



DSPACE

<https://dspace.org/>

**Perception des conséquences de la fraude aux examens
par les élèves de l'enseignement sécoondaire. Enquête
menée dans les écoles de la Mairie de Bujumbura**

**Niyongere, Léonard; Sous la direction du : Professeur Herménégilde
Rwantabagu**

2008-10

UB, FPSE

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2335>

UNIVERSITE DU BURUNDI
FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**PERCEPTION DES CONSEQUENCES DE LA FRAUDE AUX
EXAMENS PAR LES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE**

Enquête menée dans les écoles de la Mairie de Bujumbura

Par NIYONGERE Léonard

SOUS LA DIRECTION DU

Professeur Herménégilde RWANTABAGU

Mémoire présenté et défendu
publiquement en vue de l'obtention
du grade de Licencié en Sciences
de l'Education

BUJUMBURA, Octobre 2008

DEDICACE

A notre regretté père GAHUNGU Benoît,

A nos regrettés frères,

A notre mère NTIRAMPEBA Léocadie pour son courage
de nous avoir éduqués,

A nos frères et sœurs,

A tous nos tantes et oncles,

A tous nos cousins et cousines,

A toute notre famille,

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous exprimons nos sincères remerciements à certaines personnes dont la contribution à sa réalisation a été énorme.

Nous rendons principalement hommage à la disponibilité, à la compréhension, à la sagesse et à l'expérience du Professeur Herménégilde RWANTABAGU qui a accepté de consacrer son temps à la direction de ce travail. Que la réussite de ce mémoire soit inscrite à son actif.

Nos profonds remerciements vont aussi à l'endroit de tous nos éducateurs, depuis ceux de l'école primaire jusqu'à l'Université du Burundi, pour la formation intégrale qu'ils nous ont donnée.

Nos remerciements s'adressent également aux familles RUHUZENGE Samuel et KAWAWA Audace pour leur soutien tant moral que matériel. Qu'elles considèrent ce travail comme le leur.

Enfin, nous remercions vivement tous ceux qui ont accepté volontiers de nous fournir des informations. Nous pensons particulièrement aux élèves qui ont répondu à notre questionnaire. A tous et à chacun, nous disons merci.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

A.A.	: Année académique
al.	: Autres
B.I.E.	: Bureau International d'Education
d.l	: Degré de liberté
Ed.	: Editions
E.S.F.	: Expansion Scientifique Française
E.U.B.	: Editions de l'Université de Bruxelles
fe	: Fréquence théorique
fo	: Fréquence observée
F.P.S.E.	: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Idem	: Même auteur, même ouvrage.
I.I.P.E.	: Institut International pour la Planification de l'Education
M.E.N	: Ministère de l'Education Nationale
O.A.G.	: Observatoire de l'Action Gouvernementale
Op. Cit.	: Opere Citato : Ouvrage déjà cité
P	: Seuil de probabilité
P.U.F.	: Presses Universitaires de France
P.U.Q.	: Presses Universitaires du Québec
T.	: Tome
T.C.	: Total des colonnes
T.L.	: Total des lignes
U.B.	: Université de Bruxelles
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
X ²	: khi-carré (ou Khi-deux)

TABLE DES MATIERES

	Page :
DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iii
TABLE DES MATIERES	iv
1. INTRODUCTION GENERALE	1
1.1. Motivation du choix du sujet	2
1.2. Délimitation du sujet	3
2 ^{ÈME} PARTIE : CADRE THEORIQUE, PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	4
CHAPITRE I : ELUCIDATION DE CERTAINS CONCEPTS.....	5
1.1. Perception.....	5
1.2. Fraude	7
1.3. Enseignement	8
1.4. Apprentissage	9
1.5. Echec scolaire	9
CHAPITRE II : CONSIDERATIONS SUR LA FRAUDE AUX EXAMENS.....	11
II.1. La pratique de la fraude dans les systèmes Educatifs africains ..	11
II.2. L'image et la valeur du diplôme dans la société Burundaise actuelle	14
II.3. But de la formation scolaire et la fraude aux examens	15
II.4. La législation scolaire au Burundi et la fraude aux examens.....	17
CHAPITRE III : LES FACTEURS D'ECHEC SCOLAIRE ET LE RECOURS A LA FRAUDE AUX EXAMENS PAR LES ELEVES	20
III.1. Facteurs d'échec scolaire	20
III.1.1. Facteurs intrinsèques	20
1 ^o La motivation	20
2 ^o L'intelligence	22
3 ^o Les méthodes d'apprentissage	23
III.1.2. Les facteurs extrinsèques	24
1 ^o Les méthodes d'enseignement et d'évaluation	24
2 ^o Les conditions de travail de l'élève	25
III.2. Influence de l'échec scolaire sur le recours à la fraude aux examens chez les élèves	26
CHAPITRE IV : PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE	28
IV.1. Problématique, hypothèses et variables de recherche.....	28

IV.1.1. Problématique	28
IV.1.2. Hypothèses de recherche	29
1° Hypothèse générale	29
2° Hypothèses opérationnelles	29
IV.1.3. Variables de recherche et leur justification	29
1° Statut de l'école	29
2° Sexe des élèves	29
IV.2. Méthodologie de la recherche	30
IV.2.1. Population d'enquête et détermination de l'échantillon.....	30
1° Population d'enquête	30
2° Echantillonnage	31
IV.2.2. Instrument de récolte des données	32
IV.2.3 Déroulement de l'enquête	33
1° Préenquête.....	34
2° Enquête proprement dite.....	34
3° Difficultés rencontrées	35
IV.2.4. Dépouillement et procédure de traitement des données	35
 II ^{EME} PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	38
 CHAPITRE V : CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES DE LA FRAUDE AUX EXAMENS	39
V.1. Existence des conséquences pédagogiques de la fraude aux examens	39
V.2. Importance accordée aux conséquences pédagogiques de la fraude aux examens	41
V.3. Classement des conséquences pédagogiques de la fraude aux examens par ordre d'importance	42
 CHAPITRE VI : CONSEQUENCES SOCIALES ET MORALES DE LA FRAUDE AUX EXAMENS	46
VI.1. Existence des conséquences de la fraude aux examens sur le plan social et moral	46
VI.2. Injustice inter-élèves comme l'une des conséquences sociales et morales de la fraude aux examens	47
VI.3. Adoption d'une mauvaise habitude comme l'une des conséquences sociales et morales de la fraude aux examens	49
VI.4. Le vol comme une des conséquences sociales morales de la fraude aux examens	50
VI.5. Développement d'un sentiment d'incapacité comme conséquence de la fraude aux examens	52
VI.6. Développement d'un sentiment de culpabilité comme l'une des conséquences sociales et morales de la	

fraude aux examens	53
CHAPITRE VII : CONSEQUENCES PROFESSIONNELLES DE LA FRAUDE AUX EXAMENS	56
VII.1. La fraude aux examens et l'échec professionnel	56
VII.2. La fraude aux examens et la non compétitivité sur le marché du travail	57
VII.3. La sanction à infliger au fraudeur aux examens	59
VII.4. Attitude des élèves face à la pratique de la fraude aux examens.....	61
VII.5. Existence des conséquences positives de la fraude aux examens	64
VII.6. Remèdes à la fraude aux examens	67
CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS	70
BIBLIOGRAPHIE.....	73
ANNEXES.....	76

0. INTRODUCTION GENERALE

Le système éducatif burundais comprend plusieurs échelons : l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et technique et l'enseignement supérieur. Chacun de ces échelons est constitué par un certain nombre de classes dans lesquelles l'apprenant doit passer et ce nombre varie selon le type d'enseignement (enseignement à cycle court ou long).

Pour passer d'une classe à une autre et d'un échelon à un autre, l'apprenant doit faire preuve d'une maîtrise d'un certain niveau de connaissances théoriques et pratiques tel que figurant au programme.

Pour contrôler le degré de cette maîtrise, l'enseignant fait subir à ses élèves une évaluation qui, selon BLOOM, est :

« la formulation dans un but déterminé de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériels, ... Elle implique l'utilisation de critères aussi bien que de standards pour évaluer dans quelle mesure certaines données spécifiques sont exactes, efficaces, économiques ou satisfaisantes.

Les jugements peuvent être soit quantitatifs, soit qualitatifs et les critères peuvent être, soit ceux que l'étudiant détermine, soit ceux qui lui sont donnés »¹.

Cette évaluation se solde par une note chiffrée qui est prise en considération pour avancer ou pas de classe, d'échelon ou pour obtenir un diplôme.

Comme l'indique le Recueil des lois et Règlements Scolaires de l'Enseignement Primaire et Secondaire², cette évaluation se fait sous forme de travaux journaliers ou d'examens trimestriels. Elle peut même se faire sous forme de tests, concours ou examens, la première forme remplissant la fonction d'évaluation formative, les autres, la fonction d'évaluation sommative.

Pour réussir à cette évaluation et ainsi jouir des avantages que procure l'école, certains apprenants utilisent la fraude aux examens se justifiant en disant que la fin justifie les moyens. Mais cette fraude laisse sous-entendre des conséquences qui sont soit directes, soit lointaines (indirectes) pour celui ou celle qui la pratique. Nous estimons que ces conséquences sont d'une manière ou d'une autre néfastes pour celui qui la pratique et pour le pays.

Dans notre recherche, nous tentons de recueillir la perception des élèves de l'enseignement secondaire sur les conséquences de la fraude aux examens.

¹ BLOOM, B S Taxonomie des objectifs Pédagogiques, Montréal, P.U.Q., 1971, p. 206.

² M.E.N, Recueil des Lois et Règlements Scolaires de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Bujumbura, 1990. p.130.

En somme, après avoir fourni les motivations et les limites de cette recherche, notre travail s'articule sur deux principales parties :

- La première partie concerne le cadre théorique, la problématique et la méthodologie de la recherche. Le cadre théorique circonscrit la fraude dans le système éducatif. La problématique quant elle montre la position du problème dans le système éducatif burundais, après quoi nous éclaircissons les hypothèses et les variables de la recherche et nous indiquons l'univers d'enquête et l'instrument à utiliser dans cette dernière.
- La deuxième partie comporte la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête. Elle se termine par une conclusion générale et quelques recommandations visant à éradiquer la fraude dans le système éducatif en général et dans l'enseignement secondaire en particulier.

0.1. MOTIVATION DU CHOIX DU SUJET

L'élaboration d'un travail de recherche suppose un intérêt réel pour le thème que l'on se propose d'explorer. En nous orientant vers ce sujet, nous avons été guidé de prime abord par l'intérêt que présente pour nous le domaine de l'éducation en tant que futur enseignant.

En outre, tout mal en général et la fraude en particulier, quelle que soit sa forme, présente des conséquences néfastes qui sont soit directes, soit lointaines. Pour notre cas (fraude aux examens), nous voudrions conscientiser aux conséquences directes ainsi qu'aux effets indirects de cette pratique.

Concernant les conséquences indirectes ou lointaines, nous estimons qu'il existe une relation entre la réussite - méritée - aux études et celle de la vie professionnelle. C'est-à-dire que les connaissances acquises à l'école sont utiles, non seulement pour l'acquisition d'un diplôme, mais aussi et surtout pour la réussite dans la vie professionnelle. Ainsi, en recourant à la fraude aux examens, les élèves se livraient au risque d'échouer dans leur vie professionnelle.

Aussi, la fraude réussie (c'est-à-dire non attrapée) inciterait l'auteur à en faire une habitude et ce dernier chercherait, même dans sa vie ultérieure, à gagner sa vie avec un moindre effort.

Nous nous demandons donc si les élèves sont conscients de toutes ces conséquences et c'est pour cette raison que notre recherche vise à recueillir les perceptions des élèves du secondaire face aux conséquences de la fraude aux examens ; ce qui nous permettra à la fin de formuler certaines recommandations et suggestions visant à amener les partenaires de l'éducation à éradiquer ce mal et à donner à l'élève une formation humaine complète car, comme disait MONTAIGNE :

« Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme »³.

³ MONTAIGNE cité par Charrier C. in Pédagogie Vécue. Fernand-Nathan, Paris, 1948, p. 11

0.2. DELIMITATION DU SUJET

Le sujet que nous nous sommes proposé d'étudier est un domaine vaste qui n'est pas suffisamment exploré. Les rares travaux déjà existants s'intéressent surtout sur l'enseignement supérieur. Nous citons entre autres NGENDAKUBWAYO Véronique (1994) et Jacques HALLAK et Muriel POISSON (2007). Au niveau de l'enseignement secondaire, nous trouvons l'étude de RURIHOSE Fidèle (2001) se limitant à énumérer les actions que prévoit la politique sectorielle en matière de lutte contre les pratiques frauduleuses et celle de NDEREYIMANA Anicet (2004) sur la propension des enseignants du secondaire à se faire corrompre. Nous espérons que notre étude pourra les compléter.

Néanmoins, ne pouvant pas s'étendre sur tous les aspects du phénomène, notre étude ne consiste qu'à cerner comment les élèves du secondaire perçoivent les conséquences de la fraude aux examens c'est-à-dire à voir s'ils sont conscients ou pas de ces dernières.

Considérant qu'il serait illusoire voire impossible de mener notre recherche auprès des élèves de tous les établissements secondaires de la Mairie de Bujumbura notre enquête porte sur quelques établissements choisis dans l'espoir qu'ils nous permettront de récolter des données suffisantes pour mener notre étude.

**I^{ERE} PARTIE : CADRE THEORIQUE, PROBLEMATIQUE ET
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

CHAPITRE I : ELUCIDATION DE CERTAINS CONCEPTS

L'usage de termes non définis à l'avance peut provoquer des incompréhensions chez le lecteur. En effet, les mots peuvent avoir pour chaque personne des significations différentes selon l'idée que cette personne veut exprimer. A ce sujet, LEIBNIZ se révèle clair quand, s'exprimant à propos de la signification des mots, il dit ce qui suit :

« Maintenant, les mots étant employés par les hommes pour être signe de leurs idées, on peut demander d'abord comment ces mots ont été déterminés, et l'on convient que c'est non par aucune connexion naturelle qu'il y ait entre certains sons articulés et certaines idées (car en ce cas il n'y aurait qu'une institution arbitraire en vertu de laquelle un tel mot a été volontairement signe d'une telle idée) »⁴.

Si la signification des mots est liée à l'idée qu'on veut exprimer, on comprend qu'un même mot peut avoir plusieurs significations. Cela est plus vrai en sciences sociales. C'est pour cette raison que R. PINTO et M. GRAWITZ avertissent les chercheurs du danger que constituent les ambiguïtés pouvant naître de l'usage de certains termes et insistent sur la nécessité de les définir. Ils soulignent les difficultés soulevées par cet écueil de la manière suivante :

« Dans les sciences sociales, l'ambiguïté des termes empruntés le plus souvent au langage courant, gêne le chercheur qui se croit justifié d'utiliser les définitions personnelles ; Chacun ayant les siennes, la nécessité de définir les concepts pour qu'ils puissent jouer le rôle d'agents de communication, devient impérieuse »⁵.

En s'accordant avec les deux auteurs précités, nous allons donc définir certains termes susceptibles de provoquer des incompréhensions :

1. Perception

Dans les activités vitales, les rapports interpersonnels et dans les secteurs où les motivations les plus essentielles de notre existence sont en jeu, la place de la perception demeure considérable.

Ainsi le terme perception est beaucoup plus utilisé en psychologie et surtout en psychologie sociale. Norbert SILLAMY la définit comme suit :

« La perception est une opération mentale complexe par laquelle une personne prend conscience des faits ou d'événements extérieurs »⁶.

La perception suppose donc une construction de l'esprit dans laquelle interviennent non seulement les éléments fournis par nos organes de sens, mais

⁴ LEIBNIZ, G.W., Nouveaux essais sur l'entendement humain, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 66.

⁵ PINTO R. et GRAWITZ, M., Méthodes des Sciences Sociales, T₁, Paris, Dalloz, 1964, p. 339.

⁶ SILLAMY N., Dictionnaire Encyclopédique de Psychologie, Paris, Bordas, 1980, p. 504

encore par nos connaissances. Ce sont d'abord nos attentes qui orientent la perception.

Peut-on dire que l'appartenance sociale intervient dans la perception ? A ce propos, nous nous accordons avec R. FRANCES lorsqu'il écrit :

« La perception sociale tend à désigner le contenu associé par le membre d'un groupe à l'idée qu'il se fait d'un autre membre ou d'une autre catégorie sociale ... »⁷.

Prise dans ce sens, la perception se rapproche des mécanismes d'influence que nous connaissons : ceux des attentes perceptives, des motivations, des significations d'objets. Elle est dans ce cas en rapport avec la vie sociale et limitée par le contenu de l'environnement d'un groupe, d'une civilisation.

L'objet nouveau qui apparaît aux yeux d'un sujet n'est pas seulement un stimulus nouveau, mais un stimulus pour lequel le sujet a besoin d'une confirmation venant d'autrui.

La réflexion de Norbert SILLAMY semble confirmer nos propos :

« Plus qu'une construction mentale, la conduite perceptive est un engagement du sujet qui, dans son monde propre a besoin d'un cadre de référence pour se sentir en sécurité et agir ... »⁸.

La perception est dans ces conditions, le résultat d'un processus complexe par lequel un individu sent, entend ou voit quelque chose pour agir à base des connaissances acquises dans son milieu de vie, grâce à l'éducation, à la culture, bref l'ensemble de la personnalité. Dans la perception, il y a des inférences conscientes qui occasionnent alors une certaine préparation à la réaction devant l'objet ou le phénomène perçu ou à percevoir. Cela sous-entend une entente orientée.

M. DEBESSE et G. MIALARET le disent en ces termes :

« La perception est quelque chose qui nous fait supposer la présence de quelque chose, d'un objet, d'une personne et c'est progressivement que nous détaillons, que nous retrouvons les qualités de cet objet »⁹.

Dans l'acte perceptif, l'individu opère une sélection, ce qui suppose une représentation du réel. Les attentes, les souvenirs et les images, la personnalité, les expériences et les besoins jouent un rôle très important dans la perception.

Le Vocabulaire de psychologie définit quant à lui le terme de perception comme :

⁷ FRANCES, R., La perception, Paris, P.U.F., 1960, p. 111.

⁸ SILLAMY, N., Op. Cit., p. 5.

⁹ DEBESSE, M. et MIALARET, G. Traité des Sciences Pédagogiques, V₅, Paris, P.U.F., 1979, p. 140

« Une connaissance d'un objet présent en référence avec un champs sensoriel, les stimuli sensoriels faisant office de signaux, la perception est le résultat de l'évocation par ces stimuli, des schèmes perceptifs plus riches que la stimulation actuelle. Elle donne lieu à une confrontation instantanée entre les attentes du sujet et l'image sensorielle. Elle met en jeu plusieurs fonctions sensorielles : tension préparatoire, souvenir, réception et jugement »¹⁰.

La perception affecte nos organes de sens et suppose l'existence préalable d'un élément stimulateur. Grâce à elle, nous reconnaissons ce que nous percevons soit en organisant les sensations produites, soit en intégrant l'image que nous avons auparavant.

Bref, la perception fait intervenir les facultés psycho-physiologiques de l'homme en passant par le milieu de vie. Elle revêt alors un caractère évocateur, une sorte de souvenir et de renforcement des images qu'on avait d'un objet, d'une situation donnée.

Après avoir compris ces différentes acceptions dans lesquelles est pris le terme "perception", il nous faut alors donner son sens opérationnel. Dans notre recherche, nous entendons la perception comme une opération mentale complexe qui fait qu'un individu pense, saisit ou interprète les stimuli pour comprendre l'environnement et la situation qui lui fait face. C'est-à-dire la manière dont l'élève se représente les conséquences de la fraude aux examens en fonction de son vécu antérieur et de ses attentes de l'école.

Nous allons maintenant définir la fraude, de façon générale et particulièrement en rapport avec notre étude.

2. Fraude

Selon le Dictionnaire LAROUSSE, la fraude est définie comme étant "une tromperie, un acte de mauvaise foi".

Dans notre travail, nous nous concentrons sur la fraude aux examens. Nous définissons la fraude aux examens comme étant tout acte visible ou intentionnel accompli par l'élève pendant la période des examens (interrogations, devoirs, examens, etc.) en vue de gagner ou de faire gagner des points non mérités.

Dans ce cas, elle est assimilée à la tricherie qui, à son tour, est définie par LAROUSSE comme "une action faite d'une manière déloyale pour réussir".

En nous plaçant dans une dimension philosophique et morale, nous disons que la fraude est une conduite dictée par l'énergie psychique et réalisée avec des intensités différentes suivant les individus.

¹⁰ UNIVERS DE PSYCHOLOGIE, Vocabulaire de Psychologie, Index Général, Paris, Edition Lidis, 1981, pp. 60-70.

En situation de fraude, l'individu se trouve face à un dilemme d'option pour la valeur universelle ou la recherche d'un bien particulier. Par ailleurs, il se heurte au même moment au discours moral qui prohibe de tels actes. Ce discours trace une marque dans le psychisme qui confère à l'action un caractère tabou de telle sorte que la fraude est toujours clandestine.

Il faut signaler ici que l'option pour l'accomplissement ou non de l'acte de frauder dépendra alors de la motivation de l'individu (élève dans notre cas), de l'éducation qu'il a reçue, de ses expériences antérieures, ...

Ainsi, si par hasard, l'élève en question attache une très grande importance à la réussite et qu'il a très peur de l'échec, il pourra utiliser tous les moyens, y compris la fraude, pour réussir. Néanmoins, s'il a été attrapé un jour en train de frauder et qu'il a été sérieusement sanctionné, il aura toujours peur que la situation ne se reproduise.

Ainsi, il se contentera d'étudier sérieusement et en cas d'échec, il l'assumera comme étant la limite de ses capacités intellectuelles.

3. Enseignement

FOULQUE (P.), dans son Dictionnaire de la langue pédagogique, donne deux définitions au concept d'enseignement :

« A. Action d'enseigner (en ce sens, il n'est pas employé au pluriel). Les organismes qui assurent cette action (enseignement public, enseignement privé). Ses divers degrés (primaire, secondaire ...).

B. Ce qui est enseigné ou ce qu'on a appris (en particulier par l'expérience) : les enseignements de Saint Louis, d'une vieille grand-mère, les enseignements d'une défaite, ...»¹¹.

Le Dictionnaire LAROUSSE, quant à lui, attribue quatre acceptions à ces concepts :

« 1. Action d'enseigner, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances (...).

2. Chacune des branches de l'organisation scolaire et universitaire (primaire, secondaire, supérieur, privé, libre) (...).

3. Profession, activité de celui qui enseigne (...).

4. Ce qui est enseigné, leçon donnée par les faits, par l'expérience»¹².

Aussi, d'après l'Univers de la Psychologie, l'enseignement consiste à :

« Susciter le développement des capacités, d'attitudes, de traits de personnalité dépassant le cadre de la matière enseignée»¹³.

Dans notre recherche, le terme enseignement pourra prendre une des différentes acceptions précitées mais il sera le plus souvent utilisé en tant que "action d'enseigner, manière d'enseigner, de transmettre les connaissances, ...".

¹¹ FOULQUE P., Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, P.U.F., 1971, pp. 184-185.

¹² Le Petit LAROUSSE, Dictionnaire encyclopédique, Paris, Cedex, 1995, pp. 391-392.

¹³ PELICIER Y., Univers de la Psychologie, Paris, Lidis, 1980, p. 228.

Il convient maintenant de définir le concept d'apprentissage car, souvent, l'enseignement va de pair avec l'apprentissage.

