

**PARCOURS SOCIO-SCOLAIRE DES DÉCROCHEURS EN CONTEXTE
FAMILIAL DÉFAVORISÉ AU BURKINA FASO**

**SOCIO-EDUCATIONAL PATH OF DROPOUTS IN DISADVANTAGED
FAMILY CONTEXT IN BURKINA FASO**

Oumou DIALLO

Université Norbert ZONGO, Burkina Faso

oumoudiallo1609@yahoo.fr

&

Saïba BAKOUAN

Université Norbert ZONGO, Burkina Faso

bakouansaïba@yahoo.fr

Résumé : Le décrochage scolaire est sans conteste l'un des problèmes majeurs auxquels le système éducatif burkinabè est confronté. Il apparaît comme un miroir qui grossit les malaises de l'école. De nombreux travaux de recherche considèrent le décrochage scolaire comme la manifestation de l'échec des familles défavorisées à s'adapter à la culture de l'école. Mais, des limites objectives permettent de dépasser cette explication simpliste et invitent à s'intéresser à la face subjective du phénomène. Cette étude a pour objectif d'identifier, au-delà des contraintes matérielles, les éléments de l'histoire familiale et scolaire des jeunes ayant concouru à la construction de leur décrochage scolaire et de décrire leur rapport au savoir. Cette recherche basée sur des entretiens biographiques a intéressé six décrocheurs du collège issus de familles défavorisées. Nos résultats confirment que le décrochage scolaire se construit dans les familles, à l'école et au sein des groupes d'amis. Il ressort également que les décrocheurs ont un rapport au savoir négatif car caractérisé par une visée utilitaire de l'école et l'absence de sens pour les apprentissages.

Mots clés : Décrochage scolaire, Rapport au savoir, Environnement familial, Parcours socio-scolaire, Origine sociale.

Abstract: School dropout is undoubtedly one of the major problems facing the Burkinabe education system. It appears as a mirror that magnifies the discomforts of school. Many research works consider dropping out of school as the manifestation of the failure of disadvantaged families to adapt to the culture of the school. But, objective limits make it possible to go beyond this simplistic explanation and invite us to take an interest in the subjective face of the phenomenon. This study aims to identify, beyond material constraints, the elements of the family and school history of young people who contributed to the construction of their school dropout and to describe their relationship to knowledge. This research based on biographical interviews interested six college dropouts from disadvantaged families. Our results confirm that school dropout is built in families, at school and within groups of friends. It also appears that dropouts have a negative relationship to knowledge because it is characterized by a utilitarian aim of school and the absence of meaning for learning.

Keywords: Dropping out of school, Relationship to knowledge, Family environment, Socio-educational path, Social origin.

Introduction

Le savoir transmis à l'école outille l'individu et l'habilite à fonctionner de manière plus libre dans la société. Il favorise une meilleure compréhension des enjeux et débats sociaux, écologiques, politiques, économiques, religieuses ; un esprit plus ouvert et critique et une participation sociale plus éclairée (G. Lafortune, 2012). C'est pourquoi, les experts de l'éducation ont précisé le parcours scolaire minimal à suivre en vue d'une intégration sociale et professionnelle réussie. Le gouvernement burkinabè s'est inscrit dans ce registre et a rendu (dans le cadre de la loi n°013-2007/AN du 30 juillet portant loi d'orientation de l'éducation) l'enseignement obligatoire jusqu'à la fin du post-primaire.

Cependant, malgré de nombreuses politiques nationales visant à démocratiser l'enseignement, les hiérarchies sociales sont toujours présentes et peinent à s'estomper. Pour reprendre C. Blaya (2012), l'école s'est massifiée et a réussi à proposer une plus grande égalité d'accès à l'enseignement, mais elle n'a pas réussi à gommer les hiérarchies sociales reproduites en son sein. Une partie des jeunes quittent l'école prématurément, sans diplôme. Pour 2018, seulement 40,6% des élèves inscrits au post-primaire achevaient effectivement ce cycle (B. Gnoumou-Thiombiano et I. Kaboré 2017). Parmi les élèves les plus vulnérables au décrochage scolaire, ceux issus des familles défavorisées retiennent notre attention. Selon le Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN) de 2017, les enfants des couches défavorisées ont trente-huit (38) fois moins de chance d'achever le post primaire. Cette situation est préoccupante car si ces jeunes n'ont aucun diplôme, ils seront démunis dans une société où les compétences et les diplômes deviennent une nécessité de survie. Par conséquent, ils vont s'enraciner dans un cycle intergénérationnel de pauvreté.

