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

Difficultés d'adaptation psychosociales rencontrées par l'enfant twa en milieu scolaire : le cas de la commune scolaire de Bugendana

Nahayo, Canisius; Sous la direction de : Professeur Ildephonse NZINAHORA

2012
UB, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1278

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DIFFICULTES D'ADAPTATION PSYCHOSOCIALES RENCONTREES PAR L'ENFANT TWA EN MILIEU SCOLAIRE :

Le cas de la Commune Scolaire de Bugendana

Par
Canisius NAHAYO

Sous la direction de :

Professeur Ildephonse NZINAHORA

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

Bujumbura, mars 2012

DEDICACE

A nos chers parents,

A nos frères et sœurs,

A nos neveux et nièces,

A nos cousins et cousines,

A tous ceux qui nous sont chers,

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous voudrions exprimer nos sentiments de reconnaissance à toute personne qui, de près ou de loin, a contribué à sa réalisation.

Notre profonde gratitude va particulièrement au Professeur Ildephonse NZINAHORA qui a accepté d'assurer la direction de ce mémoire. Il a mis à notre disposition son expérience personnelle, son temps et ses critiques qui nous ont été de grande utilité.

Nous réservons également une marque de reconnaissance à tous nos éducateurs, c'est-à-dire nos parents, nos enseignants depuis l'école primaire jusqu'à l'université pour la formation tant humaine qu'intellectuelle qu'ils nous ont dispensée au cours de leur action éducative.

A tous les enseignants titulaires des classes de première année des établissements primaires où l'enquête a été menée qui ont accepté de nous livrer les informations dont nous avions besoin, nous disons sincèrement merci.

Enfin, que toute personne qui, directement ou indirectement a contribué à la réalisation de ce travail trouve ici l'expression de notre gratitude.

Canisius NAHAYO

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

A. C. A.	: Au Cœur de l'Afrique
D.P.E.	: Direction Provinciale de l'Enseignement
E.P.	: Ecole Primaire
E.S.F.	: Expansion Scientifique Française
Ed.	: Edition
F.P.S.E.	: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
I.I.P.E.	: Institut International de Planification de l'Education
I. T. S.	: Institut Technique Supérieur
O.C.D.E.	: Organisation de Coopération et de Développement Economique
op. cit.	: opere citato (ouvrage déjà cité)
p.	: page
pp.	: pages
P.U.F.	: Presses Universitaires de France
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNIPROBA	: Unissons-nous pour la Promotion des Batwa

TABLE DES MATIERES

DEDICACE ..... **i**
REMERCIEMENTS ..... **ii**
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS ..... **iii**
TABLE DES MATIERES ..... **iv**
0. INTRODUCTION GENERALE **1**
0.1. Le contexte social 1
0.2. Motivation du choix du sujet 3
0.3. Délimitation du sujet 4

PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE **5**

CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES **6**

I.0. Introduction 6
I.1. L'adaptation 6
1.2. L'inadaptation scolaire 7
I.3. L'adaptation scolaire 8
I.4. Difficultés psychologiques 8
I.5. Difficultés sociales 9
I.6. Intégration sociale 10
I.7. Conclusion 10

CHAPITRE II: LES CONDITIONS D'EXISTENCE DES TWA AU BURUNDI **11**

II.0. Introduction 11
II.1. Les « Twa » , qui sont-ils ? 11
II.2. Les caractéristiques de la population twa au Burundi 13
II.2.1. Les caractéristiques socio-économiques des Twa au Burundi 13
II.2.2.Education et instruction des Twa au Burundi 14
II.3. Considérations sociales des Twa dans le Burundi moderne 16

II.3.1. Le volet « scolarisation » 16
II.3.2. Le volet « socio-économique » 18
II.4. Conclusion 19

CHAPITRE III: CONSEQUENCES DES DIFFICULTES PSYCHOLOGIQUES ET SOCIALES SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE 20

III.0. Introduction 20
III.1. Les facteurs d'adaptation 20
III.2. les conséquences des difficultés psychologiques sur l'adaptation scolaire 22
III.2.1. Les facteurs individuels et l'adaptation scolaire 23
III.2.2. L'impact de la séparation de l'enfant avec sa famille sur l'adaptation scolaire 24
III.3. Les conséquences des difficultés sociales sur l'adaptation scolaire 25
III.4. Influence des relations sociales sur l'adaptation scolaire 26
III.5. Conclusion 27

CHAPITRE IV : PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 28

IV.0. Introduction 28
IV.1. Problématique de la recherche 28
IV.2. Objectifs de la recherche 31
IV.2.1. Objectif général 31
IV.2.2. Objectifs spécifiques 31
IV.3.La démarche méthodologique de la recherche 31
IV.3.1. Méthode de recherche 31
IV.3.2. Description du terrain d'enquête 32
IV.3.3. La population d'enquête 35
IV.3.4. Technique de collecte de données 35
IV.3.5. Travail de terrain 37
1. La préenquête 37
2. Technique de choix des enquêtés 38
3. L'enquête proprement dite 39
IV.3.6. Difficultés rencontrées 40

IV.3.7. Dépouillement des données 40
IV.4. Conclusion 43

DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RESULTATS 44

CHAPITRE V : LES DIFFICULTES PSYCHO-AFFECTIVES RENCONTREES PAR L'ENFANT TWA A L'ECOLE 45

V.0. Introduction 45
V.1. Les difficultés liées au manque d'affection chez l'enfant twa 45
V.2. Les difficultés liées à la culture de l'enfant twa 47
V.3. Les difficultés liées à l'intégration sociale 49
V.4. Conclusion 50

CHAPITRE VI : LES DIFFICULTES RELATIONNELLES VECUES PAR L'ENFANT TWA A L'ECOLE 51

VI.0. Introduction 51
VI.1. Les problèmes de relations avec les non-twa 51
VI.2. Les problèmes de relations avec les éducateurs 52
VI.3. Conclusion 54

CHAPITRE VII: LES INCIDENCES DES DIFFICULTES PSYCHOSOCIALES SUR LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES DE L'ENFANT TWA 55

VII.0. Introduction 55
VII.1. Les difficultés d'apprentissage liées à la culture 55
VII.2. Les difficultés rencontrées par les enseignants 58
VII.3. Les facteurs d'abandons scolaires 60
VII.4. Conclusion 61

CHAPITRE VIII : LES PERSPECTIVES POUR UNE MEILLEURE INTEGRATION DE L'ENFANT TWA A L'ECOLE..... 62

VIII.0. Introduction 62
VIII.1. Les projets d'avenir 62
VIII.2. Les suggestions faites par les enseignants 63
VIII.3. Réflexions sur les propositions émises 65
VIII.4. Conclusion 67

CONCLUSION GENERALE 68
BIBLIOGRAPHIE 71
ANNEXES..... 74

0. INTRODUCTION GENERALE

0.1. Le contexte social

Le domaine de l'éducation est un domaine très vaste et complexe. Depuis des siècles, des chercheurs à ce sujet ont développé une littérature riche et abondante. Aujourd'hui encore, le problème de l'éducation mobilise l'attention de plusieurs chercheurs dans tous les pays du monde. Force est de constater néanmoins, qu'au Burundi, le phénomène de la scolarisation est loin d'être suffisamment exploité.

Des chercheurs comme P.OSTERRIETH, E.DURKHEIM, A.CLAUSSE, R.LAFON, P.FOULQUIE et bien d'autres se sont penchés sur le concept « éducation ». En gros, les chercheurs comprennent l'éducation comme une action exercée par l'adulte sur l'enfant dans le but d'opérer, de provoquer ou de favoriser des modifications au niveau de son comportement. Il s'agit en définitive de développer ses aptitudes morales, physiques et intellectuelles, dans le but de l'intégrer dans une communauté précise à laquelle il appartient et dans laquelle il doit vivre en conformité avec son entourage.

Toutefois, à travers l'histoire de l'éducation, nous apprenons que l'éducation a toujours été fonction des conditions socio-économiques du moment dans chaque pays. A ce sujet, les propos d'A.MOUMOUNI semblent encore plus explicites :
« Tout système éducatif correspond ou tend à correspondre pour une société donnée, d'une part à la nature des problèmes politiques, économiques et sociaux des classes ou couches sociales dirigeantes »[1].

Une société égalitaire suppose la participation de tous les groupes à la production sociale et à la satisfaction des besoins de toute la communauté. Ainsi, chaque groupe social a la chance de se développer ou d'évoluer dans son domaine selon les capacités de la collectivité, ce qui lui permet d'améliorer ses conditions de vie. La réforme du système éducatif burundais, devrait profiter, à titre égal à toutes les « couches », à toutes les « ethnies », de la population burundaise, c'est-à-dire les TUTSI, les HUTU, les TWA, et les GANWA mais malheureusement tel est loin d'être le cas.

---

[1] A.MOUMOUNI, L'éducation en Afrique, 2e édition, Paris, PUF, 1967, p.20.

En effet, on constate qu'une partie de la population constituée par les Twa ne fréquente pas l'école au même rang que le reste de la population. Et cela est due à beaucoup de facteurs comme la pauvreté, la marginalisation, les complexes ethniques, etc. A ce que nous savons, l'éducation scolaire est à la base de l'économie d'un pays ; aussi, l'éducation à l'école prolonge et complète l'éducation familiale. C'est pourquoi il faut conscientiser cette population twa à fréquenter l'école et surtout aider les enfants twa à surmonter les difficultés d'adaptation qui peuvent être la source d'abandon, car le besoin de vivre est le propre de tout être vivant et est lié au phénomène d'adaptation.

Le processus d'adaptation devient d'autant plus complexe que se développe l'enfant et que changent les milieux qu'il traverse au fur et à mesure qu'il grandit. En effet, d'une manière ou d'une autre, pour se développer, grandir et devenir un adulte, l'individu doit s'adapter au cadre physique, socio-économique et culturel dans lequel il est inséré.

Il serait alors étonnant qu'un enfant ne rencontre pas de difficultés au moins à un moment donné de sa scolarité, par exemple au moment où il commence l'école. Ce changement de « mode de vie » et de conditions de travail s'accompagne nécessairement de beaucoup de conséquences dont la plupart se présentent à deux niveaux : la conduite à l'école et hors de l'école ainsi que le rendement scolaire.
Soulignons que le milieu scolaire a des exigences auxquelles l'élève doit faire face. Il peut vivre à l'internat ou à la maison après le cours. Cela exige une certaine harmonie entre l'organisme de l'enfant et le milieu dans lequel il vit. Ce qui nous montre que tout passage d'un milieu à l'autre entraîne toujours des difficultés d'adaptation.

Nous avons donc l'objectif de décrire les différentes difficultés psychosociales rencontrées par ces enfants twa en vue de proposer aux concernés quelques remèdes qui pourraient aider dans le cadre d'une meilleure intégration de ces enfants dans ce nouveau milieu qu'est l'école.

Pour bien mener notre travail, nous l'avons subdivisé en deux grandes parties. La première partie est consacrée à l'aspect théorique et méthodologique de la recherche, dans laquelle nous avons d'abord élucidé les concepts-clés, puis, nous avons parlé des conditions d'existence des Twa au Burundi et des incidences des difficultés psychologiques et sociales sur l'adaptation scolaire, et enfin des considérations méthodologiques de la recherche. La

seconde partie est réservée à la présentation, l'analyse et à l'interprétation des données issues de notre enquête.

0.2. Motivation du choix du sujet

Aucun comportement n'est le résultat du hasard, disent les psychologues. Chaque acte est motivé. Le choix de notre sujet n'a pas été motivé par un simple hasard. Il résulte d'une motivation très précise comme le suggère A.LEON de la manière suivante :

« L'élaboration d'un plan de recherche suppose d'abord un intérêt réel pour le thème que l'on se propose d'exploiter »[1].

Ce qui nous a motivé à choisir notre sujet, « Difficultés psychosociales rencontrées par l'enfant twa en milieu scolaire », c'est une visite que nous avons effectuée à l'école primaire de Mutoyi le deuxième jour de la rentrée scolaire 2009-2010.

En effet, lors de cette visite, nous nous étions rendu compte que les enfants twa, arrivés à l'école, étaient dépaysés, se tenaient à l'écart des autres élèves, ils étaient timides et certains élèves se permettaient de les injurier. Et cela se faisait même en classe à l'absence de leur maîtresse. A partir de ce moment, nous avons choisi de travailler sur ces enfants dans le but de mener une exploration approfondie en rapport avec les difficultés psychosociales que rencontrent ces enfants twa dans ce nouveau milieu qu'est l'école.

Ainsi, il nous a semblé intéressant d'étudier les difficultés qui handicapent l'adaptation psychosociales des enfants twa à l'école. Nous nous sommes donné cet objectif, et après cette visite, nous avons fait des lectures sur les travaux faits en rapport avec la population twa et nous avons relevé que ces recherches n'ont pas abordé le domaine des difficultés rencontrées par les enfants twa tant sur l'aspect psychologique que sur l'aspect sociologique dans le milieu scolaire.

En choisissant ce sujet, nous voulions analyser ces difficultés en vue de proposer des solutions, parce que les difficultés de ce genre entrent dans le cadre éducatif et sont intéressantes pour la vie de l'enfant twa en particulier. Ces difficultés nécessitaient d'être

[1] A. LEON, Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris, PUF, 1977, p.40.

étudiées car ils peuvent influencer d'une façon ou d'une autre la réussite scolaire en générale et le devenir de l'enfant twa en particulier.

0.3. Délimitation du sujet

Nous n'avons pas la prétention d'étudier les difficultés de tous les enfants twa du Burundi. Nous estimons en effet que le sujet est très vaste pour être abordé dans son intégralité dans un travail comme le nôtre. En outre , nous pensons qu'il y a beaucoup de difficultés qui handicapent l'adaptation de l'enfant twa qui fréquente l'école, par exemple les difficultés d'ordre pédagogiques qui portent sur tout ce qui a trait au contenu du programme, la méthode d'enseignement du maître, la discipline à l'école qui est nécessairement nouvelle pour lui. Notre étude porte précisément sur les difficultés psychosociales des enfants twa. Ainsi l'aspect psychologique et l'aspect sociologique ont attiré notre attention.

Cependant, suite au temps qui nous est imparti et aux contraintes matérielles, nous avons mené notre étude dans la Commune Scolaire de Bugendana. Nous nous sommes intéressé aux écoles qui sont fréquentées par les enfants twa.
Il importe à présent de préciser au lecteur pourquoi nous avons choisi ces écoles. D'une part, ces écoles contiennent des sujets qui sont concernés par notre sujet de recherche ; d'autre part, ces écoles sont construites tout près des routes, ce qui facilitait l'accès à ces écoles bien qu'elles soient dispersées.

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES

I.0. Introduction

Un concept est d'après L.OLIVIER DOUGLAS cité par E. SINDAYIKENGERA, *« un objet, une idée conçue par l'esprit »*[1].
Cependant, un concept peut être polysémique suivant le domaine dans lequel il est utilisé. Pour éviter alors ces ambiguïtés qui peuvent naître quelquefois de l'utilisation des termes non élucidés au préalable, nous avons jugé nécessaire de préciser certains concepts pour éviter diverses interprétations et pour être compris de la même manière par nos lecteurs.

De cette manière, il s'avère indispensable de définir et d'élargir les concepts qui ont été utilisés dans notre travail. Il s'agit notamment des concepts suivants : le concept d'adaptation, le concept d'inadaptation scolaire, le concept d'adaptation scolaire, le concept de difficultés psychologiques, le concept de difficultés sociales et le concept d'intégration sociale.

I.1. L'adaptation

D'une façon générale, le terme «adaptation» suppose une certaine activité de l'organisme, une capacité de faire quelque chose et de s'accorder. C'est ce que R.LAFON veut signifier quand il dit que le terme adaptation désigne l'
« action qui consiste à devenir apte à, capable de, ou compatible avec, en accord avec »[2].

Le problème d'adaptation prend plusieurs formes et il est difficile de l'identifier si on ne tient pas compte du domaine d'application. Comme le souligne R.LAFON[3], ce terme d'adaptation peut être utilisé dans plusieurs domaines : il présente une grande variété et de multiples niveaux de champs adaptatifs.

---

[1] L.O.DOUGLAS cité par E.SINDAYIKENGERA, in Les aspirations des étudiants de l'ITS de l'UB au sujet de leur avenir professionnel, Mémoire inédit, Bujumbura, UB, FPSE,1998, p.7.
[2] R. LAFON, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, 1979, p.26.
[3] Idem, p.29.

Dans notre contexte, il s'agit de l'adaptation dans le milieu scolaire. Le processus d'adaptation s'opère par une suite d'échanges ininterrompus entre le corps et son milieu dans la double action du sujet sur l'objet et de l'objet sur le sujet. Et les deux modes d'action interdépendants se combinent sans cesse pour maintenir l'état d'équilibre stable qui définit l'adaptation.

L'adaptation est donc l'appropriation de l'organisme aux conditions de la vie, ce qui implique un équilibre, une harmonie entre l'organisme et le milieu. C'est le comportement d'un individu devant les conditions changeantes du milieu dans lequel il est plongé.

1.2. L'inadaptation scolaire

L'inadaptation suppose l'adapté. A ce propos, l'Univers de la psychologie nous dit : «*Il y a inadaptation scolaire parce que certains enfants sont eux-mêmes inadaptés. C'est-à-dire présentant des traits pathologiques ou même des syndrômes propres à les mettre en difficulté au cours de leur scolarité (...)* »[1].

Ainsi, comme le stipule la même encyclopédie, il est inadapté, tout

« sujet ne répondant pas aux exigences de son milieu de vie pour des causes diverses : déficiences intellectuelles, sensorielles, motrices (responsables de l'inadaptation scolaire), troubles de l'affectivité et de la personnalité (responsables de l'inadaptation sociale) »[2].

L'inadaptation est donc un défaut d'adaptation qui empêche l'individu de se conformer à certaines exigences de la vie scolaire et parfois même de la vie sociale. Lorsqu'un individu subit un déséquilibre occasionné par des conflits ou des frustrations, il se trouve en situation d'inadaptation provisoire. S'il reçoit une aide ou s'il y a un changement dans son environnement, l'inadaptation provisoire peut devenir un facteur de maturation qui mène à l'adaptation. L'inadaptation est donc une difficulté passagère, modifiable au regard des exigences du milieu scolaire et du milieu social.