4. Apprentissage

FOULQUIE définit l'apprentissage de plusieurs manières :

- « A. *Propre* : Action d'apprendre un métier (imprimerie, boucherie, ...). Etat d'apprenti (un long apprentissage).
- B. *Plus général* : Ensemble des exercices préparant les jeunes à une profession, principalement à une profession manuelle.
En parlant des adultes, on dit : formation professionnelle.
- C. *Par extension*, se dit de toute activité qui apprend quelque chose à celui qui s'y livre ; ainsi compris, englobe les exercices scolaires et les études»¹⁴.

Dans notre cas, le concept d'apprentissage est défini comme "toute activité qui apprend quelque chose à celui qui s'y livre".

Cette activité consiste, pour l'élève, à acquérir un savoir et un savoir-faire.

Il s'agit donc d'un processus d'appropriation personnelle.

Ainsi comme le dit M. ALTET :

«C'est l'élève qui apprend, l'élève qui s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissage»¹⁵.

5. Echec scolaire

Selon FOULQUIE (P.), l'échec scolaire est :

«Un fait pour un écolier ou un étudiant de n'avoir su, faute de succès suffisants, parvenir au terme du cycle d'études entreprises. Il peut résulter tout simplement d'une disproportion entre les ambitions personnelles ou familiales et les aptitudes»¹⁶.

En partant de cette définition, on dirait que l'origine de l'échec est l'élève ou l'étudiant lui-même qui ne serait pas à la hauteur des études entreprises. Mais comme d'autres auteurs le démontrent, il existe d'autres sources d'échec en plus de celle d'aptitude. Nous citons ici, à titre d'exemple, GUY AVANZINI qui précise ce qui suit :

« Il peut être aussi intéressant d'appréhender indirectement le concept d'échec scolaire par ses méfaits, et répercussions. Beaucoup de parents n'ont compris quand ils ambitionnaient pour leurs enfants un diplôme déterminé et qu'ils voient leur espérance s'envoler en cas d'échec.

¹⁴ FOULQUIE, P., *Op. Cit.*, p. 29.

¹⁵ ALTET, M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, P.U.F., 1997, p.7

¹⁶ FOULQUIE, P., *Op. Cit.*, p. 29.

Dans des cas pareils, malheureusement très nombreux dans la société, l'échec scolaire devient synonyme d'injustice et d'inégalité scolaire»¹⁷.

Avec les idées d'AVANZINI, on voit très bien que l'élève ou l'étudiant n'est pas nécessairement à l'origine de son échec.

Il continue à éclaircir le concept d'échec scolaire et nous donne la définition suivante :

« est en échec soit l'élève dont les performances sont inférieures à celles qu'exige le niveau officiel de sa classe ou de son cours ou les normes de l'examen qu'il prépare, soit celui qui, par voie de conséquence, est placé dans les classes ou sections peu estimées et dès lors, exposé à un destin socio-professionnel à peu près inéluctablement préjudiciable, soit celui qui, quelles qu'elles soient, ses prestations générales ou particulières interdisent l'orientation qu'on souhaiterait lui donner ou que lui-même ambitionnait de prendre»¹⁸.

Cette deuxième définition d'AVANZINI est plus précise que la première car elle touche non seulement les aptitudes individuelles mais aussi les programmes, les examens, l'orientation et autres.

La question qui se pose est de savoir si l'échec scolaire ne peut pas avoir d'influence sur le recours à la fraude aux examens par les élèves. Avant de tenter de répondre à cette question, nous allons d'abord voir quelques considérations en rapport avec la fraude aux examens.

¹⁷ AVANZINI, G., L'échec scolaire, Paris, Ed. du Centurion, 1977, p. 16.

¹⁸ AVANZINI, G., op. cit., p. 22.

CHAPITRE II : CONSIDERATIONS SUR LA FRAUDE AUX EXAMENS

1. La pratique de la fraude dans les systèmes éducatifs africains

Dans le système éducatif de certains pays africains, la fraude est un moyen utilisé par certains élèves, d'un côté pour « réussir » et acquérir une qualification non méritée, mais aussi par certains professeurs ou d'autres éducateurs, de l'autre, pour gagner de l'argent ou d'autres faveurs. Pour la plupart des fois, ces derniers sont mal payés ou obtiennent peu d'avantages sociaux par rapport aux autres fonctionnaires de même qualification travaillant dans d'autres secteurs. En effet, comme l'a mentionné Tony JACKSON :

« Ce sont eux qui travaillent le plus et qui reçoivent le salaire le plus bas ... Actuellement la carrière enseignante est considérée plus comme une corvée qu'une vocation : On s'y engage parce qu'on ne trouve pas mieux ... Une carrière dans l'enseignement est considérée comme "socialement sans valeur" »¹⁹,

Dans ce cas, ils décident de grignoter sur le temps afin que ce temps fraudé soit utilisé pour leurs occupations personnelles hors de l'école (commerce, agriculture, élevage, ...). Cette situation est illustrée par l'auteur ci-haut indiqué, parlant du cas du Burundi, en ces termes :

« ... ; tendance de certains enseignants à prendre un second emploi pour pouvoir joindre les deux bouts »²⁰.

Elle peut être aussi illustrée par CELIS lorsqu'il écrit :

« Quoi qu'il en soit, en Guinée ou au Zaïre (République Démocratique du Congo, actuellement)²¹, tous les moyens sont bons pour réduire le nombre d'heures de cours, leur durée et en freiner le rythme, tous les motifs sont bons pour s'absenter et obtenir des congés supplémentaires et ce à tous les niveaux, du primaire à l'université (...). Il arrive que des professeurs ne puissent assurer 50 % d'heures de cours en faculté »²².

Grignoter sur le temps n'est qu'une stratégie parmi tant d'autres car d'autres professeurs exigent aux élèves d'acheter les points comme si c'était une marchandise ou de donner leur corps en échange de l'élévation de leur note ; cela pour les élèves de sexe opposé à celui du professeur.

A ce sujet, l'auteur ci-haut cité semble être plus éloquent :

¹⁹ JACKSON, T., L'égalité d'accès à l'éducation : un impératif pour la paix au Burundi, Londres, International Alert, Juin 2000, p.28.

²⁰ JACKSON, T., op. cit., p. 29.

²¹ Ajouté par nous-même

²² CELIS, G.R., La Faillite de l'enseignement blanc en Afrique Noire, Paris, l'Harmattan, 1990, p. 26.

« Les jeunes filles sont souvent tenues de payer leur réussite en nature à de très nombreux enseignants masculins qui n'hésitent pas de recourir à la menace pour parvenir à leur fin »²³.

A lire attentivement cette citation, on croirait que cette situation s'observe uniquement chez des professeurs masculins.

Néanmoins, il convient ici de souligner que, même si ce n'est pas très fréquent, elle peut s'observer aussi chez des professeurs féminins car, comme le précise la sagesse rundi :

« Nta mwônga uburá isáto iba idáhizwé »²⁴

Ce qui se traduit :

*« Pas de marais sans python, à moins que l'on ne veuille pas le débusquer ;
Pas de roses sans épines sauf si l'on ferme les yeux ;
Aussi : à chaque cours son traître ».*

Une autre forme de fraude tend à se généraliser dans les établissements d'enseignement de l'Afrique : il s'agit du trafic des documents pédagogiques et d'autres pièces telles que les bulletins, les attestations voire les diplômes. Cette pratique est devenue une source de revenu pour le personnel administratif devenu plétorique dans la plupart des services africains. CELIS donne à ce sujet plus de précisions :

«le trafic de fausses pièces d'identité et de faux documents a pris des proportions extraordinaires d'une part au profit des fonctionnaires sous-payés et d'autre part au profit (?) d'étudiants pour lesquels l'obtention du diplôme sera peut-être la « sésame ouvre-toi » d'un bureau climatisé, dans une administration. Une vérification des dossiers des inscrits dans un institut pédagogique en 1976 fit apparaître que plus de 75 % d'entre eux étaient illégalement inscrits»²⁵.

Face à cette situation où des professeurs (ou d'autres fonctionnaires) qui devraient être de bons éducateurs se montrent comme des mercenaires soucieux seulement d'obtenir à tout prix des profits divers, même la plupart des élèves qui, jusque là, se trouvaient dans le bon chemin sont contaminés et finissent par considérer la fraude comme un acte normal et dans ce cas, ce sont ceux qui s'abstiennent qui sont finalement considérés comme anormaux.

Parlant de la normalité, SUGURU considère que :

« un comportement est considéré comme "anormal" dans la mesure où il

²³ CELIS, G.R., *op. cit.*, p. 31.

²⁴ RODEGEM, F.M., *Sagesse Kirundi. Proverbes, Dictons, Locutions usitées au Burundi*, Tervuren, Musée Royale du Congo Belge, Série in 8^o, Sciences de l'Homme, Volume 34, 1961, p. 197.

²⁵ CELIS, G.R., *op. cit.*, p. 29.

s'écarter de la norme culturellement partagée par la majorité des membres d'une collectivité en vue de réaliser d'autres possibilités "significatives" faisant partie intégrante du système global et pouvant être reconnues malgré leur caractère marginal»²⁶.

NDAYISABA (J.) et DE GRADMONT (N.) quant à eux, distinguent trois éléments essentiels dans la définition du statut de normal :

- « - le normal en tant qu'**état de santé**. Celui-ci s'oppose à "l'état de maladie", comme le souligne Lérique (1975) lorsqu'il écrit : "la santé, c'est la vie dans le silence des organes".
- le normal en tant que **moyenne statistique**, c'est-à-dire au sens de la majorité (...)
- le normal en tant qu'**idéal à approcher**. Un tel idéal est habituellement défini par le groupe social ou par le système des valeurs personnels auquel le sujet adhère»²⁷.

En faisant un rapprochement entre la définition de SUGURU et la deuxième définition de NDAYISABA et DE GRADMONT, nous constatons que le concept "normal" peut être entendu comme ce que fait la majorité des membres d'une collectivité ou d'un groupe donné.

Ainsi donc, lorsque dans une école ou une classe donnée, la majorité des élèves se livre à la fraude sous toutes ses formes, frauder devient comme un comportement normal et celui qui s'y oppose est vu comme irrégulier.

En réalité, il convient ici de relativiser : ce n'est pas qu'un acte est produit, accompli par la majorité des membres d'une collectivité ou d'un groupe qu'il devient de surcroît normal. C'est d'ailleurs ce qu'ajoutent NDAYISABA et DE GRADMONT lorsqu'ils écrivent :

« (...) Par contre, le fait de ne pas être dans la zone des normaux ne signifie pas nécessairement qu'un individu est anormal. Prenons l'exemple d'une épidémie de choléra qui éclate sur Bujumbura. On ne peut pas dire que, parce que 80 % de la population en est atteinte, cela signifie que le choléra est normal à Bujumbura. Pas plus ne dirons-nous que, ne pas avoir le choléra à Bujumbura alors que 80 % de la population en est atteinte, fait de nous des anormaux»²⁸.

Il en est de même pour la fraude dans le système éducatif : quelle que soit l'importance du nombre des élèves fraudeurs, c'est celui qui s'abstient de cette pratique qui reste régulier.

²⁶ SUGURU, S., Cours de Psychopathologie, Bujumbura, Université du Burundi, F.P.S.E., 2^{ème} candidature, inédit, p. 28.

²⁷ NDAYISABA, J. et DE GRADMONT, N., Les enfants différents : les comprendre pour mieux les aider, Montréal, Editions Logiques, 1999, pp. 70-71.

²⁸ NDAYISABA, J. et DE GRADMONT, N., op. cit., pp. 70-71.

II.2. L'image et la valeur du diplôme dans la société burundaise actuelle

Au Burundi (comme partout en Afrique), comparativement aux pays d'autres continents, l'école est une institution nouvelle. Elle date du début de la colonisation européenne. En l'introduisant, les colonisateurs voulaient avoir des cadres préparés à les aider dans leur " mission civilisatrice". Par ce truchement, l'école permettait au Murundi de s'approcher beaucoup plus du Blanc et devenait, de ce fait, source d'ascension sociale.

Le Blanc parti, après plus d'un demi siècle de domination, il fallut quelqu'un pour le remplacer. Seuls ceux qui étaient passés par l'école, ceux qui avaient acquis des manières de vivre et de penser des Blancs, pouvaient occuper valablement ces places. Par là, l'école par le diplôme qu'elle livrait, devenait source d'ascension sociale, de richesse et de prestige. Ainsi l'école commençait à devenir objet de convoitise pour tous ceux qui voulaient élever leur niveau de vie. Cela semble être confirmé par NGENDAKURIYO lorsqu'il écrit :

« Au début, "objet de mépris ", l'école devient un objet convoité et un pari que doivent réussir tous ceux qui veulent devenir utiles dans la famille. C'est ce que les parents et les enfants attendent de l'école. L'école est d'une utilité vitale et elle fait accéder aux conditions de vie plus humaines. Avec le diplôme, on se hâte de sortir de la hutte et de la natte. »²⁹

Nous remarquons par ici que l'école permet à celui qu'il l'a terminée de « vivre à l'européenne. » A ce sujet RUZENZA ajoute :

« Cependant, lorsqu'ils ont constaté que le Blanc cherchait par le biais de l'école un auxiliaire africain et rien de plus, ils ont vite fait de considérer l'école comme un moyen efficace d'échapper aux travaux durs et de basse condition, idée qui pris de plus en plus de l'ampleur. L'école représente en effet, aux yeux de tous la voie légale d'ascension sociale donnant accès aux travaux du secteur tertiaire. Déjà à l'époque coloniale, la personne instruite se démarquait du reste de la population et se rapprochait de l'européen par son savoir scientifique, son équipement matériel et même par la façon de penser. »³⁰

On voit par ici que l'école a créé deux castes dans la société : celle des instruits et celle des non instruits. C'est d'ailleurs ce que semble confirmer Jean Marc ELA lorsque, parlant de la société africaine en général, écrit ce qui suit :

« De ce fait, la société africaine se trouvait partagée en deux groupes : ceux qui savent lire et écrire et qui peuvent, grâce à l'instruction reçue, se faire une situation en aidant l'occupant à gérer les affaires du pays, et ceux qui n'ont aucune ressource intellectuelle, en dehors de la tradition millénaire

²⁹ NGENDAKURIYO cité par NGENDAKUBWAYO, V. in Le phénomène de la fraude aux examens chez les étudiants de l'Université du Burundi, Mémoire inédit, Université du Burundi, F.P.S.E., 1994, p. 23.

³⁰ RUZENZA, S., Etude de quelques facteurs socio-économiques et culturels déterminant le choix des sections pour les élèves de 10^e au Burundi, Mémoire inédit, Université du Burundi, F.P.S.E., 1981, p. 5.

pour améliorer leurs conditions d'existence. L'avantage du premier groupe sur le second fera naître une véritable passion pour l'instruction en vue d'un poste bureaucratique. »³¹

Dans ces conditions, le paysan n'a d'autres ambitions que de voir son fils entrer dans la classe des instruits et ainsi améliorer sa condition sociale.

Aujourd'hui, plus qu'hier, même si le problème de chômage des diplômés se pose, la course à la recherche du diplôme s'accroît de façon qu'elle devienne inquiétante. Renald DOORE appelle ce phénomène la « *maladie du diplôme* »³². Ainsi, l'obtention d'un emploi quelconque que ce soit au niveau de la fonction publique ou chez les privés, est conditionnée le plus souvent par le niveau d'études fréquentées. Aussi, plus on aura fréquenté un haut niveau d'études, plus on aura de chance d'être promu et estimé dans la société. Le diplôme se révèle donc, comme étant le plus important des éléments qui favorisent l'ascension sociale.

Considérant cette valeur attribuée à la certification scolaire, les élèves se contentent de l'avancement de classe ou plus précisément de l'obtention d'un diplôme quelconque le plus aisément possible.

II.3. But de la formation scolaire et la fraude

DUMONT (1995) distingue quatre dimensions³³ de la mission de l'école :

1^o. La dimension instrumentale,

au sens large du terme qui exprime l'idée que le but de l'école est de donner des moyens aux enfants, de leur permettre d'acquérir des connaissances ou de développer certaines aptitudes. Autrement dit, la dimension instrumentale résume l'idée de donner des outils aux enfants. Elle vise à amener les élèves à :

- avoir confiance en eux-mêmes
- développer la maîtrise de soi
- s'exprimer aisément
- s'intéresser à comment fonctionnent les choses
- développer leur imagination
- apprécier l'art
- à pratiquer les règles d'hygiène
- développer les aptitudes sportives.

2^o. La dimension morale qui exprime la vision d'une école devant faire acquérir aux enfants des valeurs comme le sens moral, le sens des responsabilités, le respect de soi.

³¹ ELA, J.M. cité par NDAYIBARIRA, B. in Les représentations du diplôme chez les élèves en début du cycle inférieur des humanités, Bujumbura, Université du Burundi, F.P.S.E., Mémoire inédit, 1982, p. 41.

³² DOORE, R. cité par NDAYIBARIRA, B. in op. cit., p. 40.

³³ DUMONT, P. et al. Représentations de l'école : Etude auprès des étudiants des écoles normales de Pakistan, Genève, BIE-UNESCO, 1995, pp. 3-4.

Elle vise à amener les élèves à :

- être conscients de leurs responsabilités
- développer leur sens moral
- être conséquents avec leurs choix
- avoir le sens de l'honneur
- se respecter eux-mêmes.

3° La dimension communautaire qui traduit une représentation de l'école qui doit développer les aptitudes nécessaires à vivre en harmonie avec autrui, à apprendre à avoir une vie sociale active et à rendre les élèves conscients des problèmes du pays. Elle vise à amener les élèves à :

- avoir un esprit critique
- comprendre les autres
- connaître leur culture
- s'intégrer dans leur communauté
- être des citoyens actifs
- être conscients des problèmes du pays
- s'entraider et coopérer.

4° La dimension de la conformité aux rôles qui exprime la vision d'une école chargée d'apprendre aux élèves à se conduire selon des rôles plus traditionnellement assignés aux enfants : le respect des règles, des hiérarchies, la conformité aux rôles sexuels et l'acquisition des qualités scolaires dans le sens étroit du terme.

Elle vise à amener les élèves à :

- être appliqués et studieux
- être ordonnés et ponctuels
- s'intéresser aux branches enseignées à l'école
- ce qu'un garçon agisse comme un garçon et une fille comme une fille
- à obéir à la loi
- respecter les plus âgés.

Parlant du vrai but éducatif, FREINET (C.), lui, s'exprime comme suit :

« l'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert. Il remplira sa destinée, se haussant à la dignité et à la puissance de l'homme qui se prépare ainsi à travailler efficacement, quand il sera adulte, loin des mensonges intéressés, pour la réalisation d'une société harmonieuse et équilibrée »³⁴.

Nous trouvons que ce but éducatif est incompatible avec l'élève qui se livre à la fraude car ce dernier développe le mensonge dès son bas âge ; ce qui ne lui permet pas de travailler efficacement quand il devient adulte.

Le recueil des lois et règlements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire détermine de manière plus précise le but de l'enseignement secondaire au Burundi comme suit :

« 1. Former les cadres moyens et les ouvriers qualifiés répondant au besoins du pays.

³⁴ FREINET, C., Pour l'école du peuple, Paris, Maspéro, 1977, p. 18.

2. *Assurer aux cadres nationaux une formation civique, morale et intellectuelle propre à favoriser une conscience aigüe des réalités nationales et à les amener à œuvrer pour le développement socio-économique du pays et pour la promotion de la culture nationale.*
3. *L'enseignement secondaire assure également une préparation adéquate aux études supérieures et universitaires»³⁵.*

Si nous confrontons les trois auteurs cités ci-haut, nous remarquons qu'ils conviennent à affirmer que le but primordial de l'école est le développement de la personnalité de l'élève dans sa totalité. Et qui dit développement de la personnalité de l'élève suppose le développement moral, intellectuel, physique, civique, ... Or, si nous revenons au point de départ, une question se pose : Un élève qui se livre à la fraude s'orienté-t-il/elle vers le développement complet de sa personnalité ?

A notre sens, la réponse à cette question n'est autre que la négative. On se demanderait par exemple comment un élève dans une telle situation développerait son côté moral, son intelligence, ...

D'un côté, en se livrant à la fraude aux examens, on cultive en soi l'esprit de gagner avec le moindre effort alors que la vie est garnie d'épreuves, de longues peines. Nous pouvons même comparer la fraude aux examens à un vol à grande envergure car, dit-on :

"Qui peut voler un œuf peut voler un bœuf".

D'un autre côté, qui dit développement intellectuel complet suppose l'acquisition des connaissances dans des domaines variés, connaissances nécessaires dans la vie de tous les jours. Or, c'est au moment de l'évaluation (sous toutes ses formes) que l'élève fait preuve de la maîtrise ou non d'une connaissance acquise. C'est aussi au moment de la préparation d'une évaluation quelconque que l'élève renforce ses connaissances. Si alors, au lieu de chercher à maîtriser les différents enseignements reçus, il se livre à la préparation de la fraude, l'élève ne sera de cette façon, en aucun cas, en train de développer positivement sa personnalité.

Bref, nous affirmons sans risque de nous tromper que la fraude aux examens ne permet pas à l'élève d'atteindre le but que lui veut l'école.

II.4. La législation scolaire au Burundi et la fraude aux examens

La fraude, sous toutes ses formes, peut s'observer à tous les degrés du système éducatif. Le législateur a prévu à cet effet, des mesures de prévention mais aussi et surtout des sanctions qui, apparemment s'alourdissent au fur et à mesure que l'on monte de degré.

A l'école primaire, nous observons ces mesures de prévention et de sanction contre la fraude surtout dans les textes régissant le passage du Concours National permettant de sélectionner ceux qui doivent entrer au secondaire.

³⁵ M.E.N. . *op.cit.*, p. 12

Dans la préparation des salles de Concours par exemple, il est demandé aux Inspecteurs cantonaux et aux Directeurs d'écoles primaires de veiller notamment à :

- « - s'assurer que toutes les salles prévues sont prêtes au plus tard la veille du Concours National pour éviter tout retard au timing des opérations.
- mettre tous les candidats dans un même local, là où cela est possible et les espacer suffisamment pour écarter toute tentative de fraude ;
- retirer des salles de concours tout matériel ou document susceptible d'apporter une aide éventuelle aux candidats : tableaux, planches didactiques, cartes murales, etc.»³⁶.

Aussi, « le Concours National doit, pour garantir à tous l'équité des chances d'accéder à l'enseignement secondaire, se passer dans la parfaite transparence. C'est pourquoi, aujourd'hui plus qu'hier, les cas de fraude et de tricherie seront découragés et conformément au Décret-loi n° 01/016 du 23 Février 1993 érigeant en infractions les fraudes aux examens et évaluations pédagogiques organisées en vue du passage de classe ou de cycle ou de l'obtention de certificats et diplômes»³⁷.

Signalons également que les mesures de prévention et de répression de la fraude sont prévues aussi pendant la passation et la correction du Concours National. D'une part :

« toute fraude ou tentative de fraude entraînera pour le candidat tricheur le retrait de la copie et l'annulation de l'épreuve en cours. Il peut s'agir de l'usage de morceaux de papiers, de regards visiblement intéressés sur la copie du voisin, de l'étalage délibérée de la copie sous les yeux d'un voisin, des écrits dans la main ou sur toute autre partie du corps. Cette sanction fera l'objet d'un rapport écrit qui sera remis dans l'enveloppe de la liste d'appel»³⁸.