Les économistes ont construit le concept de capital humain pour rendre compte du fait que les compétences acquises grâce à la formation sont un des déterminants essentiels de la productivité, donc de la richesse (G. Becker, 1964 cité par P-Y. Bernard, 2017 p.5). Par conséquent, l'investissement en capital humain est déterminant. Il est donc nécessaire que tous les jeunes suivent au moins une scolarité complète au collège. Au Burkina Faso, même si le politique reconnaît le rôle irremplaçable de l'école dans le développement concomitant de l'individu et de la société, la priorité est de pourvoir à la scolarisation primaire universelle.

Si le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau (D. Glasman, 2000), il est devenu préoccupant à plusieurs points de vue. Il préoccupe d'autant plus qu'on ne peut manquer d'associer les ruptures scolaires aux phénomènes de marginalité, violence, toxicomanie. Mais, il inquiète surtout parce qu'il témoigne d'un malaise profond du système scolaire (P. Rayou, 2000), d'où l'urgence d'agir et de lutter contre ce phénomène. Cependant, agir efficacement implique nécessairement d'appréhender l'ensemble des éléments qui conduisent un élève à décrocher.

La question du décrochage scolaire dans les milieux défavorisés a été longtemps débattue par les chercheurs. Les travaux de recherches convergent pour mettre en premier plan le handicap socio-culturel des familles. D'une façon générale, ils laissent,

hors de leur champ, l'histoire singulière des élèves dans le système scolaire (rencontres, événements). Or, il apparaît essentiel de prendre en considération cette singularité pour comprendre la possibilité de cas marginaux.

Certes, l'individu se construit dans le social mais il s'y construit comme singulier, à travers une histoire et il n'est pas la simple incarnation du groupe auquel il appartient. De même, il n'est pas la simple résultante des « influences » de « l'environnement » : un élément de la situation que vit l'enfant ne l'influence que s'il fait sens pour lui, de sorte que « l'influence » et l'environnement sont des rapports et non des causes (B. Charlot, 1992 pp.121-122).

Ainsi, cette étude aborde la question du décrochage scolaire sous un angle subjectif. Cette perspective nous semble intéressante, car sans nier le poids des contraintes matérielles, elle met en exergue le rôle d'acteur de l'élève qui, à travers sa socialisation familiale et scolaire, donne un sens particulier à l'école. Notre question de départ est la suivante : « quels sont les facteurs déterminants du décrochage scolaire en contexte familial défavorisé ? ».

Pour répondre à cette interrogation, la présente recherche se fixe comme objectifs spécifiques d'identifier les éléments qui concourent à la construction du décrochage scolaire et de décrire le rapport au savoir des décrocheurs.

En répondant à ces questions, nous espérons contribuer à la connaissance du phénomène et donner quelques leviers aux familles défavorisées pour lutter contre le décrochage scolaire.

La suite du travail est organisée autour de trois sections. La première section propose la revue de la littérature sur le décrochage scolaire. La deuxième décrit la méthode utilisée dans la collecte et l'analyse des données. La troisième présente et discute les résultats.

1. Revue de la littérature

Cette section présente le cadre conceptuel et théorique du décrochage scolaire. Pour ce faire, nous allons, tout d'abord, définir le concept de décrochage scolaire, ensuite traiter ses causes et enfin ses conséquences.

1.1. Une définition plurielle

Le décrochage scolaire est aujourd'hui reconnu comme un problème public à un niveau international. Il est familièrement conçu comme l'interruption des études avant l'obtention d'un diplôme. Puisqu'il se définit comme une scolarité inachevée, le décrochage scolaire se situe toujours dans un contexte spécifique. Les contours d'une scolarité jugée complète n'étant pas identiques partout. Toutefois, dans la plupart des pays, le secondaire général est considéré comme le cycle de référence (B. Bahouayila, 2016). Ainsi, M. Janosz (2000) et P-Y. Bernard (2017) le définissent comme la sortie d'un élève du système scolaire avant l'obtention du diplôme d'étude secondaire.

Mais, le décrochage scolaire correspond également à la situation du jeune qui présente plus de trois semaines consécutives d'absence non justifiées (G. Morrow, 1987). Hoffman, quant à lui, propose que l'année en cours soit complètement écoulée avant de parler de décrochage scolaire. Cependant, les élèves démissionnaires ne sont que la partie visible de l'iceberg. Qu'en est-il de ces élèves qui sont physiquement en classe mais cognitivement absents (D. Glasman, 2000) ?

