



DSPACE

<https://dspace.org/>

**Apport du système éducatif dans les camps de refugies
au Burundi : Cas du camp des réfugiés congolais de
Kinama en commune Gasorwe**

Barutwanayo, J. Pierre; Sous la direction de : Dr Christella Kwizera

2024-02

UB, FLSH

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/979>

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
MASTER EN SOCIO-ANTHROPOLOGIE



**APPORT DU SYSTEME EDUCATIF DANS LES CAMPS DE
REFUGIES AU BURUNDI : Cas du camp des réfugiés congolais de
KINAMA en commune GASORWE**

Par :

BARUTWANAYO J. Pierre

Mémoire

présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme
de Master en Socio-anthropologie

Sous la direction de :

Docteure Christella KWIZERA

Bujumbura, Février 2024

MEMBRES DU JURY

Président : Dr Aloys TOYI

Directeur : Dr Christella KWIZERA

Secrétaire : Dr Alexis NDABIHONGE

DEDICACE

A mon regretté père NGENDABANYIKWA Sylvestre ;

A ma mère KANKUYO Spès Caritas ;

A mes frères et sœurs ;

A mes amis et connaissances.

REMERCIEMENTS

Nos sentiments de gratitude vont à l'endroit de l'Université du Burundi, à tous les professeurs de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, plus particulièrement ceux du département de Socio-Anthropologie qui, au cours de ces deux années d'études du cycle de Master ont fait leur possible en nous donnant une formation de qualité.

Parmi ceux-là, nos plus vifs remerciements vont particulièrement à l'endroit de notre directrice de Mémoire Docteure Christella KWIZERA qui a gentiment accepté de nous accompagner. Sa compréhension, ses conseils judicieux, sa patience et encouragements, ses précieuses remarques nous ont aidé et motivé dans la réalisation de ce travail, qui sans elle n'aurait pas pris fin.

Notre immense gratitude va à mes parents pour nous avoir scolarisés. Que mes frères et sœurs, amis et connaissances se sentent remerciés pour le soutien tant moral, matériel que spirituel. Nos remerciements vont aussi à l'endroit de la communauté des pères de Schönstatt pour l'éducation humaine et fraternelle ainsi que le soutien moral que nous avons bénéficié durant le temps que nous avons passé sous leur encadrement. Nous remercions également tous les enseignants du Grand Séminaire Saint Curé d'Ars de Bujumbura qui nous ont inculqués une formation philosophique comme base scientifique pour assimiler la culture Socio-anthropologique.

Nos sentiments fraternels s'adressent également aux étudiants de l'Université du Burundi en général et plus particulièrement ceux du département de Socio-Anthropologie à qui nous devons le soutien moral et la collaboration durant les deux années du Cycle de Master. Une pensée spéciale va aussi à l'endroit de nos répondants rencontrés sur le terrain de recherche qui ont volontairement accepté de nous fournir des informations nécessaires et utiles pour la réalisation de ce travail. N'eût été leur participation, le présent travail n'aurait pas abouti.

RESUME

Le sujet traité au cours de cette étude porte sur le système éducatif dans les camps des réfugiés au Burundi. Ayant été interpellé par le faible taux de scolarisation ainsi que le taux élevé de décrochage scolaire au niveau du secondaire dans les écoles dédiées aux réfugiés, nous avons entrepris cette recherche. Notre objectif étant de faire une analyse sociologique de l'apport du système éducatif aux besoins des enfants dans les camps des réfugiés au Burundi.

Pour réaliser ce travail, les méthodes et les techniques utilisées sont essentiellement ethnographiques. Notre étude était réalisée dans le camp des réfugiés de Kinama en Commune Gasorwe.

Les résultats de ce travail ont premièrement montré que le système éducatif dans lequel sont formés les enfants réfugiés dans les écoles secondaires aux camps est globalement apprécié par ses bénéficiaires parce qu'il les permet de rester en contact avec leur culture et leur langue. Le Curriculum Congolais les aide à oublier les traumatismes vécus lors de leur fuite.

Deuxièmement, les résultats trouvés révèlent que, pour que les initiatives d'éducation dans les écoles aux camps des réfugiés répondent aux besoins des enfants, certains facteurs doivent être pris en compte. Il s'agit notamment des facteurs liés à la gestion de la multitude d'acteurs, les facteurs qui entravent l'accès à l'éducation et la persistance scolaire comme : le contenu et les structures de l'éducation des réfugiés, la formation des enseignants, le processus de réinstallation ainsi que les facteurs liés aux conditions socio-économique.

Mots clés : Système éducatif, décrochage scolaire, camps de réfugiés, scolarisation

ABSTRACT

The subject covered during this study concerns the educational system in the refugee camps in Burundi. Having been concerned by the low enrollment rate as well as the high dropout rate at secondary level in schools dedicated to refugees, we undertook this research. Our objective is to carry out a sociological analysis of the contribution of the educational system to the needs of children in refugee camps in Burundi.

To carry out this work, the methods and techniques used are essentially ethnographic. Our research was carried out in the Kinama refugee camp in Gasorwe commune.

The results of this work firstly showed that the educational system in which refugee children are trained in secondary schools in the camps is generally appreciated by its beneficiaries because it allows them to stay in contact with their culture and their language. The Congolese curriculum helps them forget the traumas experienced during their flight.

Second, the results found reveal that, for education initiatives in schools in refugee camps to meet the needs of children, certain factors must be considered. These include, among other things, factors linked to the management of the multitude of actors, factors which hinder access to education and academic persistence such as: the content and structures of refugee education, the teacher training, the resettlement process as well as factors linked to socio-economic conditions

Key words: Educational system, dropout, refugee camp, schooling

TABLE DES MATIERES

MEMBRES DU JURY.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME.....	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIERES	vi
SIGLES ET ABREVIATIONS	ix
AVANT-PROPOS.....	x
INTRODUCTION GENERALE.....	1
1. Contexte général de la situation des réfugiés.	1
2. Justification du choix du sujet de recherche	3
2.1. Motivations personnelles	4
2.2. Pertinence scientifique du sujet	5
2.3. Pertinence sociale de notre travail	6
CHAP. I : REVUE DE LA LITTERATURE	7
I.1. Sociologie de l'éducation	8
I.1.1. Prémices intellectuelles	8
I.1.2. Prémices institutionnelles.....	9
I.1.3. Objet et institutionnalisation de la sociologie de l'éducation	9
I.2. Considérations générales sur les écrits des auteurs	11
I.2.1. Processus de demande de statut de réfugiés au Burundi	12
I.2.2. Politique éducative des réfugiés du HCR	12
I.3. Système éducatif dans les camps de réfugiés	14
I.3.1. Réfugiés congolais au Burundi.....	16
I.3.2. Système éducatif Burundais	17
I.3.3. Politique nationale de l'éducation	20

CHAP. II. APPROCHE CONCEPTUELLE ET POSITIONNEMENT

THEORIQUE.....	25
II.1. Définitions des concepts.....	25
II.1.1. Les concepts de « Réfugié », de « Demandeurs d’asile », et d’« Apatride ».....	25
II.1.2. La notion d’éducation	26
II.1.2.1. Éducation formelle	26
II.1.2.2. L’éducation non formelle.....	27
II.1.2.3. L’éducation informelle	27
II.1.3. L’éducation en situation d’urgence (ESU)	28
II.1.4. Décrochage scolaire	29
II.2. Positionnement théorique	30
CHAP. III. PROCESSUS DE PROBLEMATISATION	34
III.1. Problématisation	34
III.2. Objectifs de recherche	35
III.2.1. Objectif général	36
III.2.2. Objectifs spécifiques	36
III.3. Hypothèses de recherche.....	36
III.3.1. Hypothèse générale.	36
III.3.2. Hypothèses spécifiques.....	37
III.4. Procédures méthodologiques	37
III.4.1. Délimitation du terrain d’enquête	38
III.4.1.1 Délimitation spatiale	38
III.4.1.2. Délimitation temporelle.....	38
III.4.2. Les techniques de collecte des données	39
III.4.2.1. Observation	39
III.4.2.2. Les entretiens	41
III.5. Déroulement de l’enquête et difficultés rencontrées.....	42
III.5.1. La Pré-enquête.....	42

III.5.2. L'enquête proprement dite.....	42
III.5.3. Population d'enquête et profils des personnes interviewées.....	43
III.6. Stratégies d'immersion sur terrain	46
CHAP. IV. PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSIONS DES	
RESULTATS.....	47
IV.1. Considérations générales dans l'implantation du système éducatif.	47
IV.1.1. Duplication du système du pays d'origine.	47
IV.1.2. Efficacité du système éducatif dans les camps.....	50
IV.2. Les facteurs qui entravent l'accès à l'éducation	56
IV.2.1. Facteurs liés au problème de coordination	56
IV.2.2. Les facteurs liés à la démotivation scolaire des élèves	57
IV.2.2.1. Non actualisation des programmes d'enseignement	59
IV.2.2.2. La réinstallation comme obstacle à la persévérance scolaire.	60
IV.2.2.3. Les mariages précoces et les grossesses non désirées.	63
IV.2.3. Les facteurs liés aux conditions socio-économique	64
IV.2.3.1. Insuffisance alimentaire	64
IV.2.3.2. Insuffisance de la prime et instabilité des enseignant	65
IV.2.3.3. Charge familiale.....	66
IV.3. Interprétation et discussion des résultats	67
CONCLUSION GENERALE	74
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	77
ANNEXES.....	83

SIGLES ET ABBREVIATIONS

CGM	: Commissariat Générale des Migrations
CIR	: Carte d'Identité pour les Réfugiés
DA	: Demandeur d'Asile
EAC	: La Communauté Est Africaine
ESU	: Éducation en Situation d'Urgence
HCR	: Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
INEE	: Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence
JRS	: Service Jésuite des Réfugiés
MENRS	: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
OCHA	: Office for the coordination of Humanitarian affairs
ODD	: Objectifs du Développement Durable
OIM	: Organisation Internationale pour les Migrations
ONG	: Organisation non gouvernementale
ONPRA	: Office National de Protection des Réfugiés et des Apatrides
ONU	: Organisation des Nations Unies
OUA	: Organisation pour l'Unité Africaine
PAM	: Programme Alimentaire Mondiale
PST	: Permis de Séjour Temporaire
RDC	: République Démocratique du Congo
UA	: Union Africaine
UE	: Union Européenne
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

AVANT-PROPOS

Le présent mémoire a été réalisé dans le cadre de l'obtention du Diplôme de Master en Socio-anthropologie à l'Université du Burundi. La recherche vise à comprendre l'apport du système éducatif mis en place dans les camps des réfugiés au Burundi. Cette étude a été réalisée dans le camp des réfugiés Congolais de Kinama en commune Gasorwe.

Nous avons réalisé cette étude après avoir été interpellé par le faible taux de scolarisation ainsi que le taux élevé de décrochage scolaire au niveau du secondaire dans les écoles aux camps des réfugiés. Notre objectif étant de faire une analyse sociologique de l'apport du système éducatif aux besoins des enfants dans les camps des réfugiés au Burundi.

INTRODUCTION GENERALE

La problématique des inégalités sociales en matière d'éducation, constitutive de la sociologie de l'éducation contemporaine a un effet réducteur sur le champ des recherches sociologiques sur l'éducation. Selon Nathalie Bulle, « *Non seulement elle enferme indument le problème de l'inégalité des chances à l'intérieur de l'institution scolaire mais dénature les questions éducatives qui ne se posent pas essentiellement en termes d'inégalités* »¹. La structure des systèmes éducatifs, la composition des curricula et la nature des savoirs scolaires ont été, depuis les analyses durkheimiennes comme *l'évolution pédagogique en France*², peu étudiés à la lumière de problématique sociologique générale. L'éducation étant un droit pour tous, certaines circonstances et événements privent ou diminuent les chances à certains d'exercer ce droit d'éducation dans de bonnes conditions. Dans les camps des réfugiés, l'éducation appelée aussi l'éducation en situation d'urgence (ESU) suscite l'intérêt de certains chercheurs.

Cependant, les connaissances scientifiques concernant l'éducation dans les camps des réfugiés sont lacunaires. Cela devient surtout visible lorsqu'il est question de l'impact des programmes d'éducation dans les camps. Si certains chercheurs s'intéressent plus sur le lien entre la langue d'enseignement dans le pays d'origine et celle dans le pays d'accueil qui, pour la plupart des cas constituent une des problématiques majeures dans le choix du programme, « *une absence de recherche sur le choix des programmes scolaires pour des réfugiés ayant la même langue de scolarisation que celle du pays d'accueil est observée* »³

1. Contexte général de la situation des réfugiés.

Dans le monde, des millions de personnes sont persécutées pour différentes raisons. Les guerres civiles qui sévissent sont la source du déracinement de millions d'autres. Pour échapper aux persécutions, aux menaces de mort et aux conflits armés, certaines personnes sont obligées de fuir leur foyer et de chercher refuge dans un autre territoire ou dans un pays voisin. Selon le rapport *semestriel du Haut-Commissariat des réfugiés (HCR) sur les tendances mondiales* publiés en 2022, au niveau mondial, le nombre de personnes contraintes de fuir leur foyer a augmenté chaque année au cours de la dernière décennie.

¹ Bulle N., « Education » in Boudon R., Cherkaoui M., Valade B., *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF, 2005, pp213-2017.

² Durkheim ; E., *L'Evolution pédagogique en France*, Presse universitaire, paris, 1938.

³ Khaleefa, A., Les programmes scolaires appliqués aux réfugiés par le pays d'accueil, intérêts et répercussion, *Revue TDFLE*, 71 <https://doi.org/10.34745/numerev>

A la fin de 2021, le nombre de personnes déracinées par la guerre, les violences, les persécutions et les violations des droits humains s'élevait à 89,3 millions, soit une augmentation de 8% par rapport à l'année précédente et bien plus du double du chiffre d'il y a dix ans⁴. Le HCR fait savoir que le nombre total des réfugiés a augmenté en 2021 pour atteindre 27,1 millions. Le nombre des demandeurs d'asile à travers le monde a, quant à lui atteint 4,6 millions soit une hausse de 11%⁵.

Actuellement, selon le rapport récent de HCR, « *le nombre de réfugié dans le monde est passé de 27,1 millions en 2021 à 35,3 millions fin 2022 soit la plus haute augmentation annuelle jamais enregistré d'après les statistiques du HCR sur le déplacement forcé. En Afrique, entre 2000 et 2019, le nombre des migrants internationaux est passé de 15,1 millions à 26,6 millions soit l'augmentation de 76% »*⁶.

En l'Afrique de l'Est, le contexte sécuritaire dans la partie orientale de la République Démocratique du Congo (RDC) s'est détérioré depuis une décennie. En 2023, des centaines de milliers de personnes ont été poussées à fuir leur foyer dans l'Est de la RDC, du fait des violents affrontements entre les groupes armés non étatiques et les forces gouvernementales.

La recrudescence des violences dans les régions nordique et sudiste du Kivu ainsi que l'Ituri ont entraîné le déplacement de plus de 800 milles personnes depuis le mois de mars 2022⁷. Jusqu'au 31 janvier 2023, les réfugiés et demandeurs d'asile en provenance de la RDC s'élevaient à 154 044 dont 8,5% soit 87485 d'entre eux se trouve au Burundi⁸.

Signataire de la convention de l'Organisation de l'unité Africaine (OUA) de 1969 régissant les aspects relatifs aux problèmes des réfugiés en Afrique, le Burundi a commencé à accueillir des réfugiés depuis la période coloniale en 1959.

⁴ Données recueillis dans un communiqué de presse de UNHCR du 16 juin 2022 accessible en ligne sur <https://www.unhcr.org/fr/actualites/news-releases/les-chiffres-du-deplacement-force-dans-le-monde-atteignent-un-nouveau> consulté le 24 juin 2023.

⁵ Rapport du HCR sur les tendances mondiales en 2021.

⁶ OIM, *Rapport sur la migration en Afrique*, Kirkos sub-city, Ethiopie, 2020 Accessible en ligne sur <https://publications.iom.int/system/files/pdf/Africa-Migration-Report-FR.pdf> visité le 24 juin 2023.

⁷ Points de presse publié par le HCR le 10 mars 2023 disponible en ligne sur <https://www.unhcr.org/fr/actualites/le-hcr-sinquiete-du-sort-de-centaines-de-milliers-de-personnes-deplacees-par-le-conflit> visité le 25 avril 2023.

⁸ Cf. Mpabansi P., *Les réfugiés Congolais au Burundi : défis et perspectives d'avenir*, journal ouvert des sciences sociales, 2023 accessible sur <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=124362> .

Depuis lors, l'accueil des réfugiés n'a jamais cessé et le Burundi compte actuellement plus de 86049 réfugiés et 3778 demandeurs d'asile dont la plupart viennent de la RDC. Parmi ces réfugiés, 54604 vivent dans les 5 camps se trouvant dans les provinces de Ngozi, Muyinga, Ruyigi et Cankuzo⁹.

Ces réfugiés viennent essentiellement de l'Est du Congo et fuient l'insécurité causée par les groupes armés qui sont nombreuses dans cette région. Comme la plupart d'entre eux n'envisagent pas de rentrer chez eux, ils se tournent vers la réinstallation dans d'autres pays particulièrement en Europe ou en Amérique.

2. Justification du choix du sujet de recherche

Le choix du sujet de notre travail de recherche : « **L'apport du système éducatif dans les camps des réfugiés au Burundi : Cas du camp de réfugiés Congolais de Kinama** » est le résultat d'une expérience au sein d'une organisation non gouvernementale appelé JRS (jesuit refugee service) qui œuvrent dans les camps de réfugiés dans le domaine de l'éducation¹⁰. En effet, pendant que nous faisons ce master, nous avons eu la chance de travailler dans cette organisation en tant qu'assistant logisticien. Avec ce poste, nous avons eu l'opportunité de visiter tous les camps de réfugiés pour appuyer logistiquement différentes activités organisées. Ces descentes dans les camps nous ont permis de nous rendre compte des conditions dans lesquelles les enfants réfugiés sont scolarisés. En continuité avec la réflexion initiée dans le cours appris en première année de Master, intitulé « enfance, jeunesse et éducation », nous avons ressenti l'envie de faire une recherche sur l'apport du système éducatif à l'attention des enfants scolarisés dans les écoles secondaires aux camps des réfugiés. En faisant cette étude, nous cherchons à comprendre dans quelles mesures ces initiatives éducatives dans les camps des réfugiés aident les enfants à surmonter les traumatismes causés par la guerre et comment ces dernières sont accueillies par les enfants. Par conséquent, cette recherche permettra de comprendre les obstacles auxquels sont confrontés les enfants qui les contraignent d'abandonner l'école.

⁹ Mininterinfos.gov.bi publié le 23 juin 2022

¹⁰ Le service jésuite des réfugiés mieux connu sous son sigle anglais JRS (Jesuit Refugee Service) est une organisation catholique internationale d'inspiration jésuite qui a pour mission d'accompagner, servir et défendre les droits des réfugiés et personnes déplacées. Elle a été fondée en 1980.

2.1. Motivations personnelles

Notre motivation personnelle commence le jour où nous avons intégré JRS, une ONG internationale qui travaille avec les réfugiés dans le domaine de l'éducation. Avant, nous pensions que les réfugiés avaient peu de difficultés pour leurs études parce que la plupart des ONG comme Programme alimentaire mondial (PAM), Haut-commissariat pour les réfugiés (HCR), Jesuit refugee service (JRS), Organisation internationale des Migrations (OIM) et d'autres organisations et associations tant locales qu'internationales interviennent dans les camps pour soutenir les réfugiés et les accompagner. Lorsque nous nous sommes rendus, pour la première fois au mois de septembre 2022 dans les camps de Kinama, Musasa, Bwagiriza et Nyankanda, pour la distribution des matériels scolaires, nous avons constaté un effectif d'enfants très élevé. Dans certaines salles de classe, on pouvait y trouver 90 élèves. Nos premières observations ont été surprenantes parce que les enfants avec lesquels nous avons pu nous entretenir pour savoir leur sentiment face à ce soutien disaient qu'ils allaient vendre ces matériels pour se procurer d'autres choses dont ils ont besoin. D'autres disaient que les études dans les camps ne leur servaient à rien car même ceux qui ont terminé avant eux n'ont pas d'emploi.

Notre observation et ce court entretien réalisé avec ces enfants des écoles primaires et secondaires du camp de Kinama ont éveillé en nous une curiosité. Nous nous sommes interrogés comment se fait-il que les enfants qui bénéficient des matériels scolaires gratuitement de la part de HCR et son partenaire JRS, un soutien de nourriture de la part de PAM se désintéressent de l'école ? Nous avons questionné certains collègues qui travaillent directement avec les réfugiés dans les programmes d'appui à l'éducation dans les camps. Chacun nous a donné ses propres raisons mais nous n'avons pas trouvé une satisfaction par rapport à notre interrogation. Ainsi est né un désir d'effectuer une recherche sur les initiatives d'éducation mises en place dans les camps de réfugiés.

Cette recherche est aussi un prolongement de la réflexion initiée avec le cours « *enfance, jeunesse et éducation* » appris en première année de Master. Les différents textes que nous avons traités dans ce cours ont suscité un questionnement relatif à l'égalité des chances pour l'éducation. La situation des enfants soldats ainsi que les réfugiés nous ont particulièrement interpellés. Les guerres interminables dans notre sous-région de l'Afrique de l'Est ont suscité un engouement de recherche sur la scolarisation des enfants dans des situations de guerre.

2.2. Pertinence scientifique du sujet

Notre objet d'étude qui porte sur *l'apport du système éducatif dans les camps des réfugiés au Burundi* s'inscrit dans le domaine de la sociologie de l'éducation comme phénomène social. Cette dernière est structurée autour des problèmes liés à l'expansion scolaire et aux inégalités sociales en matière d'éducation scolaire. En effet, depuis les années 2000, certains auteurs et écrivains se sont intéressés à la question de l'éducation des réfugiés. Au niveau international, les auteurs comme Dryden-Peterson dans son livre : « *Refugee Education : A Global Review* » jette un regard pénétrant sur les défis d'une éducation de qualité aux enfants réfugiés non scolarisés, qui vivent dans des situations touchées par des conflits violents¹¹. Paula Marcella Lopera dans son mémoire : « *élaboration d'un guide d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des jeunes réfugiés* », ayant constaté une difficulté d'intégration scolaire des enfants réfugiés au Québec, cherche à élaborer un guide d'accompagnement des enseignants pour favoriser leur intégration scolaire¹². Dans sa thèse de doctorat soutenu en 2020 à l'université du Québec à Montréal, intitulé : « *Accès, persévérance scolaire et sentiment de sécurité des élèves du programme d'éducation accélérée du camp de réfugiés de Dadaab au Kenya* », Olivier Arvisais s'intéresse aux raisons qui empêchent les enfants et les jeunes de poursuivre leurs études dans le cadre du programme d'éducation accélérée du camp de réfugiés de Dadaab au Kenya¹³.

Cette problématique n'a pas laissé indifférent les chercheurs Burundais car, les chercheurs comme MPABASI et NDERICIMPAYE (respectivement étudiant à l'école doctorale de l'université du Burundi détenteur d'un master en droit international public et master en droit de l'homme) se sont intéressés de cette problématique dans leurs articles respectifs : « *congolese refugees in Burundi : Challenges and future prospects* »¹⁴ et « *Life of congolese school children in refugee camp in Burundi : Applicability of Human Rights standards and conventions relating to the status of refugees* »¹⁵.

¹¹ Sarah-Dryden P., *Refugee education : A global review*, university of Toronto, November 2011

¹² Paula Marcella L., *élaboration d'un guide d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des jeunes réfugiés*, mémoire

¹³ Olivier A., *accès, persévérance scolaire et sentiment de sécurité des élèves du programme d'éducation accélérée du camp de réfugiés de Dadaab au Kenya*, université du Québec, Montréal, 2020.

¹⁴ Mpabansi P., Les réfugiés Congolais au Burundi : Défis et perspectives d'avenir, *journal ouvert des sciences sociales*, 11, 284-307, avril 2023.

¹⁵ Ndericimpaye V., Life of Congolese school children in Refugee camp in Burundi: Applicability of Human Rights standards and conventions relating to the status of Refugees, *Applied Mathematical sciences*, vol.17, no 6, 255-264, 2023.

Dans ces derniers, MPABASI analyse l'impact de la scolarisation sur les enfants réfugiés congolais au Burundi tandis que NDERICIMPAYE examine la manière dont les réfugiés congolais au Burundi vivent au quotidien et appréhende des solutions durables à leur situation d'exil.

Malgré l'intérêt scientifique du sujet, aucun travail parmi ceux que nous avons pu consulter ne s'est penché sur le système éducatif mis en place dans les camps et comment ce dernier répond aux attentes des enfants.

En effet, le rapport de HCR de 2021 montre que 34% seulement des enfants réfugiés sont scolarisés au niveau secondaire contre 68% scolarisés au niveau primaire. Ce rapport va jusqu'à montrer que dans certains pays, le taux de scolarisation dans le secondaire est inférieur à 10%, preuve que d'importants obstacles structurels empêchent les élèves réfugiés d'accéder à l'enseignement post-primaire¹⁶.

Notre recherche se veut une contribution à la compréhension de la problématique de l'éducation des réfugiés. L'originalité de notre travail est donc de fournir un document scientifique, qui analyse l'apport des systèmes éducatifs mis en place dans les écoles des réfugiés, afin de trouver une explication du faible taux de scolarisation malgré la multiplicité des acteurs dans ce domaine. Notre travail contribuera à la compréhension des défis de l'éducation des réfugiés au Burundi au niveau de l'école secondaire afin que les organes impliqués dans l'éducation des réfugiés puissent s'en servir.

2.3. Pertinence sociale de notre travail

Comme l'explique Paul N'da, la pertinence sociale d'une recherche s'établit en montrant en quoi elle apporte réponse aux préoccupations des décideurs sociaux. En effectuant notre recherche, nous cherchons à faire connaître aux décideurs les défis réels que rencontrent les réfugiés Congolais vivant dans les camps. En essayant de comprendre l'apport du système éducatif dans lequel sont formés les réfugiés congolais vivant dans les camps et, en identifiant les facteurs qui entravent l'accès à la scolarisation post-primaire et qui conduisent les enfants à la démotivation scolaire, les décideurs politiques et les acteurs humanitaires dans le domaine de l'éducation pourront partir de ces facteurs pour les prendre en compte dans leurs projets.

