

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

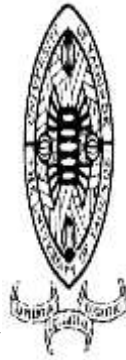
\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
DE L'EDUCATION ET DE L'INGENIERIE  
EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET E FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE  
L'EDUCATION ET DE L'INGENIERIE  
EDUCATIVE

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace – Work - Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

\*\*\*\*\*

RESEARCH AND DOCTORAL  
TRAINING UNIT FOR SCIENCES OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

**ETUDE DU ROLE DES SIGNIFIANTS CULTURELS DANS LE  
DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES JEUNES FILLES DE LA VILLE DE  
MOUNDOU AU TCHAD**

Mémoire présenté et soutenu le 07 Mars 2023 en vue de l'obtention du Diplôme de Master en

**Sciences de l'Education**

**Spécialité : Psychologie de l'Education**

Par

**MONODJI MBAIMIAN**

Matricule : **19P3696**

Licence en Fondements et Pratiques de l'Education

**Jury**

<b>Qualité</b>	<b>Noms et prénoms</b>	<b>Université</b>
Président	MGBWA Vandelin, Pr	UY1
Rapporteur	MAINGARI Daouda, Pr	UY1
Membre	MAPTO KENGNE Valèse, CC	UY1



## SOMMAIRE

DEDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS SYGLES, ACRONYMES .....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES GRAPHIQUES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
RESUME.....	x
ABSTRACT .....	xi
INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	52
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE .....	53
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE.....	68
CHAPITRE 3 : LES CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES .....	79
PARTIE 2 : CADRE EMPIRIQUE .....	94
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	95
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	129
CONCLUSION GENERALE .....	147
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	150
ANNEXES.....	170
TABLE DES MATIERES.....	180

*A mon père MBAIMIAN NDOLASSEM NANRO*

*A ma très chère mère BEALDJIM MENODJI Eunice*

*A mes sœurs cadettes !*

## REMERCIEMENTS

Nous remercions Dieu pour sa gratitude pour la santé et les différentes ressources matérielles, financières et humaines qu'il a mis à notre disposition pour la réalisation de ce présent travail ;

Nos remerciements vont à l'endroit de tous ceux qui de loin ou de près ont été de notre en nous apportant leurs soutiens de tout bord.

Ces remerciements vont particulièrement à l'endroit de :

Notre Directeur de Mémoire, le Professeur Maingari Daouda, qui malgré ses multiples occupations a eu l'amabilité de nous diriger tout au long de cette étude à travers ses orientations et sages conseils ; Que Dieu le bénisse !

Des enseignants de la Faculté des sciences de l'éducation en général et plus particulièrement aux enseignants du département des Enseignements Fondamentaux en Education pour leur dynamisme et compétence dans leur noble métier ;

Nos camarades et aînés académiques de la faculté des sciences de l'éducation pour leurs soutiens moraux, orientations et conseils ;

Notre oncle paternel Kemleldel Askemngar François, pour le soutien et ses sages conseils dans la réalisation de ce présent travail ;

Notre frère aîné Djenodji Mbaïmian qui nous a été d'un soutien précieux depuis nos bas âges ;

Tous nos ami(e)s, frères et sœurs qui ne nous ont jamais lâché et qui ont cru en nous dans la réalisation de ce mémoire. Que Dieu vous bénisse !