Dans le même ordre d'idée, pour éviter les désordres qui pourraient engendrer des occasions de fraude, aucun candidat n'est autorisé à quitter sa place ni à remettre sa copie avant l'heure fixée pour la fin de l'épreuve.

D'autre part, pour éviter toute subjectivité, tout dérapage ou complicité dans la fraude de la part du correcteur,

« la correction doit se faire par comparaison des réponses inscrites sur la copie du candidat et celle de la grille de correction. En aucun cas, le correcteur n'est autorisé à attribuer des points à une réponse du candidat différente à celle de la grille de correction, quelque petite que soit cette différence»³⁹.

De notre part, nous constatons que au niveau du Concours National, la réglementation bannit la fraude avec toute sa rigueur. Néanmoins, elle se borne

³⁶ M.E.N. Recueil des lois et règlements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire, Bujumbura, 1990, p. 130.

³⁷ Circulaire n° 610/128 du 27/3/2006 fixant les instructions relatives à l'Organisation et au Déroulement du Concours National d'Admission à l'Enseignement Secondaire, Edition 2006.

³⁸ M.E.N. op. cit., P 63.

³⁹ M.E.N. op. cit., p. 72.

surtout sur les sanctions, les punitions mais non pas sur la conscientisation des élèves sur les méfaits de la fraude, méfaits directs et lointains et cela, surtout que « *Igiti kigoronwa kikiri gito* »⁴⁰.

Ce qui se traduit :

« *L'arbre peut être redressé tant qu'il est petit ;*

Les enfants reçoivent de bonnes habitudes quand ils sont encore jeunes. »

Dans l'enseignement secondaire proprement dit, les mesures tendant à éradiquer la fraude aux examens sont de portée générale. Ainsi, l'article 25 du règlement scolaire précise que :

« *Toute fraude, tentative de fraude ou complicité dans la fraude est sanctionnée par la note zéro et un échec en éducation* »⁴¹.

Ici, la sanction semble être moins précise car qui dit échec en éducation laisse sous-entendre toute note inférieure à la moyenne et peut être comprise entre 0 et 50 %.

Ainsi donc, le règlement scolaire laisse la compétence du conseil de discipline de chaque école pour infliger aux élèves fautifs des sanctions allant d'une simple réprimande au renvoi définitif en passant par le retrait des points en éducation, ainsi que d'autres punitions correctives ; tout en n'oubliant pas de signaler que les sanctions doivent être proportionnelles aux fautes commises.

Mais le problème est que tel conseil de discipline peut être trop sévère tandis que tel autre l'est moins en fonction de la rigueur des membres qui le composent. Et cette différence d'attitude va avoir des incidences sur le comportement à adopter par les élèves.

Après ces quelques considérations en rapport avec la fraude aux examens, nous allons, dans le chapitre suivant, voir le lien qui peut exister entre l'échec scolaire et le recours à la fraude aux examens par les élèves.

⁴⁰ REDEGEM, F.M., *op.cit.* p 92.

⁴¹ M.E.N., *op. cit.*, p. 163.

CHAPITRE III. LES FACTEURS D'ÉCHEC SCOLAIRE ET LE RECOURS A LA FRAUDE AUX EXAMENS PAR LES ÉLÈVES

Le but de ce chapitre n'est autre que de chercher à savoir si l'échec ou la peur de l'échec scolaire peut inciter ou non au recours à la fraude aux examens par les élèves, si la réduction de l'échec scolaire peut réduire la fraude aux examens. Mais avant de tenter de répondre à ces différentes questions, il convient d'abord de chercher à élucider les facteurs d'échec scolaire chez les élèves du secondaire.

III.1. Les facteurs d'échec scolaire

Les facteurs d'échec scolaire sont multiples et multidimensionnels. On peut comparer l'échec scolaire à une maladie dont l'élève présente les symptômes. Donc, un élève qui a plusieurs symptômes sera le plus porté à échouer. Les causes de l'échec scolaire sont de deux ordres : nous distinguons les causes intrinsèques et les causes extrinsèques au sujet qui échoue.

Les premiers consistent en des facteurs endogènes, personnels c'est-à-dire les dispositions individuelles susceptibles de favoriser ou non la réussite scolaire en l'occurrence la motivation, l'intelligence, la méthode de travail de l'élève, ... La plupart de ces facteurs peuvent être corrigés par les efforts des pédagogues qui essayeront d'abord de détecter les raisons de l'échec.

Les facteurs extrinsèques, quant à eux, consistent en des facteurs impersonnels c'est-à-dire des facteurs indépendants de la volonté et de la personnalité de l'apprenant et qui agissent négativement sur la réussite scolaire. Ces facteurs peuvent exercer une contrainte sur l'élève qui peut le mener jusqu'à l'exclusion du système scolaire. Ils sont centrés principalement sur l'institution scolaire dans sa totalité (programme d'enseignement, organisation, équipement pédagogique, présence et compétence des enseignants, ...), sur la famille, les pairs et l'environnement.

III.1.1 Les facteurs intrinsèques

1°. La motivation

D'après Yvonne CASTELLAN,
« *La motivation serait un principe de force qui pousse l'organisme à atteindre un but* »⁴².

Nous en déduisons qu'il y a quelque chose à l'intérieur de l'élève qui l'encourage et l'oblige à atteindre son objectif.

⁴² CASTELLAN, Y. Initiation à la Psychologie moderne, Paris, Société d'Édition d'Enseignement Supérieur 1969, p. 89.

Dans le même ordre d'idée, Albert COLLETTE nous dit ceci :

« la motivation s'applique à ce qui est capable de mouvoir l'individu, de le pousser à agir, de l'inciter à adopter certaines conduites, certaines attitudes »⁴³.

La définition d'A. COLLETTE nous semble plus complète car en elle, on croit que l'individu ne doit pas obligatoirement atteindre un but fixé d'avance, mais que le but peut changer d'une seconde à l'autre et à partir de là, la motivation change et l'organisme s'efforce d'atteindre le nouveau but, le nouvel objectif.

A la question de savoir réellement la relation qui existe entre la motivation et l'acquisition des connaissances, SEAGON donne les explications suivantes :

« L'acquisition intellectuelle croît en fonction de la motivation jusqu'à un certain point »⁴⁴.

Ceci est particulièrement vrai quand l'élève est confronté à un travail bien au-delà de la portée de ses capacités potentielles. Il n'y a pas un accord parfait sur ce point : certaines études préfèrent la détente pour l'acquisition intellectuelle et soulignent qu'il se produit une discontinuité quand il se produit un changement dans la motivation.

La plupart des preuves quotidiennes montrent une augmentation de la motivation pendant les premiers stades du travail et qui s'estompe avec le temps. Le lien entre l'apprentissage et la motivation est évident comme le souligne toujours SEAGON :

« les formes douces de la motivation ont pour résultat les performances nettement supérieures à celles réalisées sans motivation »⁴⁵.

Néanmoins, quand il s'agit des apprentissages, une forte motivation peut conduire à l'apprentissage massé et selon les psychologues scolaires, cet apprentissage est adapté à un apprentissage optimal. Quand la tension dépasse un certain seuil, l'acquisition intellectuelle est disloquée. Dans certains cas, la saturation conduit à un surmenage intellectuel. Cependant, les motivations sont rarement simples. Elles sont généralement complexes et liées à des caractéristiques individuelles mais également à des modèles de comportement tels qu'ils sont proposés par les différents milieux qui entourent l'apprenant : la famille d'abord, ensuite l'école et enfin l'environnement social plus large tel qu'il apparaît à travers les échanges divers, la journaux, la télévision.

Ces diverses motivations se nuancent et prennent une importance relative en fonction de l'âge des élèves. Signalons que les motivations d'origine sociale sont parmi les plus importantes. Il faut remarquer qu'elles sont le plus souvent indirectes, se manifestent par le truchement d'un individu ou d'un petit groupe et peuvent de ce fait passer inaperçues.

⁴³ COLLETTE, A., Introduction à la Psychologie dynamique, Bruxelles, éd. De l'U.B., 1974, p. 127.

⁴⁴ SEAGON, M.V., Pédagogie et motivation, expériences américaines, New York, Intercontinental, 1965, pp. 30-31.

⁴⁵ Idem

2°. L'intelligence

Plusieurs chercheurs ont élaboré des tests d'intelligence et ces derniers ont mis en évidence des écarts d'âge mental dont l'influence est notoire sur le rythme d'apprentissage des individus, sur le redoublement de classe.

L'intelligence est donc un des facteurs les plus déterminants de la réussite ou de l'échec scolaire. Nous distinguons différentes classifications de l'intelligence qui ont été défendues par certains auteurs. Nous citons entre autres :

- La classification de TERMAN selon le Q.I.⁴⁶

Q.I. < 25	: Idiotie	80 – 90	: Zone lenteur
25 – 50	: Imbécillité	90 – 110	: Intelligence normale
50 – 60	: Débilité profonde	110 – 120	: Intelligence supérieure
60 – 70	: Débilité légère	140 et plus	: Génie
70 – 80	: Zone limite		

- La classification de WESCHLER⁴⁷

130 et plus	: très supérieur	: 2,2 %
120 – 129	: Supérieur	: 6,7 %
110 – 119	: Normal fort	: 16,1 %
90 – 109	: moyen	: 50 %
80 – 89	: normal faible	: 16,1 %
70 – 79	: limite	: 6,7 %
69 et moins	: Débile	: 2,2 %

Si nous observons attentivement, nous remarquons que ces deux classifications se rapprochent quelque peu.

Et, sur le côté pédagogique, nous pouvons distinguer (en partant des classifications précédentes) dans une classe trois catégories d'élèves : les élèves faibles, les élèves moyens et les élèves forts.

Les faibles sont incapables de poursuivre normalement l'école quand ils ne sont pas exclus dès la naissance : il s'agit des idiots, des imbéciles mais également des débiles profonds. Ils ne peuvent bénéficier que d'une éducation spécialisée, souvent sans succès. Les débiles légers quant à eux doivent bénéficier d'un encadrement particulier notamment par des exercices de rattrapage ou de remédiation.

Les élèves moyens, plus nombreux selon la classification de WESCHLER, ont besoin des exercices de renforcement. La plupart d'entre eux terminent au moins l'école primaire. Les derniers c'est-à-dire les plus intelligents ont, en réalité besoin des exercices supplémentaires car on enseigne souvent ce qu'ils savent ou ce qu'ils comprennent très rapidement.

⁴⁶ SIBOMANA, P., Sociologie de l'Education, Cours inédit, Bujumbura, Université du Burundi, FPSE, 2^{ème} Licence, A/A 2004-2005.

⁴⁷ SIBOMANA, P., op.cit., A/A 2004-2005.

3°. Les méthodes d'apprentissage

On distingue plusieurs méthodes d'apprentissage qui, en principe, sont complémentaires. Nous trouvons que certains élèves optent pour l'usage d'une seule méthode.

D'une part, il y en a qui se contentent d'une simple mémorisation des matières qui leur sont enseignées sans même comprendre de quoi il s'agit. Ainsi, ils passent des heures à essayer d'apprendre par cœur et, la plupart des fois, mémorisent des fautes d'orthographe commises au moment de la prise des notes.

A ce propos, MACAIRE et RAYMOND écrivent ce qui suit :

« Certes, la mémorisation à outrance présente elle aussi des dangers. Comme une nourriture mal digérée les souvenirs encombrants empêchent la réflexion personnelle et mènent au verbalisme et psittacisme.

Elle fait de cervelles bourrées d'idées étrangères, indigestes et désordonnées, des têtes inaptées à penser personnellement, qui dégurgitent des pensées empruntées, des esprits sans défense avant les arguties et les sophismes répandus dans les journaux ou tombés de la bouche des camarades demi-savants et audacieux »⁴⁸.

D'autre part, il y en a d'autres qui donnent une place nulle à la mémorisation. Ainsi, ils se contentent de ce qu'ils ont retenu en classe lors de l'explication par le professeur. Ils ne revoient même pas leurs cahiers de notes pour essayer de comprendre davantage sans parler de la lecture des ouvrages pour compléter la matière expliquée par l'enseignant. Ceux-là se basent sur la position de MONTAIGNE telle qu'énoncée par RIBOULET lorsqu'il écrit :

« J'aime mieux, disait MONTAIGNE, une tête bien faite qu'une tête bien pleine »⁴⁹.

En fait, ce que nous venons de dire nous pousse à nous poser la question suivante : « Faut-il comprendre avant d'apprendre ou faut-il apprendre avant de comprendre ? ». Autrement dit, est-ce la mémorisation qui permet et facilite la compréhension ou c'est l'inverse ?

A cette question, comme le montre MIALARET, la réponse est claire :

« Mieux, il faudrait apprendre en comprenant et comprendre en apprenant »⁵⁰.

Aucune des deux actions ne doit être isolée de l'autre car la mémoire et le travail intellectuel doivent aller de pair.

L'élève intelligent et appliqué est donc celui qui sait mélanger, utiliser les deux méthodes. Au cas contraire, il se voit voué à l'échec et ce dernier, comme nous le verrons plus tard, peut le soumettre à la tentation de tricher selon bien sûr sa personnalité. Aussi, il doit savoir assimiler la matière d'une façon séquentielle tout en établissant chaque fois une relation entre les différentes séquences.

⁴⁸ MACAIRE, F. et RAYMOND, P., Notre beau métier, Issy les Moulineaux, Edition Saint-Paul, 1976, p. 460.

⁴⁹ RIDOULET cité par MACAIRE, F. et RAYMOND, P., Op. Cit., p. 459

⁵⁰ MIALARET, G. cité par NTIYIBAGIRUWAYO, F., in Cours de Méthodologie Générale, Université du Burundi, FPSE, 1^{ère} candidature, A/A 2001-2002.

III.1.2. Facteurs extrinsèques

1°) Les méthodes d'enseignement et d'évaluation

Ce point semble toucher la contribution de l'enseignant à l'échec scolaire. Souvent, on remarque que les enseignants parlent de l'échec de leurs élèves, jettent le tort sur ces derniers. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Georges BASTIN lorsqu'il écrit :

*« Quand nous avons de bons élèves, nous disons que c'est grâce à notre enseignement, quand nous avons de mauvais élèves, nous disons que c'est leur faute »*⁵¹.

Nous remarquons par ici qu'il est très difficile pour l'enseignant d'accepter qu'il a échoué avec les élèves alors qu'il peut facilement admettre qu'il a réussi avec eux. Les élèves quant à eux, jettent le tort sur leurs enseignants en disant que c'est tel ou tel autre enseignant qui est "méchant", qui a mal enseigné ou mal évalué.

Face à cette situation où les uns et les autres se jettent le tort, on est en droit de se demander où en est la réalité. Un enseignant peut-il contribuer à l'échec de son élève ? Peut-il mal enseigner ou mal évaluer ?

S'agissant de la méthode d'enseignement, il convient de souligner que dans le système éducatif burundais, il est très fréquent de rencontrer des enseignants non qualifiés ou qualifiés dans des domaines qui n'ont aucun rapport avec l'enseignement. Il n'est donc pas surprenant qu'on rencontre l'un ou l'autre enseignant qui dispense mal sa leçon soit du fait qu'il n'a pas de connaissances suffisantes, soit qu'il ne sait pas comment transmettre sa matière, comment se ramener au niveau de ses élèves car, selon nous, connaître la matière c'est une chose, savoir la dispenser convenablement est une autre chose.

Signalons en passant que certains enseignants dispensent mal leurs leçons par manque de motivation car il y en a qui considèrent le métier d'enseignant comme un chômage déguisé.

Quant à la méthode d'évaluation, parler d'elle revient à évoquer des notions de docimologie qui, elle, est :

*« Une science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés »*⁵².

Comme on peut le remarquer à partir de cette définition de la docimologie, le comportement des examinateurs vient avec celui des examinés. Cela revient à dire que les raisons éventuelles d'échec scolaire doivent se chercher dans le comportement et des examinateurs et des examinés.

Or, un examen (ou une évaluation quelconque) peut être composé de façon à provoquer l'échec de celui ou celle à qui il est adressé. A propos, DE LANDSHEERE (G.)⁵³ émet une série de critiques aux examens.

⁵¹ BASTIN, G., l'Hécatombe scolaire, Bruxelles, Charles Dessart, 1966, p. 5.

⁵² DE LANDSHEERE, G., Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, Bruxelles, Labor, 1990, p.13.

Selon lui, les examens sont des « corps étrangers dans l'éducation, au service d'une pédagogie dépassée », ils sont source d'anxiété et stress, d'inégalité et d'injustice.

Aussi, chez un enseignant non appliqué, un échec d'un apprenant peut être générateur d'autres échecs. Ici, l'auteur susmentionné cite une série d'effets qui montrent combien l'échec d'un élève peut être le résultat d'une certaine injustice : rupture entre enseignement et examens, infidélité dans la correction, stéréotypes et effets de Halo, effet d'ordre de correction ...

Bref, l'élève n'est pas toujours à la source de son échec. C'est d'ailleurs ce qu'affirme SALVAT (H.) lorsqu'il écrit :

« les échecs scolaires sont si manifestes, tellement massifs qu'ils cessent d'être une anomalie et qu'on est bien obligé d'en chercher les causes ailleurs que dans les inégalités naturelles d'aptitudes ... »⁵⁴.

Nous affirmons donc que les manières d'évaluer et de notation ont une part importante dans la réussite ou l'échec des élèves car, selon nous, il y a une manière d'interroger qui tue la réponse des élèves. Et là, l'enseignant y a une grande part.

Ainsi donc, l'enseignant doit s'examiner pour voir s'il n'a pas contribué à l'échec de son apprenant. Il doit faire de son mieux pour le relever ou pour mieux dire, se relever avec lui car il a échoué avec lui.

2°. Les conditions de travail de l'élève

Par conditions de travail, nous comprenons beaucoup de facteurs. Nous citons entre autres l'insalubrité des classes, les effectifs pléthoriques d'élèves, les conditions de vie à la maison, le manque de matériel didactique suffisant, ...

En effet, d'une part, la plupart des écoles privées sont créées par des individus ou des groupes d'individus qui ne disposent pas de moyens financiers suffisants pour se construire des locaux remplissant les conditions requises pour une bonne assimilation des cours par les élèves.

Souvent, ils louent des maisons qui, auparavant étaient conçues pour d'autres fins. Aussi, on trouve que les classes ne sont pas aérées, les fenêtres ne disposent pas de vitres, ...

D'autre part, les écoles publiques qui, elles, sont construites dans les normes recommandées, se voient aujourd'hui dépassées par les effectifs pléthoriques d'élèves qui ne cessent de croître disproportionnellement à la construction d'autres écoles. Ainsi, lorsque ces infrastructures scolaires sont usées, elles ne sont pas, la plupart des fois, renouvelées ; les vitres cassées, les lampes usées, ... ne sont pas remplacées.

⁵³ DE LANDSHEERE, G., *op. cit.*, pp. 21-54.

⁵⁴ SALVAT, H., *L'intelligence. Mythes et réalités*, Paris, Editions Sociales, 1976, p. 111.



Notons aussi que les conditions socio-économiques de l'élève sont influentes sur la réussite ou l'échec scolaire de ce dernier car comme l'affirme H. SALVAT, *«Il n'est pas indifférent pour l'élève que ses parents aient un revenu qui permette un logement spacieux, aéré, confortable, calme, une nourriture saine et équilibrée, un sommeil normal »*⁵⁵.

Nous remarquons donc par cette citation que les conditions de vie de l'élève jouent un grand rôle dans sa réussite ou son échec scolaire. Nous pouvons associer à ces conditions de vie à la maison la disponibilité ou non du matériel didactique.

Bref, les facteurs de l'échec scolaire sont d'origine diverses et difficilement dissociables. Toutefois, les traits de la personnalité, les conditions socio-économiques et culturelles de la famille et de l'école, l'organisation scolaire et l'encadrement des élèves par les responsables de l'école, ... sont parmi les principaux déterminants de l'échec ou du succès scolaire.

Il nous reste à voir quelle peut être l'influence de l'échec scolaire sur le recours à la fraude par les élèves.

III.2. Influence de l'échec scolaire sur le recours à la fraude aux examens chez les élèves

Nous avons souligné plus haut l'image et la valeur du diplôme dans la société burundaise actuelle. L'élève, en allant à l'école aimerait obtenir le diplôme le plus élevé et par conséquent être considéré dans la société ; il s'identifie à une personnalité de ses alentours qui a une fonction privilégiée. Aussi, les parents et toute sa famille l'éduquent dans cette voie. La pression que ces derniers exercent sur lui le pousse à avoir peur de l'échec et de la honte et, partant, à travailler avec toute son énergie.

Malheureusement, suite à l'un ou l'autre des facteurs précités, l'élève ne réussit pas toujours ; il arrive que ses ambitions soient vouées à l'échec. Lorsque cette situation d'échec tend à se répéter, elle est vécue comme un syndrome d'échec qui se présente à lui d'une façon éminemment variable suivant qu'il se traduit par une limitation totale ou partielle, permanente ou accidentelle de l'activité et du développement social de l'élève. Elle engendre chez lui une inquiétude fondamentale, germe d'angoisse et de traumatisme.

Selon Paul DIEL,

*«les perturbations les irritantes émanent des actions d'autrui en tant que faussement motivées et vaniteusement justifiées. Ces rapports sont cause d'angoissement accidentel qui se concentre en angoisse coupable dans la mesure où le sujet, incapable de maîtriser les accidents, s'en trouve psychiquement traumatisé. Maîtrise de soi ou rumination traumatisante préparent en chacun les motifs sublimes ou pervers de l'activité future »*⁵⁶.

⁵⁵ SALVAT, H., *op. cit.*, pp. 114-115

⁵⁶ DIEL, P., *La peur et l'angoisse*, Paris, Payot, 1956, p. 80.

Dans notre cas, cet autrui n'est autre que l'enseignant ou les différents intervenants en matière de l'éducation qui, parfois sont responsables de l'échec de l'élève. L'élève se culpabilise, en devient psychiquement traumatisé. Il cherche les moyens de s'en sortir. Il adopte un choix hésitant ; autrement dit l'attitude à adopter dépend de l'origine de son échec mais aussi de sa personnalité. DEBATY (P.) trouve que :

« L'attitude est une variable latente c'est-à-dire qu'elle se manifeste extérieurement aux observateurs par son expression (...) »⁵⁷.

Il trouve également que l'attitude a une direction : qui peut être soit une attirance, une sympathie pour un objet, une personne, une idée, soit une répulsion, une antipathie pour un objet, une personne, une idée. Elle a donc un signe. Elle est positive ou négative.

Dans notre cas, nous disons que les élèves ont adopté une attitude négative lorsqu'ils cherchent à éviter l'échec en passant par des actes pervers. Nous pensons primordialement à la course à la fraude aux examens.

Ne pouvant digérer son échec, surtout quand il était habitué à réussir mais aussi quand la source de son échec est extérieure à lui, l'élève va recourir à la fraude soi-disant pour "se sauver".

Ici, force est de constater que l'ampleur de la fraude dépendra de la situation qui motive l'élève à tricher : il y a des élèves avides de notes qui trichent chaque fois qu'ils trouvent cette occasion tandis que d'autres trichent seulement lorsqu'ils sont dans l'éminent danger d'échec.

Là aussi, différentes situation se présentent : d'une part, lorsque la raison de l'échec est intrinsèque c'est-à-dire inhérente à l'élève lui-même, on remarque qu'il aura tendance à prendre une attitude positive et l'assumer comme tel du fait que c'est la limite de ses capacités intellectuelles.