¹⁶ Cf. UNHCR, *Garder le cap : Les défis de l'éducation des réfugiés*, Rapport 2021 sur l'éducation des réfugiés.

CHAP. I : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans le présent chapitre, nous allons faire une recension des écrits pertinents en rapport avec notre sujet. Nous allons expliquer la sociologie de l'éducation sous lequel est placé notre recherche en montrant sa naissance et son développement dans le temps jusqu'à sa compréhension actuelle. Nous allons ensuite présenter le système éducatif burundais en comparaison à celui de la République Démocratique du Congo tout en montrant le processus de demande d'un statut de réfugiés.

La revue de la littérature dans une recherche est un texte rédigé sur la base des données recueillis par la recherche documentaire. Selon le professeur Paul N'da, docteur en sciences sociales et humaines « *elle est un texte articulé logiquement, une sorte de dissertation organisée, structurée qui fait progresser dans la compréhension des idées, des débats, des convergences et divergences entre les auteurs sur un sujet* »¹⁷. Elle consiste donc à faire la recension des écrits pertinents relativement au sujet de l'étude. Dans notre recherche, cette revue de la littérature consistera à faire le bilan de ce que l'on sait déjà sur la problématique de l'éducation dans les écoles aux camps des réfugiés. Nous allons identifier les tendances, les orientations tout en soumettant les idées et les travaux des auteurs des différents documents lus à une analyse critique. Pour cela, nous allons nous servir d'une analyse comparative. Il ne s'agira pas pour nous d'utiliser la comparaison en vue de démolir, réfuter ou disqualifier le travail déjà accompli par nos prédécesseurs, mais cherchons à produire une théorie. En effet, l'analyse comparative telle que décrit par Barney G., et Anselm S., « *est une méthode de portée générale...qui peut être utilisée pour des objets sociaux de n'importe quelle taille en vue de la production d'une théorie* »¹⁸. Cette analyse nous permettra de parcourir notre propre analyse afin d'aller plus loin dans notre production théorique. Avant de recenser les écrits des auteurs à ce sujet, nous jugeons important de faire une revue historiographique de la sociologie de l'éducation, en résonance à notre recherche.

¹⁷ N'Da P., *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*, Paris, l'harmattan, 2015, p. 91.

¹⁸ Barney G., Anselm S., la production de la théorie à partir des données, *Enquête*, 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 2 janvier 2024.

I.1. Sociologie de l'éducation

La sociologie de l'éducation est une branche de la sociologie qui étudie les processus de socialisation scolaire, les trajectoires scolaires et leurs déterminants, les rapports pédagogiques ainsi que les caractéristiques des institutions et du personnel éducatifs¹⁹.

I.1.1. Prémices intellectuelles

Issu d'un cours intitulé « *Evolutions pédagogiques en France* » dispensé par Emile Durkheim en 1905 et qui est édité à titre posthume en 1938, cette branche de la sociologie est abandonnée pendant un moment. Dans ses écrits, Émile Durkheim affirmait que l'école a pour finalité de produire des individus socialisés, à travers une éducation morale, visant à former des acteurs adaptés à des conditions sociales données, et des individus autonomes, des citoyens capables de s'élever vers la culture de la grande société²⁰. Sa sociologie participait donc à la construction d'une école de la République, chargée d'assurer la formation d'une conscience nationale.

Comme l'écrit le sociologue Français Nathalie B. dans son article « Éducation » en citant Boudon *et al.* dans leur dictionnaire de la pensée sociologique, « *C'est autour des problèmes liés à l'expansion scolaire et aux inégalités sociales devant l'école que s'est structurée la sociologie de l'éducation contemporaine* »²¹. La sociologie de l'éducation trouve ses prémices intellectuelles dans des interrogations plus anciennes, sur les fondements de l'ordre social au regard de l'évolution des sociétés sur le long terme. La question de la signification de cette évolution dans l'histoire des sociétés humaines, a fait l'objet des premières réflexions sociologiques sur l'éducation. A partir des années 1960, la sociologie de l'éducation s'est consacrée à l'étude et à l'explication de la distance et des tensions qu'il pouvait y avoir, entre l'École de la République de Durkheim, et les réalités des pratiques et du fonctionnement de l'école. Ainsi, la question des inégalités scolaires est devenue centrale dans la sociologie de l'éducation. L'inégalité des chances, les difficultés rencontrées par la massification scolaire ont largement inspiré la production sociologique en matière de l'éducation.

¹⁹ Nathalie B., « *Education* » in Boudon R., Cherkaoui M., Valade B., *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF, 2005, pp 213-217.

²⁰ Nathalie B., « *Education* » in Boudon R., Cherkaoui M., Valade B., *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF, 2005, pp 213-217.

²¹ Nathalie B., « *Education* » in Boudon R., Cherkaoui M., Valade B., *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF, 2005, pp 213-217.

I.1.2. Prémices institutionnelles

Du point de vue institutionnel, les rapports entre la sociologie et l'éducation se sont constitués dans les pays où ils furent développés autour des problématiques plus éducatives que sociologique. Aux Etats unis, les questions éducatives ont fait l'objet de la création de nombreuses revues nationales dans les années 1980. Au départ, des idées et des théories sur les thèmes éducatifs s'y trouvaient débattues ouvertement. Avec la massification du système éducatif américain, la multiplication corrélatrice des départements d'éducation dans les universités, ainsi que les associations des professeurs, la tendance était d'ériger les écoles de pensée en institutions spécifiques. Les disputes doctrinales tendaient vers un évincement des analyses de validité comme la controverse entre les défenseurs du pédocentrisme (Approche éducative et sociale qui place l'enfant au centre des préoccupations et des décisions) et les défenseurs du curriculum centré sur les disciplines. La sociologie de l'éducation renvoyait alors, aux corpus constitués autour de la sociologie éducative, définie comme l'application de la sociologie à la solution de problèmes éducatifs fondamentaux.

A travers la sociologie éducative, s'est développée une littérature hétérogène, faite d'un mélange d'analyses empiriques infra-théorisés et de perspectives normatives, qui ne laissaient pas en général distinguer sociologie du sens commun et sociologie comme science. La sociologie éducative constituait une branche de l'éducation, plus que de la sociologie destinée principalement à la formation des enseignants. Elle s'est ensuite trouvée dépassée par des travaux strictement sociologique appliqués à l'analyse empirique des systèmes éducatifs. Ainsi, cette réorientation des problématiques éducatives en sociologie, a été sanctionnée par la disparition en 1963 du journal *Educational sociology* et sa reconstitution en *Sociology of education*.

I.1.3. Objet et institutionnalisation de la sociologie de l'éducation

La sociologie de l'éducation représente l'approche scientifique de l'éducation comme phénomène social. La première fonction de la sociologie de l'éducation est d'étudier objectivement et comparativement ces espèces distinctes de systèmes sociaux dont les relations éducatives, les rôles éducatifs, les groupes éducatifs dans différentes sociétés passées et présent. Le développement des analyses scientifiques des systèmes éducatifs a été tout particulièrement suscité par l'intérêt porté par les sociologues à l'école comme terrain privilégié d'investigation. Ensuite, cet intérêt s'est doublé d'un intérêt sociopolitique.

La recherche sociologique en éducation a été particulièrement sollicitée, pour répondre aux problèmes spécifiques posés par les développements de l'institution scolaire.

Pendant l'entre-deux-guerres, les centres d'intérêt de la sociologie ont muté vers la recherche empirique en s'intéressant à un ensemble de finalités sociales que devait servir l'école, non seulement par la transmission de savoirs et compétences, mais aussi par la préparation informelle aux futurs rôles sociaux.

Pendant les deux décennies qui ont suivi la seconde guerre mondiale, les systèmes éducatifs ont principalement été confrontés au problème des inégalités d'accès à l'école. Cependant, les analyses statistiques menées dans les années 1950 et 1960 montrèrent que, les progrès réalisés en matière de scolarisation ne s'accompagnaient pas d'une augmentation significative de la mobilité sociale, alors que même les niveaux d'éducation s'avéraient constituer la variable la plus prédictive du statut social atteint.

Les développements ultérieurs de la sociologie de l'éducation ont tendu à privilégier les processus microsociologiques aux logiques macrosociales, à l'instar des approches dites interprétatives, d'inspiration phénoménologique et ethno-méthodologique, qui se sont opposées dans le courant des années 1970 aux Etats unis, aux approches dites normatives (qui cherche à conforter la norme, à rendre conforme à la norme ou qui dénonce toute dérive par rapport à la norme), fonctionnalistes (qui mettent en avant les différentes fonctions d'un système pour leur analyse et leur compréhension) et néo-marxistes (théoriciens qui regroupent les différentes approches développées au cours du 20^{ème} siècle et les incorporent dans le marxisme). En marge de ces grandes tendances du développement de la sociologie de l'éducation, des résultats empiriques et théoriques importants ont été obtenus grâce à l'analyse des systèmes et à l'analyse comparée des types institutionnels. D'après les principaux résultats de ces recherches, l'efficacité relative des systèmes éducatifs augmente avec la rigueur et la clarté des règles et normes, l'évaluation des élèves et la fréquence des bilans, la qualité du corps professoral et l'exigence académique.

Dans le prochain point, nous analyserons les considérations générales des auteurs, au sujet de la sociologie de l'éducation avec un accent particulier à l'éducation des réfugiés.

I.2. Considérations générales sur les écrits des auteurs

Bien que les déplacements forcés par les conflits fassent chaque année des millions de réfugiés, que l'éducation soit reconnue comme un droit fondamental par la communauté internationale, et que le rôle de l'éducation dans le développement humain soit largement accepté, il existe peu de publications scientifiques qui documentent la situation de l'éducation dans les écoles de réfugiés. Les chercheurs comme Dryden-Peterson, Cooper Eric et Pilon, mettent en évidence le manque d'information concernant la façon dont les initiatives d'éducation dans les camps répondent aux besoins des enfants²². Aussi, plusieurs organisations onusiennes mettent en évidence le manque de recherches concernant l'éducation des réfugiés. Le HCR en 2012 a recommandé la production d'analyse sensibles aux conflits, aux politiques éducatives et à la planification à travers le développement d'outils permettant d'évaluer le contenu et les structures de l'éducation y compris les curriculums, les langues d'enseignement et la relation entre les acteurs.

Certains auteurs observent eux aussi un déficit de connaissances scientifiques concernant l'éducation dans les camps de réfugiés. Lanoue, Eric et Pilon mentionnaient dans leur article paru en 2017 que « *les chercheurs en sciences sociales qui s'intéressent aux relations entre conflit et éducation étaient rares* »²³. D'autres comme Mimche et Tanag, mentionnaient en 2013 que peu de travaux cernaient les effets des guerres sur les trajectoires scolaires des populations déplacés. L'éducation dans les écoles des réfugiés surtout dans les camps, reste largement à analyser à partir des cas concrets car comme le souligne Fresia, les normes et les valeurs qui circulent au sein des différents espaces identitaires (Humanitaire/national/local) peuvent entrer en contradiction les unes avec les autres. Dryden-Peterson observe qu'à partir de 2015, la littérature scientifique sur l'éducation des enfants réfugiés, se concentre principalement sur les expériences après la réinstallation dans un pays tiers comme les États-Unis, la Canada ou un pays de l'Union Européenne. Il y a peu des expériences éducatives des enfants réfugiés antérieures à leur réinstallation, soit dans leur pays d'origine ou encore dans leur premier pays d'accueil.

²² Olivier A., Enjeux éducatifs, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés : Etat de connaissance et perspective de recherche, *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, vol.6 no2, automne 2015.

²³ **Pilon Marc, Lanoue Éric** et Yaro Yacouba (2017) « *Quel impact du conflit ivoirien sur l'éducation au Burkina Faso ?* Publication », La lettre de NORRAG n°53.

I.2.1. Processus de demande de statut de réfugiés au Burundi

L'asile ou la protection internationale est une protection physique et légale accordée par un État aux personnes qui ont fui leurs pays et ont peur d'y retourner pour des raisons liées à leurs race, religion, leur nationalité, leurs opinions politiques ou leur appartenance à un groupe social particulier telle que définie par la convention de Genève de 1951 relative aux statuts des réfugiés.

Cette protection est également accordée aux personnes ayant fui leurs pays en raison d'une agression, d'une occupation extérieure, d'une domination étrangère ou d'évènements troublant gravement l'ordre public dans une partie ou dans la totalité de son pays d'origine, tel que défini par la convention de l'organisation de l'unité africaine (OUA) de 1969 régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique.

Au Burundi, l'asile incombe au gouvernement à travers sa structure technique relevant du ministère de l'intérieur, Office National de Protection des Réfugiés et des Apatrides (ONPRA) qui assure et coordonne la protection et l'assistance aux demandeurs d'asile et réfugiés²⁴.

Tout étranger qui désire recevoir un droit d'asile ou de réfugiés se présente au bureau principal de l'ONPRA à Bujumbura, aux bureaux provinciaux ou au postes frontières pour les entretiens d'enregistrement tous les mardis et jeudis de chaque semaine. ONPRA enregistre, traite et décide de toutes les demandes d'asile et délivre les cartes d'identité pour les réfugiés (CIR) tandis que le commissariat général des Migrations (CGM) est à la tête du processus d'asile, en faisant le pré-screening des demandeurs d'asile (DA) pour vérifier si des Burundais ne se seraient pas glissés dans le processus. Après l'enregistrement du (DA) par l'ONPRA, délivre les permis de séjour temporaire (PST) pour les demandeurs d'asile²⁵.

I.2.2. Politique éducative des réfugiés du HCR

Après le changement progressif dans la perception de la nature et du rôle de l'éducation, l'éducation en situation d'urgence (ÉSU) a été reconnue en 2007 par l'Organisation des Nations Unis (ONU) comme nous l'avons mentionné précédemment, comme étant un domaine à part entière de l'action humanitaire d'urgence.

²⁴ Cf. le Décret No 100/069 du 30 Mai 2022 portant organisation, missions et fonctionnement de l'office National de protection des réfugiés et apatrides.

²⁵ Cf. L'ordonnance ministérielle No 530/443 du 7/4/ 2009 portant mesure d'application de la loi No 1/32 du 13 Novembre 2008 sur l'asile et la protection des réfugiés au Burundi.

Cette réforme a eu un impact particulièrement important pour le HCR à qui incombe dorénavant, le mandat de fournir des initiatives d'éducation aux populations réfugiées dont 50% sont des enfants. Comme organisation mandatée pour la protection physique, politique et sociale des réfugiés, Il appartient au HCR la responsabilité de fournir l'aide humanitaire nécessaire aux populations réfugiées comme la nourriture, l'eau potable, les soins de santé, le logement sécuritaire mais aussi l'éducation. En 2019, en matière d'éducation, une stratégie d'inclusion des réfugiés a été publiée. Cette stratégie vise à favoriser les conditions, les partenariats, la collaboration et les approches qui permettent à tous les enfants et jeunes réfugiés, demandeurs d'asile, rapatriés, déplacés internes et apatrides et à leurs communautés d'accueil, d'accéder à une éducation inclusive, équitable et de qualité y compris au niveau supérieur.

Cependant, le HCR s'appuie toujours sur la stratégie pour la période 2012-2016. Cette dernière est surtout axée sur l'élargissement de l'accès à l'éducation au niveau primaire et secondaire. Elle vise aussi à améliorer la qualité de l'éducation des réfugiés notamment par la formation des enseignants. Elle veille également à ce que les écoles soient des environnements d'apprentissage sûrs pour les enfants réfugiés. Elle préconise aussi l'intégration des enfants réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux des pays d'accueil.

En effet, le travail du HCR sur l'éducation est réalisé en collaboration avec les gouvernements des pays dans lesquels sont installés les réfugiés. Au Burundi comme dans d'autres pays où le HCR agit, l'éducation des réfugiés dépend des lois, des politiques et des pratiques en place. Cela étant, les pays de premier asile comme le Burundi pour les réfugiés congolais sont généralement caractérisés par des systèmes éducatifs déjà surchargés et des institutions politiques et économiques souvent fragiles. C'est dans ce contexte que se déploie l'offre éducative du HCR.

Dans le souci de pallier le manque de capacité des pays d'accueil, mais aussi aux besoins colossaux en matière de scolarisation, le HCR déploie les initiatives d'éducation en partenariats avec différentes organisations non gouvernementales (ONG) autant locales, nationales qu'internationales.

I.3. Système éducatif dans les camps de réfugiés

Le système éducatif est l'ensemble des ressources mises en œuvre pour éduquer les élèves des écoles publiques au niveau national, régional ou communautaire. Il fait généralement référence aux systèmes publics et privées allant de la petite enfance au secondaire.

Le financement et la gestion de structures éducatives dans des contextes qualifiés d'urgence, de conflit ou de post-conflit, fait désormais partie intégrante des programmes humanitaires.

L'accès à l'éducation est un droit fondamental qui s'applique également dans les contextes d'urgence. Le pacte mondial sur les réfugiés vise à faire revenir les enfants et les jeunes sur les bancs de l'école maximum trois mois plus tard après un déplacement.

1. Perspectives générales

Depuis plus de 70 ans, l'UNESCO défend et promeut le droit à l'éducation qui constitue le cœur de sa mission. Depuis 1948, tous les pays du monde ont ratifié au moins un traité des droits humains garantissant le droit à l'éducation ou certains de ses aspects.

Depuis lors, l'éducation est reconnue comme un droit fondamental et le meilleur investissement possible pour garantir un avenir durable qui ne produit pas de laissés-pour-compte. Au niveau mondial, la communauté internationale a adopté en 2015 le programme de développement durable dont les ambitions en matière d'éducation sont traduites par l'objectif du développement durable (ODD) numéro quatre qui vise à : « *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* »²⁶. Dans le pacte mondial sur les réfugiés, le droit à l'éducation est garanti par une série d'instruments relatifs aux Droits de l'Homme dont la Convention relative aux Droits de l'Enfant. Le droit des réfugiés à l'éducation dans les pays d'accueil par exemple est déjà inscrit dans la convention relative aux statuts des réfugiés adoptées par les Nations unies en 1951 et ultérieurement élargie par le protocole de 1967 qui en élimine les limitations géographiques et temporelles. Dans l'article 22 de cette convention, est exprimée l'engagement d'accorder aux réfugiés le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire mais aussi un traitement favorable aux catégories d'enseignement autre que l'enseignement primaire notamment en ce qui concerne l'accès aux études, la reconnaissance des certificats d'études, de diplômes et titres universitaires délivrés à l'étranger.

²⁶ UNESCO, *Manuel sur le droit à l'éducation*, Paris, 2020, p. 17.

Malgré toutes ces initiatives, le droit à l'éducation est encore régulièrement enfreint. Jusqu'en 2021, les rapports de HCR montrent que : « *plus de 84 millions d'enfants, d'adolescents et d'adultes ont été déplacés de force dans le monde. 42 % des personnes déplacées de force sont des enfants tandis que 70 % des personnes déplacées à l'intérieur du pays sont des filles et des femmes. 23% de la population mondiale des réfugiés vivent dans des camps de réfugiés* »²⁷. En 2021, de tous les enfants réfugiés, 48% ne vont pas à l'école, seuls 34% des adolescents réfugiés sont inscrits dans l'enseignement secondaire et 5% sont seulement inscrits au collège ou à l'université.

2. Perspectives africaines

Le continent africain est particulièrement touché par les crises et les conflits armés. L'UNESCO relevait en 2014 que 44% des enfants non scolarisés à cause d'un conflit armé vivent en Afrique. En 2018, l'Afrique sub-saharienne accueillait plus de 26% de la population réfugiée dans le monde. Ce nombre a augmenté ces dernières années en partie à cause des conflits au Nigéria, au Mali, en République Démocratique du Congo, etc. Depuis le début des années 2000, les pays africains déploient leurs efforts pour améliorer l'accès à l'éducation. La proportion d'enfants non scolarisés parmi ceux en âge de fréquenter l'école primaire a été divisée par deux passant de 35% en 2000 à 17% en 2019²⁸.

La proportion d'enfants non scolarisés parmi ceux en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire est passée de 43% à 33% aux cours des deux dernières décennies. La région de la corne d'Afrique est fortement touchée par le phénomène des réfugiés. En 2019, on comptait environ 105 millions d'enfants non scolarisés parmi ceux en âge de fréquenter le primaire et le secondaire en Afrique soit 41% du total mondial. Les communautés d'accueil, en particulier au Kenya et le Burundi sont confrontées à un afflux massif et constant de population surtout depuis que la situation sécuritaire en RDC s'est détériorée.

Par ailleurs, de nombreux enfants quittent l'école sans avoir achevé un cycle d'études. Les statistiques montrent que dans une cohorte, un enfant sur trois n'achève pas le cycle primaire. Dans l'enseignement secondaire, seuls 41% des enfants d'une cohorte achève le premier cycle, et 23% seulement achèvent le deuxième cycle.

²⁷ Ces statistiques ont été collectés dans un rapport du conseil de l'éducation des réfugiés 2021-2022

²⁸ Cf. le rapport de l'UNICEF et la commission de l'union africaine de 2020 accessible en ligne sur <https://www.unicef.org/media/106911/file/Africa%20Education%20Report%20Summary%20FR%20.pdf> visité le 15juillet 2023.

En Afrique, le taux de scolarisation brut moyen de Mars 2019 à Mars 2020 était de 68% pour le primaire et 34% pour le secondaire. Lorsqu'on compare le taux de scolarisation des élèves du pays d'accueil et des élèves réfugiés, on remarque de fortes disparités. En Afrique subsaharienne, le taux de scolarisation brute (c'est-à-dire le rapport entre le nombre total des enfants inscrite et le nombre total de ceux en âge de scolarisation) dans le primaire était de 99% et de 76% au Kenya et en Ouganda²⁹.

I.3.1. Réfugiés congolais au Burundi

Le Burundi abrite actuellement environ 84 469 réfugiés de la République Démocratique du Congo selon le rapport de OCHA³⁰. Parmi eux, 36 528 sont des réfugiés urbains dont la majorité vivent dans la ville de Bujumbura Mairie en particulier dans les communes de Kamenge, Kinama et Buterere et dans la province de Rumonge. Le reste est réparti entre cinq camps de réfugiés dans le nord et l'est du pays.

Avec l'appui du gouvernement Burundais par l'intermédiaire de son Bureau National pour la protection des réfugiés et apatrides et HCR, les réfugiés et demandeurs d'asile congolais continuent de résider au Burundi. Dans les camps de réfugiés, le HCR à travers son partenaire éducation JRS offre les services de l'éducation au niveau de la maternelle, du primaire et du secondaire.

Toutefois, le sous-financement et l'augmentation du cout de la vie continuent d'avoir un impact significatif sur l'accès des réfugiés et demandeurs d'asile à des services de base de qualité et sur leur niveau de vulnérabilité. Le taux de scolarisation dans les camps au Burundi est d'environ 50% des garçons et 41% des filles dans les écoles secondaires en 2020 selon le rapport annuel de HCR³¹. Cependant, les réfugiés soulèvent plusieurs défis majeurs et se disent inquiets de la qualité de l'éducation dans les camps.

En effet, les réfugiés étant en situations d'urgences, différents facteurs peuvent intervenir pour réduire l'accès à l'éducation. Souvent le système éducatif s'arrête ou est largement compromis. D'une part, l'infrastructure éducative et le corps enseignant peuvent être sérieusement frappés, d'autre part des risques liés aux problèmes de sécurité comme les batailles en cours ou la présence des forces armées peuvent rendre une activité comme aller à

²⁹ Données des opérations-pays du HCR datant de 2021.

³⁰ Ocha, *Rapport de situation* 9 décembre 2019 accessible en ligne sur <https://reliefweb.int/report/burundi/burundi-rapport-de-situation-9-d-cembre-2019> visité le 17 juin 2023.

³¹ HCR, *Accès optimal des réfugiés vivant au Burundi à l'éducation*, Avril 2023 accessible sur le site <https://www.unpartnerportal.org> consulté le 8 mai 2023.

l'école très dangereuse. La difficulté d'avoir accès à l'enseignement supérieur et /ou à des formations professionnelles spécialisées, le manque des activités socio-récréatives au niveau communautaire et dans les écoles ainsi que la promotion de l'éducation des filles contribue à des risques de protection tels que le mariage précoce, exploitation sexuelle, toxicomanie, délinquance juvénile selon HCR.

Pour faire face à ces problèmes, des efforts ont été consentis en 2019 afin d'améliorer l'accès à l'éducation, la qualité de l'éducation mais aussi le maintien et l'augmentation des enfants dans les écoles. En effet, 21799 élèves âgés de 3 ans et plus, dont 10381 filles (48%) sont inscrites dans les écoles maternelles, primaires et secondaires des camps de réfugiés et 1913 élèves (48% filles) fréquentant les écoles publiques de base en milieu urbain (Bujumbura), de la 1ère à la 9ème année. 87 réfugiés ont bénéficié du programme Deutsche Akademische Flüchtlingsinitiative Albert Einstein (DAFI), dont 25 filles (28,7%) et l'Agence Universitaire de la Francophonie-AUF a soutenu une partie de la bourse pour 20 réfugiés parmi les 87 bénéficiaires. 40 nouveaux étudiants sélectionnés en novembre 2019 ont commencé leurs études universitaires en février 2020 dans le cadre du programme DAFI, dont 14 filles (35% de filles).

Cependant, malgré ces efforts, les conditions d'étude dans les écoles des réfugiés sont restées précaires. Cela occasionne toujours le désintéressement de l'école caractérisé par l'indiscipline, la multiplication du nombre des absences et des décrochages scolaires.

I.3.2. Système éducatif Burundais

Le système éducatif est l'ensemble des ressources mises en œuvre pour éduquer les élèves des écoles publiques au niveau national, régional ou communautaire. Il fait généralement référence aux écoles publiques et privées allant de la petite enfance au secondaire³².

Avant de présenter le système éducatif du Burundi en faveur des réfugiés, nous jugeons important de décrire brièvement les contextes politique, humanitaire, démographique et socio-économique qui produisent le système éducatif au Burundi.

³² Cf. le réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence, définition disponible sur le site <https://inee.org/fr/eieglossary/systemeeducatif#:~:text=Le%20syst%C3%A8me%20%C3%A9ducatif%20est%20la%20petite%20enfance%20au%20secondaire>. Visité le 23 juillet 2023.