**LISTE DES ABREVIATIONS SYGLES, ACRONYMES**

**2P2FAF** : Projet de Promotion de la Formation des Filles et l'Alphabétisation des femmes

**AFD** : Agence Française de Développement

**APE** : Association des Parents d'Elèves

**Art.** : Article

**ASS** : Annuaire Statistique Scolaire

**BAD** : Banque Africaine de Développement

**BEF** : Brevet d'Etudes Fondamentales

**BTS** : Brevet des Techniciens du Supérieur

**BDL** : Brasserie du Logone

**BCCA** : Bureau de Coordination des Comités d'Assainissement

**BIT** : Bureau International du Travail

**CCC** : Cellule de Concertation et de Coordination

**CA** : Comité d'Assainissement

**CE1** : Cours Elémentaire 1<sup>ère</sup> année

**CE2** : Cours Elémentaire 2<sup>ème</sup> année

**CM1** : Cours Moyen 1<sup>ère</sup> année

**CM2** : Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année

**CNC** : Centre National de Curricula

**CONEFE** : Comité National pour l'Education, la Formation en liaison avec l'Emploi

**CP1** : Cours Primaire 1<sup>ère</sup> année

**CP2** : Cours Primaire 2<sup>ème</sup> année

**CPI** : Certificat Primaire d'Indignant

**ECOSIT 4** : 4<sup>ème</sup> Enquête sur les Conditions de vie des ménages et de la Pauvreté au Tchad

**EPU** : Enseignement Primaire Universel

**FAWE** : Forum des Educatrices Africaines

**FONAP** : Fonds National d'Appui à la formation Professionnelle

**IDH** : Indice de Développement Humain

**LMD** : Licence-Master-Doctorat

**MCT** : Manufacture des Cigarettes du Tchad

**MELS** : Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport

**MEN** : Ministère de l'Education Nationale

**MENPC** : Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique

**MEPD** : Ministère de l'Economie, de la Planification et de Développement

**MPECI** : Ministère du Plan, de l'Economie et de la Coopération Internationale

**MPJSE** : Ministère de la Promotion des Jeunes, des Sports et l'Emploi

**OBSEFE** : l'Observatoire pour l'Education en Formation avec Emploi

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Economique

**ODD** : Objectif de Développement Durable

**ONG** : Organisation Non Gouvernementale

**ONU** : Organisation des Nations Unies

**PADUR** : Projet d'Appui au Développement Urbain

**PAM** : Programme Alimentaire Mondial

**PARSET** : Projet d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Education/Tchad

**PASEC** : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

**PEFAF** : Projet d'Education des Filles et de l'Alphabétisation

**PIE** : Plan Intérimaire de l'Education

**PME** : Partenariat Mondial pour l'Education

**PND** : Plan National de Développement

**PNJ** : Politique Nationale de la Jeunesse

**PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement

**PREBAT** : Projet de Revitalisation de l'Education de Base au Tchad

**PVC** : Conduite en Plastique

**RDC** : République Démocratique du Congo

**SEP** : Sentiment d'Efficacité Personnelle

**SIDA** : Syndrome d'Immunodéficience Acquis

**SPSS**: Statistical Package for the Social Sciences

**TSC** : Théorie Sociale Cognitive

**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

**UNICEF** : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux d'accès aux différents niveaux .....	3
Tableau 1 : Synoptique de la Variable Indépendante (VI).....	82
Tableau 3 : Synoptique de la Variable Dépendante (V.D).....	83
Tableau 4 : Répartition des répondantes selon le type d'enseignement.....	97
Tableau 5 : Répartition des répondantes par tranche d'âge.....	98
Tableau 6 : Répartition des répondantes selon le niveau d'étude scolaire .....	99
Tableau 7 : Répartition des répondantes selon les motifs de décrochage scolaire par fréquence... ..	100
Tableau 8 : Répartition des répondantes selon le niveau de scolarité des parents.....	102
Tableau 9 : Répartition des répondantes selon le degré de satisfaction envers les résultats scolaires obtenus. ....	103
Tableau 10 : Répartition des répondantes selon les niveaux de redoublement .....	104
Tableau 11 : Répartition des répondantes selon les fréquences d'absence .....	105
Tableau 12 : Répartition des répondantes selon la satisfaction envers l'école.....	106
Tableau 13 : Sentiments envers l'école.....	107
Tableau 14 : Répartition des répondantes par nombre de langues parlées au sein de la famille.....	109
Tableau 15 : Répartition des répondantes selon le niveau de français.....	110
Tableau 16 : Répartition des répondantes sur les écoles disposant de bibliothèques et salles de lecture .....	112
Tableau 17 : Répartition des répondantes selon la fréquentation des bibliothèques .....	114
Tableau 18 : Répartition des répondantes selon les types de famille.....	114
Tableau 19 : Répartition des répondantes selon l'obtention d'un emploi.....	115
Tableau 20 : Répartition des répondantes selon les sentiments de regrets.....	116
Tableau 21 : Répartition des répondantes selon les envies de reprendre avec les études .....	117
Tableau 22 : Répartition des répondantes selon leur degré de compétences .....	118



**LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : la carte du Tchad, division administrative.....	4
Figure 2 : Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986). .....	33
Figure 3 : Modèle de Rumberger & Larson (1998) .....	41
Figure 4 : carte de la province du Logone occidental (Source : MATUDH 2016) .....	60
Figure 5 : carte de la ville de Moundou (Source : MBAIHADJIM J., 2012).....	65

## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : répartition des répondantes par fréquentation d'établissement .....	97
Graphique 2 : décrochage scolaire des répondantes par tranche d'âge .....	98
Graphique 3: pourcentage des répondantes selon leurs niveaux d'études .....	99
Graphique 4: motifs des répondantes par ordre de fréquences .....	101
Graphique 5 : degré de satisfaction selon les répondantes en rapport avec les résultats scolaires.....	103
Graphique 6 : fréquences selon les niveaux de redoublement.....	104
Graphique 7: pourcentage des décrocheuses selon les fréquences d'absences .....	105
Graphique 8 : pourcentage des décrocheuses selon le degré de satisfaction envers l'école ..	106
Graphique 9: pourcentage des décrocheuses selon les sentiments envers l'école .....	107
Graphique 10 : répartition des répondantes par nombre de langues parlées au sein des familles.....	110
Graphisme 11 : répartition des répondantes selon leur niveau de français .....	111
Graphique 12: affirmations des répondantes sur les écoles disposant de bibliothèques et salles de lecture .....	112
Graphique 13: répartition des répondantes selon la fréquentation des bibliothèques.....	113
Graphique 14: répartition des répondantes selon les types de famille .....	114
Graphique 15 : répartition des répondantes avec ou sans emploi au moment de l'enquête ..	115
Graphique 16 : sentiments de regrets apres l'abandon des études .....	117
Graphique 16 : Sentiments De Après L'abandon Des Etudes .....	118
Graphique regrets 18: répartition des répondantes selon leurs compétences ou capacités à travailler.....	118

## RESUME

Au Tchad, le taux d'abandon scolaire est très élevé, et les études cherchant à déterminer les statistiques sur le taux d'achèvement au secondaire sont rares et se heurtent à des difficultés d'ordres politiques, financières et sociodémographiques (MENPC, 2020). A Moundou, nombreuses sont les jeunes filles qui ne parviennent pas à terminer leurs parcours scolaires du secondaire et elles décrochent. Beaucoup de difficultés vécues pendant leurs parcours scolaires mettent à mal leur vécu personnel, familial et social, et qui finit par dégrader et déstabiliser leur avenir scolaire.

L'objectif de la présente étude est d'identifier les signifiants culturels qui déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou. L'échantillon comprend les décrocheuses des établissements francophones et arabophones de Moundou, toutes décrocheuses du secondaire. Pour étayer cette situation, nous avons retenu comme variables les signifiants culturels, soient les types de familles et la culture des langues qui révèlent un grand impact sur la scolarité des élèves. Nous avons choisi comme théories explicatives la théorie du relativisme culturel, la théorie sociale cognitive et la théorie de Rumberger et Larson (1998), comme cadres d'analyses de nos hypothèses. Deux approches méthodologiques (quantitative et qualitative) nous ont permis d'atteindre notre objectif.