On parle donc d'inadaptation scolaire quand l'enfant a des lacunes sur le plan de ses connaissances scolaires ou préscolaires qui ne lui permettent pas de comprendre les notions et

---

[1] Univers de la psychologie, V_5, Index général, Paris, Lidis, 1981, p.349.
[2] Idem, V_7, p.51.

les concepts utilisés en classe ou encore à des aptitudes intellectuelles inférieures à celles des élèves de même niveau que lui.

I.3. L'adaptation scolaire

Après avoir défini l'adaptation d'une façon générale, il est nécessaire de dire en quoi consiste l'adaptation scolaire. L'adaptation est cette capacité d'être en harmonie avec... de se conformer aux circonstances ou au milieu. L'adaptation est donc sollicitée à tout moment quand nous sommes avec les autres ou confrontés avec le monde dans lequel nous vivons, le monde qui est en perpétuelle mutation.

Etre adapté est donc répondre de façon satisfaisante aux contraintes de la vie, être ajusté à son entourage social et matériel. L'adaptation doit viser la satisfaction des besoins personnels tout en respectant les conventions sociales, les modèles de la société.

R. FAU et J. BOUCHARLAT expliquent que
« l'adaptation comporte deux degrés et dépend d'une partie de l'adaptabilité de l'enfant mais aussi de son acceptabilité »[1].

L'adaptation scolaire devient alors le fait qu'un élève ou un apprenant soit ajusté au milieu scolaire en général ou à l'enseignement donné, c'est-à-dire que cet élève ou cet apprenant ne présente pas ces difficultés évoquées par l'Univers de la psychologie.

I.4. Difficultés psychologiques

On peut dire qu'une difficulté psychologique est toute situation de déséquilibre qu'un sujet rencontre au niveau de l'activité psychique. C'est-à-dire que l'individu a des difficultés à concilier les exigences du ça qui sont les différentes sollicitations de l'organisme et celles du surmoi qui constituent l'ensemble des interdits, des exigences de la société. Il s'agit donc des difficultés d'adaptation.
Pour l'Encyclopaedia universalis, *« la notion d'adaptation intervient chez beaucoup d'auteurs, comme catégorie explicite dans l'étude du comportement ou de l'activité psychologique en général. L'organisme dans son activité psychique est considéré comme*

[1] R. FAU et J. BOUCHARLAT, Les groupes d'enfants et d'adolescents, Paris, PUF, 1973, p.42.

tendant essentiellement à un état d'équilibre avec le milieu que celui-ci soit physique ou social »[1]. Cela nous montre que pour vivre dans un milieu donné, l'individu doit avoir une activité psychique en harmonie avec la situation du milieu et cela se faisant progressivement car l'adaptation est en soi continuité. Dans le cas contraire, l'individu est dans une situation de déséquilibre.

Chez les enfants, ce genre de difficultés est lié à l'insécurité affective qui peut survenir suite à la séparation de l'enfant d'avec la famille, à la frustration et au fait d'être gâté ou unique. Cela peut handicaper le succès scolaire de l'enfant parce que l'absence de l'aide efficace et protectrice de la famille conduit à des troubles de conduite pouvant déboucher au désintérêt, à l'instabilité, à la paresse et à l'indiscipline.

I.5. Difficultés sociales

Durant les premières années, l'enfant dépend totalement de ses parents qui lui apprennent comment s'adapter au milieu et à la société en général. Le milieu familial constitue donc le premier environnement d'où l'enfant tire toutes ses connaissances, acquiert toutes ses expériences et forge ses premiers concepts. Ensuite, l'école lui apprend à s'adapter au nouveau milieu et à la profession.

R. FAU et J. BOUCHARLAT trouvent que *« l'école est en fait un lieu où se forment des relations sociales par excellence, qui s'établissent entre les élèves et les éducateurs ou entre les élèves seulement »*[2].

Les difficultés sociales se rapportent donc d'une part aux relations sociales que l'enfant entretient avec les autres enfants qu'il rencontre à l'école, et d'autre part aux relations avec les éducateurs. De toute façon, l'enfant qui fréquente le milieu scolaire est confronté aux diverses difficultés sociales. Par exemple, l'enfant éprouve des difficultés de communiquer avec les autres parce qu'ils sont nouveaux pour lui. Il faut également noter que les êtres vivants doivent s'adapter aux particularités du milieu dans lequel ils évoluent.

---

[1] Encyclopaedia universalis, Paris, Lidis, 1980, p.225.
[2] R. FAU et J. BOUCHARLAT, op. cit., p. 48.

I.6. Intégration sociale

Ce terme semble d'usage courant mais mérite d'être éclairci dans le sens où nous voulons l'utiliser. Dans le sens social, ce concept n'est pas facile à définir, mais P. ROBERT l'oriente sous deux angles. D'une part, il désigne :
« *une opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu* »[1]. Dans ce sens, il signifie la même chose que l'assimilation, l'insertion dans un groupe. D'autre part, parlant de l'intégration des populations, P. ROBERT définit celle-ci comme « *une politique à intégrer les populations défavorisées, les immigrants, les minorités et les populations pauvres* »[2].

De notre point de vue, le processus d'intégration sociale de l'enfant twa comme celui de tout autre enfant dépend non seulement de son auto-perception, mais aussi et surtout de l'image qu'a la société à son égard. L'intégration sociale concerne le volet relationnel, c'est-à-dire la manière dont l'entourage de l'enfant partage la vie avec ce dernier et la façon dont cet enfant sauvegarde ses bonnes relations avec les membres de la communauté dans laquelle il est appelé à vivre.

I.7. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a été consacré aux définitions des concepts- clés qui ont été utilisés tout au long de notre travail. Tenant compte de ces différentes définitions livrées par différents auteurs, nous pouvons dire qu'elles vont toutes dans le sens de la théorie de PIAGET, qui y voit un état d'équilibre, une harmonie entre l'organisme et le milieu environnant. C'est-à-dire que le milieu présente des conditions auxquelles l'organisme doit satisfaire tout comme le sujet a des besoins qu'il doit satisfaire compte tenu des éléments du milieu.

---

[1] P. ROBERT, Dictionnaire alphabétique et analogue de la langue française, le ROBERT, Paris XI, 1985, p.1016.

[2] Ibidem.

CHAPITRE II : LES CONDITIONS D'EXISTENCE DES TWA AU BURUNDI

II.0. Introduction

Dans la société burundaise, nous comptons quatre catégories sociales à savoir les Bahutu, les Batutsi et les Batwa. Certains auteurs (J.P. CHRETIEN, H. MEYER,...) qui ont essayé de mener une étude sur ces catégories sociales existantes au Burundi affirment que les Batwa sont venus en premier lieu avant les Bahutu et les Batutsi pour l'occupation du territoire national burundais. Il est alors étonnant et douloureux que cette population dite autochtone soit marginalisée par les deux autres dans toutes les instances sociales, économiques et politiques du pays et même dans les familles Hutu et Tutsi. Jusqu'à nouvel ordre, la place du Mutwa dans la société burundaise reste défavorable même s'il y a actuellement des petits changements qui s'observent à leur endroit.

II.1. Les « Twa », qui sont-ils ?

Beaucoup d'auteurs (J.GHISLAIN, J.P.CHRETIEN,...) placent les Batwa du Burundi, du Rwanda et de la République Démocratique du Congo (RDC) parmi les pygmées de la forêt équatoriale. L'argument qu'ils avancent pour faire cette assimilation est la survivance d'un mode de vie lié à la chasse et à la cueillette.

Contrairement aux autres groupes sociaux (Hutu et Tutsi) qui pouvaient être soit agriculteurs, soit éleveurs ou les deux à la fois, les Batwa étaient et sont spécialisés dans la poterie et constituaient socialement un milieu fermé sur eux-mêmes. Ils subissaient et subissent encore une sorte d'exclusion, s'exprimant essentiellement par le refus des autres composantes de la population de manger et de boire avec eux, ainsi que l'absence d'échanges matrimoniaux avec eux. Tous, petits chasseurs de la forêt ou potiers du village, les Batwa sont, pour les Burundais, un objet de crainte et de dégoût. Car, on sait qu'ils n'ont peur de rien et sont d'une force et d'une agilité de fauve.

Les Batwa sont donc reconnus comme les premiers occupants du Burundi comme le souligne un bon nombre d'auteurs européens. Ainsi, J. GHISLAIN soutient que

« *les premiers occupants du pays étaient des chasseurs nomades de race pygmoïde* »[1]. J.P. CHRETIEN, l'affirme aussi :
« *Les Batwa sont sans doute les plus anciens apparentés aux pygmées du bassin du Congo* »[2].

Par ailleurs, les Batwa sont dispersés et sont en nombre très réduits un peu partout en Afrique centrale. H. MEYER émet l'hypothèse sur leur faible effectif :
« *Ils habitaient les forêts de l'Urundi déjà avant les Bantu, Bahutu supposés venus avant les Batutsi et ils ont été soit décimés en même temps que celles-ci (les forêts) par les autres groupes plus forts qu'eux, soit refoulés vers les coins les plus reculés du pays. Ils ne sont plus que quelques milliers en Urundi et autant au Rwanda* »[3].

Selon le rapport sur la conférence sous régionale sur le thème : Marginalisation des Batwa au niveau de l'accès à l'éducation dans la région des Grands-Lacs,
« *l'horreur que l'on a d'eux est mystérieuse, son origine inexpliquée, mais c'est cette horreur même qui leur permet de vivre. Personne, jamais ne franchit leur seuil, personne, pas même les voleurs. On s'expose à l'orage plutôt que de chercher refuge sous leur toit ; (...). Chose étrange, il n'y a pas de termes communs qui s'appliquent également aux Barundi et aux Batwa ; quoique le mot homme désigne les Blancs et les Noirs, un Murundi, un Congolais et un Mutwa,ce ne sont pas, en kirundi, « trois hommes », ce sont « deux hommes » et un Mutwa*»[4].

En définitive, les Batwa font partie des trois composantes de la société burundaise que certains appellent vaguement ethnie ; les difficultés d'application du concept « ethnie » étant situées au Burundi dans le fait que la population est homogène sur le plan linguistique et culturel, partage une histoire commune de plusieurs siècles et ne connaît pas de division territoriale.

Le constat est que les Twa ne possèdent pas de langue qui leur soit propre et ils habitent le même territoire que les autres composantes de la population burundaise. Bien plus,

---

[1] J. GHISLAIN, La féodalité au Burundi, Bruxelles, Académie royale des sciences d'Outre-Mer, 1970, p.11.
[2] J.P. CHRETIEN, Le Burundi, Notes d'Etudes documentaires, Paris, Documentation française, 1967, p.11.
[3] H. MEYER, Les Barundi, Paris, Société française d'histoire d'outre- Mer, 1984, p.15.
[4] UNIPROBA, Rapport sur la conférence sous régionale sur le thème : Marginalisation des Batwa au niveau de l'accès à l'éducation dans les pays des Grands-Lacs, Bujumbura, 2003, p.23.

ils vivent la même culture, raison pour laquelle, les fêtes de naissance, de funérailles sont organisées de la même façon pour toutes les composantes de la population burundaise.

II.2. Les caractéristiques de la population twa au Burundi

II.2.1. Les caractéristiques socio-économiques des Twa au Burundi

Longtemps marginalisés, les Batwa sont désormais considérés par leurs compatriotes comme les Burundais à part entière, avec qui on peut partager la bière ou se marier. Mais seuls les plus aisés sont acceptés et nombre d'entre eux restent très pauvres. Les Batwa depuis toujours considérés comme un peuple à part et non comme des Burundais, commencent à trouver leur place au sein de la société et à se rapprocher des autres ethnies. Les cabarets ne leur sont plus interdits et ils peuvent même quelquefois boire au même chalumeau que les autres : un signe d'égalité et d'amitié dans la tradition burundaise. Les filles d'autres ethnies acceptent d'être prises en mariage par les garçons twa.

Notons que le fait de ne pas boire ou de ne pas manger avec quelqu'un était une question de rang. Comme le soutient le proverbe rundi : « Hasangira abangana », c'est-à-dire « Communient ceux qui sont égaux ». En ce qui concerne les Batwa, l'absence de partage avec les autres signifiait qu'ils étaient de rang inférieur. On les mettait à l'écart tout en ayant leur propre chalumeau, ce que Ph. SIRIBA a appelé « *gutaramura* ».[1]

La forêt était d'une importance capitale dans le mode de vie des Twa car ils vivaient de la chasse et de la cueillette. Le gibier était leur aliment principal. La forêt était encore source de médicaments dans la mesure où les Twa n'avaient pas des moyens pour se faire soigner. Avec l'introduction de nouvelles cultures par les colonisateurs, ce fut le point de départ de la disparition des forêts, domaines réservés aux Twa. Ce qui les a poussés à chercher d'autres moyens pour survivre à partir de la fabrication de certains objets qui sont achetés par les autres qui ne sont pas de même rang.

Ils fabriquaient entre autre les cruches pour conserver le lait (Ivyakirizo) pour les éleveurs ; pour les forgerons, ils fabriquaient des soufflets en argile (Imivuba), pour les

[1] Ph. SIRIBA, La colonisation et la tribalisation au Burundi, Thèse, Paris, Institut catholique de Paris, 1977, p.112.

devins, ils fabriquaient des pots à divination comportant plusieurs ouvertures (Inkono za Bigombo). Ces activités étaient à faible revenus dans la mesure où même les consommateurs ne les cherchaient pas en grande quantité.

A part la fabrication de ces divers objets, il y en a parmi les Batwa qui font du commerce comme les autres et tout le monde achètent leurs denrées. Cependant, tous ne bénéficient pas de cette évolution. Souvent miséreux, mal payés pour les travaux agricoles qu'ils font chez les autres pour subsister, ils ont même du mal à se nourrir. Les femmes des autres ethnies mariées à des Batwa préfèrent parfois retourner chez leurs parents. Faute de nourriture, les enfants sont aussi parfois contraints d'abandonner l'école. Selon le rapport de l'UNIPROBA, *« les changements positifs sont le fruit du travail de certaines associations comme la Ligue Iteka, qui soutient parfois les Batwa, l'Uniproba qui œuvre pour la promotion des Batwa. Les radios leur donnent maintenant la parole ... »*[1].

II.2.2.Education et instruction des Twa au Burundi

Parlant de l'éducation, nous nous sommes basé d'abord sur la définition donnée par R. HUBERT quand il la définit comme

«l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientées vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquels, parvenu à maturité il est destiné »[2].

Avec l'éducation, nous avons un ensemble de moyens mis en œuvre pour assurer le développement et la formation d'un être humain, en général l'enfant et l'adolescent, dans le but de l'adapter au milieu. En plus, nous constatons que l'éducation reçue en famille est complétée par celle reçue à l'école. Ce sont les parents, les frères et sœurs, voire l'entourage qui éduquent le jeune enfant afin de l'intégrer dans la communauté. De même, les parents twa éduquent leurs enfants, leur apprennent le métier principal donc la poterie secondée par la forge et la tresse des nattes. Et cela se déroule dès le jeune âge dans la mesure où les Twa n'envoient généralement pas leurs enfants à l'école à cause de tant de facteurs qui peuvent être économiques, culturels, historiques et politiques. Les Twa étaient et sont encore une

[1] UNIPROBA, op. cit., p.24.
[2] R.HUBERT, Traité de pédagogie générale, Paris, PUF, 1965, pp.5-6.

classe défavorisée, une classe à part qui, au lieu de scolariser ses enfants, leur enseigne les rudiments de son métier, comme le souligne L.SINDAYIHEBURA :

«Dès le jeune âge, le petit enfant était invité à assister et à côtoyer celui exerçant le métier. Il manipulait de l'argile à son aise, si bien que la plupart des fois il déformait ou cassait les produits de ses parents en voulant les imiter »[1].

Notons que l'administration coloniale et les missionnaires ont introduit l'école avec des objectifs et des principes excluant implicitement l'enfant twa et seuls les Burundais bien situés socialement en profitaient. A cet effet, la colonisation s'appuyait sur la hiérarchie traditionnelle pour administrer le territoire. Et comme le pouvoir politique de cette époque excluait les Twa, ces derniers se trouvaient exclus de la scolarisation dès le départ, comme le fait constater F.KABURA :

« La colonisation ne les a pas intégrés dans la nouvelle civilisation. Alors qu'on force les enfants burundais à aller à l'école, l'enfant « mutwa » continue à courir derrière le lièvre et la perdrix. Le Mutwa reste dans son coin »[2].

J.P.CHRETIEN soutient l'idée de F.KABURA :

« Il est essentiel d'identifier le jeu politique et culturel des colonisateurs dont une des passions a été précisément de reconstruire la société traditionnelle dans les faits et dans les esprits tout en prétendant rétablir la coutume dans sa pureté primitive »[3].

En réalité, les colonisateurs ne voulaient rien changer. Ils voulaient asseoir leur politique en s'appuyant sur les réalités existantes. C'est ainsi qu'au départ ils sélectionnaient parmi les enfants des Tutsi et des Hutu riches matériellement. Quant aux Batwa, il n'y avait pas d'enfant twa qui fréquentait ne fût-ce que l'école primaire. Il n'est pas donc étonnant qu'ils ne puissent pas se retrouver à l'école secondaire pour pouvoir plus tard prétendre participer à la gestion politique du pays.

---

[1] L.SINDAYIHEBURA, L'éducation du jeune potier dans le Burundi traditionnel, Mémoire inédit, Bujumbura, U.B, F.P.S.E, 1990, p.144.

[2] F.KABURA, « Obstacle à l'évangélisation chez les Batwa », in ACA n°2, 1970, p. 61.

[3] Ibidem.

II.3. Considérations sociales des Twa dans le Burundi moderne

Sur ce point, nous voulons comparer la situation des Twa dans le Burundi traditionnel et dans le Burundi moderne. En d'autres termes, nous cherchons à voir s'il y a eu amélioration de leurs conditions de vie dans tous les domaines.

II.3.1. Le volet « scolarisation »

Nous insistons sur ce volet car la scolarisation est le seul moyen qui nous procure les moyens d'adaptation dans ce monde en perpétuelle mutation comme le souligne Ph. SIRIBA : « *L'étude sur les Batwa du Burundi actuel, pour être juste doit nécessairement partir de la scolarisation, la seule capable de procurer à la fois le pouvoir et les moyens économiques qu'exige le monde actuel si l'on veut vivre convenablement et faire vivre les siens* »[1].
En plus : « *L'instruction permet de mieux s'adapter à un environnement en évolution rapide* »[2].

