] L. Savoie-Zajc, « L'entrevue semi-dirigée », in B. Gauthier (dir), Recherche social : de la problématique à la recherche des données, Sainte-Foy, presses de l'Université du Québec, 1997, p.337-360 Cité par C. Schaut. L'entretien qualitatif : une méthode de l'interaction » in J-E. Charlier et L.V. Campenhoudt (sous dir), op.cit. p.90.
[40] N. Berthier, op.cit., p.69.

l'enquêté soit à l'aise et à l'abri des regards et des oreilles indiscrètes. Au fait l'empathie et le respect de nos enquêtés ont caractérisé nos attitudes. Les entretiens ont eu lieu respectivement en date du 14/11, du 12/12, 17/12, 28/12 2022 et du 08/02/2023 entre 8h 00 min et 17h 00 min, les heures où les enquêtés se disaient libres de circuler. Au début de l'entretien proprement dit, nous nous sommes présenté et nous avons exposé l'objectif et le sujet de recherche tout en invitant l'enquêté(e) à se présenter.

1.2.2.4. La technique d'observation :

L'observation est une technique qui permet de décrire les comportements, les lieux, les situations et les émotions auxquels assiste le chercheur, en tant qu'observateur. Selon Arborio et Fournier « *le choix d'un espace circonscrit rend l'observation directe possible parce que celle-ci met le chercheur face à un ensemble fini et convergent d'interactions. Cependant, le caractère délimité du lieu ne suffit pas à définir précisément un objet sur lequel enquêter : ce n'est pas toujours l'ensemble des relations sociales en ce lieu qui est examiné* ».[41]

Le chercheur peut donc choisir entre l'observation participante et l'observation non-participante. L'observation participante signifie que « *le chercheur joue un rôle plus ou moins actif dans le cadre social qu'il veut étudier, lequel rôle va lui permettre de partager une partie de la vie ordinaire des individus concernés, de participer éventuellement à leurs actions, jusqu'à être parfois l'un des leurs, et d'être ainsi à mesure de comprendre de l'intérieur leur vision du monde et la rationalité de leurs actions* ».[42]Compenhoudt aussi affirme l'observation participante est une observation au cours de laquelle, il s'immerge pleinement dans l'expérience qu'il observe et y prend part.[43]

Dans notre étude, nous avons eu recours à l'observation non-participante. Nous avons pu observer les élèves qui ont abandonné l'école, leur mode d'expression, leurs comportements et leurs attitudes devant une personne étrangère, ce qui nous a permis de nous rendre compte de leurs interactions quotidiennes.

1.2.2.5. Le guide d'entretien :

Celui-ci est un document qui regroupe l'ensemble des questions à poser ou des thèmes à aborder lors d'une entrevue.[44] Il est structuré selon le type d'entretien que l'on souhaite mener

[41] A.M. Arborio et P. Fournier, *op.cit.*, p.12.
[42]A. Coulon, *L'école de Chicago*, Paris, PUF, 1992, p. 107.
[43]Cfr. L. V. Compenhoudt, Manuel *de recherche en sciences sociales*, 5ème éd, Paris, Dunod, 2017, p.102
[44]Cfr. P. N'da, *op. cit*., p.157.

et comme le disent Beaud et Weber, nous n'avons pas porté notre attention à poser de bonnes questions mais plutôt sur la confiance à l'égard des enquêtés « *Le problème n'est pas non plus de savoir si vous avez posé les bonnes questions pour obtenir de bonnes réponses ; ce qui est essentiel est de gagner la confiance de l'enquêté* ».[45]

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé des entretiens avec les jeunes qui ont abandonné l'école, leurs parents et les autorités administratives de l'éducation de la D.C.E. Rugombo, dans le but de collecter les données susceptibles de nous permettre à répondre convenablement aux objectifs de notre recherche. Nous nous sommes alors doté d'un guide d'entretien, qui nous a permis de référencer les principales thématiques à aborder et les questions à poser aux enquêtés.

1.2.2.6. Type d'échantillonnage

Selon C. Schaut, « *à moins de pouvoir compter sur une armada d'enquêteurs ou de disposer de beaucoup de temps, le chercheur qui opte pour la méthode de l'entretien qualitatif semi-directif doit constituer un échantillon qui prétende non à la représentativité, mais un échantillon plus représentatif et bien significatif* »[46] de la diversité des enquêtés.

Ainsi, les échantillons qualitatifs se présentent selon une division en deux grands groupes : l'échantillonnage par cas unique et par cas multiples. Le premier type d'échantillonnage est, selon Alvaro Pires, adapté aux recherches qui visent à connaître les idéologies ou attitudes qu'ont des individus appartenant à différentes classes sociales, à divers milieux, partis politiques, etc. Par contre, les recherches qualitatives recourant à l'échantillonnage par cas multiples (ou multi-cas) (dont il est question dans ce travail), s'intéressent surtout aux expériences de vie, aux institutions et aux pratiques sociales en général.[47]

Ici le chercheur vise à connaître son point de vue sur le déroulement des faits ou le fonctionnement d'une institution ou de le saisir à travers sa propre expérience ; de rendre compte de ses sentiments et perceptions sur une expérience vécue ; d'avoir accès aux valeurs d'un groupe ou d'une époque qu'il connaît à titre d'informateur clé, etc.

[45] Stéphane, B. et Weber. Guide de l'enquête de terrain, Paris, la Découverte, 2008, p.203.

[46] C. Schaut, « L'entretien qualitatif : une méthode de l'interaction » in J-E. Charlier et L.V. Campenhoudt (sous dir), op.cit., p.94.

[47] A. Pires, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques, Première partie : Épistémologie et théorie. Montréal : Gaëtan Mo-rin, Éditeur, 1997, p. 149. Disponible sur http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf, visité le 05/09/2022 à 20h 25 min.

1.3. Population d'enquête, technique de choix des sujets et déroulement de l'enquête

1.3.1. Population d'enquête

Il est une évidence que sans la population d'enquête, aucun chercheur ne peut prétendre à avoir accès aux données empiriques ; différents auteurs en parlent : Ainsi, selon Maurice Angers, « *la population d'enquête est définie comme l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs d'enquête et qui ont une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation*».[48]La population d'enquête est donc la seule voie la moins risquée et la mieux indiquée pour fournir au chercheur des informations utiles dont il a besoin.

C'est pour quoi pour Blanchet et Gotman, « *Définir la population, c'est sélectionner des personnes que l'on veut interroger et à quel titre, déterminer les auteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on pose* ».[49]

Jeanne Bordeau la définit comme « *l'ensemble du groupe humain concerné par l'objectif de l'enquête. C'est dans cette univers que sera découpé l'échantillon* ».[50]

Selon Paul N'da, « *la population d'enquête est une collection d'individus (humain ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précisés par un ensemble de critères de choix des enquêtés* ».[51]

Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, traitant de la sélection des unités d'observation, écrivent : « *Lorsqu'il a circonscrit son champ d'analyse, trois possibilités s'offrent au chercheur : il peut soit recueillir des données et faire finalement porter ses analyses sur la totalité de la population couverte par ce champ, soit se limiter à un échantillon représentatif, soit n'étudier que certaines composantes très typiques, bien que non strictement représentatives, de cette population. Le choix est en fait assez théorique car, le plus souvent, l'une de ces solutions s'impose naturellement compte tenu des objectifs de la recherche* ».[52]

---

[48] 8M. Angers, Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Alger, CASBAH, 1997, p. 226 cité in https://www.institut-numerique.org/2-definition-de-la-population-denquete-5007ca37d9349, visité le 21/9/2022 à 15h00 min.
[49] A. Blanchet et A. Gotman, l'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris : Nathan, 1992. P. 113.
[50]J. Bordeau, *La boîte à outils des écrits professionnels*, Paris, Groupe Eyrolles, 2013, p.164.
[51] P. N'da, *Méthodologie et guide pratique du Mémoire de recherche et de la thèse de doctorat en Lettre, Arts et Sciences humaines et sociales : informations, normes et recommandations universitaires, techniques et pratiques actuelles*, Paris, Harmattan, 2007, p. 240.
[52]Quivy r et L.V. Campenhoudt, *op. cit*., p.153.

Ces auteurs précisent qu'étudier la totalité de la population s'impose dans deux cas opposés : « *soit lorsque le chercheur analysant les phénomènes macro sociaux et étudiant la population en tant que telle n'a pas besoin d'information précise sur le comportement des unités qui la composent, mais uniquement des données globales disponibles dans les statistiques, soit lorsque la population considérée est très réduite et peut être étudiée entièrement* ».[53]

Par contre « *il faut étudier un échantillon représentatif de la population lorsque la population est très importante et qu'il faut récolter beaucoup de données pour chaque individu ou unité, ou lorsque sur les points qui intéressent le chercheur, il est important de recueillir une image globale conforme à celle qui serait obtenue en interrogeant l'ensemble de la population c'est-à-dire lorsqu'il se pose un problème de représentativité* ».[54]

La formule, d'«*étudier des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population, sera choisie lorsque plusieurs sources (journaux dans l'exemple de ces auteurs) rendent compte d'une même actualité et qu'il serait impossible et vain de vouloir les analyser toutes ou même d'en constituer un échantillon représentatif* ».[55]

En effet, la validité et la faisabilité de toute recherche exige la précision de l'univers d'enquête. Ainsi, les élèves qui ont abandonné l'école, les parents de ces derniers et les autorités administratives de la D.C.E. Rugombo sont choisis comme population d'enquête.

1.3.2. Technique de choix des sujets

La constitution de l'échantillon impose quant à elle des techniques d'échantillonnage bien choisies. Etant donné que, dans l'échantillon par diversification interne, il est très difficile de prévoir le nombre d'entrevues, le choix des interviewés a été guidé par la technique d'échantillon par boule de neige.

En effet, selon A. Pires en méthodes qualitatives : « *Ce qu'on appelle un échantillon par boule de neige, par filière, ou en cascade désigne souvent une façon de constituer l'échantillon par homogénéisation ou l'échantillon événementiel (étude de cas unique). (…) Grâce à un premier informateur ou à une personne-ressource, le chercheur trouve l'accès au prochain, procédant ainsi par contacts successifs*».[56]

[53]Quivy r et L.V. Campenhoudt, *op. cit*., p.153.
[54]Ibidem.
[55]Ibidem, p.154
[56]Ibidem.

En outre, du fait que la recherche est limitée dans le temps et que, dans la démarche de diversification interne d'un groupe, il est difficile de déterminer le nombre d'entrevues, il est important, pour un chercheur de se poser la question de savoir indiquer à quel moment arrêter la collecte des données. Pour ce faire, il sied de recourir au processus de saturation empirique.

Ainsi, selon A. Pires : « *La saturation empirique désigne alors le phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique*».[57]

1.3.3. Déroulement de l'enquête

Cette étude a été réalisée sur base des données dans la période comprise entre les années scolaires 2012-2013 et 2021-2022. Concernant les critères d'inclusion, ont été inclus tout élève du Post Fondamental (l'enseignement générale et pédagogique et le Post Fondamental Technique) pour le système en vigueur et celui du cycle supérieur dans l'ancien système, qui a abandonné l'école dans la période entre les années scolaires 2012-2013 et 2021-2022, tout autorité administrative de l'éducation dans la D.C.E. Rugombo et tout parent de l'élève qui a abandonné l'école dans la même période ayant accepté de participer à l'entretien après échantillonnage. Par contre ont été exclus ; tout élève du Post Fondamental et celui du cycle supérieur, tout autorité administrative de l'éducation dans la D.C.E. Rugombo et tout parent de l'élève qui a abandonné l'école rencontré et ayant refusé de participer à l'entretien après échantillonnage.

Pour terminer ce chapitre, la démarche méthodologique mobilisée qui s'inscrit dans le cadre de la recherche qualitative nous a permis de nous appuyer sur les techniques d'observation et d'entretien semi-directif pour collecter les informations nécessaires à la vérification de nos hypothèses. Enfin la théorie de l'interactionnisme symbolique nous a permis d'analyser les résultats de notre recherche.

[57] Ibidem, p.151.

1.4. Problématique

La problématisation dans une recherche, consiste à mettre en évidence les différents questionnements qui constituent le point de départ de la recherche.

Selon Campenhoudt L.V, Marquet J., Quivy R : « *La problématique est l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est l'angle sous lequel les phénomènes vont être étudiés, la manière dont on va les interroger*».[58]Pour nous situer dans la problématique de notre étude, nous avons préféré de décliner nos interrogations sur le sujet traité en passant sur des aspects généraux.

L'abandon scolaire est un grand problème qui nous concerne tous. Il frappe les élèves concernés et absorbe une grande partie des ressources limitées de l'éducation. Il y a toujours eu des élèves qui se sont retirés du système scolaire burundais. Mais de nos jours, dans la région, avec le développement technologique et le milieu de travail exigeant une formation scolaire beaucoup plus poussée, l'abandon scolaire prend une signification toute différente, dès lors, problématique.

1.4.1 Aperçu historique de l'éducation du Burundi

Pour bien comprendre le phénomène de l'abandon scolaire, il faut connaître à priori l'historique du système éducatif du Burundi qui nous aidera à comprendre son évolution à travers différentes époques.

1.4.1.1. Période coloniale

L'introduction d'une éducation de type scolaire date de 1902, grâce à l'initiative des missionnaires blancs. Néanmoins, l'organisation de l'enseignement primaire débutera en 1924 lorsque la Société des Nations a confié à la Belgique le mandat d'administrer l'ex-territoire du Ruanda-Urundi. D'une façon générale, l'enseignement secondaire connaîtra un certain développement de 1948 à 1961 tandis que l'enseignement supérieur ne sera réellement organisé qu'à partir de 1964, soit deux ans après l'indépendance acquise le 1er Juillet 1962.

La réforme scolaire probablement la plus marquante de l'histoire du pays est celle de 1973. Elle prévoyait qu'en 1989, 84 % des enfants de sept ans, l'âge légal d'enrôlement à l'école primaire, seraient inscrits. Cette réforme avait aussi pour objectif de développer une éducation qui tienne compte des spécificités culturelles nationales, car celle qui était dispensée jusque-là

[58]L. V. Compenhoudt, Manuel *de recherche en sciences sociales*, 5ème éd, Paris, Dunod, 2017, p.102.

s'inspirait largement du système belge. C'est pour cette raison que les concepts de « *kirundisation* » et de « *ruralisation* » ont été introduits. Les décideurs politiques d'alors avaient estimé que l'impact de cette stratégie linguistique sur les performances scolaires serait important.

Pendant toute la période coloniale, le rôle de l'Eglise Catholique fut prépondérant. Selon Joseph Gahama (1983)[59] qui analyse minutieusement le Burundi sous l'administration Belge, il s'était établi dès l'origine, une entente particulière entre l'Eglise et le pouvoir colonial en matière d'éducation : d'une part, l'Eglise qui était bien implantée en milieu rural et qui connaissait assez correctement le Kirundi, se voyait attribuer le monopole de l'enseignement ainsi que des subsides pour en assurer le fonctionnement ; d'autre part, et en contrepartie, le pouvoir colonial, tout en assumant l'inspection du système d'enseignement, faisait de l'Eglise un agent privilégié pour transmettre la culture occidentale et former des subalternes soumis en fonction des besoins de fonctionnement de l'administration coloniale.

L'éducation telle qu'organisée par l'Eglise Catholique en complicité avec le pouvoir colonial apparaissait comme un système d'enseignement à deux voies différentes sans rapprochement possible. D'une part, un enseignement non formel de masse dispensé dans les catéchuménats, ouvert aux adultes et aux jeunes désireux d'avoir le baptême. Ce type d'éducation est centré sur l'apprentissage de la bible, de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire donc une véritable alphabétisation moins coûteuse mais au rabais.

D'autre part, un enseignement formel très sélectif, très coûteux et déséquilibré, avec un contenu de programme et des structures scolaires calqués sur le modèle belge. Parallèlement à l'éducation de base organisée par l'Eglise Catholique et le pouvoir colonial, il existait une éducation informelle diffusée par le milieu où évoluait l'enfant. Cette dernière embrassait tous les aspects de la vie tels que perçus par le groupe. Elle était utilitaire et préparait l'enfant à exercer les fonctions d'adulte. Cependant, comme l'indique LêThànhKhoï (1971)[60], dans un monde en perpétuelle transformation socio-économique et technologique, elle portait en elle-même ses propres limites. Etant liée au contexte économique et social du milieu, elle ne pouvait porter ses fruits que dans un cadre restreint d'une économie agraire et d'une société où les métiers se transmettaient de père en fils, où la technique évolue peu, où la spécialisation est artisanale et l'apprentissage du métier possible sur place

[59]Gahama, J. (1983), le Burundi Sous Administration Belge : la Période du Mandat 1919-1932, Paris, Karthala/A.C.C. T., p. 67.
[60]LêThànhKhoï (1971) L'Enseignement en Afrique Tropicale, Paris, PUF Mayer, R. et Ouellet, F. (1992), p. 17.

1.4.1.2. De 1960 à 1980

Sur le plan international, il importe de souligner que dès le début des années 60, l'UNESCO a organisé quatre conférences régionales respectivement à Karachi (Inde) en 1960 pour l'Asie, à Addis-Abeba (Ethiopie) en 1961 pour l'Afrique, à Tokyo (Japon) en 1962 et à Santiago (Chili) en 1962 pour le Japon et l'Amérique Latine. L'objectif global était d'aider les pays membres à élaborer et à mettre en œuvre des plans de développement de l'éducation. Dans le cas spécifique de l'Afrique, le plan d'Addis-Abeba visait les objectifs suivants selon Najman[61] :

A. A court terme (1961-1966) :

Le nombre des inscriptions dans l'enseignement primaire devait s'accroître chaque année d'une fraction de 5% des enfants ayant l'âge de la scolarité obligatoire, ce qui porterait le taux d'inscription dans l'enseignement primaire de 40 % à 51 % ; le taux d'inscription dans l'enseignement secondaire devait passer de 3 à 9 % ; la formation des maîtres à tous les niveaux devait recevoir une attention particulière, de même que les programmes d'éducation des adultes.

Comme on le remarquera par la suite dans le cas spécifique du Burundi, ces objectifs sont loin d'être atteints pour une multiplicité de facteurs étroitement liés.

Deux ans après l'indépendance de 1962, l'Eglise Catholique transforma les catéchuménats en Centres d'Education de Base Non Formel « Yaga Mukama » (c'est-à-dire Parle Seigneur) dans le but de suppléer à l'action des pouvoirs publics et de s'occuper ainsi des laissés-pour-compte en leur donnant, en plus de l'enseignement religieux, des rudiments de lecture, d'écriture, de calcul et de tout autre forme d'apprentissage susceptible de rendre les bénéficiaires plus autonomes dans leur milieu de vie. Cet objectif d'intégrer l'enfant dans son milieu de vie fut repris par les initiateurs de la Réforme de 1973.

L'objectif de la Réforme était de rompre avec un système d'éducation hérité de la colonisation et de concevoir et sauvegarder un système adapté aux réalités du pays. Le rôle de l'école était désormais de préparer la masse d'élèves qui n'accéderont pas aux études secondaires à intégrer et à transformer le milieu rural. Nationaliser un système, c'était aussi nationaliser les produits du système, c'est-à-dire leurs comportements, leurs mentalités, leurs façons de concevoir le monde, la nature et leur transformation. Rationaliser et nationaliser le

[61]Najman, D. (1972) L'Education en Afrique : Que Faire ? Aubenas, Editions Deux Milles Ngayimpenda, E. (1999), Crise Sociopolitique et Déstructuration des Ménages au Burundi, Cahiers Démographiques du Burundi n°13, Ministère de la Planification du Développement et de la Reconstruction/FNUAP, Bujumbura

système devait consister à établir des relations très étendues entre lui et la société globale, c'est-à-dire faire en sorte que les objectifs du système soient liés à ceux du développement socio-économique.

L'école primaire telle que conçue par la Réforme de 73 devait être une école communautaire, c'est-à-dire une école ouverte à son environnement, où les jeunes et les adultes auront accès tant pour donner que pour recevoir, une école organisée à la manière d'un centre, d'un village, d'une collectivité susceptible de créer et de produire. Pour les deux derniers paliers d'enseignement, les objectifs visés étaient la diversification de l'enseignement secondaire et la réorganisation de l'enseignement supérieur en une seule université nationale afin d'éviter le double emploi crée par l'existence de trois institutions (Université Officielle de Bujumbura, Ecole Normale Supérieure et Ecole Nationale d'Administration).

La diversification de l'enseignement secondaire visait à substituer la politique malthusienne d'élimination systématique par un processus continu d'orientation, toutes les filières devant déboucher à l'enseignement supérieur « *Les études secondaires de 7 ans comprendront d'abord un tronc commun de 3 ans à l'issu duquel tous les élèves sont, d'après leurs aptitudes, dirigés vers l'une des sections suivantes : enseignement secondaire général littéraire, enseignement secondaire général scientifique, enseignement secondaire général pédagogique, enseignement secondaire technique. Après un premier cycle de 2 ans, les élèves subiront une nouvelle épreuve d'orientation à l'issue de laquelle, ou bien ils poursuivront leurs études ou bien embrasseront l'activité professionnelle pour laquelle ils ont été formés. Un second cycle de 2 ans lui-même sanctionné par une autre épreuve d'orientation dirige les uns vers l'enseignement supérieur et les autres vers la profession*».[62]

Il convient de souligner ici que n'eût été un environnement socio-économique très défavorable (la crise politico-ethnique de 1972, la crise économique des marchés pétroliers des années 70, la guerre tanzano-ougandaise au niveau de la sous-région, etc. cette réforme était trop bien pensée pour être appliqué intégralement et immédiatement au système éducatif burundais. Quantitativement, jusqu'en 1980, les effectifs inscrits dans les Centres Yaga Mukama étaient largement plus nombreux par rapport à ceux de l'école primaire[63].

[62]UNESCO (1984), Réflexions sur le Développement Futur de l'Education dans le Monde, Paris, UNESCO, p. 11.
[63]Hauet, G. (1980), Evaluation de l'Education de Base au Burundi, Rapport, Ministère de l'Education Nationale, Bujumbura, p.23.

Par contre, le niveau de connaissance y est très bas selon Niyongabo:[64] un enfant de 6ème Yaga Mukama a pratiquement le même niveau de connaissances moyen que celui de 3ème primaire.

Il importe de souligner ici qu'en 1980, au moment où on devait avoir réalisé la scolarisation primaire universelle conformément au plan d'Addis-Abéba, le Burundi figurait parmi les 12 pays les moins scolarisés du continent, c'est-à-dire ceux dont le taux de scolarisation était inférieur à 50 %[65]. Plus précisément, le taux de scolarisation au niveau primaire était estimé à 29.3 % au Burundi.

B. A long terme (1961-1980) :

a) l'enseignement primaire devait être universel, gratuit et obligatoire ;

b) l'enseignement secondaire devait être dispensé à 30% des enfants ayant achevé leurs études primaires ;

c) l'enseignement supérieur devait être dispensé, le plus souvent en Afrique, à environ 20 % des jeunes qui auront achevé leurs études secondaires ;

d) l'amélioration de la qualité des écoles et des universités africaines.