L'étude a été menée auprès de 91 décrocheuses dont l'âge est compris entre 14 à 35 ans (l'équivalent du niveau secondaire des enseignements au Tchad) de quelques quartiers de la ville de Moundou. Notre enquête qualitative par entretiens individuels a été conduite auprès de 12 décrocheuses. Les résultats de cette recherche démontrent que l'interaction entre les facteurs tels que des valeurs et habitudes culturelles, la coexistence de deux langues officielles qui se caractérise par un faible niveau de français, le manque d'implication parentale, l'orientation subie, le sentiment d'efficacité personnelle relatif aux apprentissages scolaires, des stéréotypes culturels et préjugés, la faible estime de soi, le faible engagement, les expériences d'échec et de redoublement ont conduit les jeunes filles à décrocher.

**Mots clés :** signifiants culturels, décrochage scolaire, jeune fille, sentiment d'efficacité personnelle, parcours scolaire.

## ABSTRACT

In Chad, the school dropout rate is very high, and studies seeking to determine statistics on the secondary school completion rate are rare and face political, financial and socio-demographic difficulties (MENPC, 2020). In Moundou, many young girls fail to complete their secondary education and they drop out. Many difficulties experienced during their school career undermine their personal, family and social experience, which ends up degrading and destabilizing their academic future.

The objective of this study is to identify the cultural signifiers that determine school dropout among young girls in the city of Moundou. The sample includes dropouts from French-speaking and Arabic-speaking schools in Moundou, all high school dropouts. To support this situation, we retained as variables the cultural signifiers, that is the types of families and the culture of the languages which reveal a great impact on the schooling of the pupils. We have chosen as explanatory theories the theory of cultural relativism, social cognitive theory and the theory of Rumberger and Larson (1998), as frameworks for analyzing our hypotheses. Two methodological approaches (quantitative and qualitative) enabled us to achieve our objective.

The study was conducted among 91 dropouts aged between 14 and 35 (the equivalent of secondary school education in Chad) from several neighborhoods in the city of Moundou. Our qualitative survey by individual interviews was conducted with 12 dropouts. The results of this research show that the interaction between factors such as cultural values and habits, the coexistence of two official languages which is characterized by a low level of French, the lack of parental involvement, the orientation suffered, the feeling of self-efficacy relating to school learning, cultural stereotypes and prejudices, low self-esteem, low commitment, experiences of failure and repetition have led young girls to drop out.

**Keywords** : cultural signifiers, dropping out of school, young girl, feeling of self-efficacy, school career.

## INTRODUCTION GENERALE

### 0.1 Contexte et justification

Les pays africains sont confrontés à beaucoup de difficultés. Les structures politiques sont inadaptées et se prêtent mal aux tentatives de stabilisation. On se trouve en présence d'une dualité difficilement conciliable, entre des États insuffisamment structurés sur le plan institutionnel et une société civile dont la paix bancale et éphémère ne fait qu'exacerber les tensions sociales débouchant la plupart du temps sur des conflits meurtriers. Ces systèmes politiques africains n'ont pas permis de mettre en place des structures étatiques capables de répondre très conséquemment aux attentes et demandes des populations. Les espoirs suscités au lendemain des indépendances se sont volatilisés et ont laissé place au désespoir et au désarroi.

Le Tchad se distingue par la complexité de ses structures sociales ainsi que ses fondements culturels que tout système éducatif doit, avoir présent à l'esprit, afin de garantir l'insertion du citoyen dans un cadre de valeurs et de principes communs.

Situé au centre de l'Afrique, le Tchad est également parmi les cinq pays les plus vastes de l'Afrique avec une superficie de 1.284.000 km<sup>2</sup> après le Soudan, l'Algérie, la RDC et la Libye. Le Tchad est le pays dans lequel les défis d'ordre sanitaire, d'éducation et d'urbanisation sont grands et restent à relever. La population tchadienne reste concentrée à N'Djamena dans la capitale. En effet, la pauvreté est omniprésente au Tchad. Selon la dernière enquête sur la consommation des ménages et le Secteur informel du Tchad (ECOSIT4) (2018-2019), environ 42 % des Tchadiens, soit 6,5 millions de personnes, dont 3,4 millions de femmes et 3,1 millions d'hommes, vivent en dessous du seuil national de pauvreté de 242 094 francs CFA par an ou 663 francs CFA par jour. Environ 15 % de la population (soit 2,4 millions de personnes) sont en situation d'extrême pauvreté, c'est-à-dire n'arrivent pas à satisfaire leurs besoins nutritionnels de base de 2 300 kilocalories par jour. La pauvreté est plus forte en milieu rural (49,7%) qu'en milieu urbain (13,8% pour Ndjama et 23% pour les autres villes)<sup>5</sup>. En matière de développement humain, le Tchad avec un indice de capital humain de 0,30 en 174<sup>ème</sup> position sur 175 pays, juste avant la République Centrafricaine, et juste après le Sud Soudan, le Mali, le Niger et le Liberia qui présentent des indices proches (Banque Mondiale, 2020).

Le Tchad est classé parmi les pays les plus pauvres avec, en 2019, un indice de capital humain de 0,40, occupant ainsi le 187<sup>ème</sup> rang sur 189 du classement mondial des pays recensés par le PNUD. Le Tchad présente en outre d'autres aspects de fragilité et de vulnérabilité, avec les répercussions des conflits, de la menace terroriste et l'instabilité sécuritaire régionale entraînant des déplacements de populations, ainsi que des implications du réchauffement climatique (MENPC, 2020).