Cela étant, si les Twa veulent dépasser la précarité de leurs conditions d'existence, il faut qu'ils passent par la scolarisation de leurs enfants. Ainsi, ils apprendront de nouvelles techniques agro-pastorales, médicales pour améliorer leur état de santé au lieu de recourir à la médecine traditionnelle. En plus, ils seront capables de changer leur mentalité et de se considérer au même titre que les autres membres de la société burundaise.

Mais alors, y aurait-il des Twa scolarisés au Burundi ? En fait, les Twa scolarisés l'ont été vers 1950 car, dans les années 1955, il y avait quelques enfants batwa sur le point de terminer l'école primaire dans les mêmes classes que les Hutu et les Tutsi. Un facteur intéressant à souligner est que les enfants twa réussissaient aussi bien que les autres enfants. Cependant, ces enfants quittaient l'école sans avertir personne au moment où personne ne s'y attendait alors que leur réussite était bonne.

Ph. SIRIBA a tenté de donner une signification à cet abandon massif des enfants « Twa » :

---

[1] Ph. SIRIBA, op.cit., p.114.
[2] Ibidem.

« *Les Batwa fortement scolarisés ne peuvent pas être acceptés par les autres Batwa. Ils sont rejetés par leurs familles et peuvent ne pas trouver une femme ni chez les Batwa, ni chez les Batutsi et les Bahutu. Ils ne sont pas acceptés des Twa qui les voient plus supérieurs à eux et qui les considèrent comme inadaptés. Ils ne sont pas intégrés dans les Bahutu et les Batutsi qui les considèrent comme inférieurs* »[1].

Suite à tous ces facteurs indésirables, un enfant mutwa n'étudie pas sauf quelques exceptions des Batwa qui parviennent à faire face aux multiples difficultés. Dans certaines écoles, les enfants batwa sont gênés d'être avec les autres groupes ethniques locaux et même ceux qui y vont font face à une sévère discrimination de la part de leurs collègues provenant des autres ethnies et occasionnellement de la part des enseignants. R.R. AKANKWASA note ceci: « *Les hostilités qui prévalent au sein de l'environnement scolaire portent préjudice et discrimine les enfants des batwa qui sont forcés à abandonner. Plutôt que de cultiver la justice, l'égalité des opportunités pour les enfants qui parviennent à aller à l'école pour augmenter leur confiance en eux, ils détruisent même le peu qui est parmi ceux qui ont eu le courage d'aller les premiers à l'école* »[2].
Suite à ces conditions de vie, il est difficile à un enfant mutwa de résister et par conséquent il prend la décision d'abandonner l'école parce qu'il ne se sent pas dans son assiette.

Malgré toutes les difficultés auxquelles se heurtent les Twa en matière de scolarité, les Twa fréquentent peu à peu l'école. Il y en a même qui sont à l'U.B. bien qu'ils soient peu nombreux. Nous estimons qu'avec le temps, les choses changeront positivement et nous verrons les Twa fréquenter l'école en grand nombre. Il en est de même pour les autres lacunes constatées au niveau social, politique et économique. Il faudra donc que les Twa et tout autre intéressé s'y mette pour faire face aux problèmes rencontrés par les Twa.

[1] Ph. SIRIBA, op. cit., p.112.
[2] R.R. AKANKWASA, "Indigenous peoples and their cultural survival in Uganda: The legacy of educational Dependence", in East African journal of peace and human rights, Vol.7, 2, 1985, p.14.

II.3.2. Le volet « socio-économique »

Aujourd'hui les Batwa de toute la région peuvent côtoyer les gens des autres ethnies sans crainte et sans que ceux-ci s'en plaignent. Il arrive même que les Twa scolarisés épousent des filles non-twa. Cela est dû aux changements opérés au niveau des préjugés : ces Twa qui cessent de se considérer comme inférieurs et les non-twa cessent de les mépriser.
Le Twa est considéré au même titre que les autres, dans la mesure où il peut pratiquer d'autres activités tel le commerce, l'agriculture ou bien occuper des fonctions dans l'appareil de l'Etat.
Ph. SIRIBA nous éclaire en ces termes :
« ... *Le jour où la situation économique des Twa sera égale à celle du reste de la population, le mariage avec les Batwa aura lieu et deviendra quelque chose de normal dans la mesure où il n'y a aucune loi qui s'y oppose* »[1].

En fait, les Twa seront de moins à moins mis à l'écart avec la scolarisation et une meilleure situation économique. En effet, nous remarquons que les Twa ne vivent plus de la chasse et de la cueillette. Ils se sont tournés vers d'autres activités telle la forge, la poterie, l'agriculture. Certains autres font le commerce, d'autres encore exercent les fonctions au sein de l'appareil de l'Etat. C'est le cas des Batwa qui siègent aujourd'hui dans le Parlement burundais.

Les Twa veulent améliorer leurs sources de revenu par le biais de l'agriculture comme nous le trouvons sous la plume de Ph. SIRIBA :
« *Les Twa sont devenus cultivateurs comme tous les autres Burundais, mais aussi ils vivent de la poterie secondée par la forge qui leur donne la source de revenu encore importante* »[2].

Toutefois, les Twa se heurtent aux problèmes dus au manque de propriétés foncières. Les Twa ne disposent que de l'espace pour le séchage des pots, des territoires argileux qui ne sont pas fertiles. Le problème est que leurs activités sont archaïques et sont concurrencées par l'industrie moderne qui produit actuellement les assiettes, les verres, les gobelets et les bouteilles tandis que les produits de la poterie traditionnelle ne sont plus utilisés.

---

[1] Ph. SIRIBA, op. cit., p.117.
[2] Idem,p.111.

II.4. Conclusion du chapitre

Même si la situation des Batwa reste de loin inférieure à celle des autres catégories sociales, c'est-à-dire les Hutu et les Tutsi, il y a des signes qui donnent de l'espoir qu'eux aussi peuvent être comme les autres. Nous constatons que pas mal d'entre eux ont déjà compris l'importance de l'éducation intellectuelle de telle sorte qu'il y en a qui ont fait et qui font des études secondaires et supérieures malgré leur effectif très réduit ainsi que les multiples difficultés auxquelles ils sont confrontés.

CHAPITRE III : CONSEQUENCES DES DIFFICULTES PSYCHOLOGIQUES ET SOCIALES SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE

III.0. Introduction

L'entrée à l'école pour l'enfant constitue une véritable expérience sociale. Elle le place avec toute sa personnalité en présence d'un groupe constitué. On peut donc s'attendre à certains genres de réactions : les réactions psychologiques : bouleversement de l'enfant qui doit résoudre ses problèmes d'ordre psychologiques et les réactions sociologiques, c'est-à-dire les réactions inhérentes au contact avec le groupe scolaire qui va accepter ou repousser le nouveau venu.

La vie d'un groupe scolaire dépend de l'ensemble de toutes ses réactions qui vont naître et se développer chez les enfants. Malgré cela, tous les élèves n'ont pas les mêmes difficultés d'adaptation et par conséquent, ne réussissent pas de la même manière. A ce propos, l'analyse de G. AVANZINI est pertinente : « *Les élèves n'étant pas dans les mêmes conditions sociales pour l'exercice de leurs tâches scolaires, ces inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires qu'on attribue souvent aux inégalités de dons*»[1].
Cela est dû au fait que tous les élèves n'ont pas vécu les mêmes conditions dès la naissance jusqu'à l'âge de scolarisation.

III.1. Les facteurs d'adaptation

Deux éléments interviennent comme condition *sine qua non* d'adaptation. Il s'agit de l'adaptabilité qui est l'ensemble des dispositions que présente un sujet soucieux de s'intégrer. C'est cette plasticité humaine, cette souplesse qu'on trouve chez l'homme qui s'insère dans un groupe. Tout enfant est plus ou moins adaptable selon son degré de sociabilité. L'autre élément est l'acceptabilité de l'individu par le groupe. Il s'agit d'une acceptation du nouveau venu par l'ensemble du groupe. L'enfant n'est pas automatiquement accepté par le groupe dans lequel il s'introduit. Les causes sont multiples : l'enfant peut se montrer timide, ou trop dépendant de sa famille.

[1] G. AVANZINI, L'échec scolaire, Paris, PUF, 1977, p.73.

Pour une bonne adaptation, les deux modalités vont pratiquement et nécessairement ensemble. L'un peut exclure l'autre parce que si le nouveau venu doit s'adapter à l'ancien, il faut que ce dernier puisse l'accepter. Les deux éléments (adaptabilité et acceptabilité) font appel à d'autres éléments à savoir la personnalité, la maturation, le milieu de vie qui les influencent d'une façon ou d'une autre. C'est ce que nous pouvons appeler des facteurs d'adaptation. PIAGET lui-même montre que l'adaptation suppose des facteurs internes et externes à l'organisme individuel : « *(...) on attribue les adaptations soit à des facteurs externes à l'organisme, soit à des facteurs internes, soit à une interaction entre les deux* »[1].

Le milieu scolaire, outre les connaissances qu'il fait acquérir, amène les élèves à abandonner sinon à modifier certains comportements et en adopter d'autres. Et cela est le résultat de la maturation, facteur du développement de la personnalité. Chez certains élèves on trouve une sorte de double personnalité. A l'école, ils sont différents de ce qu'ils sont à la maison, souvent plus difficiles ici que là. Tout se passe comme si l'enfant accommodait son comportement en fonction des deux structures distinctes : la famille et l'école. Cela dépend donc de sa nature et de sa personnalité.

Pour J. DIDIER, la personnalité est « *l'ensemble structuré des dispositions innées (hérédité, constitution) et acquises (milieu, éducation et réactions à ces influences) qui déterminent l'adaptation originale de l'individu à son entourage. Cette organisation s'élabore et se transforme sous l'influence de la maturation biologique (âge, puberté, etc.) et des expériences personnelles (conditions socioculturelles et affectives) (...). Elle apparaît comme une "force d'influence", un "centre de rayonnement ou du ralliement" impossible à analyser et à justifier objectivement. La personnalité ne se réduit ni à l'intelligence ni à un type de caractère* »[2].

Bref, une personnalité ne s'analyse pas, elle se réalise et se manifeste pratiquement par les réussites (artistiques, culturelles, politiques, etc.) de l'individu dans la vie. L'intérêt porté à la genèse des comportements humains a toujours mis l'accent sur l'influence de la maturation dans le développement psychologique de l'individu en général et de l'enfant en particulier. Le

---

[1] J. PIAGET, La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin, 1969, p.18.
[2] J. DIDIER, Dictionnaire de philosophie, Paris, Larousse, 1991, p.20.

côté psychologique du comportement humain est toujours en parallèle avec le côté sociologique.

L'adaptation d'un sujet à un groupe dépend alors de la structure psychologique et celle du champ social constitué par l'ensemble de ces groupes de référence et d'appartenance. Elle implique de la part des nouveaux venus une adhésion au système de valeur du groupe. Mais si ces derniers ne partagent pas le même système, il y a discordance. C'est pourquoi la maturation de l'individu est importante pour éviter le déséquilibre. Pour R. LAFON, la maturation c'est *« l'ensemble des phénomènes bio-psycho-sociaux qui permettent d'aboutir à la maturation »*[1]. Il continue *« Le moment où un être atteint son développement complet physique et psychique, bref l'état d'adulte »*[2].

La maturation intervient alors comme facteur pouvant influencer l'adaptation de l'individu définie par son adaptabilité. Plus un individu est mûr, plus il est apte à affronter les problèmes de la vie, donc à s'adapter. Ceci pour dire que la maturation est l'un des facteurs d'une intégration sociale facile.

III.2. les conséquences des difficultés psychologiques sur l'adaptation scolaire

Nous pouvons dire qu'une difficulté psychologique est toute situation de déséquilibre qu'un sujet rencontre au niveau de l'activité psychique. Cité par J. NIMPAGARITSE, Encyclopédia Universalis stipule que *« la notion d'adaptation intervient chez beaucoup d'auteurs, comme catégorie explicative dans l'étude du comportement ou de l'activité psychologique en général. L'organisme dans son activité psychique est considéré comme tendant essentiellement à un état d'équilibre avec le milieu que celui-ci soit psychique ou social»*[3].

Cela nous montre que pour s'adapter dans un milieu donné, l'individu doit avoir une activité psychique en harmonie avec la situation du milieu, et cela se faisant progressivement

---

[1] R. LAFON, Vocabulaire de psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, 1979, p.658.
[2] Idem, p.659.
[3] Encyclopedia Universalis citée par J. NIMPAGARITSE, in Etude psychologique de quelques problèmes d'adaptation rencontrés au début de l'enseignement secondaire par les élèves ayant terminé l'enseignement primaire, mémoire inédit, Bujumbura, UB, FPSE, 1985, p.65.

car l'adaptation est en soi continuité. Dans le cas contraire, l'individu est dans une situation de déséquilibre.

III.2.1. Les facteurs individuels et l'adaptation scolaire

Les difficultés d'adaptation psychologique sont généralement liées à la nature de l'individu lui-même. Chaque personne a sa manière de réagir aux stimuli extérieurs. Il y a des personnes qui sont engagées au niveau de leurs activités dans un rapport avec le monde extérieur. Elles sont conditionnées par le monde extérieur au niveau de leurs manières de vivre, de s'adapter dans le conformisme, dans leurs ambitions et la recherche du succès. A ce propos, J. NDAYISABA et N. DE GRANDMONT disent que

« *ceci se remarque chez les gens caractérisés d'extravertis. Il y en a d'autres qui sont dominés par les facteurs intérieurs et qui s'adaptent difficilement voire mal aux exigences de la vie quotidienne. Tels sont les gens introvertis chez qui les contacts avec le monde extérieur leur servent du prétexte pour donner des réflexions subjectives* »[1].

Les caractéristiques personnelles des gens en général et des enfants en particulier constituent l'explication majeure des phénomènes de retard et d'échec scolaire. Selon les mêmes auteurs,

« il *s'agit de l'absence ou de la présence des dons, de la différence de niveau intellectuel des enfants et de leurs processus psychologiques normaux ou pathologiques*»[2].

Un certain nombre d'enfants, y compris les enfants twa, sont dans l'impossibilité de profiter de l'éducation scolaire normale suite à certaines déficiences physiques (cas des enfants aveugles, sourds-muets et paralytiques) et les déficiences comportementales (cas des caractériels). De tels enfants nécessitent une pédagogie spécialisée ou adaptée à leur situation pour éviter l'inadaptation.

D'autres auteurs comme J.VILLARS, A.TORAILLE et H.EHRHARD[3] disent qu'en dehors de ces déficiences physiques, intellectuelles et caractérielles, d'autres enfants peuvent se trouver inadaptés au groupe scolaire et par voie de conséquence au travail scolaire pour

[1] J. NDAYISABA et N. DE GRANDMONT, Les enfants différents, Québec, Editions logiques, 1999, p.223.
[2] Idem, p.369.
[3] J.VILLARS, A.TORAILLE et H.EHRHARD, Psycho-pédagogie pratique, Paris, ISTRA, 1964, p.31.

d'autres raisons telles que le traumatisme dû à une mauvaise adaptation aux conditions socio-économiques des parents, le sentiment d'infériorité, l'insécurité affective et l'insécurité matérielle chez l'enfant.

De tout ce qui précède, l'intégration et la réussite scolaire de tout enfant en général et de l'enfant twa en particulier dans le groupe scolaire ne dépendent donc pas de la seule capacité intellectuelle comme on le croyait jadis mais aussi de la réussite de tous ces facteurs d'adaptation.

III.2.2. L'impact de la séparation de l'enfant twa avec sa famille sur l'adaptation scolaire

En quittant la famille pour aborder l'enseignement primaire qui est un nouveau milieu à tout point de vue, l'enfant twa subit un choc psychologique parce qu'il quitte pour une bonne période de la journée, sa famille et son entourage familier. Il est affectivement perturbé. La vie qu'il mène quand il est à l'école est différente de celle qu'il mène en famille. Cette vie en collectivité peut engendrer des troubles car elle semble imposée. L'activité psychique de l'enfant change de fonctionnement et l'enfant peut rencontrer des difficultés dans l'apprentissage.

L'équilibre psychosociologique dans l'apprentissage des enfants est donc indispensable. En effet, pour mieux vaquer à ses activités d'apprentissage, l'enfant a besoin d'être aimé par l'enseignant, par l'entourage et aussi par ses pairs. En dehors du milieu familial, on le trouve timide, pensif et souvent agressif. L'enfant se sent abandonné par la famille et désire rester en contact avec les membres de sa famille et les gens de son entourage. Selon M. LEMAY cet enfant doit se dire :
« *Vous ne m'aimez pas et c'est de votre faute si je ne me sens pas aimé*»[1].

Pour l'enfant en général et l'enfant twa en particulier, il y a d'abord le sentiment d'un manque, l'impression d'avoir été privé de quelque chose de fondamental qui rend souvent dérisoire dans un premier temps l'apport d'amour substitutif. C'est-à-dire que l'enfant est loin de l'aide efficace et protectrice de la famille. Ce qui fait qu'une angoisse de la séparation doit

[1] M. LEMAY, Psychopathologie juvénile, Paris, Fleurus, 1980, p.169.

nécessairement naître. Selon le même auteur, « *les crises d'angoisse ont comme particularités d'être diffusées et déclenchées de manière spontanée, sans qu'il soit généralement possible d'en rattacher leur origine à une stimulation déterminée* »[1].

Selon la personnalité de l'enfant, les manifestations de ces crises prennent des formes très variées, mais elles ont un caractère spectaculaire qui impressionne beaucoup les parents ou les éducateurs en charge de ce jeune. Certains enfants twa sont agressifs quand ils sont avec d'autres enfants. Donc l'agressivité est aussi un symptôme d'un carencé.

Ainsi, ces propos nous révèlent combien la famille, l'entourage et les pairs de l'enfant sont d'une importance capitale pour l'adaptation scolaire et pour un bon équilibre psychosociologique qui peut être troublé suite à la séparation de l'enfant avec sa famille.

III.3. Les conséquences des difficultés sociales sur l'adaptation scolaire

Durant les premières années, tout enfant dépend totalement de ses parents qui lui apprennent comment s'adapter au milieu dans lequel il se trouve et à la société en général. Ensuite, l'école lui apprend à s'adapter au nouveau milieu et à la profession. Le milieu familial constitue le premier environnement d'où l'enfant tire toutes ses connaissances, acquiert toutes ses expériences et forge ses premiers concepts.