1.4.1.3. De 1980 à 2000

Le début des années 80 marque un tournant décisif en matière de scolarisation. En effet, dans l'histoire du Burundi, c'est pour la première fois, 20 ans après l'adoption du plan d'Addis-Abeba, que les pouvoirs publics se soient prononcés clairement pour la scolarisation primaire universelle mais sans prendre des mesures précises d'accompagnement en ce qui concerne l'accès aux autres niveaux et types d'enseignement, notamment en définissant des objectifs quantitatifs à atteindre à moyen et à long terme ainsi que des stratégies à mettre en œuvre à cette fin. L'objectif de scolarisation primaire universelle était de permettre à tous les enfants ayant l'âge officiel d'admission (7 ans) d'être inscrit à l'école primaire en 1987. Parmi les stratégies ou plans d'actions adoptées, il y a : la double vacation des maîtres et des locaux, soit un effectif de 100 élèves chaque jour dont un groupe de 50 avant midi et un autre après-midi; la promotion collective consistant à appliquer un taux de 85 % pour la promotion et de 10 % pour le redoublement; la mise en place de la carte scolaire prospective pour une meilleure organisation du réseau scolaire; la mobilisation des collectivités locales pour

[64]Niyongabo, J. (1996), Evaluation des Centres d'Education de Base Yaga Mukama, Bujumbura, UNICEF/BURUNDI.
[65]UNESCO (1984), op.cit.

appuyer les efforts du gouvernement en matière de constructions et d'équipements scolaires; la politique de production du livre scolaire en créant et en renforçant la Régie des Productions Pédagogiques (RPP) pour répondre à une demande éducative sans cesse croissante en livres scolaires ; la formation intensive des enseignants D6 en remplacement des D4 et des D7.[66]

Les résultats enregistrés par cette nouvelle politique furent impressionnants. Au niveau secondaire, la stratégie adoptée consistait à minimiser les coûts en cherchant à généraliser progressivement l'externat par la mobilisation des collectivités locales pour la création des collèges communaux. A ce sujet, on peut affirmer que l'option pour la généralisation de l'enseignement primaire universel a eu pour conséquence une demande accrue au niveau de l'accès autant au niveau secondaire qu'à l'enseignement supérieur. Alors que la capacité d'accueil à ces niveaux d'enseignement reste relativement faible.

En l'absence d'un plan global de développement de l'éducation et surtout de la carte scolaire de l'enseignement secondaire, on observe, un développement quelque peu anarchique de ce niveau d'enseignement qui, d'une façon ou d'une autre, entretient, voire renforce les inégalités déjà existantes en matière d'offre et de demande d'éducation de ce niveau d'enseignement. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'innovation consistait à instaurer un système de prêt-bourse (stratégie abandonnée par la suite à cause de son impopularité dans la population étudiante) et à promouvoir l'enseignement supérieur privé.

Du 5 au 10 Mars 1990, c'était la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous tenue à Jomtien en Thaïlande[67] où on adopta de nouvelles orientations telles que:

- ✓ Universaliser l'accès et promouvoir l'équité ;
- ✓ Mettre l'accent sur la réussite et l'apprentissage ;
- ✓ Élargir les moyens et les champs de l'éducation fondamentale ;
- ✓ Améliorer le contexte de l'apprentissage ;
- ✓ Renforcer les partenariats.

Dans le cas spécifique du Burundi, l'une des innovations importantes introduites dans les contenus des programmes scolaires au début des années 90 l'intégration des notions relatives à la santé de la reproduction, à la sexualité, au SIDA, etc.

[66]UNESCO (1984), op. cit., p.17.
[67]UNESCO (Juin 2006), World data on education, Bujumbura, P .7.

Officiellement, c'est par ordonnance ministérielle n°620/367 du 19.08.1992 que le Ministre ayant en charge l'enseignement primaire et secondaire dans ses attributions, a institué l'enseignement de l'éducation à la vie familiale et en matière de population dans le système éducatif formel au niveau primaire et secondaire (art.1).

Selon l'article 3 de l'ordonnance citée ci-dessus, l'éducation à la vie familiale et en matière de population n'est pas une discipline nouvelle et distincte des autres disciplines. Ses concepts sont intégrés dans les différents programmes d'enseignement des disciplines en vigueur qui s'y prêtent. Les concepts sont intégrés dans les leçons sous les thèmes et sous-thèmes des quatre domaines ci-après (art.4) :

- Population et développement ;
- Population et environnement ;
- Alimentation et bien-être de la population ;
- Vie familiale et communautaire.

Par ailleurs, au niveau secondaire, le gouvernement a initié et mis en œuvre la politique des collèges communaux qui, malgré ses limites, a largement contribué à l'amélioration à l'accès à ce niveau d'enseignement.

Avec la fin des années 90, c'est la promotion de l'enseignement supérieur privé qui de toute évidence, semble plus profiter à ceux qui sont en mesure de supporter le coût de la formation qui y est dispensée.

Le décret n°100/054 du 19 août 1999 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale définit la mission dudit Ministère comme suit[68] :

- Elaborer, planifier et exécuter une politique nationale cohérente en matière d'enseignement;
- Introduire dans le milieu rural un système éducatif de base capable d'induire un développement économique endogène en collaboration avec d'autres ministères concernés ;
- Elaborer et exécuter une politique nationale cohérente en matière de l'alphabétisation des adultes ;
- Promouvoir le développement de l'enseignement préscolaire ;

[68] UNESCO (2006), op. cit., p.11.

- Veiller à l'amélioration constante de la qualité de l'enseignement ;
- Etablir et mettre en pratique un plan visant la généralisation de l'enseignement de base pour tous les enfants en âge de scolarisation ;
- Etablir une adéquation entre la formation et l'emploi ;
- Assurer aux écoliers, aux élèves et aux étudiants une formation civique, morale et intellectuelle propre à favoriser une conscience aiguë des réalités nationales ;
- Préparer, en collaboration avec d'autres ministères et services concernés, les éléments en formation à œuvrer pour le développement socio-économique du pays, pour la promotion de la culture et le respect des droits et libertés de la personne humaine ;
- Planifier en collaboration avec les ministères concernés un service civique obligatoire pour les élèves et étudiants.

Les objectifs à atteindre s'inspirent de la politique sectorielle de l'éducation adoptée par le Conseil des Ministres dans sa session du 30 /03/1999. Il s'agit de:

- ✓ Au niveau préscolaire, promouvoir l'éducation préscolaire ou l'enseignement maternel pour faciliter l'égalité des chances en éducation ;
- ✓ Au niveau de l'éducation de base pour tous, éradiquer l'analphabétisme par le biais de la scolarisation primaire universelle d'ici l'an 2010 d'une part et, d'autre part par la mise en place des structures appropriées d'alphabétisation et de post-alphabétisation ;
- ✓ Au niveau secondaire, atteindre un taux de transition du primaire au secondaire de 50 % (taux d'accès) d'ici l'an 2010 tout en améliorant la qualité de l'enseignement en particulier dans les collèges communaux (formation des enseignants, répartition équitable des équipements et du matériel didactique, etc.) ;
- ✓ Au niveau supérieur, atteindre d'ici l'an 2010 le taux moyen de scolarisation du continent africain estimé à 2.5% tout en améliorant la qualité de l'enseignement ;
- ✓ Réduire les disparités de toutes sortes par la mise en place de la carte scolaire et d'un programme d'aide et d'éducation spéciale pour les enfants indigents, déficients mentaux, handicapés physiques, etc. ;
- ✓ Réduire autant que possible les coûts de l'éducation par une utilisation rationnelle des ressources éducatives.

  C'est pratiquement les mêmes objectifs qui sont repris dans le document de politique sectorielle de l'éducation de mars 2002 qui, du reste, cadre bien avec les

recommandations du Forum Mondial sur l'Education Pour Tous tenu à Dakar en avril 2000 [69].

La politique sectorielle du Ministère de l'éducation nationale, telle qu'adoptée par le conseil des Ministres du 26 mars 2002, assigne à l'enseignement formel les finalités de former un homme au profil suivant :

- Un individu compétant en savoir et en savoir-faire pour agir activement et positivement sur son milieu de vie ;
- Un individu compétitif sur le marché de travail, tant sur le plan national qu'international ;
- Un individu créatif et imaginatif capable d'innover pour être à la hauteur des exigences de son environnement ;
- Un individu fier de sa culture mais ouvert au monde, tolérant et acquis aux valeurs fondamentales de la personne humaine.[70]

Dans le cadre de la politique internationale de l'éducation, le gouvernement du Burundi a déclaré la gratuite de l'enseignement primaire en 2005. En effet comme le souligne le professeur NDAYISABA : « *Scolariser gratuitement un élève voudrait dire dispenser aux parents toutes les dépenses scolaires* ».[71]

Mais au Burundi il n'en est pas ainsi, les élèves ont plusieurs problèmes concernant leur scolarité. Il y a des élèves qui abandonnent l'école par ce que leurs besoins primaires ne sont pas comblés.

En effet, au cours de ce Forum, il a été retenu qu'en l'an 2015, tous les enfants en âge d'aller à l'école primaire devront avoir accès à une scolarité gratuite de qualité acceptable et que les disparités entre les sexes touchant cette scolarité devront être éliminées. D'après le cadre d'action de Dakar, les niveaux d'analphabétisme des adultes seraient réduits de moitié, la protection et l'éducation de la petite enfance ainsi que les possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes seraient considérablement accrues et la qualité de l'éducation serait améliorée sous tous ces aspects.

[69]UNESCO (2002), Education pour Tous, Le Monde Est-il sur la Bonne Voie, Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT, Paris, UNESCO, p.11.
[70]UNESCO (2002), op. cit., P. 13.
[71]NDAYISABA. (2003),*Etude de faisabilité de la gratuité de l'enseignement primaire,* Bujumbura, p.67.

Pour élargir l'accès à l'enseignement secondaire, le gouvernement a instauré, depuis le début des années 90 ce qu'on appelle les « **collèges communaux** » destinés initialement à accueillir les élèves non retenus au concours national.[72]

D'après l'ordonnance ministérielle ***n°620/493 du 27 Octobre 1992*** qui organise ce type d'enseignement, « l'enseignement secondaire communal est un enseignement secondaire dont le fonctionnement est assuré par la commune avec l'appui du gouvernement ». L'article 2 de la même ordonnance stipule que les établissements d'enseignement secondaire communal font partie de l'enseignement secondaire public. Il s'agit donc d'un enseignement qui fonctionne en partenariat où les parents supportent les frais d'inscription (le minerval) pour assurer le fonctionnement de l'école et entretiennent pratiquement les élèves en système d'externat, où les collectivités locales construisent les locaux scolaires et où le gouvernement supporte les dépenses salariales du personnel enseignant et administratif, équipe les écoles en manuels scolaires, assurent l'inspection, etc.

Après l'école primaire, l'enfant poursuit son enseignement au sein d'un établissement secondaire. Grâce à la mise en place de l'enseignement fondamental, la passation d'un concours national d'orientation et de certification à l'enseignement post-fondamental en 9ème année (équivalent de la quatrième) est obligatoire pour pouvoir accéder à la 1re (équivalent de la seconde, la 3ème ayant été supprimé). La note minimale sera à chaque fois décidée par le Ministère de l'enseignement supérieure. Après la terminale, l'obtention du diplôme d'Etat se fait après la passation d'un Examen d'Etat (équivalent du Baccalauréat) qui donnera également le droit d'accéder à une université ou à un enseignement supérieur.

Nous pouvons alors dire que le système éducatif du Burundi a subi plusieurs changements mais le problème de l'abandon scolaire persiste. Les chiffres des élèves qui abandonnent l'école sur tout le territoire burundais continuent à augmenter. C'est le cas à titre d'exemple de la Direction communale de l'Education de Rugombo.

[72]UNESCO (2002), op. cit.

1.4.2. Un aperçu sur les abandons scolaires dans la D.C.E. Rugombo de 2012 à 2022

Les abandons scolaires dans l'école supérieure (pour l'ancien système) et le Post Fondamentale (pour le système en vigueur) :

N°	Année scolaire	Nombre des abandons scolaires		Le total des abandons scolaires
		Garçons	Filles	
1	2012-2013[73]	33	31	64
2	2013-2014[74]	119	50	174
3	2014-2015[75]	136	85	221
4	2015-2016[76]	118	97	225
5	2016-2017[77]	713	884	1597
6	2017-2018[78]	-	-	1807
7	2018-2019[79]	104	42	146
8	2019-2020[80]	93	75	168
9	2020-2021[81]	181	151	333
10	2021-2022[82]	72	69	141

[73]D.C.E. Rugombo, le rapport trimestriel, Rugombo, 2012, P. 31.
[74]D.C.E. Rugombo, le rapport de fin d'année, Rugombo, 2014, p.27.
[75]D.C.E. Rugombo, le rapport de fin d'année, Rugombo, 2015, p. 30.
[76]D.C.E. Rugombo, le rapport de fin d'année, Rugombo, 2016, p.33.
[77]D.C.E. Rugombo, le rapport de fin d'année, Rugombo, 2017, p.29.
[78]D.C.E. Rugombo, le rapport de fin d'année, Rugombo, 2018, p. 66-70.
[79]Ibdem, 2019, p.145.
[80]D.P.E. Cibitoke, le Rapport de fin d'année, Rugombo, 2020, p.141.
[81]Ibdem , 2021. p.96.
[82]Ibdem, 2022, p. 0.

NB : 1. Pour l'année scolaire 2017-2018, on ne fait pas la distinction des cycles. Le nombre total donnée concerne le fondamental et le post fondamental.

2. Pour l'année scolaire 2012-2013, le total donné concerne le premier trimestre

1.4.3. L'abandon scolaire a plusieurs effets négatifs

Dans une société où les emplois sont de plus en plus spécialisés et où les exigences du marché du travail sont de plus en plus élevées, il est évident que le décrochage scolaire est un indicateur important de risque de pauvreté. « *Les jeunes qui quittent l'école sans diplôme ont des lacunes importantes sur le plan des connaissances et des habiletés et, conséquemment, leurs probabilités d'obtenir un emploi sont beaucoup plus faibles* ».[83] Comme le dit bien Madeleine Gauthier (1993), « (...) *si en plus d'être faiblement scolarisé, on est jeune, les risques de connaître la pauvreté sont plus grands*».[84]

Au Burundi les jeunes qui quittent l'école sans diplôme ont aussi des difficultés à trouver l'emploi.

Selon Gauthier, les chances de recevoir un emploi pour celui qui n'a pas de diplôme sont réduites : « *S'il était encore possible, il y a quinze ou vingt ans, d'obtenir un emploi sans posséder de diplôme et d'atteindre une certaine stabilité comme l'indiquent les caractéristiques de l'emploi chez les aînés peu scolarisés, cette époque paraît révolue. La rareté de l'emploi, et encore plus d'emplois typiques, semble là pour durer dans un avenir prévisible. La scolarisation et le diplôme, dans ce contexte, confèrent plus qu'une habileté à pratiquer un métier. Ils permettent de franchir ce que Goblot appelait naguère la barrière et qui a tendance à toujours être remontée*».[85]

Lorsque la caractéristique «sans diplôme» s'ajoute au fait d'être jeune, les difficultés d'insertion en emploi s'en trouvent considérablement accrues et on ne peut que constater : «(...) *la persistance des différences avec leurs multiples connotations qui se renforcent les unes les autres pour faire de certains jeunes d'éternels perdants dans leurs tentatives d'insertion en emploi, alors que d'autres peuvent se permettre de faire la fine bouche*».[86]

[83] J. Moisset et P. Toussaint, «Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire ? Une perspective socio-économique», dans CRIRES - FECS, Pour favoriser la réussite scolaire, réflexions et pratiques, CEQ et Éditions Saint-Martin, Québec, 1992, p. 48-49.
[84] M. Gauthier, « Les jeunes Québécois faiblement scolarisés et le monde du travail », dans P. Dandurand, Enjeux actuels de la formation professionnelle, Québec, IQRC, coll. Questions de culture, Québec, 1993, p. 80.
[85] M. Gauthier, op. cit.
[86] M. Gauthier, op. cit, p.260.

Selon Catherine Blaya (2008)[87] nous avons :

1.4.3.1. Pénurie de mains d'œuvre qualifiée :

Le marché du travail exige de plus en plus de solides compétences de base pour évoluer dans des économies axées sur le savoir. Un taux élevé de décrochage scolaire risque donc de priver les entreprises de travailleurs productifs capables de s'ajuster aux changements qui s'opèrent dans la société. Ce manque de main-d'œuvre qualifiée se traduira alors par une baisse de compétitivité du marché ou une diminution de la capacité concurrentielle des entreprises.

1.4.3.2. Impact sur l'insertion professionnelle

Généralement, les décrocheurs se confrontent à des difficultés pour intégrer le marché du travail. De plus, les emplois proposés sont souvent moins attractifs et moins stables que ceux occupés ou proposés aux diplômés. De ce fait, le recours à l'aide sociale est très fréquent et sur une période parfois très longue.

1.4.3.3. Impact sur les compétences personnelles :

Le jeune décrocheur risque de devoir composer avec des lacunes dans le savoir et le savoir-faire. Il va être confronté à une baisse de confiance ou d'estime de soi, à la méconnaissance de soi et des autres, à un déficit de motivation et d'implication, à un manque de confiance en l'avenir, à un sentiment d'amertume à l'égard d'autrui et à un sentiment d'exclusion.

Après avoir constaté le nombre des abandons scolaires qui se manifestent chaque année scolaire dans la D.C.E. Rugombo et après avoir analysé les effets d'abandon scolaire, nous avons décidé d'entreprendre une recherche sur ce sujet car il touche non seulement sur le sujet qui abandonne l'école mais aussi sur la société dans sa totalité.

[87] Catherine Blaya (2008) : décrochages scolaires ; l'école en difficulté, P. 6.

1.5. Question de recherche

Pour comprendre la logique du terrain, nous avons posé notre question de recherche comme suit : « *Les élèves ont depuis longtemps abandonnés l'école, malgré les efforts déployés pour éradiquer ce problème, ils trouvent toujours la motivation de le faire. Quels en sont les facteurs ?* »

De cette question générale, il en découle des questions spécifiques suivantes :

- Qu'est-ce qui motive l'abandon scolaire ?
- Quels sont les facteurs scolaires qui causent l'abandon scolaire ?
- Quels sont les facteurs socio-anthropologiques qui causent l'abandon scolaire ?

1.6. Hypothèses

1.6.1. Hypothèse générale

Les élèves abandonnent l'école sous l'effet de plusieurs facteurs.

1.6.2. Hypothèses spécifiques

Par cette hypothèse générale nous déduisons les hypothèses spécifiques suivantes :

- Par la perte de motivation, les élèves abandonnent l'école.
- Les facteurs scolaires comme l'orientation subie, le climat scolaire, le phénomène d'étiquetage causent l'abandon scolaire.
- Des facteurs socio anthropologiques comme la pauvreté, l'environnement familial, les mariages précoces et les grossesses non désirées causent l'abandon scolaire.

CHAPITRE 2 : L'APPROCHE DEFINITIONNELLE ET CONNAISSANCES CONNEXES AU SUJET DE RECHERCHE

Ce chapitre nous permet de définir les concepts clés utilisés dans ce travail et de faire la revue de la littérature sur l'abandon scolaire.

2.1. L'approche définitionnel

2.1.1. Le concept d'abandon scolaire

Le concept d'abandon scolaire tel que formulé accorde trop de valeur à l'obtention d'un diplôme. La recension des abandons nécessite, au départ, une liste d'inscription où figure un nom ou un code. Le principe d'entrée et de sortie prime sur toute autre considération.

Ainsi, toute personne qui quitte en cours d'études sans terminer l'année scolaire pour laquelle elle s'était inscrite se trouve dans la situation d'abandon. Mais encore faut-il préciser que les départs liés à la mortalité, à l'émigration et la poursuite d'études hors réseau doivent être exclus de ce cas d'abadons ?

L'abandon scolaire masque donc un phénomène plus généralisé qui est l'interruption des études. Beaucoup plus complexe, difficilement mesurable, l'interruption des études permet de réviser les théories sur l'abandon scolaire.
Chez SPENARD , *« L'abandon scolaire (le fait de ne pas obtenir de diplôme) renvoie à toute une dynamique sociale qui fait qu'un individu appartenant à certaines catégories sociales a plus de difficultés qu'un autre à obtenir un D.E.S. »*.[88]

Selon Beauchesne *« L'abandon scolaire au secondaire correspond à la sortie du secteur des jeunes d'un élève qui n'a pas obtenu un diplôme d'études secondaires ou qui n'est pas inscrit à des études collégiales* ».[89]

2.1.2. Le concept de décrochage scolaire

Pierre Bourdieu parlait des élèves n'arrivant pas à faire face à la pression de l'école et à s'acclimater au milieu scolaire en tant qu'« *exclus de l'intérieur* ». Aujourd'hui, le terme communément utilisé est celui de « *décrochage scolaire* ». Néanmoins, l'utilisation de ce concept est à mettre en perspective avec celui qui l'utilise. En effet, « *certains parlent de*

[88]SPENARD, P. (1999). *Contribution à l'analyse sociologique du phenomène de l'abandon au QUEBEC.* Université Laval, p. 64.
[89]Beauchesne, L. (1981) , *Les abandons scolaires:Profil socio demographique,* Quebec: Ministere de l'éducation, p.17.

décrochage scolaire pour désigner un désintérêt de l'école et d'autres pour signifier un abandon de la scolarité ».[90]

Le décrochage scolaire est un « *phénomène multidimensionnel et multifactoriel complexe résultant d'une combinaison de facteurs interagissant les uns avec les autres et l'aboutissement d'un processus long où chacune des parties (enseignants, parents, élève) semblent avoir une part de responsabilité* ».[91]

La définition du décrochage scolaire s'est d'abord dessinée à partir d'enquêtes ponctuelles. Elle varie cependant d'une enquête à l'autre. En fait, la définition relève directement des critères à partir desquels le décrocheur est caractérisé au sein d'une enquête.

Chez Radwanski, « *on ne fait aucune distinction entre un décrocheur qui retourne à l'école et un décrocheur qui n'y retourne pas : un décrocheur qui retourne à l'école demeure toujours un décrocheur* ».[92]

Pour Guigne, « *Le décrochage désigne le processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution, il s'oppose à la démission ou départ volontaire de l'élève et à l'exclusion, acte par lequel une autorité reconnue démet d'une fonction* ».[93]

Borccolicchi le définit ainsi : « *Il s'agit bien d'un processus de désaffiliation scolaire qui renvoie au fonctionnement des institutions scolaires, aux traitements différenciés des élèves et à l'interaction des contextes scolaires, familiaux et locaux qui modulent les parcours et les expériences propres à chaque adolescent* ».[94]

Dans le cadre de notre recherche, c'est cette définition de Borccolicchi qui va nous servir de modèle. De plus, dans le présent travail, les termes « *abandon scolaire* » et *« décrochage*

[90] Pierre Potvin (2015), « Décrochage scolaire : dépistage et intervention », Les Cahiers Dynamiques, n°63, p. 50-57.
[91] Ibdem.
[92] Radwanski, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario.* Ontario: Ministère de l'Éducation, p.77.
[93] Guigne, M. (1998). *" Peut-on définir le décrochage ? " Les lycéens décrocheurs, Chronique sociale,* Lyon.
[94] Borccolicchi, S. (1998), *" Qui décroche ? ", Les lycéens décrocheurs, Chronique sociale* , Lyon, p.54.

scolaire » ont une même signification et revoient à l'interruption des études sans qu'on obtienne un diplôme.

Nous devons considérer le décrochage scolaire sous un angle plus général et cesser d'avoir en tête la conséquence. Dans une perspective globale, l'ensemble des cas d'interruptions des études doit être considéré comme des faits. Celui qui abandonne des études pour une grossesse, celui qui quitte l'école secondaire pour devenir pêcheur comme son père, celle qui perd une session pour quelques raisons de convenance personnelle, celui qui quitte des études par la précarité des interactions scolaires, etc. Que l'interruption soit volontaire ou involontaire est considérée dans le cadre de cette étude comme abandon scolaire.

2.1.3. Le concept d'éducation

Le terme « éducation » a plusieurs significations selon les spécialistes qui l'abordent.

L'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques... considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée. « *L'éducation permet de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu »*.[95]

L'éducation de l'enfant et de l'adolescent repose sur la famille, l'école, la société, mais aussi sur des lectures personnelles et sur l'usage des médias comme la télévision ou Internet. *« L'organisation de l'éducation et de l'enseignement a longtemps été le monopole des religions qui ont ainsi pu transmettre de génération en génération leur vision du monde et de la morale*».[96]

Selon DURKHEIM : « l*'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un homme d'état physique, intellectuel et moral que réclame de lui la société politique et sociale où il est particulièrement destiné ».*[97]

Selon le même auteur : « *chaque société a besoin d'un système éducatif solide pour faire face aux menaces et dégradation des liens sociaux.* DURKHEIM est convaincu dans son ouvrage *« l'éducation morale »* que *« c'est dans le système éducatif que l'on peut agir efficacement*

[95] https://www.toupie.org/Dictionnaire/Education.htm. Consulté le 21/12/2022 à 11h30 min
[96] Ibdem.
[97] Emile, D. (1973), *Education et Sociologie*, Paris: P.U.F. p.21.

pour faire face aux menaces d'anomie et de dégradation des liens sociaux qui guettent la société dans sa totalité ».[98]

Dans ce travail, nous avons retenu la définition de l'éducation celle de Durkheim quand il parle de l'éducation comme l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale.