Une conception plus subjective du décrochage scolaire invite à prendre en compte les histoires complexes tant familiales que scolaires des élèves. Dans cette lignée, T. Lambillotte et D. Leclerf (1996, p.19) considèrent que le décrochage scolaire est « *un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire* ». Les définitions de É. Bautier (2003), M. C. Bloch et B. Gerde (2004) se recoupent et abordent le décrochage comme la conséquence de la fragilisation des liens qui unissent le jeune à l'école.

1.2. Des causes multiples

Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel et multifactoriel complexe résultant d'un processus long où enseignants, parents et élèves ont responsabilité (P. Potvin, 2015). C'est pourquoi, C. Blaya (2012) préconise d'employer le terme « en décrochage » plutôt que celui de « décrocheur » qui implique une démarche active et volontaire de l'élève alors que certains jeunes sont décrochés par le système scolaire.

Au niveau des caractéristiques personnelles, les difficultés scolaires, particulièrement dans les matières de base (M. Millet et D. Thin, 2005 et P. Potvin, 2015), la conciliation étude et emploi (T. Bushnik, 2003) et les discriminations faites à l'égard des filles (A. Paré-Kaboré, 2003) sont identifiés comme des facteurs du décrochage scolaire.

Au niveau familial, il a été démontré que de l'incapacité des parents à faire face aux frais de scolarité et aux dépenses liées à la scolarisation (M-C. Akoué, 2007 et M. Kaboré-Konkobo, 2008) ; l'insatisfaction des besoins alimentaires de l'élève (PASEC, 2014), le phénomène de confiage des enfants (M. Pilon, 2001 ; J-J. Demba, 2014) et les mauvaises représentations sociales de l'école laïc par certains adeptes de la religion musulmane (Y. Yaro, 1995) sont des facteurs de décrochage scolaire.

Au niveau des facteurs scolaires, on connaît l'importance du poids de la taille de la classe (Lalonde, 2011), des aspects relationnels entre les élèves et les enseignants (P. Potvin, 2015 et M-A. Hugon, 2010), du niveau des attentes des enseignants (P. Bressoux, 2007), de la pédagogie traditionnelle (M-C. Akoué, 2007), du manque d'infrastructure scolaires (en milieu rural notamment) et des longues distances entre les lieux d'habitation et l'école (M. Kaboré-Konkobo, 2008) constituent dans la construction du décrochage scolaire.

1.3. Des conséquences individuelles et collectives

Si le fait de quitter prématurément le système scolaire peut avoir, dans l'immédiat, des effets bénéfiques en ce qu'il restaure l'image de soi entamée par

l'expérience douloureuse des échecs scolaires, à long terme les conséquences du décrochage scolaire sont néfastes.

Sur le plan individuel, les décrocheurs sont généralement moins compétents (capacités intellectuelles, habilité sociale, projection, prévision, estime de soi, relation interpersonnelle) que les diplômés. Cette incompétence limite leur possibilité d'insertion professionnelle. Selon D. C. French et J. Conrad (2001), les décrocheurs occupent, très souvent, des emplois plus instables, moins prestigieux et moins bien rémunérés. Ces difficultés liées au marché de l'emploi se répercutent sur plusieurs plans de leur vie : ils sont économiquement défavorisés, ils éprouvent davantage des problèmes de santé physique et mentale en raison d'une précarité plus importante, ils ont une espérance de vie plus réduite qui s'explique par une hygiène de vie inférieure et courent le risque de voir leur progéniture éprouver des difficultés scolaires et décrocher à leur tour. C. Blaya (2012) ajoute que les décrocheurs jouissent moins de leurs droits civiques, seulement 25% d'entre eux votent contre 50% des diplômés supérieurs.

A ces conséquences individuelles se greffent des coûts pour la société. En effet, en obtenant des revenus moins importants, les jeunes qui arrêtent leurs études prématurément génèrent d'importantes pertes pour le gouvernement. Ils payent moins de taxes et sont plus nombreux à bénéficier de l'assistance sociale (Ménard, 2009). Aux Etats-Unis, par exemple, l'incidence économique du décrochage scolaire est évaluée à plusieurs milliards de dollars de perte pour la société (C. A. Lehr et *al.*, 2003).

2. Méthode

La démarche de collecte de données s'inspire de la méthode biographique. Cette méthode est utilisée lorsque le chercheur veut reconstruire des trajectoires (H. Desmet et J-P. Pourtois, 1993 cités par G. Lafortune, 2012). Il s'agit de porter un regard rétrospectif sur une expérience passée. Dans cette enquête, la méthode biographique va interroger le récit de jeunes en décrochage scolaire. Pour préserver l'anonymat des participants, les prénoms qui apparaissent dans l'article sont des pseudonymes que nous leur avons attribués.