Au niveau de l'école primaire, le dialogue ne se fait pas uniquement entre le maître et tel ou tel élève, mais aussi entre le maître et les élèves, les élèves entre eux et entre chaque élève et le groupe-classe complet ou les sous-groupes constitués au fur et à mesure qu'ils se familiarisent mutuellement. Ce sont en fait de telles relations qui permettent à l'enfant et surtout à l'enfant twa de se sentir intégré dans ce nouveau milieu et ainsi à s'adapter dans tous les domaines.

Ces relations doivent être bien nouées sinon elles provoqueraient un déséquilibre psychique chez l'enfant. Et cela engendre des sentiments tels que l'abandon, l'angoisse, l'agressivité, etc. R. FAU et J. BOUCHARLAT, trouvent que « *l'école est donc un lieu où se*

nécessairement naître. Selon le même auteur, « *les crises d'angoisse ont comme particularités d'être diffusées et déclenchées de manière spontanée, sans qu'il soit généralement possible d'en rattacher leur origine à une stimulation déterminée* »[1].

Selon la personnalité de l'enfant, les manifestations de ces crises prennent des formes très variées, mais elles ont un caractère spectaculaire qui impressionne beaucoup les parents ou les éducateurs en charge de ce jeune. Certains enfants twa sont agressifs quand ils sont avec d'autres enfants. Donc l'agressivité est aussi un symptôme d'un carencé.

Ainsi, ces propos nous révèlent combien la famille, l'entourage et les pairs de l'enfant sont d'une importance capitale pour l'adaptation scolaire et pour un bon équilibre psychosociologique qui peut être troublé suite à la séparation de l'enfant avec sa famille.

III.3. Les conséquences des difficultés sociales sur l'adaptation scolaire

Durant les premières années, tout enfant dépend totalement de ses parents qui lui apprennent comment s'adapter au milieu dans lequel il se trouve et à la société en général. Ensuite, l'école lui apprend à s'adapter au nouveau milieu et à la profession. Le milieu familial constitue le premier environnement d'où l'enfant tire toutes ses connaissances, acquiert toutes ses expériences et forge ses premiers concepts.

Au niveau de l'école primaire, le dialogue ne se fait pas uniquement entre le maître et tel ou tel élève, mais aussi entre le maître et les élèves, les élèves entre eux et entre chaque élève et le groupe-classe complet ou les sous-groupes constitués au fur et à mesure qu'ils se familiarisent mutuellement. Ce sont en fait de telles relations qui permettent à l'enfant et surtout à l'enfant twa de se sentir intégré dans ce nouveau milieu et ainsi à s'adapter dans tous les domaines.

Ces relations doivent être bien nouées sinon elles provoqueraient un déséquilibre psychique chez l'enfant. Et cela engendre des sentiments tels que l'abandon, l'angoisse, l'agressivité, etc. R. FAU et J. BOUCHARLAT, trouvent que « *l'école est donc un lieu où se*

[1] M.LEMAY,op.cit., p.376.

forment les relations sociales par excellence, qui s'établissent entre les élèves et les éducateurs ou les élèves entre eux seulement »[1].

Dans la forme actuelle de notre organisation sociale, le groupe scolaire représente le milieu de développement normal de l'enfant, mais on pourrait concevoir une forme de société où il en irait autrement. Le groupe scolaire réalise donc une espèce de banc d'essai. Les difficultés de l'enfant sont déformées et grossies dans l'optique scolaire. C'est le cas du débile et de l'enfant lent et de l'anxieux.

Dans ces conditions, la rigidité artificielle du groupe scolaire représente un danger. Il apparaît nécessaire de lui donner plus de souplesse et de diversité si on veut lui faire jouer pour tous les enfants son rôle socialisateur.

III.4. Influence des relations sociales sur l'adaptation scolaire

L'école est un milieu au sein duquel on trouve plusieurs groupements. Elle est bien plus qu'une réunion d'adultes en contact avec des groupes d'enfants répartis en classe. C'est une communauté au sein de laquelle on trouve plusieurs groupements : le groupement par âge, le réseau d'amis constitué au sein d'une même classe ou à travers plusieurs classes, la structure hiérarchique par âge et par aptitude, ...

Le fait d'appartenir à ces groupes exige de l'enfant twa une nouvelle adaptation, une nouvelle expérience scolaire et cela détermine son développement futur. En effet, les relations que les élèves twa entretiennent avec les autres élèves des autres catégories sociales peuvent être celles d'amitié, de camaraderie selon qu'ils sont de même âge ou de même sexe. Tout de même, les élèves twa éprouvent des difficultés pour trouver leurs amis parce que le nouveau milieu leur paraît étranger et ils ne connaissent pratiquement pas les autres élèves.

Quant aux relations entre les élèves twa et les éducateurs, ces derniers devraient prendre la place des parents à l'école. La façon dont ces différents groupes affectent les enfants twa dans leur développement et leur adaptation dépendra du climat de l'école, des sanctions administrées ainsi que des activités qui y sont accomplies. L'entrée à l'école primaire, pour ne pas être traumatisante pour l'enfant twa, suppose que celui-ci soit capable

[1] R. FAU et J. BOUCHARLAT, Les groupes d'enfants et d'adolescents, Paris, PUF, 1973, p.48.

de supporter une séparation temporaire avec la famille et la présence d'adultes et d'enfants nouveaux en nombre plus important qu'en famille.

On voit donc que le groupe scolaire n'est à aucun titre statique, mais qu'il subit sans cesse une évolution qui doit mener l'enfant twa d'une structure infantile à une organisation de type adulte.

III.5. Conclusion du chapitre

Ce chapitre porte sur les conséquences des difficultés psychologiques et sociales sur l'adaptation scolaire. Nous constatons que les enfants twa se heurtent à de nombreuses difficultés liées à des relations qu'ils entretiennent avec les autres élèves ainsi que leurs enseignants lorsqu'ils arrivent à l'école.

Dans le chapitre qui suit, nous posons la problématique, montrons les objectifs de recherche et la démarche méthodologique poursuivie dans notre recherche.

CHAPITRE IV : PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

IV.0. Introduction

Avant de faire une recherche, le chercheur se fixe des objectifs. Il met sur pied une méthodologie qui lui permet de les atteindre, détermine la population cible sur laquelle il va mener l'enquête tout en précisant la démarche poursuivie et les difficultés éventuelles qu'il a rencontrées au cours de son travail. Mais tout cela suppose au préalable la circonscription de la problématique de la recherche.

IV.1. Problématique de la recherche

Le monde évolue de façon que l'éducation familiale ne suffit plus pour s'adapter aux rapides changements qui s'observent dans le monde. Autrefois, l'éducation familiale était un moyen efficace pour vivre à la manière de nos ancêtres. Mais aujourd'hui, l'instruction scolaire s'impose non seulement pour compléter l'action familiale en matière d'éducation, mais aussi comme un facteur d'ascension sociale comme le souligne A. MEISTER :
« *L'instruction a (...) toujours été considérée comme le moyen d'échapper à une condition de faciliter la promotion. Elle est le levier qui donne les techniques nécessaires à l'ascension sociale et bien entendu un levier social* »[1].

L'éducation est un fait social qui peut être observé, analysé, orienté et contrôlé. Elle se pratique dans toutes les sociétés mais fonctionne de diverses manières ; lorsqu'elle n'est pas formelle, c'est-à-dire organisée sous formes d'institutions scolaires, il s'agit d'une initiation à la vie sociale, c'est-à-dire une mise en contact direct de l'enfant avec la réalité de tous les jours. Pour E. DURKHEIM, « *l'éducation varie d'une société à l'autre. Chaque société se fait un certain idéal de l'homme. C'est cet idéal qui est le pôle de l'éducation. Pour chaque société, l'éducation est un moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence* »[2].

---

[1] A. MEISTER, L'Afrique peut-elle partir ?, Paris, Ed. du Seuil, 1968, p.336.
[2] E. DURKHEIM, Education et sociologie, Paris, PUF, 1977, p.88.

Non seulement l'éducation nous apprend à lire, à écrire et à avoir une information professionnelle, mais aussi par le biais de l'école, l'éducation est un lieu de formation sociale. P. FOULQUIE citant P. DIDIER écrit : « *L'école, si elle est d'abord un lieu d'enseignement, elle est aussi un milieu de vie pour l'ensemble des enfants qu'il faut essayer de constituer en communauté...* »[1].

Les Twa du Burundi n'ont malheureusement pas bénéficié ni du premier aspect de l'éducation (lire, écrire, etc.) ni du second (une vie sociale bien intégrée). Il est en effet très rare de trouver des Twa qui ont fréquenté l'école. Ce qui a renforcé la distanciation sociale qui séparait les Twa des non-twa. Or, c'était l'école qui devrait réduire petit à petit l'écart relationnel entre les enfants, afin de supprimer la marginalisation des Twa grâce à un contact quasi-permanent. L'école serait donc un moyen efficace pour franchir cette barrière qui sépare les Twa des non-twa. A force d'être toujours en contact les uns avec les autres, ils finiraient par éliminer ladite barrière.

L'entrée à l'école est une aventure qui ne cesse de décevoir l'enfant en fonction des habitudes du milieu familial d'où il sort. A. ADLER nous en dit ceci : « *L'entrée à l'école constitue un changement de situation pour l'enfant et peut, de ce fait, être considérée comme un test de capacité d'adaptation. S'il a été convenablement préparé, il passera l'épreuve de façon normale. Sinon, les lacunes apparaîtront clairement* »[2].

Les enfants twa s'adaptent-ils dans ce nouveau milieu qu'est l'école ? Quand les enfants twa sont à l'école, ils sont déconsidérés par les enfants non-twa et cela entraîne chez ceux-ci la décision d'abandonner l'école. Etre méprisé par les autres enfants, constater que ces derniers ne supportent pas qu'il y en ait un qui coopère avec soi, tout cela crée chez l'enfant twa un sentiment d'isolement allant jusqu'à le faire douter de sa valeur d'homme. A. ADLER dit : « *Les enfants à qui on n'a pas appris à vivre en société se sentent isolés quand ils entrent dans le monde scolaire. Ils sont alors considérés comme des étrangers et leur tendance initiale se trouve ainsi renforcée avec le temps. Leur épanouissement est bloqué et deviennent des "enfants à problème"* ».[3]

---

[1] P.DIDIER cité par P. FOULQUIE, in Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF, 1971, p.145.
[2] A. ADLER, L'éducation des enfants, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1977, p.139.
[3] A. ADLER, op. cit., p.17.

En allant à l'école, ces enfants twa ne s'attendent pas à ce qu'ils soient insultés par les enfants non-twa et surtout qu'ils leur disent qu'ils sont des "pygmées", une appellation qui sonne mal à leur oreilles et les isole ou les exclut d'ailleurs des autres.

Ainsi, les enfants twa qui quittent leurs familles, sont confrontés à une carence de l'aide efficace et protectrice de leurs familles. De cela naissent certains sentiments comme l'angoisse, l'abandon, l'isolement et l'insécurité, l'infériorité à l'égard des autres enfants de l'école. Ce problème affectif engendre nécessairement des troubles de comportement comme le désintérêt, la fatigue, les perturbations affectives conduisant à la paresse, à l'indiscipline et à l'instabilité.

L'adaptation au groupe implique de la part des nouveaux venus, une adhésion minimale à son système de valeur. Elle ne s'effectue pas sans difficultés quel que soit l'âge de l'enfant. Compte tenu de ce qui précède, nous sommes porté à nous poser les questions suivantes :

- Ces enfants twa qui découvrent l'école primaire comme nouveau milieu et qui sont appelés à vivre une bonne partie du temps dans de nouvelles conditions n'éprouvent-ils pas des difficultés d'adaptation psychosociale ?
- Quels sont les comportements adoptés par l'enfant twa au contact avec le groupe scolaire ?
- Quelles sont les difficultés relationnelles éprouvées par les enfants twa au contact avec les autres enfants de l'école et avec les éducateurs ?
- Ces comportements et relations n'ont-ils pas d'incidences sur les apprentissages scolaires ?
- Quels remèdes pourrait-on envisager pour accéder à une meilleure intégration de l'enfant twa à l'école ?

Telles sont brièvement quelques questions auxquelles nous avons tenté de répondre au cours de notre recherche en vue d'atteindre nos objectifs de recherche.

IV.2. Objectifs de la recherche

IV.2.1. Objectif général

Etudier les difficultés d'ordre psychosocial auxquelles se trouve confronté l'enfant twa qui fréquente l'école primaire dans la Commune Scolaire de Bugendana.

IV.2.2. Objectifs spécifiques

- Découvrir les difficultés psychoaffectives rencontrées par l'enfant twa à l'école.
- Montrer les difficultés relationnelles vécues par l'enfant twa à l'école.
- Etablir les incidences des difficultés psychosociales sur l'apprentissage scolaire de l'enfant twa.
- Envisager les perspectives d'accès à une meilleure intégration de l'enfant twa à l'école.

IV.3.La démarche méthodologique de la recherche

IV.3.1. Méthode de recherche

Etant donnée la nature de notre sujet à l'étude, compte tenu du genre d'information dont nous avions besoin et de la population d'enquête, la méthode de recherche qualitative s'est avérée la mieux adéquate. D'après R. MAYER et F. OUELLET,

« *l'analyse qualitative se fonde davantage sur la subjectivité de l'analyste. Cette façon de procéder est adaptée pour des études d'exploration qui ne sont pas fondées sur des hypothèses restreignant le champ d'observation et dans lesquelles la souplesse et l'intuition sont des qualités nécessaires pour faire ressortir les éléments nouveaux (...). Elle est utilisée sur de petits échantillons qui sont une représentation intéressante de la réalité. Elle ne vise pas la généralisation* ».[1]

A la lumière de cette définition, deux raisons ont présidé au choix de l'analyse qualitative. D'abord notre sujet n'est pas fondé sur des hypothèses et notre échantillon n'est pas grand. Elle ne vise pas la généralisation des résultats sur tous les enfants twa. Les résultats

[1] R. MAYER et F. OUELLET, Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux, Québec, Gaëtan Morin, 1991, p.472.

ne concernent que les enfants twa de quelques écoles primaires de la Commune Scolaire de Bugendana. Ensuite, dans notre recherche, c'est plus la qualité des renseignements qui est considérée et moins sa quantité ou sa fréquence.

IV.3.2. Description du terrain d'enquête

La Commune Scolaire de Bugendana, notre terrain d'enquête, se situe dans la D.P.E. de Gitega. Celle-ci est subdivisée en 11 communes scolaires : Bugendana, Bukirasazi, Buraza, Giheta, Gishubi, Gitega , Itaba , Makebuko, Mutaho, Nyarusange, et Ryansoro.

A son tour, la Commune Scolaire de Bugendana est composée de 4 zones (Bitare, Bugendana, Mugera et Mutoyi). Elle est limitée :

- Au Nord par la Commune Scolaire de Gihogazi de la D.P.E. de Karusi ;
- A l'Est par la Commune Scolaire de Shombo de la D.P.E. de Karusi ;
- Au Sud par la Commune Scolaire de Giheta ;
- A l'Ouest par les Communes Scolaires de Mutaho, de la D.E.P. de Gitega, Mbuye et Rutegama de la D.P.E. de Muramvya.

Comme nous le montrent les tableaux figurant ci-après, notre terrain d'enquête est constitué de 31 E.P., parmi lesquelles 10 E.P. seulement nous ont intéressé car elles contiennent les éléments concernés par notre sujet de recherche. Soulignons que ces 10 E.P. sont réparties dans les 4 zones de cette commune scolaire dont 3 E.P. dans la Zone de Bitare (E.P. Gaterama, E.P. Karemba, E.P. Migina), 3 E.P. dans la Zone de Bugendana (E.P. Bugendana, E.P. Cunywe, E.P. Mwurire), 1 E.P. dans la Zone de Mugera (E.P. Munyinya) et 3 E.P. dans la Zone de Mutoyi (E.P. Mutoyi, E.P. Nkanda I, E.P. Rutonganikwa).

Tableau 1 : INSCRIPTIONS SCOLAIRES EN COMMUNE SCOLAIRE DE BUGENDANA (1ère année primaire 2009-2010)

Zone	E.P.	Inscriptions totales			Inscriptions twa		
		G	F	T	G	F	T
BITARE	1. BITARE	77	87	164	0	0	0
	2. BUSANGANA	83	90	173	0	0	0
	3. CARIRE	87	69	156	1	1	2
	4. GATERAMA	65	75	140	2	3	5
	5. KAREMBA	77	63	140	1	2	3
	6. KIRIMBI I	47	47	94	0	0	0
	7. KIRIMBI II	110	114	224	1	0	1
	8. MIGINA	63	48	111	7	10	17
	9. MUVUNAMBOGO	111	121	232	0	0	0
	10. NTUNDA	103	103	206	1	0	1
BUGENDANA	11. BUGENDANA	33	47	80	5	3	8
	12. CISHWA	65	70	135	0	0	0
	13. CUNYWE	141	134	275	2	1	3
	14. MUGITEGA	142	110	252	0	0	0
	15. MUKORO	62	42	104	1	0	1
	16. MWURIRE	57	53	110	2	3	5
MUGERA	17. MUGERA I	102	103	205	0	0	0
	18. MUGERA II	82	59	141	0	0	0
	19. MUNYINYA	114	104	218	3	2	5
	20. NYAMAGANA	75	96	171	0	0	0
	21. RUSHANGA	72	64	136	0	0	0
MUTOYI	22. BUHORO	101	83	184	0	0	0
	23. KAREHE	70	67	137	0	0	0
	24. KIVOGERO	20	38	58	0	0	0
	25. KIVUVU	157	162	319	0	0	0
	26. MUTOYI	206	229	435	13	13	26
	27. NKANDA I	74	75	149	1	5	6
	28. NKANDA II	33	43	76	0	0	0
	29. NYAKERU	178	207	385	0	0	0
	30. RUTONGANIKWA	175	150	325	2	0	2
	31. WINTEKO	102	145	247	0	0	0
	Total	2884	2898	5782	42	43	85

Source : Statistiques élaborées par nous-même

Tableau 2 : TAUX D'ABANDONS EN COMMUNE SCOLAIRE DE BUGENDANA (1ère année primaire 2009-2010)

Zone	E.P.	Taux d'abandons total	Taux d'abandons twa			
			G	F	T	%
BITARE	1. BITARE	21.3	0	0	0	0
	2. BUSANGANA	13.3	0	0	0	0
	3. CARIRE	10.3	0	0	0	0
	4. GATERAMA	10.7	1	2	3	60
	5. KAREMBA	2.1	1	2	3	100
	6. KIRIMBI I	0.9	0	0	0	0
	7. KIRIMBI II	9.9	0	0	0	0
	8. MIGINA	1.7	6	9	15	82.2
	9. MUVUNAMBOGO	3.7	0	0	0	0
	10. NTUNDA	0	0	0	0	0
BUGENDANA	11. BUGENDANA	4.4	5	2	7	87.5
	12. CISHWA	9.5	0	0	0	0
	13. CUNYWE	6.4	2	0	2	66.7
	14. MUGITEGA	5.8	0	0	0	0
	15. MUKORO	7.3	0	0	0	0
	16. MWURIRE	23.8	0	3	3	60
MUGERA	17. MUGERA I	7.3	0	0	0	0
	18. MUGERA II	7.8	0	0	0	0
	19. MUNYINYA	1.8	2	1	3	60
	20. NYAMAGANA	18.5	0	0	0	0
	21. RUSHANGA	8.8	0	0	0	0
MUTOYI	22. BUHORO	2.2	0	0	0	0
	23. KAREHE	10.9	0	0	0	0
	24. KIVOGERO	0	0	0	0	0
	25. KIVUVU	1.3	0	0	0	0
	26. MUTOYI	10.3	11	12	23	88.5
	27. NKANDA I	2.5	1	5	6	100
	28. NKANDA II	0	0	0	0	0
	29. NYAKERU	4.7	0	0	0	0
	30. RUTONGANIKWA	11.1	2	0	2	100
	31. WINTEKO	2.8	0	0	0	0
	Taux d'abandon moyen	7,13	31	36	67	78.8

Source : Statistiques élaborées par nous-même

IV.3.3. La population d'enquête

Etant donné que notre enquête devait se faire sur les élèves twa, il est question de préciser la population d'enquête. Pour ce qui est de notre population d'enquête elle est faite par des enfants twa visés par l'actuelle recherche.