2.2. Connaissances connexes au sujet de recherche

2.2.1. Le décrochage scolaire

Le décrochage, au sens restreint de quitter l'école sans diplôme, est l'aboutissement d'un long processus cumulatif de désengagement qui résulte d'une interaction entre milieu socio-familial et fonctionnement/vécu scolaire. Les caractéristiques individuelles des jeunes pris dans ce processus sont souvent les suivantes : problèmes de motivation, de discipline, de comportement voire de délinquance. Ils ont de faibles résultats scolaires et sont souvent absents. Ils sont désengagés de l'école, tant au niveau des apprentissages qu'au niveau social. Ces caractéristiques individuelles renvoient à la fois à un vécu scolaire personnel (fréquentation insuffisante de l'enseignement préscolaire, échec scolaire, transition primaire-secondaire délicate, …) et à des caractéristiques sociales plus générales (le décrochage touche surtout les enfants issus de milieux socio-économiquement défavorisés et se concentre sur certaines zones géographiques).

La scolarisation est un processus continu dans certains cas, mais dans la plupart du temps, est discontinue. Les gens fréquentent l'école, la délaissent, acquièrent des diplômes, entrent sur le marché du travail, reviennent à l'école. L'interruption des études est courante. En fait, elle est si fréquente que l'on semble la banaliser en ne s'attardant qu'à la conséquence ultime qui est le renoncement au diplôme. Evidemment, l'on considère les interruptions des études comme étant un facteur d'abandon scolaire.

Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy dans leur « *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'ile de Montréal illustrent le processus du décrochage qui mène à l'abandon*».[99]

[98]Emile, D. (1925), *Education morale* (éd. 2ème édition "Quadrige" 2012), Paris: P.U.F., p.5.
[99]Modèle repris par Jean-Yves Hardy, *Le décrochage scolaire au secondaire phénomène complexe*, Québec français, no *95*, (automne 94), p.74.

Ils ont mis en place un modèle qui prend la forme d'une spirale et présente les difficultés d'apprentissages qui résultent des facteurs liés à la famille, à l'individu et à l'école comme une cause importante du décrochage.

Le décrochage pourrait donc être perçu comme une réaction adaptative d'un organisme qui vise le maintien de sa structure. Le décrochage pourrait constituer une fuite vers l'avant. Dans cette perspective, les interruptions des études prennent une signification particulière.

Le concept d'abandon scolaire ne semble pas poser de problème. Un cas d'abandon scolaire c'est lorsque qu'un jeune quitte l'école avant d'obtenir un diplôme. Comme le premier diplôme à obtenir est celui du secondaire, un décrocheur est celui qui délaisse l'école secondaire avant d'obtenir un diplôme. Ceux qui quittent le niveau universitaire ne sont donc pas concernés par cette étude. Plusieurs jeunes interrompent l'école puis recommencent. Difficilement mesurable, ce phénomène est quasi généralisé si l'on en juge les temps moyens que les étudiants mettent à franchir avec succès les diverses étapes scolaires.

2.2.2. Les facteurs de l'abandon scolaire

La définition du décrochage est donc complexe et les facteurs pouvant en être la cause sont multiples. En effet, « *Aucun facteur ne permet de justifier à lui seul une situation de décrochage* ».[100]

2.2.2.1. Facteurs individuels

Le décrochage scolaire peut être influencé par des facteurs individuels comme: des troubles du comportement ou un état dépressif[101] , un manque de motivation, d'intérêt, de discipline ou encore des difficultés d'apprentissage, une inadaptation au système scolaire, etc.

2.2.2.2. Facteurs familiaux

L'environnement familial est également à prendre en compte tant au niveau structurel que fonctionnel car la famille est « *un élément essentiel de la réussite scolaire* ». L'organisation, les relations et la structure de la famille peuvent influencer le phénomène de décrochage scolaire.[102]

Ainsi, le manque de soutien, les relations conflictuelles avec les parents impactent la réussite scolaire de l'enfant. Par ailleurs, les enfants issus de familles où les parents ont un faible

[101] Catherine Blaya (2010), Décrochages scolaires, L'école en difficulté, Edition de Boeck, Bruxelles, p.93-103.
[102] Catherine Blaya, Jean-Luc Gilles, Ghislain Plunus, Chantal Tièche Christinat (2011), « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires », Éducation et francophonie, vol. 39, n°2, p.227-249.

niveau d'éducation présentent plus de risques de décrocher. L'origine socioéconomique familiale peut donc avoir une incidence sur les situations de décrochage scolaire notamment en termes de « *difficultés d'adaptation aux normes scolaires* ».[103]

2.2.2.3. Facteurs scolaires

Certains facteurs scolaires peuvent être la cause de l'abandon scolaire comme le dit Elisabeth Bautier : « *Les interactions entre les élèves et l'institution scolaire, depuis ses politiques jusqu'à la situation de classe, depuis les interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail proposé, tant du point de vue des formes scolaires que des contenus et des formes d'évaluation peuvent être à l'origine de l'abandon scolaire* ».[104]

Les facteurs institutionnels ou scolaires jouent un rôle important dans les situations de décrochage scolaire, le fonctionnement général du système scolaire est même parfois problématique. L'engagement scolaire au niveau de l'élève mais aussi du professeur, le climat scolaire, le soutien des professeurs dans l'apprentissage, la clarté des règles de l'école ou de la classe, l'étiquetage, l'orientation, les programmes scolaires etc. sont autant de variables à prendre en considération. Parmi ceux-ci, pour Catherine Blaya et al. : « *Le climat scolaire en général et le phénomène d'étiquetage sont centraux dans le phénomène d'abandon scolaire*».[105]

En ce qui est du climat scolaire, nous pouvons mentionner les situations de harcèlement, les relations entre élève et professeur qui sont autant de facteurs qui peuvent avoir de fortes répercussions sur l'élève. « *L'organisation de la classe, le soutien apporté par l'enseignant, la manière dont les règles sont dictées et perçues, etc. peuvent amener chez l'élève un sentiment d'insécurité et une vision négative de l'établissement. Si celui-ci ne se sent pas à sa place dans sa classe ou dans l'école, il aura tendance à ne plus fréquenter les cours* ».[106]
Dans cette situation si l'élève ne parvient pas à changer l'établissement, il se peut arriver qu'il abandonne l'école.

[103] Catherine Blaya (2010), op. cit.
[104] Elisabeth Bautier (2002), "Décrochage scolaire, genèse et logique des parcours" (Rapport de recherche). Consultésur:https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808806/document.
[105] Catherine Blaya (2010), op. cit.
[106] Catherine Blaya (2012), op. cit.

2.2.2.4. Absentéisme et ennui

L'absentéisme peut, être une « stratégie d'évitement » pouvant mener à la déscolarisation. « *À la fois cause et conséquence du décrochage scolaire, l'absentéisme favorise l'inadaptation de l'élève : inadapté au milieu scolaire, il risque de l'être également au marché du travail* ».[107]

Concernant l'ennui, il ne peut pas être considéré comme un facteur augmentant le risque de décrochage scolaire. Néanmoins, il est symptomatique d'une situation problématique, d'une scolarité peut-être mal vécue, d'un dysfonctionnement.[108]

2.2.2.5. Les facteurs d'influence de l'orientation dans le processus de décrochage

L'orientation est définie comme : «*L'ensemble des moyens mis en œuvre pour orienter un jeune, un adulte dans une voie scolaire ou professionnelle en fonction de ses aptitudes, de ses goûts et des débouchés* ».[109]

Le choix d'orientation est donc multifactoriel et se construit en fonction de ses aspirations personnelles mais aussi de la pression du contexte familiale, de l'influence de l'entourage et des possibilités offertes par le système scolaire.

2.2.2.5.1. L'orientation et le genre

Guichard et Huteau (2007) affirment que : « *Le travail est sexué, les savoirs et les compétences sont sexués, donc l'orientation est sexuée* »[110]. Pour eux, « *la division sexuée du travail, des compétences et savoirs, implicite et partagée par les différents acteurs du système éducatif, se traduit dans les orientations scolaires et professionnelles des filles et des garçons*».[111]

2.2.2.5.2. L'orientation et l'origine sociale

Bourdieu et Passeron, dans leur ouvrage « *Les héritiers* », évoquent l'importance de l'origine sociale en matière d'accès aux études supérieures. Ils mettent en lumière ce qu'ils appellent « la reproduction sociale ». Ce terme décrit une pratique sociale, relative à la famille, consistant à maintenir une position sociale d'une génération à l'autre par la transmission d'un patrimoine, qu'il soit matériel ou immatériel.

[107] Catherine Blaya (2012), op. cit.
[108] Catherine Blaya (2010), op. cit.
[109]Définition de : Orientation, 2012. [En ligne]. Disponible sur : https://tinyurl.com/tu6cuzp8. (Consulté, le 18/11/2022) à 10h 31 min.
[110] Jean Guichard et Michel Huteau (2007), Psychologie de l'orientation, p.37.
[111] Ibdem.

« *À la fin du collège, les inégalités sociales se traduisent par des orientations différenciées selon la catégorie sociale des parents. Le taux d'accès en seconde générale ou technologique est deux fois plus élevé pour les élèves d'origine favorisée que pour les élèves d'origine sociale défavorisée (84,8 % contre 42,4 %)* ».[112]

Selon Bourdieu et Passeron : «*la réussite scolaire des enfants des classes favorisées ne s'explique pas par leur talent (leur don) mais par leur héritage culturel. Cet héritage est assimilé comme des ressources qui sont au nombre de trois : le capital culturel, économique et social. Les familles transmettent donc à leurs enfants un capital culturel que l'école va valoriser car les savoirs-être et faire de la classe favorisée sont aussi ceux exigés à l'école (culture libre, langage, mode de raisonnement...). Les enfants de classe plus modeste connaissent, quant à eux, des problèmes d'acculturation (difficultés pour assimiler une autre culture). Qui plus est, l'habitus des enfants des classes favorisées est en affinité avec celui des enseignants* ».[113]

On constate donc que l'origine sociale joue un rôle important dans la scolarité de l'enfant dès son plus jeune âge et influence incontestablement le choix de la filière d'orientation à la fin de la 10ème année pour l'ancien système et la 9ème année de l'école fondamentale pour le système de l'éducation en vigueur.

Mais les prises de décisions des élèves sont avant tout guidées par les habitudes de la famille. L'intérêt et l'importance donnés aux études dans la famille sont finalement des facteurs déterminants dans l'orientation de l'enfant.

2.2.2.5.3. L'orientation et le milieu familial

Les familles issues de milieu modeste surestiment le coût et sous-estiment les avantages du diplôme alors que les familles issues de milieu privilégié effectuent le contraire. « *Un élève issu d'un milieu modeste choisira donc plus facilement de s'arrêter au bac (diplôme qui peut être supérieur à celui des parents) ou de s'orienter vers des filières courtes (rentabilité immédiate) alors qu'un élève issu d'un milieu aisé d'arrêter ses études au niveau du baccalauréat*».[114]

[112]Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. Les Héritiers, les étudiants et la culture, Paris : minuit, collection le sens commun, 1964, p.192.
[113]Ibdem.
[114]Ibdem.

2.2.2.5.4. L'orientation subie et la motivation scolaire

L'orientation subie peut avoir un impact négatif sur la motivation scolaire chez l'élève.

« La sociologie de l'éducation montre que pour certains jeunes, issus en particulier de milieux populaires, l'orientation scolaire est davantage « subie » que « choisie », et que cela a des conséquences à long terme sur la qualité de leurs études. [...] La qualité de l'investissement scolaire des jeunes dépend ainsi du rapport que les étudiants entretiennent avec leur avenir, c'est-à-dire de la possibilité qu'ils ont de s'identifier à un avenir professionnel désirable ».[115]

De plus,*« Les études longitudinales sur le fonctionnement familial démontrent que les enfants ont plus de risques de décrocher si les parents valorisent peu l'école et s'impliquent peu dans l'encadrement scolaire de leur enfant, si le style parental est permissif et le système d'encadrement déficient (manque de supervision, de soutien et d'encouragement) ; s'il y a un manque de communication et de chaleur dans les rapports parents- enfants, et si les parents réagissent mal ou pas du tout aux échecs scolaires de leur enfant ».*[116]

2.2.3. Typologie des jeunes à risque

Bien que cela soit risqué car pouvant mener à une « *normalisation du phénomène* »[117], de nombreux auteurs ont dressé des typologies de jeunes décrocheurs. Ce sont souvent des élèves issus de milieux sociaux modestes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Cette idée est toutefois à nuancer puisque de plus en plus d'élèves avec des ressources importantes économiques, sociales et intellectuelles font aussi face à des situations de décrochage scolaire.

La typologie réalisée par Catherine Blaya est intéressante car elle met en évidence que les jeunes présentant un risque de décrochage scolaire ne sont pas toujours ceux que l'on pourrait croire. Cette typologie identifie quatre groupes de jeunes à risque de décrochage scolaire.

- Le premier groupe concerne les élèves qui ont tendance à « *exprimer leurs difficultés de façon voyante* » par des comportements contestataires. Ces jeunes sont en

[115]Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. Orientation: Enjeux pour les politiques publiques. [en ligne].Disponible sur https://tinyurl.com/57mxjkeu. (Consulté le 01-11-2022) à 16h 46 min.
[116]janosz, m. (2000, septembre). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine.*VEI Enjeux*,p.91.

[117]Marie-Anne Hugon (2010), « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques », *Informations sociales*, n°161, p.36-45.

confrontation avec leurs familles et les adultes en général avec qui la communication est rompue.

- Le deuxième groupe répertorié rassemble les élèves qui manquent d'intérêt pour l'école et adoptent une attitude passive face aux exigences scolaires. Bien qu'ils ne soient pas en rupture avec leur milieu familial, ils regrettent le peu d'aide que leur apportent leurs professeurs et s'ennuient en classe. Ceci peut mener à l'absentéisme ou à des « *conduites addictives* » qui peuvent être des éléments précurseurs du décrochage scolaire.
- Troisièmement, un groupe correspond à des jeunes qui ont « *des comportements déviants cachés* » et qui « *doivent faire face à des problèmes de dysfonctionnement dans leur famille* ». Ces élèves sont difficilement identifiés car en apparence « *conformes à la norme* ».
- Le dernier groupe concerne les élèves dépressifs présentant des difficultés de concentration.[118]

2.2.4. Les typologies du décrochage scolaire

Il existe actuellement de nombreux travaux scientifiques s'attachant à définir le profil des élèves décrocheurs. Auparavant, il existait un profil unique et stéréotypé du décrocheur scolaire. Il s'agissait le plus souvent d'un garçon, issu de milieu défavorisé montrant des problèmes de comportement en classe et/ou des problèmes de délinquance en dehors.

2.2.4.1. La typologie d'Elliott et Voss (1974)

Dans leurs travaux, Elliott et Voss (1974)[119] distinguent trois types de décrocheurs : les décrocheurs handicapés intellectuellement; les décrocheurs involontaires et les décrocheurs capables.

- Les décrocheurs handicapés intellectuellement sont des élèves qui présentent des difficultés intellectuelles ... (lenteur et déficience intellectuelle).
- Les décrocheurs involontaires sont des élèves qui possèdent tous le potentiel intellectuel pour achever leur cursus scolaire mais qui ont quitté l'école de

[118]Catherine Blaya (2012), « 4. Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, n°12, p. 69-80.
[119]Elliott, D.S., & Voss, H. (1974), Delinquency and dropout, Lexington, MA: D.C. Heath.Entwisle, D. R. (1990).Shoools and the adolescent, In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), at the threshold: The developping adolescent (p.197-224).

manière prématurée pour des raisons indépendantes de leur volonté (maladie, mortalité...).

- Les décrocheurs capables se subdivisent en deux sous-groupes - les décrocheurs volontaires et les décrocheurs expulsés. La différence entre eux tient dans le fait qu'à la différence des décrocheurs volontaires, les décrocheurs expulsés se sont retrouvés exclus de leur établissement scolaire en raison de leur manque d'assiduité et de suspension à répétition.

2.2.4.2. La typologie d'Erpicum et Murray (1975)

Erpicum et Murray (1975) [120] dégagent six profils de décrocheurs : Les drop-outs accidentels ; les inadaptés ; les défavorisés ; les délinquants ; les drop-outs féminin ; les marginaux.

- Les drop-outs accidentels sont des élèves qui malgré des aptitudes suffisantes pour terminer leurs études préfèrent y mettre un terme et rentrer sur le marché du travail ;
- Les inadaptés représentent les élèves qui cumulent des difficultés qui les empêchent de terminer leur cursus et de s'adapter à l'école en raison de problèmes intellectuels, moteurs ou comportementaux ;
- Les défavorisés sont des élèves qui évoluent dans des milieux qui cumulent les difficultés socio-économiques les empêchant de donner du sens à leur parcours scolaire.
- Les délinquants sont des élèves qui présentent pour la plupart les mêmes caractéristiques que les défavorisés, associés cependant à des conduites sociales inadaptées.
- Les drop-outs féminins concernent des jeunes filles qui abandonnent l'école à cause du mariage ou d'une grossesse précoce.
- Les marginaux qui malgré le fait qu'ils ne présentent aucune difficulté personnelle, familiale, ou socio-économique intellectuelle quittent l'école car ils considèrent l'environnement scolaire comme un milieu aliénant ne leur permettant de s'épanouir en rapport avec leurs capacités.

[120] Erpicum, D., & Murray, Y. (1975), Le problème du drop-out dans le monde moderne, orientation professionnel, 11(1), p. 9-24.

2.2.4.3. La typologie de Kronick et Hargis (1990)

Kronick et Hargis (1990) [121] proposent quant à eux une approche dichotomique du phénomène comprenant deux grandes catégories de décrocheurs qui se distinguent en rapport avec leurs performances scolaires. Ils distinguent dans leurs travaux les décrocheurs performants (*higher-achieving students*) des décrocheurs peu performants (*low-achieving students*). La catégorie des décrocheurs performants regroupe les élèves qui, malgré des résultats scolaires suffisants, sont expulsés de leur établissement en raison de problème de comportement (*pushouts*). À l'inverse, la catégorie des peu performants regroupe trois sous-groupes d'élèves :

- Les expulsés (*pushout*) qui réagissent ouvertement aux difficultés qu'ils connaissent sur le plan scolaire par des comportements agressifs, de rébellion et/ou d'indiscipline. C'est le comportement qui est éventuellement à l'origine d'une exclusion définitive et par conséquent du décrochage.
- Les discrets qui ne manifestent pas de comportement particulièrement identifiable en dehors de leurs faibles résultats scolaires, et dont les difficultés passent inaperçues jusqu'à l'abandon des études dès qu'ils ne sont plus soumis à l'obligation scolaire.
- Enfin, les « *in-schooldropouts* », sont des élèves qui persévèrent dans leur cursus scolaires mais qui ne sont pas en mesure de réussir aux examens terminaux en raison d'un certain nombre de lacunes accumulées au fil des années. Ils présentent un grand nombre d'absences et une motivation scolaire faible plus en lien avec des difficultés extra-scolaires (personnelles, familiales) qu'avec leurs performances académiques.

2.2.4.4. La typologie de Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000)

Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000) s'appuient sur deux échantillons longitudinaux qui ont permis de valider une typologie construite en fonction de trois dimensions de l'expérience scolaire à savoir, l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire. Ils mettent en évidence quatre profils de décrocheurs - *les discrets, les désengagés, les sous-performants et les inadaptés.*

[121]Kronick, R. F. et Hargis, C .H. (1990). Who drops out and why? And the recommended action, Springfield, MO: Charles C. Thomas, p. 181.

- Les décrocheurs discrets sont des élèves qui ne présentent pas ou très peu de problèmes de comportement à l'école (moins que les diplômés), qui affichent un haut niveau d'engagement envers l'éducation (ils déclarent « aimer l'école »), mais dont le rendement scolaire est relativement faible (à peine au-dessus de la note de passage). Ils sont qualifiés de discret dans la mesure où leur comportement qui ne dérange pas le fonctionnement de la classe, et leurs résultats juste moyens ne risquent pas d'attirer l'attention des autorités scolaires. Ils représentent environ 40 % de la population des élèves décrocheurs.

- Les décrocheurs désengagés sont des élèves qui cumulent un faible engagement envers l'éducation, un niveau d'adaptation scolaire comportemental moyen et un rendement scolaire moyen. Ils n'aiment pas l'école et ne perçoivent le sens de ce que la scolarité a à leur apporter. Bien qu'ils semblent posséder des capacités scolaires suffisantes, ils ne désirent pas les mettre en œuvre dans le cadre de leur scolarité. Cependant, ils réagissent à la frustration qu'ils éprouvent dans leur scolarité avec plus de comportement d'indiscipline et de rébellion. Ils représentent environ 10 % de la population des élèves décrocheurs.

- Les décrocheurs sous-performant sont des élèves qui présentent un engagement envers leur scolarité faible, associé à un niveau d'inadaptation scolaire moyen dans la mesure où ils présentent moins de conduites inadaptées et sont moins souvent l'objet de sanctions disciplinaires, mais qui présentent un rendement scolaire moyen très faible. Ils se distinguent nettement des autres profils de décrocheurs par des difficultés d'apprentissage importantes. Ils représentent environ 10 % de la population des élèves décrocheurs.

- Les décrocheurs inadaptés sont des élèves qui présentent un rendement scolaire très faible, un engagement scolaire faible et un niveau d'inadaptation scolaire élevé. Ces élèves cumulent l'ensemble des difficultés que chaque autre sous-groupe peut être amené à connaître ce qui rend leur vécu scolaire compliqué et explique leur manque d'investissement. Ils sont également souvent sanctionnés sur le plan disciplinaire et manque régulièrement l'école sans motif valable. Ils représentent environ 40 % de la population des élèves décrocheurs.

2.2.4.5. La typologie de Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort (2002)[122]

Bautier et al. mettent en avant deux profils de décrocheurs en s'appuyant sur les caractéristiques scolaires et familiales des élèves qu'ils ont mis en évidence dans leur étude portant sur les trajectoires scolaires des élèves décrocheurs. Ils distinguent les décrocheurs présentant un profil « abandon » des décrocheurs ayant un profil « exclusion ». Cette typologie s'appuie sur une analyse factorielle menée sur les modalités du parcours scolaire des élèves de leur étude.

- Les décrocheurs présentant un profil « abandon » sont des élèves qui expriment un renoncement de leurs études librement consenti. Ils sont régulièrement absents et ont des résultats scolaires insuffisants sans être catastrophiques. Ils sont discrets et attentistes, même si leurs mauvaises relations avec certains enseignants peuvent venir expliquer l'arrêt des études, et quittent l'école quand la situation devient insupportable pour eux.
- Les élèves présentant un profil « exclusion » cumulent quant à eux les difficultés comportementales et relationnelles sur le plan scolaire. Leur parcours scolaire est émaillé de passages devant le conseil de discipline et d'exclusions temporaires jusqu'à l'exclusion définitive de l'établissement. Ils présentent des difficultés relationnelles importantes et des conduites agressives récurrentes (verbalement et/ou physiquement), bien qu'ils soient peu absents.

2.2.4.6. La typologie de Millet et Thin (2003)

Millet et Thin (2003) [123] dégagent plusieurs profil-types d'élèves en situation de décrochage dans le cadre de leur étude portant sur une population de collégiens issus en majorité de milieu socio-économiques défavorisés. En s'appuyant sur les dossiers scolaires des collégiens, ils dégagent 3 groupes de décrocheurs qu'ils distinguent en fonction des difficultés qui apparaissent au premier plan. Ces profil-types mettent en avant les collégiens présentant des difficultés à dominante :

- Soit « cognitive » ;
- Soit « psychologique » ;
- Soit « judiciaire » ;

[122]Bautier, E., &Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre: des malentendus qui font la différence. In J. P. Terrail (Dir). La scolarisation en France: critique de l'état des lieux (p.105-122). Paris: La Dispute.
[123]Millet, M., &Thin, D. (2003). « Ruptures scolaire » et « déscolarisation » des collégiens en milieux populaires : parcours et configuration. Université Lumière Lyon 2: Groupe de recherche sur la socialisation, p. 34-69

- Soit « familiale ».