2.1. Recrutement des participants

Les participants ont été recrutés à l'aide d'un questionnaire en fonction de leur origine sociale (environnement familial défavorisé) et de leurs caractéristiques scolaires (décrocheur) définies pour les besoins de la recherche et sur une base volontaire. Les décrocheurs absents des écoles au moment du recrutement ont été référés par les agents de la vie scolaire. L'échantillon de recherche est donc intentionnel et volontaire. Au final, six élèves provenant de trois collèges du Burkina Faso ont été retenus. Le tableau ci-dessous présente le profil des participants.

Tableau I : Profil des participants

Participant	Age	Classe	Type de décrocheur
Isaac	19 ans	3 ^{ème}	Décrocheur de l'intérieur
Robert	20 ans	4 ^{ème}	Décrocheur de l'extérieur
Fulbert	18 ans	4 ^{ème}	Décrocheur de l'intérieur
Pauline	17 ans	4 ^{ème}	Décrocheur de l'intérieur
Karim	19 ans	4 ^{ème}	Décrocheur de l'intérieur
Alassane	20 ans	4 ^{ème}	Décrocheur de l'intérieur

Source : données de l'enquête Diallo, 2021

2.2. Instrument

Notre principal instrument de collecte de données est l'entretien individuel approfondi. Le but des entretiens avec les décrocheurs était d'identifier les éléments qui ont contribué à la construction de leur décrochage scolaire et de décrire leur rapport au savoir. Le guide d'entretien a largement été inspiré de G. Lafortune (2012). Certains thèmes ont été adaptés à notre contexte pour faciliter leur appropriation par les élèves burkinabè. La consigne générale des entretiens est formulée comme suit : « Parle-moi de ton parcours scolaire du primaire jusqu'à maintenant ». La conversation était relancée avec les sous-thèmes suivants : les épisodes importants de la trajectoire socio-scolaire ; le décrochage scolaire ; l'appréciation du travail scolaire ; le sens de l'école et le climat familial durant la scolarité.

2.3. Méthode d'analyse

Les données recueillies ont été transcrites directement et fidèlement sans utilisation de logiciel. Nous avons procédé à un dépouillement de tous les entretiens et nous avons, par la suite, procédé à leur codage. Nous avons suivi le modèle de l'analyse de contenu thématique (P. Paillé et A. Muchielli, 2012). Il consiste à réduire les données brutes d'un matériel par la dénomination de thèmes dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel.

Suivant ce modèle, nous avons analysé les données en deux étapes. Premièrement, nous avons élaboré des thèmes à partir du corpus obtenu, et deuxièmement nous avons croisé ces thèmes entre eux pour dégager les arguments récurrents et les contradictions.

3. Résultats et discussion

Les résultats sont présentés suivant nos objectifs de départ.

3.1. Les éléments ayant contribué à la construction du décrochage scolaire

Le premier objectif de la recherche est de décrire les éléments ayant contribué à la construction du décrochage scolaire chez les participants. Nos résultats confirment

la diversité des profils de décrocheurs et la pluralité des facteurs qui interviennent dans ce processus (M. Janosz, 2000 ; C. Blaya, 2012 et P. Potvin, 2015). Malgré l'homogénéité des critères de sélection des participants, nous retrouvons des parcours socio-scolaires diversifiés. Néanmoins, nous sommes parvenus à mettre en relief trois caractéristiques communes au parcours des décrocheurs. Il s'agit de la présence de difficultés scolaires, d'une vulnérabilité familiale (famille en conflit) et de l'affiliation aux pairs en difficultés scolaires. Nos résultats confirment également le constat selon lequel les décrocheurs se recrutent chez les élèves qui conjuguent vulnérabilité familiale et difficultés scolaires (É. Bautier, 2003).

3.1.1. Des difficultés scolaires

Les difficultés scolaires et les redoublements se sont imposés au fil de l'analyse comme le dénominateur commun à quatre décrocheurs. (Fulbert, Pauline, Alassane et Karim). Dans la littérature scientifique, il est démontré que la qualité de l'expérience scolaire est un excellent déterminant du décrochage scolaire (M. Janosz, 2000). En effet, l'adolescent confronté à des échecs scolaires successifs peut aller jusqu'à désinvestir ce milieu qui ne lui permet pas de construire une image positive de lui-même. Ce mécanisme de défense permet alors à l'élève de se reconstruire une estime de soi positive.