Selon R. MUCCHIELLI, la population d'enquête ou l'univers d'enquête « *est l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ».[1]

Nous nous sommes intéressé aux enfants twa qui viennent intégrer le milieu scolaire et qui ont des difficultés d'intégration dans ce nouveau milieu. Ne pouvant nous étendre sur tout le territoire burundais, nous avons jugé bon de nous limiter sur une commune scolaire. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressé aux sujets qui se trouvent dans certaines écoles primaires de la Commune Scolaire de Bugendana et qui commencent la première année primaire à ces mêmes écoles.

Dans la Commune Scolaire de Bugendana, nous avions en tout un effectif de 85 enfants twa commençant la première année primaire pour l'année scolaire 2009-2010. Au regard des statistiques des inscriptions, 17 écoles primaires ne justifient d'aucun enfant twa, 10 écoles primaires comptent la majorité des enfants twa (80 écoliers sur 85) et 4 écoles primaires comportent les minorités (5 écoliers sur 85).

De cette manière, les quatre écoles primaires ont fourni les données de la préenquête, tandis que les dix autres ont fait l'objet de l'enquête proprement dite.

IV.3.4. Technique de collecte des données

Chaque méthode a des techniques qui lui sont associées. Et comme A. LEON le suggère,

« *le choix des techniques de collecte des données est étroitement lié ou solidaire à la nature du problème étudié* ».[2]

---

[1] R. MUCCHIELLI, Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Paris, ESF, 1973, p.16.
[2] A. LEON, op. cit. p. 380.

Pour notre part, nous avons choisi l'entretien semi-directif à l'aide des guides d'entretien (en annexes) comme instruments de collecte de données. Cette technique nous a parue la plus appropriée pour faire notre étude qui nécessite une rencontre physique et un échange verbal avec les intéressés.

C'est une technique qui est l'une des formes de l'interview ; celle-ci met l'interviewé et l'interlocuteur en situation de communication. Elle permet d'entrer en contact avec nos personnes sur lesquelles porte l'enquête. De ce fait, l'entretien nous a paru nécessaire dans notre recherche. En effet, A.DUNAIS cité par R. MAYER et F. OUELLET le souligne quand il dit : « ... *Décider de recourir à l'entretien c'est primordialement choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche. C'est considérer qu'il est plus pertinent d'interpeler les individus eux-mêmes que d'obtenir leur conduite...* ».[1]

Notre travail consistait à interroger oralement les sujets de manière libre. Nous posions une question et laissions l'enquêté dire tout ce qu'il voulait à ce propos et nous n'intervenions que quand il s'agissait de l'orienter pour rester dans les limites du thème ou pour demander des précisions ou des éclaircissements. Ainsi, nous admettons avec M.C. D'UNRUG qu'il s'agit :

« *De laisser parler l'enquêté voire de l'aider à parler par des relances sans pour autant diriger son discours : dire "oui" ou "hum !", faire "écho" en répétant les derniers mots émis, enfin refléter tout ou une partie du discours* »[2].

A propos de cette technique, R. PINTO et M. GRAWITZ se prononcent en disant :

« *C'est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbal, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé* »[3].

A voir tout ce qui vient d'être dit, nous constatons que la meilleure façon de connaître les faits sociaux, c'est d'entrer en contact direct avec les individus qui en ont fait l'expérience.

---

[1] A.DUNAIS cité par R. MAYER et F. OUELLET, in Méthodologie de la recherche pour les intervenants sociaux, Québec, Gaëtan Morin, 1971, p.306.

[2] M. C. D'UNRUG, Analyse de contenu et acte de parole : de l'énoncé à l'énonciation, Paris, Ed. Universitaires, 1974, p.87.

[3] R. PINTO et M. GRAWITZ, Méthode des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1971, p.604.

IV.3.5. Travail de terrain

1. La pré-enquête

La pré-enquête est une étape importante et indispensable dans les recherches s'effectuant en sciences sociales. C'est une phase préliminaire au travail de terrain. Elle est très utile car elle permet à l'enquêteur de se familiariser avec le terrain d'enquête et d'identifier les sujets à interroger.

Par ailleurs, comme le signale R. BOUDON, « *la pré-enquête consiste en une reconnaissance de terrain en essayant de se débarrasser des idées préconçues ou comme le disait BACON, de ces prénotions de manière à faire apparaître des facteurs ou des variables explicatives qu'il cherche* ».[1]
Ainsi, la pré-enquête nous a permis d'adapter notre guide d'entretien et de vérifier la pertinence de nos objectifs de recherche. En plus, elle nous a aidé à déterminer les sujets d'enquête qui répondent aux questions de recherche.

Au moment de la pré-enquête nous nous sommes intéressé aux enseignants qui sont les proches des sujets concernés par notre recherche car ce sont eux qui étaient supposés avoir des informations suffisantes relatives à notre sujet. Pour effectuer la pré-enquête, nous nous sommes fait guider par les directeurs des écoles primaires pour identifier les enseignants des premières années ainsi que les élèves twa qui sont dans ces classes de premières années.

Notre pré-enquête a été effectuée en date du 12 au 13 mai 2011, respectivement à l'E.P. Carire, à l'E.P. Kirimbi II , à l'E.P. Ntunda et à l'E.P. Mukoro. Elle portait sur quatre enseignants appartenant aux quatre écoles primaires concernées. Cette pré-enquête nous a permis d'apprécier le degré de clarté de notre guide d'entretien.

En conclusion, la pré-enquête nous a servi de prétest pour évaluer notre guide d'entretien quant à sa pertinence pour la récolte des informations fiables.

---

[1] R. BOUDON, Les méthodes en sociologie, Paris, PUF, 1979, p.33.

2. Technique du choix des enquêtés

Le choix des sujets d'enquête privilégie autant que l'on puisse faire des unités typiques ou encore des personnes qui répondent mieux aux objectifs de la recherche.

Comme nous avons privilégié la démarche qualitative qui exige la technique non probabiliste qui s'inspire directement de la théorie mathématique des probabilités, le choix des enquêtés n'est pas fait selon un tirage aléatoire. Nous avons alors travaillé avec tous les enseignants des premières années de toutes ces écoles qui étaient fréquentées par la majorité des élèves twa. Il s'agit des dix écoles primaires dont il a été question dans la description du terrain d'enquête.

L'enquête proprement dite devait être menée sur 18 sujets enseignant sur les 10 écoles primaires concernées. Comme nous l'avons signalé dans la rubrique des difficultés rencontrées, deux écoles primaires n'ont pas fait l'objet de notre enquête. En effet, l'Ecole Primaire de Karemba était en train d'être réhabilitée quand nous avons mené notre enquête. Par ailleurs, à l'école primaire de Cunywe, une des deux institutrices titulaires de deux classes de 1ère année était en congé prénatal, tandis que l'autre était hospitalisée.

De cette manière, les sujets d'enquête et quelques unes de leurs caractéristiques peuvent être présentés dans le tableau figurant ci-dessous :

Tableau 3 : Présentation des sujets d'enquête

Ecole Primaire	Hommes	Femmes	Total
BUGENDANA	-	2	2
CUNYWE	-	-	-
GATERAMA	-	1	1
KAREMBA	-	-	-
MIGINA	1	2	3
MUNYINYA	-	2	2
MUTOYI	-	3	3
MWURIRE	-	1	1
NKANDA I	-	1	1
RUTONGANIKWA	-	2	2
TOTAL	1	14	15

Il apparaît nettement que notre enquête proprement dite a porté sur 15 enseignants de 1ère année primaire œuvrant dans la Commune Scolaire de Bugendana. Parmi eux, nous comptons un seul enseignant de sexe masculin.

3. L'enquête proprement dite

L'enquête proprement dite a été rendue possible par les données de la préenquête. Notre travail exigeait une rencontre et un échange verbal avec les enseignants des classes de première année qui sont les proches des enfants, sujets concernés par notre sujet de recherche.

Nous avions un schéma illustrant les thèmes à explorer .Avant d'entamer les questions de l'enquête, nous devions nous présenter et présenter l'objet de notre visite. Nous leur avons fait part de notre problème de recherche, de l'importance de l'enquête pour notre travail et pour les élèves twa en particulier. Pour L. FESTINGER et D. KATZ,
« *le but qu'on cherche à atteindre est de motiver le sujet en lui montrant l'intérêt de l'interview, c'est-à-dire le rapport étroit qu'elle présente avec ses intérêts et ses désirs. Ces questions préliminaires servent également à faire disparaître l'inquiétude du sujet qui craint de ne pas être capable de jouer convenablement son rôle d'interlocuteur* »[1].

Ainsi, nous avons énoncé une consigne à l'enquêté(e) avant l'entretien. La consigne et le guide d'entretien ont été traduits en langue nationale pour faciliter la compréhension de nos enquêtés. Nous signalons que nous avions à notre disposition un appareil enregistreur dont nous avons tenu à expliquer l'utilité. Nous avons essayé de laisser nos sujets d'enquête s'exprimer librement sur nos thèmes. Nous leur avons enfin promis l'anonymat pour lever toute inquiétude et obtenir leur confiance. Notre intervention n'a eu lieu qu'en cas de blocage ou de demande d'éclaircissement de la part de l'enquêté. L'enquête proprement dite a duré trois jours, c'est-à-dire du 19 au 21 mai 2011.

[1] L. FESTINGER et D. KATZ, Les méthodes de recherche en sciences sociales, Tome2, Paris, PUF, 1974, p.55.

IV.3.6. Difficultés rencontrées

Au cours de notre enquête, nous avons éprouvé des difficultés, mais nous avons essayé de les contourner en vue d'avoir des résultats fiables. Ainsi, nous avons eu à faire à deux principales difficultés :

1° Il y a eu deux écoles où nous n'avons pas trouvé d'enseignantes parce que celles-ci étaient absentes pour diverses raisons. Au niveau de la première école, une des deux institutrices titulaires des deux classes de première année qui devait nous donner des informations était en congé prénatal, tandis que l'autre était hospitalisée. Au niveau de la seconde, l'institutrice n'était pas au service comme l'école était en train d'être réhabilitée.

A ces deux écoles nous n'avons donc pas eu d'informations car les autres enseignants présents ne disposaient pas d'informations relatives aux élèves twa concernés par notre étude.

2° Les écoles où nous pouvions trouver les élèves twa de la Commune Scolaire de Bugendana étaient dispersées. Cela nous exigeait de marcher sans relâche. Nous étions obligé de faire de longs parcours sans oublier les dépenses énormes auxquelles nous avons dû faire face car nous nous déplacions à l'aide d'une moto louée.

IV.3.7. Dépouillement des données

Après l'enquête proprement dite, la tâche suivante était de passer au dépouillement des données de l'enquête. Ainsi, après avoir collecté les données au moyen de l'entretien semi-directif et de l'appareil enregistreur, nous avons retranscrit nos interviews, puis réorganisé le matériel recueilli. Les réponses ont été regroupées autour des thèmes, sous-thèmes et indicateurs. Le tableau ci-dessous en donne le résumé.

Tableau 4 : Répartition des thèmes, sous-thèmes et indicateurs

Thèmes	Sous-thèmes	Indicateurs
1. Les difficultés psycho-affectives rencontrées par l'enfant twa à l'école.	1. Les difficultés liées au manque d'affection chez l'enfant twa	-Comportement anormal -Le repli sur soi
	2. Les difficultés liées à la culture de l'enfant twa	-La peur des autres enfants non-twa -La déconsidération de la personnalité des twa -L'intonation
	3. Les difficultés liées à l'intégration sociale	-La marginalisation -Difficultés dans la communication -Le désespoir
2. Les difficultés relationnelles vécues par l'enfant twa à l'école	1.Les problèmes de relations avec les enfants non-twa	-La non-collaboration entre les enfants twa et les non-twa -Manque de place dans la communauté -Les injures
	2. Les problèmes de relations avec les éducateurs	-La peur des éducateurs -Difficultés de communication -Les absences fréquentes à l'école (en classe) -Manque de propreté
3. Les incidences des difficultés psychosociales sur l'apprentissage scolaire de l'enfant twa	1. Difficultés d'apprentissage liées à la culture	-Non instruction des parents -Le mauvais exemple des parents dans leur comportement -La moquerie des autres enfants non-twa sur l'intonation des enfants twa -Le traumatisme qui

		engendre l'abandon scolaire
	2 Les difficultés rencontrées par les enseignants	-Difficultés liées au langage des enfants twa -La somnolence en classe -Difficultés dans l'expression : activité-langage
	3. Les facteurs d'abandons scolaires	-La faim -Le non suivi des enfants par leurs parents -La consommation des drogues -Manque du matériel
4. Les perspectives d'avenir pour une meilleure intégration de l'enfant twa à l'école	1. Les projets d'avenir	- Préparation des enfants non-twa dès la rentrée scolaire -Mettre les enfants au même pied d'égalité
	2. Les suggestions faites par les enseignants	-A l'endroit de l'Etat - A l'endroit des bienfaiteurs - A l'endroit des Twa en général - A l'endroit des non-twa - A l'endroit des éducateurs
	3. Réflexions sur propositions émises	

Il apparaît nettement qu'il a été question d'une analyse de contenu de type thématique. Nous avons tenu à ce que tous les enseignants disponibles parcourent tous les thèmes de notre recherche. Leurs informations ont fait état d'une grande convergence d'idées si bien que la fiabilité des informations recueillies n'est pas à mettre en doute. Dans l'illustration de leurs idées, nous avons pris chaque fois un(e) représentant(e) de chaque groupe de réponses.

IV.4. Conclusion du chapitre

Au cours de ce chapitre, nous avons posé clairement notre problème de recherche. Nous avons ensuite formulé les objectifs de notre recherche. Nous avons enfin décrit la démarche méthodologique susceptible de nous permettre d'atteindre les objectifs envisagés. Ce fut alors le moment d'aborder la deuxième partie consacrée à la présentation, l'analyse des données ainsi qu'à l'interprétation des résultats de notre enquête.

DEUXIEME PARTIE

PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RESULTATS

CHAPITRE V : LES DIFFICULTES PSYCHO-AFFECTIVES RENCONTREES PAR L'ENFANT TWA A L'ECOLE

V.0. Introduction

Le changement du milieu chez l'enfant en général et chez l'enfant twa en particulier a toujours des conséquences liées au manque d'affection. En effet, l'enfant qui quitte le milieu familial se sent abandonné par ses parents ou son entourage familial. Ce qui a des répercussions sur le vécu psycho-affectif de cet enfant.

V.1. Les difficultés liées au manque d'affection chez l'enfant twa

Tout enfant a besoin d'être aimé. En effet, en quittant sa famille pour embrasser le nouveau milieu, l'enfant s'attend à ce qu'il bénéficie d'une affection de la part de ses nouveaux camarades. Ce qui lui permettra de s'adapter dans ce nouveau milieu. C'est donc ce que nous observons chez les enfants twa qui commencent l'école primaire. Le manque d'affection suscite chez l'enfant twa un comportement autre que celui qu'il avait lorsqu'il était dans sa famille comme nous le font savoir les propos de la majorité de nos enquêtés:

« *Mu misi ya mbere aratinya kwegera aho abandi bari, natwe abarezi tukagerageza kumwereka ko ari umwana nk'abandi, tukereka n'abandi bana ko batokwinuba uwo mwana w'umutwa.*»

Ce qui se traduit ainsi :

« *Dans les premiers jours, il a peur d'approcher les autres, et nous éducateurs nous essayons de lui montrer que c'est un enfant comme les autres et montrons aux enfants non-twa que ce n'est pas bon de le marginaliser.*»

Dans ces conditions, même si l'enfant sent le courage de suivre les études primaires, les problèmes d'affection auxquels il est confronté peuvent le décourager. Cependant, une fois arrivé à l'école et que l'enfant twa n'est pas facilement intégré par les enfants non-twa ou s'il ne maîtrise pas le nouveau milieu qu'est l'école, il manifeste un comportement qu'on n'avait pas l'habitude de voir chez les enfants non-twa comme nous le fait savoir une de nos enquêtés :

« *Umwana w'umutwa arikumira, usanga aguma ari wenyene, atinya kwegera abandi.*»

Ce qui se traduit ainsi:

« *L'enfant twa s'automarginalise, il est toujours isolé, il a peur d'approcher les autres.*»

A ce propos, I. LEPP cité par P. BADIN réagit en disant :
« *L'école n'a pas pour unique ni même pour principale mission d'instruire ; elle doit surtout aider l'enfant à réaliser le très important passage de la vie familiale à la vie sociale* ».[1]

Le fait de s'automarginaliser pour l'enfant twa peut dépendre de beaucoup de facteurs entre autre des moqueries, des complexes ethniques, les enfants non-twa qui le pointent du doigt en disant que c'est un Twa. Or, cette appellation choque les enfants twa et fait qu'ils s'écartent des enfants non-twa. Dans les années passées, traiter quelqu'un de twa était une injure grave, réservée à celui qui commettait l'impensable. En effet, les Twa étant censés être barbares et non « civilisés ».