1. Brève présentation du Burundi

Situé dans la région des grands lacs, au cœur de l'Afrique, le Burundi a une superficie de 27834 km² dont 23500km² de terres potentiellement agricoles. C'est un pays désenclavé pour certains car il dispose d'un grand rivage avec le lac Tanganyika qui sert de voie de transport des biens vers et en provenance des pays voisins comme la Tanzanie au Sud, la République démocratique du Congo (RDC) à l'ouest et le Rwanda au Nord. Jusqu'en 2022, le Burundi est administrativement composé de 18 provinces subdivisées en 119 communes découpées en plus de 2000 collines. L'administration provinciale est assurée par le gouverneur, celle communale par un administrateur assisté par les chefs de collines au niveau des collectivités locales. L'administration du système éducatif est calquée sur celle du territoire, avec au niveau de chaque province une direction provinciale de l'éducation (DPE) et, au niveau communal, la direction communale de l'éducation (DCE). Le Kirundi et le français constituent les deux langues officielles du pays. Le kirundi est la langue d'enseignement pour les premiers niveaux éducatifs jusqu'à la 5^{ème} année du fondamental. A partir de la 5^{ème} année, le français devient la langue principale d'enseignement jusqu'aux établissements supérieur. Enfin, le Swahili constitue également une langue parlée par une grande partie de la population, surtout dans les centres urbains. Ainsi, en 2013, le swahili et l'anglais ont été introduits dans le système éducatif burundais.

2. Contexte politique et humanitaire

Depuis son indépendance en 1962, le Burundi a été pris dans un cycle de conflits chroniques avec des périodes successives de violence (1965-1969, 1972, 1988, 1991 et 2015). Ces conflits ont ralenti son développement économique et appauvri la population. La situation politique du pays s'est améliorée depuis les élections présidentielle et législatives de 2020. Cette amélioration du climat politique a favorisé le rapatriement volontaire de nombreux réfugiés burundais présents dans les pays limitrophes. Depuis septembre 2017, près de 88000 réfugiés burundais ont été rapatriés selon le rapport de OCHA 2020. Quant aux déplacés internes, l'organisation internationale pour les migrations (OIM) les estimait à 127 832 en septembre 2020 dont 83% sont déplacés à cause des catastrophes naturelles.

3. Contexte démographique

La population Burundaise est jeune avec une croissance globale rapide de 30,1% sur les dix dernières années. Le dernier recensement au Burundi remonte à 2008, troisième opération du genre dans le pays après ceux réalisés en 1979 et en 1990. D'après ce dernier, les résultats étaient estimés à plus de 8 millions d'habitats en 2008 contre 5,3 millions en 1990 soit un taux intercensitaire de 2,4% sur la période. En 2020, l'institut des statistiques et des études économiques du Burundi (ISTEEBU) estime la population à 12,3 millions d'habitats, prévoyant qu'elle passera à 14,9 millions en 2030 et qu'elle doublera quasiment pour atteindre 20,3 millions en 2050. Le Burundi est également densément peuplé avec un effectif de 432 habitants/km² à l'intérieur du pays ce qui le place au 20^e rang mondial et 3^e sur le continent africain après le Rwanda et les Comores.

4. Contexte socio-économique

Selon les données de l'ISTEEBU de 2015, en 2013, environ 72,9% des Burundais vivaient en dessous du seuil de pauvreté internationale de 1,90 dollar américain par jour. Cela faisait du Burundi le pays ayant le quatrième taux de pauvreté le plus élevé au monde. 64,9% des Burundais vivaient en dessous du seuil de pauvreté national de 41 054 BIF par adulte et par mois. Depuis 2014, la pauvreté a augmenté passant de 64,9% à 66% en 2017 avec une forte augmentation touchant la ville de Bujumbura. L'économie du Burundi est une économie de subsistance, peu diversifiée, basée essentiellement sur l'agriculture vivrière et l'élevage. En effet, près de 90% de la population vit des produits vivriers et de l'élevage. Cependant, entre 2014 et 2020, le secteur primaire n'a contribué qu'à 36,4% en moyenne au PIB du pays.

A partir de 2005, le secteur primaire a perdu sa position prédominante au fil des années au profit du secteur tertiaire qui a connu un développement important pendant les dix dernières années et a contribué à plus de 38,7% du PIB en 2019-2020. Cette mutation s'est principalement manifestée dans le secteur des banques, des assurances, des postes et télécommunications, de l'hôtellerie et la restauration. Même s'il mobilise 90% de la population active, elle ne contribue qu'à 36% à la création des richesses.

I.3.3. Politique nationale de l'éducation

1. Le système éducatif burundais

Le système éducatif burundais est constitué d'un enseignement formel et d'un enseignement non formel qui recouvre tous les programmes et processus planifiés et structurés d'éducation individuelle et sociale destinés aux jeunes dans le but d'améliorer un ensemble d'aptitudes et de compétences en dehors du cursus éducatif officiel. L'enseignement formel comprend 4 paliers de formation dont le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur. Il comprend un enseignement public qui inclut les établissements confessionnels principalement catholiques et protestantes. L'enseignement privé est donc laïque en règle générale.

L'enseignement préscolaire est dispensé dans les écoles maternelles publiques et privées et les structures communautaires (garderies et cercles préscolaires) qui reçoivent théoriquement les enfants de 4 ans à 6 ans. L'enseignement préscolaire a une durée de 3 ans. L'enseignement primaire accueille officiellement les enfants dès l'âge de 7 ans qu'ils aient suivi ou non l'enseignement préscolaire. Avant 2013, la formation primaire durait 6 ans à l'issue de laquelle les élèves étaient soumis à un concours d'entrée dans le secondaire. Ainsi, à partir de l'année scolaire 2013-2014, l'enseignement fondamental a remplacé l'enseignement primaire. L'enseignement fondamental dure neuf ans répartis sur quatre cycles. Chacun des trois premiers cycles dure 2 ans alors que le quatrième compte trois ans. Pour entrer au post-fondamental, les élèves en fin de 9^{ème} année du cycle fondamental passent le concours national de certification et d'orientation. La réussite de ce concours conditionne le passage à le passage à l'enseignement secondaire général, au pédagogique ou à l'enseignement technique. Le post fondamental général dure trois ans alors que l'enseignement technique dure quatre ans. La durée de l'enseignement technique varie entre trois et quatre ans. L'enseignement supérieur est conditionné par la réussite à l'examen d'État pour tous les lauréats, qu'ils proviennent du secondaire général, pédagogique ou technique.

Le système éducatif burundais a connu des réformes majeures à tous les niveaux. Les changements intervenus au niveau du fondamental matérialisés par la promulgation de la loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire.

Cette réforme vise le développement des potentialités des élèves en vue d'acquérir un niveau d'instruction suffisant pour leur permettre soit de poursuivre des études, soit de s'intégrer dans la formation professionnelle ou soit de s'insérer dans la vie socio-économique.

Au niveau du post-fondamental, le curriculum de l'enseignement post-fondamental et pédagogique est désormais organisé en cinq domaines dont : pédagogique, sciences appliquées, langues, sciences sociales, humaines et économiques. Au niveau de l'enseignement supérieur, la loi n° 1/22 du 30 décembre 2011 a réorganisé l'enseignement supérieur amenant le pays à adopter le système LMD ou BMD depuis la rentrée académique 2011-2012. Cette loi conditionne l'accès à l'enseignement supérieur public ou privé par l'obtention du diplôme d'État qui sanctionne la réussite à l'examen d'État.

De 2018 à juin 2020, le système éducatif était géré par le ministère de l'éducation, de la formation technique et professionnelle et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS). Depuis juin 2020, le système éducatif burundais est géré par le seul ministère d'éducation nationale et de la recherche scientifique (MENRS)³³.

2. Politique éducative dans les camps de réfugiés au Burundi

Dans les camps de réfugiés, le HCR à travers son partenaire Éducation actuellement JRS, offre les services de l'éducation au niveau de la maternelle, du primaire et du secondaire. Le HCR apporte aussi un appui aux jeunes réfugiés qui veulent poursuivre les formations professionnelles. Pour tous les niveaux, les services de l'éducation sont gratuits dans les camps de réfugiés. Dans les milieux urbains, les personnes sous mandat du HCR ont le libre choix d'inscrire leurs enfants dans les écoles publiques et/ou privées et se débrouillent pour prendre en charge les coûts liés à l'éducation de leurs enfants. Dans les camps, les réfugiés suivent un curriculum congolais où quatre acteurs sont impliqués dans l'administration de l'éducation primaire et secondaire. Il s'agit du gouvernement central et le ministère de l'éducation, l'administration provinciale ; les représentants des quatre congrégations religieuses principales et les parents.

³³ Formé par le décret no 100/090 du 28 octobre 2020 portant missions, organisation et fonctionnement du MENRS)

Cependant, même si les réfugiés congolais dans les camps suivent un curriculum congolais, le gouvernement du Congo n'intervient en rien pour l'éducation des réfugiés. JRS se débrouille pour trouver les modules d'enseignement, les enseignants et les tests en provenance des inspecteurs du Congo afin de garantir la validité des diplômes auprès du gouvernement de la République Démocratique du Congo.

Le système éducatif congolais est organisé en deux structures : L'enseignement formel et l'éducation non formel. L'enseignement formel est dispensé sous forme d'enseignement classique et spécial. La durée de l'enseignement obligatoire est de 6 ans pour l'école primaire. La scolarité primaire de 6 ans est divisée en trois degrés de deux ans chacun. Il est sanctionné par un certificat de fin d'études primaires après une évaluation des résultats en classe et des notes de l'élève à un test national (TENAFEP). L'enseignement secondaire consiste en un cycle long et un cycle court. Trois sections sont proposées dans le cycle long à savoir *section générale, pédagogique et technique*. Ce cycle consiste en une première étape de deux ans : le tronc commun commune aux trois sections. Une seconde étape de quatre ans introduit la différenciation entre les trois sections. Au sein de chaque section, diverses options sont offertes, jusqu'à trente options dans la section technique. Bien qu'il y ait une certaine spécialisation des établissements, de nombreuses écoles secondaires offrent les trois sections et différentes options dans chacune d'elles.

Le cycle court quant à lui concerne l'enseignement professionnel qui consiste en une formation de 4 ans qui commence immédiatement après l'enseignement primaire, ou une formation de 3 ans après le tronc commun du secondaire. Il existe aussi des écoles d'art et métiers qui offrent une formation à l'artisanat en trois ou quatre ans. L'entrée dans l'enseignement supérieur est conditionnée par l'obtention d'un diplôme d'État qui sanctionne la fin du cycle long des études secondaires. Ce diplôme tient compte des résultats d'un examen national et du contrôle continu. L'enseignement professionnel secondaire ne permet pas d'accéder à l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur et universitaire (ESU) congolais comprend deux niveaux : Le niveau supérieur qui forme les cadres de haut niveau, spécialisés pour l'exercice d'une profession. Le niveau universitaire forme des cadres de conception capables de contribuer à la transformation qualitative de la société. Bien qu'il ait été institué le système licence-master-doctorat (LMD), l'ESU fonctionne toujours avec trois cycles (graduat, licence, troisième cycle qui conduit au doctorat).

A partir de 2003, le ministère de l'éducation au Congo a été scindé en deux dont le ministère pour l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (MEPS) et un ministère pour l'enseignement supérieur et universitaire (MESU).

Les réfugiés congolais vivant dans les camps au Burundi suivent le curriculum congolais selon la politique du HCR qui, dans le but de dissuader toute installation durable des populations réfugiés sur le sol des pays qui les accueille provisoirement, mais aussi dans l'espoir que les réfugiés soient rapatriés le plus tôt possible dans leurs pays d'origine

3. Importance de l'éducation pour les réfugiés

L'éducation a été reconnue par l'Organisation des Nations Unies (ONU) comme un domaine à part entière de l'aide humanitaire d'urgence. Elle est désormais le quatrième pilier de l'intervention humanitaire dans les camps des réfugiés au même titre que l'alimentation, le logement et la santé. Depuis les années 2000, on assiste à un changement progressif dans la perception de la nature et du rôle de l'éducation au sein des milieux humanitaires³⁴. L'éducation y est considérée non seulement comme un droit fondamental et une stratégie de développement importante pour les jeunes réfugiés mais aussi et surtout comme un outil de protection. En effet, dans des situations de conflits armés ou de catastrophes causées par des risques naturels ou des pandémies, la vie, les structures d'accueil et d'éducation des enfants sont détruites en peu de temps. Ainsi donc, l'éducation destinée aux réfugiés et aux personnes déplacées sert essentiellement à les préparer à la vie, à l'emploi et à la citoyenneté démocratique. Pour les réfugiés et les personnes déplacées, l'éducation est essentielle et fondamentale. L'éducation apporte des connaissances et des compétences qui favoriseront la résilience de la communauté, permettront de vivre dans la dignité et poseront les bases d'un accès futur à des emplois. L'école offre également des bénéfices émotionnels et psychologiques. En effet, les réfugiés qui fuient les conflits armés sont souvent victimes de stress causé par, soit la mort de leurs parents ou d'un proche, soit la séparation à long terme de leur famille. Certains sont fortement exposés aux combats et subissent une violence constante en tant que victime ou en tant que témoin. Toutes ces situations rendent les enfants extrêmement précaires et vulnérables déclenchant le développement de certaines phobies ainsi que la peur et l'anxiété. L'éducation peut notamment réduire l'impact psychosocial des traumatismes et des déplacements.

³⁴ Cf. Baujard J., *les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple*, Autrepart, 2010

L'éducation peut prévenir que les enfants développent des traumatismes ou tout autre problème psychologique causée par les mauvaises expériences qu'ils ont subies. Elle fournit une assistance spéciale pour garantir la guérison et le rétablissement des enfants qui ont été blessés ou qui ont besoin d'une attention particulière.

Dans les urgences, les activités pédagogiques constituent pour les réfugiés des opportunités d'accéder à des informations sur leurs droits, les services disponibles, la prévention des maladies et la sécurité physique et psychologique. En effet, les conflits armés qui sont souvent à la base des déplacements des réfugiés entraînent la pauvreté absolue et la dévastation de la majeure partie de la population. Les membres des familles peuvent être physiquement ou psychologiquement affectés par les conflits et ne sont pas en mesure de s'occuper de l'éducation des enfants d'une manière appropriée.

L'éducation constitue aussi un environnement protecteur où les enfants et les jeunes acquièrent des connaissances et des compétences, se sociabilisent et ont accès à des services de soutien complet. L'éducation pose la base d'une activité économique future et d'un emploi tout en permettant de lutter contre la pauvreté générationnelle. Elle contribue à l'autonomisation des personnes et permet de favoriser la paix au sein des communautés, d'accroître la participation citoyenne et de renforcer les démocraties.

Dans ce chapitre, nous avons fait un survol de la revue de la littérature. Partant de l'historiographie de la sociologie de l'éducation dès sa naissance jusqu'à sa compréhension actuelle. Une analyse comparative du système éducatif burundais et Congolais a été effectuée tout en analysant le processus de demande de statut de réfugiés d'une façon générale mais aussi particulièrement au Burundi. Pour pouvoir avancer dans la compréhension de notre sujet, le chapitre suivant sera consacré à l'explication de certains concepts qui seront mobilisés dans notre travail tout en prenant une position théorique qui va nous guider dans la discussion des résultats.

CHAP. II. APPROCHE CONCEPTUELLE ET POSITIONNEMENT THEORIQUE

Dans le soin de favoriser le lecteur à se situer par rapport à notre sujet de recherche, dans le présent chapitre, nous avons jugé nécessaire de définir quelques concepts qui seront mobilisés afin de les expliquer dans le cadre de notre recherche. La dernière partie de ce chapitre sera consacré à prendre un positionnement théorique qui va nous guider dans l'interprétation de nos résultats.

II.1. Définitions des concepts

Une approche conceptuelle est conçue dans l'optique de permettre à tout un chacun de saisir le sens, la portée et la signification des différents concepts utilisés. Nous définissons dans cette partie les concepts les plus utilisés dans cette recherche.

II.1.1. Les concepts de « Réfugié », de « Demandeurs d'asile », et d'« Apatride ».

Selon la convention de l'OUA régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique, le terme « réfugié » est défini comme « *Toute personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social et de ses opinions politiques se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut, ou du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays, ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut, ou en raison de ladite crainte, ne veut y retourner* ». ³⁵

Le terme de réfugié dans l'alinéa 2 de la même convention s'applique également à toute personne qui, du fait d'une agression, d'une occupation extérieure, d'une domination étrangère ou d'événements troublant gravement l'ordre public dans une partie ou dans la totalité de son pays d'origine ou du pays dont elle a la nationalité, est obligée de quitter sa résidence habituelle pour chercher refuge dans un autre endroit à l'extérieur de son pays d'origine ou du pays dont elle a la nationalité ³⁶.

Le cas des réfugiés congolais qui se trouvent sur le territoire du Burundi tombe sous cette deuxième définition car ils ont fui l'insécurité causée par les groupes armés dans le nord Kivu dans la province de l'Ituri.

³⁵ Convention de l'OUA, art 1.

³⁶ Cf. *Convention internationale relative au statut des réfugiés*, Genève, 28 juillet 1951 modifié par le protocole de New York du 31 janvier 1967.

Lorsque des personnes fuient leur propre pays et cherchent refuge dans un autre pays, elles demandent l'asile. Or, avant d'avoir le statut de réfugié au sens du droit international, une personne est alors considérée comme étant un demandeur d'asile.

Une personne déplacée à l'intérieur de son propre pays est une personne qui a été forcée de fuir son foyer mais qui n'a jamais franchi une frontière internationale. Ces personnes cherchent la sécurité partout où elles peuvent la trouver sur leur territoire national. Les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ne sont pas protégées par le droit international. Elles sont légalement sous la protection de leur propre gouvernement.

Un apatride est une personne qui n'est citoyen d'aucun pays. En effet, la citoyenneté est le lien juridique entre un gouvernement et un individu. Elle procure certains droits et certaines responsabilités.

II.1.2. La notion d'éducation

Bon nombre de penseurs reconnaissent le rôle fondamental de l'éducation dans le développement des individus, des sociétés et de l'espèce humaine dans son ensemble. Plusieurs la considèrent comme une réponse incontournable aux différents problèmes que connaissent les sociétés modernes. Cependant, il n'est pas facile de saisir sa portée. Sa définition souffre d'imprécision, son langage est vague ou hermétique et dans ses procédés, peuvent transparaître des formes d'improvisation. Dans notre recherche, nous préférons utiliser l'éducation envisagée comme formation, qui est aussi reconnue comme éducation formelle.

L'éducation est définie comme : « *un art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie* »³⁷. L'UNESCO la définit comme « *un instrument de développement intégral de la personne humaine et celui de sa socialisation* ». il existe trois sortes d'éducation :

II.1.2.1. Éducation formelle³⁸

L'éducation formelle est une éducation qui est institutionnalisée, intentionnelle et planifiée par le biais d'organisations publiques et d'organismes privés reconnus et qui, dans leur ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays.

³⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/EDUCATION>

³⁸ <https://inee.org/fr/glossaire-ESU/education-formelle> consulté le 12 décembre 2023 à 16h00

Les programmes d'éducation formelle sont alors reconnus en tant que tels par les autorités éducatives nationales pertinentes ou des autorités équivalentes comme les institutions qui travaillent en coopération avec les autorités éducatives nationales ou sous régionales. L'éducation professionnelle et l'éducation spécialisée et quelques éléments de l'éducation continue sont souvent reconnues comme parties intégrantes du système d'éducation formelle.

L'éducation formelle est souvent organisée en deux volets : La scolarité traditionnelle qui comprend l'alphabétisation et les arts du langage, le calcul et les mathématiques, les études sociales, les sciences, l'éducation physique et les arts créatifs. L'autre volet comprend la formation axée sur les compétences, la préparation au travail et les compétences relatives à l'employabilité. Les programmes d'éducation formelle sont mis en œuvre et gérés par les gouvernements nationaux et conduisent à l'accréditation des résultats de l'apprentissage. Les programmes sont approuvés et les enseignants reconnus par le gouvernement. L'éducation formelle aboutit en général à une reconnaissance des acquis et à la délivrance d'un diplôme.

II.1.2.2. L'éducation non formelle³⁹

L'éducation non formelle recouvre tous les programmes et processus planifiés et structurés d'éducation individuelle et sociale destinés aux jeunes et visant à améliorer un ensemble d'aptitudes et de compétences, en dehors du cursus éducatif officiel. Il s'agit des connaissances acquises dans des lieux tels que les organisations de jeunesse, les clubs de sport, les groupes de théâtre et les associations au sein desquels les jeunes entreprennent des projets en commun, jouent, discutent, font du camping, de la musique ou du théâtre. La validation des acquis est généralement plus difficile même si leur reconnaissance sociale va en croissant.

II.1.2.3. L'éducation informelle⁴⁰

L'éducation informelle correspond au processus d'apprentissage tout au long de la vie d'une personne, par laquelle elle adopte des comportements et des valeurs et acquiert des capacités et des connaissances en se basant sur les influences et ressources éducatives de son propre environnement de la vie quotidienne. Il s'agit des connaissances qu'on acquiert dans la famille et le voisinage, au marché, à la bibliothèque, en visitant des expositions d'art ou encore par la lecture et le sport.

³⁹ <https://www.coe.int/fr/web/european-youth-foundation/definitions> consulté le 12 décembre 2023 à 17h00.

⁴⁰ <https://www.coe.int/fr/web/european-youth-foundation/definitions> consulté le 13 décembre 2023 à 20h15

Les médias jouent un rôle important dans l'éducation informelle que ce soit par l'intermédiaire des films, de la musique et des chansons, des débats télévisés ou des documentaires.

II.1.3. L'éducation en situation d'urgence (ESU)

L'éducation en situations d'urgence est définie comme : « *un ensemble d'activités conceptuelles permettant aux apprenants de continuer à s'instruire de manière structurée même dans des situations d'urgence, de crise ou d'instabilité à long terme* »⁴¹. Dans notre recherche, l'éducation en situation d'urgences fait référence aux pratiques éducatives et aux différentes initiatives, interventions ou programmes déployés auprès des populations touchées par une crise, un conflit armé, une catastrophe naturelle ou toute autre situation d'urgence humanitaire.

Le concept de l'ESU est basé du point de vue juridique, sur le droit à l'éducation reconnu comme fondamental pour le droit humanitaire et des réfugiés. En effet, il y a eu ces dernières années une prise de conscience de l'importance des programmes d'éducation formelle et non formelle dans les situations d'urgences. Les efforts entrepris par les autorités éducatives et les organisations humanitaires locales et internationales ont fait ressortir les enjeux importants à savoir : La reconnaissance du fait que le droit de toute personne à l'éducation reste acquis en situation d'urgence et que l'éducation ne peut pas rester en dehors du contexte humanitaire global mais doit être considérées comme une réponse humanitaire prioritaire⁴². De ces efforts est né aussi un désir et un engagement collectifs de faire avancer cette cause afin de garantir un niveau minimum de qualité, d'accès et de responsabilité concernant l'éducation dans des situations de crises.

L'éducation en situations d'urgences est née en réaction à l'état de l'éducation dans le monde, à la durée des conflits et l'augmentation des personnes réfugiées. En effet, au milieu d'une situation d'urgence humanitaire, lorsqu'une bureaucratie étatique est faible ou absente, les acteurs non étatiques tels que les agences onusiennes et d'autres organisations non gouvernementales internationales ou locales soutiennent souvent des interventions éducatives.

⁴¹ Save the children, *Guide pour l'éducation en situations d'urgence*, 2007.

⁴² Olivier G., Chantal C., et al., *éducation en situation d'urgences, de crises et de vulnérabilités au sahel : Quels mécanismes d'adaptation de l'aide au développement ?* Plateforme d'analyse du suivi et d'apprentissage au sahel, production Pasas, 2021.

Ces organisations qualifient ces interventions de programmes « d'éducation en situations d'urgences (ÉSU) ». Ainsi, l'éducation en situation d'urgence est considérée non seulement comme un droit fondamental et une stratégie de développement importante pour les jeunes mais aussi comme un outil de protection. L'éducation comme outil de protection véhicule l'idée que les enfants réfugiés devraient bénéficier d'une éducation à portée plus large, dépassant celle des programmes traditionnels.

(L'éducation à portée plus large signifie un curriculum incorporant du contenu qui aborde des questions telles que les défis psychosociaux, la prévention des maladies, l'éducation à la protection, l'éducation à la paix et à la citoyenneté ainsi que diverses compétences professionnelles.

II.1.4. Décrochage scolaire⁴³

La définition du décrochage scolaire s'est dessinée à partir d'enquêtes ponctuelles mais varie d'une enquête à une autre. En effet, d'après le dictionnaire, l'expression « abandon scolaire » signifie que l'élève, par incapacité, manque de moyens financiers a quitté l'école de façon définitive sans avoir obtenu de diplôme. L'expression « décrochage scolaire » signifie que l'élève a quitté momentanément l'école.

Brown définit un décrocheur comme quelqu'un qui a abandonné l'école sans avoir obtenu le diplôme d'études secondaires au cours d'une période normale. 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.

Pour Devereaux (1993), un décrocheur est quelqu'un qui a simplement quitté l'école sans avoir acquis le diplôme d'études secondaires⁴⁴.

On peut donc voir que, bien qu'il y ait quelques ambiguïtés et convergences quant à la différence entre l'abandon scolaire et le décrochage scolaire, les auteurs s'entendent sur le fait que le décrocheur est quelqu'un qui n'a pas obtenu son diplôme d'études secondaires, que ce soit pendant les délais attendu ou non.

⁴³ Vaillancourt C., *Le décrochage scolaire, une approche communicationnelle*, Université Laurentienne, Sudbury, 1998, p. 3

⁴⁴ Devereaux, M.S, (dir) 1993, cité par vaillancourt C., *Le décrochage scolaire, une approche communicationnelle*, Université Laurentienne, Sudbury, 1998, p. 4

Outre cela, on peut ajouter aussi le fait que le jeune ne se trouve pas dans une formation éducative non traditionnellement secondaire ou postsecondaire. Dans notre travail, nous préférons utiliser le concept du décrochage scolaire qui fait référence à l'abandon dans l'ordre d'enseignement secondaire.

II.2. Positionnement théorique

Le positionnement théorique ou cadre de référence dans une recherche définit la perspective selon laquelle le problème de recherche sera abordé et fournit un contexte pour examiner le problème. Comme le souligne Paul N'da, « *le champ théorique de connaissance permet au chercheur d'indiquer clairement dans quelle perspective particulière se place une étude.* »

En effet, l'analyse de la littérature pour notre sujet suggère que plusieurs cadres théoriques peuvent être utilisés pour comprendre la situation éducative des réfugiés congolais au Burundi, spécifiquement l'apport du système éducatif mis en place dans les camps de réfugiés afin de mieux saisir les facteurs conduisant au décrochage scolaire au niveau du secondaire.