C'est cette dimension familiale qui est la plus développée par les auteurs et pour laquelle ils relèvent dans leur rapport des contextes individuels en lien avec ce qu'il nomment des cas de reproduction sociale[124], des cas de prise en charge institutionnelle de la famille des jeunes décrocheurs, des cas de rupture familiale (conflits parents-enfants), de demande de prise en charge judiciaire, des cas de résistances familiales aux institutions et des cas scolarité « familialement isolée » en rapport avec un membre de la fratrie ayant pour sa part « réussie » une scolarité jusque dans l'enseignement supérieur.

Cependant, même si les dossiers des élèves permettent de repérer les différences pouvant donner lieu à cette catégorisation, la réalisation d'une typologie reste compliquée. Millet et Thin (2003) insiste sur la grande hétérogénéité des profils de l'ensemble des décrocheurs de leur étude ne permettant pas, d'après eux, de rendre ce travail de classification pertinent. Cette grande variété ne pourrait pas se réduire à un nombre restreint de catégories tant la réalité des parcours des décrocheurs impliquerait une intrication complexe des facteurs relevés les uns avec les autres. De plus, cela ne permettrait pas de rendre compte précisément de la problématique individuelle de chacun des élèves rencontrés afin de proposer à ces élèves une intervention individualisée restant pour eux la seule approche efficace des difficultés de ces adolescents.

2.2.4.7. La typologie de l'Université Libre de Belgique (2003)

L'unité de promotion éducation santé de l'Université Libre de Bruxelles [125] dans une enquête portant sur « la santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire », propose une typologie des décrocheurs scolaires :

- Le décrochage « amical » : qui fait référence aux élèves quittant le système scolaire en emboitant le pas à ceux de leurs amis qui ont déjà eux-mêmes décrochés.
- Ils ont un réseau amical très fort alors que la « *relation avec les parents est souvent limitée, voire conflictuelle ou quasi inexistante* »[126]. Dans cette

[124]Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Éditions de minuit.
[125]Université Libre de Belgique, (2003), La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire, p.16.
Quoi de neuf depuis 1994 ? ULB: Unité de promotion éducation santé (PROMES).
Repéré àhttp://sipes.ulb.ac.be/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=39&cf_id=43
consulté le 17 /11/2022 à 21h 17 min.
[126] Université Libre de Belgique, op. cit,

situation de décrochage amical, le rôle du groupe est important puisqu'il semble procurer au jeune « *un équilibre psychoaffectif* »[127] d'un côté, alors que de l'autre, le même groupe participe « *à un jeu d'influence réciproque entre amis* ». Cette dynamique de groupe « *va favoriser, plus ou moins occasionnellement, le développement d'activités plaisantes et/ou illicites qui peuvent donner lieu à l'adoption de comportements à risque au niveau de la santé physique (alcool, tabac, stupéfiants, etc.) et/ou de l'intégration sociale (vandalisme, vol, «business», etc.)*»[128].

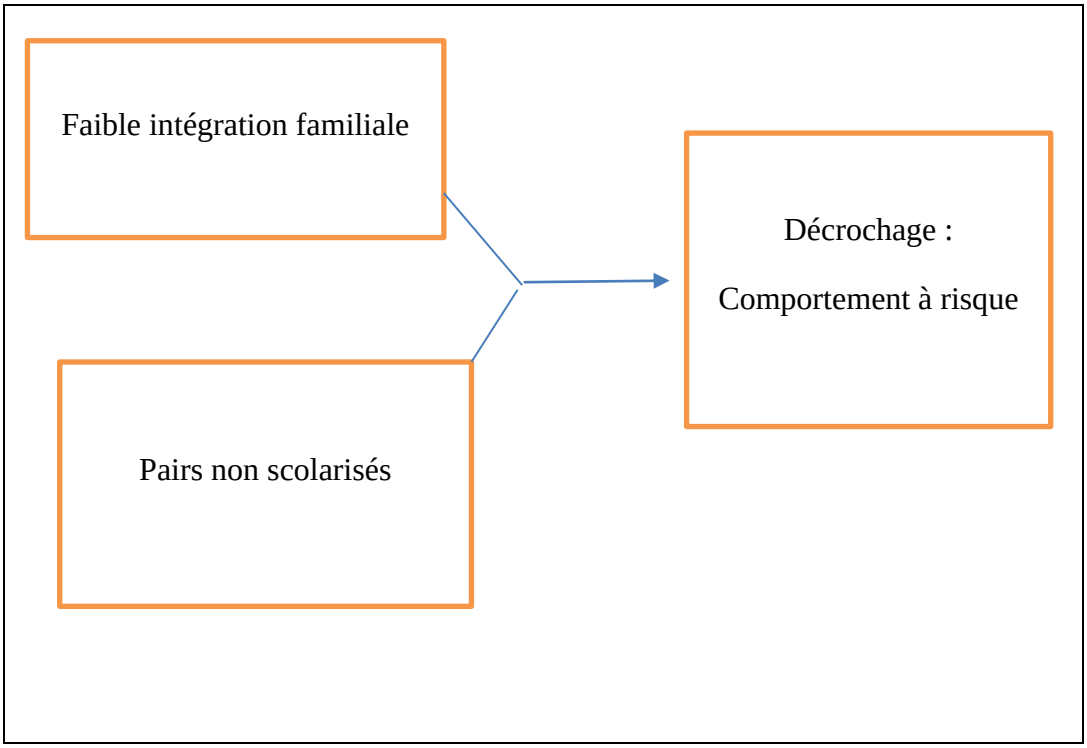


Figure 1 – Schéma du processus de décrochage « amical ».

- Le décrochage « solitaire » : qui montre une difficulté d'adaptation ou un trouble sur le plan personnel. Le décrocheur solitaire présente des difficultés de communication avec son entourage familial, amical ou scolaire. Ces difficultés peuvent se *« traduire par un malaise profond du jeune vis-à-vis de l'école et/ou la présence de troubles psychologiques importants (angoisse, dépression, faible estime de soi, etc.)*».[129]

[127] Ibdem.
[128] Ibdem.
[129] Université Libre de Belgique, op.cit., p.37.

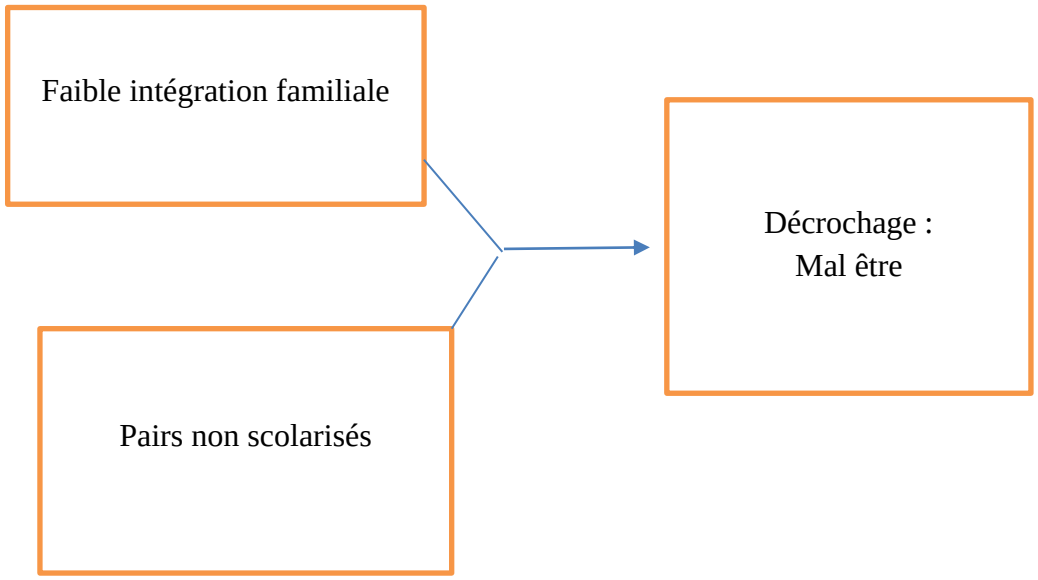


Figure 2 – Schéma du décrochage « solitaire ».

- Le décrochage « familial » : qui décrit une dynamique familiale dans la mesure où le décrochage est cautionné par la famille de l'élève dans la mesure où il est perçu comme étant momentané en rapport avec un changement de situation scolaire de l'élève (par exemple en cas de réorientation). Cette situation n'entraîne pas pour les auteurs de la typologie de conséquences négatives notables.

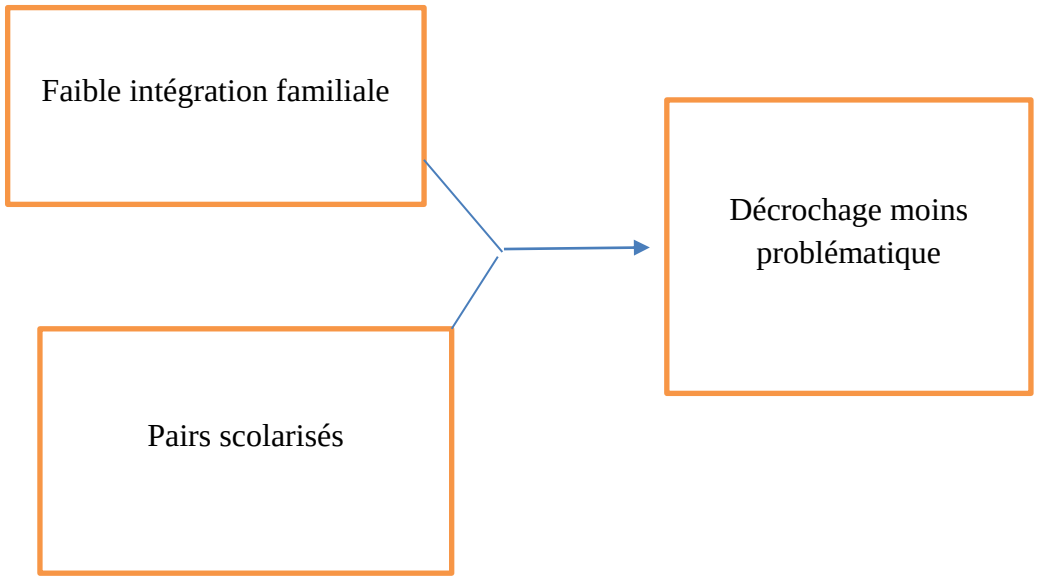


Figure 3 –Schéma du décrochage « familial ».

2.2.4.8. La typologie de Fortin, Potvin, Marcotte, Royer et Joly (2006)

Fortin et al. (2006) [130] ont développé une typologie décrivant quatre profils d'élèves à risque de décrochage scolaire à partir de trois contextes fréquemment associés au risque de décrocher, soit le contexte personnel, le contexte familial et le contexte scolaire. Ils distinguent les élèves présentant des comportements antisociaux cachés, les élèves peu intéressés et peu motivés par l'école, les élèves en difficultés de comportement et d'apprentissage et les élèves dépressifs :

- Les élèves à comportements antisociaux cachés présentent des comportements comme le mensonge, le vol, le vandalisme, vente de drogue ou le racket. Ils ont un rendement scolaire légèrement inférieur à la moyenne. Cependant, leur attitude dans le cadre scolaire demeure conforme aux normes attendues et agissent sans se faire prendre. De plus, ils présentent des scores élevés de dépression (limite du seuil clinique, Blaya). [131] Ils représentent 18, 9 % de l'échantillon.
- Les élèves peu intéressés et peu motivés par l'école sont des élèves qui présentent de bonnes performances scolaires mais qui s'ennuient à l'école, et se plaignent de l'ambiance, de l'ordre et de l'organisation dans la classe. Ils montrent également une appréciation négative du soutien affectif familial et un niveau de dépression plus important que le groupe contrôle.

- Les élèves en difficultés de comportement et d'apprentissage sont des élèves dont les performances sont très en dessous de la moyenne, associées à des troubles du comportement et des conduites délinquantes fréquentes. Leur niveau de dépression est assez élevé. Les enseignants montrent des opinions négatives envers ces jeunes. Sur le plan familial, ils mettent en avant une cohésion familiale positive et l'existence d'un contrôle parental, bien qu'ils aient une opinion négative de l'organisation et de la communication au sein de la famille.

[130] Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D., Royer, É.& Joly, J. (2006). A typology of students at risk of dropping out of school: Description by personnal, family and school factors. European Journal of Psyhology of Education, 21(4), p. 363-383.

[131] Blaya, C. (2010), Le décrochage scolaire : l'école en difficulté. Bruxelles, Belgique: De Boeck, p.7.

- Les élèves dépressifs sont quant à eux des élèves dont les résultats scolaires sont dans la moyenne. Ils présentent peu de problèmes de comportement. Les enseignants ont une opinion positive les concernant. Ils présentent spécifiquement un haut niveau de dépression (supérieur au seuil clinique) associé à un niveau de cohésion familiale, de soutien affectif et d'organisation familiale bas. De plus, leur perception du climat de classe est négative.

2.2.4.9. La typologie établie par Ouellet[132]

Parce qu'elle recouvre toute la réalité sociale, familiale et scolaire de l'élève. L'auteur a regroupé les facteurs associés au décrochage en sept catégories :

1. les facteurs sociodémographiques : l'origine ethnique et sociale, l'appartenance linguistique, la région, le statut socio-économique, le sexe.
2. les facteurs familiaux : la structure familiale, l'éducation et le revenu des parents, la présence de modèles de réussite ou d'échec, le suivi des parents, le milieu de résidence.
3. les facteurs économiques : l'attraction du marché du travail, le besoin d'apporter un revenu supplémentaire à la famille, le besoin de consommer.
4. les facteurs liés au système scolaire dans son ensemble : les politiques concernant les exigences d'admission, la note de passage, l'évaluation, etc.
5. les facteurs liés à l'école : l'organisation de l'école, le climat, le personnel enseignant, les méthodes pédagogiques, etc.
6. les facteurs liés à la culture des jeunes : leurs intérêts, leurs goûts, leurs modes de communication, etc.
7. les facteurs individuels : les caractéristiques et attitudes personnelles des élèves (estime de soi, sens des responsabilités, motivation, etc.) ainsi que les caractéristiques scolaires (difficultés d'apprentissage, aspirations scolaires, participation aux activités parascolaires etc.).

Cette typologie a l'avantage de faire un tour assez complet de toutes les variables qui peuvent influencer le décrochage scolaire. Il y a sans nul doute une interaction réciproque entre tous ces facteurs et les uns pourraient être considérés comme les effets des autres, comme par exemple les facteurs individuels (aspirations scolaires) et les facteurs familiaux (modèles de

[132] R. Ouellet, « Le décrochage scolaire : perspective générale », dans Éducation et francophonie, Jeunes à risque : État de leur situation, vol. XXII, no 1, avril 1994, p.87.

réussite ou d'échec). Ces facteurs se conjuguent et se renforcent entre eux amplifiant la vulnérabilité de certains jeunes ou groupes de jeunes au décrochage scolaire.

2.2.4.10. La typologie établie à partir des résultats de l'engagement et de l'indiscipline scolaire.[133]

Pour cette catégorie nous avons :

1. Les décrocheurs « discrets » : « *élèves déclarant aimer l'école qui n'ont pas de problème de comportement, des résultats scolaires moyens, des difficultés scolaires ponctuelles, mais qui sont peu impliqués dans les activités scolaires* ».[134]
2. Les décrocheurs « désengagés » : « *élèves aux résultats moyens sans problème de comportement « visible », qui n'aiment pas l'école, se soucient très peu de leurs notes, se sentent moins compétents que les autres, n'accordent pas d'importance à leur scolarisation, ne la valorisent pas et se laissent porter par la vague* ».[135] Les « *désengagés,* p.99».
3. Les décrocheurs « sous-performant » : *« élèves aux problèmes d'apprentissages importants, très désengagés dans leur scolarisation, mais sans problème de comportement. Leur engagement est faible, leurs résultats sont très faibles* »[136].
4. Les décrocheurs « inadaptés » : *« élèves caractérisés par un échec scolaire long, des problèmes de comportement, un faible soutien socio familial, de l'indiscipline scolaire, des résultats faibles très faibles, ainsi qu'un engagement faible dans la scolarisation. Ils formeraient 40% des élèves décrocheurs ».*[137]

Signalons aussi que beaucoup d'élèves décrochent pendant la période phare de la vie qui est l'adolescence parce que c'est la période ou le jeune connait un développement important sur le plan social. A ce sujet Young (2014) dit que cela dépend de plusieurs facteurs :

Cette situation « *dépend de plusieurs facteurs, notamment le tempérament et la personnalité, le rendement intellectuel, la famille, l'école, les réseaux d'amis, etc. Les compétences sociales sont très liées aux capacités dont l'adolescent dispose : estime de soi, sentiment d'efficacité*

[133]Janosz M, Archambault I, Lacroix M, et al. Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 2007, p. 91.
[134] Ibdem.
[135]Ibdem, p.98.
[136]Ibdem, p.99.
[137] Ibdem.

personnelle, cognition sociale (capacité de se mettre à la place de l'autre) et capacité à résoudre des problèmes interpersonnels».[138]

2.2.5. Les théories explicatives du décrochage scolaire

Il est rarement fait état des théories qui se sont penchées sur une explication de l'apparition du phénomène du décrochage scolaire. Ces travaux existent et permettent de réfléchir au sens de certaines orientations au niveau des politiques éducatives dont les axes s'appuient fréquemment sur les représentations du décrochage que ces théories véhiculent. Loin d'en rendre compte de manière exhaustive, ces théories s'appuient principalement sur des travaux en sciences de l'éducation et dans d'autres champs disciplinaires comme la sociologie, la psychologie mais aussi les sciences économiques. Elles s'articulent autour des facteurs de risque connus du décrochage scolaire mais prêtent en fonction des travaux une attention plus forte à certains facteurs en particulier à un ou plusieurs de ces facteurs.

2.2.5.1. Le modèle de l'intégration de Tinto (1975, 1993)[139]

Les théories du décrochage relèvent à la fois de modèles globaux prenant en compte l'ensemble du processus de décrochage en fonction de la définition retenue par les auteurs. La théorie Tinto (1975) dans ses travaux sur le décrochage au collégial au Québec apparaît comme la théorie la plus citée dans les études sur l'abandon des études à tel point que certains auteurs dont Chouinard et al. (2007) la qualifie de paradigmatique puisqu'elle sert de base théorique à de nombreuses études sur le décrochage scolaire y compris dans le secondaire. Cette théorie qui s'appuie sur un modèle conceptuel du décrochage scolaire qui s'intéresse aux interactions des jeunes avec leur environnement scolaire à travers l'étude des profils et des attitudes des élèves.

À ce titre, le modèle de Tinto est orienté vers la compréhension de l'impact de l'organisation de l'école sur les difficultés d'intégration des élèves dans la mesure où il met au premier plan le rôle de l'école pour expliquer les raisons de l'abandon des études. Il insiste dans son modèle sur l'influence que cette dernière peut avoir dans la trajectoire des élèves.

[138]Young Suzanne. Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Du plus petit au plus grand. Outil de soutien à l'observation et à l'accompagnement des enfants de 0 à18 ans, 2014, p. 88 [en ligne]. Disponible sur https://tinyurl.com/erhtsv. (Consulté, le12-11-2022) à 7h 47 min.
[139]Tinto, V. (1993), Leaving *College*: *Rethinking the causes and cures of student attrition.* Chicago, The University of Chicago Press, p.64-77.

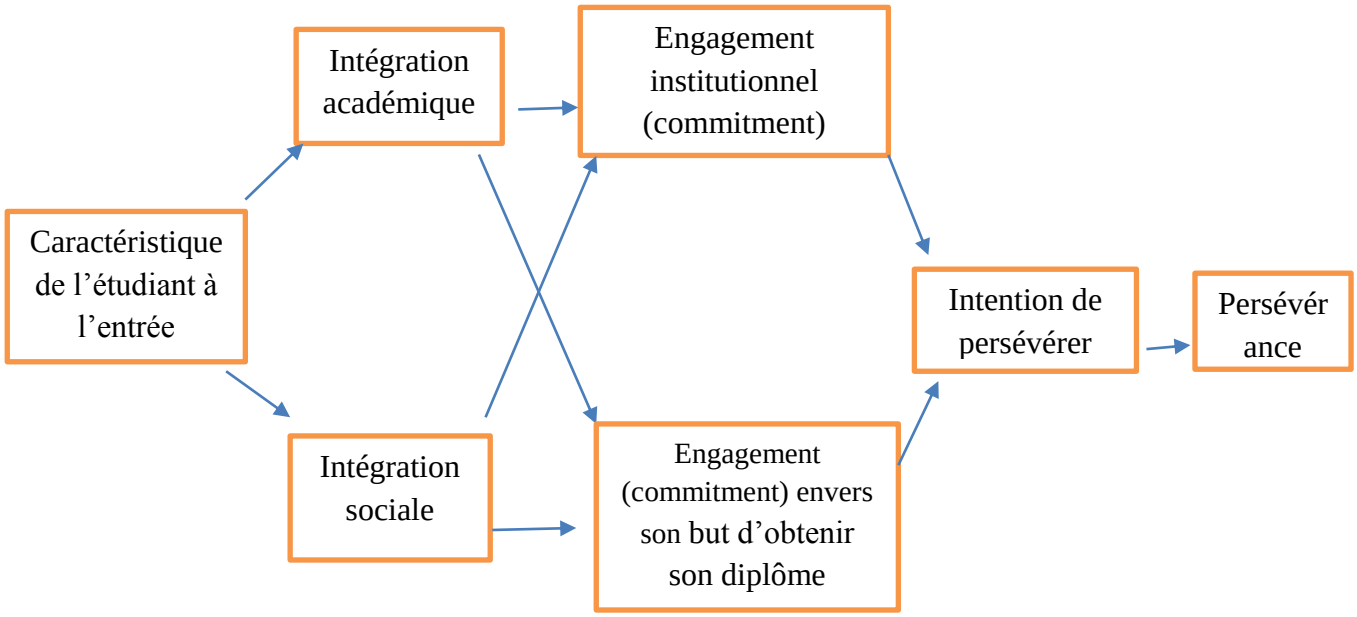
L'idée centrale du modèle développé par Tinto est en rapport avec l'idée d'intégration qu'il place au centre du processus de décrochage. Globalement, l'auteur propose que les raisons qui conduisent un élève à décrocher ou non, renvoient à la décision de décrocher et sont liées au degré d'intégration social ou scolaire de l'élève. Il nous montre que la décision de décrocher évolue avec le temps, et que l'intégration des élèves sur le plan scolaire ou social interagit avec l'engagement des élèves. Ce serait donc l'engagement des élèves au moment de prendre la décision de quitter l'école qui influencerait directement la décision de mettre fin à la scolarité.

Ce modèle postule aussi que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant. Ces facteurs entrent en interaction et influencent sa décision quant à la poursuite ou à l'arrêt de ses études postsecondaires. Ainsi, le modèle examine les abandons des études sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire. Selon Tinto, les étudiants arrivent à l'université avec certaines caractéristiques de préadmission, telles que le contexte familial (type de famille, responsabilités, revenu familial, etc.), les caractéristiques personnelles (personnalité, compétences professionnelles, etc.) et les expériences scolaires antérieures (formation, diplôme, compétences académiques, etc.). Les caractéristiques de pré admission sont surtout reliées aux buts initiaux de l'étudiant, c'est-à-dire ses objectifs particuliers lors de son engagement dans un projet de formation. Ces buts peuvent être éducatifs ou professionnels,[140] les premiers référant à la satisfaction personnelle que retire l'étudiant lorsqu'il apprend ; les seconds plutôt aux retombées que pourrait avoir la formation sur son projet professionnel.

Tinto (1992) propose d'examiner les abandons des études universitaires sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire. Le modèle de Tinto suppose que plus un étudiant considère qu'il est bien intégré à son institution au plan social et académique, plus il s'engagera[141] et plus il persévérera. La figure 2, montre comment Carbrera et al. (1992) illustre la relation entre les principales composantes du modèle de Tinto.