D'autre part, lorsque la raison de l'échec est intrinsèque, l'élève cherchera à frauder par tous les moyens et, dans ce cas, nous pensons que le monde extérieur à lui l'aura soumis à la tentation de frauder.

Abordons à présent la problématique, les hypothèses et la démarche méthodologique de la recherche.

⁵⁷ DEBATY, P., La mesure des attitudes, Paris, P.U.F., 1967, p. 12.

CHAPITRE IV : PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET CADRE METHODOLOGIQUE

IV.1. Problématique, Hypothèses et variables de recherche

IV.1.1. Problématique

Tout au long du cursus scolaire, les apprenants subissent une évaluation qui permet à leurs enseignants de se rendre compte du niveau de maîtrise des apprentissages. Cette évaluation se fait sous forme de travaux journaliers ou d'examens trimestriels. Dans les deux cas, cette évaluation se solde par une note chiffrée qui sert de référence pour décider soit de l'avancement de classe, du redoublement, de l'exclusion ou de l'obtention d'un diplôme, bref de la maîtrise ou pas des apprentissages. Néanmoins, l'obtention d'une note satisfaisante n'est pas toujours synonyme de la maîtrise des enseignements, il arrive qu'elle soit le résultat d'une fraude aux examens.

Selon NGENDAKUBWAYO⁵⁸, la fraude aux examens peut se situer à trois niveaux : avant, pendant et après l'examen. Au premier niveau, elle se fait sous forme d'une préparation psychologique et matérielle. Au second niveau, elle se fait sous trois catégories que nous citons ici selon leur ordre d'importance : coup d'œil sur la copie d'autrui, la « collaboration et l'emploi des « radars » dissimilés dans la feuilles anonyme ... Au dernier niveau, ceux qui sont "habiles" corrigent leurs copies pendant qu'ils remettent. Des fois, il arrive qu'un planton ou un secrétaire corrompu modifie la note des élèves en l'élevant.

En plus des moyens élucidés par l'auteur ci-haut mentionné, les élèves du secondaire interrogés semblent allonger la liste. Ils affirment que les moyens de tricher sont très diversifiés de façon que les surveillants ne peuvent en aucune façon les élucider tous. Selon eux, les élèves qui sont attrapés en flagrant délit sont souvent des apprentis en la matière ; les plus expérimentés connaissent plusieurs astuces à utiliser et, par conséquent, ne sont jamais attrapés.

Les manières de tricher qu'ils nous ont révélées sont les suivantes : regard dirigé sur la copie d'autrui, collaboration entre différents élèves, écrits sur le mur, sur le ciment, sur les vitres des fenêtres, sur les pupitres, sur les habits (surtout sur leur face interne), sur les parties intimes du corps : cuisse, ..., usage en cachette des téléphones mobiles pour demander les réponses à ceux de l'extérieur, utilisation d'une calculatrice, ...

Il y en a aussi d'autres qui préparent des copies toutes faites en présupposant des questions pouvant être posées : Ces copies sont dissimilés sous les habits tout autour du corps.

Pour terminer, un de ces élèves nous a dit : « les enseignants se croient malins, mais les élèves sont plus malins qu'eux ; chaque fois qu'une manière de tricher est appréhendée, on découvre directement une autre pour la remplacer ».

Face à une telle situation où, lors des évaluations, les élèves considèrent leurs éducateurs comme des policiers et font tout leur possible pour échapper à leur

⁵⁸ NGENDAKUBWAYO, V., op cit., pp. 19-22.

vigilance, l'on est en droit de se poser certaines questions : les élèves sont-ils conscients des conséquences immédiates et lointaines de la fraude aux examens. Ces dernières sont-elles considérées au même pied d'égalité ? Sinon, lesquelles sont plus considérées que d'autres ?

Ces questions nous ont poussé à émettre des hypothèses que nous avons vérifiées plus tard.

IV.1.2. Hypothèses de recherche

1°. Hypothèse générale

Les élèves de l'enseignement secondaire seraient conscients des conséquences de la fraude aux examens.

2°. Hypothèses opérationnelles

- a) Les élèves des écoles publiques, plus que ceux des écoles privées, seraient conscients des conséquences de la fraude aux examens.
- b) Les filles, plus que les garçons, seraient conscientes des conséquences de la fraude aux examens.

IV.1.3. Variables de recherche et leur justification

1°. Statut de l'école

Par statut de l'école, nous entendons école publique d'un côté et école privée de l'autre. Dans les écoles privées, les parents supportent la totalité du coût de la scolarité de leurs enfants tandis que dans les écoles publiques, il y a une intervention de l'Etat. Cela pousserait les élèves des écoles privées à se soucier de l'obtention du diplôme quels que soient les moyens utilisés, la fraude aux examens y compris. Ainsi, leur perception des conséquences de la fraude aux examens serait différente de celle des élèves des écoles publiques.

2°. Sexe des élèves

Nous croyons que les filles, de par l'éducation qu'elles reçoivent à la maison, ont souvent une conception des choses différente de celle des garçons. Aussi, les garçons ont souvent un cœur dur, du sang froid, ce qui nous pousse à croire que les filles reconnaissent l'existence des conséquences de la fraude aux examens plus que les garçons.

IV.2. Méthodologie de la recherche

IV.2.1. Population d'enquête et détermination de l'échantillon

1°. Population d'enquête

Notre étude devrait porter sur toutes les écoles secondaires de la province de Bujumbura-Mairie. Mais du fait que ces dernières sont tellement nombreuses (voir : répartition des écoles secondaires par commune de la Mairie) et comprennent un nombre important d'élèves, nous nous sommes limité à 6 écoles choisies dans l'espoir qu'elles nous permettraient de couvrir toutes les variables.

Pour choisir ces 6 écoles, nous avons d'abord divisé toutes les écoles en deux strates dont les écoles privées et les écoles publiques. Nous avons par la suite écrit le numéro correspondant à chacune de ces écoles sur un morceau de papier et avons mis ces morceaux de papier dans deux urnes : celle des écoles privées et celle des écoles publiques.

Nous avons alors tiré au hasard 3 écoles privées et trois écoles publiques. C'est ainsi que nous sommes tombés sur les écoles suivantes : Lycée Technique Islamique de NTAHANGWA, ITEM, Lycée de NTAHANGWA, d'un côté et Lycée Scheppers de NYAKABIGA, Lycée Technique Municipale de ROHERO et le Collège Municipal de NYAKABIGA, de l'autre.

Signalons que le Lycée de NTAHANGWA a été rayé de cette liste parce la direction nous a refusé la permission de mener notre recherche dans cet établissement. Ainsi, nous avons choisi un autre numéro correspondant au Lycée Idéal de l'HORIZON. Nous restons donc avec les six écoles figurant dans le tableau suivant et leurs élèves forment notre univers d'enquête.

Tableau 1 : Répartition globale de la population d'enquête selon l'établissement et le sexe

Etablissement \ Sexe	Masculin	Féminin	Total
LYCEE TECHNIQUE ISLAMIQUE NTAHANGWA	631	428	1059
ITEM	28	160	188
LYCEE IDEAL DE L'HORIZON	96	155	251
LYCEE SCHEPPERS DE NYAKABIGA	463	285	748
COLLEGE MUNICIPALE DE NYAKABIGA	168	221	389
LYCEE TECHNIQUE MUNICIPALE DE ROHERO	153	264	417
TOTAL	1539	1513	3052

2°. Echantillonnage

Comme nous venons de le montrer, notre population d'enquête est composée des élèves des six établissements secondaires cités ci-haut. Elle s'élève à 3052 élèves. Etant donné que nous ne pouvions pas mener notre enquête sur toute cette population si élevée eu égard aux moyens financiers et au temps dont nous disposons, nous avons procédé à l'échantillonnage. Ce dernier est une étape importante dans toute recherche car le crédit à accorder aux résultats découle de cela.

Louis D'HAINAUT le définit comme étant :

« l'opération qui consiste à prélever un certain nombre d'éléments (échantillon) dans l'ensemble des éléments qu'on veut observer ou traiter (population) »⁵⁹.

Ainsi donc, cette opération ne se fait pas n'importe comment. Le problème reste celui de choisir un échantillon qui soit représentatif de la population parente.

A ce sujet, M. REUCHLIN dit que :

« la meilleure méthode d'extraction d'un échantillon représentatif consiste à extraire des éléments au "hasard" de la population. Au hasard, dit-il, ne signifie pas n'importe comment sans choix délibéré. Cette expression signifie ici que tous les éléments de la population ont les mêmes chances, les mêmes probabilités d'être extraits »⁶⁰.

En ce qui nous concerne, pour avoir un échantillon que nous jugeons représentatif, nous nous sommes inspirés du conseil de JAVEAU qui considère qu' *« un échantillon d'un dixième ou d'un vingtième de la population parente quand il est tiré au hasard est suffisamment représentatif de celle-ci »⁶¹.*

Nous avons donc réduit notre population d'enquête au vingtième et nous nous sommes resté avec un échantillon de 152 élèves.

Tableau 2 : Répartition de l'échantillon d'enquête selon l'établissement et le sexe

Etablissement	Sexe		
	Masculin	Féminin	Total
LYCEE TECHNIQUE ISLAMIQUE NTAHANGWA	32	21	53
ITEM	1	8	9
LYCEE IDEAL DE L'HORIZON	5	8	13
LYCEE SCHEPPERS DE NYAKABIGA	23	14	37
COLLEGE MUNICIPALE DE NYAKABIGA	8	13	21
LYCEE TECHNIQUE MUNICIPALE DE ROHERO	8	11	19
TOTAL	77	75	152

⁵⁹ D'HAINAUT, L. Concepts et méthodes de statistique, T1. Paris, Editions Labor, 1975, p. 32.

⁶⁰ REUCHLIN, M., Précis de Statistique, Paris, P.U.F., 1976, p. 164.

⁶¹ JAVEAU, C., L'enquête par questionnaire. Bruxelles, E.U.B., 1978, p. 28.

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon selon la nature de l'école et le sexe

Nature de l'école \ Sexe	Masculin	Féminin	Total
Privée	38	37	75
Publique	39	38	77
Total	77	75	152

IV.2.2. Instrument de récolte des données

Un instrument bien approprié au sujet et à la population d'enquête doit être défini d'avance en vue d'éviter des pertes de temps inutiles pendant la récolte des données. Dans ce travail, nous avons utilisé le questionnaire comme instrument de récolte des données.

Le questionnaire

En considérant la nature de notre sujet de recherche, nous constatons que nous avons deux possibilités quant au choix de l'instrument d'enquête : l'entretien ou l'interview et le questionnaire.

Pour nous, nous avons opté pour le questionnaire écrit pour des raisons d'opérationnalité et de commodité.

Néanmoins, l'honnêteté scientifique nous oblige à reconnaître que le questionnaire présente certaines limites même si nous l'avons choisi.

En effet, certains auteurs l'accusent de ne pas faire le tour d'horizon de tous les aspects du sujet à l'étude ; c'est le cas de T.L. Kelly cité par DE LANDSHEERE (G.) lorsqu'il écrit ce qui suit :

« Imparfaite, la méthode des questionnaires l'est à maints égards : D'abord le questionnaire couvre difficilement tous les aspects d'un problème, une analyse préliminaire exhaustive est rarement possible, et le nombre de questions ne peut être trop élevé »⁶².

L'autre limite est qu'il ne permet pas la libre expression de l'enquêté surtout lorsqu'il s'agit des questions fermées.

Pour faire face à ce défaut, nous avons mélangé des questions fermées et des questions ouvertes pour permettre à nos enquêtés d'expliquer leur choix.

Aussi, du côté de l'enquêté, les réponses peuvent être entachées de subjectivisme. Il peut chercher à orienter les opinions de l'enquêteur pour des raisons d'intérêt ou de convenances personnelles. Pour lutter contre cette limite, nous avons tenu à expliquer préalablement en long et en large le but de notre recherche.

⁶² DE LANDSHEERE, G., Introduction à la recherche en éducation, 4^{ème} édition, revue et augmentée, Paris, A Colin, Bourrelier, 1976, p. 75.

Une autre limite que nous avons observée est que, en utilisant le questionnaire, il y a risque d'enregistrer une très grande mortalité des questionnaires lorsqu'on n'y prend pas garde.

Malgré ces limites, force est de constater qu'aucun instrument de recherche n'est exempt de défaut.

L'interview auquel nous pouvions recourir n'est, lui, non plus épargné de reproche. C'est d'ailleurs ce qu'exprime ROGER MUCCHIELLI⁶³ lorsqu'il souligne que l'interview oblige le répondant à tâtonner et, quelques fois, il y a risque de s'égarer dans des considérations inutiles.

Aussi, du côté de son utilisation, l'analyse s'avère trop délicate que celle qui se ferait par le questionnaire.

Signalons aussi que, si le questionnaire présente des limites (que nous avons essayé de transcender), nous reconnaissons aussi qu'il présente des qualités. En effet, il permet d'atteindre un très grand nombre de sujets en peu de temps, privilégiant ainsi le principe de la représentativité de l'échantillon.

En outre, le questionnaire présente la qualité de permettre à l'enquêteur un très bon traitement statistique des résultats de l'enquête. C'est dans ce sens que R. DAVAL écrit ce qui suit :

« la méthode par questionnaire risque de provoquer des réponses stéréotypées, mais elle minimise le risque d'erreur d'interprétation par l'interviewé. Elle n'atteint que la réponse manifeste mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions »⁶⁴.

Ainsi donc, en considérant ses qualités et après avoir pris des stratégies pour réduire ses limites, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire comme instrument de récolte des données.

IV.2.3. Déroulement de l'enquête

Après avoir déterminé notre population d'enquête, notre échantillon et l'instrument de récolte de données, la tâche suivante était de mener l'enquête.

Cette dernière est une étape délicate ; c'est pour cette raison que nous avons pensé à tester en premier lieu notre questionnaire pour vérifier s'il ne contenait pas d'imperfections éventuelles. Nous avons donc mené une préenquête.

⁶³ MUCCHIELLI, R., Le questionnaire dans l'enquête psychosociale. Connaissance du Problème, Paris, E.S.F., 1953, PP. 36-37.

⁶⁴ DAVAL, R., Traité de psychologie sociale, Paris, P.U.F., 1964, P.190.

1° La préenquête

Comme nous venons de le signaler, cette étape a pour objectif de tester le questionnaire afin de lever les imperfections et de se rendre compte des difficultés éventuelles. A ce sujet, R. DAVAL précise que :

« Le test d'un questionnaire permet de découvrir les questions inutiles, les questions faisant double emploi, les questions trop longues, l'ordre des questions à changer, les questions mal formulées, les termes incompris ou compris différemment, les questions à accompagner d'un schéma ou d'un dessin ... »⁶⁵.

Signalons que la préenquête porte toujours sur un nombre très réduit des sujets mais des sujets similaires à ceux de l'enquête proprement dite.

Néanmoins, elle revêt une très grande importance. Cela corrobore avec les idées de R. PINTO et M. GRAWITZ lorsqu'ils écrivent ce qui suit :

« Il convient d'insister sur la nécessité d'une préenquête approfondie c'est-à-dire un essai d'enquête sur un petit nombre de sujets, permettant de rôder le questionnaire et de se rendre compte des difficultés »⁶⁶.

Pour notre travail, cette étape a été faite auprès de 20 élèves du Lycée Municipale de BUTERERE et de l'ETCA KAMENGE répartis de la manière suivante :

Etablissement	Sexe	Masculin	Féminin	Total
ETCA KAMENGE		4	6	10
LYCEE MUNICIPALE BUTERERE		6	4	10
Total		10	10	20

Les résultats de notre préenquête nous ont permis de faire les constats suivants :

- Au niveau de l'administration du questionnaire, une autorité de l'une de ces écoles l'a distribué auprès de ses élèves. Cela a eu comme répercussion que les réponses des élèves ont été identiques alors que pour l'école où nous l'avons distribué nous-même, les réponses étaient variées.
- Mortalité des questionnaires : sur les 20 questionnaires, nous avons enregistré une mortalité de 5 questionnaires. Cela nous a poussé à prendre des stratégies pour l'enquête proprement dite.
- Pour les questions, nous en avons supprimé cinq parce que leur contenu était similaire à celui des autres questions.

2 ° L'enquête proprement dite

Avant de lancer notre questionnaire, nous avons d'abord visité les lieux c'est-à-dire les écoles concernées pour nous rendre compte de certaines réalités et prendre contact avec les autorités de l'école. C'est par cette première visite que nous avons

⁶⁵ DAVAL, R., *op. cit.*, p. 185.

⁶⁶ PINTO, R. et GRAWITZ, M., *op. cit.*, P 189.

pu établir avec précision notre population d'enquête et partant, notre échantillon et le nombre de classes disponibles dans chaque école.

Pour choisir les classes dans lesquelles nous avons lancé le questionnaire, nous les avons d'abord numérotées toutes, nous avons écrit ces numéros sur des bouts de papiers et les avons mis dans une urne afin de tirer le numéro correspondant à une classe dans laquelle il fallait entrer pour lancer le questionnaire. Comme il y avait des classes qui ne remplissaient pas la totalité des effectifs voulus, nous avons jugé bon de compléter le nombre manquant dans la classe parallèle, c'est le cas de la classe de 3^{ème} Electromécanique au Lycée Technique Islamique de NTAHANGWA qui ne contenait que 3 filles alors que nous en avions besoin 21.

Avant d'entrer dans les classes concernées par notre enquête, nous avons pris soin de passer par la direction ou l'une des préfectures pour demander la permission de recueillir cette fois-ci les informations auprès de leurs élèves. Certains nous l'ont accordée directement tandis que d'autres nous donnaient de rendez-vous.

Nous avons pris le soin d'administrer nous-même le questionnaire pour éviter d'une part la mortalité du questionnaire chez notre échantillon et d'autre part pour motiver et mettre en confiance les élèves afin qu'ils soient expansifs et personnels dans leurs réponses.

Après avoir distribué le questionnaire, nous nous sommes convenu du jour de récolte de ce dernier car, comme c'était dans la période de préparation et de passation des examens de fin d'année scolaire, les élèves devaient se donner du temps pour répondre à tête reposée.

Signalons que malgré les efforts consentis, 5 exemplaires de notre questionnaire ne nous ont pas été retournés. Nous avons donc récolté en tout 147 exemplaires du questionnaire constituant ainsi notre échantillon définitif.

3° Difficultés rencontrées

Dans notre étude, nous avons éprouvé deux principales difficultés :

- Certaines autorités d'école nous ont refusé carrément d'effectuer notre enquête au sein de leur établissement soi-disant qu'une étude sur les fraudes aux examens ne mérite pas d'être faite dans leur école.
- Beaucoup d'élèves n'ont pas respecté le rendez-vous de collecte du questionnaire qu'ils avaient eux-mêmes fixé. Il nous a fallu alors y retourner maintes fois afin d'en perdre le minimum possible.

IV.2.4. Dépouillement et procédure de traitement des données

Les données telles que nous les avons recueillies sont à l'état brut et sont par conséquent incapables de fournir des informations suffisantes concernant la perception des conséquences de la fraude aux examens par les élèves de l'enseignement secondaire. Pour cette raison, nous avons fait le dépouillement et le traitement de ces données, ce qui nous a permis de les interpréter.

Selon JAVEAU, « *dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses* »⁶⁷.

Pour y arriver, nous avons réparti les réponses obtenues pour chacune de nos items dans un tableau global d'abord et, ensuite, nous les avons réparties selon les variables de recherche.

Concernant le traitement des données, nous avons utilisé un des tests non paramétriques. Selon MIALARET et PHAN, un test est dit non paramétrique « *s'il n'a pas besoin de paramètre pour être étudié* »⁶⁸.

Les paramètres dont il est question ici sont la moyenne et l'écart-type. Parmi les tests non paramétriques, nous avons utilisé le Khi-deux (encore appelé Khi-carré et noté le plus souvent x^2), pour le fait que nous avons affaire à des réponses sous forme de fréquences.

Pour calculer le Khi-deux, nous nous basons sur deux types de fréquences : fréquences observées (f_o) et fréquences théoriques (f_e). Les fréquences observées sont des effectifs de réponses trouvées par le chercheur lorsqu'il fait le dépouillement de son questionnaire tandis que les fréquences théoriques sont celles attendues par le chercheur si les effectifs des rangées étaient totalement indépendants des effectifs des colonnes au niveau de chaque tableau des résultats :

$$F_e = \frac{S_i S_j}{N} \quad \text{où} \quad \begin{array}{l} S_i : \text{total des effectifs de la rangée} \\ S_j : \text{total des effectifs de la colonne} \\ N : \text{effectif de l'échantillon} \end{array}$$

La formule générale pour calculer le x^2 est la suivante :

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

MIALARET et PHAN précisent que :

« *Pour que l'application du test du x^2 soit valable, il est nécessaire que l'échantillon soit assez grand. On estime qu'il faut que l'effectif de chacune des cases du tableau soit supérieur à 10. Au cas où les effectifs des cases du tableau seraient inférieurs à 10, on ferait la correction de YATES* »⁶⁹.

Ainsi, la formule corrigée devient :

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_e - 0,5)^2}{f_e}$$

Après cette étape, nous nous sommes servi de deux autres données dans la lecture d'une valeur tabulaire à comparer avec notre X^2 calculé. Ces données sont :

⁶⁷ JAVEAU, C., *op. cit.*, p. 25.

⁶⁸ MIALARET, G. et PHAN, D., *Statistique à l'usage de l'éducateur*, Paris, P.U.F., 1967, p.250.

⁶⁹ Idem.

- le seuil de probabilité (P) qui est une marge d'erreur que l'on se donne et dont l'on doit tenir en considération au moment des opérations statistiques. Cette valeur est variable ; il revient à nous donc de choisir celle que nous utilisons (P = 0,05).
- le nombre de degré de liberté (d.l) noté L qui est calculé par la formule suivante :
$$L = (R - 1) (K - 1)$$
 où
R : nombre de rangées
K : nombre de colonnes

Si le X^2 calculé est inférieur au X^2 lu dans les tables au seuil de probabilité déjà énoncée (P = 0,05) et au degré de liberté trouvée par la formule (K-1) (R-1), nous acceptons l'Hypothèse nulle (Ho) c'est-à-dire que les différences observées ne sont pas significatives et donc sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Au cas contraire c'est-à-dire si la X^2 calculé est supérieur au X^2 lu, nous rejetons l'hypothèse nulle pour accepter l'hypothèse alternative (H_1) c'est-à-dire que les différences observées sont significatives et donc dues à la variable considérée.

II^{EME} PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RESULTATS

CHAPITRE V. CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES DE LA FRAUDE AUX EXAMENS

Ce chapitre nous permet de constater si les élèves enquêtés sont conscients des conséquences de la fraude aux examens sur le plan pédagogique, de l'importance qu'ils leur accordent, et de leur classement en fonction de cette importance.

V.1. Existence des conséquences pédagogiques de la fraude aux examens

Question 1 : Trouvez-vous que la fraude aux examens (tricherie) entraîne des conséquences sur le plan pédagogique ?

Oui

Non

Expliquez

Tableau 5 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	140	95,23
Non	7	4,77
Total	147	100

Le présent tableau indique que 140 élèves du secondaire sur les 147 élèves interrogés, soit un pourcentage de 95,23% trouvent que la fraude aux examens entraîne des conséquences sur le plan pédagogique tandis que 7 élèves sur 147 (soit 4,77 %) trouvent que la fraude aux examens n'entraîne pas de conséquences sur le plan pédagogique.