En effet, lors de la recherche d'une théorie qui pourra nous guider, certaines théories nous ont inspiré. Bien que nous ne les ayons pas approfondis, nous avons jugé bon de les mentionner brièvement afin de montrer différents angles sous lesquels notre sujet peut être analysé. Certaines théories comme *l'écologie des systèmes* de Bronfenbrenner qui propose une approche holistique qui prend en compte l'ensemble des facteurs environnementaux et contextuels qui interagissent et influencent le développement et le bien-être de l'individu peut être utilisée. Elle permettrait de comprendre l'impact des facteurs environnementaux particuliers aux camps de réfugiés de Kinama sur l'accès à l'éducation.

D'autres cadres théoriques comme *le capital social* de Bourdieu nous permettrait d'examiner par exemple comment les liens sociaux entre les élèves et les enseignants, les enseignants et les parents, les élèves et les ONG intervenant dans le camp de Kinama, peuvent faciliter ou entraver l'accès à l'éducation et l'intégration scolaire des réfugiés.

Les théories de *l'assimilation ou acculturation* (Portes, 21995, Siberman, 2002) et la théorie de *la résilience* (Emmy V., 1984 ; Stanislaw T., 2004) peuvent permettre de comprendre d'une part l'adaptabilité des réfugiés congolais à leur nouvel environnement culturel au Burundi et, d'autre part, les stratégies utilisées par les enfants réfugiés de l'école secondaire pour surmonter les défis et les traumatismes liés à leur condition pour persévérer à l'école.

Toutes ces théories traitent chacune une partie importante qui peut permettre la compréhension des facteurs du décrochage scolaire. Etant donné l'objectif de notre travail de comprendre les causes, du désintéressement de l'école traduit par le décrochage scolaire, **la théorie interactionnelle** selon le modèle de l'intégration de Tinto a été sélectionnée.

Le modèle interactionnel de l'intégration de Tinto Vincent (1975)

Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et en sociologie de l'université de Chicago, Tinto a été directeur du programme d'enseignement supérieur de Syracuse de 1991 à 2006. Il est un théoricien reconnu dans le domaine de l'enseignement supérieur notamment en ce qui concerne la persévérance scolaire et les communautés. Le modèle de l'intégration de Tinto est utilisé pour traiter de la diminution des effectifs dans les universités. Cette théorie postule que : « *plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant et que ceux-ci entrent en interaction et influencent la décision de l'étudiant par rapport à la poursuite ou à l'arrêt de ses études* »⁴⁵. Tinto a développé sa théorie dans le cadre des abandons en études universitaires. Il propose d'examiner ce phénomène sous le prisme de l'intégration de l'étudiant dans son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire. Ce modèle nous semble pertinent pour comprendre les raisons du désintéressement de l'école au niveau du secondaire traduit par le décrochage scolaire.

En effet, selon le modèle proposé par Tinto : « *les étudiants arrivent à l'université avec certaines caractéristiques de préadmission reliées au contexte familial, caractéristiques personnelles et les expériences scolaires antérieures* »⁴⁶. De son côté aussi, l'étudiant a des objectifs et ambitions particuliers en s'engageant dans un projet de formation. Ces buts peuvent être éducatifs ou professionnels. Quant à notre sujet, les élèves réfugiés quittent leur pays d'origine avec les expériences scolaires différentes, viennent des contextes familiaux différents et ont des ambitions différentes mais, ont le même droit d'éducation dans les camps où ils sont accueillis.

⁴⁵ Louise S., Godelieve D., et all, *Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir*, Revue des sciences de l'éducation, 2006, 32(3), 783-805 <https://id.erudit.org/iderudit/016286ar> consulté le 26 aout 2023.

⁴⁶ Tinto V., *Quitter l'université : Repenser les causes et les remèdes à l'attrition des étudiants*, Presses de l'université de Chicago, 2^{ème} éd. 1993 p. 22.

Selon la théorie de Tinto, « *L'institution dans laquelle l'étudiant s'inscrit avance des objectifs et des engagements qui lui sont propres et que l'étudiant qui arrive dans l'établissement postsecondaire est appelé à vivre une multitude d'expériences institutionnelles* »⁴⁷. L'élève réfugié qui s'inscrit dans les écoles mises en place dans les camps par le HCR vit une multitude d'expérience institutionnelle dans le camp et à l'école.

C'est à partir de l'expérience de la vie nouvelle dans le camp de réfugié souvent caractérisée par la pauvreté et la précarité, l'expérience institutionnelle et sociale que l'élève intègre ou non son milieu scolaire et social. La réévaluation de la concordance entre les ambitions et buts de l'élève et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études. Ainsi, la qualité des interactions entre l'élève et les enseignants, l'élève et les ONG intervenants auprès des réfugiés et, l'intégration et l'assimilation de l'élève dans l'ambiance des écoles des réfugiés dans les camps joueront un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution. A ce sujet, Tinto précise que ce n'est tant la quantité d'interactions qui importent mais bien plus la qualité. Ainsi, le modèle de Tinto propose la considération de l'importance des facteurs internes et externes à l'institution (dans notre cas l'institution fait référence à l'organisation de l'école secondaire) dans la décision d'abandonner ou de persévérer à l'école. Concrètement, l'organisation et la structure des écoles dans les camps et l'organisation et la structure des écoles au Burundi d'où émane la structure des écoles des camps d'une part et, les conditions socio-économiques et environnementales des familles dans lesquelles sont issus les élèves jouent un rôle dans la décision de poursuivre ou non leurs formations.

La théorie d'intégration développée par Tinto postule que la persévérance ou non de l'élève dans ses études se manifeste par sa perception de l'institution (prestige, exigences, attentes) ; la perception de son intégration (interactions avec ses pairs et avec les membres de la communauté d'apprentissage) et la perception scolaire (performance scolaire, développement intellectuel, réussite). Plus l'élève considère que son institution lui garantit l'atteinte de ses ambitions et attentes et plus l'environnement dans lequel il vit (le camp) lui garantit le minimum des conditions pour faire les études, plus les chances de persévérer sont grandes.

⁴⁷ Terminer le collège : Repenser *l'action de l'institution*, Presse de l'université de Chicago, Chicago, 2012

Dans ce chapitre, nous avons défini quelques concepts que nous avons jugé important pour la compréhension de notre sujet tout en optant pour un positionnement théorique qui nous guidera dans l'analyse des résultats. Avec ce chapitre, nous terminons la phase théorique de notre recherche. Dans le prochain chapitre, nous allons présenter le processus de problématisation.

CHAP. III. PROCESSUS DE PROBLEMATISATION

Le présent chapitre présente la problématique de notre recherche, les objectifs et hypothèses de notre recherche. Nous allons présenter la procédure méthodologique utilisée en montrant les techniques de collecte de données mobilisées ainsi que la délimitation de notre terrain d'enquête.

III.1. Problématisation

La problématisation dans une recherche scientifique consiste à mettre en évidence les différents questionnements qui constituent le point de départ de la recherche. Campenhoudt L.V, Marquet J., et Quivy R., définissent la problématique comme : « *une approche ou une perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter un 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.* »⁴⁸

Dans notre recherche, nous allons partir de la description des écoles dédiées aux réfugiés afin de questionner l'apport des systèmes éducatifs qui y sont implantés. Et ce, pour comprendre les raisons du faible taux de scolarisation et du décrochage scolaire, surtout au niveau du secondaire.

Depuis la fin des années 1980, les camps sont devenus partout dans le monde, une modalité privilégiée des politiques d'asile et d'aide envers les personnes considérées comme réfugiées. Terrain d'une multitude d'interventions humanitaires, ils sont destinés à maintenir leurs habitants en vie, en attendant qu'ils puissent rentrer dans le pays d'origine ou être formellement intégrés dans un autre pays. Tout cela doit être réalisé dans un espace d'apprentissage temporaire. Lorsque cette situation perdure et que la vie dans les camps se prolonge, ces espaces tendent à s'institutionnaliser jusqu'à devenir des écoles à part entière, composée d'une administration scolaire, d'un corps enseignant et d'un programme d'enseignement, couvrant le primaire et même le secondaire. A première vue, il serait difficile de comprendre le faible taux de scolarisation dans les écoles dédiées aux réfugiés dans le monde d'une façon générale et particulièrement au Burundi. En effet, lorsqu'on se rend dans ces derniers, surtout dans les camps de réfugiés, nombreux sont les organisations non gouvernementales (ONG) qui s'y rendent chaque jour apportant divers services.

⁴⁸ Campenhoudt L.V, Marquet J., Quivy R., *Manuel de recherche en sciences sociales*, article consulté en ligne le 14 Aout 2023 à 17h 06 min sur . <https://www.cairn.info/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales--9782100765416-page-107>.

Selon le rapport de HCR de 2021, le taux de scolarisation brut moyen de Mars 2019 à Mars 2020 pour les pays qui ont communiqué les données était de 68% pour le primaire tandis qu'il était de 34% pour le secondaire⁴⁹. Ces statistiques recueillis dans 41 pays démontrent qu'il existe des obstacles structurels importants qui empêchent les élèves d'avoir accès à l'enseignement post-primaire.

Après avoir consulté la littérature existante, les rapports et documents, nous n'avons pas pu satisfaire notre curiosité. Aucun travail à notre connaissance n'a pas expliqué les facteurs du désintéressement de l'école qui se traduit par l'absentéisme, l'indiscipline et le décrochage scolaire. Face à la situation décrite, nous proposons d'effectuer une recherche sur le système éducatif dans les écoles secondaires dans les camps de réfugiés congolais au Burundi. Notre problématique est élaborée autour de la question principale suivante : **Dans quelles mesures les initiatives éducatives déployées dans les camps de réfugiés au Burundi comme la scolarisation contribuent-elles à répondre aux besoins des enfants ?**

De cette question principale découle des questions spécifiques qui l'explicitent davantage pour mieux l'appréhender. En effet, comme le dit Paul N'da : « *Les questions spécifiques suggèrent par elles-mêmes l'investigation empirique à faire car c'est à ces questions que la recherche doit apporter les réponses attendues* »⁵⁰. Les questions spécifiques de recherche explicitent et approfondissent le sujet et précisent à l'étude. Ainsi, nous avons formulé les questions spécifiques suivantes :

- Comment se décide le système éducatif à implanter dans les écoles des réfugiés au Burundi ?
- Quels sont les obstacles qui entravent l'accès à l'éducation et qui conduisent au décrochage scolaire dans les écoles des réfugiés au Burundi ?
- Quelles sont les raisons pouvant justifier le faible taux de scolarisation au niveau du secondaire dans les écoles dédiées aux réfugiés ?

III.2. Objectifs de recherche

Un objectif de recherche est une déclaration affirmative qui explique ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Il exprime l'intention générale du chercheur et spécifie les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés.

⁴⁹ HCR, *garder le cap : le défis de l'éducation des réfugiés*, Rapport 2021 sur l'éducation des réfugiés, p.8

⁵⁰ N'Da P., *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*, Paris, l'harmattan, 2015, p. 61.

III.2.1. Objectif général

En effectuant cette recherche, nous poursuivons un objectif général suivant : analyser sociologiquement l'apport du système éducatif aux besoins des enfants dans les camps des réfugiés en essayant de comprendre les causes du faible taux de scolarisation et du décrochage.

III.2.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques précisent l'objectif général en insistant sur les points ou les aspects du problème étudié à observer et les opérations à mener pour atteindre l'objectif général formulé. Ainsi les objectifs spécifiques sont :

- Évaluer comment se décide le système éducatif à implanter dans les écoles dédiées aux réfugiés au Burundi
- Analyser les obstacles à la persévérance scolaire qui sont à l'origine de l'absentéisme ou du décrochage des élèves au secondaire.
- Mesurer l'efficacité du système éducatif des enfants mis en place dans les camps des réfugiés

III.3. Hypothèses de recherche

L'hypothèse dans une recherche en sciences sociales est considérée comme le pilier central puisqu'elle conditionne toutes les opérations de la recherche. Par définition, une hypothèse de recherche est une supposition faite sur la base des connaissances existantes. Il s'agit d'une déclaration qui traduit la question de recherche initiale en une prédilection logique fondée sur les faits et les preuves disponibles⁵¹.

III.3.1. Hypothèse générale.

Pour répondre aux questions posées précédemment, nous avons formulé des hypothèses qui nous ont guidé tout au long de notre recherche. Notre hypothèse générale postule que le système éducatif mis en place dans les écoles des réfugiés permet de fournir une assistance éducative aux enfants réfugiés mais renferme plusieurs obstacles à la pérennisation du droit à l'éducation.

⁵¹ Artega, G., *Qu'est-ce qu'une hypothèse de recherche*, 13 mins read, 2021 accessible en ligne sur <https://www.testsiteforme.com/fr/hypothese-de-recherche/> consulté le 6Juillet 2023.

III.3.2. Hypothèses spécifiques

1. Les réfugiés congolais installés dans le camp de Kinama sont scolarisés dans le cadre d'une initiative d'éducation en situations d'urgences complexes résultat d'un conflit armé à l'Est de la RDC.
2. La non-intégration dans le système éducatif Burundais de tous les réfugiés congolais et la non-actualisation du contenu du curriculum congolais dans lequel sont formés les élèves congolais dans les camps au Burundi constituent des défis majeurs pour l'éducation de cette jeunesse congolaise réfugiée.
3. La non-diversification des sections, la précarité des conditions socio-économiques, l'espoir d'une vie meilleure entretenue par l'existence des procédures de réinstallation, constituent les obstacles à la persévérance scolaire, potentiellement à l'origine de l'absentéisme et du décrochage des élèves au secondaire.

III.4. Procédures méthodologiques

En sciences sociales, deux méthodes sont généralement les plus utilisées. Il s'agit des méthodes quantitatives et qualitatives. Les sociologues et anthropologues ont une préférence pour la démarche inductive qui selon eux, permet de produire des théories ancrées dans la réalité et non dans l'imaginaire. Pour exploiter notre thématique de recherche et arriver sur des objectifs définis pour cette étude, la méthodologie qualitative a été privilégiée. Cette dernière s'appuie sur des entretiens ou des observations sur le terrain de la vie sociale quotidienne. En effet, l'objet de notre recherche est d'analyser l'apport du système éducatif aux besoins des enfants dans les écoles des réfugiés.

Cherchant à comprendre les facteurs explicatifs du décrochage scolaire malgré la multiplicité des ONG qui interviennent dans ce domaine et comment le système éducatif mis en place dans les écoles des réfugiés répond aux attentes des enfants, nous sommes obligés de recourir aux acteurs concernés pour dialoguer avec eux afin de saisir ce qu'ils en disent.

Cette méthodologie a été privilégiée parce qu'elle accroît notre compréhension de tout phénomène social, mais aussi nous permet d'accéder à des informations approfondies difficiles à exprimer de manière quantitative ou statistique. Pour bien nous situer par rapport à notre sujet, nous avons d'abord effectué une recherche documentaire qui nous a permis de faire le point sur les différentes thèses relatives à la question de la scolarisation des enfants réfugiés, ensuite nous avons effectué des observations sur terrain ainsi que des entretiens semi-directifs.

III.4.1. Délimitation du terrain d'enquête

III.4.1.1 Délimitation spatiale

Jusqu'au 31 Mai 2022, le Burundi comptait un effectif de 86049 réfugiés et 3778 demandeurs d'asile dont 54604 vivants dans les 5 camps se trouvant dans les provinces de Ngozi, Muyinga, Ruyigi et Cankuzo et d'autres en milieu urbain précisément en Mairie de Bujumbura mais aussi dans la province de Rumonge. Comme nous ne pouvons pas parcourir les 5 camps ni parcourir toutes les communes de la mairie de Bujumbura en raison du temps et des moyens que nous disposons pour faire notre enquête, nous avons opté faire notre enquête dans le camp de Kinama.

Ce camp a attiré notre attention parce que, selon les propos du coordinateur de l'éducation dans les camps de Musasa et Kinama, c'est dans ce dernier « où s'observe l'indiscipline des enfants, l'absence au cours ainsi que beaucoup des cas d'abandon. » Pour certains réfugiés, l'indiscipline des enfants dans ce camp est en partie causé par un manque d'enseignants ainsi que l'irrégularité de ceux qui s'y trouvent.

III.4.1.2. Délimitation temporelle

Installé sur la colline Kinama en commune Gasorwe de la province Muyinga depuis juin 2002, le camp de réfugiés de Kinama est établi sur 26 hectares et compte 7606 réfugiés. Nous allons donc mener notre enquête à partir du moment où le système éducatif a débuté dans ce camp, c'est-à-dire de septembre 2002 jusqu'en décembre 2022.

Image 1 : La photo suivante (prise par le journal IWACU le 2 février 2022) illustre l'entrée du camp de réfugiés congolais de Kinama avec une vue d'une partie de l'école secondaire de Kinama en tôle rouge récemment construite par l'ONG JRS. C'est dans cette école que nous avons effectué notre recherche.



III.4.2. Les techniques de collecte des données

Comme toute recherche en sciences sociales, notre sujet nous exige de collecter des informations sur terrain. Ainsi, pour confronter nos hypothèses aux réalités, nous avons préféré utiliser deux techniques de collecte de données, à savoir l'observation et les entretiens.

III.4.2.1. Observation⁵²

D'une façon générale, on emploie le terme « observation » pour qualifier une méthode de documentation. Il existe quatre usages courants du terme « observation » :

1. Au sens large, l'observation comme celle des changements sociaux signifie une méthode d'analyse de la période contemporaine en recueillant toutes sortes de données statistiques, de documents d'entretien afin d'avoir une vue large sur ce qui se passe aujourd'hui.
2. En sociologie, le terme « observation » est utilisé lorsque, étudiant un milieu social, les sociologues se rendent sur les lieux d'enquête pendant une période qu'ils ont défini, au préalable et s'informent des usages, procèdent à des entretiens mais n'assistent pas de façon prolongée et systématique aux événements s'y déroulant.

⁵² Peretz, H. (2004). Introduction. Dans : Henri Peretz éd., *Les méthodes en sociologie: L'observation* (pp. 3-10). Paris: La Découverte. Consulté en ligne sur <https://www.cairn.info/les-methodes-en-sociologie--9782707142627-page-3> le 20 août 2023 à 21h10.

3. L'observation est aussi souvent identifiée selon l'expression « travail de terrain » qui signifie une présence systématique et souvent prolongée au sein du groupe social étudié.
4. Au sens le plus étroit et le plus déterminé, l'observation consiste à se trouver présent et mêlé à une situation sociale pour l'enregistrer et l'interpréter en s'efforçant de ne pas la modifier. C'est ce que les sociologues et anthropologues appellent l'observation participante. Dans notre recherche, nous avons utilisé l'observation participante.

Sur cette image, les enfants semblent être content de recevoir les matériels scolaires qu'ils vont utiliser pour leur scolarisation. Cette gaieté ne traduit pas réellement l'amour pour l'école parce que nous leur demandions de sourire avant de prendre la photo



Source : Auteur, photo illustrant la distribution des matériels scolaires aux élèves de l'école primaire dans le camp de Kinama, prise le 25 septembre 2022.

III.4.2.2. Les entretiens⁵³

L'entretien de recherche est une technique de collecte de données informatives qui permet de collecter et d'analyser plusieurs éléments comme l'avis, l'attitude, les sentiments, les représentations de la personne interrogée. Il s'agit d'une situation au cours de laquelle un chercheur ou l'enquêteur essaie d'obtenir d'un sujet ou l'enquêté, des informations détenues par ce dernier. Ces informations peuvent résulter d'une connaissance, d'une expérience ou tout simplement la manifestation d'une opinion.

Il existe trois types d'entretien de recherche à savoir l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien non directif ou libre.

- *L'entretien directif* ou « entrevue normalisée » a une structure bien définie et plutôt stricte. Il incarne une rigueur scientifique qui permet de garantir que tous les individus interrogés sur le plan de l'entretien le seront dans les mêmes circonstances.
- *L'entretien semi-directif* appelé communément « entretien qualitatif ou approfondi » se base sur des interrogations généralement formulées et ouvertes. Il est possible de poser de nouvelles questions si la personne interviewée soulève un aspect encore inconnu. Cet entretien suppose que le chercheur annonce à son interlocuteur le thème de l'entretien.
- *L'entretien non directif* autrement appelé l'entretien libre ne comporte pas de questions pré-écrites ou de structure. L'étudiant propose un thème général et n'intervient que pour relancer la conversation et encourager la personne interrogée à aller plus loin dans l'explication de sa pensée.

Dans notre recherche, nous avons privilégié l'entretien non directif et l'entretien semi-directif. L'entretien non directif nous a servi au début de notre recherche pour repérer et cibler les personnes avec lesquelles nous allions approfondir notre entretien avec l'entretien semi-directif. Ce dernier nous a servi beaucoup comme technique de collecte de données parce qu'il nous permettait de comprendre les représentations, les pratiques, les comportements d'un acteur donné en les considérant de son point de vue.

L'entretien semi-directif nous a intéressé parce que, comme l'écrit Quivy et van Campenhoudt, : « *il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Avec cet entretien, le chercheur prépare une série de questions-guides, relativement ouvertes à propos desquelles il est impératif qu'il*

⁵³ <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/> consulté le 26 juillet 2023 à 8h30

reçoive une information de la part de l'interviewé » (Campenhoudt L.V., Marquet J., Quivy, 2017). Pour favoriser nos interviewés à s'exprimer librement et ouvertement, nous n'avons pas posé les questions dans la formulation et l'ordre prévu. Nous nous sommes seulement efforcés de recentrer l'entretien sur nos objectifs pour ramener le sujet lorsqu'il s'en écarte.

III.5. Déroulement de l'enquête et difficultés rencontrées

III.5.1. La Pré-enquête

Dans notre recherche, nous avons effectué deux parties d'observation. La première partie de notre observation correspond à une période de deux semaines que nous avons passé dans les camps lors de la distribution des matériels scolaires au mois de septembre 2022 mais aussi les différentes décentes effectuées dans les camps en tant qu'assistant logisticien au sein de JRS (Jesuit Refugee Service). L'observation que nous y avons effectué correspond à la pré-enquête. Il s'agissait pour nous de nous rendre sur les lieux d'enquête pendant une période définie au préalable afin de nous informer des usages, procéder à des entretiens sans assister de façon prolongée et systématique aux événements s'y déroulant.

Après avoir assisté à un phénomène qui nous semblait inhabituel où quelques élèves de l'école secondaire procédaient à la vente des kits scolaires que l'ONG JRS partenaire de HCR chargé de l'éducation venait de les distribuer, nous avons tout de suite engagé des conversations informelles spontanés afin de nous informer sur ce phénomène.

Cet entretien nous a permis de nous rendre compte d'une situation beaucoup plus complexe, qui est à la base d'un désintéressement de l'école par les élèves du camp de Kinama. Nous avons ensuite formulé un guide d'entretien pour l'enquête proprement dite.

III.5.2. L'enquête proprement dite

Après avoir constitué le guide d'entretien, nous sommes allés sur terrain pour mener une enquête proprement dite. Les entretiens se sont déroulés au mois d'Août 2023 dans le camp de Kinama. Pour avoir un accès facile au camp, nous avons demandé au Directeur pays de l'organisation non gouvernementale JRS une permission d'intégrer son staff qui travaille dans le camp de Kinama. Nous avons ainsi rejoint le staff de JRS basé à Muyinga. Le coordinateur nous a introduit et présenté aux autorités du camp et au personnel enseignant. Nous suivions le staff de JRS chaque fois qu'il se rendait dans le camp. Le préfet des études qui représentait le directeur nous a aidé à rassembler les élèves.

Comme pendant cette période était organisée une formation des enseignants et les membres du comité des parents chargé de la gestion de l'école, il nous a été facile de trouver nos répondants. La population de notre enquête était constituée par les garçons et les filles élèves réfugiés de l'école secondaire, les enseignants et enseignantes de l'école secondaire ainsi que les parents que nous avons pu trouver.

A la rencontre de chaque personne avec qui nous allions nous entretenir, nous lui présentions d'abord en long et en large le but de notre entretien. Nous lui demandions ensuite s'il voulait volontairement nous accorder un entretien et lui garantissons l'anonymat total quant à son identité. Les difficultés que nous avons rencontrées sont entre autres que, étant habitués aux entretiens avec des personnes qui leur promettaient des aides ou des interviews avec les travailleurs de certains ONG, une compensation financière nous a parfois été demandée. Pour certains élèves, une réticence se manifestait car ils ne me faisaient pas entièrement confiance quant aux révélations qu'ils me disaient. Pour garantir à nos enquêtés de la véracité de notre intention, une attestation d'autorisation de recherche délivrée par le doyen de la faculté leur était présenté, laquelle prouvait que notre recherche n'était menée que dans un cadre académique. D'une façon générale, l'entretien a duré entre 30 et 45 min pour les enfants et 45 min à 1h30 min pour les parents et les enseignants.

III.5.3. Population d'enquête et profils des personnes interviewées.

Une population d'étude est définie comme : « *un ensemble fini d'objet, des individus ou des unités statistiques sur lesquelles une étude porte et dont les éléments répondent à une ou plusieurs caractéristiques communes. Elle est l'ensemble des individus auxquels s'applique l'étude* »⁵⁴. A propos de notre étude, nous nous sommes entretenus avec des personnes impliquées soit directement (comme les élèves, enseignants et le personnel de JRS) ou indirectement (comme le personnel de HCR, le ministère de l'éducation national et de la recherche scientifique) dans le système d'éducation implantés dans les camps de réfugiés. Donc, nous avons organisé nos entretiens avec les personnes des 4 structures impliquées dans l'éducation aux camps de réfugiés. Nous avons ainsi préparé 4 guides d'entretien distincts mais complémentaires :

⁵⁴ Coron, Clotilde. « Outil 8. La population de l'étude », *La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise*. Sous la direction de Coron Clotilde. Dunod, 2020, pp. 30-33.

- Le premier était adressé aux structures comme les ONG, l'administration et les personnes impliquées dans l'éducation des enfants réfugiés. (Fiche d'entretien avec les responsables)
- Le deuxième était adressé aux parents (Fiche d'entretien avec les parents)
- Le troisième était adressé aux enfants réfugiés élèves de l'école secondaire (fiche d'entretien avec les enfants).
- Le quatrième était adressé aux responsables impliqués dans l'éducation

Le camp de Kinama choisi comme notre terrain d'enquête est actuellement habité par environ 7606 réfugiés. Compte tenu de la densité de la population, nous avons donc décidé de choisir un échantillon ou un sous-groupe de la population étudiée, qui nous aidera à comprendre les schémas et la dynamique de la population concernée. En effet, un échantillon peut être défini comme : « *Un segment ou une partie de la communauté étudiée qui porte les caractéristiques de cette communauté et qui la représente en ce qui concerne l'objet de la recherche* » (Friedrich-Ebert, 2016, p.19).