[140]Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants.* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, p.47.
[141] Le terme anglais utilisé par Tinto est « commitment».

2.2.5.1.1. Schématisation du modèle de Tinto (adapté de Carbrera et al. 1992)[142]



On doit cependant remarquer que Tinto a porté toute son attention sur l'interaction qui s'installe entre l'étudiant et son institution pour expliquer le phénomène d'abandon. C'est à ce titre que Tinto considère que sa théorie est interactionniste.

Dans la théorie de cet auteur, l'engagement est de deux types : personnel (degré d'importance du diplôme universitaire et de compléter ses études) et institutionnel (confiance dans son choix de l'institution).

L'intégration réfère au degré avec lequel l'étudiant partage les attitudes, les valeurs et la culture de ses collègues, des professeurs et de l'institution elle-même[143]. Plus spécifiquement, l'intégration sociale correspond au développement de relations personnelles avec les membres de la communauté universitaire (étudiant, professeur, etc.) et la participation à la vie universitaire. Pour sa part, l'intégration académique correspond à la satisfaction des expériences pédagogiques et la satisfaction des performances.

Pour Tinto (1992), l'interaction entre l'étudiant et ses collègues ainsi qu'avec les professeurs jouera un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution. À ce sujet, il précise que ce n'est pas tant la quantité d'interactions qui importe, mais bien la qualité de ces interactions.

[142] Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992), The convergence between two theories of college persistence, Journal of Higher Education, 63, p.143-164.
[143] Sandler, M. E. (2000). Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development, Research in Higher Education, 41 (5), p.537-580.

Cependant, il est nécessaire de noter que si le modèle de Tinto est intéressant dans la réflexion qu'il suscite dans la compréhension du processus du décrochage scolaire, celui-ci porte sur une période de la scolarité qui ne permet pas a priori de rendre compte du décrochage précoce puisque les études collégiales se situent à la fin du secondaire afin de donner des chances à certains élèves d'accéder à des études supérieures. Il pose malgré cela la question du caractère cumulatif des facteurs de risque de décrochage et de la complexité du processus qui peut, comme nous le proposons, s'articuler autour de facteurs organisationnels et institutionnels à un niveau macro et dans une perspective plus personnelle à un niveau micro.

En résumé, pour Tinto, le degré de persévérance qu'un étudiant démontre à accomplir ses études peut se mesurer par la façon dont il considère que l'institution dans laquelle il poursuit ses études et sa participation à la communauté universitaire lui offrent un climat favorable pour combler ses besoins et répondre à ses intérêts.

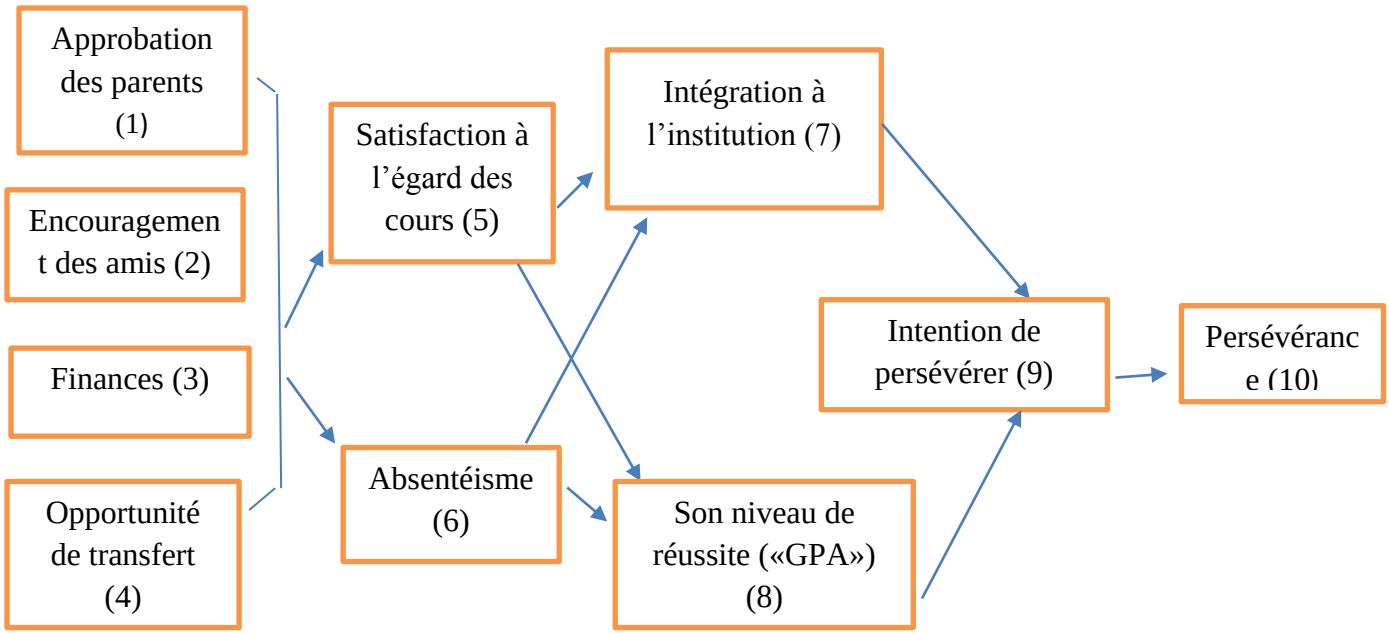
2.2.5.2. Le modèle de Bean et Metzer (1985)[144]

La théorie de Bean et Metzer permet de mieux juger de l'impact des facteurs externes à l'institution sur les comportements de l'étudiant et sur ses attitudes à l'égard de celle-ci[145].

Pour Bean (Bean et Metzner, 1985), l'intention qu'a un étudiant de quitter ou de rester est liée à des facteurs relatifs à l'institution et à des facteurs qui lui sont externes tels que les parents, les amis et les ressources financières de l'étudiant. Voici comme Carbrera et al. (1992) illustrent le modèle de Bean.

[144]Bean, J. et Metzer, B. (1985), A conceptual model of nontraditional undergraduate student's attrition, Review *of EducationalResearch*, *55*(4), p.485-540.
[145]Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec: Télé-Université, p. 63-68.

2.2.5.2.1. Schématisation du modèle de Bean (adapté de Carbrera et al. 1992)



Les facteurs externes à l'institution jouent un rôle majeur dans la théorie de Bean. Pour cet auteur, (1) l'encouragement des parents envers l'étudiant et leur approbation de l'institution universitaire, (2) l'encouragement et le support des amis, (3) la satisfaction de l'étudiant au regard de ses ressources financières, (4) la possibilité de changer de programme ou d'institution sont les principaux facteurs externes à considérer. Ceux-ci viendront influencer des facteurs internes tels que (5) le degré de satisfaction que l'étudiant démontre à l'égard des cours, (6) son niveau d'absentéisme, (7) son intégration à l'institution (l'importance de graduer dans cette institution, sentiment d'appartenance, opportunité d'emploi lié à l'institution, perception de la qualité de l'institution de la part des amis), (8) ses notes scolaires. Ces facteurs internes viendront influencer à leur tour (9) l'intention qu'a l'étudiant de rester (désir de s'inscrire pour un autre trimestre) et (10) sa persévérance.

En résumé, la théorie de Bean permet de mieux juger de l'impact de facteurs externes à l'institution sur les comportements de l'étudiant et sur ses attitudes à l'égard de l'institution. Dans la problématique relative aux étudiants adultes, Bean a repris son modèle et l'a modifié pour rendre compte de façon plus explicite de l'importance des facteurs externes dans l'intention de l'adulte d'abandonner ou de poursuivre ses études.

2.2.5.3. Le modèle de Finn (1989)[146]

Finn (1989) de son côté, propose deux modèles explicatifs du décrochage scolaire en s'appuyant sur la théorie du contrôle social. Le premier modèle qu'il développe et qui porte le nom de modèle « participation-identification » s'appuie sur l'idée que l'adaptation scolaire normative des élèves s'appuie sur l'attachement, l'engagement, l'implication et les croyances envers l'école. Il postule ainsi que tant que l'élève donne du sens à l'école, il sera en mesure de maintenir un niveau de motivation suffisant lui permettant de réussir sur la plan académique en développant un sentiment d'identification, d'appartenance et de valorisation envers l'école. À l'inverse, un élève qui ne participerait pas aux activités scolaires serait plus susceptible de se désengager de l'école au fil de sa scolarité. D'un autre côté, le deuxième modèle de Finn postule que le décrochage scolaire trouverait son fondement dans les difficultés scolaires et sur des problèmes de comportement à l'école. Ce modèle baptisé « frustration-estime de soi », impliquerait des résultats scolaires négatifs dans le développement d'une estime de soi négative influençant l'apparition de troubles du comportement. Dans ce modèle, les comportements déviants soutiendraient la baisse d'estime de soi des élèves associée à l'échec scolaire.

2.2.5.4. Le modèle de Rumberger et Larson (1998)[147]

Enfin, pour citer le modèle le plus récent qui s'est intéressé à la trajectoire des élèves décrocheurs, nous évoquerons la théorie de Rumberger et Larson (1998) qui élargit la question des facteurs influençant le décrochage scolaire aux interactions entre les caractéristiques de l'élève, de sa famille, de l'école, et de son environnement social. L'ensemble de ces caractéristiques déterminerait la façon dont les élèves s'engageraient dans leur scolarité, et l'influence qu'elles auraient dans la fragilisation des individus qui subiraient une instabilité préjudiciable pour le bon déroulement de leur scolarité.

Dans leur modèle, une des variables principales concerne l'engagement envers les études qui se distinguent sur deux plans, social et académique qui contribuent à l'adaptation scolaire. Dans ce modèle, l'engagement social est défini par des comportements

[146]Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school, Review of educationnal research, 59(2), p.117-142.
[147]Rumberger, R. W., & Larson (1998), Student mobility and the increase risk of highschool dropout, American Journal of Education, 107, p.1-35.

en rapport avec la présence en classe, le respect des règles scolaires, et la participation active dans les activités scolaires. D'un autre côté, l'engagement académique comprend les attitudes des élèves envers l'école et les efforts que les élèves sont prêts à fournir pour réussir. Pour les auteurs, ces deux dimensions de l'engagement scolaire sont essentielles pour comprendre le processus qui sous-tend l'augmentation du risque de décrochage et les abandons qui lui sont liés.

En fin, revenons sur la notion de socialisation dans le processus de l'abandon scolaire car un élève qui n'est pas socialisé aura beaucoup de problème dans son intégration scolaire et si un élève n'est pas intégré dans la vie scolaire aura beaucoup de chance de décrocher.

La sociologie de l'éducation s'est construite essentiellement à partir du concept de socialisation. Pendant longtemps, les inégalités dans la réussite scolaire n'ont pas été considérées comme un objet d'étude à part entière. Ainsi pour Durkheim : « *Les inégalités de résultats entre les élèves étaient nécessaires, naturelles et fondaient l'élitisme républicain»*[148]. L'égalité résidait dans les conditions initialement offertes aux élèves.

Le phénoménale de l'abandon scolaire peut trouver ses racines au niveau des interactions qui sont précaires comme le dit Delchambre : « *Si l'on se place à l'intérieur du champ scolaire, on constate que le décrochage est parvenu à s'imposer comme un des pôles d'attention mobilisant tant les acteurs de terrain (professionnels et parents) que les gestionnaires politiques* ».[149]

Il continue en disant que certains élèves abandonnent l'école parce qu'ils ont été exclus ou renvoyés de l'école. Dans certains cas, ils refusent de faire l'inscription dans d'autres établissements et restent à la maison.

« Dans certains cas de décrochage ou de renvoi en cours d'année, le jeune exclu, surtout s'il est chargé d'un passé scolaire erratique, se voit fréquemment opposer un refus d'inscription dans un nouvel établissement; ces difficultés de réintégration rendent évidemment encore plus pénible l'intervention du juge de la jeunesse ».[150]

[148]Emile, D. (1986). *De la division du travail social* . Paris: P.U.F., p.47.
[149]Delchambre, J.-P. (1991). *La construction sociale du decrochage scolaire*,p.33.
[150] Ibdem.

Le décrochage scolaire est dû à des "déterminations lourdes" qui correspondent aux variables sociodémographiques classiques: position sociale, origine ethnique, niveau de vie, caractéristiques de l'habitat, mode de vie des parents, etc.[151]

Pour conclure ce chapitre, la lecture exploratoire sur l'abandon scolaire a montré que plusieurs facteurs comme la perte de la motivation, la pauvreté, l'exclusion d'un élève suite à une faute commise, le mariage précoce, le climat scolaire et familiale précaire, le phénomène d'étiquetage, une orientation subie, la précarité des interactions, etc. seraient à la base de l'abandon scolaire.

[151]Delchambre, J.-P. (1991), op. cit.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS

Cette section permet de présenter, d'analyser et de traiter les résultats. En effet, nous avons organisés ces derniers en divers thématiques pour pouvoir les analyser et les discuter afin d'en déduire la compréhension profonde du sens, des connaissances et des motivations des abandons scolaires dans la D.C.E. Rugombo.

Selon Marie-Fabienne Fortin : « *la présentation des résultats consiste à fournir tous les résultats pertinents relativement aux questions de recherche ou aux hypothèses formulées* ».[152]

En effet, compte tenu de la méthode qualitative que nous avons utilisée dans notre recherche, ce chapitre va nous permettre de présenter sous forme narrative les informations recueillies sur terrain. Il sera question de confronter ces données de terrain avec les théories qui ont été déjà formulées, conformément à notre question de recherche : « *Les élèves ont depuis longtemps abandonné l'école, malgré les efforts déployés pour éradiquer ce problème, ils trouvent toujours la motivation de le faire. Quels en sont les facteurs ?* ».

Cette partie permettra également de confronter les données de terrain aux hypothèses de la recherche que nous nous sommes proposées au départ. La première hypothèse est : « *Par la perte de motivation, les élèves abandonnent l'école* ». La deuxième hypothèse est : « *Les facteurs scolaires causent l'abandon scolaire* ». Et enfin la troisième hypothèse : « *Des facteurs socio- anthropologiques causent l'abandon scolaire* ».

Le constat est que plusieurs facteurs sont à l'origine de l'abandon scolaire qui s'observe chez les certains élèves. Nous allons analyser ici des facteurs individuels et sociaux qui ont une influence sur les élèves dans le processus de l'abandon scolaire.

3.1. La perte de motivation

Penchons-nous maintenant sur la première question spécifique de la recherche : « *Comment expliquer la perte de motivation comme facteur de l'abandon scolaire ?».*

De par notre recherche, l'influence des ainés qui ont terminés les études mais qui restent longtemps dans la famille et dans l'entourage sans emploi ; est perçu comme un facteur important dans le processus de l'abandon scolaire.

[152]M. F. FORTIN, *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière, 2006, p. 40.

3.1.1. L'Influence des ainés sans emploi

Par les informations reçues dans notre recherche, les interactions entre les chômeurs dans la même famille d'une part et dans l'entourage d'autre part a un effet négatif sur la scolarité des enfants de la même localité.

Pour Bigirimana Jolis un ancien élève du lycée communal de Rugombo dans la section économique en 2ème année (Année scolaire 2020-20121) : « *Faire les études est pour moi synonyme du perte de temps car on finit ses études pour retourner à la maison et se lever chaque matin pour se rendre au champ comme si on n'a pas étudié. Chez nous, mon frère ainé et ma grande sœur ont terminé l'université privée mais personne n'a trouvé l'emploi. Ma petite sœur aussi qui a terminé l'école secondaire section informatique de gestion fait actuellement le commerce des aubergines dans le marché de Cibitoke. Mes parents sont totalement dégoutés de sorte que leur intérêt et investissement dans la scolarité des enfants ont diminués. J'ai alors décidé de quitter le banc de l'école dans le second trimestre car je ne voyais plus à quoi bon d'étudier* ».[153]

Les propos de Bigirimana tel qu'il nous a répondu en Kirundi : « *Kubwanje kwiga ni nko guta umwanya kubera yuko umuntu aheza amashure agasubira muhira akama avyuka mu gitondo aja mu murima nk'uwutize. Iwacu mukuru wanje na mushiki wanje mukuru bahejeje amakaminuza yigenga ariko ntanumwe yaronse akazi. Mushiki wanje muto nawe yahejeje igisata ca informatique de gestion muri secondaire ubu adandaza ama aubergines mw'isoko rya Cibitoke. Abavyeyi baracitse intege ku rugero mbere kwitaho ivy'amashure y'abana vyagabanutse. Nafashe ingingo yo guheba ishure mu gice ca kabiri kuko si nari nkibona inyungu yo kwiga* ».[154]

Pour Icishaka Pierre, conseiller chargé de la planification et des statistiques scolaires dans la D.P.E. Cibitoke, les élèves peuvent perdre de la motivation de continuer l'école car ils ne voient plus ce qu'ils peuvent faire après leurs études.

« La perte de la motivation réside dans le fait qu'il y a certains élèves qui ont terminé leurs études et n'ont pas eu d'embauche cela affecte aussi les élèves qui se trouvent encore sur le banc de l'école car ceux-ci se demandent aussi ce qu'ils vont faire après leurs études ».[155]

[153] Entretien avec Bigirimana Jolis âgé de 22ans, le 12/12/2022.
[154] Ibdem.
[155] Entretien réalisé avec Icishaka Pierre, conseiller chargé de la planification et des statistiques scolaires dans la D.P.E. Cibitoke, le 28/12/2022.

Selon Sindabizi Alain, âgé de 49 ans et Directeur du Lycée Technique Communal de Rugombo : *« Les élèves qui font les mêmes études que leurs ainées qui sont dans l'entourage pendant longtemps sans emploi et qui s'entretiennent avec ces derniers ; peuvent abandonner l'école par influence de ces chômeurs».*[156]

Certains parents sont découragés et ont peur d'investir dans la scolarité des enfants car un bon nombre des jeunes diplômés sont sans emploi. Investir dans la scolarité aujourd'hui est douteux car on ne sait pas si ça va donner de bons résultats.

Selon Niyomutabazi Jonas, le père de Bigirimana Jolis : *« Je suis vraiment désolé de vendre mes parcelles pour que mes enfants fassent leurs études mais après avoir terminé les études, personne n'est à mesure de se prendre en charge. Je ne peux plus obliger mon enfant à faire des études car je ne vois plus l'intérêt. Au contraire, il faut donner à l'enfant le capital et lui faire apprendre comment faire le commerce. Investir dans la scolarité est aujourd'hui douteux car on ne sait pas si ça va donner de bons résultats ».*[157]

Les propos de Niyomutabazi reproduits comme il les a dit en Kirundi: « *Mu vyukuri ndibaza icatumye ngurisha uduparcelles twanje kugira ngo abana banje bige ariko inyuma yo guheza amashure, ntanumwe muri bo ashobora kwibeshaho. Sinoshobora gutegeka umwana wanje kwiga kuko simbona akamaro kavyo. Ahubwo, nomuha umutahe nkamwigisha gukora urudandazwa. Gushira udufaranga tawe mu mashure biteye amakenga kuko ntawumenya ko bizotanga umwimbu mwiza* ».[158]

3.2. Les facteurs scolaires qui causent l'abandon scolaire

Nos enquêtés soulèvent des facteurs scolaires qui influencent l'abandon scolaire. Il s'agit entre autres de l'orientation subie, du climat scolaire et du phénomène d'étiquetage. Ici nous nous penchons sur notre deuxième question spécifique : « *Quels sont les facteurs scolaires qui causent l'abandon scolaire* ? »

[156]Entretien avec Sindabizi Alain le Directeur du Lycée Technique Communal de Rugombo, le 28/12/2022.
[157] Entretien avec Niyomutabazi Jonas âgé de 47 ans, le 12/12/2022.
[158] Ibdem.

3.2.1. L'orientation subie

Une orientation subie a été perçue comme facteur d'abandon scolaire dans la D.C.E. Rugombo. En effet, certains élèves qui ont abandonné l'école dans le cycle supérieur pour l'ancien système et dans le post fondamentale pour le système en vigueur nous ont affirmé qu'ils ont quitté le banc de l'école à cause d'une orientation subie.

Selon Niyibizi Justine, (Année scolaire 2017-2018) une orientation subie cause l'abandon scolaire : « *Quand j'ai terminé la 9ème année de l'école fondamentale, je me suis rendu dans la D.C.E. Rugombo pour voir le lieu d'orientation ; j'étais orienté dans la même D.C.E. dans la section des sciences sociales et humaines dans le lycée de Cibitoke. J'avais voulu faire l'école technique pour recevoir à la fin de ma formation un diplôme car dans l'enseignement général à l'exception de quelques sections techniques ; on donne un certificat à la place du diplôme. Après avoir terminé le premier trimestre je ne pouvais pas continuer les études, j'étais désolée de poursuivre cette section car même ceux qui l'ont terminé avant moi ne sont pas embauchés*».[159]

Les propos de Niyibizi Justine tel qu'il nous a répondu en Kirundi : « *Igihe naheza umwaka w'icenda wa fondamental, nagiye kuri D.C.E. mu rugombo kuraba aho bandungitse kwiga ; nasanze ndi muri iyi D.C.E nyene mu gisata ca Sciences Sociales et Humaines muri lycée Cibitoke. Nari narifuje kwiga igisata c'imyuga kugirango ninaheza nzoronke diplôme kuberako muri enseignement général havuyemwo ibisata bimwe vy'imyuga, batanga certificat mu kibanza ca diplôme. Mpejeje igice ca mbere, sinashoboye kubandanya ivyigwa ; sinishimiye kubandanya niga igisata n'abagihejeje imbere yanje bataronse akazi* ».[160]

Barihima Deo (Année scolaire 2014-2015) affirme que la cause principale de son abandon scolaire est l'orientation subie : *« Bien que d'autres facteurs aient intervenu, la raison principale qui m'a découragé et qui est la cause principale de mon abandon scolaire est une orientation subie. Après avoir réussi dans la 10ème année, j'ai été orienté dans la section des Lettres Modernes. Faire la section des langues exige la fréquentation de l'université pour trouver de l'emploi sinon c'est même remarquable que tous les jeunes de mon entourage qui ont fait les langues et n'ont pas eu la chance de fréquenter l'université sont chômeurs et n'espèrent pas trouver l'emploi car personne ne fait un appel d'offre pour quelqu'un qui a un*

[159]Entretien avec Niyibizi Justine âgée de 23 ans, le 14/11/2022
[160] Ibdem.

certificat des langues. J'ai alors décidé de faire autres choses pour ne pas perdre du temps car je savais bien que je ne pouvais pas réussir à l'examen d'Etat».[161]

Les propos de Barihima Deo tel qu'il nous a répondu en Kirundi : « *Naho hari ibindi vyatumye mpeba ishure, impamvu nyamukuru yanciye intege mbere ariyo yatumye mpeba ishure ni guhabwa igisata ntifuza. Maze kumenya mu mwaka w'icumi, bandungitse mu gisata ca Lettres Modernes. Kwiga igisata c'indimi bisaba kugera kuri kaminuza kugira ushobore kuronka akazi ahandiho biribonekeza aho mbaye ko aba jeunes bize indimi batashoboye kuronka amahirwe yo kwiga kaminuza ntakazi bafise kandi ntibiteze kukaronka kuko ntamuntu atanga appel d'offre ku muntu afise certificat mu ndimi. Nafashe rero ingingo yo gukora ibindi kugirango sintakaze umwanya kuko nari nzi neza ko ntotora examen d'Etat* ».[162]

Un élève qui a décidé d'abandonner l'école peut influencer son groupe de pairs pour abandonner l'école comme le témoigne Bigirimana Jolis : « *Nous étions orientés dans le lycée Communal de Rugombo dans la section économique. Mon ami de classe m'a fait savoir que chez eux son grand frère a fait la section économique et qu'il fait plus de trois ans sans emploi. A part mes frères qui sont sans emploi, je savais aussi dans l'entourage quelques personnes qui ont fait la même section qui ne sont même pas capables de se prendre en charge en matière d'habillement ; nous avons alors par convention décidé d'abandonner l'école pour faire l'agriculture du riz. Maintenant j'ai 3 champs du riz et chaque trois mois je reçois plus de 500.000 fbu. comme bénéfice*».[163]

Les propos de Bigirimana Jolis tel qu'il nous a répondu en Kirundi : « Baduhaye *économie muri lycée communal ya Rugombo. Umugenzi twigana yambariyeko iwabo mukuru wiwe yize economie ko amaze imyaka itatu ashomereye. Turetse abo tuvukana badafise akazi, narinzi aho tubaye abantu bize ico gisata batikwije no mu vyo kwiyambika ; twaciye twumvikana ko twoheba ishure tukaja kurima umuceri. Ubu mfise imirima itatu y'umuceri kandi buri kwezi ndaronka ayarenga ibihumbi majana atanu nk'inyungu* ».[164]

Les autorités administratives de l'éducation dans la Direction communale de l'éducation de Rugombo ont aussi affirmé qu'une orientation subie peut être un facteur qui cause l'abandon scolaire.