Cependant, la nature et le niveau des difficultés identifiées varient d'un décrocheur à l'autre. Chez deux décrocheurs (Alassane et Karim), les difficultés étaient présentes au primaire et elles se sont amplifiées au collège. Ils totalisent chacun deux redoublements au primaire et deux au collège. A ce propos, É. Bautier (2003) signale que les élèves en risque de rupture scolaire arrivent, le plus souvent, au collège avec des acquisitions très faibles. En outre, la recherche a aussi documenté la relation entre difficultés dans les matières de base (français, mathématiques) au primaires et difficultés scolaire au collège (L. Fortin et al, 2005).

Chez deux autres décrocheurs (Pauline et Fulbert), les difficultés scolaires sont minimales au primaire. Les complications sont survenues au collège suite à une transition difficile additionnées à des tensions familiales. M-A. Hugon (2010) fait observé que les premiers signes de décrochage se manifestent au collège lorsque les élèves doivent s'ajuster à une forme scolaire profondément différents de la forme élémentaire. Au collège, le sentiment d'appartenance scolaire, indispensable à la mobilisation scolaire diminue fortement en raison de la multiplicité des adultes référents et la centration sur les résultats scolaires. Ces rapports aux enseignants plus distants enfonce les élèves les plus faibles.

En revanche, les deux derniers décrocheurs (Isaac et Robert) ne présentent pas de difficultés scolaires spécifiques (ni au primaire ni au collège). Toutefois, ils exercent un métier qui leur prend beaucoup de temps.

L'analyse du parcours scolaire des six élèves en décrochage scolaire conforte l'hypothèse selon laquelle le décrochage scolaire recouvre une diversité de parcours

(S. Bonnéry, 2004). En cohérence avec M. Janosz (2000) et L. Fortin et *al.* (2006), nous avons dressé trois profils de décrocheurs : ceux présentant des difficultés d'apprentissage intenses et précoces, ceux dont les difficultés se sont révélées au collège et ceux n'ayant pas de difficultés d'apprentissage mais complètement démobilisés.

Il ressort également que les décrocheurs ne présentent pas de trouble de comportements (indiscipline, violences, comportements antisociaux) contrairement à ce qu'on pourrait croire. Ce sont des jeunes comme tout autre qui, à un moment de leurs histoires, ont rencontré des difficultés familiales ou scolaires ou qui ne confèrent pas de sens au fait d'aller à l' cole.

3.1.2. *Des relations familiales conflictuelles*

Les contextes familiaux des six jeunes sont aussi assez différents mais il y a une caractéristique commune forte qui se dégage, notamment un cadre familial très vulnérable. En effet, trois décrocheurs sur six vivent des situations familiales conflictuelles.

Chez Fulbert, le fait d'avoir été séparé de sa grande mère à l'adolescence puis confié à son oncle a eu un impact négatif sur ses résultats scolaires et alimenté sa décision de quitter l' cole. M. Pilon (2001) et J-J. Demba (2014) ont analysé la scolarité des enfants confiés à un tiers en Afrique. Ces auteurs montrent que les risques d'échecs et d'abandons scolaires sont plus élevés chez ces enfants. Le confiage d'un enfant à un membre de la famille élargie ou à un tiers (enseignant, connaissance) est très courant au Burkina Faso. Les modèles de réussite familiale ont le devoir moral de prendre en charge la scolarité des enfants de leurs anciens tuteurs ou ceux dont les parents sont en difficulté ou encore des enfants orphelins. Fulbert affirme clairement que sa scolarité aurait pu être différente s'il avait été soutenu par sa famille : *“Non ils ne font rien pour m'aider, personne ne m'aide. Mon oncle dit que si je ne veux pas l' cole de venir travailler au jardin”* s'exclama-t-il.

Chez Karim, les tensions et les conflits au sein de la famille sont plus poussées. Les relations avec son père sont violentes et ponctuées de coup et d'agression verbale. Karim raconte que son père ne se soucie plus de sa scolarité depuis quelques années. Les relations familiales sont également fragilisées chez Pauline puisqu'elle a été expulsée de la cour familiale suite à une grossesse non désirée qu'elle aurait contractée en classe de 5^{ème}. Au moment de l'enquête, la jeune fille résidait chez une tante. L'expulsion des jeunes filles en situation de grossesse hors mariage est un phénomène culturel connu au Burkina Faso dont les mobiles vont de la préservation de l'image de la famille (en maintenant la jeune fille loin jusqu'à son accouchement) au respect de la tradition qui interdit qu'une jeune fille porte sa grossesse jusqu'à terme dans sa famille biologique.