La réforme institutionnelle de 2018 instaure la IV<sup>ème</sup> République et modifie l'organisation administrative du pays en optant pour un Etat unitaire fortement décentralisé, en portant le nombre des provinces à 23, des départements à 107 et des communes à 377, et en réduisant également le niveau de la décentralisation de 4 à 2. La réforme institutionnelle renforce les pouvoirs du Président de la République dans le cadre d'un régime présidentiel, et fixe le mandat présidentiel à six ans, renouvelable une fois, tout en supprimant le poste de Premier ministre. (MEPD, 2019)

Cependant selon l'indice de perception de la corruption de *Transparency International*, le pays est classé au 159<sup>ème</sup> rang sur 176 pays. Par ailleurs, en dépit de la déconcentration de l'administration et de la gestion des affaires publiques, l'organisation administrative du Tchad reste fortement marquée par la concentration de certains services de l'État dans la capitale, notamment les services sociaux de base. (MEPD, 2019)

Le secteur de l'éducation au Tchad connaît depuis plusieurs années un contexte difficile. Selon le MEPD (2019), le Tchad demeure classé parmi les 10 pays les plus pauvres en termes de développement humain avec un Indice de Développement Humain (IDH) faible, quoiqu'en hausse par rapport aux dernières années. Ce classement s'explique par une scolarisation limitée des enfants en âge scolaire et une espérance de vie inférieure aux moyennes mondiales et africaines. La proportion de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté est passée de 55% en 2003 à 46,7% en 2016. L'espérance de vie à la naissance a également progressé de 49,6 à 51,9 ans entre 2010 et 2016, ainsi que le taux net de scolarisation (63,6% en 2014 contre 39% en 2000) et le taux d'achèvement du cycle primaire (50,8% en 2015 contre 23% en 2000).

Par ailleurs, le Tchad fait également partie d'un ensemble restreint des pays qui n'ont atteint aucun des trois objectifs du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000 : l'éducation primaire universelle (EPU), l'égalité des sexes et la réduction de moitié des taux d'illettrisme. Le français et l'arabe littéraire sont deux langues officielles du Tchad. Ce

bilinguisme s'impose dans nos différents secteurs administratif et éducatif compte tenu de l'importance numérique des locuteurs qui utilisent les deux langues officielles. Le gouvernement s'est engagé à renforcer l'option du bilinguisme en rendant obligatoire l'enseignement dans les deux langues officielles dans tous les établissements scolaires publics du pays. Ainsi, le français et l'arabe sont des matières dispensées graduellement dans les écoles.

Au Tchad, moins de 40% des enfants accèdent en classe de CM2 en raison d'abandons très nombreux, entre 11 et 20% des effectifs à chacun des niveaux du primaire. La transition entre le CM2 et la classe de sixième est faible (49,7%) et 35,6% des élèves de CM2 arrêtent leurs études à ce niveau. Un tiers seulement d'une génération accède à l'enseignement moyen et un jeune sur huit accède au lycée. Les taux d'accès n'évoluent pas beaucoup au cours de ces cinq dernières années et sont en 2018-19 légèrement en deçà des projections du PIET (MENPC, 2020).

**Tableau 1 : Taux d'accès aux différents niveaux**

Taux d'accès	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	PIET 2018-19
CP1	106,8%	105,9%	96,6%	115,2%	112,8%	103,3%
CP2	108,5%	108,6%	101,0%	107,9%	114,1%	87,7%
CE1	68,7%	68,6%	63,0%	66,3%	66,9%	74,5%
CE2	56,2%	59,3%	53,1%	56,1%	56,4%	60,9%
CM1	45,7%	48,4%	43,7%	46,7%	46,1%	53,2%
CM2	36,7%	40,2%	37,0%	38,6%	38,5%	45,9%
6ème	29,8%	32,7%	27,1%	27,8%	26,6%	33,4%
5ème	24,2%	25,3%	22,9%	23,0%	23,3%	25,7%
4ème	16,1%	17,1%	16,2%	16,3%	16,2%	20,6%
3ème	14,8%	15,1%	15,3%	15,0%	15,6%	18,9%
2nde	13,1%	13,9%	13,4%	13,2%	15,8%	12,5%
1ère	10,2%	11,4%	11,6%	9,9%	12,9%	9,7%
Terminale	16,4%	15,4%	14,0%	13,7%	16,0%	

Source : MENPC (2020)

Le Tchad fait du secteur de l'éducation, une de ses priorités et produit beaucoup d'efforts à cet effet depuis son accession à l'indépendance en 1960. Mais les défis du système éducatif tchadien restent énormes.



**Figure 1 : la carte du Tchad, division administrative**

Cependant, le Tchad dispose d'un potentiel favorable pour son développement économique, notamment dans le secteur agricole, artisanal, minier et humain, mais qui sont freinés par des guerres successives, la désertification, le manque d'infrastructures adéquates et



de l'inadéquation formation-emploi. Et pour un pays placé parmi les pauvres du monde, la lutte contre la pauvreté est prioritaire.

En 2001, s'est tenue à Genève en Suisse, une réunion (table ronde de Genève IV) sectorielle sur l'éducation et la formation au Tchad. A l'issue de cette conférence, la stratégie de mise en œuvre de la politique sectorielle en matière d'éducation a été présentée par le gouvernement tchadien à ses partenaires qui l'ont approuvé. " Le plaidoyer et la mobilisation sociale en faveur de la scolarisation des enfants et des filles en particulier" est le grand axe de cette stratégie. Réduire les disparités et donner davantage de chance d'accès à l'éducation aux enfants des deux sexes issus de toutes les régions et de différents milieux tiennent une place de choix dans la stratégie présentée. Ainsi l'accent sera mis sur la scolarisation des filles, notamment leur maintien et performance, l'alphabétisation fonctionnelle destinée aux femmes, aux jeunes déscolarisés et non scolarisés y compris les enfants des nomades.

Certes, on constate une amélioration au vu des efforts multi organisationnels mis en place par les différents gouvernements qui se sont succédé pour favoriser la scolarisation de tous les enfants tchadiens et en particulier les filles, mais elle est restée en deçà des attentes.