[161]Entretien avec Barihima Deo âgé de 31 ans, le 12/12/2022
[162] Barihima Deo, op. Cit.
[163]Bigirimana Jolis, op.Cit
[164] Ibdem.

Selon BAKARI Vianney, le conseiller chargé des finances, planification et statistiques dans le D.CE. Rugombo : « *un nombre important d'élèves abandonnent l'école à cause d'une orientation subie. Quand on fait l'orientation des élèves on prend bien sûr en considération plusieurs facteurs comme la performance de l'élève, les places disponibles, les sections qui sont dans la localité etc. Le problème est que les élèves chérissent certaines sections au détriment des autres. On ne peut pas les orienter dans les mêmes sections alors que d'autres sont vides. Dans cette situation un élève qui subit une orientation peut abandonner l'école* ».[165]

Les parents des élèves qui ont abandonnés l'école affirment que l'orientation subie est une cause de l'abandon scolaire.

Pour Miburo Célestin , le pensionné de la Force de défense Nationale ; l'orientation subie est un facteur non négligeable dans le phénomène d'abandon scolaire :« *Mon fils avait de bons résultats quand il avait terminé la 9ème année de l'école fondamentale, il a été orienté au lycée Communale de Rugombo dans la section scientifique ; il n'avait jamais rêvé faire l'enseignement générale et pédagogique car son frère ainé qui a fait l'histoire à l'Ecole Normale Supérieure fait actuellement 4 ans de chômage et j'en suis témoins, ça ne vaut plus la peine de fréquenter de telles sections. Il a abandonné ses études dans la 2ème année pendant le second trimestre et je n'ai pas eu le courage d'insister là-dessus pour qu'il reprenne les études ».*[166]

Les propos de Miburo Célestin tel qu'il nous a répondu en Kirundi: « *Umuhungu wanje yari yamenye neza igihe yaheza umwaka w'icenda ; bamuhaye igisata c'ibiharuro kuri lycée communal Rugombo ; ntiyari yarigeze anarota kwiga muri enseignement général et pédagogique kubera yuko mukuru wiwe yize histoire muri E.N.S., ubu akwije imyaka ine ashomereye kandi nanje novyemeza ntaco bimaze kwiga ibisata nk'ivyo. Yahevye ishure mu mwaka wa kabiri mu gice cakabiri kandi sinaronse umutima wokumutegeka gusubira kw'ishure* ».[167]

Selon Nyabenda Virginie : « *Je n'ai pas pu continuer mes études mais la raison principale était le parcours que je devais faire chaque jour pour arriver à l'école. Je suis née dans la commune de Mabayi et pour notre époque, on avait peu d'écoles secondaires dans cette*

[165] Entretien réalise avec BAKARI Vianney, le conseillé chargé des finances, planification et statistiques dans le D.C.E. Rugombo, le 28/12/2022.
[166] Entretien réalise avec Miburo célestin, le 08/0202023.
[167] Ibdem.

commune. Je faisais par conséquent 13km de marche chaque jour. Pour mon fils, la situation était contraire car il n'a pas simplement aimé l'école de son orientation. Orienté à l'école sous convention catholique alors que celui-ci est un adventiste du septième jour, il réclamait sans cesse le changement de l'établissement et comme j'adore l'éducation donnée dans les écoles sous convention catholique, je n'ai pas voulu que mon fils change d'établissement. Quand il a terminé le premier trimestre, il n'est pas revenu à la maison et pendant le début de second trimestre je me suis rendu à l'école pour voir s'il y était mais le Directeur m'a informé que l'élève n'était pas encore venu depuis le début du trimestre. J'ai commencé à le chercher et par chance, j'ai trouvé qu'il était à Bujumbura où il faisait la formation de réparation des automobiles ».[168]

Les propos de Nyabenda Virginie tel qu'elle nous a répondu en Kirundi : « *Sinashoboye kubandanya amashure ariko impamvu nyamukuru rwari urugendo nategerezwa gukora buri musi ngo nshike kw'ishure. Navukiye muri Komine Mabayi kandi mu gihe cacu hari amashure y'isumbuye make muri iyo Komine ico rero catuma ngenda ibirometero 13 ku musi. Umuhungu wanje we vyari bitandukanye kuko ntiyakunze aho bamurungitse kwiga . Amaze kurungikwa kw'ishure ryegukira katorika kandi yari asanzwe ari umu adventiste w'umusi w'indwi, yahora asaba urudasiba guhindura ishure nanje kuko nkunda indero itangwa mu mashure yegukira ishengero Katorika sinigeze nshaka ko umuhungu wanje ahindura ishure . Igihe yaheza igice cambere, ntiyagarutse i muhira kandi mu ntango z'igice c'akabiri naragiye kw'ishure ku muraba ariko Directeur yambariye ko ataribwigere aza kuva igice gitanguye. Natanguye kumurondera hama ngira amahirwe menya ko yari i bujumbura aho yiga ibijanye no gukora imodokari* ».[169]

3.2.2. Le climat scolaire

Le climat scolaire est un facteur non négligeable dans le processus de l'abandon scolaire comme le témoigne Nishimwe Aline une ancienne élève du lycée Communal de Rugombo (Année scolaire 2021-2022).

« Il y avait un enseignant que je ne dévoile pas le nom qui me harcelait toujours pour avoir des relations amoureuses avec lui, j'ai refusé toute sorte d'interactions avec lui mais comme il devait enseigner les cours principaux dans cette section, je me sentais mal à l'aise. Il me demandait souvent de se mettre au tableau quand il y avait un exercice difficile et si

[168]Entretien avec Nyabenda Virginie âgée de 53 ans, réalisé le 14/11/2022
[169] Entretien avec Nyabenda, op. cit.

j'échouais il commençait à me critiquer. J'ai alors suspendu mes études pour changer d'établissement l'année suivante; je n'ai pas pu trouver la place et par conséquent je me suis mariée et je ne pouvais pas continuer l'école. »[170]

Les propos de Nishimwe Aline tel qu'elle nous a répondu en Kirundi : « *Hari umwarimu ntavuze izina yambangamira buri musi ngo dusambane, naranse imigenderanire yiwe ariko kubera yigisha amacours principaux muri ico gisata, numva ntatekanye. Yama ansaba kuja ku kibaho iyo hari exercice igoye hama inaniye agaca atangura kungira ko amacritiques. Naciye rero mpagarika ivyigwa kugira mpindure ishure mu mwaka wakurikira hama sinaronka ikibanza nca ndarongorwa rero sinashobora kubandanya ishure* ».[171]

Selon Icishaka Pierre, conseiller chargé de la planification et des statistiques scolaires dans la Direction Provinciale de l'Education de Cibitoke, le climat scolaire est une cause importante dans le phénomène d'abandon scolaire. Les interactions entre éducateurs et éduqués peuvent être une source d'abandon scolaire :*« L'école devrait être amie de l'enfant ; on devrait créer une atmosphère de collaboration mais au cas contraire, certains éducateurs traumatisent les enfants en utilisant un langage non approprié quand l'élève échoue, la marginalisation des enfants présentant un handicap physique et des enfants provenant des familles pauvres mais aussi des enfants provenant de la composante de Batwa. Cela fait que l'élève se désintègre dans la vie scolaire par des absences injustifiés et par conséquent abandonne l'école».*[172]

Pierre affirme qu'il y a des enseignants qui agissent contre la déontologie professionnelle et qui apparemment entretiennent des relations amoureuses avec les élèves. Cela renvoie à l'absence de rigueur même au niveau de l'autorité : « *Il est vrai qu'il y a certains éducateurs qui tentent d'entretenir des relations amoureuses avec les élèves en leur donnant des points gratuits. Ces élèves vont plus tard abandonner l'école car ils n'ont pas acquis un bagage assez important pour avancer de classe ; ceux- ci vont alors abandonner l'école à cause de l'échecs répétitifs».*[173]

[170]Entretien avec Nishimwe Aline âgée de 21 ans, réalisé le 14/11/2022.
[171] Ibdem.
[172]Icishaka Pierre, op.cit.
[173]Ibdem.

3.2.3 Le phénomène d'étiquetage

Nos enquêtes ont affirmé que le phénomène d'étiquetage peut causer l'abandon scolaire comme le dit Mugisha Odile (Année scolaire 2013-2014) :

« Je ne comprenais pas pourquoi certains enseignants donnaient toujours mon exemple comme une élève paresseuse qui ne peut pas réussir alors que je fournissais tous mes efforts pour réussir. Finalement j'ai compris que faire les études n'était pas ma destinée comme l'on disait toujours. J'ai abandonné les études pour faire l'agriculture et le commerce ».[174]

Les propos de Mugisha Odile tel qu'elle nous a répondu en Kirundi*« Sinatahura impamvu abigisha bamwe bama batanga akarorero kanje nk'umunyeshure w'ikinebwe adashobora kumenya kandi nakoresha inguvu zose ngo menye. hanyuma nagiye gutahura ko ntabigenewe nk'uko bama babimbarira imisi yose. Naciye mpeba ishure kugira nkore uburimyi n'ubworozi ».*[175]

Le phénomène d'étiquetage touche aussi la composante des Batwa comme le prouve Monsieur Ndericimpaye Salomé âgé de 27 ans ; un ancien élève de L.T.C. Rugombo dans la deuxième année section Electromécanique Général qui a abandonné l'école dans l'année scolaire 2017-2018 :*« Je me présentais à l'école comme les autres élèves mais quand je m'exprimais mal ou quand je donnais une réponse fausse, les élèves tentaient souvent de me dire que la composante des Batwa ne fait pas des études qu'ils font plutôt la chasse, la poterie et travaillent dans les champs pour gagner de l'argent. Quand j'ai échoué dans la deuxième année de l'E.I., je recevais toujours la même critique j'ai finalement décidé d'abandonner l'école ».*[176]

Les propos de Ndericimpaye Salomé tel qu'il nous a répondu en Kirundi : « *Natonda kw'ishure nk'abandi banyeshure ariko iyo mvuze nabi canke nkatanga inyishu itariyo, abanyeshure bagerageza kumbarirako abatwa batiga ahubwo bakora uruhigi, kubumba inkono no gukora mu mirima kugirango baronke amafaranga. Maze kunanirwa mu gice ca kabiri mu gisata ca E.I., nama mbarigwa ya majambo nyene nca mfata ingingo yo guheba ishure* ».[177]

[174]Entretien avec Mugisha Odile âgée de 33 ans, le 28/12/2022
[175] Ibdem.
[176]Entretien avec Ndericimpaye Salomé âgé de 23ans, le 14/11/2022
[177] Ibdem.

Selon Icishaka Pierre, conseiller chargé de la planification et des statistiques scolaires dans la Direction Provinciale de l'Education de Cibitoke, le phénomène d'étiquetage est un facteur déterminant de l'abandon scolaire*: «Le phénomène d'étiquetage se montre chez certains enseignants qui ont perdu le professionnalisme et qui osent dire aux éduqués qu'ils ne peuvent pas terminer les études car leurs niveaux intellectuels sont bas à titre d'exemple ».*[178]

Pour Bakari Vianney, le phénomène d'étiquetage ne devrait pas caractériser les éducateurs non plus les élèves envers les autres élèves c'est une attitude à bannir.

« C'est déplorable que certains enseignants étiquettent les élèves en leur disant qu'ils sont incapables de réussir les études. L'enseignant devrait encourager les élèves même si leurs capacités intellectuelles est bas et d'ailleurs c'est sa mission principale qui est d'inculquer des connaissances aux élèves qui n'en ont pas ».[179]

Pour Bukuru Jean, le phénomène d'étiquetage est une cause majeure de l'abandon scolaire.

« Ma fille a quitté l'école parce que certains élèves la torturaient en lui accusant d'être une fille du sorcier. Elle se sentait désintégrée et par conséquent elle a décidé d'abandonner l'école car cela était devenu un fardeau lourd pour elle ».[180]

Les propos de Bukuru Jean tel qu'il nous a répondu en Kirundi : *« Umukobwa wanje yavuye kw'ishure kuberako hari abanyeshure bamubuza umutekano bamwagiriza ko ari umukobwa w'umurozi. Yama yumvako kw'ishure hatamubereye aca afata ingingo yo guhebe ishure kuko vyari vyamubereye umutwaro uremereye ».*[181]

3.3. Les facteurs socio-anthropologiques qui causent l'abandon scolaire

Ici on est à la troisième question spécifique : *Quels sont les facteurs socio-anthropologiques qui causent l'abandon scolaire ?*

Parmi les facteurs socio-anthropologiques qui causent l'abandon scolaire figurent la pauvreté, l'environnement familial, le mariage précoce et la grossesse non désirée.

[178]Icishaka Pierre, op. cit.
[179]Bakari Vianney, op.cit.
[180]Bukuru Jean, op.cit.
[181][181] Ibdem.

3.3.1. La pauvreté

Cette recherche a montré que la pauvreté est un facteur important dans le processus d'abandon scolaire parce que les élèves qui ne trouvent pas de nourritures ne peuvent pas continuer les études. Niyonkuru Edouard âgé de 24 ans était un élève du Lycée communal de Rugeregere (Année scolaire 2019-2021), il a abandonné l'école à cause de la pauvreté car ses besoins alimentaires n'étaient pas comblés.

« *Je ne pouvais pas continuer mes études parce que je suis d'une famille pauvre. Il est difficile de se lever le matin pour se rendre à l'école alors qu'on a passé la nuit sans rien manger. Je me débrouillais parfois en cherchant de l'argent après l'école mais cela devient aussi un problème car ma réussite diminuait progressivement* ».[182]

Les propos de Niyonkuru Edouard tel qu'il nous a répondu en Kirundi : *« Sinari kubandanya ivyigwa kuko mva mu muryango ukenye. Biragoye kuvyuka mu gitondo uja kw'ishure kandi waraye ubusa. Narigwanako rimwe na rimwe mu kurondera amafaranga inyuma y'ishure ico naconyene kigaca kimbera ikibazo kuko ukumenya kwanje kwatera gusubira inyuma ».*[183]

Les autorités administratives de l'éducation dans la Direction Provinciale de l'éducation de Cibitoke affirment que la pauvreté est une cause principale des abandons scolaires.

Pour Icishaka Pierre, conseiller chargé de la planification et des statistiques scolaires dans la D.P.E. Cibitoke : « *La cause principales des abandons scolaire est la pauvreté. Nous consultons parfois le conseil communal de l'éducation pour savoir les causes des abandons scolaires le concept de pauvreté vient toujours au premier rang* ».[184]

Selon Bakari Vianey : « *La vie est devenue difficile. Certains élèves abandonnent l'école par manque des matériels scolaires comme uniformes, les cahiers etc.* ».[185]

Le changement climatique qui se manifeste souvent dans la province de Cibitoke qui fait que le rendement agricole soit baissé, accélère la pauvreté chez les familles qui vivent de l'agriculture et par conséquent augmente le nombre d'abandons scolaires.

[182] Entretien réalisé avec Niyonkuru Edouard âgé de 24 ans, le 17/12/2022
[183] Niyonkuru Edouard op, cit.
[184] Icishaka Pierre, op. cit.
[185] Bakari Vianney, op.Cit.

« Le changement climatique fait que le rendement agricole soit mauvais, et nous avons constaté que si le rendement agricole est mauvais, le nombre d'abandons scolaire augmente. C'est le cas de l'année passée à titre d'exemple».[186]

Les parents disent que la vie est devenue chère car on constate une hausse remarquable de prix. La production agricole a considérablement baissé certaines familles mangent une fois par jour et cela affecte aussi la vie scolaire des enfants.

Selon Bukuru Jean : « *La vie est devenue chère ; le prix du riz qui coûte actuellement 3500 fbu/kg, coutait 1600 fbu. en 2020. Là, je ne parle pas du prix d'un kilo d'haricots, du charbon et j'en passe. Imagine quand on a 5 enfants à nourrir et on doit à peine acheter un kg du riz et partager ce kilo dans une famille de 7 personnes. Je ne peux pas acheter 2kgs du riz par jour pour pouvoir manger deux fois. Je suis maçon je gagne 10.000 fbu par jour bien sûr quand je trouve celui qui a confiance en moi ; comment est-ce que je peux acheter deux kilogrammes du riz pour nourrir ma faille par jour ? ».*[187]

Les propos de Bukuru Jean tel qu'il nous a répondu en Kirundi : « *Ubuzima busigaye buzimvye; ikiro c'umuceri ubu kigurwa 3500 cahora kuri 1600 mu mwaka wa bibiri na mirongo ibiri. Aho simvuze igiciro c'ikiro c'ibiharage, canke amakara n'ibindi. Ibaze ufise abana 5 ugaburira; utegerezwa kugura bigoranye naho nyene ikiro c'umuceri hama mukagisangira mu muryango w'abantu ndwi. Sinshoboye kugura ibiro 2 kugirango dufungure kabiri ku musi. Jewe ndi umufundi y'ubaka amazu mpembwa 10.000 ku musi nahonyene ngiriwe Ubuntu nkaronka uwunyizera; ni gute noshobora kugura ibiro bibiri vy'umuceri ngo shobore ku gaburira umuryango wanje?».*[188]

Certains parents pour combler les besoins de la famille obligent leurs enfants de quitter le banc de l'école pour qu'ils leur viennent en aide.

« *J'ai demandé à mon fils qui était en 2emeannéedans la section scientifique B d'arrêter ses études pour apprendre comment chercher de l'argent car même si on termine ses études on finit toujours à rester chômeur ; je ne vois plus l'intérêt de faire l'école* ».[189]

Les propos de Bukuru Jean tel qu'il nous a répondu en Kirundi *: « Nasavye umuhungu wanje yiga mu mwaka wa kabiri muri scientifique B guhagarika amashure yige kurondera*

[186]Kakari Vianney, op.cit.
[187]Bukuru Jean, op. cit.
[188] Ibdem.
[189]Ibdem

amafaranga kuko naho umuntu aheza amashure uburuhiro aba umu shomeri ; Sinkibona akamaro ko kwiga ».[190]

3.3.2. L'environnement familial

Les relations familiales difficiles, le manque de soutien et le manque d'investissement des parents dans la vie scolaire de l'enfant sont aussi un facteur important dans le processus de l'abandon scolaire.

Selon Kayoya Jérôme âgé de 30 ans et ancien élève de Global Technical Hight School en 1ère année dans la section d'Informatique de Télécommunication (Année scolaire 2014-2015), un mauvais climat familial cause l'abandon scolaire : « *Mes parents se donnaient de coups de bâtons presque chaque nuit ; nous étions choqués par cette situation. Mon père a désormais cessé de me soutenir dans mes études dès qu'il a appris que j'étais pour le côté de ma mère. Je ne pouvais pas continuer les études par ce qu'il a dit que je devais tout demander à ma mère qui n'était pas en réalité capable de payer ma scolarité*».[191]

Les propos de Kayoya Jérôme tel qu'il nous a répondu en Kirundi *: « Abavyeyi banje bama bahana igiti hafi y'amajoro yose ; ivyo vyaraturya umutima. Papa wanje yahagaritse kumfasha mu vy'ishure kuva igihe amenyeyeko shigikiye maman. Sinari gushobora kubandanya amashure kuko yambariyeko nategerezwa gusaba maman vyose kandi atari ashoboye kundihira ishure*».[192]

L'organisation et la structure familiale peuvent aussi causer l'abandon scolaire.

Pour Itangishaka Yvonne 19 ans, ancienne élève du lycée communal de Rugomboen 1ère année section scientifique (Année scolaire 2021-2022) ; la structure familiale a été la cause de son abandon scolaire : « *Nous avions un problème sérieux avec mon père qui a abandonné ma mère pour prendre une autre femme. Mon père a coupé toute connexion avec moi et mes petits frères pour s'occuper des enfants de la deuxième femme. Je devrais alors aider ma mère à faire le commerce des oignons pour nourrir mes petits frères. Comme ma mère allait vendre ces ognons dans la ville de Bujumbura, moi, je faisais la vente en détail au marché de Rugombo*».[193]

[190] Ibdem.
[191] Entretien réalisé avec Kayoya Jérôme âgé de 30 ans, le 17/12/2022
[192] Ibdem.
[193] Entretien réalisé avec Itangishaka Yvonne âgée de 19ans, le 12/12/2022

Les propos de Itangishaka Yvone tel qu'elle nous a répondu en Kirundi : « *Twari dufitaniye ikibazo gikomeye na papa yahevye maman arongora uyundi mugore. Papa yakuyeho imigenderanire hagati yiwe nanje hamwe na batoyi banje yitwararika abana bo ku mugore wa kabiri. Nategerezwa rero gufasha maman kudandaza ibitunguru kugira tugaburire batoya banje. Kuberako maman yaja kudandaza ibitunguru I Bujumbura, Jewe naca nza ndagira utu details mw'isoko rya Rugombo* ».[194]

L'environnement familial peut conduire à l'abandon scolaire surtout quand il y a des conflits entre les parents mais aussi dans l'entourage de l'élève.

Selon Pierre, « *des élèves ont abandonnés l'école à cause de relations précaires dans leurs familles mais aussi dans l'entourage de l'élève dans son ensemble* ».[195]

Pour Sindabizi Alain, Directeur de L.T.C. Rugombo, l'environnement familial est le moteur de la vie scolaire car si l'enfant est d'une famille présentant des conflits d'ordre familial, il aura plus de chance d'abandonner l'école que celui d'une famille aux interactions familiales de bonne qualité.

« L'environnement familial dans lequel vit l'élève aura des répercussions sur sa réussite et enfin dans le phénomène d'abandon scolaire. Je dirais donc que le climat de la famille de l'élève est le moteur de sa vie scolaire. Celui qui vient d'une famille aux interactions précaires aura plus de chance d'abandonner l'école que celui d'une famille stable».[196]

Pour Bukuru Jean : « *Nous pouvons dire que l'enfant est le fruit de la famille. Si celui-ci est d'une famille aux interactions précaires ; il entretiendra de mauvaises relations avec l'école, et par conséquent il sera désintégré dans la vie scolaire ce qui va à son tour créer en lui un sentiment de dégoût pour la vie scolaire puis et par conséquent, ceci va le conduire à abandonner l'école».*[197]

Les propos de Bukuru Jean tel qu'il nous a répondu en Kirundi : *« Twovugako umwana aba ico umuryango wiwe uri. Iyo uyomwana ava mu muryango hari imigenderanire mibi ; aca*

[194] Ibdem.
[195] Icishaka Pierre, op.cit.
[196] Sindabizi Jean, op.cit.
[197] Bukuru Jean, p.cit.

agira imigenderanire mibi n'ishure bigatuma atinjira neza mu buzima bw'ishure ari navyo bica bimutera kwanka ishure hanyuma, nk'ingaruka agaca aheba ishure ».[198]

3.3.3. Les mariages précoces

Un autre facteur qui cause l'abandon scolaire est le fait de se marier précocement comme l'affirme Ndayishimiye Erichad un ancien élève du lycée communal de Rugombo (Année scolaire 2019-2020).