Tableau 6 : Répartition des réponses selon la variable "Statut de l'école"

Statut de l'école Réponses	Privée		Publique		Total	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%
Oui	64	91,4	76	98,70	140	95,25
Non	6	8,6	1	1,30	7	4,77
Total	70	100	77	100	147	100

Il se dégage de ce tableau que 64 élèves sur 70 des écoles privées (soit 91,4 %) contre 76 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 98,70 %) trouvent que la fraude aux examens a des conséquences sur le plan pédagogique. Par contre, 6 élèves sur 70 des écoles privées (soit 8,6 %) contre un élève sur 77 des écoles publiques (soit 1,30 %) trouvent que la fraude aux examens ne comporte pas de conséquences sur le plan pédagogique.

Nous allons à présent tester à l'aide du Khi-deux pour nous rendre compte si les différences au niveau des fréquences observées selon la variable « statut de l'école » sont significatives ou si elles sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 7 : Calcul du X^2

F _o	f _e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$
64	66,67	10,05	0,15
6	3,33	4,71	1,41
76	73,33	4,71	0,06
1	3,67	10,05	2,74
			$X^2 = 4,36$

Comme on constate que le X^2 calculé (4,36) est supérieur au X^2 lu dans la table, nous concluons que les différences observées ne sont pas dues au hasard de l'échantillonnage mais sont plutôt dues à la variable "statut de l'école".

Ainsi donc, les élèves des écoles publiques, plus que ceux des écoles privées, trouvent que la fraude aux examens entraîne des conséquences sur le plan pédagogique. L'une des conséquences pédagogiques est que, comme le souligne un élève d'une école privée : « Une fois appréhendé, le concerné peut subir des sanctions ». Aussi, un autre élève d'une école publique ajoute que : « si les élèves ont eu de bonne note à cause de la tricherie, le professeur se rend compte qu'ils ont compris la matière, alors qu'ils n'ont rien compris. Donc, dans le cas contraire, le professeur pouvait réviser la matière mais il avance parce que les élèves lui ont prouvé qu'ils ont compris alors que c'est faux. »

Tableau 8 : Répartition des réponses selon la variable "sexe"

Réponses \ Sexe	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	68	90,7	72	100	140	95,2
Non	7	9,3	0	0	7	4,8
Total	75	100	72	100	147	100

Il ressort de ce tableau que 68 garçons sur 75 et la totalité des filles (72 sur 72) affirment que la fraude aux examens présente des conséquences sur le plan pédagogique. Par contre, 7 garçons restants sur 75 trouvent que la fraude aux examens ne présente pas de conséquences sur le plan pédagogique.

Testons à présent pour voir si les différences observées sont significatives.

Tableau 9 : Calcul du Khi-carré

F _o	f _e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
68	71,43	15,44	0,22
7	3,57	8,58	2,40
72	68,57	8,58	0,13
0	0	0,25	-
			$X^2 = 2,75$

Nous trouvons que le X^2 calculé (2,75) est inférieur au X^2 tabulaire (3,841), ce qui nous pousse à dire que les différences observées entre les garçons et les filles sur la question de savoir si la fraude aux examens présente des conséquences sur le plan pédagogique ne sont pas significatives. Elles ne sont donc dues qu'au hasard de l'échantillonnage.

V.2. Importance accordée aux conséquences pédagogiques de la fraude aux examens

Questions 2 : Les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens sont :

- a) Toujours malheureuses
- b) Quelques fois malheureuses
- c) Quelques fois bonnes
- d) Toujours bonnes

Tableau 10 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	%
Toujours malheureuses	80	54,42
Quelques fois malheureuses	34	23,13
Quelques fois bonnes	33	22,45
Toujours bonnes	0	0
Total	147	100

Il ressort de ce tableau que 80 élèves sur 147 (soit 54,42 %) trouvent que les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens sont toujours malheureuses, 34 élèves sur 147 (soit 23,13 %) trouvent que les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens sont quelques fois malheureuses, 33 élèves sur 147 (soit 22,45 %) trouvent que les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens sont quelques fois bonnes tandis que aucun élève ne les trouve toujours bonnes.

Tableau 11 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école \ Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Toujours malheureuses	16	22,86	64	83,12	80	54,42
Quelques fois malheureuses	26	37,14	8	10,39	34	23,13
Quelques fois bonnes	28	40	5	6,49	33	22,45
Toujours bonnes	0	0	0	0	0	0
Total	70	100	77	100	147	100

Nous lisons dans ce tableau que 16 élèves sur 70 des écoles privées (soit 22,86 %) contre 64 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 83,12 %) trouvent que les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens sont toujours malheureuses, 26 élèves sur 70 des écoles privées (soit 37,14 %) contre 8 élèves sur 77 des écoles publiques soit (10,39 %) trouvent que ces conséquences sont

quelques fois malheureuses tandis que 28 élèves sur 70 des écoles privées (soit 40 %) contre 5 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 6,49 %) les trouvent quelques fois bonnes.

En soumettant ces observations au test de Khi-carré, nous constatons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au degré de liberté $d.l = 3$, le X^2 calculé (54,16) est largement supérieur au X^2 lu dans la table (7,815). Les réponses varient donc sensiblement selon le statut qui régit l'école. Ainsi, les écoles publiques, plus ceux des écoles privées, trouvent que les conséquences pédagogiques, de la fraude aux examens, sont toujours malheureuses (83,12 % contre 22,86%). Cela serait dû à la rigueur, au suivi régulier et à la conscientisation faits par les autorités de l'école : du directeur jusqu'aux maîtres de disciplines. Signalons en passant que la plupart des écoles privées n'ont pas un personnel permanent suffisant. La présence des encadreurs fait défaut. D'ailleurs, un élève d'une école publique les accuse : « Les écoles privées déforment les élèves, ils donnent accès aux nombreuses bêtises. »

Tableau 12 : Répartition des réponses selon le sexe

Réponses	Sexe		Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Toujours malheureuses	39	52	41	56,94	80	54,42		
Quelques fois malheureuses	15	20	19	26,39	34	23,13		
Quelques fois bonnes	21	28	12	16,67	33	22,45		
Toujours bonnes	0	0	0	0	0	0		
Total	75	100	72	100	147	100		

Ce tableau indique que 39 garçons sur 75 (soit 52 %) contre 41 filles sur 72 (soit 56,94 %) trouvent que les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens sont toujours malheureuses, 15 garçons sur 75 (soit 20 %) contre 19 filles sur 72 (soit 26,39 %) trouvent que ces conséquences sont quelques fois malheureuses tandis que 21 garçons sur 75 (soit 28 %) contre 12 filles sur 72 (soit 16,67 %) les trouvent quelques fois bonnes.

Lorsque ces résultats sont soumis au test du Khi-carré, nous constatons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au degré de liberté $d.l = 3$, le X^2 calculé (2,925) est inférieur au X^2 tabulaire (7,815), ce qui nous pousse à dire que les conséquences observées ne sont pas significatives ; elles sont dues au hasard de l'échantillonnage.

V.3. Classement des conséquences pédagogiques de la fraude aux examens par ordre d'importance

Question 3 : Parmi les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens suivantes, laquelle est la plus grave ?

- a) Enlèvement des points dans le cours triché
- b) Un échec en éducation
- c) Exclusion de l'école
- d) Probabilité d'échouer dans les études supérieures
- e) Autres avis (expliquez)

Tableau 13 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Enlèvement des points dans le cours	50	34,01
Echec en éducation	57	38,78
Exclusion de l'école	0	0
Echec aux études supérieures	36	24,49
Autres	4	2,72
Total	147	100

Par ce tableau, nous remarquons que 50 élèves sur 147 (soit 34,01 %) affirment que l'enlèvement des points dans le cours triché est la conséquence pédagogique de la fraude aux examens la plus grave, 57 élèves sur 147 (soit 38,78 %) affirment que l'échec en éducation est la conséquence pédagogique de la fraude aux examens la plus grave, 36 élèves sur 147 (soit 25,49 %) affirment qu'échouer dans les études supérieures est la conséquence pédagogique de la fraude aux examens la plus grave tandis que 4 élèves (soit 2,72 %) émettent d'autres avis tels que le renvoi temporaire, se faire une mauvaise image chez les professeurs.

Tableau 14 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Réponses	Statut de l'école		Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Enlèvement des points dans le cours	26	37,14	24	31,17	50	34,01		
Echec en éducation	30	42,86	27	35,065	57	38,78		
Exclusion	0	0	0	0	0	0		
Echec aux études supérieures	14	20	22	28,57	36	24,49		
Autres	0	0	4	5,195	4	2,72		
Total	70	100	77	100	147	100		

Nous lisons dans ce tableau que 26 élèves des écoles privées sur 70 (soit 37,14 %) contre 24 élèves des écoles publiques sur 77 (soit 31,17 %) affirment que l'enlèvement des points dans le cours triché est la conséquence pédagogique de la fraude aux examens la plus grave. 30 élèves des écoles privées sur 70 (soit 42,86 %) contre 27 élèves des écoles publiques sur 77 (soit 35,065 %) affirment que c'est l'échec en éducation qui est la conséquence pédagogique de la fraude aux examens la plus grave. 14 élèves sur 70 des écoles privées (soit 20 %) contre 22 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 28,57 %) affirment que c'est l'échec aux études supérieures qui est la conséquence la plus grave tandis que 4 élèves des écoles publiques (soit 5,195 %) mentionnent d'autres avis.

En soumettant ces observations au test de Khi-carré, nous constatons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 4, le X^2 calculé (6,105) est inférieur au X^2 tabulaire (9,488), ce qui nous pousse à dire que les différences observées ne sont pas significatives. Elles sont dues au hasard de l'échantillonnage. Ainsi donc, le statut qui régit l'école n'a pas influencé la réponse des élèves à cette question.

Tableau 15 : Répartition des réponses selon le sexe

Réponses \ Sexe des élèves	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Enlèvement des points dans le cours	25	33,33	25	34,72	50	34,01
Echec en éducation	28	37,33	29	40,28	57	38,78
Exclusion	0	0	0	0	0	0
Echec aux études supérieures	20	26,67	16	22,22	36	24,49
Autres	2	2,67	2	2,78	4	2,72
Total	75	100	72	100	147	100

Il se dégage de ce tableau que 25 garçons sur 75 (soit 33,33 %) contre 25 filles sur 72 (soit 34,72 %) affirment que c'est l'enlèvement des points dans le cours triché qui est la conséquence pédagogique de la fraude aux examens la plus grave, 28 garçons sur 75 (soit 37,33 %) contre 29 filles sur 72 (soit 40,28 %) affirment que l'échec en éducation est la conséquence pédagogique de la fraude aux examens la plus grave, 20 garçons sur 75 (soit 26,67 %) contre 16 filles sur 72 (soit 22,22 %) affirment que c'est l'échec aux études supérieures qui est la conséquence pédagogique de la fraude aux examens la plus grave tandis 2 garçons sur 75 (soit 2,67 %) contre 2 filles sur 72 (soit 2,78 %) émettent d'autres avis.

Soumis au test de Khi-carré, ces résultats montrent qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 4, le X^2 calculé (0,72) est largement inférieur au X^2 tabulaire (9,488), ce qui nous permet d'affirmer que les différences observées ne sont pas significatives. Le sexe des élèves n'a donc pas influencé la réponse des élèves à cette question.

Conclusion sur le chapitre 5

Notre objectif était de savoir si les élèves du secondaire sont conscients de l'existence des conséquences pédagogiques de la fraude aux examens, le degré de gravité qu'ils leur attribuent mais aussi le classement qu'ils en font selon cette gravité.

D'une manière générale, les réponses qui nous ont été données affirment que les élèves interrogés sont conscients de l'existence des conséquences de la fraude aux examens sur le plan pédagogique. Néanmoins, les réponses détaillées y apportent quelques nuances.

En effet, la majorité des élèves trouvent que la fraude aux examens entraîne des conséquences sur le plan pédagogique (95,23%). Seuls (4,77 %) nient l'existence de ces conséquences. Face à cette question, les élèves des écoles publiques plus que ceux des écoles privées, donnent un avis favorable tandis que le sexe des élèves n'a pas influencé leur réponse.

Quant à la gravité accordée aux conséquences pédagogiques de la fraude aux examens, la majorité des élèves, 54,42 %, trouvent que ces conséquences sont

toujours malheureuses, 23,13 % les trouvent quelques fois malheureuses tandis que 22,45 % les trouvent quelques fois bonnes.

Un de ces derniers affirme que :

« Comme l'objectif principal pour un élève est d'obtenir des points, s'il triche et qu'il n'est pas attrapé, les conséquences de cette tricherie auront été bonnes. Au cas contraire, elles seront mauvaises »⁷⁰.

Aussi, le test de Khi-carré nous révèle que les réponses à cette question varient selon le statut qui régit l'école tandis que le sexe des élèves n'y exerce aucune influence.

S'agissant de classement des ces conséquences de la fraude aux examens sur le plan pédagogique selon leur gravité, nous constatons qu'elles sont classés dans cet ordre : échec en éducation (38,78 %), enlèvement des points dans le cours triché (34,01 %), échec aux études supérieures (24,49 %), être renvoyé temporairement et se faire une mauvaise image chez la professeur (2,72 %).

Comme les conséquences de la fraude aux examens ne se remarquent pas seulement sur le plan pédagogique, nous allons voir, dans le chapitre suivant, ce qu'il en est sur le plan social et moral.

⁷⁰ Propos d'une élève d'une école privée.

CHAPITRE VI : CONSEQUENCES SOCIALES ET MORALES DE LA FRAUDE AUX EXAMENS

Dans ce chapitre, il sera question de nous rendre compte de la conception des élèves face aux conséquences sociales et morales de la fraude aux examens et à leur existence de façon générale : injustice entre élèves, mauvaise habitude, vol dans la vie ultérieure, sentiment d'incapacité, sentiment de culpabilité, de façon particulière.

VI.1. Existence des conséquences de la fraude aux examens sur le plan social et Moral

Question 4 : Trouvez-vous que la fraude aux examens entraîne des conséquences sur le plan social et moral ?

Tableau 16 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	%
Oui	80	54,42
Non	60	40,82
Je ne sais pas	7	4,76
Total	147	100

En lisant ce tableau, nous observons que, globalement, 80 élèves sur 147 interrogés (soit 54,42 %) trouvent que la fraude aux examens présente des conséquences sur le plan social et moral, 60 autres (soit 40,82 %) donnent la réponse négative à cette question tandis que 7 restants (soit 4,76 %) ne savent pas quelle réponse donner.

Tableau 17 : Répartition des réponses selon la variable statut de l'école

Réponses \ Sexe	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	30	42,36	50	64,94	80	54,42
Non	35	50	25	32,46	60	40,82
Je ne sais pas	5	7,14	2	2,60	7	4,76
Total	70	100	77	100	147	100

A travers ce tableau, nous remarquons que seulement 30 élèves sur 70 (soit 42,86 %) des écoles privées contre 50 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 64,94 %) trouvent que la fraude aux examens présente des conséquences sur le plan social et moral. Par contre, 35 élèves sur 70 des écoles privées (soit 50 %) et 25 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 32,46 %) trouvent que la fraude aux examens n'entraîne pas de conséquences sur le plan social et moral. Pour les élèves restants, 5 élèves sur 70 des écoles privées (soit 7,14 %) contre 2 élèves sur 77 (soit 2,60 %) des écoles publiques ne savent pas quelle réponse donner.

Le recours au test du X^2 montre qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et avec le d.l = 2, le X^2 calculé (7,77) étant supérieur au X^2 tabulaire (5,991), nous concluons

aisément que les différences des fréquences observées selon le statut de l'école sont dues à la variable « statut de l'école ». Les élèves des écoles publiques, plus que ceux des privées, trouvent que la fraude aux examens a des conséquences sur le plan social et moral.

Tableau 18 : Répartition des réponses selon le sexe

Réponses \ Sexe	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	40	53,33	40	55,56	80	54,42
Non	33	44	27	37,5	60	40,82
Je ne sais pas	2	2,67	5	6,94	7	4,76
Total	75	100	72	100	147	100

Il ressort de ce tableau que 40 garçons sur 75 (soit 53,33 %) contre 40 filles sur 72 (soit 55,56 %) affirment que la fraude aux examens présente des conséquences sur le plan social et moral.

Par contre, 33 garçons sur 75 (soit 44 %) contre 27 filles sur 72 (soit 37,5 %) trouvent que la fraude aux examens ne présente pas de conséquences sur le plan social et moral. Deux garçons restants (soit 2,67 %) contre 5 filles sur 72 (soit 6,94 %) ne savent pas quelle réponse donner.

Etant donné qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et avec un d.l = 2, le X^2 calculé (1,94) est largement inférieur au X^2 tabulaire (5,991), nous concluons que les différences des fréquences observées entre les garçons et les filles quant à cette question ne sont pas significatives. Ces différences ne sont dues qu'au hasard de l'échantillonnage.

VI.2. Injustice inter-élèves comme l'une des conséquences sociales et morales de la fraude aux examens

Questions 5 : Croyez-vous que, lors des évaluations visant à opérer une sélection, l'élève tricheur commet une injustice envers les autres élèves ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

Tableau 19 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	96	65,31
Non	21	14,28
Je ne sais pas	30	20,41
Total	147	100

Il ressort de ce tableau que 96 élèves sur 147 interrogés (soit 65,31 %) trouvent que, lors d'une évaluation visant à opérer une sélection, l'élève tricheur commet une injustice envers les autres élèves, 21 élèves sur 147 (soit 14,28 %) répondent par la négative à cette question tandis que 30 autres sur 147 (soit 20,41 %) ne savent pas quelle réponse donner.

Tableau 20 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	39	55,72	57	74,03	96	65,31
Non	13	18,57	8	10,39	21	14,28
Je ne sais pas	18	25,71	12	15,58	30	20,41
Total	70	100	77	100	147	100

Ce tableau nous montre que 39 élèves sur 70 des écoles privées (soit 55,72 %) contre 57 élèves sur 77 (soit 74,03 %) des écoles publiques affirment que, lors d'une évaluation visant à opérer une sélection, l'élève tricheur commet une injustice envers les autres élèves. Inversement, 13 élèves des écoles privées sur 70 (soit 18,57 %) contre 8 élèves des écoles publiques trouvent que, lors d'une évaluation visant à opérer une sélection, l'élève tricheur ne commet pas d'injustice envers les autres élèves. Enfin, 18 élèves sur 70 des écoles privées (soit 27,71 %) contre 12 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 15,58 %) ne savent pas quelle réponse donner à cette question.

En soumettant ces résultats au test de Khi-carré, nous constatons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et ou $d.l = 2$, le X^2 calculé (5,545) est inférieur au X^2 lu dans la table (5,991). Cela nous pousse à dire que les différences observées ne sont pas significatives. Elles sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 21 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Sexe Réponses	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	44	56,67	52	72,22	96	65,31
Non	12	16	9	12,5	21	14,28
Je ne sais pas	19	25,33	11	15,28	30	20,41
Total	75	100	72	100	147	100

Nous lisons dans ce tableau que 44 élèves garçons sur 75 (soit 58,67 %) contre 52 filles sur 72 (soit 72,22 %) affirment que lors d'une évaluation visant à opérer une sélection, l'élève tricheur fait une injustice envers les autres élèves. Par contre, 12 garçons sur 75 (soit 16 %) contre 9 filles sur 72 (soit 12,5 %) disent que lors d'une évaluation visant à opérer une sélection, l'élève tricheur ne commet pas d'injustice envers les autres élèves. Le reste des élèves c'est-à-dire 19 garçons sur 75 (soit 25,33 %) contre 11 filles sur 72 (soit 15,58 %) ne savent pas quelle réponse donner.

Le test de Khi-carré, lui, laisse voir qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au $d.l = 2$, il n'y a pas de différences significatives entre les observations ci-haut mentionnées car le X^2 calculé (1,97) est largement inférieur au X^2 tabulaire (5,991). Le sexe des élèves n'a donc pas influencé leur perception quant à la question de savoir si un élève tricheur commet une injustice envers les autres élèves.

VI.3. Adoption d'une mauvaise habitude comme l'une des conséquences sociales et morales de la fraude aux examens

Question 6 : Selon vous, celui qui se complaît dans la fraude aux examens finit-il par adopter une mauvaise habitude et cherche à gagner sa vie par le moindre effort ?

Oui

Non

Expliquez

Tableau 22 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	93	63,27
Non	54	36,73
Total	147	100

Nous lisons dans ce tableau que 93 élèves sur 147 interrogés (soit 63,27 %) trouvent qu'un élève qui se complaît dans la fraude aux examens finit par adopter une mauvaise habitude et cherche à gagner sa vie par le moindre effort. Inversement, 54 élèves sur 147 soit 36,73 % trouvent que celui qui se complaît dans la fraude aux examens ne finit pas par adopter une mauvaise habitude et ne cherche pas à gagner sa vie par le moindre effort.

Tableau 23 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école / Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	35	50	58	75,32	93	63,27
Non	35	50	19	24,68	54	36,73
Total	70	100	77	100	147	100

Nous constatons à travers ce tableau que 35 élèves sur 70 des écoles privées (soit 50 %) contre 58 élèves des écoles publiques (soit 75,32 %) soutiennent qu'un élève qui se complaît dans la fraude aux examens finit par adopter une mauvaise habitude et cherche à gagner sa vie par le moindre effort. Par contre, 35 élèves sur 70 des écoles privées (soit 50 %) contre 19 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 24,68 %) trouvent que celui qui se complaît dans la fraude aux examens ne finit pas par adopter une mauvaise habitude et chercher à gagner sa vie par le moindre effort.

Soumis au test de Khi-carré, ces résultats laissent constater qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 1, le X^2 calculé (10,15) est largement supérieur au X^2 tabulaire (3,841). Les différences observées sont donc significatives et nous en déduisons que les élèves des écoles publiques plus que ceux des écoles privées trouvent que celui qui se complaît dans la fraude aux examens finit par adopter une mauvaise habitude et cherche à gagner sa vie par le moindre effort. Nous admettons avec cet élève d'une école publique que : « *Un tricheur devient petit à petit paresseux et dans la vie, il cherchera à se satisfaire sans fournir des efforts* ».

Tableau 24 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Réponses \ Sexe	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	45	60	48	66,67	93	63,27
Non	30	40	24	33,33	54	36,73
Total	75	100	72	100	147	100

En lisant ce tableau, on trouve que 45 garçons sur 75 (soit 60 %) et 48 filles sur 72 (soit 66,67 %) trouvent que celui qui se complait dans la fraude aux examens finit par adopter une mauvaise habitude et cherche à gagner sa vie par le moindre effort. Néanmoins, 30 garçons sur 75 (soit 40 %) et 24 filles sur 72 (soit 33,33 %) donnent un avis opposé à ces derniers.

Nous remarquons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 1, le X^2 calculé (0,73) est largement inférieur au X^2 lu dans la table (3,841). Les différences observées ne sont pas significatives ; elles sont dues au hasard de l'échantillonnage. Nous en déduisons que la variable sexe n'a pas influencé les réponses des élèves à cette question.

Nous estimons que parmi les mauvaises habitudes que peut adopter un élève qui se complait dans la fraude aux examens figure le vol. Pour cette raison, une question pour vérifier la véracité de ce dernier a été prévue.