D'après Djimrassem (2014, préface), « l'école tchadienne vit au rythme de grandes difficultés. Il existe des faits et des comportements qui constituent de sérieuses difficultés à son bon fonctionnement. » Parmi ces difficultés, nous pouvons relever la baisse du niveau, la corruption, la démotivation des apprenants et les insuffisances de la politique éducative. Pour le pédagogue tchadien, le manque de structures d'accueil dans les campagnes, amène les parents à construire de salles de classes en secco les plus souvent balayées par les premières pluies. Aussi, dans les provinces, les cours démarrent tard et finissent tôt à cause de l'état des structures d'accueil, le parcours des grandes distances par l'élève pour accéder aux écoles, la fatigue et le porte à peu de rendement scolaire. Les travaux agricoles et l'élevage "enlèvent" les élèves au début des saisons de pluie (agriculture) et à la fin des saisons de pluies (transhumance). L'élève qui veut échapper à ces conditions pour se rendre en ville pour poursuivre ses études se heurte aux pires difficultés de la ville et peut abandonner ses études.

Les équipements des écoles sont largement insuffisants, particulièrement dans les écoles primaires avec plus de la moitié des salles de classe en mauvais état. Sur les 44 500 salles de classe des écoles primaires en 2018-19, près de 17 000 sont en Seko et 6 000 parmi les 27 000 salles construites (dur, semi dur, Banco ou poto-poto) sont en mauvais état. Les équipements mobiliers, notamment les table-bancs, permettent d'offrir, en moyenne, une place

assise pour seulement 2,4 élèves (MENPC, 2020). Aussi, « Cette insuffisance des structures d'offre de l'éducation constitue le principal handicap au développement de l'instruction au Tchad : les salles de classes sont surpeuplées pour seulement un enseignant par classe. Ainsi, l'Etat n'arrive pas à satisfaire les besoins en matière de scolarisation de la population tchadienne. Car comme défini dans le petit Larousse illustré, 2004, "scolariser" : c'est « *doter un pays, une région des établissements nécessaires à l'enseignement de toute une population* » (Larousse, 2004, p. 967).

Pour Ali Koré (2011), le Tchad se distingue par la complexité de ses structures sociales ainsi que ses fondements culturels que tout régime éducatif ne doit pas ignorer mais qu'il doit, au contraire, avoir présent à l'esprit, afin de garantir l'insertion du citoyen dans un cadre de valeurs et de principes commun qui lui permettront d'intégrer une identité nationale tout en préservant les traits saillants spécifiques à chaque individu. L'enseignement primaire joue un rôle essentiel dans cette perspective.

Peu importe la superficie d'un Etat, émergent ou pas, démocratique ou dictatorial se définit par son territoire et sa population. Le Tchad se singularise d'abord par son positionnement géographique et sa grande superficie. Sa population se caractérise par un faible peuplement moyen et, en ce début du 21<sup>ème</sup> siècle, par une forte croissance démographique dans un contexte de fécondité encore élevée, celle-ci étant en partie corrélée avec une forte mortalité infantile. Mais cette population présente de fortes différences régionales de densité auxquelles s'ajoute une rupture en une multitude d'ethnies qui depuis l'indépendance rivalisent pour l'accès ou le maintien au pouvoir étatique plutôt que d'unir leurs forces en faveur du développement du pays. (Dumont, 2007)

Les différences ethniques peuvent être appréhendées par le biais des diversités linguistiques, même si ces dernières ne font que témoigner de différences culturelles encore plus grandes. Il est difficile de connaître avec exactitude le nombre de dialectes, parce que chaque groupe ethnique correspond à un dialecte et que, dans chaque groupe ethnique, existent plusieurs de sous-groupes ethniques avec d'autres dialectes qui les caractérisent.

D'une population estimée à 15,8 millions en 2019 dont 50,6% de femmes et une forte proportion de jeunes (MEPD, 2019), la très grande pluralité linguistique rend la communication difficile, d'autant plus que le Tchad ne dispose pas de langue partagée. En effet, au français, seule langue officielle depuis les premières heures de la colonisation, s'est ajouté l'arabe comme seconde langue administrative (d'après la constitution de 1993), mais tous deux ont

une faible audience parmi les populations. D'ailleurs il est difficile pour ces populations de comprendre l'intérêt de ces deux langues officielles si leur adoption implique d'abandonner leurs dialectes généralement sans alphabet et sans audience en dehors de la région ou du village d'origine, mais qui font partie de leur identité.

L'apprentissage dans les deux langues officielles (le français et l'arabe classique) à l'école pose des problèmes de communication et d'anxiété pour beaucoup de tchadiens, puisque ce sont deux langues ne constituant pas la langue maternelle et son acceptation est faible dans la communion entre les groupes de personnes en communauté tchadienne. Seulement 10% des tchadiens parlent l'arabe tchadien comme langue maternelle alors que sans doute la moitié de la population l'utilise comme langue seconde ou véhiculaire. Mais l'arabe classique enseigné dans les écoles n'est pratiquement pas parlé (Dumont, 2007). En général, les tchadiens parlent davantage l'arabe dialectal (mais peu le français) dans le Nord du pays. Par contre, dans le Sud, où l'on trouve les villes et les gros villages, le français est plus répandu comme langue seconde car c'est la langue de travail du gouvernement et des affaires. La diversité religieuse qui, dans une certaine mesure du Nord-Sud, l'islam étant venu du nord, véhiculé par des migrations ou des marchands arabes, alors que la chrétienté est venue du Sud, base de l'installation des Européens pendant la période coloniale.

En mars 2019, le pays a finalisé son premier rapport national sur les ODD qui fait ressortir que 54% des indicateurs ont des valeurs de référence. L'analyse des indicateurs des ODD retenus pour le Forum politique de haut niveau sur le développement durable de 2019 révèle : une détérioration de l'accès et de la qualité de l'éducation (les effectifs des élèves du primaire sont passés de plus de 2,4 millions en 2013 à environ 2,2 millions en 2016 et seulement 18% des élèves et jeunes en fin de cycle du primaire ont atteint un seuil suffisant de compétence en lecture en 2014), [...] (MEPD, 2019, p. 9).