Nous avons interviewé 28 personnes dont une personne du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique dont le nom et la fonction sont gardés anonyme comme elle nous l'a demandé, un assistant au programme au sein du HCR en tant qu'institution onusienne chargée de la protection internationale et de la recherche de solutions permanentes aux problèmes des réfugiés, trois personnes de JRS en tant que partenaire du HCR spécialisé dans le domaine de la scolarisation des réfugiés, le directeur de l'école dans le camp de Kinama, trois enseignants de l'école secondaire, Quatre parents ainsi que 15 enfants réfugiés élève de l'école secondaire de Kinama.

La limite sur ces 28 enquêtés et le choix de ces catégories ne sont pas un fait du hasard. Premièrement, le choix de ces catégories est dû au fait que pour avoir des informations diversifiées, il fallait également varier les interlocuteurs. Ainsi, dans le souci de garantir aux résultats de recherche une plus grande significativité et s'assurer de leur pertinence et leur efficacité sociologique, le chercheur doit construire un échantillon de personnes a priori les plus diversifiées possible. C'est ce que Becker sociologue américain dans son livre *outsiders* défend en insistant sur la nécessité de diversification car dit-il, « *elle maximise les chances de tomber sur un cas « improbable » qui viendra bousculer les certitudes scientifiques du*

chercheur » (Becker, outsiders, 1963). Pour notre échantillon, les travailleurs humanitaires et les directeurs d'écoles sélectionnées forment un échantillon constitué par choix raisonné.

Les échantillons d'enseignants et d'élèves ont été constitués par effet boule de neige. En effet, l'échantillonnage par réseau aussi appelé boule de neige : « *est une technique d'échantillonnage non probabiliste ou le participant initial recrute des futurs participants parmi ces connaissances (Poupart 1997, cité par Olivier Arvisais dans sa thèse en sciences de l'éducation (Arvisais O., université du Québec Montréal, 2020) »*⁵⁵. Cette technique d'échantillonnage est souvent choisie pour étudier des populations auxquelles les chercheurs ont du mal à accéder ou avec lesquelles une prise de contact pourrait être source de danger.

Dans le camp, pour être sélectionné, l'enseignant devrait être celui de l'école secondaire. Le même critère était appliqué pour les élèves. Outre les critères précédemment mentionnés et la volonté de participer au projet de recherche, aucun autre critère de sélection n'a été utilisé.

Deuxièmement, ayant utilisé l'approche qualitative, la qualité de l'information était privilégiée plutôt que la quantité. En nous entretenant avec nos enquêtés, au bout des 28 répondants, nous avons atteint la saturation des données. Ce sont les mêmes informations déjà évoquées qui revenaient. Nous avons ainsi décidé de nous arrêter sur le 28^{ème} enquêté.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le problème sur lequel nous voudrions mener une étude en effectuant une recherche de terrain. Ainsi nous avons expliqué les procédures suivies ainsi que les outils utilisés pour collecter les données en prenant soin de délimiter dans le temps et dans l'espace notre terrain d'enquête. Dans le prochain chapitre, nous présenterons, analyserons et discuterons les données récoltées sur terrain.

⁵⁵ Cf. Poupart 1997 cité par Olivier Arvisais : « *Accès, persévérance scolaire et sentiment de sécurité des élèves du programme d'éducation accélérée du camp de réfugiés de Dadaab au Kenya*, Université de Québec, Montréal, Novembre 2020.

III.6. Stratégies d'immersion sur terrain

Pour choisir les critères de sélection des élèves avec lesquels nous allions nous entretenir, une préférence d'équilibre entre les genres était priorisée. Ayant été rassemblé par le préfet des études, nombreux étaient ceux qui voulaient être interviewés. Nous avons ainsi organisé un débat collectif où tous les enfants présents s'exprimaient. Cet entretien général nous a permis de cibler des enfants spécifiques avec lesquels nous nous sommes entretenus d'une façon détaillée. Comme nous ne pouvions pas réaliser cet entretien avec nos enquêtés le même jour, dans le souci de permettre à nos enquêtés de prendre un moment de réflexion afin de nous dire ce qu'ils pensent réellement de la situation en rapport avec notre thème, nous avons fait des aller-retours dans le camp afin d'approfondir certains thèmes évoqués dans les entretiens précédent mais qui ne sont pas développés. Nous présentons en annexe les différentes personnes interviewées. Dans le but de garder l'anonymat de nos enquêtés, nous allons leur donner des noms imaginaires.

Lors de notre planification, un entretien était prévu au sein du ministère de l'éducation national. Cependant lorsque nous nous sommes rendus dans ce ministère pour y chercher des données, l'autorité qui nous a accueilli n'a pas souhaité répondre à nos questions. Il a préféré nous orienter auprès d'une autre organisation, à savoir le HCR qui, selon lui, détient de précieuses informations par rapport à l'éducation des réfugiés. Bien que le HCR collabore avec le gouvernement à travers le ministère de l'intérieur à travers son organe spécialisé aux questions des réfugiés ONPRA et par le biais du ministère de l'éducation, l'organisation et la gestion des écoles des réfugiés est contrôlée par le HCR.

Lorsque nous nous sommes rendus au HCR, la personne qui nous a accueilli nous a orienté vers JRS qui est pour le moment un partenaire de HCR spécialisé dans le domaine de l'éducation des réfugiés. Elle nous a fourni les documents nécessaires et nous a donné le contact du directeur de programme au niveau de JRS pour répondre à nos différentes questions concernant l'éducation des réfugiés.

CHAP. IV. PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSIONS DES RESULTATS

Dans le présent chapitre, nous allons faire une présentation des données récoltées sur terrain, faire une analyse de ces données et enfin discuter ces données. En effet comme le dit N'da (2015) dans son livre de *méthodologie dans les sciences sociales*, dans une recherche de type qualitatif, l'analyse de donnée consiste à traiter les données de façon inductive afin de faire émerger des régularités et de découvrir des liens entre les faits accumulés.

Les données dont il est question dans notre recherche ont été récoltées auprès des élèves réfugiés étudiant dans les écoles des camps. Nous nous sommes aussi entretenus avec les enseignants des réfugiés dans les écoles secondaires aux camps, les parents, le personnel de l'ONG JRS partenaire du HCR en matière de l'éducation des réfugiés, l'administration ainsi que les autorités locales dans les camps de réfugiés.

Dans les pages suivantes, nous présentons des thèmes qui ont été formulés à partir du guide d'entretien. Tous ces thèmes se rapportent à l'analyse du système éducatif dans les écoles des camps au Burundi, plus spécifiquement ce qui causent le faible niveau de scolarisation et le taux élevé de décrochage scolaire au niveau du secondaire. Dans ce point, nous présenterons les résultats issus des différents entretiens réalisés. Les questions de recherche posées au début de notre travail nous ont permis à tirer des thèmes et sous-thèmes autour desquels étaient articulés nos entretiens. Les thèmes qui découlent de nos entretiens sont articulés autour de trois points à savoir :

- Les considérations générales dans l'implantation du système et du curriculum dans les écoles des réfugiés
- Les obstacles qui entravent l'accès et la persévérance à l'éducation scolaire des enfants réfugiés.
- Les conditions socio-économiques des réfugiés

IV.1. Considérations générales dans l'implantation du système éducatif.

IV.1.1. Duplication du système du pays d'origine.

Le système éducatif et le curriculum dans une école jouent un rôle important pour la détermination de l'élève à persévérer dans une école. Lors de l'édition 2019 du forum mondial sur les réfugiés, l'UNESCO en collaboration avec le Hauts Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés ont pris un engagement de renforcer les systèmes éducatifs

nationaux en vue d'inclure pleinement les réfugiés à tous les niveaux d'enseignement. Jusqu'en 2019, l'UNESCO soutenait le système éducatif des pays d'origine pour les réfugiés. Deux systèmes éducatifs dans un pays d'accueil renfermaient beaucoup des lacunes et difficultés pour l'éducation des réfugiés.

Au Burundi, jusqu'à l'heure actuelle, il y a deux systèmes éducatifs à savoir celui en pratique dans les camps des réfugiés qui est un système éducatif congolais et celui du Burundi. Interrogé sur comment s'effectue le choix du curriculum dans les camps des réfugiés au Burundi, un Assistant éducation au sein de JRS qui s'occupe de la mairie de Bujumbura répond :

« Pour faire le choix d'un curriculum, on se réfère au pays d'origine. On cherche à dupliquer l'enseignement tel que dispensé dans leur pays d'origine : système éducatif, la matière, les livres, les sections. C'est ainsi que le curriculum des écoles des camps ou conciliaires au Burundi est la copie du curriculum du Congo ». (Entretien juillet 2023).

Ce propos est aussi partagé par Madame Jeanine, coordinatrice régionale de l'éducation au sein de JRS. Pour elle, les réfugiés dans les camps sont supposés rentrer chez eux, ainsi poursuit-elle, *« C'est dans cette perspective de retour que l'on se dit qu'il faut continuer avec le programme qu'ils ont commencé dans leur pays d'origine. En principe c'est un cas de l'éducation en situation d'urgence. Quand la population se déplace ou se réfugie, On cherche les enseignants à l'intérieur du groupe qui s'est déplacé. On fait recours à l'extérieur du camp dans le pays d'accueil en cas de manque de capacité parmi les réfugiés. C'est le principe de la réponse en éducation en situation d'urgence »* Entretien réalisé au mois d'Aout.

Bien qu'il soit apprécié d'une façon générale par les enfants réfugiés et leurs parents avec qui nous avons dialogué, le système éducatif congolais en pratique dans les camps des réfugiés au Burundi renferme beaucoup des lacunes et difficultés qui, en partie constituent la démotivation de certains élèves quant à la poursuite de leurs scolarisations. Pour Michel, assistant éducation en milieu urbain *« Le curriculum congolais a l'avantage de maintenir les réfugiés en contact avec leur culture, leur langue. Les défis qu'ils ont dans les camps est que le programme n'est pas actualisé alors que le pays a changé les modules d'enseignement ce qui fait qu'ils échouent beaucoup au test venant du Congo pour leur permettre de recevoir le diplôme reconnu par le gouvernement du Congo. »* Entretien réalisé au mois d'Août 2023.

Ce propos est aussi appuyé par Thérèse, enseignante à l'école secondaire dans le camp de Kinama. Selon elle, « *Il n'y a pas de collaboration entre le gouvernement du Burundi et le gouvernement de la RDC en ce qui est de l'éducation. Mais à ce niveau nous avons un grand problème. Certains réfugiés sont venus avec les livres et la matière de 2004 mais depuis lors au niveau de la RDC il y a eu la réforme, le programme a changé même le contenu de la matière a changé ce qui explique pourquoi les enfants échouent beaucoup parce que le programme n'est pas adapté.* »

En effet, dans les camps des réfugiés du Burundi, l'éducation est gérée principalement par HCR en collaboration avec JRS ainsi que le ministère de l'éducation national et la recherche scientifique. N'y étant pas pleinement impliqué, le ministère de l'éducation national ne regarde l'éducation dans les camps que d'une façon informative laissant la latitude au HCR et ses partenaires la coordination. Cela est confirmé par Madame Pascasie que nous avons interviewé au sein du ministère de l'éducation qui s'exprime ainsi : « *Bien que toute l'éducation au niveau national soit gérée par notre ministère, la scolarisation dans les camps des réfugiés est gérée par HCR. Nous surveillons de près ce qui se passe dans les camps des réfugiés mais il appartient au HCR de trouver les manuels de formation dans les camps.* »

De cette situation en ressort que les réfugiés au Burundi ne sont pas pris en compte dans la politique de l'éducation nationale.

S'agissant de l'intégration dans le curriculum Burundais des réfugiés Congolais, HCR en partenariat avec JRS a initié depuis 2020 le processus de négociation en partie avec l'Etat et les réfugiés. Jusqu'aujourd'hui ce processus n'a pas encore abouti à une réalisation concrète. Interrogé sur les raisons de cette lenteur, François-Xavier directeur de programme au sein de HCR répond :

« *Ce processus ne se fait pas immédiatement. Il doit y avoir une phase préparatoire pour sensibiliser les réfugiés parce que, que ce soit les enseignants et les élèves ils sont tous réticents pour intégrer le curriculum burundais. Les élèves craignent étudier dans une nouvelle langue. Quant aux enseignants, ils savent que, une fois le curriculum burundais devient obligatoire, ils vont perdre l'emploi au profit des nationaux. C'est pourquoi il doit y avoir une mise à niveau des capacités des enseignants pour une intégration partielle* »

Entretien juillet 2023.

Interrogé sur ce processus d'intégration, madame Pascasie nous a confiée : « *Le système d'éducation au Burundi renferme en soi beaucoup de problèmes. S'il faut ajouter dans ce système les réfugiés dans le camp, c'est une charge supplémentaire pour l'Etat. Dans ce cas, l'Etat doit trouver des manuels scolaires, former les enseignants qui dispensent les cours dans les camps dans l'ancien système pour qu'ils soient capable d'enseigner dans notre curriculum, ... Vous comprenez que ce n'est pas une chose à précipiter* » entretien réalisé en Aout 2023.

En 2019, UNESO en collaboration avec HCR ont fait sortir un document qui prévoit une mise à jour de la stratégie du HCR pour l'éducation des réfugiés 2012-2016. Cette dernière prévoit que les réfugiés soient de plus en plus pris en compte dans les objectifs et les plans d'action de la planification du secteur de l'éducation, afin que les étudiants réfugiés et des communautés d'accueil soient préparés équitablement à réussir dans les systèmes nationaux où ils vivent. En effet, selon ces deux organisations, l'inclusion dans les systèmes éducatifs nationaux peut aider les gouvernements hôtes à garantir un accès équitable à l'éducation, à renforcer la cohésion sociale et à fournir aux réfugiés les outils nécessaires pour reconstruire leur vie. Les besoins éducatifs particuliers des étudiants réfugiés et des communautés d'accueil seront satisfaits en développant les programmes existants et en investissant avec les partenaires pour apporter des solutions locales novatrices.

IV.1.2. Efficacité du système éducatif dans les camps

Comme nous l'avons défini un peu plus haut, le système éducatif est l'ensemble des ressources mises en œuvre pour éduquer les élèves des écoles publiques au niveau national, régional ou communautaire. Il fait généralement référence aux écoles publiques et privées allant de la petite enfance au secondaire. Le système éducatif est constitué de toutes les composantes et acteurs interagissant dans l'enseignement et la formation. Le Burundi a produit en 2017 une analyse sectorielle de l'éducation qui a nourri l'élaboration du plan transitoire de l'éducation 2018-2020. Cette analyse visait à relever un ensemble de défis auxquels le système éducatif burundais est confronté. En effet, le Burundi fait partie de nombreux pays africains qui se sont inscrits dans le plan de développement mondial organisé autour des objectifs de développement durable (ODD) notamment l'agenda éducation 2030. Le Burundi a fourni des efforts au cours des six dernières années en rehaussant les effectifs d'élèves et d'étudiants. La préscolaire a connu une forte augmentation de ses effectifs entre 2014 et 2019.

Les effectifs de l'enseignement fondamental se sont accrus passant 2479278 en 2014 à 2583849 en 2019. Au post-fondamental général et pédagogique, les effectifs ont presque doublé pendant la période de 2014 à 2019.

Dans les écoles du camp de Kinama en 2020, sur 1099 élèves au début de l'année scolaire 868 ont terminé l'année. A la fin de l'année, sur 868 qui ont terminé l'année scolaire, seuls 318 ont réussi soit un pourcentage de 36,6% dont 199 garçons sur 487 soit 40,8% et 119 filles sur 381 soit 31,2%. Ce nombre d'abandons est un signe qu'il y a des problèmes du système scolaire. Le taux de réussite est très bas ce qui questionne les raisons de cette situation.

Tableau illustratif des réussites de l'année scolaire 2020-2021 au camp de Kinama. Ce tableau a été tiré dans les archives de l'école secondaire de Kinama.

CAMP DE REFUGIES E.S.E.R.C / KINAMA																		
VI RESULTATS DE FIN D'ANNEE SCOLAIRE: 2020-2021																		
CLASSE	PARTICIPANTS			REUSSITE			EHEC			ABANDONS			OBS.					
	G	F	T	G %	F %	T %	G %	F %	T %	G	F	T						
7 ^e -A	33	30	63	12	36,3	11	36,6	23	36,5	21	63,6	19	63,3	40	63,4	04	02	06
7 ^e -B	32	41	73	05	15,6	13	31,7	18	24,6	27	84,3	28	68,2	55	75,3	-	-	-
7 ^e -C	41	25	66	20	48,7	14	56%	34	51,5	21	51,2	11	44%	32	48,4	-	-	-
7 ^e -D	38	34	72	10	26,3	05	14,7	15	20,8	28	73,6	29	85,2	57	79,1	-	-	-
7 ^e -E	34	41	75	22	64,7	20	48,7	42	56,7	12	35,2	21	51,2	33	44%	-	-	-
SIT	178	171	349	69	38,7	63	36,8	132	37,8	109	61,2	108	63,1	217	62,1	04	02	06
8 ^e -A	26	26	52	15	57,6	11	42,3	26	50%	11	42,3	15	57,6	26	50%	-	-	-
8 ^e -B	33	16	49	15	45,4	02	12,5	17	34,6	18	54,5	14	87,5	32	65,3	-	01	01
8 ^e -C	37	18	55	17	45,9	05	27,7	22	40%	20	54%	13	72,2	33	60%	-	-	-
SIT	96	60	156	47	48,9	18	30%	65	41,6	49	51%	42	70%	91	58,3	0	01	01
1 ^{er} HP/A	24	49	73	11	45,8	13	26,5	24	32,8	13	57,1	36	73,4	49	67,1	-	-	-
1 ^{er} HP/B	36	26	62	12	33,3	04	15,3	16	25,8	24	66,6	22	84,6	46	74,1	-	01	01
1 ^{er} C.G	07	06	13	06	85,7	02	33,3	08	61,5	01	14,2	04	66,6	05	38,4	03	01	04
SIT	67	81	148	29	43,2	19	23,4	48	32,4	38	56,7	62	76,5	100	67,5	03	02	05
2 ^e HP	35	31	66	19	54,2	10	32,2	29	43,9	16	45,7	21	67,7	37	56%	10	09	19
2 ^e C.G	16	03	19	15	93,7	03	100%	18	94,7	01	6,2	-	0%	01	5,2	-	-	-
SIT	51	34	85	34	66,6	13	38,2	47	55,2	17	33,3	21	61,7	38	44,7	10	09	19
3 ^e HP	34	16	50	10	29,4	04	25%	14	28%	24	70,5	12	75%	36	72%	-	08	08
3 ^e C.G	08	01	09	08	100%	01	100%	09	100%	-	0%	-	0%	-	0%	02	-	02
SIT	42	17	59	18	42,8	05	29,4	23	38,9	24	57,1	12	70,5	36	61%	02	08	40
4 ^e HP	43	16	59	01	2,3	01	6,2	02	3,3	42	97,6	15	93,7	57	96,6	01	-	01
4 ^e C.G	10	02	12	01	10%	-	0%	01	8,3	09	90%	02	100%	11	91,6	-	-	-
SIT	53	18	71	02	3,7	01	5,5	03	4,2	51	96,2	17	94,4	68	95,7	01	-	01
TOTAL-GEN	487	381	868	199	40,8	119	31,2	318	36,6	288	59,1	262	68,7	550	63,3	20	22	42

Source : Archives de l'école secondaire de Kinama.

Selon les commentaires du préfet des études face à ces résultats, ce taux plus bas de réussite serait causés par les absences et retards répétés et exagérés sans justification de la part des élèves. Une autre cause évoquée par le préfet des études, c'est l'indiscipline notoire des élèves, le manque de motivation des élèves, l'irresponsabilité de certains parents qui ne font pas de suivi de l'éducation de leurs enfants. L'insuffisance de manuels appropriés relative au programme national de l'enseignement est aussi signalé.

Tableau illustratif des abandons de l'année scolaire 2020-2021 au camp de Kinama. Tableau récupéré dans les archives de l'école secondaire de Kinama.

- 1 -

CAMP DE REFUGIES
E.S.E.R.C/ KINAMA
A/S : 2021-2022

DIRECTION SECONDAIRE
MUYINGA

RAPPORT DE FIN D'ANNEE SCOLAIRE
2021-2022 / JUILLET

I. EFFECTIFS ACTUALISES DES ELEVES PAR CLASSE

N°	CLASSES	EFFECTIFS AU DEBUT			ELEVES REQUIERS			OBS.
		G	F	TOT.	G	F	TOT.	
01	7 ^o A	43	48	91	34	31	65	-26 AB.
02	7 ^o B	24	55	83	27	38	65	-24 AB.
03	7 ^o C.	43	45	88	35	36	71	-17 AB.
04	7 ^o D	44	46	90	37	34	71	-19 AB.
05	7 ^o E	39	47	86	30	38	68	-18 AB.
06	8 ^o A	32	34	66	28	24	52	-14 AB.
07	8 ^o B	38	30	68	26	28	54	-14 AB.
08	8 ^o C.	41	33	74	26	24	50	-24 AB.
09	1 ^o HP/A	44	38	82	23	29	52	-30 AB.
10	1 ^o HP/B	44	38	82	30	24	54	-28 AB.
11	1 ^o C.G.	23	09	32	14	06	20	-12 AB.
12	2 ^o HP	46	39	85	32	23	55	-30 AB.
13	2 ^o C.G.	10	03	13	04	01	05	-08 AB.
14	3 ^o HP	40	24	64	24	13	37	-27 AB.
15	3 ^o C.G.	16	04	20	13	03	16	-04 AB.
16	4 ^o HP	20	12	32	28	13	41	-
17	4 ^o C.G.	12	02	14	16	01	17	-
	TOT. GEN	569	507	1076	427	366	793	-283

Commentaires: Les élèves inscrits au début de l'année scolaire 2021-2022 : 1076 dont 569 garçons et 507 filles. Pourtant nous venons de terminer l'année avec 793 élèves dont 427 garçons et 366 filles. Les abandons sont au nombre de 283 (154 garçons et 141 filles). Tous les abandons partaient ailleurs pour diverses raisons.

.../...

Interrogé sur l'éducation en générale dans les camps de réfugiés au Burundi plus particulièrement dans le camp de Kinama, le coordinateur de l'éducation dans la province de Muyinga répond :

« L'éducation dans le camp de réfugiés de Kinama n'est ni très bonne ni très mauvaise. Il faut un suivi régulier pour prodiguer des conseils. On a un nombre très élevé des enfants ce qui devient très difficile de les gérer comme on le souhaiterait. Il y a ceux qu'on parvient à atteindre et d'autres qu'on ne parvient pas à atteindre. » entretien réalisé en Aout 2023.

Le nombre élevé des enfants est aussi confirmé par le préfet des études à l'école secondaire du camp de Kinama ainsi que certains enseignants avec lesquels nous avons dialogué. Ils font savoir que dans une seule salle de classe on peut y trouver entre 60 et 80 élèves, constant que nous avons nous-même fait lors de notre première visite de terrain en effectuant une pré-enquête.

A la question de l'efficacité du système éducatif mis en place dans les camps de réfugiés au Burundi, Floris, l'assistant éducation au niveau de JRS dans les camps de Kinama et Musasa trouve que le curriculum congolais dans lequel est formé les réfugiés vivant dans les camps au Burundi a l'avantage de maintenir les réfugiés en contact avec leur culture et leur langue. Cependant, en raison des défis que renferment ce curriculum, Floris trouve que l'efficacité dépend de la politique privilégiée selon la durée du conflit. En effet, il y a trois types de solutions durables pour résoudre la question des réfugiés. Il s'agit soit du rapatriement volontaire, l'intégration dans le pays hôte ou la réinstallation dans un autre pays.

En dépit de certains problèmes pratiques, le système éducatif mis en place dans les camps de réfugiés au Burundi est plutôt apprécié que ce soit par les éducateurs ainsi que par les élèves. Pour l'assistant éducation dans les camps de Kinama et Musasa, les avantages du curriculum congolais sont d'abord du point de vue encadrement :

« Les enfants sont habitués à ce système. Lorsqu'ils seront rapatriés ils pourront utiliser leur diplôme dans leur pays natal au même titre que ceux qui n'ont pas été réfugiés. L'inconvénient est qu'ils sont enseignés par des enseignants instables candidats à la réinstallation, les modules ne sont pas actualisés, ils sont limités au niveau emploi au Burundi parce qu'ils ont peu de possibilité d'être employé au Burundi avec un diplôme du Congo ».

Ce constant est aussi partagé par Butolo et Kibwanga, des parents avec qui nous nous sommes entretenus :

« Ce que je peux dire, concernant le curriculum, nos enfants ne connaissent pas le kirundi, ils sont habitués au swahili et dans le système auquel ils sont habitués. Nous aimerions qu'on continue dans le curriculum congolais. Nos enfants sont congolais, s'ils continuent dans le programme congolais, quand ils seront rapatriés n'auront pas de difficultés car ils auront un diplôme du Congo. En cherchant du travail, on ne leur reprochera d'avoir un diplôme étranger. En continuant dans le système congolais ils sont comme les autres enfants du Congo qui sont restés dans le pays. On aimerait vraiment rester dans le système congolais »

La perspective du future, l'attachement culturel et patriotique, la langue de formation différente de celle des réfugiés, sont des arguments qu'avancent les enfants en manifestant leur volonté de continuer dans le système congolais dans lequel ils sont formés dans les camps au Burundi. Pour ces élèves, le kirundi qui est une langue d'enseignement de base, ne leur favorisera pas de bien apprendre surtout que, certains enseignants Burundais qui les enseignent en français ont de lacunes dans cette langue et mélange souvent les langues tel que l'a exprimé Samuel, élève de la 8^{ème} année :

« Nous aimerions continuer dans le système congolais parce que nous sommes des Congolais. En plus nous ne parlons pas le kirundi, nous ne connaissons pas le kirundi. Le kirundi est très difficile, même le professeur qui vient nous enseigner en kirundi, il mélange avec les autres langues, mélange, mélange... »

Les enfants envisagent aussi le rapatriement une fois la paix revenue dans leur pays d'origine. *« Quand on sera rapatriés, si tu as un diplôme du Congo, tu pourras chercher du travail partout au Congo. Mais si tu es congolais avec un diplôme du Burundi, ça ne te servira en rien parce que le diplôme du Burundi est national, ça sert seulement ici au Burundi. Le problème ici est qu'on a peu de sections seulement deux, la pédagogie et le commercial ; alors on n'a pas le droit d'étudier ce qu'on veut mais l'école choisit pour toi. Tu peux vouloir étudier la section commerciale mais on te choisit la pédagogie. »* S'indigne Patrick, élève de la 4^{ème} CG.