VI.4. Le vol comme une des conséquences sociales et morales de fraude aux examens

Question 7 : Pensez-vous que l'adage français : « Qui peut voler un œuf peut voler un bœuf » trouve sa place dans les conséquences de la fraude aux examens ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

Tableau 25 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	86	58,50
Non	41	27,89
Je ne sais pas	20	13,61
Total	147	100

Il ressort de ce tableau que 86 élèves sur 147 interrogés (soit 58,50 %) pensent que l'adage français « Qui peut voler un œuf peut voler un bœuf » trouve sa place dans les conséquences de la fraude aux examens.

Par contre, 41 élèves sur 147 (soit 27,89 %) pensent que cet adage ne peut pas trouver sa place dans les conséquences de la fraude aux examens. Les élèves restants c'est-à-dire 20 sur 147 (soit 13,61 %) ne savent pas quelle réponse donner à cette question.

Tableau 26 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école / Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	35	50	51	66,24	86	58,50
Non	28	40	13	16,88	41	27,89
Je ne sais pas	7	10	13	16,88	20	13,61
Total	70	100	77	100	147	100

Selon le statut de l'école, 35 élèves sur 70 des écoles privées (soit 50 %) et 51 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 66,24 %) pensent que l'adage français « Qui peut voler un œuf peut voler un bœuf » peut trouver sa place dans les conséquences de la fraude aux examens ; et 28 élèves sur 70 des écoles privées (soit 40 %) contre 13 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 16,88 %) pensent que cet adage ne peut pas trouver sa place dans les conséquences de la fraude aux examens. 7 élèves sur 70 des écoles privées (soit 10 %) contre 13 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 16,88 %) ne savent pas quelle réponse donner à cette question.

Le recours au test du Khi-carré nous montre qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et avec un d.l = 2, le X^2 calculé (15,4) est largement supérieur au X^2 tabulaire (5,991). Cela nous pousse à affirmer que les différences observées sont significatives. La variable « statut de l'école » a donc influencé les réponses des élèves à cette question et, les élèves des écoles publiques plus que ceux des écoles privées, trouvent qu'il y a une relation entre la fraude aux examens et le vol dans la vie ultérieure. Un de ces élèves s'explique plus clairement : « *Parce que si un élève parvient à voler pendant les examens, partout où il ira à la sortie de ses études, il cherchera à faire de même.* » Par contre, un autre élève d'une école privée nuance : « *si on triche en jetant des coups d'œil, ce n'explique pas qu'on volera dans le futur.* »

Tableau 27 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	38	50,67	48	66,67	86	58,50
Non	27	36	14	19,44	41	27,89
Je ne sais pas	10	13,33	10	13,89	20	13,61
Total	75	100	72	100	147	100

Nous lisons dans ce tableau que 38 élèves garçons sur 75 (soit 50,67 %) contre 48 filles sur 72 (soit 66,67 %) pensent que l'adage français « Qui peut voler un œuf peut voler un bœuf » peut trouver sa place dans les conséquences de la fraude aux examens. Inversement, 27 garçons sur 75 (soit 36 %) et 14 filles sur 72 (soit 19,44 %) pensent que cet adage ne peut pas trouver sa place dans les conséquences de la fraude aux examens. 10 garçons sur 75 (soit 13,33 %) et 10 filles sur 72 (soit 13,89 %) ne savent pas quelle réponse donner.

En soumettant ces observations au test du Khi-carré nous constatons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 2, le X^2 calculé (5,22) est un peu inférieur au X^2 lu dans la table (5,991). Nous en déduisons que les différences observées ne sont pas significatives. Le sexe des élèves n'a donc pas influencé les réponses des élèves à cette question.

VI.5. Développement d'un sentiment d'incapacité comme conséquence de la fraude aux examens

Question 8 : Croyez-vous que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe chez l'élève tricheur un sentiment d'incapacité ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

Tableau 28 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	78	53,42
Non	52	35,62
Je ne sais pas	16	10,96
Total	147	100

Il se dégage de ce tableau que 78 élèves sur 147 (soit 53,42 %) croient que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe chez l'élève tricheur un sentiment d'incapacité. 52 élèves sur 147 (soit 35,62 %) donnent une réponse négative à cette question tandis que 16 élèves sur 146 (soit 10,96 %) ne savent pas quelle réponse donner.

Tableau 29 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	32	45,71	46	60,53	78	53,42
Non	34	48,57	18	23,68	52	35,62
Je ne sais pas	4	5,72	12	15,79	16	10,96
Total	70	100	76	100	147	100

Nous remarquons à partir de ce tableau que 32 sur 70 élèves des écoles privées (soit 45,71 %) contre 46 sur 76 élèves des écoles publiques (soit 60,53 %) affirment que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe chez l'élève tricheur un sentiment d'incapacité. Par contre, 34 élèves sur 70 des écoles privées (soit 48,57 %) et 18 élèves sur 76 des écoles publiques (soit 23,68 %) ne croient pas que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe chez le tricheur un sentiment d'incapacité. Le reste des élèves sur 76 des écoles publiques (soit 15,79 %) ne savent pas quelle réponse donner à cette question.

Testons maintenant à l'aide du Khi-carré pour vérifier la significativité des différences des fréquences observées.

Nous remarquons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 2, le X^2 calculé (14,53) est largement supérieur au X^2 tabulaire (5,991). Nous concluons que les différences observées sont significatives et que par conséquent le statut de l'école a influencé les réponses des élèves. Les élèves des écoles publiques plus que ceux des écoles privées croient que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe chez l'élève tricheur un sentiment d'incapacité.

Tableau 30 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Réponses \ Sexe	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	32	43,24	46	63,89	78	53,42
Non	32	43,24	20	27,78	52	32,62
Je ne sais pas	10	13,52	6	8,33	16	10,96
Total	74	100	72	100	146	100

A travers ce tableau, le constat est que 32 garçons sur 74 (soit 43,24 %) et 46 filles sur 72 (soit 63,89 %) affirment que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe chez le tricheur un sentiment d'incapacité. 32 garçons sur 74 (soit 43,24 %) contre 6 filles sur 72 (soit 8,33 %) ne savent pas quelle réponse donner.

En soumettant ces observations au test de Khi-carré, nous remarquons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 2, le x^2 calculé (6,33 %) est un peu supérieur au X^2 tabulaire (5,991) ; ce qui nous permet d'affirmer que les différences observées sont significatives. Nous en déduisons que la variable sexe des élèves a influencé la réponse des élèves à cette question. Ainsi donc, les filles, plus que les garçons, trouvent qu'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe chez l'élève tricheur un sentiment d'incapacité.

VI.6. Développement d'un sentiment de culpabilité comme l'une des conséquences sociales et morales de la fraude aux examens

Question 9 : Trouvez-vous que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle engendre chez le tricheur un sentiment de culpabilité ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

Tableau 31 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	70	47,62
Non	42	28,57
Je ne sais pas	35	23,81
Total	147	100

Nous constatons à travers ce tableau que 70 élèves sur 147 (soit 47,62 %) trouvent que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle

développe chez le tricheur un sentiment de culpabilité. Inversement, 42 élèves sur 147 (soit 28,57 %) ne trouvent pas que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe chez le tricheur un sentiment culpabilité. Le reste c'est-à-dire 35 élèves sur 147 (soit 23,81 %) ne savent pas quelle réponse donner.

Tableau 32 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école / Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	34	48,57	36	46,75	70	47,62
Non	28	40	14	18,18	42	28,57
Je ne sais pas	8	11,43	27	35,07	35	23,81
Total	70	100	77	100	147	100

Il ressort de ce tableau que 34 élèves sur 70 des écoles privées (soit 48,57 %) contre 36 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 46,75 %) trouvent que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe un sentiment de culpabilité chez le tricheur. 8 élèves sur 70 écoles privées (soit 11,43 %) et 27 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 35,07 %) ne savent pas quelle réponse donner à cette question.

Soumis au test du Khi-carré, ces observations montrent qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 2, le X^2 calculé (14,81) est largement supérieur au X^2 tabulaire (5,991). Les différences observées sont donc significatives. Nous en concluons que la variable statut de l'école a influencé les réponses des élèves. Par conséquent, les élèves des écoles publiques, plus que ceux des écoles privées, trouvent que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe un sentiment de culpabilité chez le tricheur.

Tableau 30 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	33	44	37	51,39	70	47,62
Non	21	28	21	29,17	42	28,57
Je ne sais pas	21	28	14	19,44	35	23,81
Total	75	100	72	100	147	100

De ce tableau, nous lisons que 33 garçons sur 75 (soit 44 %) et 37 filles sur 72 (soit 51,39 %) affirment que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle engendre un sentiment de culpabilité chez le tricheur. Inversement, 21 garçons sur 75 (soit 28 %) contre 21 filles sur 72 (soit 29,17 %) donnent la réponse négative à cette question. Enfin, 21 garçons sur 75 (soit 28 %) et 14 filles sur 72 (soit 19,44 %) ne savent pas quelle réponse donner.

Ces observations soumises au test du Khi-carré, laissent constater qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 2, le X^2 calculé (1,57) est inférieur au X^2 tabulaire

(5,991). Les différences observées ne sont pas significatives ; elles sont dues au hasard de l'échantillonnage. Nous en déduisons que les garçons et les filles ont les mêmes perceptions face au sentiment de culpabilité comme conséquence de la fraude aux examens.

Conclusion sur le chapitre 6

Au cours de ce chapitre, il a été question de nous rendre compte de la conception des élèves face aux conséquences sociales et morales de la fraude aux examens (leur existence d'une manière générale, injustice entre élèves, mauvaise habitude, vol dans la vie ultérieure, sentiment d'incapacité, sentiment de culpabilité,, de manière particulière).

Pour ce qui est de l'existence des conséquences sociales et morales, la lecture du tableau n° 16 nous révèle que les élèves sont partiellement conscient de l'existence des conséquences sociales et morales de la fraude aux examens (54,8 %). Il se remarque également que les élèves des écoles publiques (64,94 %) plus que ceux des écoles privées (42,86 %) admettent l'existence des conséquences sociales et morales de la fraude aux examens. Le test de Khi-carré nous a montré que le sexe des élèves n'a pas influencé les réponses de ces derniers.

En outre, il a été constaté que la majorité des élèves (63,31 %) admettent que celui qui pratique la fraude aux examens commet une injustice envers ceux qui ne trichent pas, surtout quand il s'agit d'une évaluation visant à faire une sélection. Il s'est révélé que ni le statut de l'école, ni le sexe des élèves, aucune de ces variables n'a influencé les réponses des élèves à cette question.

S'agissant de l'adoption d'une mauvaise habitude comme conséquence de la fraude aux examens, 63,27 % des élèves l'admettent ainsi. Alors que le sexe des élèves n'a pas influencé leur conception face à cette question, nous avons remarqué que les élèves des écoles publiques (75,32 %), plus que ceux des écoles privées, (50 %) soutiennent que celui qui se complaît dans la fraude aux examens finit par adopter une mauvaise habitude et cherche à gagner sa vie par le moindre effort. Parmi les avis avancés par les élèves figurent la corruption et la mauvaise gestion comme attitudes qu'un tricheur peut adopter dans sa vie ultérieure.

Concernant le vol, le sentiment d'incapacité et le sentiment de culpabilité comme conséquences de la fraude aux examens, les élèves les soutiennent respectivement à 58,50 % ; 53,42 % et 47,62 %. A tous ces niveaux, il a été constaté que les élèves des écoles publiques les soutiennent plus que ceux des écoles privées (66,24 % contre 50 % ; 60,53 % contre 45,71 % et 46,75 % contre 48,57 %). Pour ce dernier cas, les élèves des écoles privées plus que ceux des écoles publiques donnent la réponse négative (40 % contre 18,18 %) tandis que 11,43 % des élèves des écoles privées contre 35,07 % des élèves des écoles publiques se réservent.

Nous allons, à présent, aborder le dernier chapitre qui traite des conséquences professionnelles de la fraude aux examens.

CHAPITRE VII. CONSEQUENCES PROFESSIONNELLES DE LA FRAUDE AUX EXAMENS

Pour la bonne marche et la réussite de sa profession, l'individu doit avoir acquis des connaissances tant théoriques que pratiques et une déontologie professionnelle suffisante. Néanmoins, comme nous l'avons mentionné plus haut, la fraude aux examens ne permet pas tout cela.

Nous avons cherché à savoir si les élèves trouvent un lien entre le recours à la fraude aux examens et l'échec professionnel, la non-compétitivité sur le marché du travail, mais aussi la sanction qui devrait être réservée au fraudeur, l'attitude individuelle des élèves face à la pratique de la fraude et les moyens d'éradiquer ou de minimiser la fraude aux examens.

VII.1 La fraude aux examens et l'échec professionnel

Question 10 : Celui qui avance toujours de classe par fraude peut éprouver des difficultés dans l'exercice de sa profession future du fait qu'il n'aura pas maîtrisé des connaissances suffisantes.

Vrai Faux Expliquez

Tableau 34 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Vrai	97	65,99
Faux	50	34,01
Total	147	100

Nous lisons dans ce tableau que 97 élèves sur 147 (soit 65,99 %) trouvent que celui qui avance toujours de classe peut éprouver des difficultés dans l'exercice de sa profession future du fait qu'il n'aura pas maîtrisé des connaissances suffisantes. Par contre, 50 élèves sur 147 (soit 34,01 %) répondent par la négative à cette question.

Tableau 35 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école / Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Vrai	36	51,43	61	79,22	97	65,99
Faux	34	48,57	16	20,78	50	34,01
Total	70	100	77	100	147	100

Nous constatons à partir de ce tableau que 36 élèves sur 70 des écoles privées (soit 51,43 %) contre 61 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 79,22 %) trouvent que celui qui avance toujours de classe par fraude peut éprouver des difficultés dans l'exercice de sa profession du fait qu'il n'aura pas maîtrisé des connaissances suffisantes. Inversement, 34 élèves sur 70 des écoles privées (soit 48,57 %) contre 16 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 20,78 %) trouvent que

celui qui avance toujours de classe par fraude ne peut pas éprouver des difficultés dans l'exercice de sa profession future.

Soumis au test de Khi-carré, ces observations révèlent qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et avec $d.l = 1$, le X^2 calculé (12,62) est supérieur au X^2 lu dans la table (3,841). Nous en concluons que les différences entre les fréquences observées sont statistiquement significatives. Le statut qui régit l'école a donc influencé la réponse des élèves et, les élèves des écoles publiques plus que ceux des écoles privées (65,99 % contre 51,43 %) trouvent que celui qui avance toujours de classe par fraude peut éprouver des difficultés dans l'exercice de sa profession future du fait qu'il n'aura pas maîtrisé des connaissances suffisantes. Les explications de cet élève d'une école publique se révèlent claires :

« Par exemple, quand on devient docteur, on peut tuer des personnes parce qu'on ne sait pas la valeur des médicaments qu'on donne. »

Tableau 36 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Réponses \ Sexe	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Vrai	47	62,67	50	69,44	97	65,99
Faux	28	37,33	22	30,56	50	34,01
Total	75	100	72	100	147	100

Sur les 75 garçons, 47 (soit 62,67 %) affirment que celui qui avance toujours de classe par fraude aux examens peut éprouver des difficultés dans l'exercice de sa profession future du fait qu'il n'aura pas maîtrisé des connaissances suffisantes. Les filles l'affirment dans les proportions de 50 sur 72 soit un pourcentage de 69,44 %. Inversement, 28 garçons sur 75 (soit 37,33 %) contre 22 sur 72 filles (soit 30,56 %) donnent une réponse négative.

Ces différences ne sont pas énormes : 69,44 % contre 62,67 %. Le test de X^2 laisse voir qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au $d.l = 1$, le X^2 calculé (0,79) est inférieur au X^2 lu dans la table (3,841). On admet que le sexe des élèves n'a pas influencé leur réponse ; on ne peut pas donc dire que les filles plus que les garçons trouvent que celui qui avance toujours de classe par fraude aux examens peut éprouver des difficultés dans l'exercice de sa profession future du fait qu'il n'aura pas maîtrisé des connaissances suffisantes.

VII.2. La fraude aux examens et la non-compétitivité sur le marché du travail

Question 11 : Croyez-vous que l'élève qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif, une fois arrivé sur le marché du travail ?

Oui

Non

Je ne sais pas Expliquez.

Tableau 37 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	67	45,58
Non	54	36,69
Je ne sais pas	26	17,69
Total	147	100

La lecture de ce tableau montre que 67 élèves sur 147 soit 45,58 % croient que celui qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif, une fois arrivé sur le marché du travail. Par contre, 54 élèves sur 147 (soit 36,73 %) ne croient pas que celui qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif sur le marché du travail. 26 élèves sur 147 (soit 17,69 %) annoncent qu'ils ignorent la réponse à cette question.

Tableau 38 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	30	42,86	37	48,05	67	45,58
Non	35	50	19	24,68	54	36,73
Je ne sais pas	5	7,14	21	27,27	26	17,69
Total	70	100	77	100	147	100

Le précédent tableau indique que 30 élèves sur 70 des écoles privées (soit 42,86 %) contre 37 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 48,05 %) croient que celui qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif, une fois arrivé sur le marché du travail. Inversement, 35 élèves sur 70 des écoles privées (soit 50 %) contre 19 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 24,68 %) ne croient pas que celui qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif, une fois arrivé sur le marché du travail. Le reste des élèves c'est-à-dire 5 élèves sur 70 des écoles privées (soit 7,14 %) contre 21 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 27,27 %) déclarent ignorer la réponse à cette question.

Ces résultats, soumis au test de Khi-carré, montrent qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 2, le χ^2 calculé (15,14) est largement supérieur au χ^2 tabulaire (5,991), ce qui nous permet de dire que les différences observées sont statistiquement significatives. Ainsi donc, les élèves des écoles publiques, plus que ceux des écoles privées croient que celui qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif, une fois arrivé sur le marché du travail. Un de ces derniers trouve que :

« La théorie qu'on enseigne à l'école est différente de la vie pratique »

Tableau 39 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Réponses \ Sexe	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	29	38,67	38	52,78	67	45,58
Non	32	42,67	22	30,55	54	36,73
Je ne sais pas	14	18,66	12	16,67	26	17,69
Total	75	100	72	100	147	100

Il se dégage à travers ce tableau que 29 élèves garçons sur 75 (soit 38,67 %) contre 38 élèves-filles sur 72 (soit 52,78 %) croient que celui qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif sur le marché du travail ; 32 garçons sur 75 (soit 42,67 %) contre 22 filles sur 72 (soit 30,55 %) croient que celui qui avance toujours de classe par fraude ne devient pas non-compétitif, une fois arrivé sur le marché du travail. Le reste des élèves c'est-à-dire 14 garçons sur 75 (soit 18,66 %) contre 12 filles sur 72 (soit 16,67 %) déclarent ignorer la réponse à cette question.

En testant ces résultats avec le khi-carré, nous constatons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et avec $d.l = 2$, le X^2 calculé (3,15) est inférieur au X^2 lu dans la table (5,991). Cela nous permet de dire que le sexe des élèves n'influence pas les réponses des élèves. Autrement dit, les garçons et les filles ont une conception rapprochée quant à la question de savoir si celui qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif, une fois arrivé sur le marché du travail.

VII.3. La sanction à infliger au fraudeur aux examens

Question 12 : Le fraudeur aux examens devrait-il être condamné et emprisonné ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

Tableau 40 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	58	39,46
Non	63	42,86
Je ne sais pas	26	17,68
Total	147	100

Nous remarquons à travers ce tableau que 58 élèves sur 147 (soit 39,46 %) trouvent que le fraudeur aux examens devrait être condamné et emprisonné, 63 élèves sur 147 (soit 42,86 %) trouvent que le fraudeur aux examens ne devrait pas être condamné et emprisonné. Le reste des élèves c'est-à-dire 26 élèves sur 147 (soit 17,68 %) déclarent ignorer la réponse à donner à cette question.

Tableau 41 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école / Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	28	40	30	38,96	58	39,46
Non	29	41,43	34	44,16	63	42,86
Je ne sais pas	13	18,57	13	16,88	26	17,68
Total	70	100	77	100	147	100

Le présent tableau nous fait constater que 28 élèves sur 70 des écoles privées (soit 40 %) contre 30 élèves sur 77 écoles publiques (soit 38,96 %) trouvent que le fraudeur aux examens devrait être condamné et emprisonné. Inversement, 29 élèves sur 70 des écoles privées (soit 41,43 %) contre 34 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 44,16 %) trouvent que le fraudeur aux examens ne doit pas être condamné et emprisonné. Les élèves restant c'est-à-dire 13 élèves sur 70 des écoles privées (soit 18,57 %) contre 13 élèves sur 77 (soit 16,38 %) déclarent ignorer la réponse.

Le test de Khi-carré appliqué à ces résultats nous révèle qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et avec un d.l = 2, le X^2 calculé (0,13) est inférieur au X^2 lu dans la table (5,991). Les différences observées ne sont pas donc significatives. Les élèves des écoles privées et les élèves des écoles publiques ont de conceptions rapprochées quant à la question de savoir si le fraudeur aux examens devrait être condamné et emprisonné.

Tableau 42 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	28	37,33	30	41,67	58	39,46
Non	34	45,33	29	40,28	63	42,86
Je ne sais pas	13	17,34	13	18,05	26	17,68
Total	75	100	72	100	147	100

Sur les 75 élèves masculins, 28 soit 37,33 % affirment que le fraudeur aux examens devrait être condamné et emprisonné. Les filles l'affirment dans les proportions de 30 sur 72 soit un pourcentage de 41,67. Parmi ceux qui restent, 34 garçons sur 75 (soit 45,33%) contre 29 filles sur 72 (soit 40,28 %) trouvent que le fraudeur aux examens ne devrait pas être condamné et emprisonné. 13 garçons sur 75 (soit 17,34 %) contre 13 filles sur 72 (soit 18,05 %) déclarent ne pas savoir la réponse à donner.

Ses observations soumises au test de khi-carré nous montrent qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et avec un d.l = 2, le X^2 calculé (0,42) est inférieur au X^2 tabulaire (5,991). Nous en déduisons que les différences observées ne sont pas significatives. Il n'y a pas donc de différence de conceptions entre les garçons et les filles quant à la question de savoir si le fraudeur aux examens devrait être condamné et emprisonné.

VII. 4. Attitude des élèves face à la pratique de la fraude aux examens

Question 13 : Auriez-vous triché ou tenté de tricher au moins un jour ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Tableau 43 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	105	71,43
Non	33	22,45
Je ne sais pas	9	6,12
Total	147	100

Ce tableau global des réponses nous révèle que la majorité des élèves 105 sur 147 (soit 71,43 %) affirment avoir triché ou tenté de tricher au moins un jour. 33 élèves sur 147 (soit 22,45 %) nient avoir triché ou tenté de tricher au moins un jour. Le reste des élèves c'est-à-dire 9 élèves sur 147 (soit 6,12 %) déclarent ignorer la réponse à cette question.

Tableau 44 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	36	53,43	69	89,61	105	71,43
Non	28	40	5	6,49	33	22,45
Je ne sais pas	6	8,57	3	3,90	9	6,12
Total	70	100	77	100	147	100

En lisant ce tableau, nous constatons que 36 élèves sur 70 des écoles privées (soit 51,43 %) contre 69 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 89,61 %) reconnaissent avoir triché ou tenté de tricher au moins un jour, 28 élèves sur 70 des écoles privées contre 5 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 6,49 %) nient avoir triché ou tenté de tricher au moins un jour. Le reste des élèves c'est-à-dire 6 élèves sur 70 des écoles privées (soit 8,57 %) contre 3 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 3,90 %) déclarent ne pas savoir la réponse à donner.