Bien que l'éducation au Tchad soit obligatoire, seuls quelques enfants, en particulier, les garçons, poursuivent des études après l'école primaire. L'égalité des genres et l'égalité entre les régions urbaines et rurales restent cependant un problème dans le pays. Aux pires constats, certains enfants sont souvent sujets à la violence au sein de leur propre famille. Cependant, cette pratique encore permise par certaines coutumes et traditions tchadiennes, met en mal le système politique et éducatif. En outre, les enfants sont souvent abusés à l'école, dans les lieux de détention ou dans la rue.

Dans le monde, 132 millions de filles, entre 6 et 17 ans, ne sont pas scolarisées, soit plus de 21 fois le nombre de filles scolarisées en France. Pourtant, chaque année passée sur les bancs de l'école permet à une fille d'augmenter son futur revenu de 10 à 20%, ce qui participe directement à l'amélioration de la croissance de son pays. C'est pourquoi à l'occasion de la journée internationale des filles le 11 octobre, notre ONG rappelle que l'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants, selon l'article 28 de la convention internationale des droits de l'enfant de 1989 ratifiée par 195 pays. L'éducation d'une fille est reconnue comme un des leviers les plus puissants pour sortir de la pauvreté et de pour s'émanciper. Notre priorité : agir pour que des millions de filles puissent aller à l'école. Car scolariser une fille, c'est lui permettre de prendre confiance en elle, faire ses propres choix, avoir accès à un métier pour construire son avenir. (Plan International, 2019).

Ni les garçons ni les filles ne vont bien dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Pourtant, l'Afrique abrite certains des exemples les plus innovateurs et dynamiques de ce qui marche. Par exemple, avec le Forum des Educatrices Africaines (FAWE), l'Afrique dispose d'un réseau actif et dynamique qui œuvre en faveur du changement dans l'éducation des filles. Mais même là où les tendances d'inscription scolaires sont rassurantes, elles ne peuvent dissimuler les problèmes liés à la manière dont les filles progressent à l'école et terminent leur éducation. En Afrique, les filles vont à l'école en moyenne 2,82 ans avant d'avoir 16 ans. C'est moins que partout ailleurs dans le monde. Seuls 46 pour cent des filles qui s'inscrivent à l'école en Afrique subsaharienne terminent le cycle primaire.

Cependant le Tchad, connu toujours sous modèles éducatifs étrangers depuis les premières écoles jusqu'aujourd'hui voit son système confronté à des multiples problèmes dont le décrochage scolaire. Ce secteur éducatif a fait l'objet de plusieurs réflexions ayant abouti à la mise en place des projets de programmes dont l'usage des langues nationales ; le Projet d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Education/Tchad (PARSET) ; la mise en place du Centre National de Curricula (CNC) ; etc.

L'éducation des filles était en effet assurée par la communauté et la famille dans le contexte précolonial. Avec l'arrivée des missionnaires et notamment le Christianisme apporté pendant la période coloniale, une nouvelle forme d'éducation s'installe à travers l'école dont le but était de « civiliser les indigènes ». Les ambitions civilisatrices réservées aux filles dans cette période n'avaient cependant pas obtenu le concours de la communauté qui, percevait

l'école comme source de déracinement. Malgré de nombreuses réformes, cette perception de l'école n'a pas fondamentalement changé au lendemain des indépendances. Aujourd'hui encore, la vision de l'école coloniale semble très présente dans la mentalité collective. Cette perception de l'école est, entre autres, à l'origine de la recrudescence de nombreux problèmes qui affectent la qualité de l'éducation au Tchad comme l'abandon scolaire des jeunes dans les enseignements scolaires, phénomène qui s'observe chez les deux sexes et qui n'épargne aucune couche sociale.

C'est dans ce contexte qu'intervient notre thématique. Le décrochage scolaire chez les jeunes filles est prépondérant et reste un problème sensible des systèmes éducatifs dans toutes les nations du monde, et mérite d'être évoqué et traité soigneusement. Nous avons choisi d'étudier les rôles des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou au Tchad pour mieux comprendre le déséquilibre linguistique lié à ce phénomène de décrochage scolaire qui s'observe au Tchad et particulièrement chez les jeunes de la ville de Moundou. Cette étude vient en appui aux préoccupations des autorités du Tchad, des chercheurs africains et africanistes concernant le décrochage en milieu scolaire et en la connaissance des signifiants culturels. Or le décrochage est le terme choisi par Blaya pour désigner le « processus de dés-adhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffection, un décrochage » (Blaya et Hayden, 2003, p. 6).

Cette étude permettra également d'appréhender l'influence des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles en mettant un accent particulier sur la ville de Moundou au Tchad. Nous souhaitons contribuer ainsi à une bonne connaissance des facteurs influents sur la scolarisation des jeunes filles de Moundou et suggérer quelques solutions afin de rehausser le niveau de scolarisation des enfants et des jeunes filles "*moundoulaises*", et espérer réduire le taux de décrochage scolaire et/ou encore les cultures sexistes en République du Tchad. Car la recherche dans ce domaine chez les sociologues, anthropologues et psychologues de l'éducation n'est presque à ses débuts.

## **0.2 Formulation et position du problème**

« L'éducation doit redevenir une des valeurs essentielles de notre monde, elle doit rayonner de nouveau, elle doit s'imposer comme une force de bonheur, d'épanouissement, d'espérance. » (Discours de Nelson Mandela, 1996).

Mapto Kengne (2011), s'est posée une série de questions pour chercher à identifier et à comprendre les grands maux qui entravent le système éducatif en Afrique subsaharienne. Son inquiétude se veut particulièrement de comprendre pourquoi les filles sont absentes dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne ? Comment d'autres y parviennent-elles ? Ces réflexions pourraient nous servir d'orientation dans la problématique de notre étude sur le décrochage scolaire chez les jeunes filles, car avant d'arriver au supérieur la jeune fille doit d'abord passer par une structure du système d'éducation bien ordonnée, c'est-à-dire du préscolaire jusqu'au lycée en passant par le collège.