IV.2. Les facteurs qui entravent l'accès à l'éducation

Selon les propos recueillis dans nos entretiens, plusieurs facteurs entravent l'accès à l'éducation et sont à la source du désintéressement de l'école, qui se traduit par le décrochage scolaire au niveau du secondaire.

IV.2.1. Facteurs liés au problème de coordination

La coordination d'une activité signifie orchestrer la séquence et le minutage d'une série d'actions indépendantes. Cela suppose aligner les connaissances avec les tâches, afin de déterminer qui fait quoi, quand, comment et avec qui. Cela suppose la répartition des rôles et des responsabilités. Comme dans d'autres espaces où interviennent beaucoup d'acteurs humanitaires, dans le camp de réfugiés de Kinama intervient plusieurs organisations avec des objectifs et d'angles d'intervention différents. Il faut donc une bonne coordination pour que chaque acteur puisse contribuer selon son axe d'intervention dans le camp sans entraver l'autre. Dans notre enquête, le problème de coordination entre les différentes organisations a été évoqué comme un défi pour la persévérance scolaire. Selon les propos du coordinateur des activités aux camps de Musasa et Kinama, le problème de coordination des activités dans le camp provoque, le conflit d'intérêt organisationnel et charismatique. Il s'exprime ainsi :

« Un autre défi qu'on a ici est qu'il y a de nombreuses organisations qui œuvrent dans le camp. Cela rend quelque fois difficile la tâche de l'éducation en raison des problèmes de coordination. Je donnerai à titre d'exemple les ONG qui travaillent dans le domaine de la protection des droits de l'enfant mais qui ne partagent pas des avis sur la signification des droits de l'enfant. JRS et la direction de l'école peut par exemple donner un renvoi temporaire ou définitif un enfant qui a battu un enseignant conformément au règlement de l'école. Une ONG X va trouver l'enfant chez lui dialogue avec lui autour d'un Fanta pour le ramener dans le droit chemin. Une fois le dialogue terminé, l'ONG X se présente à l'école pour demander la réintégration de l'enfant. Une fois l'enfant retourné, il aura une mauvaise perception des ONG chargés de l'éducation qui seront détestés par l'enfant » Entretien réalisé en Aout avec le coordinateur du camp de Musasa et Kinama.

Une telle attitude poursuit cette autorité, conduit les enfants à penser qu'une ONG X est là pour défendre l'enfant malgré ses fautes ce qui, en partie motive les enfants à une indiscipline notoire. *« Lorsqu'on punit un enfant selon la faute commise, certaines ONG viennent pour*

défendre l'enfant et ce dernier développe une mauvaise compréhension de ses droits parce qu'il se dit qu'il y a des ONG qui vont le défendre ».

Ce problème est également évoqué par Floris, assistant éducation dans les camps de Musasa et Kinama en le nommant d'une autre façon. Pour lui, un autre problème dans le camp de Kinama est celui de l'ingérence dans les tâches. *« Cela s'observe souvent où un partenaire d'une ONG Y peut se rendre sur terrain dans le domaine qui ne lui appartient pas sans consulter le partenaire concerné par ce domaine. En plus, certains défenseurs des droits de l'enfant pensent que certaines punitions sont trop fort et plaident pour alléger les sanctions. Cela crée des vrais problèmes sur terrain ».* Les partenaires de JRS ont leur politique qui quelques fois diffèrent avec celle de JRS et cèdent seulement lorsque le bailleur principal l'exige.

IV.2.2. Les facteurs liés à la démotivation scolaire des élèves

Un autre facteur évoqué par nos enquêtés est la démotivation scolaire des élèves. En effet, considéré comme un phénomène qui touche nombreux élèves au monde, la démotivation se manifeste par un désintérêt progressif pour l'apprentissage, une baisse de la motivation à suivre les cours et à s'investir dans les études. Ce problème est évoqué par l'assistant éducation dans les camps de Kinama et Musasa. Selon lui, la démotivation des enfants dans le camp de Kinama se manifeste par un mauvais comportement et les absences non justifiées :

« Depuis que je travaille, je peux dire d'abord que les enfants ne sont pas motivés par leur scolarisation. Ils ont un mauvais comportement et s'absente souvent en classe sans motif. Les élèves ne voient plus l'importance de venir en classe. Et lorsque le processus de réinstallation commence, certains ne se présente plus parce qu'ils disent qu'ils vont être réinstallés aux États unis et par conséquent se désintéressent de l'école. Les élèves de la classe terminale pensent qu'à ce stade on ne peut pas échouer »

Ce relâchement disciplinaire est aussi encouragé par une fuite de responsabilité de la part de certains éducateurs : En effet, les examens en classe terminale se subdivisent en trois tranches dont : les examens préliminaires, la dissertation et pratique pédagogique et enfin l'examen ordinaire. Les élèves de la classe terminale, une fois terminé l'examen préliminaire ne se présente plus en classe. Il y en a même ceux qui s'absentent jusqu'à trois mois et revient seulement pour passer les examens.

Alerté sur ce comportement, certains partenaires ne veulent rien y faire car disent-ils « *cela datent de très longtemps, il est difficile de changer cette attitude* ».

Dans certaines situations continue l'assistant éducation, les animateurs communautaire et certains enseignants préfèrent rapporter auprès de l'ONG en charge de l'éducation une situation où ils devraient prendre de mesure de punition de peur d'être vu d'un mauvais œil par leurs compatriotes réfugiés.

Le désintéressement de l'école est aussi évoqué par le coordinateur en mentionnant l'indisponibilité de carrière, manque du personnel enseignant qualifié pour diverses sections :

« Nous sommes beaucoup limités par les moyens pour pouvoir satisfaire les demandes des enfants. Nous n'avons que deux sections ce qui contraint les enfants de ne suivre que les deux. Cela est causé par le manque des matériels pédagogiques, au personnel enseignant qualifiés pour chaque section. Tous les lauréats ont un problème d'issue après leur formation parce qu'ils n'ont fait que les deux sections à savoir la pédagogie et le commercial. L'offre disponible est seulement l'enseignement dans le camp mais les places sont aussi limitées, on ne peut pas embaucher tout le monde.

Ce désintéressement de l'école est confirmé par Thérèse, enseignante au camp de Kinama en questionnant la volonté des enfants ainsi que le processus de réinstallation qui interrompt la situation normale de l'école.

« Les difficultés qu'on rencontre en tant qu'enseignant est qu'il y a beaucoup d'absences de la part des enfants. Souvent cela est dû au processus de réinstallation. Lorsque ce processus commence, la plupart des élèves s'absentent beaucoup »

Le manque de volonté pointé du doigt par le personnel de l'éducation est aussi évoqué par la responsable de l'éducation au sein de JRS. Pour elle, « *Les défis du système congolais en usage dans les camps des réfugiés sont d'abord liés à avoir accès aux documents pédagogiques parce que nous ne sommes pas au Congo. Nous sommes beaucoup limités par les moyens pour pouvoir satisfaire les demandes des enfants. Nous n'avons que deux sections ce qui contraint les enfants de ne suivre que les deux* »

Cette situation causée par le manque des matériels pédagogiques ainsi que le personnel enseignant qualifié pour chaque section a comme conséquence la démotivation des enfants comme l'ont exprimé la plupart des enfants que nous avons interviewé : « *Le problème à*

cette école est qu'on que deux sections seulement : La pédagogie et le commercial. On n'a pas droit d'étudier ce que l'on veut mais l'école choisit pour toi. Tu peux vouloir étudier la section commerciale pour développer les compétences entrepreneuriales mais l'école te contraint d'étudier la pédagogie. Tu y va soit pour la satisfaction des parents mais sans réel motivation » Propos de Issa.

IV.2.2.1. Non actualisation des programmes d'enseignement

Un programme d'enseignement est par définition, un ensemble d'activité éducative qui sont organisées en vue de la réalisation d'un objectif prédéterminé, ou de l'accomplissement d'une série spécifique de tâches éducatives. La qualité du programme d'enseignement conditionne la motivation des élèves à suivre les cours. Lorsqu'un programme d'enseignement n'est pas diversifié et actualisé, cela résulte un désintéressement de la part des élèves qui suivent ce programme. Cette situation est parmi les défis du système éducatif dans lequel étudient les réfugiés qui vivent dans les camps au Burundi. En effet, parmi les défis et difficultés auxquels font face l'école secondaire au camp de Kinama, figurent le manque d'accès aux modules de formation actualisés ainsi que le manque des livres actualisés selon le programme suivi au Congo.

En effet, la plupart des documents utilisés dans les camps ne sont pas actualisés. Comme le dit René, un parent réfugié vivant dans la ville de Muyinga, « *Quand les gens fuient la guerre, ils emportent certains documents dont les programmes et les livres parce que parmi les réfugiés figurent toutes sortes de personnes qui exerçaient différents métiers avant de fuir. Le problème dans les camps des réfugiés Congolais est que les gens ont fui avec les livres et la matière de 2004. Depuis lors, au niveau de la RDC, il y a eu la réforme, le programme a changé et même le contenu de la matière a changé »*

En principe, il n'y a pas de collaboration en matière d'éducation entre le gouvernement des pays hôtes des réfugiés et celui d'où viennent les réfugiés. Cependant il y a une exception pour les réfugiés congolais au Burundi. Sous l'initiative de JRS, pour délivrer les diplômes du Congo, des inspecteurs d'UVIRA viennent faire passer le test dans les camps. Ils viennent seulement pour les examens mais ne donnent pas des documents actualisés. Il n'y a pas de suivi au niveau des cours car c'est JRS qui paie leurs frais de mission quand ils viennent.

Comme conséquence, les enfants ne réussissent pas bien ce test parce que comme l'ont exprimé nos enquêtés, « *la matière que ceux qui sont au Congo étudient en 8^{ème} année, ceux du camp l'étudient en 9^{ème} année* ». Cet argument est donné par la plupart des enfants interviewés.

IV.2.2.2. La réinstallation comme obstacle à la persévérance scolaire

La réinstallation consiste à transférer des réfugiés d'un pays d'asile à un autre État qui a accepté de les accueillir et de leur accorder, à terme, une résidence permanente⁵⁶. Le HCR est mandaté par son Statut et les résolutions de l'Assemblée générale des Nations Unies, pour entreprendre la réinstallation comme l'une des trois solutions durables. La réinstallation est unique en ce qu'elle constitue la seule solution durable qui implique le transfert des réfugiés d'un pays d'asile vers un pays tiers. La réinstallation est donc prise comme un outil indispensable de protection et l'ouverture aux réfugiés d'autres voies légales d'accès à l'éducation et à l'emploi dans un pays tiers⁵⁷. Depuis sa fondation le 1^{er} janvier en 1951 par la résolution de l'assemblée générale des Nations Unies, le travail de HCR est entièrement apolitique et à caractère humanitaire. Son mandat consiste à offrir une protection internationale aux réfugiés et aux autres personnes relevant de sa compétence, et en conséquence à rechercher des solutions durables ou permanentes à leur problème. Mandatés pour trouver une solution durable aux réfugiés, trois principales solutions sont proposées à savoir, le rapatriement volontaire vers le pays d'origine, l'intégration au pays d'asile et la réinstallation dans un pays tiers.

Ainsi, dès la création du HCR, la réinstallation a été considérée comme jouant un rôle clé dans la réalisation de ses objectifs. Sous l'égide du HCR, la réinstallation paraît un précieux outil de protection pour répondre aux besoins spécifiques des réfugiés relevant du mandat de HCR dont la vie, la liberté, la sécurité, la santé ou tout autre droit humain fondamental sont menacés dans les pays où ils ont trouvé refuge.

Dans certaines conditions, la réinstallation est perçue comme le seul moyen de réunir des familles de réfugiés qui se retrouvent séparées par des frontières, voire des continents, à la suite des persécutions ou de déplacement. En 2019, le HCR a présenté pour examen les dossiers de près de 82 000 réfugiés à 29 États, et environ 64 000 réfugiés ont été réinstallés.

⁵⁶ UNHCR, *Manuel de réinstallation du HCR*, Genève, 2011, p. 3.

⁵⁷ Comité exécutif du programme du Haut-Commissaire, *Réinstallation et voies complémentaires*,

A en croire la description de la réinstallation faite par le HCR, tout porte à croire que tout est rose avec la réinstallation. A titre d'exemple, HCR affirme qu'au cours des soixante dernières années, la réinstallation a permis d'offrir à des millions de personnes une protection et la chance de démarrer une nouvelle vie avec leur famille⁵⁸. HCR affirme également que la réinstallation a eu des effets positifs qui vont bien au-delà des résultats généralement attendus de la réinstallation. Bien que la réinstallation ne soit accessible qu'aux personnes reconnues comme réfugiés, elle n'est pas un droit automatique accessible à tous les réfugiés. Étant donné que les réfugiés admissibles à la réinstallation ne peuvent pas choisir le pays auquel ils sont soumis, il appartient au pays de réinstallation de prendre la décision finale sur qui peut et ne peut pas être réinstallés.

Même si la réinstallation est considérée comme une solution durable pour résoudre la question des réfugiés, Certains acteurs de l'éducation le voient comme un facteur du désintéressement de l'école. Patrick qui travaille dans le domaine de l'éducation au sein d'une ONG trouve que la réinstallation à certain degré est un facteur du désintéressement scolaire des enfants.

« Le processus de la réinstallation a un impact négatif sur l'éducation des enfants car certains parents après l'inscription auprès de l'OIM commencent à vendre leurs biens, les enfants s'absentent en classe pour se présenter auprès de HCR, certains abandonnent et d'autres commencent à négliger les enseignants car ils vont vivre en Europe ».

Outre la protection des réfugiés, HCR insiste sur le fait que la réinstallation permet également de décharger les pays d'accueil et contribue de ce fait à un meilleur partage des responsabilités, en matière de prise en charge sur le plan international⁵⁹. Patrick ne partage pas le même avis parce que pour lui, la réinstallation ne concerne que 5% des réfugiés. Certaines familles changent d'attitudes lorsqu'ils arrivent à une certaine étape dans le processus de réinstallation. Cela est évoqué par certains de nos enquêtés qui déplorent la tournure que peut prendre l'envie démesuré d'être réinstallés. Certains couples divorcent, à cause de la réinstallation.

⁵⁸ HCR, *Introduction à la réinstallation*, document annuel accessible en ligne sur <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/5162d56c9.pdf> visité le 25 juin 2023.

⁵⁹ UNHCR, *Réinstallation et voies d'admission complémentaires* accessible en ligne sur [https://www.unhcr.org/dach/ch-fr/nos-activites/reinstallation-et-voies-dadmission-complementaires#:~:text=Ces%20programmes%20de%20r%C3%A9installation%20\(ou,y%20b%C3%A2tir%20une%20nouvelle%20vie.](https://www.unhcr.org/dach/ch-fr/nos-activites/reinstallation-et-voies-dadmission-complementaires#:~:text=Ces%20programmes%20de%20r%C3%A9installation%20(ou,y%20b%C3%A2tir%20une%20nouvelle%20vie.)

Le problème de la réinstallation est aussi évoqué par le directeur de l'école secondaire dans le camp de Kinama. Pour lui, ce processus de réinstallation déstabilise les enseignants et par conséquent affaiblit la réussite des enfants au cours de l'année scolaire :

« La réinstallation déstabilise beaucoup les enseignants. Des enseignants qualifiés avec suffisamment d'expérience sont réinstallés sans aucune prévention et on est obligé de les remplacer souvent avec ceux qui ne sont pas très qualifiés. Les enfants sont corrompus par la réinstallation dès que le processus commence, ils abandonnent l'école.

Même s'ils se présentent en classe ils ne prennent pas les études au sérieux et sont là juste en attendant leur tour d'être réinstallés ».

La déstabilisation de l'année scolaire par la réinstallation est aussi confirmée par Alexis, un enseignant de l'école secondaire de Kinama en signalant d'autres facteurs comme le mariage précoce. Selon cet enseignant,

« Le défi majeur que nous avons est le nombre des cas d'abandons qui augmentent à cause de la réinstallation. Lorsque le processus de réinstallation commence ils font des descentes à Bujumbura, ils s'absentent beaucoup et beaucoup même abandonnent. Ceux qui ne sont pas dans le processus continuent normalement leurs études ».

Thérèse, enseignante à l'école secondaire de Kinama revient sur le manque de volonté de la part des élèves. Selon elle, les élèves s'absentent beaucoup. Elle pointe du doigt aussi le processus de réinstallation qui, non seulement déstabilise les élèves mais aussi les enseignants qui s'absentent aussi pendant cette période. D'autres raisons qui causent les absences comme l'ont exprimé nos enquêtés sont surtout les enfants chefs de ménage, les enfants qui manquent à manger, les grossesses précoces, la délinquance liée à l'alcool et aux chanvres. Les manuels scolaires qui ne sont pas suffisants, le problème de faim, le problème des enfants responsables des familles constituent aussi la cause du décrochage scolaire des enfants. Le cas des grossesses précoces est fréquent et est dû surtout à la pauvreté des jeunes filles de se procurer ce dont elles ont besoin.

Janvier préfet des études dans la même école revient aussi sur la réinstallation comme un des obstacles de la persistance des élèves à l'école. Pour lui, avec le processus de réinstallation, il y a la perte de l'engouement scolaire :

« *Auparavant les enfants étaient beaucoup intéressés et même les parents mais actuellement avec le processus de réinstallation, il y a eu réduction de l'engouement parce que soit pendant la période des examens, on l'appelle à Bujumbura il passe une semaine, on l'appelle à Muyinga, l'enfant est souvent perturbé. Cela décourage l'enfant suppose qu'il sera réinstallé et néglige les études car il voit qu'il va partir. Mais les parents soutiennent que les enfants continuent avec les études mais avec cette atmosphère là c'est difficile* » Entretien réalisé en Aout 2023.

IV.2.2.3. Les mariages précoces et les grossesses non désirées.

La faim et les mariages précoces ont été aussi évoquée comme une des raisons empêchant la persévérance scolaire. Dans le camp de Kinama, à l'âge de 16 ans les filles se croient assez adulte pour se marier. Certaines disent que le mari est suffisant comme diplôme, d'autres abandonnent l'école parce qu'ils sont engrossés. Certains garçons aussi sont contraint à fonder un foyer lorsqu'ils ont engrossé des jeunes filles par crainte des poursuites. Ces situations résultent surtout de la précarité de la vie dans les camps comme l'exprime le préfet des études :

« *La vie dans le camp d'une façon générale n'est pas facile. Par exemple un parent qui a 5 enfants, c'est compliqué payer tout le nécessaire scolaire avec les 3 kg de nourriture octroyé par PAM. Au niveau des enseignants, avec la prime de 75 mille, c'est un sacrifice qu'on fait, et cela donne un impact négatif sur le courage et l'éducation. Ils ne sont plus intéressés comme avant.* »

La plupart de ceux qui abandonnent l'école sont des filles en raison des grossesses. Mais aussi souvent les enseignants sont à la base de l'abandon scolaire. L'incompétence de certains enseignants, l'usage de la punition, la consommation des drogues ont été signalé par certains de nos enquêtés comme pouvant provoquer le décrochage scolaire. Kana, un élève de la 3ème année des humanités s'exprime ainsi :

« *Les élèves abandonnent beaucoup l'école à cause des grossesses pour les filles, et les drogues pour les garçons. Il y en a d'autres qui voient que leurs processus de réinstallation est avancé et abandonnent l'école parce qu'ils vont vivre la meilleure vie soit au Canada ou bien aux Etats Unis. Il ne va pas se stresser pour continuer ces études ici.* »

Asali Yetro élève en 8^{ème} complète Kana en pointant du doigt l'incompétence de certains enseignants qui préfèrent user de la brutalité pour affirmer leur autorité. Il s'exprime ainsi : *« Certains élèves abandonnent parce qu'ils sont en difficultés avec les enseignants. Ils se droguent pour qu'ils deviennent méchant pour qu'ils fassent peur aux enseignants. On aimerait avoir beaucoup d'enseignants mais pas ceux qui ont terminé leurs études ici au camp. Ils sont incompétents. Les enseignants Burundais ne sont pas tous mauvais mais sont en général très stricts. Ils sont souvent en conflits avec les élèves parce que, à moindre petit problème, ils te frappent alors que les congolais ne sont pas habitués à l'usage des fouets »*

IV.2.3. Les facteurs liés aux conditions socio-économique

IV.2.3.1. Insuffisance alimentaire

L'insuffisance alimentaire a été évoqué par la plupart de nos enquêtés comme cause du décrochage scolaire. En effet, jusqu'en Mars 2023, le Programme alimentaire Mondiale (PAM) distribuait à chaque réfugié de l'argent ou de la nourriture d'un montant équivalent à 0,55 dollar par jour, (à peu près 1500 francs burundais selon le taux officiel du gouvernement) pour couvrir des besoins caloriques quotidiens. Ce montant est actuellement divisé par deux soit à peu près 750 francs burundais par individu par jour. Selon le préfet des études à l'école secondaire du camp de Kinama, *« Les parents, les enseignants et même les élèves sont intéressés par l'éducation. Cependant, les défis liés au financement, au matériel et les fournitures scolaires en général handicapent la scolarisation surtout pour le cas des élèves et des parents. C'est difficile pour un parent qui a 5 enfants de payer tout le nécessaire scolaire avec les 3 kg de nourriture octroyé par PAM »*.

Ces propos sont aussi confirmés par Blandine, un élève de la 4^{ème} des humanités. Elle s'exprime ainsi : *« Lorsque la nourriture que nous donnait PAM était suffisante et les matériels scolaires suffisant et arrivait à temps, il n'y avait pas beaucoup d'enfants qui abandonnaient l'école comme aujourd'hui. A cause de la pauvreté, certaines filles se lancent dans des activités sexuelles avec ceux qui ont de l'argent pour subvenir à leurs besoins. Les filles abandonnent souvent l'école à cause des grossesses »*.

Elie, un parent rencontré à l'école secondaire devant le bureau du préfet des études fait savoir que les conditions de vie deviennent de plus en plus invivables à cause de l'insuffisance des vivres et non vivres, insuffisance des soins de santé ainsi que les enseignants.

« Actuellement, PAM nous donne 10 kg du riz, 3kg de haricots et 22000 francs burundais par mois. Cela n'est pas suffisant pour nourrir une famille, subvenir aux besoins scolaires des enfants. On a diminué les vivres que nous recevions chaque mois. On est obligé de contracter des dettes chez nos voisins pour boucler le mois, ce qui n'est pas aussi facile parce même chez nos voisins burundais la situation n'est pas aussi bonne ».

IV.2.3.2. Insuffisance de la prime et instabilité des enseignant

Selon sa définition, un prime de travail est une somme d'argent qui vient en complément de la rémunération d'un salaire. Elle est toujours accordée par l'employeur à l'occasion du travail effectué ou en contrepartie de ce travail sur des critères prévus au préalable. En effet, les enseignants de l'école secondaire au camp de réfugiés de Kinama ne perçoivent pas un salaire parce qu'ils bénéficient de l'assistance comme d'autres réfugiés. Cependant, un prime d'encouragement leur est donné par JRS pour leur service d'enseignement auprès des élèves réfugiés. Selon la plupart des enseignants interviewés, cette prime est insuffisante ce qui décourage les enseignants.

Pour Alexis, *« Du côté des enseignants nous recevons une prime qui n'est pas suffisante ce qui démotive les enseignants à se consacrer et se concentrer pour la recherche. Certains s'absentent parce qu'ils ne peuvent pas vivre des 70.000 francs burundais qu'on nous donne. Nous sommes obligés de temps en temps aller chercher ailleurs pour avoir même un peu d'argent pour s'acheter des vêtements, si non en tant qu'enseignant, nous risquons de nous ridiculiser devant les enfants avec des habits non adéquats »* Entretien réalisé en Aout 2023.

A ce sujet, le directeur de l'école affirme aussi que malheureusement certains enseignants ne prennent pas au sérieux leur responsabilité. Cela est confirmé aussi par un travailleur de l'un des ONG qui n'a pas souhaité que ni son nom ou l'ONG pour laquelle il travaille ne soit mentionné.

« Il y a une négligence notoire de certains enseignants qui ne prennent pas au sérieux leur responsabilité et engagement en laissant les enfants faire ce qu'ils veulent. J'ai l'impression que le système éducatif congolais n'est pas rigoureux. Ajoutés à cela la plainte continuelle des enseignants concernant l'insuffisance de leur prime, l'éducation n'est pas prise au sérieux » Propos recueillis à un travailleur d'une ONG qui travaille dans le camp de Kinama.

Un autre problème qui selon nos enquêtés est à la base du décrochage scolaire est le manque des enseignants ainsi que l'instabilité de ceux disponibles. En effet, la plupart des enseignants dans les camps sont eux même des réfugiés candidats à la réinstallation. Pour Kayomba Emmanuel, un parent, *« certains enseignants sont partis soit avec la réinstallation soit chercher ailleurs. Même ceux qui restent ne se présentent pas régulièrement »*.

Ses propos sont appuyés par Floris, chargé d'éducation dans les camps du nord. Il s'exprime ainsi : *« Des enseignants qualifiés avec suffisamment d'expérience sont réinstallés sans aucune prévention et on est obligés de les remplacer souvent avec ceux qui ne sont pas très qualifiés. Lorsque par exemple au milieu de l'année, un enseignant est réinstallé, nous sommes obligés de chercher un autre. Souvent, nous donnons la priorité à ceux qui sont dans le camp pour les motiver. Enseigner une classe avec laquelle tu n'as pas débuté et souvent sans expérience préalable font que la qualité de l'éducation diminue et les enfants le remarquent. »*

IV.2.3.3. Charge familiale

Les charges familiales ont été évoqué tout au long de notre enquête comme l'un des facteurs qui conduisent au décrochage scolaire. En effet certains enfants se sont séparés de leurs familles au moment de la fuite et se retrouvent donc orphelins dans le camp. L'ainé dans ces familles occupent le rôle des parents en subvenant aux besoins de toute la famille. Certains ne tiennent pas debout dans de telles circonstances, et même ceux qui essaient encore en continuant leurs études ne se présentent pas régulièrement ou sont souvent très en retard en classe.