Chez les trois autres jeunes, on retrouve un climat familial relativement stable avec une mobilisation sur l' cole. Toutefois, cette mobilisation n'est pas toujours constante et d'autres facteurs de vulnérabilité sont présents. S'il est avéré que le manque

d'investissement parental dans la scolarité peut favoriser le décrochage scolaire, cet investissement peut être également très fort mais inadéquat à la demande scolaire (S. Bonnéry, 2004 et P. Rayou, 2000).

3.1.3. *Une affiliation à des pairs en difficultés scolaires*

L'analyse du récit des jeunes révèle que quatre d'entre eux fréquentent assidument des difficultés scolaires et parfois déscolarisés. En effet, à l'adolescence, les jeunes sont sensibles aux échecs scolaires et au manque d'affection de la famille (L. Hernandez, 2012). Or, l'intégration à un réseau de pairs offre un soutien affectif et joue un rôle important dans la construction de la personnalité. Mais, lorsque les élèves se lient d'amitié à des pairs déscolarisés ou en difficultés scolaires, cette affiliation ne fera qu'augmenter les risques de décrochage scolaire (M. Millet et D. Thin, 2005 ; G. Lafortune, 2012).

Un participant, Fulbert, confie que lorsqu'il « sèche » les cours, il va retrouver des amis (non scolarisés) avec lesquels il mène une activité génératrice de revenu. En dehors de leur impact sur sa scolarité, les relations amicales ont joué un rôle de soutien affectif chez Fulbert dont les relations familiales sont tendues. Son récit montre que son engouement pour la carrière est davantage suscité par la satisfaction de retrouver des amis qui ne le rappelle ni l'atmosphère familiale ni ses difficultés scolaires. Deux participants, Robert et Isaac, ont signalé que leur entrée précoce dans la vie professionnelle a été motivée par l'envie de ressembler à leurs pairs qui revenaient des sites d'orpillage avec beaucoup d'argent et des biens de luxe. Tandis que chez Karim, il revient que ses fréquentations, indésirables aux yeux de son père, sont à la base de leur conflit. En effet, Karim confie qu'il lui arrive de « sécher » les cours sous l'influence de ses amis. En revanche, chez les deux derniers, Pauline et Alassane, nous n'avons pas relevé d'incidences majeurs liées aux relations amicales.

En somme, nous nous accordons avec B. Charlot (1992), M. Duru-Bellat (2004) et L. Hernandez (2012) pour affirmer qu'afin d'avoir une mobilisation scolaire soutenue, il est important que l'élève ait une bonne raison d'aller à l'école autre que le simple fait d'y retrouver des amis.

3.2. *Le rapport au savoir des décrocheurs*

Le deuxième objectif de l'étude est de décrire le rapport au savoir des jeunes. Les travaux de B. charlot (1992) dans les collèges de la banlieue Parisienne ont mis en exergue que les élèves en difficultés scolaires présentent un rapport au savoir caractérisé par l'absence de sens pour les apprentissages, l'attribution de sens ponctuelle à l'école (intérêt pour une seule discipline), la réduction du sens de l'école aux copains et la liaison de l'accès au métier à la simple fréquentation de l'institution scolaire. Nos résultats vont dans le même sens.

Trois décrocheurs parlent de l'école comme un lieu de préparation de l'avenir (rapport instrumental) sans évoquer le rôle médiateur du savoir. Un décrocheur attribue un

sens ponctuel à l'école, un autre n'attribue aucun sens à sa scolarité et un décrocheur évoque vaguement la valeur culturelle de l'école.

Ainsi, Pauline évoque la possibilité qu'offre l'école d'obtenir un bon emploi et de mener une belle vie plus tard sans, toutefois, mentionner la fonction cognitive du savoir scolaire comme si la seule fréquentation scolaire suffisait à faire décrocher un emploi. B. Charlot (1992) qualifie ce type de rapport au savoir de rapport magique. Il s'identifie spécifiquement chez les élèves en difficultés scolaires. Ce type de rapport au savoir est très fragile dans la mesure où ce qu'on essaie d'enseigner ne fait pas de sens en soi mais seulement pour un avenir lointain. Quant à Fulbert, son récit préliminaire traduit un rapport instrumental au savoir. Puis, il laisse entendre, par la suite, qu'il ne croit pas aux promesses d'insertion professionnelle de l'école. On retrouve cette désillusion de la fonction d'insertion socio-professionnelle de l'école chez Robert. Comme Fulbert, le rapport au savoir de Robert est dichotomique. L'extrait suivant illustre le rapport au savoir de Robert :

C'est important d'aller à l'école mais au fait à l'heure actuelle, les travaux-là ne peuvent pas nous suffire tous [sic]. Voilà, les concours-là ne peuvent pas nous suffire, surtout nous qui sommes ici... donc au fait, chacun doit essayer de trouver ce qu'il peut faire pour s'en sortir. On n'est pas sûr qu'on va trouver un emploi à la fin.