L'Afrique dans sa généralité et plus précisément au Tchad, la sous-scolarisation, la déscolarisation, le décrochage scolaire ou l'"abandon scolaire", ou encore la déperdition scolaire sont des problèmes sérieux qui étouffent et ont tendance à se perpétuer dans le secteur d'éducation en le maintenant dans la médiocrité à tous les niveaux d'enseignement. Les conséquences de ces problèmes s'observent quotidiennement dans nos administrations étatiques, scolaires et plus grave encore chez les jeunes, notamment chez les jeunes filles.

La scolarisation des enfants au Tchad est une problématique nationale, notamment celle des filles dès le cycle primaire. Dans ce pays, il vaut mieux être un garçon pour espérer, voire même avoir de la chance d'aller à l'école et/ou de se maintenir plus longtemps dans sa scolarité, compte tenu des normes traditionnelles. Nombre des parents, bien qu'ayant fait des études universitaires, restent accrocher à leur tradition de base qui veut que seul le garçon ait droit à un niveau d'étude élevé. Même pour la plupart des parents qui ont accepté d'envoyer leurs filles à l'école estiment que lorsqu'elles savent lire et écrire, cela est suffisant.

Le taux d'achèvement dans le primaire est particulièrement faible, il se situe en 2016 à 45,5% en raison des forts taux de redoublement et d'abandon : environ le quart des élèves sont des redoublants et près du cinquième quitte l'école chaque année. En plus, la moitié des écoles sont à cycle incomplet dont la majorité est située en milieu rural (MEPD, 2019) ;

Les données de l'Unesco sur l'alphabétisation au Tchad 2016, telles citées par le Rapport ODD 2019, le taux d'analphabétisme des jeunes filles âgées de 15 à 24 ans est de 77%, représentant le taux le plus élevé au monde après celui du Niger. Ce taux est de 78% pour les personnes âgées de plus de 15 ans, représentant une population totale de 5,9 millions de personnes dont 3,3 millions de femmes. ; il est de 86% chez les femmes et de 70% chez les jeunes, représentant plus de 2 millions.

L'étude sur le décrochage scolaire chez les jeunes filles ne date pas d'aujourd'hui ; plusieurs auteurs, organismes internationaux et nationaux, institutions publiques et privées ont eu à œuvrer pour la scolarisation des filles et pour leur maintien plus longtemps que possible à l'école. De nombreuses mesures d'accompagnement sont aménagées pour permettre aux filles d'aller à l'école. Les efforts en ce sens sont louables et appréciés à leur juste valeur en fonction des lieux ou du pays.

En effet, de plus en plus de filles abandonnent l'école en cours de cycle, et, la ville de Moundou et ses environs étant concernés. La problématique du rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire est loin de faire objet d'études plus vastes et approfondies pour déceler ce phénomène. Il faut dire que depuis les premières institutions scolaires au Tchad jusqu'à nos jours les filles sont encore trop peu présentées à l'école comme en atteste le rapport du ministère de l'éducation nationale rendu public en 2015, qui dit que sur une population de 2,3 millions de filles en âge d'aller à l'école, 43% d'entre elles ont pu être scolarisées. Mais au cycle moyen, le taux de scolarisation des filles chute à 18,3% alors que celui des garçons est de 39,9%. Des statistiques qui illustrent le faible taux de scolarisation des filles au Tchad. Dans la dynamique de la gestion globale de la colonisation, l'administration avait choisi de développer les politiques éducatives plutôt favorables à la population masculine, dans le but d'en faire plus tard des auxiliaires subalternes. L'absence des décisions voire d'une remise en question des politiques éducatives au lendemain des indépendances, la perception de l'école coloniale comme source d'acculturation, la pauvreté sont autant d'aspects à l'origine de crises telles que « l'abandon de l'école » par les jeunes filles du cycle élémentaire. Les études montrent que les filles décrochent plus que les garçons (MEN, 2015).

Les données disponibles du Ministère de l'Economie, de la Planification et du Développement de 2019 indiquent qu'en 2016 une situation préoccupante concernant le niveau d'acquisition par les enfants des connaissances et compétences indispensables (lecture, écriture et mathématique). Plus de 8 enfants sur 10 (82%) au niveau élémentaire et ceux en fin de cycle primaire (84%) n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture. De même, plus de la moitié des enfants au cours élémentaire (52%) et 8 enfants sur 10 en fin de cycle primaire n'ont pas atteint le seuil minimum en mathématique. De plus la situation de référence révèle des disparités en faveur des garçons, que ce soit dans le cours élémentaire ou en fin de cycle primaire en termes de performance en lecture et en mathématique.

En effet, il y a fort longtemps, des chercheurs spécialisés dans le développement travaillent à élaborer des expériences sociales qui expliqueraient les écarts de langage et

d'apprentissage chez les enfants d'un même groupe et ceux de groupe différents, pour ce faire, ils s'appuient sur ce produit dans un contexte socioculturel dans lequel les adultes et les parents soutiennent ou « guident » les jeunes enfants dans leur apprentissage afin qu'ils atteignent un niveau supérieur de réflexion et d'action. Selon cette façon de penser, les enfants qui vivent leurs premières années dans un milieu familial sensible et stimulant sur le plan cognitif sont avantagés dans le processus d'apprentissage. De ce fait, la recherche sur les facteurs favorables à la construction et l'acquisition du langage et à l'apprentissage chez les jeunes enfants est essentielle si l'on veut réduire les écarts de réussite scolaire chez les jeunes de différentes origines ethniques, linguistiques, radicales et socioéconomiques.