Ainsi, le comportement des enfants non-twa à l'égard des enfants twa peut influencer ces derniers car ils sont terrorisés par les enfants non-twa. Ils sont en effet susceptibles d'adopter des comportements de repli sur soi et d'éprouver même des difficultés à répondre aux questions qui leur sont posées en classe. C'est ce que nous relate une de nos enquêtés :
« *Nko mw'ishure, mu misi ya mbere aratinya kuvugana n'abandi bana. Wagira uracamubaza agatinya kwishura kuko atamenyereye abandi.*»
Ce qui se traduit comme suit :
« *En classe, dans les premiers jours il a peur de communiquer avec les enfants non-twa. Si tu lui poses une question, il a peur de répondre parce qu'il n'est pas intégré dans cette communauté.*»

Cela étant, l'enfant twa s'habitue à vivre dans ces conditions et peu à peu il est adapté et poursuit ses études normalement comme les enfants non-twa. Toutefois, il y en a qui peuvent abandonner l'école parce qu'il est difficile pour eux de surmonter ces difficultés liées à l'affection.

[1] I. LEPP cité par P. BADIN , in Aspects psychosociaux de la personnalité, La psychologie de la vie sociale, Paris, Ed. du Centurion, 1977, p.76.

V.2. Les difficultés liées à la culture de l'enfant twa

Comme les Twa ont été les premiers occupants du pays, leur culture diffère de celle des autres classes sociales. C'est donc cette différence de culture qui pose des problèmes aux élèves twa qui commencent l'école primaire, un nouveau milieu pour eux. Aussi, l'historique de la vie des Twa fait aussi qu'il y ait un certain trouble dans les relations sociales. D'où certains enfants non-twa les discriminent et se moquent d'eux. Selon P. BADIN,
« *il y a un lien indissoluble entre l'histoire personnelle du sujet humain et l'interaction sociale, au point qu'on a pu dire que "le social vit en chacun de nous".* »[1].

Par leur culture, les enfants twa peuvent donc avoir peur des enfants non-twa parce qu'ils ne sont pas habitués à vivre avec eux. En effet, les Twa sont des gens qui aiment vivre seuls, sans aucune autre classe sociale. C'est ce que nous relate un des enquêtés quand il dit :
« *Kuva na kera, abatwa barinda bakura batavuye muhira ngo baje aho abandi bari. Nico gituma bashitse kw'ishure baca batinya abandi bana.*»
Ce qui signifie :
« *Depuis longtemps, les Twa grandissaient chez eux et n'allaient pas même visiter les non-twa. Raison pour laquelle s'ils sont à l'école, ils ont peur des autres enfants.*»

L'idée contenue dans cette citation a été exprimée par la totalité des enquêtés. Tout cela est dû au fait que les Twa constituent une classe sociale qui, depuis des années, vivait seule et dans un endroit retiré par rapport aux autres classes sociales. Nous remarquons aussi que les enfants twa se déconsidèrent eux-mêmes lorsqu'ils sont à l'école avec leurs camarades non-twa. C'est un fait qui se produit lorsqu'ils constatent qu'ils ne sont pas comme les enfants non-twa après une introspection sur leur aspect physique et dans leur habillement. C'est ce que nous relate une de nos enquêtés exprimant une idée soutenue par la majorité de nos enquêtés:« *Abana b'abatwa barafise ingorane : bararaba ukuntu baza bambaye n'ukuntu baza umengo ntibiyoze kubera rirya bumba bamamwo, bagaca bisuzugura bonyene abandi bana bagiye kubatwenga ejo ntibagaruke. Ni naco gituma baguma baheba.*»

[1] P. BADIN, op. cit. p. 5.

Ce qui se traduit ainsi:

« *Les enfants twa ont des problèmes : ils regardent comment ils sont habillés et comment ils viennent sans se laver à cause de l'argile qu'ils manipulent tout le temps et se déconsidèrent eux-mêmes. Si les enfants non-twa se moquent d'eux, le lendemain ils ne reviennent pas. Raison pour laquelle ils abandonnent en grand nombre.*»

Nous constatons alors que les enfants twa se retrouvent souvent dans des situations problèmes dans lesquelles ils ne devraient pas être à cause de leur culture. Le problème qu'il y a est que ces enfants twa ne s'efforcent pas d'abandonner certaines coutumes qui les distinguent des non-twa pour pouvoir s'associer et mener une vie commune avec les non-twa. C'est d'ailleurs pour cette raison que certains élèves twa peuvent terminer l'année scolaire ayant toujours des difficultés dans la prononciation de certaines lettres ou certains mots à cause de leur intonation qui n'est pas comme celle des non-twa.

Le problème se pose alors à ce sujet pendant que l'enseignant dispense sa leçon mais aussi lorsque ces enfants twa sont avec leurs camarades non-twa. C'est ce que nous précise la totalité de nos enquêtés quand ils disent ceci:

« *Tugitangura kubigisha, imvugo irabagora kanini, ivyo bikibonekeza nk'iyo turiko turabigisha indome aho usanga azivuga uko yishakiye. Ugasanga aho kuvuga "c" avuze "z", canke "j" akavuga "z". kubera imvugo basanzwe bafise, ugasanga avuga indome ziwe.*»

Ce qui veut dire :

« *Au début des enseignements, la prononciation leur est difficile, cela se remarque pendant les leçons d'apprentissage des lettres de l'alphabet où ils les prononcent comme ils veulent. Au lieu de prononcer "c" ils prononcent "z", ou bien au lieu de "j" ils prononcent "z". A cause de leur intonation, ils prononcent leurs propres lettres.*»

Donc la façon de prononcer certains mots ainsi que l'intonation peuvent rendre l'enfant twa désorienté car il a peur de parler quand il faut répondre à une question mais également se sent culpabilisé lorsqu'il répond à une question et que les élèves non-twa se mettent à rire. Ainsi, comme le souligne P. BADIN,

« *c'est aussi par la communication que l'individu s'intègre à la société dans laquelle il vit et qu'il en acquiert les normes culturelles. (...) la communication est donc l'un des facteurs exogènes qui interviennent dans ce que* WACKENHEIN *appelle le "devenir personnel"* ».[1]

V.3. Les difficultés liées à l'intégration sociale

Dans leur effort d'intégration, les enfants twa se heurtent à des problèmes relationnels avec les non-twa. En effet, nos enquêtés ne nient pas l'existence de l'automarginalisation de ces enfants twa lorsqu'ils arrivent à l'école. Selon une de nos enquêtés, les enfants twa sont toujours isolés en groupe :

« *Bashitse kw'ishure bagomba kugira akagwi kabo gusa. Mw'ishure bashaka kubona bicaye ku ntebe imwe. Nimba ari batatu, bashaka ko bicarana ku ntebe yabo.*»

Ce qui se traduit ainsi :

« *Lorsqu'ils arrivent à l'école, ils cherchent à former un groupe à eux seuls. En classe, ils veulent s'asseoir sur le même banc. S'ils sont à trois, ils cherchent à s'asseoir sur le même banc.*»

Nous constatons alors que l'automarginalisation constitue un obstacle à l'adaptation scolaire pour l'enfant twa. Néanmoins, toute personne qui quitte sa famille pour affronter le nouveau milieu, doit connaître des difficultés de plusieurs sortes. Pour notre cas, les enfants twa éprouvent non seulement des problèmes relationnels mais aussi ils ont des problèmes de communiquer avec les autres. C'est ce que nous précisent les propos d'une de nos enquêtés :

« *Mu ntango biramugora kwegera abandi bana ngo baganire. Ugasanga no mu gukina abana b'abatwa bagize akagwi kabo.*»

Ce qui veut dire :

« *Au début, il lui est difficile d'approcher les autres enfants non-twa pour pouvoir dialoguer. Même pendant la récréation, les enfants twa forment leur groupe.*»

Souvent, la communication peut faciliter l'adaptation chez une personne qui s'introduit dans un nouveau milieu ou qui change le milieu de vie. Car c'est à travers les échanges que l'individu crée des amitiés et sait comment les autres mènent leur vie dans ce nouveau milieu. C'est ce que dit P. BADIN dans ces propos:

---

[1] P. BADIN, op. cit. p.19.

« *C'est aussi par la communication que l'individu s'intègre dans la société dans laquelle il vit et qu'il en acquiert les normes culturelles* »[1].

Nos enquêtés ont également relevé le problème de pauvreté de ces enfants twa qui peut aussi handicaper l'intégration sociale de ces derniers comme nous le remarquons dans leurs propos : « *Abana b'abatwa bafise ingorane zo kubura utwo bafungura, kubura uduhuzu baza bambaye, bagaca babona umengo ntibangana n'abandi bana iyo bashitse kw'ishure.*»
Ce qui signifie :
« *Les enfants twa ont des problèmes liés au manque de nourritures, des vêtements à porter en venant à l'école, et dans ces conditions ils se voient inférieurs aux enfants non-twa lorsqu'ils arrivent à l'école.*»

Ainsi, toute personne se trouvant dans ces conditions se voit toujours inférieure aux autres, elle a toujours peur d'approcher les autres et d'être en contact avec eux. D'où la difficulté de s'intégrer dans ce nouveau milieu.

V.4. Conclusion du chapitre

Ce chapitre nous a relaté les difficultés d'ordre psycho-affectif que rencontrent les enfants twa lorsqu'ils arrivent à l'école. Nous constatons que, suite à leurs conditions de vie, les enfants twa sont vulnérables, sentent toujours le complexe d'infériorité par rapport aux enfants non-twa qu'ils rencontrent à l'école. Cela entraîne des difficultés d'adaptation pour ces enfants twa.

Il serait à présent opportun d'aborder la rubrique des difficultés relationnelles que rencontre l'enfant twa quand il commence sa scolarité.

[1] P. BADIN, op. cit. p.19.

CHAPITRE VI : LES DIFFICULTES RELATIONNELLES VECUES PAR L'ENFANT TWA A L'ECOLE

VI.0. Introduction

La vie en communauté est régie par des relations entretenues entre les membres. Cependant, lorsqu'il y a de nouveaux venus dans la communauté, ces derniers se heurtent à des difficultés relationnelles qui sont liées à des difficultés d'adaptation et d'intégration. Ce sont ces difficultés que rencontrent les enfants twa lorsqu'ils arrivent à l'école.

VI.1. Les problèmes de relations avec les non-twa

Il est sans doute vrai qu'il peut y avoir des problèmes dans les relations qui sont entretenues entre différentes catégories de gens surtout lorsqu'ils se rencontrent pour la première fois. C'est ce qui s'observe chez les enfants twa lorsqu'ils se rendent à l'école et qu'ils y trouvent d'autres enfants qu'ils n'avaient pas l'habitude de voir.

Les résultats de notre enquête nous ont montré qu'il y a absence de collaboration entre les enfants twa et les enfants non-twa. Nous le découvrons à travers les propos d'une de nos enquêtés :

« *Kenshi na kenshi abana b'abatwa baratinya kujana canke gutahana n'abandi. Baca baguma bi "interesa" kuri babandi bajana gukura ka kabumba kabo, ariko abandi bana nabo ntibabegere.*»

Ce qui signifie :

« *Très souvent, les enfants twa ont peur d'aller ou de rentrer avec les enfants non-twa. Ils s'intéressent à ceux avec qui ils vont ensemble pour extraire l'argile, tandis qu'ils ne veulent pas s'approcher des autres enfants.*»

L'analyse de ces propos traduit bel et bien des problèmes de relations observés chez la plupart des enfants twa. Souvent même, ces enfants twa sont rejetés par leurs camarades et peuvent être même ridiculisés par ces derniers, comme l'en témoigne une de nos enquêtés : « *Kenshi na kenshi, umwana w'umutwa yama yishiramwo kw'ari mutoyi mu bandi. Abandi bana babonye iyo nyifato yiwe, baca bamusuzugura, bakamutuka ngo wa mutwa we.*»

Ce qui se traduit ainsi:

« *Très souvent, l'enfant twa a toujours le complexe d'infériorité, il se met à l'écart des autres. Se rendant compte des comportements adoptés par cet enfant, les enfants non-twa le sous-estiment, l'injurient en disant qu'il est twa.*»

Normalement, à l'école, tous les élèves devraient être comme des frères et des sœurs. Ils ne devraient pas se discriminer mutuellement du fait de leurs différences socio-cultuelles. P. BADIN réagit ainsi à ce propos : « *Le groupe d'élèves est un groupe de "pairs", d'égaux où le sujet doit trouver sa place parmi d'autres enfants qui peuvent être indifférents ou même hostiles à son égard* »[1].

De tout ce qui précède, les enfants twa éprouvent alors un sentiment de désespoir quant à leur vie dans cette nouvelle communauté qu'est l'école. La façon dont ils se comportent et la manière dont ils sont traités par les non-twa ne sont pas rassurantes quant à leur adaptation dans ce nouveau milieu.

VI.2. Les problèmes de relations avec les éducateurs

Ce qui s'observe dans les relations entre les enfants twa et les enfants non-twa s'observe également dans les relations entre les enfants twa et leurs éducateurs. A l'école, les relations entre ces deux catégories d'individus devraient être bonnes car les éducateurs jouent le rôle de parents lorsqu'ils sont à l'école. Malheureusement, les enfants twa ont des difficultés de créer de bonnes relations avec leurs éducateurs parce qu'ils ont peur d'eux.

C'est ce que nous ont révélé nos enquêtés :

« *Mu ntango aratinya kwegera abarezi, no mw'ishure, umubajije aratinya kwishura.*»

Ce qui veut dire :

« *Au début, il a peur d'approcher les éducateurs, même en classe, il a peur de répondre à des questions qui lui sont posées.*»

Avoir peur de l'éducateur pour un enfant crée beaucoup de problèmes. A part l'incompréhension, l'enfant peut aussi abandonner l'école à cause des troubles relationnels qui peuvent exister entre lui et son éducateur comme nous le font découvrir les propos d'une de nos enquêtés interrogée :

[1] P. BADIN, op. cit, p.76.

« *Uri umwigisha wiwe, ntashaka k'umutegeka. Umeze nk'uwumukankamira, aca yiyirukira. Ntashaka k'umuvugisha nk'uwumufiseko "autorité".*»

Ce qui signifie :

« *Si tu l'enseignes, il ne veut pas que tu le contrôles. Si tu fais semblant de le gronder il s'en va en courant. Il ne veut pas que tu lui parles comme quelqu'un qui a une autorité sur lui.*»

Nous constatons alors que le comportement de certains éducateurs peut troubler les bonnes relations qui peuvent exister entre l'éduqué et l'éducateur comme le souligne le rapport de l'UNIPROBA :

« *Cet abandon de l'école est aussi dû à pas mal des enseignants qui, au lieu d'encourager un enfant mutwa en l'aidant à s'intégrer dans d'autres écoliers, le maltraitent eux aussi* »[1].

Mais aussi, l'absence en classe de certains enfants twa peut aussi créer des problèmes relationnels qui s'observent chez l'enfant et son éducateur. Mais le constat est que ces absences sont dues à beaucoup de facteurs comme nous le précise une de nos enquêtés :

« *Barakunda gusiba, ubajije igituma basivye, bakubwira yuko baraye ubusa bigaca bibagora kuza kw'ishure.*»

Ce qui veut dire : « *Ils s'absentent souvent. Si tu demandes pourquoi ils se sont absentés, ils te disent qu'ils n'ont pas eu le repas du soir. Ainsi, il leur est difficile de venir à l'école le ventre creux.*»

Nos enquêtés continuent à montrer comment les absences sont parmi les causes des troubles relationnels qui peuvent s'observer entre les enfants twa et leurs éducateurs. Voyons ce que nous révèlent d'autres enquêtés en abondant dans le même sens:

« *Imigenderanire yatwe n'abo bana b'abatwa iratosekara kuko amaze gusiba kabiri utegerezwa kumenya igituma asiba. Umutumye umuvyeyi akaza, akubwira ko yabuze impuzu yambara. Hari n'igihe aza yambaye izitameshe, ugaca umwirukana kugirango azogaruke bazimeshe.*»

Ce qui signifie :

« *Nos relations avec les enfants twa sont troublées car s'il s'absente deux fois tu dois savoir pourquoi il s'est absenté. Si tu l'envoies amener son parent et que ce dernier vient, il te dit*

[1] UNIPROBA, op. cit , p.23.

qu'il n'a pas d'habits. Il arrive qu'il vienne dans des vêtements sales et tu es obligé de le renvoyer pour qu'il revienne avec des habits propres.»

Nous remarquons donc que les relations entre l'éducateur et l'éduqué peuvent être bonnes ou mauvaises et cela dépend des comportements des uns et des autres.

VI.3. Conclusion du chapitre

Ce chapitre traitait des problèmes relationnels qui sont vécus par les enfants twa à l'école. En effet, nous voyons que des fois les relations sont perturbées de plusieurs manières et si nous essayons d'analyser tous les facteurs qui sont à la base de ces problèmes relationnels, nous constatons qu'ils sont liés au mode de vie des enfants twa car ces derniers ont des difficultés à se tenir et à se comporter comme les autres enfants non-twa.

Les difficultés psychosociales éprouvées par les enfants twa sont susceptibles de porter préjudice aux apprentissages scolaires. C'est justement l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE VII : LES INCIDENCES DES DIFFICULTES PSYCHOSOCIALES SUR LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES DE L'ENFANT TWA

VII.0. Introduction

A l'école, les nouveaux élèves éprouvent des difficultés lors des apprentissages en classe. Les causes sont diverses suivant l'origine de ces élèves. Pour le cas présent, les enfants twa sont parmi ces élèves qui souffrent des difficultés d'adaptation et par conséquent ils ont des problèmes d'apprentissage scolaire, mais aussi, leurs enseignants ne sont pas éloignés de ces difficultés liées à l'inadaptation de ces enfants twa. Cela entraîne quelquefois des abandons scolaires.