Isaac, quant à lui, attribue un sens ponctuel à l'école. Ses motivations pour l'école sont guidées par le désir d'acquérir quelques connaissances fondamentales afin de mener à bien son métier d'orpailleur.

Le rapport au savoir de Karim est un rapport de non-sens. Il estime qu'il n'a pas sa place à l'école et envisage abandonner définitivement ses études. Son expérience scolaire évoque l'ennui. En effet, l'ennui en contexte scolaire est considéré comme le symptôme d'un malaise qui permet de qualifier les élèves en difficultés scolaires. Il est particulièrement présent chez les élèves souffrant d'un regard stigmatisé tels que les élèves en échec scolaire, les élèves présentant un handicap, les élèves socialement défavorisés et les élèves appartenant à une minorité ethnique (S. Ferrière et C. Morin-Messabel, 2012 ; J. Grolet, 2017). Dans sa théorie sur les stratégies auto-protectrices mises en place par les élèves pour se protéger d'un échec, D. Martinot (2001) montre que face à un exercice trop complexe, certains élèves qui avaient honte de leurs difficultés se justifiaient en prétextant avoir trouvé l'exercice trop ennuyeux.

Alassane est le seul décrocheur à souligner la valeur cognitive du savoir. L'école est le lieu où on apprend à lire, à écrire et à parler le français en vue d'avoir un bon métier plus tard. Il consacre plus de temps que les autres aux activités scolaires. Cependant, sa difficulté à restituer les apprentissages lors des évaluations et l'accumulation des mauvaises notes ont altéré son engagement scolaire. Alassane explique ses difficultés scolaires par la malchance et les modes d'évaluations des enseignants (interrogations). Au sens de D. Martinot (2001), cette stratégie de régulation ne permet pas à l'élève de tirer profit de ses erreurs et ne mène pas à l'amélioration de soi. Elle caractérise essentiellement les élèves en difficultés scolaires.

Conclusion

L'article s'est intéressé au décrochage scolaire des élèves en contexte familial défavorisé au Burkina Faso. A travers les données d'une enquête biographique menée auprès de six décrocheurs du collègue, nous avons voulu identifier les éléments ayant concouru à la construction de leur décrochage scolaire et décrire leur rapport au savoir. Au terme de l'analyse, des informations pertinentes sont dégagées. Nos résultats mettent en exergue la complexité et la pluralité des facteurs qui interviennent dans le processus du décrochage scolaire. Il ressort que le décrochage scolaire se construit dans les familles, à l'école et au sein des groupes d'amis.

Références bibliographiques

- AKOUE Marie-Colette. 2007. *Le redoublement des filles dans les classes de 3^{ème} des écoles secondaires de Libreville au Gabon*. Thèse de doctorat publiée, Québec.
- BAHOAYILA Bardin. 2016. « Les déterminants du décrochage scolaire chez les adolescents au Congo ». *archives-ouvertes.fr/hal-01348728*, pp 1-23.
- BAUTIER Élisabeth. 2003. « Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours ». *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°132, pp 30-45.
- BERNARD Pierre-Yves. 2011. « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires ». *Revue les Sciences de l'éducation*, n° 44, pp 75-97.
- BERNARD Pierre-Yves. 2017. *Le décrochage scolaire en France : du problème institutionnel aux politiques éducatives*. Paris : Cnesco.
- BLAYA Catherine. 2010a. *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. De Boeck.
- BLAYA Catherine. 2012. « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE ». *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, pp 69-80.
- BONNERY Stéphane. 2004. « Le décrochage scolaire en France : un "problème social" émergent ? » *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°35, pp 118-188.
- BLOCH Marie Cécile et GERDE Bernard. 2004. « Un autre regard sur les décrocheurs ». *Revue Internationale d'Éducation*, n°35, pp 89-97.
- BRESSOUX Pierre. 2007. *Histoire et perspective de recherches sur l'effet-maître*. L'Harmattan.
- BOUCHARD Pierrette et ST-AMANT Jean-Claude. 1993. « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes ». *Recherches féministes*, vol 6, n°2, pp 21-37.
- BOUGERE Gilles. 2007. « Les jeux du formel et de l'informel ». *Revue française de pédagogie*, n°160, pp 5-12.