« J'étais en 1ère année dans la section économique au lycée communal de Rugombo et je me suis marié dans le troisième trimestre ; je ne pouvais pas continuer mes études car je devrais m'occuper de mon foyer».[199]

Les propos de Ndayishimiye Erichad tel qu'il nous a répondu en Kirundi *: « Nari mu muri première Economique kuri Lycée Communal Rugombo hama ndongora mu gice ca gatatu ; sinari kubandanya ivyirwa kuko nategerezwa kwitaho urugo rwanje ».*[200]

Non seulement les garçons abandonnent l'école pour se marier mais aussi un grand nombre des filles abandonnent les études pour le mariage. C'est le cas d'Igiraneza Ornella qui étudiait au lycée de Cibitoke (Année scolaire 2019-2020) :

« *J'étais en 2ème année dans la section des sciences sociales quand mon mari m'a proposé le mariage. Je n'ai pas informé mes parents car ils ne pouvaient pas me permettre de me marier pendant que j'étudiais. Après le mariage, j'ai voulu reprendre les études mais on m'a dit qu'il n'est pas permis pour une femme mariée de continuer les études au niveau secondaire».*[201]

Les propos d'Igiraneza Ornella tel qu'elle nous a répondu en Kirundi : « *Nari mu mwaka wa kabiri muri S.S.H. igihe umugabo wanje yansaba ko twobana. Sinabimenyeheje abavyeyi kuko ntibari kunyemerera kuja kuongorwa kandi nari nciga.Inyuma yo kurongorwa, narashatse gusubira kw'ishure ariko bambariyeko bitemewe ko umugore yobandanya ivyirwa muri secondaire».*[202]

Les autorités administratives de l'éducation dans la D.C.E. Rugombo affirment qu'un grand nombre d'élèves parmi ceux qui abandonnent les études sont ceux qui font le mariage précoce surtout pour les filles.

[198] Ibdem.
[199] Entretien réalisé avec Ndayishimiye Erichad âgé de 24 ans, le 17/12 /2022
[200] Ndayishimiye Erichad, op. cit.
[201] Entretien réalisé avec Igiraneza Ornella âgée de 22ans, le 28/12/2022
[202] Ibdem.

Bakari Vianney s'exprime en disant que *: «Les filles qui se marient précocement sont ceux des familles pauvres mais aussi celles qui ont perdu la motivation de continuer leurs études. Pour les garçons la situation est contraire de celle des filles car un garçon qui décide de se marier étant au banc de l'école est celui qui a des moyens. Pour les garçons, la situation est aggravée par les groupes de pair qui font une influence mutuelle ».*[203]

Les parents affirment cette situation et disent que c'est même déplorable qu'un élève de l'école secondaire puisse penser au mariage. Cela se remarque surtout quand l'élève n'a pas compris l'importance de l'école.

Selon Muhimpundu Fidélité : *« Les enfants se marient précocement car avec le progrès de l'informatique, un grand nombre d'élèves disposent des smart phones ce qui facilite leur communication mais aussi des films pornographiques qui incitent chez eux le désir sexuel sont facilement accessibles. Nos enfants veulent se marier malgré leur scolarité »*[204]

3.3.4. Les grossesses non désirées

Un autre facteur qui est la cause d'abandon scolaire est celui de grossesses non désirées. L'enquête a montré que non seulement les filles sont victimes de grossesses non désirées mais aussi les garçons lorsqu'ils sont acteurs d'une grossesse non désirée, peuvent abandonner l'école dans la plupart des cas.

Hagenimana Henriette 28 ans, ancienne élève du Global Technical High School ; année scolaire 2016-2017 en 3ème année d'informatique de gestion s'exprime en ces mots :

« *J'étais en 3ème année de l'informatique de gestion dans le troisième trimestre ; après avoir réussi dans les deux premiers trimestres, j'ai constaté que j'étais enceinte. Je ne pouvais pas continuer mes études car le règlement scolaire ne le permet pas. Je devrais attendre 12 mois après l'accouchement ».*[205]

Les propos de Hagenimana Henriette tel qu'elle nous a répondu en Kirundi *: « Nari muri 3ème muri Informatique de Gestion mu gice ca gatatu ; maze kumenya ibice bibiri vyambere nasanze mfise inda. Sinari kubandanya ishure kuko règlement scolaire itabirekura. Nategerezwa kurindira 12 mois nyuma yo kuvyara ».*[206]

[203]Bakari Vianney, op. cit.
[204]Entretien avec Muhimpundu Fidélité âgée de 43ans, le 12/12/2022
[205] Entretien réalisé avec Hagenimana Henriette âgée de 28 ans, le 28/12/2022
[206]Ibdem.

Les garçons ne sont pas aussi épargnés par le phénomène d'abandon scolaire quand ils sont acteurs de grossesses non désirées.

C'est le cas de Minani Jean âgé de 32 ans, ancien élève de la L.T.C. Rugombo (Année scolaire 2012-2013) :

« J'étais brillant dans la classe mais quand j'étais en 2ème année de l'électricité industriel, j'ai appris de la part de ma copine que j'étais acteur d'une grossesse non désirée. J'ai essayé d'échapper mais en vain. Mon père a déclaré qu'il n'allait plus me soutenir pour ma scolarité ce qui a été la cause de mon abandon scolaire».[207]

Les propos de Minani Jean tel qu'il nous a répondu en Kirundi : *« Jewe nari nciye ubwenge mw'ishure igihe niga muri 2ème électricité industriel, umukobwa twari dukundana yambariyeko namuteye inda. Narageregeje gukwepa biba ivy'ubusa. Papa wanje yantangarijeko atazosubira kumfasha muvy'ishure ari naco canteye kuriheba ».*[208]

Les autorités administratives de l'éducation dans la Direction Communale de l'éducation de Rugombo affirment cette situation. Un bon nombre d'élèves abandonnent l'école suite à des grossesses non désirées.

Selon Bakari Vianney *: « nous avons enregistré un grand nombre d'élèves qui ont abandonné l'école à cause des grossesses non désirées. Ce phénomène se remarque chaque année scolaire. Il y a toujours des élèves qui abandonnent l'école parce qu'elles ont eu la grossesse non désirée ou quelques fois parce qu'ils ont été acteurs d'une grossesse non désirée*».[209]

Bakari Vianney continue en disant que le phénomène de l'abandon scolaire causé par une grossesse non désirée touche non seulement les filles mais aussi les garçons mais les rapports montrent que les filles sont les plus touchées par ce phénomène.

« *Selon les rapports que nous recevons, les filles sont plus vulnérables pour le phénomène d'abandon scolaire causé par les grossesses non désirées que les garçons. A titre d'exemple, l'année scolaire 2018-2019 ; 13 filles et 2 garçons ont abandonnés l'école à cause de grossesses non désirées dans la D.C.E. Rugombo».*[210]

[207] Entretien réalisé avec Minani Jean âgé de 32 ans, le 17/12/2022
[208] Ibdem.
[209] Bakari Vianney, op.cit.
[210] Bakari , op. cit.

3.4. Discussion des résultats

Nous constatons par notre étude que le phénomène d'abandon scolaire met les élèves dans un réseau social : D'abord entre eux par des liens familiaux et de voisinage puis entre eux et l'environnement scolaire. Le gouvernement a adopté une gratuite de l'éducation pour favoriser l'accès à l'éducation pour tous et aussi réduire le nombre des abandons scolaires mais l'enquête montre que les élèves continuent toujours à abandonner l'école.

Le phénomène d'abandon scolaire est causé par plusieurs facteurs comme le souligne Catherine Blaya (2008) : « *Parmi les facteurs de risque les plus importants on note : des habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec et le retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétence affaiblies, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires* ».[211]

La perte de la motivation est perçue dans cette recherche comme un facteur important dans le processus de l'abandon scolaire. Comme le dit Blaya, les élèves qui sont peu motivés figurent parmi la catégorie à risque d'abandonner l'école :

« Les peu intéressés et peu motivés par l'école (Mauvaise performance scolaire, taux de dépression important, appréciation négative du soutien affectif familial) ».[212]Ceux-ci peuvent abandonner l'école facilement.

L'abandon scolaire dû à la perte de motivation rejoint l'idée de Mead quand il dit que le "Je" suis est plus restreint et ne tient pas compte des conséquences et des attitudes d'autrui, se limitant uniquement à « *l'action de l'individu à l'encontre de la situation sociale liée à sa propre conduite* ».[213]L'élève qui abandonne l'école ne tient pas compte des conseils et des conséquences que cela peut engendrer mais se limite à sa propre conduite.

La perte de motivation comme facteur d'abandon scolaire se trouve aussi chez Lafleur quand il parle des coûts du décrochage scolaire pour le Canada : « *L'école (...) est surtout intéressante si les perspectives d'avenir permettent de croire qu'il vaut la peine de faire des "sacrifices" dans le moment présent. Tout le passage scolaire est en effet basé sur un lien de solidarité intergénérationnel qui, dans des circonstances normales, autorise la génération aînée à dire à la relève : « Crois-moi, mon fils, ma fille, un jour, plus tard, tout cela te sera*

[211]Catherine Blaya (2008) : Décrochages scolaires ; l'école en difficulté, p 7.
[212]Catherine Blaya, (2008), op. Cit.
[213] Mead, op. cit. p. 240

utile ». Or, pour accepter de bâtir sa vie sur des gratifications remises à plus tard et faire les sacrifices qui s'imposent, il faut être sûr de ce « plus tard ». Mais qu'en est-il du "plus tard" des jeunes d'aujourd'hui ? Le moins qu'on puisse en dire est qu'il est problématique et n'invite ni à se priver pour garantir l'avenir, ni à parier le gros lot sur ce qui viendra après l'école ».[214]

Nous mentionnons dans le cadre de cette recherche le cas de Bigirimana Jolis pour qui la motivation de faire ses études a été perdue et qui par conséquent a abandonné l'école.

L'influence qu'exercent les générations scolarisées mais qui sont en situation de chômage sur les générations qui sont encore sur le banc de l'école, renvoi dans le contexte de ce travail, au terme introduit par Mead un « autrui généralise ». Lorsqu'il dit qu'il existe une autre instance en dehors du "soi", regroupant collectivement les autres. Mead désigne ainsi cet ensemble : « *la communauté organisée ou le groupe social qui donnent à l'individu l'unité de son soi peuvent être appelés 'Autrui généralisé'*».[215] Cet autrui va influencer l'élève à abandonner l'école.

L'élève susceptible de décrocher ne semble en effet pas conscient d'avoir cette capacité d'agir sur son environnement, ce pouvoir de transformer les choses :
« *(...) l'adolescent décrocheur ou susceptible de décrocher se distingue par une pensée magique attribuant ce qui lui arrive à la fatalité ou à des facteurs indéfinissables plutôt qu'à ses habiletés ou à ses efforts* ».[216]

Compte tenu des résultats du terrain, nous dirons que notre première hypothèse spécifique de cette recherche qui est « *Par la perte de la motivation, les élèves abandonnent l'école* » a été vérifiée. Les élèves de la D.C.E. Rugombo abandonnent l'école par perte de la motivation.

En plus de l'influence exercée par les chômeurs sur les élèves qui sont encore sur le banc de l'école en particulier et sur la société en générale dans le processus de l'abandon scolaire, ce travail montre que l'orientation subie est aussi facteur de l'abandon scolaire.

[214]B. Lafleur, Les coûts du décrochage scolaire pour le Canada, Le Conférence Board du Canada, Rapport 83-92-F, 1992, p.3.
[215]Ibdem.
[216]J. Rousseau et P. Leblanc, «La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents», dans Actes du 1er symposium québécois de recherche sur la famille, PUQ, Québec, 1992.

Les facteurs scolaires peuvent produire chez l'élève des conduites, des décisions et des attitudes différentes y compris le décrochage scolaire.

Selon Ouellet (1987), « *L'effet général de l'école renvoie au fait que l'instance scolaire agit sur les individus et les transforme par une action relativement uniforme. Les effets de socialisation de l'école seraient un exemple de ce genre d'action. L'effet différencié, quant à lui, a trait au fait que les structures scolaires peuvent « provoquer » chez les individus des conduites, des décisions, des attitudes différentes. Donc, dans un premier sens, l'école aurait un effet uniformisant, non différencié et dans un deuxième sens, elle produirait un effet variable en fonction de ses propres caractéristiques* ».[217]

L'orientation subie est une cause de l'abandon scolaire dans la mesure où l'élève est orienté soit dans un milieu qui ne lui est pas favorable ou dans un milieu éloigné de sa résidence ou encore dans la section qui ne lui convient pas.

Blaya dit à ce sujet que « *la plupart des élèves décrocheurs sont en conflits avec leurs enseignants, sont peu investis dans les activités scolaires. L'ennui est souvent évoqué par les jeunes en raison d'une orientation scolaire subie ou mal vécue et des difficultés scolaires*. »[218]

Nous parlons aussi des interactions qui s'établissent entre l'élève et l'enseignant. Notre étude a montré que le climat scolaire par le phénomène d'étiquetage joue un rôle important dans le processus de l'abandon scolaire. Blaya le souligne bien dans ces mots :

« Le climat de classe et les interactions enseignants/élèves ont un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales ».[219]

Dans le cadre de cette recherche, nous mentionnons le cas de Niyibizi Justine et celui de Barihima Deo qui ont abandonné l'école suite à une orientation subie

Selon le même auteur plusieurs variables influent sur la décision de l'élève d'abandonner l'école : *« Les variables scolaires concernent le climat scolaire (qualité des interactions, sentiment d'insécurité, la victimisation, gestion de la vie scolaire), le manque de clarté dans les règles, la perception de la capacité d'innovation chez les enseignants, le soutien des enseignants et l'engagement scolaire. Les élèves à risque de décrochage ont une perception*

[217]R. Ouellet, op. cit., 1987, p.93.
[218]Ibdem
[219]ibdem

générale bien plus négative que les élèves du groupe contrôlent, le règlement intérieur est moins clair ou pas connu et la confiance dans les enseignants est nettement moins bonne. »[220]

L'élève qui réussit à continuer ses études est celui qui joue bien son rôle en tant qu'élève à travers les interactions familiales et scolaires comme nous l'avons constaté dans ce travail.

Celle ou celui qui réussit à l'école pouvant être vu comme étant parvenu à bien jouer le jeu scolaire, à manifester son « métier d'élève»[221], à négocier les significations et les normativités du monde scolaire au travers de ses interactions.[222]

Notre recherche a également montré que les interactions précaires et leurs interprétations qui s'établissent entre l'élève et son institution dans son l'ensemble (le phénomène d'étiquetage, le climat scolaire, l'intégration scolaire, etc.) interviennent dans le processus de l'abandon scolaire. Nous mentionnons ici le cas de Mugisha Odile et celui de Ndericimpaye Salomé.

La question du décrochage scolaire pourrait être envisagée, avec Forquin, comme *« le produit construit d'interactions interprétatives au sein de l'institution »*.[223]

Ce travail montre aussi que l'environnement scolaire affecte la qualité des interactions entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et les enseignants comme le prouve la revue Canadienne de psychoéducation : *« La qualité de l'expérience scolaire ne relève pas uniquement des habiletés individuelles. L'environnement scolaire affecte la qualité des interactions éducatives reliées aux apprentissages et aux comportements* ».[224]
C'est le cas de Nishimwe Aline dans le cadre de notre recherche lorsqu'elle dit que son enseignant voulait entretenir des relations amoureuses avec elle ce qui a été la cause de son abandon scolaire.[225]

Les données de cette recherche montrent aussi que la deuxième hypothèse spécifique qui est : « *Des facteurs scolaires comme l'orientation subie, le climat scolaire et le phénomène d'étiquetage causent l'abandon scolaire* » a été vérifié. Certains facteurs scolaires sont à l'origine de l'abandon scolaire dans la D.P.E. Rugombo.

[220] Catherine Blaya 2008, op. cit
[221]PERRENOUD Ph., 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
[222]Ibdem
[223]FORQUIN J. C., 1982. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de Pédagogie*, 59, 52-71.
[224]Revue Canadienne de psychoéducation, Vol 25, no 1, 1996, p. 61-88
[225]Nishimwe Aline, op cit.

Nous avons aussi compris dans ce travail l'impact de la pauvreté dans le processus de l'abandon scolaire. Mais tout d'abord qu'est-ce que la pauvreté ?

Selon Lévesque : « *La pauvreté est à la fois un phénomène économique, social et culturel. Du point de vue économique, elle consiste en la privation de biens essentiels répondant aux besoins vitaux : se nourrir, se loger, se vêtir. Du point de vue social, c'est l'absence de contrôle sur les institutions et la dévalorisation. Du point de vue culturel, c'est l'imposition des valeurs des classes dominantes, la dépendance, la frustration ! La pauvreté n'est donc pas uniquement une privation de biens matériels - nourriture, logement, vêtements - et de biens culturels - loisirs, instruction, communications - mais aussi une absence de contrôle et de pouvoir social* ».[226]

Notre recherche a confirmé que la pauvreté et le décrochage scolaire sont étroitement liés. Selon Lévesque, *« la pauvreté ne se réduit pas au manque de revenu, elle s'accompagne de la non-insertion sociale et de la non-participation à la vie collective »*[227]. Cette non-participation à la vie collective se traduit chez les jeunes par la non-participation à la vie scolaire. « *Les statistiques sur le chômage des jeunes confirment que la non-insertion dans l'école entraîne souvent une non insertion dans la société »*[228]. En somme, pauvreté et décrochage font partie de la même spirale de l'exclusion sociale.

Pour l'enfant pauvre, l'école c'est « *l'endroit où il se sent différent des autres. L'expérience scolaire étant dévalorisante, l'enfant va chercher en dehors de l'école d'autres sources de satisfaction.*[229]C'est le cas de Niyonkuru Edouard dans cette recherche.

La structure familiale semble avoir un impact sur la persévérance scolaire. Si les enfants des familles monoparentales ont plus de risques de connaître la pauvreté, ils auraient selon certains auteurs, comparativement aux autres enfants, plus de problèmes de comportement à l'école, de plus faibles performances scolaires et plus tendance à décrocher.[230]

[226]M. Lévesque, L'égalité des chances en éducation, considérations théoriques et approches empiriques, Québec CSE, 1979, p. 42.
[227]M. Lévesque, L'égalité des chances en éducation, considérations théoriques et approches empiriques, Québec CSE, 1979, p. 42.
[228]M. Gauthier, La pauvreté, le cas des jeunes, Québec, IQRC, 1993, p. 3 à 29.
[229]M. Lévesque, L'égalité des chances en éducation, considérations théoriques et approches empiriques, Québec CSE, 1979, p. 44.
[230]J. Rousseau et P. Leblanc, Op. cit., et NAESP/IDEA, One-Parent Families and their Children. The school's Most Significant Minority, NAESP Report, Vol. 60, No 1, 1980, p. 31 à 37.

Selon Forquin : « *Poursuivre des études » relève de ce que les chercheurs ont appelé les « aspirations scolaires ».Pour plusieurs auteurs, il existe une corrélation non équivoque entre l'origine sociale des élèves et leurs aspirations scolaires : « (...) cette orientation vers des valeurs de réussite, qui va de pair avec des aspirations éducationnelles élevées, est liée significativement à l'appartenance sociale*».[231]

Les enquêtes que nous avons faites dans cette recherche ont montré que l'environnement familial peut conduire l'élève au processus de l'abandon scolaire. Ici nous mentionnons le cas d'Itangishaka Yvonne pour qui les interactions familiales sont la principale cause de l'abandon scolaire.[232]

Selon Mead, l'acte social résulte d'une foule d'interactions, car il « *comprend l'interaction de différents organismes, c'est-à-dire l'ajustement mutuel de leurs conduites dans la réalisation du processus social* ».[233]

Le phénomène de l'abandon scolaire est une conséquence des interactions précaires qui s'établissent entre l'élève et sa famille en particulier et son entourage y compris l'école en générale comme le dit Mead quand il parle du « soi ». Pour cet auteur, le "soi" d'un individu serait en bonne partie la conséquence du regard des autres, et de ce fait constitué « *par l'organisation des attitudes particulières que prennent les autres individus envers lui et envers eux-mêmes dans les actes sociaux spécifiques où il participe avec eux* ».[234]

En fin cet étude a montré que certains élèves abandonnent l'école par ce qu'ils ont eu (ou ont été acteur) d'une grossesse non désirée ou bien par ce qu'ils ont fait un mariage précoce.

A travers les interactions sociales, ces élèves façonnent leurs identités comme le dit Joël Charon, « *nous façonnons nos propres identités dans l'interaction sociale* »[235]et deviennent des décrocheurs scolaires.

[231]J.-C. Forquin, op. cit., p. 59.
[232]Itangishaka Yvonne, op cit
[233]MEAD George Herbert, *L'esprit, le soi et la société*, nouvelle traduction et introduction par Daniel Cefaï et Louis Quéré, Paris, PUF, collection Le lien social, 2006 [1934], p. 434
[234]Mead George Herbert, op. cit. p.226.
[235]CHARON Joel M., *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Intepretation, an Integration*, 8th edition, Upper Saddle River (NJ), Pearson & Prentice Hall, 2004, p. 154

David Le Breton explique ce phénomène en ces mots : *« Pour l'interactionnisme, l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la 'force' du système ou de sa culture d'appartenance ».*[236]

Nous dirons enfin que notre dernière hypothèse spécifique de cette recherche« *les facteurs socio-anthropologiques comme la pauvreté, le climat familial, le mariage précoce et la grossesse non désirée causent l'abandon scolaire »* aussi a été vérifié.

Conclusion générale

Comme pour tout travail scientifique, c'est le moment de faire le point sur les acquis et ouvrir de nouvelles perspectives. Notre travail trouve ses fondements dans les abandons scolaires qui se manifestent sur tout le territoire burundais. La lecture exploratoire a montré que les facteurs personnels, scolaires et socio-anthropologiques sont à l'origine de l'abandon scolaire.

Notre travail a montré que les élèves abandonnent l'école sous l'effet d'une influence exercé par les générations qui ont terminés les études mais qui restent dans l'entourage sans embauche pendant beaucoup de temps. Cela affecte la vie des élèves qui sont encore sur le banc de l'école qui se demandent ce qu'ils vont faire à leur tour après les études au moment où leurs ainées n'ont pas eu d'emplois. Cette situation crée beaucoup de questionnements chez les élèves qui sont encore sur le banc de l'école en particulier et chez les parents qui ont investi pour la scolarité de leurs enfants mais qui les trouvent incapables de se prendre en charge après leurs études. L'intérêt et l'investissement des parents dans la scolarité des enfants diminuent progressivement. Cela fait naître la perte de motivation scolaire qui est la cause à son tour de l'abandon scolaire.

Pour les facteurs scolaires, notre recherche a montré que l'orientation subie, le climat scolaire et le phénomène d'étiquetage causent l'abandon scolaire. Une orientation subie peut intervenir dans le phénomène d'abandon scolaire dans le cas où l'élève est obligé de faire les études qui ne cadrent pas avec ses compétences et sa motivation. Pour ce qui est du climat scolaire, nous voyons que des interactions précaires à l'école ont une place non négligeable dans le phénomène d'abandon scolaire. En ce qui est des interactions, nous mentionnons aussi le phénomène d'étiquetage qui est aussi un facteur important d'abandon scolaire.

[236]David le Breton, op cit. p. 46

Au travers ce mémoire, nous avons pu mettre en lumière l'impact des facteurs socio-anthropologiques comme la pauvreté, le climat familial, les mariages précoces et les grossesses non désirées dans le phénomène d'abandon scolaire. L'adage Français trop familier « *le ventre affamé n'a point d'oreille* » suffit pour tout comprendre sur la place de la pauvreté dans le phénomène d'abandon scolaire. On ne peut pas se présenter à l'école sans rien manger, sans habit, etc.

Le climat familial joue un rôle important dans le phénomène d'abandon scolaire comme nous l'avons dit précédemment ; car si les interactions familiales sont précaires, cela peut affecter la vie scolaire de l'élève. Nous avons enfin remarqué à travers cette recherche que les mariages précoces et les grossesses non désirées sont aussi des facteurs qui causent l'abandon scolaire non seulement chez les filles mais aussi chez les garçons.

Avant de terminer ce travail, nous aimerions présenter les limites que nous avons rencontrées. Premièrement nous avons les limites liées à la méthode de recherche utilisée. En effet, en utilisant la méthode qualitative la première limite rencontrée est celle de l'échantillonnage. Un nombre de 20 personnes n'est pas suffisamment important pour nous éclairer sur les facteurs de l'abandon scolaire ; par conséquent cette recherche pourrait être incomplète. La deuxième limite est celle des informateurs. Lors de la récolte des données sur terrain, certaines personnes refusaient de nous donner les informations sur le sujet et exigeaient qu'on leur paye.