VII.1. Les difficultés d'apprentissage liées à la culture

Il est certain que les Twa gardent leur façon de vivre différente de celle des autres. Ils ne veulent pas vivre ensemble avec les non-twa et cela a des répercussions sur l'éducation de leurs enfants du fait qu'ils ne sont pas motivés dans ce domaine. En effet, la population twa de nature n'avait pas cette volonté de fréquenter l'école pour pouvoir changer de mentalité et mener une vie semblable à celle des autres classes sociales.

Nous observons donc actuellement les conséquences de cette non-instruction des Twa lorsque leurs enfants trouvent aujourd'hui la chance d'aller à l'école. L'enfant twa connaît non seulement des problèmes d'adaptation dans le milieu scolaire mais aussi rencontrent des difficultés dans l'apprentissage en classe. Comme le souligne J. MALAYIKA,

Tout cela est la conséquence de la non-instruction des parents comme le souligne M. DURU-BELLAT quand il dit :

« *La profession du père de l'enfant et son niveau d'instruction exercent tous deux une influence spécifique, quand on les introduit simultanément dans un même modèle explicatif de la réussite ou de la carrière scolaire* ».[1]

[1] M. DURU-BELLAT, Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, Paris, UNESCO, 2003, p.29.

Ce sont les parents qui devraient expliquer à leurs enfants le bien fondé de l'école mais malheureusement eux-mêmes n'ont pas fréquenté cette école. Voyons ce que nous dit un de nos enquêtés à ce propos :

« *Kuva na kera, abana b'abatwa ntibigeze bitaho ibintu vyo kwiga. Umwana araza kw'ishure, haciye nk'amezi abiri ukaza ubona arahevye. Umuvyeyi wiwe atamuhimiriza naho womutumako ntagaruka.*»

Ce qui signifie :

« *Depuis longtemps, les Twa ne fréquentaient pas l'école. L'enfant se présente à l'école pendant deux mois et après il abandonne. Si son parent ne lui explique pas le bien fondé, de l'école, même si tu le convoques, il ne revient pas.*»

Nous remarquons donc que les parents contribuent dans l'apprentissage de leurs enfants surtout que ce sont eux qui doivent leur servir d'exemple. Ils doivent les motiver et éviter de leur servir de mauvais exemple car si le parent se comporte mal, l'enfant peut adopter ce comportement et peut même l'empêcher de poursuivre ses études. C'est ce que nous relate une de nos enquêtés sur la question d'abandon :

« *Kimwe mu bibatuma baheba kijanye n'inyifato y'abavyeyi babo yo guhumba. Bamaze kubona ivyo ba nyina birirwa mwo, baca bavuga bati reka natwe tuje gukora ivy'urya mwuga bakora.*»

Ce qui signifie :

« *Une des causes de leur abandon est liée au comportement de leurs parents de se lancer dans les abus sexuels. Après avoir vu ce que leurs mères font chaque jour, ils se disent allons faire le métier de nos mères.*»

M. DURU-BELLAT, réagit à ce propos quand il dit :

« *Les parents sont censés constituer pour l'enfant ,à la fois ses premiers formateurs et ses supports fidèles tout au long de sa carrière scolaire* ».[1]

En effet, certains comportements sont à éviter pour ne pas entraîner les enfants à adopter les mêmes comportements et ainsi inciter les enfants à abandonner l'école.

---

[1] Idem, p.33.

Les difficultés d'apprentissage peuvent également provenir du comportement que les élèves non-twa affichent envers les élèves twa. Lorsqu'ils sont en classe, les autres élèves se moquent des twa et ces comportements s'observent souvent dans les leçons d'activité-langage à cause de leur intonation comme nous le font remarquer la majorité de nos enquêtés :

« *Mw'ishure umwana w'umutwa yishuye abandi baramutwenga kubera kurya kuntu basanzwe bavuga.*»

Ce qui se traduit ainsi:

« *En classe si un enfant twa répond à une question, les autres se moquent de lui à cause de son intonation.*»

C'est donc ce mauvais comportement que les enfants non-twa manifestent envers les enfants twa qui fait que ces derniers se sentent traumatisés et peuvent même abandonner l'école.

Nous avons tenu à appuyer les propos de nos enquêtés par des données statistiques faisant état des résultats et des rangs des écoliers twa à la fin de l'année scolaire 2009-2010.

Tableau 5 : Résultats et rang des écoliers twa au niveau de l'établissement à la fin de l'année scolaire 2009-201

Zone	E.P	Classe	Ecoliers	Résultats %	Place/
Bitares	Gaterama	1ère année	n°1	24,04	131/140
			n°2	38,59	120/140
	Migina	1ère année A	n°1	10,76	55/55
			n°2	28,15	51/55
		1ère année B	0	-	-
Bugendana	Bugendana	1ère année	n°1	50,23	48/80
	Mwurire	1ère année	n°1	40	82/110
			n°2	26,34	106/110
Mugera	Munyinya	1ère année A	n°1	38,88	94/110
		1ère année B	n°1	49,98	69/108
Mutoyi	Mutoyi	1ère année A	0	-	-
		1ère année B	n°1	15,61	146/146
			n°2	45,11	108/146
		1ère année C	n°1	50,41	89/146

Le tableau figurant ci-dessus montre que les résultats des écoliers twa ne sont pas satisfaisants. Deux écoliers sur douze ont obtenu 50 % et n'atteignent pas 51 %. Neuf écoliers sur douze se situent dans le dernier quartile. C'est dire que leurs résultats scolaire sont assez bas et qu'ils occupent les places de derrière au niveau du classement des élèves. Les difficultés d'apprentissage transparaissent donc nettement.

VII.2. Les difficultés rencontrées par les enseignants

Au début de l'année scolaire, les enseignants ont des difficultés liées à l'inadaptation des nouveaux élèves car comme le souligne P. BADIN,
« *l'entrée à l'école constitue un tournant important dans la voie de la socialisation* ».[1]

Ces enseignants doivent alors fournir beaucoup d'efforts pour pouvoir mettre ces enfants au même pied d'égalité et au même niveau du point de vue apprentissage. Et cela parce que ces enfants viennent des milieux différents et par conséquent ont une culture différente.

Pour le cas des enfants twa, les enseignants se donnent corps et âme pour les initier au système d'enseignement mais aussi à leur comportement qui peut être inacceptable à l'école afin qu'ils puissent abandonner ces comportements. Malheureusement, il y en a qui résistent au changement.
Les propos d'une de nos enquêtés nous résument la situation :
« *Umwigisha arageregeza kwitanga kugira ngo arabe ko umwana yovamwo umuntu, ariko hari abaguma ari ibinani ugaca wumva umengo uragize "remord".*»
Ce qui veut dire :
« *L'enseignant se donne corps et âme pour transformer l'enfant, mais il y en a qui ne veulent pas changer et comme ça tu sens du remord.*»

Un autre enquêté ajoute ceci :
« *Ingorane turazigira nk'iyo turiko turabigisha, kugira tubumvishe ikintu kibinjire biragora. Birabagora gutahura.*»
Ce qui signifie :

[1] P. BADIN, op. cit., p.75.

« *Nous avons des problèmes pendant que nous leur enseignons quand nous voulons leur faire comprendre quelque chose, ils ont des difficultés à comprendre.*»

Le métier d'enseigner demande d'être patient surtout pour les enseignants du premier degré où ils doivent faire face à des enfants qui ne savent presque rien et sont obligés de fournir plus d'efforts pour pouvoir surmonter ces problèmes et faire comprendre aux nouveaux élèves de nouvelles notions.

Les problèmes rencontrés par les enseignants sont de plusieurs sortes. Non seulement ils ont des problèmes liés à l'apprentissage des élèves en classe mais également ils sont confrontés à des problèmes dus aux enfants twa qui viennent en classe étant dans une situation critique qui les empêche de suivre en classe comme les autres. Dans ces conditions, les enseignants sont obligés de réserver une attention particulière à ces enfants twa et essaient de venir à leur secours pour les faire sortir de cette situation, comme nous le déclare une de nos enquêtés :

« *Ni izo ngorane zokuguma asinzira mw'ishure, akaguma ari magoyagi kubera ataronka utwo aza afunguye. Hari n'abo mpora ntahana muhira gufungura ndabifise.*»

Ce qui se traduit :

« *Ce sont des problèmes de somnoler en classe, il est toujours faible parce qu'il n'a pas eu à manger en allant à l'école. Il m'arrive de rentrer avec quelques élèves pour leur donner de la nourriture si j'en ai.*»

Nous constatons donc que certains enseignants peuvent sauver la situation pour les enfants qui se trouvent dans l'incapacité de suivre les cours en classe. L'autre difficulté à laquelle les enseignants font face dans les premiers jours avec les enfants twa est liée à l'intonation de ces derniers. Ils doivent essayer de les aider à prononcer certains mots ou lettres comme les autres, c'est-à-dire à changer leur intonation. Voici ce qu'en disent nos enquêtés à ce propos :

« *Turagira ingorane ijanye n'irya mvugo yabo, aho usanga urudome baruvuga uko rutari, umubwiye nk'ijambo asubiramwo akarivuga uko utavuze, kuko hari indome bavuga ukwabonyene.*»

Ce qui se traduit :

« *Nous avons des problèmes en rapport avec leur intonation où ils prononcent une lettre de l'alphabet d'une autre façon, si tu lui demandes de répéter tel mot, il le dit d'une autre façon parce qu'il y a des lettres que les Twa prononcent de leur propre manière.*»

De ce qui précède, nous constatons que les enseignants ont un don particulier pour pouvoir surmonter à toutes ces difficultés et les résoudre sans dommages au cours des enseignements.

VII.3. Les facteurs d'abandons scolaires

Plusieurs facteurs sont à la base d'abandons scolaires en particulier chez les enfants twa. Les conditions dans lesquelles vivent la plupart des Twa ne leur permettent pas de prendre en charge les enfants qui sont à l'école. Cela parce que la situation économique de la famille est déplorable. En effet, l'état de pauvreté observé dans les milieux twa fait qu'ils ne soient pas en mesure de se payer les frais de scolarité.

Ainsi, lorsque l'enfant twa commence l'école, il se heurte à de nombreux problèmes liés à cette pauvreté qui s'observe dans la plupart des familles twa. Ce qui entraîne quelquefois l'abandon de l'école. Nos enquêtés nous ont relaté quelques facteurs comme nous le trouvons dans l'idée d'une de nos enquêtés qui est partagée par la majorité de nos enquêtés :

« *Abana b'abatwa barakunda guheba ishure bivanye n'uko bamwe babura udufaranga two kugura agahuzu baza bambaye, hakaba n'abandi baheba kubera babuze ibikoresho. Aho ntituvuze ivy'inzara.*»

Ce qui se traduit ainsi:

« *Les enfants twa abandonnent souvent l'école, certains par manque d'argent pour acheter les habits à porter lorsqu'ils vont à l'école, d'autres par manque de matériel, sans oublier ceux qui abandonnent l'école suite à la famine.*»

Ainsi, la pauvreté qui règne dans les familles peut entraîner des conséquences néfastes sur le vécu psychosocial de l'enfant surtout qu'il peut se voir privé des apprentissages de l'école s'il ne trouve pas le nécessaire pour pouvoir étudier sans problèmes. Toutefois, les enfants peuvent eux-mêmes se bloquer dans leur cursus scolaire au moment où ils se livrent

dans des actes bannis par la société tel que la consommation des drogues. C'est ce que nous a appris un de nos enquêtés :

« *Ico maze kubona abana b'abatwa banywa itabi bakiri bato. Ibaze nk'umwana w'imyaka itanu, itandatu kunywa urumogi... wumva nk'uyo yobandanya ishure gute, tuzi n'ingaruka mbi urumogi rutera.*»

Ce qui signifie:

« *Ce que j'ai déjà remarqué, c'est que les enfants twa consomment le tabac à bas âge. Imaginez un enfant de cinq, six ans consommer du chanvre... comment un tel enfant pourrait continuer ses études, si on est au courant des méfaits du chanvre.*»

Tout cela est la conséquence du non-suivi des enfants par leurs parents. Et les enfants se lancent dans le vagabondage sans que leurs parents soient au courant. Ces enfants s'influencent mutuellement et adoptent un comportement qui est banni par la société et par conséquent les empêche de continuer leurs études. D'où ils préfèrent abandonner l'école pour continuer à vivre dans leur vagabondage.

VII.4. Conclusion du chapitre

Nous venons de découvrir les incidences des difficultés psychosociales sur les apprentissages scolaires de l'enfant twa. En effet, diverses difficultés en rapport avec l'apprentissage sont le résultat des difficultés psychologiques et sociales qu'éprouve l'enfant twa lorsqu'il est à l'école. Les abandons scolaires sont fréquents et les causes sont diverses comme nous l'avons remarqué.

CHAPITRE VIII : LES PERSPECTIVES POUR UNE MEILLEURE INTEGRATION DE L'ENFANT TWA A L'ECOLE

VIII.0. Introduction

Pour faire face à une meilleure intégration, il faut avoir des prévisions d'avenir. En effet, une fois constatées, les difficultés que rencontrent les élèves twa dans leur première année d'apprentissages scolaires, il est souhaitable que des solutions soient envisagées pour la prochaine occasion afin que ces élèves ne subissent pas les mêmes difficultés dans leur intégration dans la nouvelle communauté. Nous présentons ci-après les perspectives que proposent nos enquêtés et nous nous permettons d'amorcer une réflexion sur les propositions émises.

VIII.1. Les projets d'avenir

Afin d'éviter les difficultés psychosociales rencontrées par l'enfant twa, nos enquêtés envisagent certaines actions à entreprendre dans l'avenir. En effet, comme c'est déjà souligné dans les pages précédentes, les élèves twa rencontrent des difficultés dans les premiers jours de l'école, les difficultés liées à l'adaptation. Lorsque ces enfants arrivent à l'école, ils sont mal accueillis par leurs camarades non-twa qui les injurient, qui les maltraitent, qui se moquent d'eux,...

De ce qui précède, les enseignants prévoient d'éviter ou d'empêcher les comportements discriminatifs adoptés par ces enfants non-twa en les préparant d'avance par des conseils dès le début de la rentrée scolaire. C'est ce que nous fait savoir une de nos enquêtés :

« *Mu misi yambere kubera irya mvugo yabo, abandi bana batabamenyereye barabatwenga. Uri umurezi rero ugaca usigurira abo bana ko batosubira kubatwenga kuko no muri bo hari abavuga ubureve.*»

Ce qui veut dire :

« *Dans les premiers jours à cause de leur intonation, les enfants non-twa qui n'avait pas l'habitude de les entendre parler se moquent d'eux. Etant éducateur, tu expliques à ces enfants non-twa de cesser de se moquer d'eux car parmi eux-mêmes il y en a qui parlent en zézayant.*»

Ainsi, en préparant ces enfants non-twa à temps, l'enseignant serait en train de protéger les enfants twa contre le mauvais traitement que leurs camarades non-twa peuvent leur infliger. A ce moment, ces enfants seront au courant qu'il est défendu d'injurier ou de se moquer de leurs camarades. Ils sauront également que tous sont les mêmes, qu'ils ne se définissent pas en termes de Hutu, de Tutsi ou de Twa, mais en termes d'écoliers. C'est ce que nous découvrons dans les propos de nos enquêtés :

« *Ngaha kw'ishure, haba abana b'abatwa canke b'abandi atari abatwa, twotegerezwa kubereka ko bose ari bamwe, tukabereka ko bamaze gushika kw'ishure atamwana w'umuhutu, w'umututsi canke w'umutwa ahari ko bose ari bamwe kandi bangana.*»

Ce qui se traduit :

« *Ici à l'école, que ce soit les enfants twa ou non-twa, nous devrions leur montrer qu'ils sont les mêmes, leur expliquer que lorsqu'ils sont déjà à l'école qu'il n'y a pas d'enfant Hutu, Tutsi ou Twa mais que tous sont les mêmes et égaux.*»

Concrètement et dans l'ensemble, aucun de nos enquêtés n'a salué le comportement que les élèves non-twa manifestent envers les enfants twa au début de la rentrée scolaire. C'est ainsi qu'ils se proposent les projets d'avenir pour pouvoir changer cette mentalité des élèves non-twa et cesser de se comporter de la sorte. C'est ainsi que dans l'avenir, les choses pourront changer et aller comme on le souhaite.

En revanche, nos interlocuteurs ont émis quelques suggestions en vue d'une meilleure intégration de l'enfant twa. Nous les reprenons dans les paragraphes suivants.

VIII.2. Les suggestions faites par les enseignants

Les propositions faites par nos enquêtés vont à l'endroit du gouvernement, des bienfaiteurs, des Twa en général, des non-twa et à l'endroit des éducateurs.

- **A l'endroit du gouvernement** :
    - Sensibiliser les Twa et les non-twa à vivre ensemble pour mettre fin à la marginalisation des Twa et favoriser ainsi les bonnes relations entre eux.
    - Sensibiliser les Twa d'envoyer leurs enfants à l'école.
    - Aider les ménages des Twa à améliorer leurs conditions socio-économiques.
    - Octroyer des terres cultivables aux Twa pour qu'ils les cultivent et puissent ainsi avoir de quoi manger.

- **A l'endroit des bienfaiteurs** :
    - Instaurer le système de restauration à l'école pour ces enfants twa.
    - Fournir du matériel scolaire à ces enfants.
    - Motiver les parents pour qu'ils envoient leurs enfants à l'école en leur donnant des aides de nourritures et d'habits.

- **A l'endroit des Twa en général** :
    - Eviter de s'automarginaliser mais plutôt avoir le courage d'approcher les non-twa et de mener une vie moins isolée.
    - D'envoyer leurs enfants à l'école.

- **A l'endroit des non-twa** :
    - Mettre fin aux attitudes discriminatoires envers les Twa.
    - Aider les Twa à s'intégrer dans la société.
    - Amener les enfants non-twa à respecter les enfants twa.

- **A l'endroit des enseignants :**
    - Montrer plus d'affection aux jeunes écoliers.
    - Donner des conseils aux élèves visant l'élimination des attitudes non discriminatoires.
    - Eviter de toute attitude ou commentaire susceptible de créer des divisions entre les élèves.

VIII.3. Réflexions sur les propositions émises

Après avoir entendu les suggestions de nos enquêtés, nous avons fait une réflexion à leurs propos en montrant notre point de vue. En effet, en ce qui concerne le gouvernement, la politique de mettre les non-twa et les Twa ensemble (le groupement) peut donner espoir aux Twa qui se voient toujours marginalisés. Comme ça leurs enfants n'auront plus de problèmes de s'adapter une fois arrivés à l'école car toutes les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils arrivent à l'école ont comme source le vécu familial.