Ces observations soumises au test de khi-carré nous laissent constater qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et ou d.l = 2, le X^2 calculé (24,15) est supérieur au X^2 lu dans la table (5,991). Nous en déduisons que les différences observées sont statistiquement significatives. Ainsi donc, le statut qui régit l'école influence les réponses des élèves, et les élèves des écoles publiques plus que ceux des écoles privées avouent avoir triché ou tenté de tricher au moins un jour (89,61 %) contre 51,43 %).

Tableau 45 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Réponses \ Sexe	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	49	65,33	56	77,78	105	71,43
Non	19	25,33	14	19,44	33	22,45
Je ne sais pas	7	9,34	2	2,78	9	6,12
Total	75	100	72	100	147	100

A travers ce tableau, nous réalisons que 49 garçons (soit 65,33 %) contre 56 filles (soit 77,78 %) avouent avoir triché ou tenté de tricher au moins un jour, 19 garçons sur 75 (soit 25,33 %) contre 14 filles sur 72 (soit 19,44 %) nient avoir triché ou tenté de tricher au moins un jour. Le reste des élèves c'est-à-dire 7 garçons sur 75 (soit 9,34 %) contre 2 filles sur 72 (soit 2,78 %) déclarent ignorer la réponse à cette question.

L'analyse de ces différences à l'aide du Khi-carré montre qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et avec un d.l = 2, le X^2 calculé (4,12) est inférieur au X^2 lu dans la table (5,991). Les différences entre les fréquences observées ne sont donc pas significatives et, le sexe des élèves n'a pas d'influence quant à la question de savoir si ces élèves ont triché ou tenté de tricher au moins un jour.

Question 14 : Si vous avez triché ou tenté de tricher au moins une fois, aviez-vous réfléchi sur les conséquences de cette fraude ?

Oui

Non

Expliquez.

Tableau 46 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	51	45,95
Non	60	54,05
Total	111	100

Dans ce tableau, nous constatons que 51 élèves sur 111 (soit 45,95 %) avouent avoir triché ou tenté de tricher après avoir réfléchi sur les conséquences de cette tricherie. Par contre, 60 élèves sur 111 (soit 54,05 %) avouent avoir triché ou tenté de tricher sans avoir réfléchi sur les conséquences de cette tricherie.

Signalons qu'il y a quelques élèves qui, pour la précédente question, s'étaient réservés mais qui donnent leur réponse à cette question.

Tableau 47 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école Réponses	Privée		Publique		Total	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%
Oui	33	68,75	18	28,57	51	45,95
Non	15	31,25	45	71,43	60	54,05
Total	48	100	63	100	111	100

Nous lisons à travers ce tableau que 33 élèves sur 48 des écoles privées (soit 68,75 %) contre 18 des écoles publiques sur 63 (soit 28,57 %) affirment avoir triché ou tenté de tricher après avoir réfléchi aux conséquences de cette tricherie. Par contre, 15 élèves sur 48 des écoles privées (soit 31,25 %) et 45 élèves sur 63 des écoles publiques (soit 71,43 %) affirment avoir triché ou tenté de tricher au moins une fois sans avoir réfléchi aux conséquences de cette tricherie.

Ces observations soumises au test de Khi-carré nous laissent constater qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 1, le X^2 calculé (17,74) est largement supérieur au X^2 tabulaire (3,841). Nous en déduisons que les différences des fréquences observées sont statistiquement significatives. Donc le statut de l'école a influencé les réponses des élèves à cette question et, les élèves des écoles privées plus que ceux des écoles publiques affirment avoir triché ou tenté de tricher au moins une fois ayant réfléchi sur les conséquences de cette tricherie.

Tableau 48 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Sexe Réponses	Masculin		Féminin		Total	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%
Oui	28	45,16	23	38,98	51	45,95
Non	24	54,84	36	61,02	60	54,05
Total	52	100	59	100	111	100

Il ressort du précédent tableau que 28 garçons sur 52 (soit 45,16 %) contre 23 filles sur 59 (soit 38,98 %) affirment avoir triché ou tenté de tricher après avoir réfléchi aux conséquences de cette tricherie. Inversement, 24 garçons sur 52 (soit 54,84 %) contre 36 filles sur 59 (soit 61,02 %) affirment avoir triché ou tenté de tricher au moins une fois sans avoir réfléchi aux conséquences de cette tricherie.

En soumettant ces observations au test de Khi-carré, nous constatons qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 1, le X^2 calculé (2,49) est inférieur au X^2 tabulaire (3,841), ce qui permet de conclure que les différences entre les fréquences observées ne sont pas statistiquement significatives. Ainsi donc, les garçons et les filles trichent ou tentent de tricher ayant réfléchi aux conséquences de cette tricherie dans presque les mêmes proportions.

VII.5. Existence des conséquences positives de la fraude aux examens

Question 15 : Selon vous, existe-t-il des conséquences positives de la fraude aux examens ?

Oui Non Expliquez

Tableau 49 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	93	63,27
Non	54	36,73
Total	147	100

Dans ce tableau global des réponses, nous lisons que 93 élèves sur 147 (soit 63,27 %) trouvent qu'il existe des conséquences positives de la fraude aux examens. Par contre, 54 élèves sur 147 (soit 36,73 %) trouvent qu'il n'existe pas des conséquences positives de la fraude aux examens. Voyons maintenant comment ces réponses sont réparties selon le statut qui régit l'école et selon le sexe des élèves.

Tableau 50 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	50	71,43	43	55,84	93	63,27
Non	20	28,57	34	44,16	54	36,73
Total	70	100	77	100	147	100

En lisant ce tableau, nous constatons que 50 élèves sur 70 des écoles privées (soit 71,43 %) contre 43 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 55,84 %) affirment qu'il existe des conséquences positives de la fraude aux examens. Inversement, 20 élèves sur 70 des écoles privées (soit 28,57 %) contre 34 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 44,16 %) trouvent qu'il n'existe pas des conséquences positives de la fraude aux examens.

Ces résultats soumis au test de khi-carré laissent constater qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 1, le X^2 calculé (3,86) est supérieur au X^2 lu dans la table (3,841). Nous en déduisons que les différences observées sont statistiquement significatives et, les élèves des écoles privées (71,43 %) plus que ceux des écoles publiques (55,84 %) trouvent qu'il existe des conséquences positives de la fraude aux examens. Les justifications avancées tournent autour de l'idée que :

« Il peut y avoir un professeur qui te menace c'est-à-dire qui donne des examens difficiles pour te faire échouer et on parvient à réussir par ce moyen. »⁷¹

⁷¹ Propos d'un élève d'une école privée.

Tableau 51 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Réponses \ Sexe	Masculin		Féminin		Total	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%
Oui	54	72	39	54,17	93	63,27
Non	21	28	33	45,83	54	36,73
Total	75	100	72	100	147	100

Nous remarquons de ce tableau que 54 élèves garçons sur 75 (soit 72 %) contre 39 filles sur 72 (soit 54,17 %) trouvent qu'il existe des conséquences positives de la fraude aux examens. Inversement, 21 garçons sur 75 (soit 28 %) contre 33 filles sur 72 (soit 45,83 %) trouvent qu'il n'existe pas de conséquences positives de la fraude aux examens.

En testant ces résultats avec le Khi-carré, nous trouvons que le X^2 calculé au seuil de probabilité $p = 0,05$ et avec un d.l = 1 est supérieur au X^2 lu dans la table ($5,04 > 3,841$). Nous en déduisons que les différences entre les fréquences observées sont significatives. Ainsi donc, les garçons plus que les filles trouvent qu'il existe des conséquences positives de la fraude aux examens.

Question 16 : La fraude aux examens devrait-elle être abandonnée par tous les élèves ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Tableau 52 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	82	55,7
Non	51	34,70
Je ne sais pas	14	9,52
Total	147	100

Sur l'effectif total des élèves ayant répondu qui est de 147, nous trouvons que 82 élèves (soit 55,78 %) admettent que la fraude aux examens devrait être abandonnée par tous les élèves. 51 élèves (soit 34,70 %) admettent que la fraude aux examens ne devrait pas être abandonnée par tous les élèves. Le reste c'est-à-dire 14 élèves sur 147 (soit 9,52 %) déclarent ne pas savoir la réponse à donner. Voyons maintenant comment ces réponses se répartissent selon le statut de l'école et le sexe des élèves.

Tableau 53 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Statut de l'école Réponses	Privée		Publique		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	36	51,43	46	59,74	82	55,78
Non	27	38,57	24	31,17	51	34,70
Je ne sais pas	7	10	7	9,09	14	9,52
Total	70	100	77	100	147	100

Nous lisons dans le présent tableau que 36 élèves sur 70 des écoles privées (soit 51,43 %) contre 46 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 59,74 %) trouvent que la fraude aux examens devrait être abandonnée par tous les élèves. Vingt-sept élèves sur 70 des écoles privées (soit 38,57 %) contre 24 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 31,17 %) trouvent que la fraude aux examens ne devrait pas être abandonnée par tous les élèves. Le reste des élèves c'est-à-dire 7 élèves sur 70 des écoles privées (soit 10 %) contre 7 élèves sur 77 des écoles publiques (soit 9,09 %) déclarent ignorer la réponse à la question.

Soumis au test de Khi-carré, ces résultats montrent qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 2, le X^2 calculé (1,15) est inférieur au X^2 lu dans la table (5,991). Nous en déduisons que les différences entre les fréquences observées ne sont pas statistiquement significatives. Ainsi donc, les élèves des écoles privées et ceux des écoles publiques trouvent que la fraude aux examens devrait être abandonnée par tous les élèves dans des proportions de 51,43 % et 59,74 %.

Tableau 54 : Répartition des réponses selon la variable sexe

Sexe Réponses	Masculin		Féminin		Total	
	F _o	%	F _o	%	F _o	%
Oui	40	53,33	42	58,33	82	55,78
Non	29	38,67	22	30,56	51	34,70
Je ne sais pas	6	8	8	11,11	14	9,52
Total	75	100	72	100	147	100

Nous lisons dans ce tableau que 40 garçons sur 75 soit 53,33 % contre 42 filles sur 72 (soit 58,33 %) trouvent que la fraude aux examens devrait être abandonnée par tous les élèves, 29 garçons sur 75 (soit 38,67 %) contre 22 filles sur 72 (soit 30,56 %) trouvent que la fraude aux examens ne devrait pas être abandonnée par tous les élèves tandis que 6 garçons sur 75 (soit 8 %) contre 8 filles sur 72 (soit 11,11 %) déclarent ignorer la réponse.

Ces résultats soumis au test de khi-carré nous révèlent qu'au seuil de probabilité $p = 0,05$ et au d.l = 2, le X^2 calculé (1,33) est inférieur au X^2 tabulaire (5,991).

Nous en déduisons que les différences des fréquences observées ne sont pas significatives. Le sexe des élèves n'a donc pas influencé les réponses des élèves à cette question et, les garçons et les filles trouvent que la fraude aux examens devrait être abandonnée par tous les élèves.

VII.6. Remèdes à la fraude aux examens

Question 17 : A votre avis, que faut-il faire pour éradiquer complètement ou minimiser la fraude aux examens ?

Tableau 55 : Répartition globale des réponses

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Alourdir les sanctions infligées aux fraudeurs	15	9,87
Conscientiser plus les élèves sur les conséquences de la fraude aux examens	84	55,26
Renforcer la surveillance	23	15,13
Améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation	26	17,11
Autres	4	2,63
Total	152	100

Nous lisons dans ce tableau global des réponses que 15 réponses sur 152 proposent d'alourdir les sanctions infligées aux fraudeurs pour remédier à la fraude aux examens, 84 sur 152 (soit 55,26 %) proposent la conscientisation des élèves sur les conséquences de cette fraude, 23 sur 152 (soit 15,13 %) proposent de renforcer la surveillance, 26 sur 152 (soit 17,11 %) proposent d'améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation tandis que 4 sur 152 (soit 2,63 %) proposent d'autres avis dont : réduire les effectifs des classes, créer un climat favorable à l'étude, se concentrer pendant le moment d'étude et augmenter le nombre d'évaluations pour donner plus de chances aux élèves. Signalons ici qu'il y a des élèves qui ont donné plus d'une réponse, ce qui a amené le nombre total de réponses à 152.

Tableau 56 : Répartition des réponses selon le statut de l'école

Réponses	Statut de l'école		Privée		Publique		Total	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%
Alourdir les sanctions infligées aux fraudeurs	6	8,33	9	11,25	15	9,87		
Conscientiser plus les élèves sur les conséquences de la fraude	38	52,78	46	57,5	84	55,26		
Renforcer la surveillance	10	13,89	13	16,25	23	15,13		
Améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation	16	22,22	10	12,5	26	17,11		
Autres avis	2	2,78	2	2,5	4	2,63		
Total	72	100	80	100	152	100		

Nous lisons dans ce tableau que 6 réponses sur 72 (soit 8,33 %) des élèves des écoles privées contre 9 réponses sur 80 (soit 11,25 %) des élèves des écoles publiques proposent d'alourdir les sanctions infligées aux fraudeurs afin de remédier à la fraude aux examens, 38 réponses sur 72 (soit 52,78 %) des élèves des écoles privées contre 46 réponses sur 80 (soit 57,5 %) des élèves des écoles publiques proposent qu'il faut conscientiser plus les élèves sur les conséquences de la fraude). Par ailleurs, 10 réponses sur 72 (soit 13,89 %) des élèves des écoles privées contre 13 réponses sur 80 (soit 16,25 %) des élèves publiques proposent de renforcer la surveillance pour remédier à la fraude aux examens, 16 réponses sur 72 (soit 22,22 %) des élèves des écoles privées contre 10 réponses sur 80 (soit 12,5 %) des élèves des écoles publiques proposent d'améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation tandis que 2 réponses sur 72 (soit 2,78 %) des élèves des écoles privées contre 2 réponses sur 80 (soit 2,5 %) des élèves des écoles publiques proposent d'autres avis pour remédier à la fraude aux examens (ces avis sont mentionnées dans l'interprétation du tableau global des réponses).

Tableau 57 : Répartition des réponses selon le sexe

Réponses	Sexe		Féminin		Total	
	Masculin	Féminin	F _o	%	F _o	%
Alourdir les sanctions infligées aux fraudeurs	10	12,99	5	6,67	15	9,87
Conscientiser plus les élèves sur les conséquences de la fraude	42	54,54	42	56	84	55,26
Renforcer la surveillance	11	14,29	12	16	23	15,13
Améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation	12	15,58	14	18,66	26	17,11
Autres	2	2,60	2	2,67	4	2,83
Total	77	100	75	100	152	100

A travers ce tableau, nous remarquons que 10 réponses sur 77 (soit 12,99 %) des garçons contre 5 réponses sur 75 (soit 6,67 %) des filles proposent d'alourdir les sanctions infligées aux fraudeurs pour remédier à la fraude aux examens, 42 réponses sur 77 (soit 54,54 %) des garçons contre 42 réponses sur 75 (soit 56 %) des filles proposent de conscientiser plus les élèves sur les conséquences de la fraude, 11 réponses sur 77 (soit 14,29 %) des garçons contre 12 réponses sur 75 (soit 16 %) des filles proposent de renforcer la surveillance, 12 réponses sur 77 (soit 15,58 %) des garçons contre 14 réponses sur 75 (soit 18,66 %) des filles proposent d'améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation tandis que 2 réponses sur 77 (soit 2,60 %) des garçons contre 2 réponses sur 75 (soit 2,67 %) des filles proposent d'autres avis pour remédier à la fraude aux examens. Nous remarquons que la majorité des élèves (55,26%) trouvent que, pour minimiser la fraude aux examens, il faut conscientiser plus les élèves sur les conséquences de cette pratique. Un de ces élèves se révèle plus éloquent :

« Souvent quand on fait une chose interdite, on en mesure pas les conséquences, il faudrait donc nous les rappeler chaque fois. »

Conclusion sur le chapitre 7

Dans ce chapitre, il était question de voir si les élèves du secondaire établissent un lien entre le recours à la fraude aux examens et l'échec professionnel (recherche et exercice du travail) d'un côté, mais aussi les points de vue des élèves sur la sanction qui devrait être réservée au fraudeur, l'attitude des élèves face à la pratique de la fraude, l'existence ou non des conséquences positives de la fraude aux examens et les moyens d'y remédier, de l'autre.

D'un côté, il a été remarqué que la majorité des élèves, garçons et filles dans les mêmes proportions, établissent un lien entre le recours à la fraude aux examens et l'échec professionnel car ils affirment, d'une part, à 65,95 % que celui qui avance toujours de classe par fraude aux examens peut éprouver des difficultés dans l'exercice de sa profession future. Ils affirment, d'autre part, à 45,58 % que celui qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif sur le marché du travail. Les élèves des écoles publiques, plus que ceux des écoles privées, ont établi ce lien.

D'un autre côté, s'agissant de la sanction qui devrait être réservée au fraudeur aux examens, les élèves affirment à 42,86 %, sans influence d'aucune variable, que ce dernier ne doit pas être condamné et mis en prison. Certains d'entre eux nuancent en ajoutant que si l'élève triche avec la complicité d'un professeur ou d'une autre autorité, ce dernier devrait non seulement être révoqué de sa fonction mais aussi être emprisonné.

Quant à l'attitude des élèves face à la pratique de la fraude aux examens, 71,43 % des élèves interrogés, ceux des écoles publiques plus que ceux des écoles privées, avouent avoir triché ou tenté de tricher au moins une fois. Une grande partie de ces élèves (54,05 %), ceux des écoles privées plus que ceux des écoles publiques, ont triché ou tenté de tricher en ignorant les conséquences de cette fraude.

Il s'est aussi remarqué que 63,27 % des élèves interrogés, ceux des écoles privées plus que ceux des écoles publiques, les filles plus que les garçons, trouvent qu'il existe des conséquences positives de la fraude aux examens.

S'agissant des propositions pour remédier à la fraude aux examens, les élèves les suggèrent dans cet ordre décroissant : conscientiser plus les élèves sur les conséquences de la fraude aux examens (55,26 %), améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation (17,11 %), renforcer la surveillance (15,13 %), alourdir les sanctions infligées aux fraudeurs (9,87 %) tandis que la réduction des effectifs de classe, la création d'un climat favorable à l'étude, la concentration pendant le moment d'étude et l'augmentation du nombre d'évaluations partagent les 2,63 % restants.

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

Avant de faire la synthèse de nos résultats, nous avons jugé bon de présenter d'abord les grandes parties qui ont constitué notre travail.

La première partie a consisté à présenter le cadre théorique et la méthodologie de la recherche. Il s'agissait d'abord d'élucider les concepts-clés auxquels nous nous sommes référé au cours du reste de notre travail. Nous avons ensuite fait le point sur quelques considérations en rapport avec la fraude aux examens dans le système éducatif burundais. Nous avons par la suite développé un chapitre sur le lien entre l'échec scolaire et le recours à la fraude aux examens et, enfin, nous avons présenté notre problématique et la démarche méthodologique de notre qui allaient nous guider dans la recherche proprement dite en précisant les techniques qui nous ont permis de recueillir les données.

Notre étude était guidée par une hypothèse générale et deux hypothèses spécifiques. L'hypothèse générale était libellée ainsi :

« Les élèves de l'enseignement secondaire seraient conscients des conséquences de la fraude aux examens ».

Les hypothèses spécifiques étaient respectivement les suivantes :

- *« Les élèves des secondaires publiques, plus que ceux des écoles privées, seraient conscients des conséquences de la fraude aux examens.»*
- *« Les filles, plus que les garçons, seraient conscientes de la fraude aux examens.»*

La deuxième partie concernait la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête. Dans ce travail, nous avons voulu découvrir les perceptions des élèves du secondaire face aux conséquences de la fraude aux examens. Pour ce faire, nous avons regroupé les données autour de 3 thèmes dont :

- les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens
- les conséquences sociales et morales de la fraude aux examens
- les conséquences professionnelles de la fraude aux examens.

Le dépouillement, l'analyse et l'interprétation des données recueillies nous ont conduit aux résultats suivants :

S'agissant de l'hypothèse générale selon laquelle « les élèves de l'enseignement secondaire seraient conscients des conséquences de la fraude aux examens », elle a été partiellement confirmée.

En effet, le tableau n° 5 nous montre que la majorité des élèves (95,23 %) trouvent que la fraude aux examens présente des conséquences sur le plan pédagogique.

En outre, 54,8 % des élèves interrogés trouvent que la fraude aux examens présente des conséquences sur le plan social et moral. Aussi, 63,31 % des élèves admettent que celui qui pratique la fraude aux examens commet une injustice envers ceux qui ne trichent pas, surtout quand ils s'agit d'une évaluation visant à opérer une sélection. Concernant les conséquences professionnelles, il a été constaté que 65,95 % des élèves trouvent que celui qui avance toujours de classe par fraude peut éprouver des difficultés dans sa profession future. Ils trouvent également, à 45,58 % que celui qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif sur le marché du travail.

Néanmoins, 71,43 % des élèves interrogés avouent avoir triché ou tenté de tricher au moins une fois. Parmi ces derniers, 54,05 % ont triché ou tenté de tricher en ignorant les conséquences de cette fraude. Il s'est aussi fait remarquer que 63,27 % des élèves interrogés trouvent qu'il existe des conséquences positives de la fraude aux examens.

Toutes ces raisons nous ont poussé à affirmer que les élèves du secondaire sont partiellement conscients des conséquences de la fraude aux examens. Qu'en est-il de nos deux hypothèses opérationnelles ?

La première hypothèse opérationnelle libellée ainsi « *les élèves des écoles publiques, plus que ceux des écoles privées seraient conscients des conséquences de la fraude aux examens* » a été confirmée. En effet, sur un total de 17 items concernés par la variable « statut d'école », 12 ont montré l'influence de cette variable. Il s'agit des items 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 et 15.

Pour la deuxième hypothèse opérationnelle selon laquelle « *les filles, plus que les garçons, seraient conscientes des conséquences de la fraude aux examens* », elle a été infirmée. En effet, sur les 17 items concernés par cette hypothèse, deux seulement ont montré l'influence de la variable sexe. Il s'agit des items 8 et 15.

QUELQUES RECOMMANDATIONS

Au terme de notre recherche, nous aimerions émettre quelques recommandations visant à amener les élèves à abandonner la fraude aux examens :

1. Aux décideurs en matière de l'éducation :

- Prévoir un chapitre dans le cours de civisme pour la conscientisation des élèves concernant les conséquences de la fraude aux examens ; cela à tous les degrés.
 - Prévoir des sanctions sévères et uniformes à toute personne complice dans la fraude aux examens par les élèves et aux élèves fraudeurs eux-mêmes.
-

2. Aux mass médias :

- Donner leur coup de main en faisant des émissions visant la conscientisation des élèves sur les conséquences de la fraude, émissions où on laisserait les élèves s'exprimer.

3. Aux directeurs et aux enseignants :

- Tenir des séances de conscientisation avant chaque passation des examens.
- Améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation afin de réduire le stress causé par la peur de l'échec scolaire pouvant pousser les élèves à recourir à la fraude aux examens.
- Amener l'élève fraudeur à être conscient des conséquences de la fraude aux examens et à reconnaître sa faute avant de le punir.
- Enlever de la salle d'examen tout objet pouvant servir de support pour tricher.
- Réduire les effectifs des classes.