Tel est le cas par exemple de Kashindi qui s'est retrouvé responsable de ses frères et sœurs *« Ce n'est pas du tout facile. Chaque matin je me réveille très tôt pour préparer la nourriture de mes petits frères. Mon Père est mort pendant la guerre et nous avons fui avec notre mère. Elle est aussi morte quand nous étions déjà ici. Je me suis tout de suite vu comme responsable de mes frères et sœurs. Des fois j'ai envie d'abandonner l'école mais ici au camp, nous avons quand même un avantage de bénéficier des matériels scolaires et un peu de soutien des voisins raison pour laquelle je continue. Très souvent je m'absente en classe lorsque nous n'avons plus rien à manger et je vais demander ou bien chercher ce que je peux faire pour avoir à manger. J'arrive aussi souvent en retard, des fois on me laisse entrer, d'autres fois non »* Entretien réalisé en Août 2023.

Le cas d'absence ou du retard en classe est aussi exprimé par d'autres élèves qui pointent du doigt leurs parents comme cause de leur retard. Pour Abwe Jeanne, élève de la 1^{ère} HP, « *Mon père ne voit plus l'importance de me présenter toujours en classe parce que nos aînés qui ont longtemps terminé avant nous n'ont pas réussi soit à aller à l'université ou bien trouver quoi faire. Des fois il m'empêche d'aller à l'école ou me donne des activités à faire le matin et comme cela j'arrive en retard* ».

Concernant le manque de suivi et d'encadrement des parents, Noé, enseignant s'exprime ainsi : « *Certains parents encouragent leurs enfants de venir à l'école et essaie de faire un suivi si réellement leurs enfants étudient. Il y en a d'autres qui ne voient pas l'importance d'aller à l'école et conseillent leurs enfants de s'occuper des tâches de la maison pour soutenir la famille. Cela dépend de la compréhension des parents mais la majorité des parents ne font pas un suivi si leurs enfants étudient réellement ou pas* »

IV.3. Interprétation et discussion des résultats

Comme le dit N'da Paul dans son livre de méthodologie déjà cité dans les pages précédentes, la discussion des résultats *est une procédure d'évaluation du processus entier de recherche afin de montrer la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche et aux questions, aux hypothèses, au cadre de référence, de mettre les résultats en relation avec d'autres travaux et d'apprécier la question des limites et de la généralisation des résultats. En bref, le chercheur discute les résultats de son étude à la lumière des travaux antérieurs, du cadre de référence et des méthodes utilisées dans l'étude* »⁶⁰

En effet, la compilation et la condensation des données montrent que pour que les initiatives d'éducation dans les écoles des réfugiés répondent aux besoins des enfants, certains facteurs tels que présenté par nos interviewés doivent être pris en compte. Il s'agit entre-autre des facteurs liés à la gestion de la multitude d'acteurs, les facteurs qui entravent l'accès à l'éducation et la persistance scolaire, le choix d'un curriculum, la formation des enseignants ainsi que le contenu et les structures de l'éducation des réfugiés.

Ces facteurs trouvés dans notre recherche ont été aussi évoqués dans une revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation dans le numéro 2 du volume 6 de cette revue parue en 2015. Dans ce volume, dans un article intitulé *enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés : Etat des connaissances et perspectives de*

⁶⁰ N'Da P., *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*, Paris, l'harmattan, 2015, p. 187.

recherche Olivier Arvisais, alors candidat au doctorat à l'université du Québec à Montréal et, Patrick Charland, alors professeur à la même université avaient identifiés quatre facteurs à prendre en compte pour que les initiatives d'éducation dans les écoles des camps puissent être effective. Ils mentionnaient « *les processus de coordination, entre autres les rapports de pouvoir complexes qui s'opère entre les acteurs, la formation des enseignants qui enseignent dans les camps, la persistance scolaire et le taux de scolarisation ainsi que les contenus et les structures de l'éducation des réfugiés* »⁶¹.

Le problème de curriculum a été évoqué par nos répondant comme un élément important pour que les initiatives de scolarisation des réfugiés dans les camps puissent répondre aux besoins des enfants. En effet, le choix d'un curriculum, c'est-à-dire d'un programme d'études, de méthodes pédagogiques, d'une langue d'enseignement et de son implantation souligne la volonté d'une société de promouvoir certaines valeurs à travers le curriculum. La majorité de nos enquêtés a manifesté cette volonté de continuer dans le curriculum de leur pays d'origine, la RDC. Le choix d'un curriculum est déterminé par une série de facteurs externes comme l'ont exprimé Jonnaert et Lafortune.

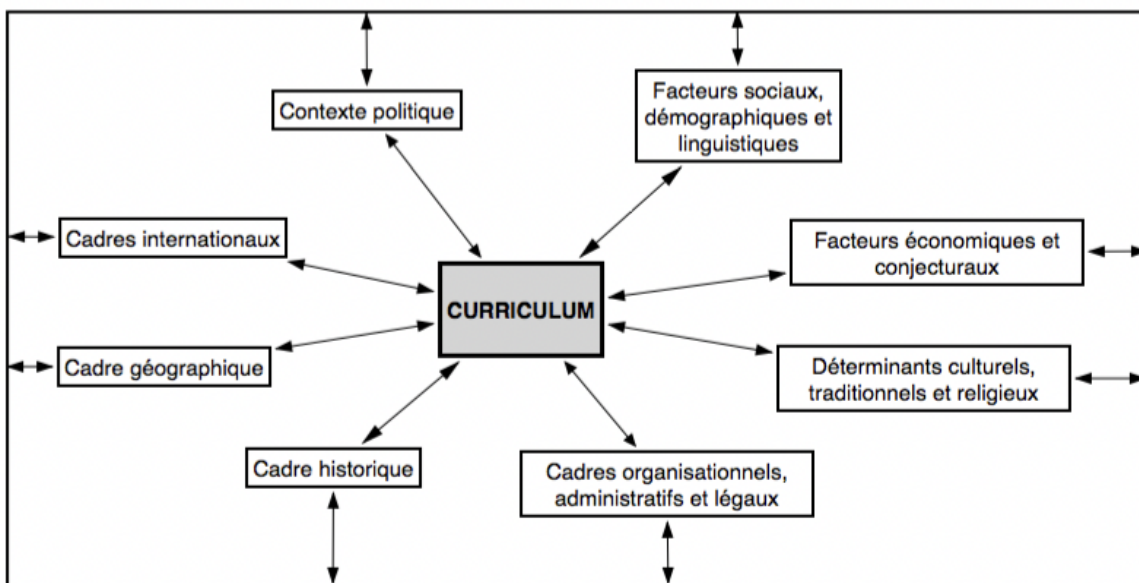


Figure 1: Facteurs déterminant le curriculum d'un système éducatif (Jonnaert, et al., 2009, p.38)

⁶¹ Olivier A., Charland P., Enjeux éducatifs, curriculum et langue d'enseignement dans les camps des réfugiés: Etat de connaissance et perspectives de recherche in *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, vol 6, no 2, automne 2015.çon transparente

Comme nous le voyons sur cette figure, le choix d'un curriculum est conditionné par plusieurs facteurs externes. Il doit y avoir un contrôle et une mise à jour du curriculum selon le processus politique qui en découle. Le manque de collaboration entre le gouvernement de la RDC et le gouvernement du Burundi sur le programme de l'éducation dans les camps au Burundi constituent un défi de la scolarisation pour les réfugiés.

Une partie importante de nos enquêtés a aussi soulevé le problème des absences comme un signe d'un désintérêt affichés par les élèves vis -à-vis de leur scolarisation. Ces absences se multiplient beaucoup pendant la période d'inscription pour le processus de réinstallation. Ces absences s'observent des deux côtés que ce soit pour les élèves et les enseignants. Pour les enseignants, certains facteurs peuvent être identifiés comme la cause des absences. En premier lieu, les enseignants sont aussi des réfugiés qui pour la plupart, n'échappent pas à cette tentation d'une vie meilleure dans un pays tiers de l'Europe ou de l'Amérique. Le processus de réinstallation apparaît dès lors comme un élément important qui déstabilise la pérennisation de la scolarisation des enfants dans les camps. Cela s'observe d'abord pendant les descentes au Bureau de l'organisation internationale de Migration (OIM) à Bujumbura, une activité qui paralyse quasiment les activités de l'école comme l'ont indiqué la plupart de nos répondants. Cette déstabilisation est aussi vécue au moment de la réinstallation où trois familles constituées par des enseignants dans le camp peuvent être réinstallés au même moment au milieu de l'année scolaire laissant ainsi un grand vide au niveau de l'enseignement. Cette situation oblige la direction de l'école en collaboration avec le service des pères jésuites pour les réfugiés (JRS) engager des remplaçants d'urgence, une activité qui ne se passe pas d'une façon transparente selon certaines personnes interviewées. La non-transparence de ce recrutement résulte que, des personnes non compétentes sont engagées, ce qui diminue la qualité de l'enseignement comme en déplorent certains élèves.

En deuxième lieu, la plupart des enseignants enquêtés déplorent l'insuffisance de la prime qu'ils reçoivent. Pour cette raison, certains enseignants s'absentent pour aller chercher ailleurs ou bien vaquer à d'autres activités pouvant leur générer des revenus. Pour ces enseignants, le contexte organisationnel du programme ne leur garantit pas un sentiment de sécurité et de confiance pour qu'ils remplissent avec aisance leur métier.

A propos du contexte organisationnel, Céline Pechard dans sa thèse de doctorat intitulé *Persévérance scolaire et adolescents « décrochés de l'intérieur » interaction élève-enseignant, pratiques enseignantes et transformations de l'expérience scolaire* revient sur la confiance et le soutien de la direction de l'école auprès des enseignants.

Selon elle, « le soutien et la confiance apporte une base de sécurité qui permet aux enseignants de remplir leur rôle de façon la plus emphatique possible et de vivre des interactions personnelles naturelles avec leurs élèves plutôt que de multiplier les règles de façon rigide »⁶².

A la question de l'efficacité du système congolais dans lequel sont formés les réfugiés dans les camps au Burundi, la plupart de nos enquêtés ont exprimés une satisfaction par rapport à cette possibilité de continuer la formation dans un système auquel ils sont habitués. Cependant ils ne cachent pas leur inquiétude face à des multiples lacunes liés à l'actualisation des programmes, l'accès aux manuels ainsi que l'incapacité de certains enseignants. Ces résultats ont été aussi évoqués par Abdeljalil Akkari et Moussa Mohamed Sagayar dans leurs articles sur *l'éducation dans les situations d'urgence en Afrique de l'Ouest : Contexte, solutions expérimentées et alternatives possibles*. Traitant l'éducation de base dans les situations d'urgence en Afrique de l'Ouest, ils concluent que, bien qu'il s'observe la multiplicité des initiatives et des expériences éducatives visant à scolariser le plus grand nombre d'enfants, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour accroître la qualité et la pertinence de l'éducation dans les situations d'urgence. Selon eux, il y a une nécessité de s'attaquer en amont à la mission essentielle de rendre tous les systèmes éducatifs structurellement résilient⁶³.

Une partie de nos enquêtés a aussi soulevé le problème de coordination entre différents acteurs ainsi que l'ingérence dans les tâches qui, en partie serait à l'origine de l'indiscipline observé dans le camp de Kinama. En effet, lorsque dans un même camp intervient plus de 5 organisation non gouvernementale, chacune avec son charisme et son mode opératoire, la coordination devient un élément central et important pour éviter la contradiction dans l'aide même que doivent bénéficier les enfants.

⁶² Pechard C., *Persévérance scolaire et adolescents « décrochés de l'intérieur » interaction élève-enseignant, pratiques enseignantes et transformations de l'expérience scolaire, cas du programme scolaire pilote*, université du Québec à Montréal, décembre 2014, p 178.

⁶³ Cf. Akkari A., Sagayar M.M., *L'éducation dans les situations d'urgence en Afrique de l'Ouest, Contexte, solutions expérimentées et alternatives possibles* in *Eduform Afrique magazine*, 36^{ème} éd., février 2021.

Un tel résultat a été aussi trouvé par Olivier Arvisais dans son article *enjeux éducationnels...* déjà mentionnés. Selon lui, Depuis 2005, il y a eu une implantation progressive de l'approche de responsabilité sectorielle (ARS) aussi appelé approche « clusters » qui regroupe par secteurs géographiques des agences onusiennes, des organisations non gouvernementales et d'autres organisations de la société civile ainsi que, dans certains cas, des représentants des gouvernements comme le ministère de l'éducation.

Cela veut donc dire que la responsabilité de fournir des services en matière d'éducation est partagée entre plusieurs acteurs d'un même cluster. Cela génère autant d'initiatives d'éducation qui finissent par se juxtaposer les unes aux autres.

Dryden Peterson aussi dans ses recherches effectuées au camp de Za'atari en Jordanie dont les résultats ont été publiés dans un article anglais intitulé *Purpose of Refugee Education : Policy and practice of including refugees in National Education Systems* parut en 2011, a trouvé que, « *Des organisations toutes différentes les unes des autres offrent toutes sortes d'initiatives d'éducation. Cela implique non seulement le problème de coordination de tous ces acteurs mais aussi concernant la dynamique des rapports de pouvoir complexes qui s'opèrent entre eux.* »⁶⁴ Dans ce contexte, la nature intrinsèquement politique du contenu et des structures de l'éducation des réfugiés peut exacerber les conflits, aliéner les enfants et mener une éducation de piètre qualité ne jouant pas son rôle de protection.

Une autre partie de nos enquêtés a évoqué des facteurs liés à la démotivation scolaire des élèves. Selon eux, cette démotivation est causée par plusieurs facteurs comme la fuite de responsabilité des enseignants, l'indisponibilité de carrière, l'illusion d'une vie meilleure avec la réinstallation, la non-diversification des sections. Pour certains, le fait que leurs aînés qui ont terminé les études avant eux n'ont pas d'ouverture pour soit aller à l'université ou bien même trouver une occupation, décourage les enfants. Des résultats similaires ont été évoqués par Sandra Laine dans sa recherche publiée en 2017. Elle a constaté que l'entourage joue un rôle important pour la scolarisation des jeunes. Selon ses résultats, « *les diplômes obtenus, la catégorie socio-professionnelle, les revenus et la structuration de la famille ont des impacts sur la réussite ou l'échec scolaire des enfants* »⁶⁵.

⁶⁴ Dryden-Peterson S., Elisabeth A., et al. The purposes of Refugee Education: Policy and practice of Including Refugees in National Education Systems. *Sociology of education*, 2019.

⁶⁵ Sandra L., *Impact du capital culturel sur une scolarité difficile*, Education, mémoire, Franche-Comté, 2017, p 18.

D'autres ont évoqué l'attitude des enseignants qui se moquent d'eux à travers des exemples et commentaires qui leurs rappellent des situations difficiles dans lesquelles ils sont passés. En effet, la méconnaissance de l'influence des deuils et traumatismes pré-, péri et post migratoire a des connaissances négatives sur l'apprentissage des enfants. De tels résultats ont été évoqués dans une étude menée dans les écoles Québécoise qui ont accueilli des réfugiés Syriens en 2015-2016. Dans cette recherche dont les résultats ont été publiés dans le 8^{ème} volume numéro 2 d'une revue internationale de la recherche interculturelle *alterstice* sous le titre « *Prendre en compte l'expérience pré-, péri-et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socio scolaire*, Garine Papazian-Zohrabian et ses amis disent que : « *Certains acteurs scolaires influencent négativement l'accueil et l'expérience socio-scolaire des élèves vulnérables de leurs écoles.* »⁶⁶

Après l'analyse des résultats obtenus au terme de notre recherche et en comparant nos résultats aux autres recherches effectuées autour des sujets identiques au nôtre, nous constatons que dans tous les camps au Burundi, le programme d'enseignement suit le modèle du pays d'origine à savoir la République Démocratique du Congo. Etant donné qu'un camp de réfugiés se caractérise par son aspect temporaire, la stabilité des camps de réfugiés congolais au Burundi s'accompagne par un paradoxe majeur en matière d'éducation. En effet, le réseau inter-agence pour l'éducation en situations d'urgences (INEE) privilégie à court terme l'enseignement du pays d'origine pour des situations des réfugiés qui ne sont pas censées durer. Si la situation se prolonge, le réseau préconise la mise en place d'un système d'enseignement qui soit compatibles avec les deux systèmes où les acquis scolaires sont reconnus à la fois dans le pays d'origine et le pays d'asile et où les options des étudiants restent ouvertes dans les deux pays qu'ils choisissent de poursuivre leur scolarité ou d'intégrer le marché du travail local⁶⁷. Signataire de la convention de Genève de 1951 relative au statut des réfugiés, le Burundi devrait donner aux réfugiés reconnus la possibilité de vivre comme un citoyen ayant entre autres le droit de travail et de circulation. La situation des réfugiés dans les camps au Burundi n'étant plus temporaire parce que le camp de Kinama où nous avons effectué cette étude date de 2002, un autre système éducatif devrait être mis en place.

⁶⁶ Papazian-zohrabian, G., Mamprin, C., et al. Prendre en compte l'expérience, Pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socio-scolaire. *Alterstice*, 2018, vol 8, no2, 101-116.

⁶⁷ Cf. INEE 2004 in Magali Chelpi-den H., Ecoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007), *Autrepart* 2010/2(No 54) pages 43 à 63.

Notre Hypothèse de départ qui stipulait que le système éducatif mis en place dans les écoles des réfugiés permet de fournir une assistance éducative aux enfants réfugiés a été confirmée par les résultats de notre recherche parce que, tous nos répondants ont affirmé et reconnu l'aide précieuse de ce système qui permet aux enfants de rester connectés à leur culture et aux réalités de leur pays. Cependant comme nous avons pu le montrer tout au long de cette recherche, ce système renferme beaucoup de défis dont les principaux sont son actualisation ainsi que la disponibilité des modules de formation.

Notre objectif général qui était d'analyser sociologiquement l'apport du système éducatif aux besoins des enfants dans les camps des réfugiés en essayant de comprendre les causes du faible taux de scolarisation et du décrochage a été atteint. L'apport du système éducatif dans les camps des réfugiés est de fournir une assistance éducative aux enfants réfugiés en les permettant de rester connectés à leur culture et aux réalités de leur pays. Les causes du faible taux de scolarisation ainsi que le taux élevé du décrochage ont été identifiés. Elles sont surtout liées à certains facteurs comme le problème de coordination, la démotivation scolaire des élèves, la non-actualisation des programmes d'enseignement, le processus de réinstallation, les mariages précoces et les grossesses non désirées, l'insuffisance alimentaire, l'instabilité des enseignants

CONCLUSION GENERALE

Tout au long de notre travail, nous avons cherché à analyser le système éducatif dans les camps des réfugiés au Burundi. Notre question de départ était d'analyser comment les initiatives d'éducation dans les écoles des réfugiés répondent aux besoins des enfants. Pour pouvoir analyser concrètement l'apport du système éducatif aux besoins enfants dans les écoles secondaires aux camps des réfugiés, nous avons formulés des questions qui nous ont guidés dans nos entretiens. Ses questions étaient structurées autour de trois thèmes à savoir :

- Les considérations générales dans l'implantation du curriculum dans les écoles des camps des réfugiés au Burundi
- Les conditions socio-économiques dans lesquelles sont scolarisés les enfants dans les camps de réfugiés
- Les obstacles qui entravent l'accès et la persévérance à l'éducation scolaire des enfants réfugiés.

En effectuant cette recherche, nous poursuivions un objectif général qui est de faire une analyse sociologique de l'apport du système éducatif aux besoins des enfants dans camps des réfugiés en essayant de comprendre les causes du faible taux de scolarisation et du décrochage au niveau du secondaire.

Notre travail est structuré autour de quatre chapitres dont le premier chapitre qui, après une introduction générale traite la revue de la littérature. Le deuxième chapitre concerne l'identification du problème et sa problématisation. Le troisième chapitre traite de l'approche conceptuelle et le positionnement théorique. Le quatrième chapitre qui est le dernier concerne la présentation, analyse et discussion des résultats. Notre travail se termine par une conclusion générale.

Avec l'introduction générale, nous avons présenté le contexte général de la situation des réfugiés où nous avons montré que le nombre des réfugiés augmente chaque année. A la fin de 2021, le nombre des personnes réfugiés a doublé de celui d'il y a dix ans. Nous avons ensuite justifié le choix de notre sujet de recherche en présentant nos motivations tant personnelles que scientifique.

Dans le premier chapitre qui traite la revue de la littérature, nous avons d'abord présenté la discipline sous laquelle est placé notre recherche à savoir la sociologie de l'éducation. Nous avons brièvement présenté son historique et son objet d'étude. Nous avons ensuite passé en revue la littérature disponible sur le thème des réfugiés et de l'éducation en partant du niveau mondial jusqu'aux pratiques en usages au Burundi. Ce survol a été fait d'une façon analytique et critique.

Dans le deuxième chapitre de notre travail, nous avons identifié le problème tout en le problématisant. Nous avons ensuite présenté les objectifs poursuivis dans notre recherche, présenter des hypothèses de recherche. Après avoir présenté la délimitation de notre terrain de recherche, nous avons montré les procédures méthodologiques que nous avons utilisé ainsi que les outils de collecte de données qui sont l'observation et les entretiens.

Dans le troisième chapitre, nous avons pris soin de définir les concepts les plus utilisés dans notre recherche et nous avons présenté notre positionnement théorique qui est la théorie interactionnelle selon le modèle de l'intégration de Tinto.

Dans le quatrième et dernier chapitre de notre travail, nous avons présenté, analysé et discuté les données collectées dans les entretiens. Après l'analyse et la discussion des résultats, nous retenons que le système éducatif des enfants réfugiés dans les écoles secondaires aux camps est globalement apprécié par ses bénéficiaires parce qu'il permet aux enfants réfugiés de rester en contact avec leur culture et leur langue. Le curriculum congolais les aide à oublier les traumatismes vécus lors de leur fuite. Cependant, pour qu'il réponde aux besoins des enfants, certains facteurs doivent être prise en compte comme la coordination des différents acteurs œuvrant dans le camp pour qu'il n'y ait plus de confusion et de contraction concernant les services d'intervention offert par différents partenaires.

Le problème de carrière devrait aussi être pris en compte pour qu'il y ait la diminution de la démotivation scolaire des élèves en raison de manque de débouchés après l'école secondaire. Les camps des réfugiés au Burundi en générale et le camp de Kinama en particulier n'étant plus temporaire, un curriculum à la lumière d'une solution durable la plus probable devrait être pensé pour la pleine jouissance du droit à l'éducation pour tous.

Le processus de réinstallation qui est l'une des solutions durables aux problèmes des réfugiés doit être revu pour qu'il ne soit pas la cause du désintéressement de l'école par les enfants.

Notre sujet « Le système éducatif dans les camps des réfugiés au Burundi » est une contribution de connaissance à la sociologie de l'éducation. A travers ce sujet, nous avons montré comment les enfants considèrent les initiatives d'éducation qui leur est proposées en montrant les limites de ces initiatives qui sont la cause des faibles taux de réussite, du désintéressement qui conduit au décrochage scolaire.

Les limites de notre recherche sont que, cette recherche a été effectuée avec la participation d'un nombre représentatif pris dans un seul camp de réfugiés alors que le Burundi en dispose cinq. Une recherche qui prendrait les échantillons dans les cinq camps trouverait sans doute d'autres informations pour mieux comprendre ce sujet. Il serait intéressant de comparer l'éducation des réfugiés dans les camps et en milieu urbain.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages généraux

1. AGIER M., *Gérer les indésirables. Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*, Paris : Flammarion, 2008.
2. ALLALE, N., FATON D., *La protection et l'assistance humanitaire aux réfugiés togolais en République du Bénin*, Cotonou, 1998.
3. ALPE, Y., *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards, Franche-Comté* : Presses Universitaires Franche-Comté, 2001.
4. BERNARDOT, M., *Camps d'étrangers*, Paris : Editions Du Croquant-Terra, 2008.
5. BERTHOUD-AGHILI, N., CALOZ-TSCHOPP, M-C. *Réfugiés et Formation, Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, Genève : Université de Genève, 1993.
6. BESNARD, P., BORLANDI, M., *La Sociologie durkheimienne : tradition et actualité*, Genève : Librairie Droz, 2004.
7. BULLE, N., *sociologie de l'éducation*, Paris, 2005
8. CAMPENENHOUDT, L.-V., et.al. *Manuel de recherches en sciences sociales*, 5^{ème} édition, éd.de Minuit, Paris, 2011
9. DE COSTER, M., BAWIN-LEGROS, B., *Introduction à la sociologie*, Bruxelles : De Boeck Université, 2006.
10. DORVIL, H., *Problèmes sociaux. Théories et méthodologies de l'intervention sociale*, Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, 2007.
11. DURKHEIM, E., *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, 17^{ème} éd., Paris, 1968
12. LOUBET DE BAYLE, J. *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, Édouard Privat, Toulouse, 1978
13. MARGARET, S., *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*, UNESCO, Paris, 2003.
14. MUHAYIMANA R., *Intégration de réfugiés. Rwandais en Suisse*, Sion : Ecole de culture générale, 2004- 2005.

15. N'DA, P., *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*, le Harmattan, Paris 2015
16. WALI WALI, C., *Les réfugiés congolais au Gabon : modes de circulation et d'installation dans un espace frontalier*, Université de Poitiers, 2010.

II. Articles et revues

1. AUBIN, I., Introduction à la recherche qualitative in *La revue française de médecine générale*, vol.19 (n°84), pp 142-145
2. BARIBEAU, E., & ROYER, C., L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation in *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 2012, pp. 23–45
3. BARNEY G., la production de la théorie à partir des données, *Enquête*, 1995
4. BOUCHERF, K., Méthodes quantitative vs méthode qualitative : Contribution d'un débat in *les cahiers du cread*, 32(n°116), 2016, pp. 9-30
5. BRISSON, M., Apprendre des réfugiés. *Relations*, (773), 9-9
6. CLANET, E., La scolarisation des enfants du voyage au centre national d'enseignement à distance, 2007 *Distances et savoirs*, (5), 559-574.
7. DEVARAJAN, S., MOTTAGHI, L., « Crise des réfugiés dans la région MENA : relever le défi du développement », Bulletin d'information économique de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord, (octobre), 2017, Washington, Banque mondiale.
8. DRYDEN-PETERSON, S., ADELMAN, E., The Purposes of Refugee Education: Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems. *Sociology of Education*, 2019
9. GUIRYANAN, O., CODJO, C., *Éducation en situation d'urgence, de crises et de vulnérabilités au Sahel : quels mécanismes d'adaptation de l'aide au développement ?* Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage, 4 novembre 2021.
10. KHALEEFA, A., Les programmes scolaires appliqués aux réfugiés par le pays d'accueil, intérêts et répercussions. 2017, *Revue TDFLE*, (71).