Nos enquêtés ont alors raison quand ils insistent sur le vivre ensemble de ces deux catégories de gens. L'Etat a donc un rôle primordial dans le changement de la mentalité des Twa en ce qui concerne la scolarisation de leurs enfants. En effet, sans l'intervention du gouvernement, ce peuple longtemps marginalisé ne pourra pas se développer.

Comme le souligne M-R. SINAMENYE :

« *Les parents devraient surtout être sensibilisés sur les inconvénients de la non-scolarisation de leurs enfants, afin qu'ils prennent conscience des conséquences de l'analphabétisme dans ce monde en perpétuelle mutation* ».[1]

Nous pensons que ces solutions proposées peuvent être efficaces dans la résolution des difficultés auxquelles les enfants twa font face lorsqu'ils sont à l'école, mais à condition que l'Etat s'y investisse.

Quant aux bienfaiteurs, les solutions proposées peuvent changer beaucoup de choses dans le domaine de la scolarisation des enfants twa. En effet, nous avons vu que les Twa mènent une vie difficile car ils ne trouvent pas facilement de quoi se nourrir et s'habiller. Si ces bienfaiteurs donnent des aides à ces Twa, ceux-ci pourront envoyer leurs enfants à l'école et le taux d'abandons pour ces derniers sera réduit. Comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, la plupart de ces enfants abandonnent l'école par manque de quoi manger, mais aussi par le manque de matériel scolaire. Il faut donc qu'il y ait quelqu'un qui leur vienne en aide pour les faire sortir de cette misère qui handicape la scolarisation de leurs enfants.

---

[1] M-R. SINAMENYE, Les attentes des Twa vis-à-vis de la scolarisation primaire universelle, Mémoire inédit, Bujumbura, UB, FPSE, 2005, p.128.

Concernant les TWA en général, les solutions proposées pourraient les aider à sortir de leur misère et à se développer. En effet, en parlant des objectifs de la scolarisation, J.DELORS précise que

« *les buts doivent être d'éliminer la pauvreté, de promouvoir le plein emploi et l'emploi productif et de favoriser l'intégration sociale* ».[1]

Ainsi, les Twa doivent envoyer leurs enfants à l'école pour acquérir de nouvelles connaissances qui leur permettront de mener une vie paisible, de changer leur mentalité et ainsi de se développer comme les autres. Dès lors, pour que les enfants twa puissent jouir de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation, les parents doivent changer de mentalité et accepter de vivre ensemble avec les non-twa.

Pour le cas des non-twa, ils ont aussi un rôle à jouer dans l'intégration sociale des Twa. Leur attitude discriminatoire qu'ils manifestent envers les Twa doit être bannie. Ça sera aussi un bon exemple qu'ils auront donné à leurs enfants. En effet, certains enfants non-twa quand ils rencontrent les enfants twa ont l'habitude de les appeler des Batwa. Or, cette appellation "Twa" n'est pas bien reçue par cet enfant. Cela lui montre qu'il devient un cas intéressant, ce qui peut provoquer un déséquilibre psychique.

Ainsi, les parents non-twa doivent servir de bon exemple à leurs enfants et demander à ces enfants de traiter les enfants twa comme les autres enfants surtout lorsqu'ils sont à l'école. De leur côté, les enfants twa doivent se sentir à l'aise et éviter d'être chaque fois à l'écart de leurs camarades non-twa.

Enfin, aux enseignants, ces derniers ont un rôle principal à jouer dans l'éducation des enfants. C'est ainsi que les solutions proposées à leur endroit ont une grande importance dans le but de résoudre les difficultés rencontrées par les enfants twa. Ils doivent toujours intervenir chaque fois qu'il y a conflits entre les élèves des deux catégories sociales. Ils doivent trouver des solutions à ces conflits. Donc le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de transmettre des connaissances mais aussi de veiller à l'éducation des écoliers à travers les conseils qu'il donne si nécessité il y a.

---

[1] J. DELORS, Education, un trésor est dedans, Paris, UNESCO,1986 , p.209.

De façon générale, les solutions proposées par nos enquêtés sont fonction de la manière dont ils perçoivent les problèmes auxquels ils sont quotidiennement confrontés. Et nous constatons que ces propositions sont très bonnes pour une meilleure intégration des enfants twa à l'école. Il est évident que les Twa veulent être reconnus et traités à égalité avec les autres, et avoir des droits équivalents à ceux des autres citoyens.

VIII.4. Conclusion du chapitre

Ce chapitre concernait les perspectives pour une meilleure intégration. En effet, des projets d'avenir ont été annoncés et les suggestions ont été émises à l'endroit de toute personne qui a un rôle dans l'éducation de l'enfant. Mais la grande part revient au gouvernement. Ainsi, les personnes travaillant dans le domaine de l'éducation doivent être informées du rôle central de l'enseignant à l'école et sur l'éducation des enfants twa. Les programmes d'éducation doivent prêter une attention particulière à cette question pour soutenir l'enseignant dans la formation et l'éducation des enfants twa en particulier. En même temps des projets spécifiques des enseignants en matière d'éducation devraient être envisagés pour pouvoir aider les enfants twa à s'adapter dans ce nouveau milieu qu'est l'école.

CONCLUSION GENERALE

Notre travail avait pour but de cerner les difficultés d'adaptation rencontrées par l'enfant twa au début de sa première année à l'école primaire. Il était question de savoir les contraintes que rencontre cet enfant dans ce nouveau milieu qu'est l'école.

Pour atteindre nos objectifs, nous sommes passé par un cheminement que nous voudrions rappeler brièvement. Nous avons d'abord introduit, justifié et délimité notre sujet de recherche afin de préciser le contexte de notre travail. Ensuite, nous nous sommes inspiré de quelques ouvrages et documents se rapportant directement ou indirectement à ce sujet pour élaborer les fondements théoriques et méthodologiques de la recherche qui ont fait l'objet de la première partie de notre travail.

Dans cette partie, nous avons d'abord expliqué les concepts-clés devant nous servir dans notre étude en vue d'en éclaircir le sens pour nos lecteurs. Nous avons ensuite élaboré une théorie relative au sujet de recherche. Nous avons procédé à un bref aperçu sur les conditions d'existence des Twa au Burundi, avant de parler des conséquences des difficultés psychologiques et sociales sur l'adaptation scolaire. Il a fallu aussi circonscrire la problématique de la recherche et formuler nos objectifs et décrire notre démarche méthodologique. Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons eu recours à la méthode qualitative avec comme technique de recherche l'enquête par l'entretien semi-directif.

La deuxième partie de notre travail a porté sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des données de l'enquête. Nous avons récolté des informations auprès des enseignants des premières années de l'école primaire dans la Commune Scolaire de Bugendana. C'est ainsi que nous avons abouti aux constatations suivantes : l'enfant twa qui commence l'école primaire se heurte à des difficultés d'adaptation. En effet, face à cette situation, certains enfants twa ont des problèmes de s'intégrer dans le nouveau milieu qu'est l'école. Comme l'enfant était habitué à rester à la maison avec sa famille, son entourage, il est dépaysé lorsqu'il se retrouve dans une autre communauté où il ne connaît personne. Les problèmes affectifs et relationnels se posent à ce moment.

Au terme du travail, nous pouvons conclure en montrant dans quelle mesure les objectifs de la recherche ont été oui ou non atteints. En effet, notre objectif général qui cherchait à « **étudier les différentes difficultés d'ordre psychosocial auxquelles se trouve confronté l'enfant twa qui fréquente l'école primaire dans la Commune Scolaire de Bugendana**» a été atteint à travers nos quatre objectifs spécifiques qui en découlent.

Ainsi, au niveau du premier objectif spécifique qui visait à « **découvrir les difficultés psycho-affectives rencontrées par l'enfant twa à l'école** » nous avons pu découvrir que le fait de changer de milieu de vie pour l'enfant qui était habitué à rester avec sa famille crée en cet enfant un déséquilibre psychique. L'enfant se sent abandonné parce qu'il souffre du manque d'affection dans les premiers jours. Dans cette situation, l'enfant twa adopte un autre comportement que celui qu'il avait quand il était encore dans sa famille.

Le deuxième objectif qui cherchait à « **montrer les difficultés relationnelles vécues par l'enfant twa à l'école** » a été également atteint. En analysant les réponses de nos enquêtés, nous avons trouvé que les enfants twa ont des difficultés dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades non-twa, mais aussi des relations peuvent être troublées lorsqu'ils sont avec leurs éducateurs à l'école.

Notre troisième objectif était d' « **établir les incidences des difficultés psychosociales sur l'apprentissage scolaire de l'enfant twa** ». Cet objectif a été aussi atteint car après analyse des propos de nos enquêtés, nous avons constaté que les difficultés psychosociales que rencontre l'enfant twa ont des conséquences sur son apprentissage scolaire. Si l'enfant ne se sent pas dans son assiette, il a des difficultés d'apprendre. De même ses enseignants ont des difficultés pour lui faire apprendre quelque chose. L'enfant peut même abandonner l'école.

Enfin, notre quatrième objectif était d'« **envisager les perspectives d'accès à une meilleure intégration de l'enfant twa à l'école** ». Cet objectif a été atteint car les propos de nos enquêtés nous ont inspiré les projets d'avenir afin d'éviter la répétition des mêmes difficultés et ainsi aboutir à une meilleure intégration pour ces enfants twa. Les enseignants de ces enfants doivent alors mettre en pratique ces projets. Enfin, nos enquêtés ont émis des suggestions à l'endroit des personnes qui peuvent contribuer directement ou indirectement dans l'éducation des enfants twa.

Au terme de ce travail, nous ne pensons pas avoir mené une étude exhaustive. Nous n'avons pas travaillé sur l'ensemble des élèves twa du Burundi, non plus sur tous les aspects du sujet. C'est pourquoi nous invitons d'autres chercheurs intéressés par notre recherche de nous compléter ou d'aborder un sujet connexe en faisant une étude par exemple sur les conséquences des conditions socio-économiques des Twa sur la scolarisation de leurs enfants.

BIBLIOGRAPHIE

I. Ouvrages généraux

1. ADLER, A., L'éducation des enfants, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1977.
2. AVANZINI, G., L'échec scolaire, Paris, PUF, 1977.
3. BADIN, P., Aspects psychosociaux de la personnalité, La psychologie de la vie sociale1, Ed. du Centurion, 1977.
4. BOUDON, R., Les méthodes en sociologie, Paris, PUF, 1979.
5. CHRETIEN, J.P., - Le Burundi, Note d'études documentaires, Paris, Documentation française, 1967.
   - Le défi de l'ethnisme, le Rwanda et le Burundi 1990-1996, Paris, Edition Karthala, 1997.
6. DELORS, J., Education, un trésor est dedans, Paris,UNESCO, 1986.
7. D'UNRUG, M. C., Analyse de contenu et acte de parole : de l'énoncé à l'énonciation, Paris, Ed. Universitaires, 1974.
8. DURKHEIM, E., Education et sociologie, Paris, PUF, 1977.
9. DURU-BELLAT, M., Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, Paris, UNESCO, IIPE, 2003.
10. FAU, R. et BOUCHARLAT, J., Les groupes d'enfants et d'adolescents, Paris, PUF, 1973.
11. FESTINGER, L., et KATZ, D., Les méthodes de recherche en sciences sociales, T_2, Paris, PUF, 1973.
12. GHIGLIONE, P. et MATALON, B., Les enquêtes sociologiques, Paris, Armand Colin, 1980.
13. GHISLAIN, J., La féodalité au Burundi, Bruxelles, Académie Royale d'Outre-Mer, 1970.
14. HUBERT, R., Traité de pédagogie générale, Paris, PUF, 1965.
15. LEMAY, M., Psychopathologie juvénile, Paris, Fleurus, 1980.
16. LEON, A., Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris, PUF, 1977.
17. MAYER, R. et OUELLET, F., Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux, Québec, Gaëtan Marin, 1991.
18. MEISTER, A., L'Afrique peut-elle partir ?, Paris, Ed. du Seuil, 1968.
19. MEYER, H., Les Barundi, Paris, Société Française d'Histoire d'Outre-Mer, 1984.

20. MOUMOUNI, A., L'éducation en Afrique, 2ème édition, Paris, PUF, 1967.
21. MUCCHIELLI, R., Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Paris, ESF, 1973.
22. NDAYISABA, J. et DE GRANDMONT, N., Les enfants différents, Québec, Editions logiques, 1999.
23. PIAGET, J., La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin, 1969.
24. PINTO, R., et GRAWITZ, M., Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1971.
25. VILLARS, J.,TORAILLE, A., et EHRHARD,H., Psychopédagogie pratique, Paris, ISTRA, 1964.

II. Dictionnaires et Encyclopédies

1. DIDIER, J., Dictionnaire de la philosophie, Paris, Larousse, 1991.
2. FOURQUIE, P., Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF, 1971.
3. LAFON, R., Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, 1979.
4. ROBERT, P., Dictionnaire alphabétique et analogue de la langue française, le Robert, Paris, 1985.
5. Encyclopedia universalis, Paris, Ed. Lidis, 1980.
6. Univers de la psychologie, V_5 et V_7, Index général, Paris, Ed. Lidis ,1981.

III. Mémoires, thèse et autres documents

1. AKANKWASA, R.R., « Indigenous peoples and their cultural survival in Uganda : The legacy of educational Dependance », in East African journal of peace and human rights, Vol.7,2,1985.
2. KABURA, F., « Obstacles à l'évangélisation chez les Batwa », in A.C.A., n°2, 1970.
3. MALAYIKA, J., Problématique de l'intégration socio-économique de Twa au Burundi, Mémoire inédit, Bujumbura, UB, FPSE, 2009.
4. NIMPAGARITSE, J., Etude psychosociologique de quelques problèmes d'adaptation rencontrés au début de l'enseignement secondaire par les élèves ayant terminé l'enseignement primaire, Mémoire inédit, Bujumbura, UB, FPSE, 1985.
5. SINDAYIHEBURA, L., L'éducation du jeune potier dans le Burundi traditionnel, Mémoire inédit, Bujumbura, UB, FPSE, 1990.

6. SINDAYIKENGERA, E., Les aspiration des étudiants de l'ITS de l'U.B. au sujet de leur avenir professionnel, Mémoire inédit, Bujumbura, UB, FPSE, 1998.
7. SINAMENYE, M-R., Les attentes des Twa vis-à-vis de la scolarisation primaire universelle, Mémoire inédit, Bujumbura, UB, FPSE, 2005.
8. SIRIBA, Ph., La colonisation et la tribalisation au Burundi, Thèse de doctorat, Paris, Institut Catholique de Paris, 1977.
9. UNIPROBA, Rapport sur la conférence sous régionale sur le thème : Marginalisation des Batwa au niveau de l'accès à l'éducation dans les pays des Grands Lacs, Bujumbura, 2003.

ANNEXES

ANNEXE I

PRESENTATION ET CONSIGNE EN KIRUNDI

Nitwa NAHAYO Canisius. Ndi umunyeshure wo mw'ishure Kaminuza y'Uburundi, mu gisata c'inyigisho z'ubuhinga bw'indero, inyifato n'imico.

Ubu ndiko nkora igikorwa co kwandika igitabu gisozera amashure. Nipfuza ko mwonyagira ivyerekeye ingorane zijanye n'inyifato n'imico umwana w'umutwa agira mu misi yambere agitangura ishure.

Kugira sinibagire ivyo tuyaga, ndakoresha kano kuma gafata amajwi munyemereye. Nobizeza kandi ko ivyo tuyaga bizoguma mw'ibanga.

Mbaye ndabashimira

Canisius NAHAYO

ANNEXE II

PRESENTATION ET CONSIGNE EN FRANÇAIS

Je m'appelle Canisius NAHAYO. Je suis étudiant à l'Université du Burundi, dans la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Je suis en train de faire mon travail de fin d'études.

J'aimerais que vous me donniez des informations à propos des difficultés psychosociales rencontrées par les enfants twa en milieu scolaire.

Avec votre consentement, je vais me servir de cet appareil enregistreur afin de ne pas oublier les propos de notre entretien. L'anonymat est garanti.

Je vous remercie d'avance

Canisius NAHAYO

ANNEXE III

GUIDE D'ENTRETIEN EN KIRUNDI

Ivyiyumviro nyamukuru :

1. **Ingorane zijanye n'imibereho umwana w'umutwa agira iyo ari mw'ishure**
    - Ingorane zijanye no kutitabwaho ku mwana w'umutwa
    - Ingorane zijanye n'imico y'umwana w'umutwa
    - Ingorane zijanye no kubana n'abandi
2. **Ingorane zerekeye imigenderanire umwana w'umutwa agira iyo ari kw'ishure**
    - Ingorane z'imigenderanire agira igihe ari kumwe n'abanyeshure nkawe
    - Ingorane z'imigenderanire agira igihe ari kumwe n'abigisha

3. **Ingaruka mbi zijanye n'imico n'imibereho umwana w'umutwa agira mu vyigwa**
    - Ingorane z'ukwiga zijanye n'imico
    - Ingorane abigisha bagira
    - Ibituma baheba amashure

4. **Ivyokorwa muri kazoza kugira umwana w'umutwa ntagire ingorane ari kw'ishure.**
    - Ivyoraba Leta
    - Ivyoraba abana b'abatwa
    - Ivyoraba abana batari abatwa
    - Ivyoraba abavyeyi batari abatwa
    - Ivyoraba abigisha

ANNEXE IV

GUIDE D'ENTRETIEN EN FRANÇAIS

Thèmes :

1. **Les difficultés psychoaffectives rencontrées par l'enfant twa à l'école**
    - Les difficultés liées au manque d'affection chez l'enfant twa
    - Les difficultés liées à la culture de l'enfant twa
    - Les difficultés liées à l'intégration sociale

2. **Les difficultés relationnelles vécues par l'enfant twa à l'école**
    - Les problèmes de relations avec les enfants non-twa
    - Les problèmes de relations avec les éducateurs

3. **Les incidences des difficultés psychosociales sur l'apprentissage scolaire de l'enfant twa**
    - Les difficultés d'apprentissage liées à la culture
    - Les difficultés rencontrées par les enseignants
    - Les facteurs d'abandons scolaires

4. **Les perspectives pour une meilleure intégration de l'enfant twa à l'école.**
    - A l'endroit du gouvernement
    - A l'endroit des enfants twa
    - A l'endroit des enfants non-twa
    - A l'endroit des parents non-twa
    - A l'endroit des enseignants