Néanmoins, nous ne prétendons pas avoir épuisé tous les contours de notre sujet de recherche. Notre travail pourrait être complété par d'autres recherches plus spécialisées telles que l'évaluation de la capacité corrective des sanctions infligées aux fraudeurs aux examens ou des recherches visant à inventorier les catégories d'élèves qui trichent le plus.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages généraux

1. ALTET, M., Les Pédagogies de l'apprentissage, Paris, P.U.F., 1997.
 2. AVANZINI, G., L'échec scolaire, Paris, Ed. du Centurion, 1997.
 3. BASTIN, G., L'Hécatombe scolaire, Bruxelles, Charles Dessart, 1966.
 4. BLOOM, B.S., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal, P.U.Q, 1971.
 5. CASTELLAN, Y., Initiation à la Psychologie moderne, Paris, Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1969.
 6. CELIS, G.R., La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire, Paris, L'Harmattan, 1990.
 7. CHARRIER, C., Pédagogie vécue, Paris, Fernand/Nathan, Bruxelles, Ed. de l'U.B., 1994.
 8. COLLETTE, A., Introduction à la Psychologie dynamique, Bruxelles, Ed. de l'U.B., 1994.
 9. DAVAL, R., Traité de Psychologie sociale, Paris, P.U.F., 1964.
 10. DEBATY, P., La mesure des attitudes, Paris, P.U.F., 1967.
 11. DEBESSE, M. et MIALARET, G., Traité des Sciences Pédagogiques, V₅, Paris, P.U.F., 1979.
 12. DE LANDSHEERE, G., Évaluation continue et examen. Précis de docimologie, Bruxelles, Labor, 1980.
 13. DE LANDSHEERE, G., Introduction à la recherche en éducation, 4^{ème} éd. Revue et augmentée, Paris, A. Colin-Bourrelier, 1976.
 14. D'HAINAUT, L., Concepts et Méthodes Statistiques, T₁, Paris Bruxelles, Labor, 1975.
 15. DIEL, P., La peur et l'angoisse, Paris, P.U.F., 1956.
 16. DUMONT, (P) et al., Représentations de l'école : étude auprès des étudiants des écoles normales du Pakistan, Genève, BIE-UNESCO, 1995.
 17. FRANCES, R., La perception, Paris, P.U.F., 1960.
 18. FREINET, C., Pour l'école du peuple, Paris, Maspéro, 1977.
-

19. HALLAK, J. et POISSON, M., Corrupt schools, corrupt universities : what can be done, Paris, IIPÉ/UNESCO, 2007.
20. JAVEAU, C., L'enquête par questionnaire, Bruxelles, Ed. de l'U.B., 1972.
21. LEIBNIZ, G.W., Nouveaux essais sur l'Entendement humain, Paris, Garnier, Flammarion, 1966.
22. MACAIRE, F. et RAYMOND, P., Notre beau métier, Issy les Moulineaux, Ed. Saint Paul, 1971.
23. MIALARET, G. et PHAN, D., Statistique à l'usage de l'éducateur, Paris, PUF, 1967.
24. MUCCHIELLI, R., Le questionnaire dans l'enquête psychosociale – connaissance du problème, Paris, ESF, 1953.
25. NDAYISABA, J. et DE GRADMONT, N., Les enfants différents : les comprendre pour mieux les aider, Montréal, Ed. Logiques, 1999.
26. PINTO, R. et GRAWITZ, M., Méthodes des sciences sociales, T₁, Paris, Dalloz, 1964.
27. REUCHLIN, M., Précis de Statistique, Paris, P.U.F., 1976.
28. RODEGEM, F.M., Sagesse Kirundi, Proverbes, Dictons, Locutions usitées au Burundi, Tervuren, Musée Royale du Congo Belge, Série in 8°, Sciences de l'Homme, V₃₄, 1961.
29. SALVAT, H., L'intelligence, Mythes et Réalités, Paris, Ed. Sociales, 1976.
30. SEAGON, M.V., Pédagogie et Motivation, expériences américaines, New York, Intercontinental, 1965.

2. Dictionnaires

1. FOULQUIE, P., Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, P.U.F., 1971.
2. LE PETIT LAROUSSE, Dictionnaire encyclopédique, Paris Cedex, 1995.
3. PELICIER, Y., Univers de Psychologie, Paris, Lidis, 1980.
4. SILLAMY, N., Dictionnaire encyclopédique de Psychologie, Paris, Bordas, 1980.

5. Univers de Psychologie, Vocabulaire de Psychologie, Index Général, Paris, Lidis, 1981.

3. Mémoires et Cours inédits

1. NDAYIBARIRA, B., Les représentations du diplôme chez les élèves en début du cycle inférieur des humanités, Mémoire inédit, Université du Burundi, F.P.S.E., 1982.
2. NDEREYIMANA, A., Un handicap professionnel : La propension des enseignants du secondaire à se faire corrompre, mémoire inédit, Université du Burundi, F.P.S.E., 2004.
3. NGENDAKUBWAYO, V., Le phénomène de la fraude aux examens chez les étudiants de l'Université du Burundi, Mémoire inédit, Université du Burundi, F.P.S.E., 1994.
4. NTIYIBAGIRUWAYO, F., Méthodologie générale, cours inédit, Université du Burundi, F.P.S.E., 1^{ère} candidature, A/A 2001-2002.
5. RUZENZA, S., Etude de quelques facteurs socio-économiques et culturels déterminant le choix des sections pour les élèves de 10^{ème} au Burundi, Mémoire inédit, Université du Burundi, F.P.S.E., 1981.
6. SIBOMANA, P., Sociologie de l'Education, Cours inédit, Université du Burundi, F.P.S.E., 2^{ème} Licence, A/A 2004 – 2005
7. SUGURU, S., Cours de Psychopathologie, Université du Burundi, F.P.S.E., 2^{ème} candidature, A.A 2002-2003.

4. Rapports et autres publications

1. JACKSON, T., L'inégalité d'accès à l'éducation : un impératif pour la paix au Burundi ; Londres, International Alert, Juin 2000.
2. M.E.N., Circulaire n° 610/128 du 27/3/2006 fixant les Instructions relatives à l'Organisation et au Déroulement du Concours National d'admission à l'Enseignement Secondaire, Edition 2006.
3. M.E.N., Recueil des Lois et Règlements scolaires de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Bujumbura, 1990.
4. RURIHOSE, F., Système éducatif burundais : crise, tâtonnements et incohérences, Etude commandée par l'O.A.G., Bujumbura, 2001.

ANNEXE 1 : Questionnaire de l'Enquête**Consignes**

**NIYONGERE Léonard
UNIVERSITE DU BURUNDI
FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

Cher(e) élève,

Le présent questionnaire que nous vous adressons n'a d'autre but que de solliciter votre collaboration pour le rassemblement des données contribuant à la réalisation de notre travail de fin d'études.

Nous sommes persuadé que vous êtes le mieux indiqué pour nous fournir des informations au sujet des « Perception des conséquences de la fraude aux examens par les élèves du secondaire » du fait des situations que vous vivez ou que vous observez autour de vous.

Nous vous demandons donc de bien lire chaque question et d'y répondre de façon individuelle. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, seule votre réponse personnelle est bonne.

Quant à nous, nous vous assurons l'anonymat total. Pour ce fait, il n'est pas nécessaire de marquer votre nom.

Espérant une aimable compréhension et une entière participation de votre part, nous vous adressons nos remerciements anticipés.

NIYONGERE Léonard

Etudiant en 2^{ème} Licence

Identification du Répondant

Veillez nous fournir des indications suivantes en mettant une croix dans la case correspondant aux informations demandées :

1. Votre école est :
- Publique
 - Privée
2. Votre sexe :
- Masculin
 - Féminin

Questionnaire proprement dit

Veillez nous fournir des informations suivantes en mettant une croix dans la case correspondante. Expliquez chaque fois votre réponse si c'est possible. Si la place n'est pas suffisante, utilisez le verso de la feuille de papier et mentionnez le numéro.

1. Trouvez-vous que la fraude aux examens (tricherie) entraîne des conséquences sur le plan pédagogique ?

Oui Non Expliquez

2. Les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens sont :

- a) Toujours malheureuses
- b) Quelques fois malheureuses
- c) Quelques fois bonnes
- d) Toujours bonnes

3. Parmi les conséquences pédagogiques de la fraude aux examens suivantes, laquelle est la plus grave ?

- a) Enlèvement des points dans le cours triché
- b) Un échec en éducation
- c) Exclusion de l'école
- d) Probabilité d'échouer dans les études supérieures
- e) Autres avis (Expliquez)

4. Trouvez-vous que la fraude aux examens entraîne des conséquences sur le plan social et moral ?

Oui Non Je ne sais pas

5. Croyez-vous que, lors des évaluations visant à opérer une sélection, l'élève tricheur commet une injustice envers les autres élèves ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

6. Selon vous, celui qui se complaît dans la fraude aux examens finit-il par adopter une mauvaise habitude et cherche à gagner sa vie par le moindre effort ?

Oui Non Expliquez

7. Pensez-vous que l'adage français « Qui peut voler un œuf peut voler un bœuf » peut trouver sa place dans les conséquences de la fraude aux examens ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

8. Croyez-vous que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle développe chez l'élève tricheur un sentiment d'incapacité ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

9. Trouvez-vous que l'une des conséquences de la fraude aux examens est qu'elle engendre chez le tricheur un sentiment de culpabilité ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

10. Celui qui avance toujours de classe par fraude peut éprouver des difficultés dans l'exercice de sa profession future du fait qu'il n'aura pas maîtrisé des connaissances suffisantes.

Vrai Faux Expliquez

11. Croyez-vous que l'élève qui avance toujours de classe par fraude devient non-compétitif, une fois arrivé sur le marché du travail ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

12. Le fraudeur aux examens devrait-il être condamné et emprisonné ?

Oui Non Je ne sais pas Expliquez.

13. Auriez-vous triché ou tenté de tricher au moins un jour ?

Oui Non Je ne sais pas

14. Si vous avez triché ou tenté de tricher au moins une fois, aviez-vous réfléchi sur les conséquences de cette fraude ?

Oui Non Expliquez

15. Selon vous, existe-t-il des conséquences positives de la fraude aux examens ?

Oui

Non

Expliquez

16. La fraude aux examens devrait-elle être abandonnée par tous les élèves ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Expliquez.

17. A votre avis, que faut-il faire pour éradiquer complètement ou minimiser la fraude aux examens ?

1) Alourdir les sanctions infligées aux fraudeurs

2) Conscientiser plus les élèves sur les conséquences de la fraude

3) Renforcer la surveillance

4) Améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation

5) Autres avis (préciser)

ANNEXE 2 : LISTE DES TABLEAUX DE CALCUL DU χ^2

Question n°1 : Selon le type d'école

$$F_{e1} = \frac{140 \times 70}{147} = 66,67$$

$$F_{e2} = \frac{7 \times 70}{147} = 3,33$$

$$F_e = \frac{140 \times 77}{147} = 77,33$$

$$F_e = \frac{7 \times 77}{147} = 3,67$$

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
64	66,67	10,05	0,15
6	3,33	4,74	1,41
76	73,33	4,47	0,06
1	3,67	10,05	2,74
			$\chi^2 = 4,36$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
68	71,43	15,44	0,22
7	3,57	8,58	2,40
72	68,57	8,58	0,13
0	0	0,25	-
			$\chi^2 = 2,75$

Question 2 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
16	38,095	510,53	13,40
26	16,19	86,19	5,35
2	15,71	139,00	8,85
0	0	0,25	-
6	41,90	466,33	11,13
8	17,81	106,30	5,97
5	17,29	163,58	9,46
0	0	0,25	-
			$X^2 = 54,16$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
39	40,82	5,38	0,13
15	17,35	8,12	0,47
21	16,84	13,40	0,795
0	0	0,25	-
41	39,18	1,74	0,04
19	16,65	3,423	0,21
12	16,16	21,72	1,34
0	0	0,25	-
			$X^2 = 2,985$

Question 3

Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
26	23,81	2,86	0,12
30	27,14	5,57	0,21
0	0	0,25	-
14	17,14	13,25	0,77
0	1,90	5,76	3,03
24	26,19	7,24	0,28
27	29,86	11,29	0,38
0	0	0,25	-
22	18,86	6,97	0,37
4	2,09	1,97	0,94
			$X^2 = 6,1$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
25	25,51	1,02	0,04
28	29,08	2,50	0,09
0	0	0,25	-
20	18,37	1,28	0,07
2	2,04	0,29	0,14
25	24,49	0,00	0,00
29	27,92	0,34	0,01
0	0	0,25	-
16	17,63	4,54	0,26
2	1,96	0,21	0,11
			$X^2 = 0,72$

Question 4

Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
30	38,10	73,96	1,94
35	28,57	35,16	1,23
5	3,33	1,37	0,41
50	41,90	57,76	1,38
25	31,43	48,02	1,53
2	6,67	4,71	1,28
			$X^2 = 7,77$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
40	40,82	1,74	0,04
33	30,61	3,57	0,12
2	3,57	4,28	1,20
40	39,18	0,10	0,00
27	29,39	8,35	0,28
5	3,43	1,14	0,33
			$X^2 = 1,97$

VIII

Question 5 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
39	45,71	51,98	1,14
13	10	6,25	0,625
18	14,29	10,30	0,72
57	50,29	38,56	0,77
8	11	12,25	1,11
12	15,71	17,72	1,18
			$X^2 = 5,545$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
44	48,98	30,03	0,61
12	10,71	0,62	0,06
19	15,31	10,18	0,66
52	47,02	20,07	0,43
9	10,29	3,20	0,31
11	14,69	17,56	1,20
			$X^2 = 3,27$

Question 6 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
35	44,29	95,84	2,16
35	25,71	77,26	3,01
58	48,71	77,26	1,59
19	28,29	95,84	3,39
			$X^2 = 3,39$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
45	47,45	8,70	0,18
30	27,55	3,80	0,14
48	45,55	3,80	0,08
24	26,45	8,70	0,33
			$X^2 = 0,73$

Question 7 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
35	40,95	41,60	1,02
28	19,52	63,68	3,26
7	9,52	9,12	0,96
51	45,05	29,70	0,66
13	6,81	32,38	4,75
13	6,81	32,38	4,75
			$X^2 = 15,40$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
38	43,88	40,70	0,93
27	20,92	31,14	1,49
10	10,20	0,49	0,02
48	42,12	28,94	0,69
14	20,08	43,29	2,16
10	9,80	0,09	1,01
			$X^2 = 5,30$

Question 8 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
32	37,39	34,69	0,93
34	24,93	73,44	2,95
4	7,67	17,39	2,27
46	40,60	24,01	0,59
18	27,07	91,58	3,38
12	6,25	27,56	4,41
			$X^2 = 14,53$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
32	39,53	64,48	1,68
32	26,36	26,42	1,00
10	8,11	1,93	0,23
46	38,47	49,42	1,28
20	25,64	37,70	1,47
6	7,89	7,71	0,72
			$X^2 = 6,33$

Question 9 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
34	33,33	0,33	0,00
28	20	56,25	2,81
8	16,67	84,09	5,04
36	36,67	1,37	0,04
14	22	72,25	3,28
27	18,33	66,75	3,64
			$X^2 = 14,81$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
33	35,71	10,30	0,29
21	21,43	0,86	0,04
21	17,86	6,97	0,39
37	34,29	4,88	0,14
21	20,57	0,00	0,00
14	17,14	13,25	0,77
			$X^2 = 1,63$

Question 10 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
36	46,19	114,28	2,47
34	23,81	93,90	3,94
61	50,81	93,90	1,85
16	26,19	114,28	4,36
			$X^2 = 12,62$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 05]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 05]^2}{f_e}$
47	49,49	8,94	0,18
28	25,51	3,96	0,16
50	47,51	3,96	0,08
22	24,49	8,94	0,37
			$X^2 = 0,79$

Question 11 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
30	31,90	5,76	0,18
35	25,71	77,26	3,01
5	12,38	62,09	5,02
37	35,10	1,96	0,06
19	28,29	95,84	3,39
21	13,62	47,33	3,48
			$X^2 = 15,14$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
29	34,18	32,26	0,94
32	27,55	15,60	0,67
14	13,27	0,05	0,00
38	32,82	21,50	0,67
22	26,45	24,50	0,93
12	12,73	1,51	0,12
			$X^2 = 3,33$

Question 12 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
28	27,62	0,14	0,01
29	30	1	0,03
13	12,38	0,38	0,03
30	30,3	0,09	0,00
34	33	1	0,03
13	13,62	0,38	0,03
			$X^2 = 0,13$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
28	29,59	2,53	0,09
34	32,14	3,46	0,11
13	13,27	0,07	0,01
30	28,41	2,53	0,09
29	30,86	3,46	0,11
13	12,73	0,07	0,01
			$X^2 = 0,42$

Question 13 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
36	50	210,25	4,21
28	15,71	139,00	8,85
6	4,29	1,46	0,34
69	55	13,5	0,25
5	17,29	163,58	9,46
3	4,71	4,88	1,04
			$X^2 = 24,15$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
49	53,57	25,70	0,48
19	16,84	2,76	0,16
7	4,59	3,65	0,80
56	51,43	16,56	0,32
14	16,16	7,08	0,44
2	4,41	8,47	1,92
			$X^2 = 4,12$

Question 14 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
33	22,05	109,20	4,95
15	25,95	131,10	5,05
18	28,95	131,10	4,53
45	34,05	109,20	3,21
			$X^2 = 17,74$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
28	23,89	13,03	0,54
24	28,11	21,25	0,74
23	27,11	21,25	0,78
36	31,89	13,03	0,41
			$X^2 = 2,49$

Question 15 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
50	44,29	27,14	0,61
70	25,71	38,56	1,50
43	48,71	38,56	0,79
34	28,29	27,14	0,96
			$X^2 = 3,86$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
54	47,45	36,60	0,77
21	27,55	49,70	1,80
39	45,55	49,70	1,09
33	26,45	36,60	1,38
			$X^2 = 5,04$

Question 16 : Selon le type d'école

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
36	39,05	12,60	0,32
27	24,29	4,88	0,20
7	6,67	0,03	0,00
46	42,95	6,50	0,15
24	26,71	10,30	0,39
7	7,33	0,69	0,09
			$X^2 = 1,15$

Selon le sexe

f_o	f_e	$[(f_o - f_e) - 0,5]^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
40	41,84	5,48	0,13
29	26,02	6,15	0,24
6	7,14	2,69	0,38
42	40,16	1,80	0,04
22	24,98	12,11	0,48
8	6,86	0,41	0,06
			$X^2 = 1,33$

**ANNEXE 3 : LA REPARTITION DES ECOLES SECONDAIRES PAR COMMUNE
DE LA MAIRIE (Mai 2007)**

SUD DE LA CAPITALE

COMMUNE	ECOLES PUBLIQUES	ECOLES PRIVEES
MUSAGA	LYCEE MUNICIPAL DE MUSAGA	COLLEGE KINANIRA
	PETIT SEMINAIRE DE KANYOSHA	LYCEE KANYOSHA
KININDO	LYCEE MUNICIPAL DE KIBENGA	ECOLE DE L'HORIZON
		ECOLE DE LA LUMIERE
		WISDOM SCHOOL
		LYCEE INTERNATIONAL
		NEW SCHOOL
		ESTCO
KANYOSHA	COLLEGE MUNICIPAL DE KANYOSHA	COMPLEXE SCOLAIRE KANYOSHA
	LYCEE DE LA CONVIVIALITE DE KANYOSHA	GSBB
	LYCEE MUNICIPAL DE RUZIBA	ECOLE DE L'HORIZON KANYOSHA
		LYCEE DE LA VICTOIRE
		EFRASAP
		ECOLE DE L'EXCELLENCE
		ICA

CENTRE DE LA CAPITALE

COMMUNE	ECOLE PUBLIQUE	ECOLE PRIVEE
BWIZA	COLLEGE MUNICIPAL DE BWIZA	ECOLE DU CARMEL
		LYCEE DE JABE
		LYCEE IDEAL DE L'HORIZON
		LYCEE DE LA PAIX
		LYCEE DE L'HUMANITE
		ITELETIQUE
		CFA
BUYENZI	LYCEE MUNICIPAL DE BUYENZI	LYCEE DE NTAHANGWA
	LYCEE DE LA COMIBU BUYENZI	LYCEE TECHNIQUE ISLAMIQUE DE NTAHANGWA
	LYCEE DE LA CEPEBU	ETALIBU
	LYCEE DU LAC TANGANYIKA	
NYAKABIGA	COLLEGE MUNICIPAL DE NYAKABIGA	ECOLE DU PROGRES

	LYCEE SCHEPPERS NYAKABIGA	LYCEE DE LA COMIBU NYAKABIGA
		LYCEE AFRICAIN
		LYCEE ETOILE DE L'ESPOIR
ROHERO	LYCEE NOTRE DAME DE ROHERO	ECOLE INDEPENDANTE
	LYCEE MUNICIPAL DE ROHERO	ECOLE SAINT MICHEL ARCHANGE
	LYCEE TECHNIQUE MUNICIPAL DE ROHERO	LYCEE DE L'AVENIR
	COLLEGE MUNICIPAL DE MUTANGA	COLLEGE DE LA COMIBU KABONDO
	LYCEE CLARTE NOTRE DAME DE VUGIZO	LYCEE DU CENTRE CULTUREL ISLAMIQUE
		ECOLE SANS FRONTIERES
		ECOLE DE L'UNITE
		ECOLE SAINT EXUPERY
		ECOLE DE L'EXCELLENCE
		SUNSHINE COLLEGE
		LYCEE LE POINT DE L'HORIZON
		C.S.I.
		C.S.T.
		ICB
	CESTE	
	ESTEI	
	ISEA	

NORD DE LA CAPITALE

COMMUNE	ECOLE PUBLIQUE	ECOLE PRIVEE
BUTERERE	LYCEE MUNICIPAL DE BUTERERE	AJECA
		COLLEGE ISLAMIQUE
CIBITOKÉ	LYCEE MUNICIPAL DE CIBITOKÉ	OPCE
		ECOTENDRESSE
		LYCEE DON DE DIEU
GIHOSHA		ECOLE KIBANGUISTE
	LYCEE DU SAINT ESPRIT	SEMINAIRE SAINT JOSEPH
	LYCEE MUNICIPAL DE GIHOSHA	ETCA
	LYCEE MUNICIPAL DE GIKUNGU	COLLEGE DE L'ESPERANCE

	ETS KAMENGE	GROUPE SCOLAIRE PARAMEDICAL
	LYCEE NGAGARA	ITEM
	COLLEGE MUNICIPAL DE GASENYI	LA COLOMBIERE
		ECOTEC
		SOS
KAMENGE	LYCEE MUNICIPAL DE KAMENGE	COLLEGE SAINT CHRISTOPHE
		COLLEGE DE LA CHARITE SONGA
		IFCA
		COLLEGE DE LA CHARITE MIRANGO
		COLLEGE DE LA FOI
		COLLEGE DE L'ALLIANCE
KINAMA	LYCEE MUNICIPAL DE KINAMA	COLLEGE SAINT PLACIDE
	LYCEE SAINTE FAMILLE	LTG
		COLLEGE DON DE DIEU
		COLLEGE SAINT ANDRE
NGAGARA	LYCEE DE LA DIGNITE	LYCEE TECHNIQUE DES GRANDS LACS
	LYCEE MUNICIPAL DE NGAGARA	LYCEE DE LA SOLIDARITE
		INSTITUT D'ADMINISTRATION ET DE GESTION
		LYCEE DE L'AMITIE
		CESCOM
		LYCEE TECHNIQUE SAINT GABRIEL

Source : Bureau de la planification de l'éducation en Mairie de Bujumbura