Pour terminer ce travail, une autre recherche sur l'abandon scolaire dans le D.C.E. Rugombo serait nécessaire pour le compléter.

REFERENCES

A. Sources orales

No	Nom	Prénom	Age	Sexe	Date	Fonction
1	Bigirimana	Jolis	22 ans	M	12/12/2022	Ancien élève du Lycée Communal de Rugombo
2	Icishaka	Pierre	48 ans	M	28/12/2022	Conseiller chargé de la planification et des statistiques scolaires dans la D.P.E. Cibitoke
3	Sindabizi	Alain	49 ans	M	28/12/2022	Directeur du Lycée Technique Communal de Rugombo
4	Niyomutabazi	Jonas	47 ans	M	12/12/2022	Cultivateur
5	Niyibizi	Justine	23 ans	F	14/11/2022	Ancienne élève du Lycée Cibitoke
6	Barihima	Deo	31 ans	M	12/12/2022	Ancien élève du Lycée Cibitoke
7	Bakari	Vianney	38 ans	M	28/12/2022	Conseiller chargé des finances et statistiques scolaires dans la D.C.E. Rugombo.
8	Nyabenda	Virginie	53 ans	F	14/11/2022	Cultivatrice
9	Nishimwe	Aline	21 ans	F	14/11/2022	Ancienne élève du Lycée Communal Rugombo
10	Mugisha	Odile	33 ans	F	28/12/2022	Ancienne élève du Lycée Communal Rugombo

11	Ndericimpaye	Salomé	23 ans	M	14/11/2022	Ancien élève du Lycée Technique Communal de Rugombo
12	Niyonkuru	Edouard	24 ans	M	17/12/2022	Ancien élève du Lycée Communal Rugeregere
13	Kayoya	Jérôme	30 ans	M	17/12/2022	Ancien élève du Global Technical Hight School
14	Itangishaka	Yvonne	19 ans	F	12/12/2022	Ancienne élève du Lycée Communal Rugombo
15	Ndayishimiye	Erichad	24 ans	M	17/12/2022	Ancien élève du Lycée Communal Rugombo
16	Igiraneza	Ornella	22 ans	F	28/12/2022	Ancienne élève du Lycée Cibitoke
17	Muhimpundu	Fidélité	43 ans	F	12/12/2022	Enseignante de l'école fondamentale de Karurama II
18	Hagenimana	Henriette	28 ans	F	14/11/2022	Ancien élève du Global Technical Hight School
19	Minani	Jean	32 ans	M	17/12/2022	Ancien élève du Lycée Technique Communal de Rugombo
20	Miburo	Célestin	61 ans	M	08/02/2023	Pensionné de la F.D.N.

B. Source écrites

I. Ouvrages généraux

1. A. Coulon (1992), *L'école de Chicago*, Paris, PUF.

2. Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre: des malentendus qui font la différence. In J. P. Terrail (Dir). La scolarisation en France: critique de l'état des lieux. Paris : La Dispute.

3. Beauchesne, L. (1981), *Les abandons scolaires:Profil socio demographique,* Quebec: Ministere de l'éducation.
Borccolicchi, S. (1998), *" Qui décroche ? " Les lycéens décrocheurs, Chronique sociale.* Lyon.

4. Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude (1964), Les Héritiers, les étudiants et la culture, Paris : minuit, collection le sens commun.

5. Catherine Blaya (2010), Décrochages scolaires. L'école en difficulté, Edition de Boeck, Bruxelles.

6.CELLIER, H. (Juin 2003), *Le décrochage scolaire, révélateur des maux de l'école.* Paris.

7.Delchambre, J.-P. (1991), *La construction sociale du decrochage scolaire.*

8. Elias NORBERT (1991), La société des individus, Paris, Fayard.

9. Elliott, D.S., & Voss, H. (1974), delinquency and dropout, Lexington, MA: D.C

10. Emile, D. (1986), *De la division du travail social* . Paris: P.U.F.

11. Emile, D. (1925), *Education morale* (éd. 2ème édition "Quadrige" 2012). Paris: P.U.F.

12. Emile, D. (1960), *Le suicide étude de la sociologie.* paris: P.U.F.

13. Emile, D. (1973), *Education et Sociologie.* Paris: P.U.F.

14. EMILE, D. (1988), *Les règles de la méthode sociologique.* Paris: Flammarion.

15. Erpicum, D., & Murray, Y. (1975), Le problème du drop-out dans le monde moderne, Orientation Professionnel.

16. Gahama, J. (1983), Le Burundi Sous Administration Belge : la Période du Mandat 1919-1932, Paris, Karthala/A.C.C. T.

17. Hauet, G. (1980), Evaluation de l'Education de Base au Burundi, Rapport, Ministère de l'Education Nationale, Bujumbura.

18. J. Rousseau et P. Leblanc (1992), « La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents », dans Actes du 1er symposium québécois de recherche sur la famille, PUQ, Québec.

19. Janosz M, Archambault I, Lacroix M, et al. (2007), Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

20. JANOSZ, M. (2000, Septembre), L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *Vei enjeux.*

21. Jean Guichard et Michel Huteau (2007), Psychologie de l'orientation, Paris, Dunod.

22. Kronick, R. F. et Hargis, C.H. (1990), Who drops out and why? And the recommended action. Springfield, MO : Charles C. Thomas.

23. Legendre, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse.* Paris-Montréal.

24. LêThànhKhoï (1971), L'Enseignement en Afrique Tropicale, Paris, PUF

25. M. Gauthier (1993), « Les jeunes Québécois faiblement scolarisés et le monde du travail », dans P. Dandurand, Enjeux actuels de la formation professionnelle, Québec, IQRC, coll. Questions de culture, Québec.

26. Mayer, R. et Ouellet, F. (1992), Méthodologie de Recherche pour les Intervenants Sociaux, Gatan Morin éditeur, Boucherville.

27. PERRENOUD Ph. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

28. Ruben, D.-H. (1985), *The Metaphysics of the Social World*, Oxford.

29. THOMAS W.I. (1923), *the unadjusted girl*. Boston, Brown & Co. MORRISSETTE J., 2010a. *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire.* Sarrebruck, CH, Les Éditions universitaires européennes.

II. Ouvrages méthodologiques

1. A. Blanchet et A. Gotman (1992), L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris : Nathan.

2. B. Stéphane et F. Weber (1997), *Guide de l'enquête de terrain, produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte.

3. BECKER H.S. (1982/2006), *Les mondes de l'art* (BOUNIORT J., trad.). 2e édition, Paris, Flammarion.

4. Christine Schaut (2018), « L'entretien qualitatif : une méthode de l'interaction », in J.-E., Charlier et L.V. Campenhoudt (sous dir)

5. Campenhoudt Luc.Van, M. J. (2017), *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris: Dunod.

6. Cf. H.S. Becker (2002), Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales, Paris : La Découverte.

7. CHARON Joel M. (2004), *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Intepretation, an Integration*, 8th edition, Upper Saddle River (NJ), Pearson & Prentice Hall.

8. J. Bordeau (2013), *La boîte à outils des écrits professionnels*, Paris, Groupe Eyrolles.

9. J.M. de Queiroz et Marek ziolkowski (1997), L'interactionnisme symbolique, Rennes, Presses Universitaire de Rennes.

10. L. V. Compenhoudt (2017), Manuel *de recherche en sciences sociales*, 5ème éd, Paris, Dunod.

11. LE BRETON David (2004), *L'interactionnisme symbolique*, Paris, PUF, collection Quadrige Manuels.

12. M.B. Miles, et M.A. Huberman (2003), *Analyse des données qualitatives*, 2nd Ed., Bruxelles, De Boeck.

13. MEAD George Herbert(1934), *L'esprit, le soi et la société*, nouvelle traduction et introduction par Daniel Cefaï et Louis Quéré, Paris, PUF, collection Le lien social.

14. P. N'da (2007), *Méthodologie et guide pratique du Mémoire de recherche et de la thèse de doctorat en Lettre, Arts et Sciences humaines et sociales : informations, normes et recommandations universitaires, techniques et pratiques actuelles*, Paris, Harmattan.

15. Poupart J., Rains Prudence, Pires Alvaro P. (1983), Les méthodes qualitatives et la sociologie américaine. In: Déviance et société.

16. R. Mayer, et F. Ouellet (1991), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal, Gaëtan Morin.

17. Stéphane, B. et Weber (2008), Guide de l'enquête de terrain, Paris, La Découverte.

III. Mémoire, Thèses et autres documents

1. CIBITOKE, C. D. (2022). *Rapport du mois de septembre.* Cibitoke: Cabinet du Gouverneur.

2. D.C.E. Rugombo (2013), rapport de fin d'Année.

3. D.C.E. Rugombo (2014), rapport de fin d'Année.

4. D.C.E. Rugombo (2015), rapport de fin d'Année.

5. D.C.E. Rugombo (2016), rapport de fin d'Année.

6. D.C.E. Rugombo (2017), rapport de fin d'Année.

7. D.C.E. Rugombo (2013), rapport trimestriel.

8. D.PE. Cibitoke (2018), rapport de fin d'Année.

9. D.PE. Cibitoke (2019), rapport de fin d'Année.

10. D.PE. Cibitoke (2020), rapport de fin d'Année.

11. D.PE. Cibitoke (2021), rapport de fin d'Année.

12. D.PE. Cibitoke (2022), rapport de fin d'Année.

13. Guigne, M. (1998). *" Peut-on définir le décrochage ? " Les lycéens décrocheurs, Chronique sociale.*Lyon.

14. ISTEBU (2008), Recensement générale de la population

15. J. Moisset et P. Toussaint (1992), « Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire ? Une perspective socio-économique », dans CRIRES - FECS, Pour favoriser la réussite scolaire, réflexions et pratiques, CEQ et Éditions Saint-Martin, Québec.

16. L. Savoie-Zajc (1997), « L'entrevue semi-dirigée », in B. Gauthier (dir), Recherche social : de la problématique à la recherche des données, Sainte-Foy, presses de l'Université du Québec, Cité par C. Schaut, « L'entretien qualitatif : une méthode de l'interaction » in J-E. Charlier et L.V. Campenhoudt (sous dir).

17. Millet, M., &Thin, D. (2003), « Ruptures scolaire » et « déscolarisation » des collégiens en milieux populaires : parcours et configuration. Université Lumière Lyon 2 : Groupe de recherche sur la socialisation.

18. Najman, D. (1972), L'Education en Afrique : Que Faire ? Aubenas, Editions Deux Milles.

19. NDAYISABA. (2003). *Etude de faisabilité de la gratuité de l'enseignement primaire.* Bujumbura.

20. Ngayimpenda, E. (1999), Crise Sociopolitique et Déstructuration des Ménages au Burundi, Cahiers Démographiques du Burundi n°13, Ministère de la Planification du Développement et de la Reconstruction/FNUAP, Bujumbura.

21. Niyongabo, J. (1996), Evaluation des Centres d'Education de Base Yaga Mukama, Bujumbura, UNICEF/BURUNDI.

22. Radwanski, G. (1987), *étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario.*Ontario: Ministère de l'Éducation.

23. Ruben, D.-H. (1985),*the Metaphysics of the Social World*,Oxford.

24. S. Paugam (2012), « S'affranchir des prénotions », in *L'enquête sociologique*.

25. Sarah Van Doosselaere, Sophie Pinilla, Dimitri Verdonck (Octobre 2015), sous la direction de Denis Stokkink, « 'L'auto-discrimination' : un obstacle supplémentaire dans la quête d'un emploi pour les jeunes issus de l'immigration », Pour la Solidarité & Fondation Roi Baudoin.

26. Sauvé, L. et Viau, R. (2003), *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : Télé-Université.

27. SPENARD, P. (1999), *Contribution à l'analyse sociologique du phenomène de l'abandon au QUEBEC.*Université Laval.

28. UNICEF, U. B. (Decembre 1997), *« Analyse Globale du Système Educatif », Bujumbura-Burundi*

IV. Articles Scientifiques

1. Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992), the convergence between two theories of college persistence, journal of Higher Education, 63, p.143-164.

2. Catherine Blaya (2008), décrochages scolaires, l'école en difficulté, P.7-11.

3. Catherine Blaya (2012), « 4. Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, n°12, p. 69-80.

4. Catherine Blaya, Jean-Luc Gilles, Ghislain Plunus, Chantal Tièche Christinat (2011), « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires », Éducation et francophonie, vol. 39, n°2, p.227-249.

5. Finn, J. D. (1989), withdrawing from school, review of educationnal research, 59(2), 117-142.

6. FORQUIN J. C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue française de Pédagogie*, p.59, 52-71.

7. Grayson, P. (2003), *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants.* Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire p 7-14.

8. Heath.Entwisle, D. R. (1990), Shoools and the adolescent, In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), At the threshold: The developping adolescent (p. 197-224).

9. J. Rousseau et P. Leblancet NAESP/IDEA (1980), One-Parent Families and their Children. The school's Most Significant Minority, NAESP Report, Vol. 60, No 1, p. 31 à 37.

10. Jean Poupart, PhD (2011), Tradition de Chicago et interactionnisme : *des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance, dans* Recherches Qualitatives-vol.30 (1), p.178-199.

11. L. H. Athens (1994), "The Self as a soliloquy", *The Sociological Quarterly*, 35, p. 521-532.

12. M. Gauthier (1993), La pauvreté, le cas des jeunes, Québec, IQRC, p. 3 - 29.

13. M. Lévesque (1979), L'égalité des chances en éducation, considérations théoriques et approches empiriques, Québec CSE, p. 41-43.

14. M.D. Lecompte et J. Preissle (1994), « Recherche qualitative : qu'est-ce que c'est, ce que ce n'est pas et comment c'est fait », in *Avancées de la méthodologie des sciences sociales*, 3, p.141-163.

15. Marie-Anne Hugon (2010), « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques », *Informations sociales*, n°161, p.36-45.

16. Modèle repris par Jean-Yves Hardy (1994), Le décrochage scolaire au secondaire phénomène complex, Québec français, no *95,* (automne 94), p.74.

17. Pierre Bourdieu cité par Anne Catherine Wigner, dans son article « champ », in Paugam Serge (dir.) Les 100 mots de la sociologie, Paris, Presses Universitaire de France, coll. « Que sais-je ? », P.50-51.

18. Pierre Potvin (2015), « Décrochage scolaire : dépistage et intervention », Les Cahiers Dynamiques, n°63, p. 50-57.

19. Pierre-Yves Bernard (2015), « Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public », *Les Cahiers Dynamiques*, n°63, p. 34-41.

20. R. Ouellet (1996), « Le décrochage scolaire : perspective générale », dans Éducation et francophonie, Jeunes à risque : État de leur situation, vol. XXII, no 1, avril 1994.
Revue Canadienne de psychoéducation, Vol 25, no 1, 61-88.

21. REYNOLDS Larry, HERMAN-KINNEY Nancy, Dirs. (2003), *Handbook Symbolic Interactionism,*Walnut Creek, Alta Mira Press, p.10-77

22. Rumberger, R. W., & Larson (1998), Student mobility and the increase risk of highschool dropout, American Journal of Education, 107, p. 1-35.

23. Sandler, M. E. (2000), Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development, Research in Higher Education, 41 (5), p.537-580.

24. Tinto, V. (1993), *Leaving college*: *Rethinking the causes and cures of student attrition.* Chicago, The University of Chicago Press, p. 67-99.

25. UNESCO (2002) Education pour Tous, Le Monde Est-il sur la Bonne Voie, Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT, Paris, UNESCO.

26. UNESCO (Juin 2006), *World data on education.*Bujumbura.

27. Yves Laberge (2010), Aux sources du pragmatisme américain, de l'interactionnisme symbolique et de la sémiotique : George H. Mead et Charles S. Peirce Volume 66, Numéro 2.

28. UNESCO (1984), Réflexions sur le Développement Futur de l'Education dans le Monde, Paris, UNESCO.

V. Sites internet

1. M. Angers, Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Alger, CASBAH, 1997, p. 226 cité in https://www.institut-numerique.org/2
-definition-de-la-population-denquete-5007ca37d9349, visité le 21/11/2022 à 18h00.

2. A. Pires, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques, Première partie : Épistémologie et théorie. Montréal : Gaëtan Mo-rin, Éditeur, 1997, p. 149. Disponible sur http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_rech erche_qual.pdf, visité le 05/09/2022 à 20h25min.

4. Définition de : Orientation, 2012. [En ligne]. Disponible sur https://tinyurl.com/tu6cuzp8.(Consulté le 18-11-2022) à 21h 00 min.

5. ElisabethBautier (2002), "Décrochage scolaire, genèse et logique des parcours" (Rapport de recherche). Consulté sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808806/document, le 14/11/2022 à 15h00.

6. *http://www.linternaute.fr/citation/33895/rien-n-est-le-fruit-du-hasard-claudia-rainville/*, Consulté le 4/08/2020 à 9h30.

7.**https://www.google.com/maps/place/Commune+de+Rugombo/data=!4m2!3m1!1s0x19c25cdb2cd47f47:0xab639ffa8f8f05e9?sa=X&ved=2ahUKEwjVvfvB7NH8AhU_iv0HHW8XAScQ8gF6BAgXEAI**, réalisé le 18/1/2023 à 21h00.

8. https://www.toupie.org/Dictionnaire/Education.htm. Consulté le 21/12/2022 à 11h30 min Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. Orientation: Enjeux pour les politiques publiques. [En ligne].Disponible sur https://tinyurl.com/57mxjkeu. (Consulté le 01/11/2022).

9. J.-C. Andreani, F. Conchon, Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing, disponible sur https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblioRPT2014/METHODES%20D%E2%80%99ANALYSE%20ET%20D%E2%80%99INTERPRETATION%20%20DES%20ETUDES%20QUALITATIVES_ANDREANI_CONCHON.pdf, consulté le 20/9/2022 à 13h00.

10. Université Libre de Belgique. (2003). La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Quoi de neuf depuis 1994 ? ULB: Unité de promotion éducation santé (PROMES). Repéré àhttp://sipes.ulb.ac.be/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=39&cf_id=43 consulté le 17 /11/2022.

11. Young Suzanne. Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Du plus petit au plus grand. Outil de soutien à l'observation et à l'accompagnement des enfants de 0 à18 ans, 2014, 88 p. [en ligne]. Disponible sur https://tinyurl.com/erhtsv. (Consulté le12/11/2022).

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN

Les guides d'entretien utilisés pendant la récolte des données : Version Français

Présentation

Bonjour, je m'appelle NSABIYAREMYE Jean, étudiant à l'Université du Burundi, Master 2 en Socio-anthropologie. Je suis en train de réaliser mon travail de fin d'étude sur l'abandon scolaire. Je voudrais vous demander le temps pour dialoguer avec vous sur ce sujet pour avoir des informations qui m'aideront à bien réaliser mon travail de fin d'étude. Toutes les informations seront de grande importance. Je vous remercie d'avance !

I. Questions pour les élèves qui ont abandonnent l'école

I.1. Questions sur la perte de motivation comme facteur de l'abandon scolaire

- Avez-vous manqué la motivation dans votre vie scolaire ?
- Quel était votre motivation pour abandonner l'école ?
- Comment expliquez-vous la perte de motivation comme facteurs de l'abandon scolaire ?

I.2 Questions sur les facteurs scolaires comme facteur de l'abandon scolaire

- Comment étaient vos relations avec les élèves et les enseignants ?
- En quoi le climat scolaire cause-il l'abandon scolaire ?
- Comment une orientation subie peut-elle causer l'abandon scolaire ?
- Selon vous, comment le phénomène d'étiquetage cause-il l'abandon scolaire ?
- Y-a-il d'autres facteurs scolaires qui sont à l'origine de votre abandon scolaire ? Lesquels?

I.3 Questions sur les facteurs socio-anthropologiques qui causent l'abandon scolaire

- Comment est-ce que la pauvreté cause-elle l'abandon scolaire ?
- Comment expliquez-vous le climat familial comme facteur d'abandon scolaire ?
- En quoi une grossesse non désirée cause-elle l'abandon scolaire ?
- Selon vous, comment un mariage précoce provoque-il l'abandon scolaire ?
- Qu'est-ce que le fait de ne pas être à l'école vous a permis de faire ?

II. Guide d'entretien adresse aux autorités de l'administration scolaire

- Comment la perte de motivation cause-il l'abandon scolaire ?
- Comment les facteurs scolaires comme l'orientation subie, le climat scolaire et le phénomène de l'étiquetage causent ils l'abandon scolaire ?
- Comment les facteurs socio-anthropologiques comme la pauvreté, le climat familial, le mariage précoce et la grossesse non désirée motivent-ils l'abandon scolaire ?

III. Guide d'entretien adresse aux parents dont les enfants ont abandonné l'école

- Comment la perte de motivation cause-il l'abandon scolaire ?
- Comment les facteurs scolaires comme l'orientation subie, le climat scolaire et le phénomène de l'étiquetage causent ils l'abandon scolaire ?
- Comment les facteurs socio-anthropologiques comme la pauvreté, le climat familial, le mariage précoce et la grossesse non désirée motivent-ils l'abandon scolaire ?
- Selon vous, quelle est la cause de l'abandon scolaire de votre enfant ?

Version Kirundi

Mwaramutse, nitwa NSABIYAREMYE Jean, umunyeshure wo muri Kaminuza y'Uburundi mu gisata c'ivyigwa vy'abantu n'imibano mu mwaka wa kabiri w'igice ca kabiri ca kaminuza ndiko ndakora icigwa ku bijanye n'uguheba ishure. Nkaba rero nari nipfuje kubasaba akanya kugira tuyage namwe mundonse intererano izomfansha kwandika no gutunganya ico gikorwa. Ndizeye ko ivyo muzakumbwira vyose bizongirira akamaro. Mbaye ndabashimira !

I. Ibibazo kubanyeshure bahevye ishure

I.1.Ibibazo kugutakaza ishaka nk'impamvu itera guheba ishure

- Mwoba mwarigeze gutakaza ishaka ryo kwiga mu buzima bwanyu bw'ishure?
- Ni iki cabateye guheba ishure?
- Ni gute mwosigura gutakaza ishaka ryo kwiga nk'impamvu itera guheba ishure ?

I.2. Ibibazo kubibera kw'ishure bitera kuriheba

- Imigenderanire yawe n'abandi banyeshure hamwe n'abigisha yari imeze gute?
- Ni gute icuka (kibi) co kwishure gishobora gutuma umuntu aheba ishure?
- Ni gute guhabwa igisata utahisemwo bitera guheba ishure?
- Kubwanyu, ni gute kwama utungwa agatoke bitera guheba ishure?
- Hoba hari ibindi bintu bibera kw'ishure vyoba vyaraguteye guheba ishure? Ni ibiki?

I.3. Ibibazo kubijanye n'umubano w'abantu bitera guheba ishure

- Ni gute ubukene butera guheba ishure?
- Ni gute icuka (kibi) co mu mu ryango gishobora gutera uguheba ishure?
- Ni gute gutwara inda utipfuza bitera guheba ishure?
- Ni gute kwubaka urwawe ukiri kw'ishure canke gutwara inda y'ishushu bitera guheba ishure?
- Ni iki ubuzima bwo kutaba kw'ishure bwa kwunguye?

II. Ibibazo kubarongoye indero muri commune Rugombo

- Ni gute gutakaza ishaka ryo kwiga bitera guheba ishure?
- Ni gute ibibera kw'ishure nk'icuka co kw'ishure, guhabwa kwiga igisata utahisemwo no kwama utungwa agatoke bitera guheba ishure?

- Ni gute umubano w'abantu, icuka kibi mu muryango canke ubukene, kwubaka urwawe hatargera no gutwara inda y'ishushu bishobora gutera guheba ishure ?

III. Ibibazo ku bavyeyi b'abana bahevye ishure

- Ni gute gutakaza ishaka ryo kwiga bitera guheba ishure?
- Ni gute ibibera kw'ishure nk'icuka co kw'ishure, guhabwa kwiga igisata utahisemwo no kwama utungwa agatoke bitera guheba ishure ?
- Ni gute umubano w'abantu, icuka kibi mu muryango canke ubukene, kwubaka urwawe hataragera no gutwara inda y'ishushu bishobora gutera guheba ishure ?
- Kubwanyu, ni iki cateye umwana wanyu guheba ishure ?