- BOURGEOIS Jacynthe. 2016. *La perception des conséquences du décrochage scolaire du point de vue des jeunes*. Mémoire en vue de l'obtention du grade de M.Sc. Publié. Université de Montréal.
- CHARLOT Bernard. 1997. *Du rapport au savoir, élément pour une théorie*. Paris : Economica.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean Yves. 1992. *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : ESF.
- CLAES Michel. 2003. *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de France.
- DELVAUX Bernard. 2000. « Décrochage scolaire et estime de soi ». *Revue sociale et médicosociale*, n°24, pp 36-39.
- DEMBA Jean-Jacques. 2014. « Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire ». Dirigé par BERNARD Marie-Claude, SAVARD Annie et BEAUCHER Chantal. *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*, pp.20-32. Livres en ligne du CRIRES. En ligne http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- DESLANDES Rolande et CLOUTIER Richard. 2005. « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents ». *Revue française de pédagogie*, n°151, pp 1-74.
- DURU-BELLAT Marie. 2004. « La ségrégation sociale à l'école : Faits et effets ». *VEI*, n°139, pp73-78.
- FERRIERE Séverine et MORIN-MESSABEL Christine. 2012. « L'ennui en contexte scolaire : effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire ». *Bulletin de psychologie, Groupe d'étude de psychologie*, vol 22, n°6, pp583-595.
- FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et ROYER Édige. 2005. « Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol 8, n°2, pp 79-88.
- FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Édige et JOLY Jacques. 2006. « Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors ». *European Journal of Psychology of Education*, vol 21, n°4, pp 363-383.
- GLASMAN Dominique. 2000. « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle ». *VEI Enjeux*, n°122, pp 10-25.
- GNOUMOU-THIOMBIANO Bilampoa et KABORE Idrissa. 2017/3. « Inégalités dans l'éducation au post-primaire au Burkina Faso ». *Presses de Sciences Po*, n°83, pp 25-49.
- GROLET Jeanne. 2017. *L'ennui à l'école*. Mémoire de Master, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Paris.

- HERNANDEZ Lucie. 2012. *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école*. Thèse de doctorat publiée. Université Toulouse II.
- HUGON Marie-Anne. 2010/5. « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques ». *Informations sociales*, n°161, pp 36-45.
- JANOSZ Michel. 2000. « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine ». *VEI*, n°122, pp 105-12.
- JAROUSSE Jean-Pierre et MINGAT Alain. 1989. « Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire. Le cas du Togo ». *Dijon : IREDU*.
- KABORE-KONKOBO Madeleine. 2008. « La déperdition scolaire au Burkina Faso : causes, conséquences et perspectives ». *Education et matériels pédagogiques - Travaux universitaires*, pp 1-11.
- LAFORTUNE Gina. 2012. *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse unique de doctorat publiée. Université de Montréal.
- LALONDE Michel. 2011. *Analyse de certains effets établissements sur la réussite scolaire des élèves de niveau collégial au Québec*. Rapport de recherche.
- MARTINOT Delphine. 2001. « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol 27, n°3, pp 483-502.
- MENARD Jacques. 2009. *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- MILLET Mathias et THIN Donald. 2005. « *Ruptures scolaires* ». PUF.
- MORROW George. (1986). « Standardizing practice in the analysis of school dropouts ». In NATRIELLO Gary (Ed.), *School dropouts, pattern and policies* (pp.38-51). New York, NY : Teachers College Pres
- PAILLE Pierre et MUCCHIELLI Alex. 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- PARE-KABORE Afsata. 2003. « La problématique de l'éducation des filles au Burkina Faso ». *GUFNU-Dijon*, pp 1-10.
- PASEC. 2014. *Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Rapport.
- PILON Marc. 2003. « Le confiage scolaire en Afrique de l'Ouest ». *Gender and Educational for all: the leap to equality*, n° 4, pp 1-36.
- PILON Marc et YARO Yacouba. 2001. « La demande d'éducation en Afrique ». *Etat des connaissances et perspectives de recherche*, pp1-221.

- POTVIN Pierre. 2015/I. « Décrochage scolaire : dépistage et intervention ». *Les cahiers dynamiques*, n°63, pp50-57.
- Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso. 2017. *Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF, Pôle de Dakar de IIFE - UNESCO.
- RAYOU Patrick. 2000. « Une génération en attente ». *VEI enjeux*, n°122, pp 107-121.
- SAWADOGO Javier, SOURA Abdramane et COMPAORE Maxime. 2002. « L'abandon précoce en milieu scolaire : Analyse et recherche de modèle explicatif ». *Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE)*, pp 1-65.
- YARO Yacouba. 1995. « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso ». *Cahiers des sciences humaines*, vol 31, n°3, pp 675-695.