11. LAFORTUNE, G., *Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010*. Diversité urbaine, 2014 14(2), 51–75
12. MAGALI, C., *Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007)*, *Autrepart* 2010/2 (No 54), Pages 43 à 63, éditions Presses de sciences Po.
13. MAGALONA, F., *L'éducation Des Enfants Des Réfugiés Dans Le Camp De Minawao (Extrême-Nord Du Cameroun) à l'ère Des Technologies de l'information et de la Communication* || Volume 05 - Issue 07 (Special Issue) || July 2020 ||
14. MENDONÇA, D., C., RIGONI, I., La demande d'asile : Impact sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant, *Migrations et sociétés*, Vol 31, no 176, Avril-Juin 2019.
15. MPABANSI, P., Les réfugiés Congolais au Burundi : défis et perspectives d'avenir, *journal ouvert des sciences sociales*, 11, 284-307. Avril 2023
16. NDERICIMPAYE. V., Life of Congolese school children in Refugee camp in Burundi: Applicability of Human Rights standards and conventions relating to the status of Refugees, *Applied Mathematical sciences*, vol.17, no 6, 255-264, 2023.
17. PAPAZIAN-ZOHRABIAN, G., Mamprin, C., Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socio scolaire. *Alterstice*, 2018, 8(2), 101–116.
18. ROBERTSON, A. & COLLERETTE, P., L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. 2005, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687–707.
19. THEOGENE-OCTAVE, G., L'école : Facteur de résilience des jeunes Rwandais réfugiés en France et en Suisse in *Education en débats : analyse comparée*, vol 2.
20. VOISIN, A. & MAROY, C., La sociologie de l'éducation au croisement de la sociologie de l'action publique : apports des cadres pour une typologie des systèmes d'*accountability*. 2018, *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 173–202.

III. Thèses et Mémoires

1. AKOSSOUA, M., *Analyse du droit à l'éducation des enfants réfugiés en côte d'Ivoire au regard de la politique d'intégration dans le système éducatif ivoirien*, Institut universitaire Kurt Bosch, 2014.
2. ARVISAIS, O., *Accès, persévérance scolaire et sentiment de sécurité des élèves du programme d'éducation accélérée du camp de réfugié de Dadaab au Kenya*, Université du Québec, Montréal, 2020.
3. CHANSOFAT, Y., C., *Etude des facteurs de l'abandon scolaire au niveau primaire au Cambodge*, Université du Québec, Chicoutimi, 2005.
4. COLEMAN, L., *La réinstallation des réfugiés : Les engagements d'ordre humanitaire du Canada*, service d'information et de recherche parlementaire, Ottawa, 2021.
5. EBENEZ NSOGA, R., *La protection des réfugiés en Afrique centrale : Quelle gouvernance des migrations forcées pour les états centre-africains ? le cas du Cameroun*, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III, 2020.
6. GAELLE, L., *L'éducation comme moteur d'intégration professionnelle chez les réfugiés : une étude comparative portant sur la Finlande et le Québec*, Université de Montréal, 2020.
7. GAKUBA, T-O., *L'école : facteur de résilience des jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse*, Université de Genève, 2004.
8. LOPERA, M., *élaboration d'un guide d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des jeunes réfugiés*, Université du Québec, Trois-Rivières, 2017.
9. MARIAMA, F., *Education Non/Post-Primaire en contexte Humanitaire : Le cas de jeunes Maliens réfugiés au Niger*, Université d'Ottawa, Canada 2022.
10. MAYOUBILA, K., *L'éducation dans les camps des réfugiés : urgence ou développement ? Cas du projet life skills de l'ONG RET dans les camps des réfugiés Soudanais de l'Est du Tchad*, 2017.

IV. Rapports, brochures et autres documents

1. Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie, *L'éducation tout au long de la vie pour tous face aux défis du XXIe siècle : quelles réalités ? Quels besoins ? Quelles perspectives ?* Paris, Janvier 2015
2. Convention de l'OUA régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique.
3. Éducation et Immigration : Arrêtons les gâchis pour réussir ensemble : idées et actions éducatives pour renforcer l'intégration et le succès des enfants issus de l'immigration.
4. HCR, *Département de la protection internationale : Manuel de la réinstallation*, service de réinstallation, Genève, 2004.
5. Loi no 1 du 13 Novembre 2008 sur l'asile et la protection des réfugiés au Burundi.
6. OIM, *Rapport sur la migration en Afrique : Remettre en question le récit*, 2019
7. Rapport annuel de JRS de 2020, 2021 et 2022 pour le projet d'appui à l'éducation des réfugiés dans les camps et en milieu urbain.
8. Relever les défis de l'éducation dans un sahel en crise, rapport d'étude, 2019
9. TARDIS, M., *Une autre histoire de la crise des réfugiés : La réinstallation dans les petites villes et les zones rurales en France*, Etudes de l'ifri, ifri, juillet 2019.
10. UNESCO, *Faire appliquer le droit à l'éducation des réfugiés, une perspective politique : Documents de travail sur les politiques éducatives*, Paris, 2019.
11. UNESCO, *Manuel sur le droit à l'éducation*, place de Fontenoy, Paris 2020
12. UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*, Paris, 2018.
13. UNHCR, *les défis de l'éducation des réfugiés* in rapport sur l'éducation des réfugiés, 2021.
14. WIMMER A., *La réinstallation des réfugiés : Analyse de l'expérience suisse dans le contexte international*, Forum suisse pour l'étude des migrations, Berne, 1996.

Sites internet

1. <https://id.erudit.org/iderudit/71978ac>
2. www.ijlemr.com
3. <https://www.cairn.info/revue-autrepart-2010-2-page-43.htm>
4. www.cma-lifelonglearning.org
5. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=124362>
6. <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche>
7. <https://www.cnrtl.fr/definition/EDUCATION>
8. <https://inee.org/fr/glossaire-ESU/education-formelle>
9. <https://www.coe.int/fr/web/european-youth-foundation/definitions>
10. <https://www.cairn.info/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales>
11. <https://www.cairn.info/les-methodes-en-sociologie--9782707142627-page-3>
12. <https://www.unicef.org/media/106911/file/Africa%20Education%20Report%20>
13. <https://doi.org/10.7202/013915ar>
14. <https://doi.org/10.7202/1064725ar>
15. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
16. https://doi.org/10.34745/numerev_1272
17. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1214-9>
18. <https://doi.org/10.3166/ds.5.559-574>

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN

Les personnes à interviewer sont au nombre de 26 subdivisées en quatre principaux groupes à savoir :

1. Les responsables impliqués dans l'éducation des réfugiés
 - Les chargés de l'éducation au sein de JRS : **4**
 - Le chargé des questions de l'éducation des réfugiés au ministère de l'éducation nationale : **1**
 - Le corps professoral dans le camp : **3**
2. Les représentants des parents au camp de Kinama : **5**
3. Les enfants étudiants au secondaire dans le système éducatif congolais : **15**

Guide de questionnaire

Identification du sujet :

- Nom et prénom de la personne interviewée (facultatif) :
- Âge :
- Niveau d'étude :
- Sa fonction :
- Genre :

I. Entretien réservé aux responsables impliqués dans l'éducation des réfugiés au Niveau du ministère et JRS.

1. Comment se décide le curriculum à suivre dans un camp de réfugiés ? Quelles est la place des réfugiés lors de la décision du curriculum à suivre ?
2. Comment évaluez-vous l'efficacité du curriculum congolais dans les camps de réfugiés ?
3. Quels sont les avantages et les inconvénients du système éducatif mis en place dans les camps au Burundi ?
4. Comment évaluez-vous le service de JRS ,auprès des réfugiés en matière de l'éducation ?
5. En exerçant les travaux quotidiens, quelles sont les difficultés que vous rencontrez ?
6. Y'a-t-il une ouverture pour les enfants qui finissent leur formation au secondaire ?

II. Entretien réservé aux responsables de l'école (Directeur et enseignants) :

1. Comment décrivez-vous l'ambiance générale de la scolarisation ? les élèves sont-ils satisfait de leur scolarisation ici ?
2. Comment s'effectue le recrutement des enseignants et comment obtenez-vous le programme (modules) d'enseignement ?
3. Que deviennent les élèves qui terminent l'école secondaire au camp ?
4. Quels sont les défis majeurs de la scolarisation des élèves réfugiés qui vivent dans les camps ?
5. Y'a-t-il une collaboration entre les DCE, DPE et les autres directeurs des écoles qui suivent le curriculum Burundais ?
6. Est-ce que d'après vous les parents s'investissent-ils dans l'éducation de leurs enfants ?
7. D'après vous, le système éducatif mis en place dans les camps de réfugiés répond-il aux attentes et besoins des enfants ?
8. Y a-t-il un impact du projet de la réinstallation sur la persévérance scolaire des élèves ?

III. Entretien réservé aux représentants des parents des élèves

1. Dans quelles conditions vivez-vous et comment sont scolarisés vos enfants
2. Que pensez-vous du système scolaire implantés dans les camps de réfugiés au Burundi ?
3. Que diriez-vous de l'aide de HCR et de JRS en vous soutenant dans l'éducation de vos enfants ?
4. Quels sont d'après vous les avantages et les inconvénients du curriculum Congolais dans lequel sont formés vos enfants ?
5. Quels sont d'après vous les causes du décrochage scolaire des élèves au niveau de l'école secondaire ?
6. Comment accueillez-vous la situation ou les conditions dans lesquelles vos enfants vivent et étudient ?
7. D'après vous, quel est l'impact des réseaux sociaux sur la persévérance scolaire des élèves ?

IV. Entretien réservé aux élèves de l'école secondaire dans les camps

1. Que pensez-vous du curriculum dans lequel vous étudiez ?
2. Êtes-vous satisfait des programmes de votre formation ?
3. Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontées à l'école ?
4. Quelles sont d'après vous les principales causes du décrochage scolaire au niveau du secondaire ?
5. Avez-vous accès aux études universitaires après l'examen de fin d'études secondaires ?
6. Que diriez-vous du curriculum burundais en comparaison à celui du Congo ?
7. Si on vous consultait, dans quel curriculum aimeriez-vous étudier entre le curriculum burundais et celui du Congo ? Pourquoi ?

PRESENTATION DU PROFIL DES PERSONNES INTERVIEWEES.

Dans la présentation de ces profils, nous avons préféré commencer par le personnel de JRS, ensuite le personnel de l'école dont le préfet des études qui a représenté le directeur, ainsi que les enseignants. Nous avons ensuite présenté le profil des parents avec lesquels nous nous sommes entretenus et enfin nous présentons le profil des enfants.

1. ARAKAZA Michel

Michel est un assistant d'éducation au sein de JRS depuis 4 ans. Il est âgé de 45 ans. Avant d'occuper ce poste, il a travaillé comme enseignant pendant dix ans. Il est père de 5 enfants et a été contraint de fuir sa province natale lors de la crise de 1993. En tant qu'assistant du coordinateur chargé de l'éducation des réfugiés dans les écoles pilotes du milieu urbain, Michel est depuis longtemps témoin des difficultés rencontrées par les enfants réfugiés de l'école secondaire. Dès que nous lui avons annoncé notre projet de recherche, Michel a tout de suite accepté l'interview qui s'est déroulé dans son bureau au siège national de JRS sis à Kiriri.

2. MUSHOBEKWA Jeanine

Jeanine est la coordinatrice nationale de l'éducation au Burundi et en Tanzanie. Agé de 50 ans, elle a travaillé dans plusieurs organisations non gouvernementales dans le domaine humanitaire, plus particulièrement dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence. Originaire de la République démocratique du Congo, Jeanine a travaillé dans certains pays de l'Afrique comme la République centra Africaine (RCA), le Niger, le Kenya, le Burundi ainsi qu'en RD Congo. Dès que je lui ai fait part de mon souhait d'effectuer des recherches sur l'éducation des réfugiés, Jeanine a accepté volontiers d'être disponible si nécessaire, en plus de m'accorder une interview

3. RUSATIRA Jean

Rusatira est le coordinateur du projet éducation dans la province de Muyinga. Avant d'être coordinateur dans cette province, il coordonnait les activités dans la province de Ruyigi. Agé de 41 ans, Rusatira travaille dans les ONG depuis 2016. Rusatira nous a beaucoup aidé dans notre travail. Dès que nous lui avons annoncé notre projet d'enquêter sur la scolarisation dans les camps, Rusatira nous a donné une orientation en nous partageant les premières informations concernant cette thématique. Il nous a guidé sur la manière de procéder pour avoir des permissions nécessaires afin de réaliser notre enquête dans les camps. Le choix du camp de Kinama a été en partie privilégié par les informations reçues de Rusatira. Après avoir obtenu toutes les permissions nécessaires, Rusatira nous a gentiment accueillis dans son équipe et a pris soin de nous accompagner le premier jour de notre enquête afin de nous présenter aux directeurs des écoles des camps et s'assurer que nous obtenions toutes les informations dont nous avons besoin

4. BUKURU Floris

Bukuru est l'assistant du coordinateur pour la base de Muyinga. Il travaille au sein de JRS depuis 2022. Il travaille régulièrement dans les camps de Musasa et Kinama. Ses informations m'ont été d'une grande utilité car il est en contact permanent avec les élèves dans les camps concernés par C'est avec lui que nous nous sommes rendus dans le camp pour réaliser notre enquête. Il connaissait des élèves qui allaient nous accorder l'interview et nous a aidé à les trouver, les préparer pour qu'ils soient ouverts afin de recueillir les informations les plus diversifiées.

5. MINANI Pascasie

Pascasie travaille dans le Ministère d'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. Il ne nous a pas été facile d'avoir des informations au sein de ce ministère. Cependant, après trois rendez-vous sans succès, Pascasie qui n'a pas souhaité que sa vraie identité et sa fonction soit révélée a accepté de nous accueillir en dehors du ministère a répondu à nos questions et nous a aidé à obtenir des renseignements et des documents que nous avions besoin pour la réussite de notre travail.

6. DUSABE François-Xavier

François-Xavier est un homme qui travaille dans le département du programme au niveau de HCR. Il nous a gentiment accueilli et fourni toutes les informations dont nous avons besoin. Nous n'avons pas dialogué beaucoup en raison de son emploi du temps très chargé, cependant, il nous donné les sites internet où nous pouvions trouver toutes les informations sur les activités de HCR. Il nous a ensuite orienté dans JRS pour plus des détails.

7. Alexis NKURUNZIZA

Alexis est l'enseignant de l'école secondaire de Kinama. Agé de 32 ans, il enseigne à l'école secondaire au camp de Kinama depuis 6 ans. Lui-même étant réfugié et formé dans le camp de Kinama, Alexis nous a accordé l'interview dans le bureau du préfet des études. Appelés par le préfet des études, Nkurunziza manifestait une réticence quant à certaines questions relatives au vécu et au fonctionnement de l'école dans ce camp. Son attitude était d'embellir pour montrer que tout va bien à cette école. C'est au deuxième jour de notre enquête que Nkurunziza après s'être rassuré de mon indépendance face aux autorités de l'école et après s'être rassuré que mon enquête est réalisée pour des fins académiques qu'il m'a approché pour un deuxième interview réalisé en dehors du camp. Ses propos différaient de ceux qu'il avait tenu lors du premier entretien réalisé avec un air craintif.

8. NYANDUHURA Thérèse

Thérèse est enseignante à l'école secondaire au camp de Kinama. Réfugiée depuis 2010, Thérèse enseigne dans l'école secondaire du camp de Kinama depuis 2020. Je l'ai rencontrée dans le bureau du préfet. Ayant elle-même été appelée par le préfet pour m'accorder cet interview, Thérèse semble réticente pour certaines questions relatives à l'administration de l'école.

Après lui avoir expliqué la finalité du projet et lui avoir garanti l'anonymat, Thérèse a préféré me parler de son expérience personnelle en tant que réfugié mais aussi des conditions de scolarisation des enfants dans les camps de réfugiés.

9. MASIRIKA JANVIER

Janvier est le préfet des études de l'école secondaire dans le camp de Kinama. Enseignant au camp depuis 2016, il est devenu préfet des études depuis 2020. Réfugié depuis 2012, il a une grande expérience de la vie des réfugiés dans le camp de Kinama. Janvier nous a aidé en nous donnant son bureau pour la réalisation des interviews. Il nous a aussi assisté à trouver des enseignants à qui il a demandé de nous accorder l'interview sans peur ni crainte en leur expliquant que l'enquête est réalisée dans le cadre d'un mémoire de fin d'études. Animé d'une conscience positive avec une grande ouverture d'esprit, Masirika n'a pas manqué à critiquer ce qui ne va pas.

10. BUTOLO KIBWANGA

Kibwanga est un père 6 enfants dont 4 élèves à l'école secondaire au camp de Kinama. Réfugié depuis 2006, kibwanga a vécu pendant longtemps comme réfugiés. Nous l'avons rencontré à l'école en train de chercher une place de redoublement pour sa fille. Nous avons eu une brève conversation avant de lui demander s'il pouvait m'accorder un interview. Il a commencé par refuser mais après lui avoir expliqué dans quel cadre nous sommes en train de faire cette enquête, il m'a accordé l'interview.

11. MUNYARUHANGA Claude

Munyaruhanga est un parent de 6 enfants. Nous l'avons rencontré devant le bureau du préfet des études. Après m'être présenté, Claude a accepté de dialoguer avec moi sans difficulté. Nous avons réalisé l'entretien devant une salle de classe. Réfugiés depuis 2008, Claude a deux enfants qui étudient à l'école secondaire de Kinama. Son fils aîné ne voulait pas continuer les études en fustigeant les nouvelles conditions de la vie dans le camp des réfugiés auxquelles il n'était pas habitué. Il avait commencé à fréquenter un groupe des jeunes qui ne voulait pas non plus continuer les études. Claude dit avoir fourni beaucoup d'efforts pour que son enfant accepte de retourner à l'école. *« Même à l'heure actuel je n'ai pas totalement confiance en mon fils parce que des fois il me dit qu'il va à l'école mais arrivé en classe, il n'y reste pas parce que l'école n'est pas clôturée et s'en va rejoindre les autres enfants pour*

aller vagabonder dans d'autres parties du camp et revient à midi comme s'il venait de l'école ».

12. KAYOMBA Emmanuel

Kayomba Emmanuel est un parent réfugié vivant dans le camp de Kinama. Lui aussi nous l'avons trouvé devant le bureau du préfet des études ensemble avec Claude. Il venait demander une place de redoublement pour sa fille. Lorsque je me présentais à Claude, il entendait et je voyais qu'il est intéressé par notre conversation. Je lui demandé si je pouvais m'entretenir avec lui après Claude. Il m'a demandé de l'attendre jusqu'à ce qu'il ait fini ce qu'il était venu faire. Je l'ai attendu jusqu'à ce qu'il ait été reçu par le préfet. Dès sa sortie, il disait qu'il était très pressé mais il m'a accordé 30 minutes de conversation. L'entretien s'est déroulé dans le bureau du préfet qui me l'avait prêté en se rendant dans la réunion des enseignants qui se tenait en face de son bureau dans une salle de classe.

13. MUSHOBKWA Elie

Elie Mushobekwa est un parent de 7 enfants. Il habite dans le camp de Kinama. Je l'ai rencontré au cours d'un voyage vers Muyinga. Il venait d'accompagner son 2^{ème} enfant à l'aéroport. A la suite de sa fille Angéline, son fils Claude venait d'être réinstallés aux Etats unis. Nous étions assis côte à côte et notre conversation a débuté lorsqu'il m'a demandé si je pouvais l'aider à enlever un code dans le téléphone que son fils venait de lui laisser mais avait oublier d'enlever le code. Nous avons échangé sur plusieurs sujets. Après m'être présenté et lui avoir dit mon projet de recherche, il a accepté de répondre à mes questions tout au long du voyage qui a duré quatre heures.

14. MUAVITA Blandine

Blandine est un élève de la 4^{ème} dans la section commerciale de l'école secondaire de Kinama. Elle est âgée de 17 ans. Je l'ai rencontré à l'école pour s'enregistrer pour l'année suivante. Elle est issue d'une famille de 7 enfants dont 5 sont des élèves. Parmi les 5 élèves, 3 sont à l'école secondaire et 2 à l'école primaire. Au début elle ne voulait pas s'entretenir avec moi mais après avoir expliqué le but de cet entretien et lui avoir garanti l'anonymat et que la conversation serait également protégée, elle a accepté l'entretien à condition qu'elle soit avec son ami Patrick- Eugénie avec laquelle elle était venu.

15. Patrick-Eugénie kalimila

Patrick-Eugénie est une élève de l'école secondaire de Kinama. Agé de 18 ans, elle étudie en 4^{ème} C.G. Elle aussi je l'ai rencontré devant le bureau du préfet pour se faire inscrire pour l'année prochaine. Patrick-Eugénie vient d'une famille de 5 enfants et leur dossier est avancé dans le processus de réinstallation. Toute souriante, elle a accepté de s'entretenir avec moi. Je me suis entretenu avec elle en présence de Blandine qui avait refusé l'entretien si elles ne le faisaient pas ensemble.

16. KASHINDI Bilenge

Bilenge est un élève de l'école secondaire du camp de Kinama. Il est âgé de 17 ans et étudie en 8^{ème} année. Issu d'une famille de 4 enfants, deux sont des élèves de l'école secondaire. Je l'ai rencontré au camp en train de se balader avec ses copains. J'ai d'abord engagé une conversation avec tout le groupe sous forme d'un focus group et après j'ai demandé ceux qui pouvaient m'accorder un entretien pour approfondir ce sujet. Au début ils étaient tous d'accord mais moyennant un peu d'argent. Après leur avoir expliqué que je suis moi-même étudiant en train d'effectuer des recherches, Bilenge s'est disponibilisé et ensuite les autres ont accepté l'entretien qui s'est réalisé à tour de rôle dans le bureau du préfet des études.

17. NDABUNGUYE Obède

Obède est aussi élève à l'école secondaire du camp de kinama. Réfugié depuis 2012 alors enfant, il a actuellement 13 ans et étudie en 1^{ère} C.G équivalent au 9^{ème} dans au Burundi. Il est issu d'une famille de 5 enfants. Je l'ai rencontré dans le camp en compagnie de ses copains, entrer de se balader tout près des bâtiments de l'école. Le processus de réinstallation pour sa famille est au stade d'enregistrement auprès de l'OIM (organisation internationale de migration) ce qui fait qu'il effectue de fréquents déplacements à Bujumbura. Nous avons réalisé l'entretien dans le bureau du préfet des études.

18. FARAJA Issa

Issa est un élève de l'école secondaire au camp de réfugié de Kinama. Il est âgé de 16 ans et étudie au 2^{ème} HP (humanités pédagogique). Il est le 3^{ème} enfant dans une famille de 5 enfants. Issa a perdu son papa et se retrouve responsable avec sa maman de ses petits frères et sœurs. Je l'ai rencontré aux alentours de l'école et j'ai initié une conversation avec lui.

Intéressé par son intelligence et ses idées claires, je lui ai demandé si je pouvais faire un entretien avec lui, ce qu'il a gentiment accepté. L'entretien a duré une heure.

19. ABWE Jeanne

Abwe est un élève de l'école secondaire au camp de Kinama. Agé de 15 ans, elle est issue d'une famille de 4 enfants. Réfugiée depuis 2014, elle étudie en première HP. Je l'ai rencontré au robinet pendant qu'elle puisait l'eau. Après un simple dialogue initié en lui demandant de l'eau à boire, nous avons commencé à dialoguer sur la vie des réfugiés dans le camp de Kinama. Je l'ai accompagné chez elle et c'est là où nous avons réalisé l'entretien.

20. NIYONKURU Sifa

Sifa est une mère célibataire âgée de 19 ans. Elle a abandonné l'école en 2021 alors qu'elle étudiait en 2^{ème} HP. Tombée enceinte de son camarade d'école, Sifa n'avait d'autres choix que d'abandonner l'école. Entre les difficultés de prendre soin de son enfant et de trouver elle-même à manger, Sifa a une vision pessimiste de la vie. Nous l'avons rencontrée chez elle. Guidée et accompagnée par ses amies de l'école, Sifa ne voulait pas me parler de sa situation. Motivée par ses copines et, pendant un long moment de dialogue et de causerie ensemble, elle a fini par accepter de nous partager son expérience et son histoire.

21. BYAMUNGU Yahaya

Yahaya est une jeune femme de 19 ans qui s'est mariée en 2022 avec un jeune homme qui exerce le métier de coiffeur dans le camp. Avant de se marier Yahaya étudiait en 2^{ème} année HP. Entre la crise et la pauvreté de sa famille qui ne parvenait pas à lui procurer tout ce dont elle avait besoin, Yahaya a décidé d'abandonner l'école pour se marier. Accompagnée par ses copines anciennes camarades de classe, elle a accepté de nous accorder l'interview en répondant à nos questions.

22. KANA Chance

Kana est le mari de Yahaya. Il est âgé de 22 ans. Nous l'avons rencontré dans son salon de coiffure où il charge aussi les téléphones. Pour pouvoir nous accorder l'interview, Kana nous a demandé de l'argent. Après une négociation, Kana a accepté de s'entretenir avec nous à condition que soit je charge mon téléphone chez lui, soit j'accepte de me faire coiffer. En acceptant de me faire coiffer chez lui, Kana a accepté de répondre à toutes mes questions. L'entretien s'est déroulé dans son salon de coiffure.

23. ASALO YETRO Samuel

Samuel est un élève de l'école secondaire de Kinama âgé de 13 ans et qui étudie en 8ème année. Il est issu d'une famille de 6 enfants dont 3 sont déjà réinstallés aux Etats unis. Nous l'avons rencontré à l'école en compagnie ses copains. Après un longue échange et dialogue sur des questions relatives à mon thème de recherche, Samuel était parmi les élèves avec lesquels je voulais m'entretenir en privé en raison de son intelligence et argumentation malgré son jeune âge. Au moment de l'entretien, il venait de se faire enregistrer pour le processus de réinstallation auprès de l'OIM à Bujumbura.