Les enfants n'ont pas les mêmes habiletés lorsqu'ils entrent à l'école, et ces divergences initiales ont souvent une incidence sur leurs progrès en matière de langage, de développement cognitif, de lecture et d'écriture de même que sur leur réussite scolaire. Ceux qui manifestent un retard dès le début de leur scolarisation risquent d'éprouver des difficultés très tôt dans leurs études et sont susceptibles que les autres de redoubler une année, d'être placés dans une classe pour élèves en difficultés et de ne pas terminer leurs études secondaires.

Les retards sont observés fréquemment chez les enfants qui vivent dans la pauvreté. Dès le départ, les enfants des ménages à faible revenus accusent un retard dans leurs habiletés langagières, et leur vocabulaire se développe à un rythme plus lent que celui de leurs pairs issus de ménages plus favorisés. Lorsque le vocabulaire qui permet de comprendre et de s'exprimer est restreint, l'enfant risque fort d'éprouver plus tard à l'école des difficultés en lecture et en orthographe.

On constate également une différence sur les comportements, agressifs et délinquants, sur la famille, une attitude plus négative envers les enseignants et de moins bons résultats chez les garçons. Les filles sont plus, souvent dépressives et leurs risques de décrochage sont autant important (les filles n'ayant pas la même vision de l'enseignement que les garçons, elles le voient comme un moyen d'autonomisation et d'acquisition d'une certaine indépendance). Même si tel est le cas, on voit bien combien il est important de réussir à l'école. Ne dit-on pas que, « éduquer une fille c'est éduquer toute une nation » ? Alors pourquoi les jeunes filles décrochent-elles à l'école ? Quelles sont les raisons de leur décrochage scolaire ? Et quel avenir pour ces jeunes qui décrochent ? Ces interrogations nous amènent à penser les possibilités d'éducation des jeunes filles, et pour, penser les renforcer, il est important de comprendre les obstacles qui se dresseront sur leur chemin. Trop souvent les parents évoquent des questions



d'argent (frais de scolarité et coûts de renoncement), les mariages et grossesses précoces, des apprentissages insuffisants à l'école et une perte d'intérêt pour les études pour justifier le décrochage scolaire de leurs filles. L'importance respective de ces différents facteurs peut varier d'un pays à l'autre, mais dans la plupart des cas (et même si cela n'apparaît explicitement dans les réponses des parents), les normes sociales et les rôles assignés à chaque sexe affecte aussi la capacité des filles à poursuivre leurs études ?

Nous nous focaliserons également sur les principales approches théoriques des processus sociaux qui justifient la nécessité de l'éducation et de la formation des individus en tant que membres actifs et constructifs dans l'exercice de leur rôle dans la société. Pour nous en tenir précisément aux indicateurs sociaux tchadiens, il nous faudra partir des bases culturelles, religieuses et sociales, afin d'observer la pratique de la socialisation et ses conséquences sur le tissu social et scolaire.

### **0.3. Revue de la littérature**

#### **0.3.1. Le décrochage scolaire**

Le décrochage scolaire est un problème mondial et ne concerne pas uniquement les pays en développement. Les raisons de ce décrochage diffèrent selon les pays. Pour les pays pauvres, il s'explique surtout par le travail des enfants, par les préjugés et stéréotypes culturels à cause de la pauvreté des parents.

Au Tchad, on utilisait principalement les termes « abandon scolaire » ou « déperdition scolaire » pour qualifier le fait qu'un élève ait arrêté les études avant l'obtention du diplôme. Le terme est employé indifféremment, tantôt on parle d'*abandon scolaire* et parfois de *décrochage scolaire*. Dans les pays occidentaux comme la France, on parle de décrochage, c'est le terme le plus fréquemment utilisé. Par ailleurs, au Tchad, on assimile souvent décrochage scolaire et échec scolaire ou de déperdition scolaire. Nous nous intéressons uniquement au phénomène de décrochage scolaire. Il est probable que dans les études françaises et/ou canadiennes, les termes *abandon* et *décrochage* aient été utilisés pour les études portant sur le Tchad mais les deux termes doivent être entendus comme parfaitement synonymes.

Pour Janosz (2000), le décrochage apparaît comme un indicateur de la qualité d'adaptation sociale des individus. Phénomène ancien, son caractère d'urgence est lié, dans un contexte difficile d'accès à l'emploi, aux risques de troubles personnels ou d'entrée dans la

délinquance qui peuvent l'accompagner. Une multiplicité de facteurs peut favoriser (ou empêcher) le décrochage scolaire, d'où l'intérêt de tenter une typologie des décrocheurs rendant compte de l'hétérogénéité de l'expérience scolaire ou psychosociale, qui seule permettra une intervention différenciée. Si décrocher c'est interrompre les études avant d'avoir terminé avec succès le cycle d'enseignement concerné Afsa (2013), la manière de conceptualiser ce phénomène varie chez les auteurs et chercheurs. Sur le plan personnel par exemple, les décrocheurs seraient plus exposés à un risque d'isolement et de dépression (source de problèmes comportementaux) et plus sujets aux comportements à risque comme le tabagisme, la consommation d'alcool ou l'usage de drogues (Partenaires pour la Réussite Educative en Chaudière-Appalaches, 2016).

Il n'est donc pas étonnant que beaucoup de travaux parviennent à la conclusion selon laquelle l'insertion professionnelle des décrocheurs est difficile (Janosz, 2000). Dans leur feuillet sur les conséquences économiques du décrochage, les Partenaires pour la Réussite Educative en Chaudière-Appalaches, renchérissent en affirmant qu'« en général les décrocheurs qui parviennent à trouver du travail sont moins bien rémunérés que les diplômés du secondaire que ce soit dans le secteur public ou privé ». Cela s'expliquerait par le manque de qualification de ces derniers pour ce qui est d'accomplir certaines tâches ou pour s'adapter à certains changements dans le mode de travail.

De tous ces points évoqués, le décrochage scolaire constitue un problème de développement qu'il convient de résoudre. Cependant, le décrochage scolaire et l'abandon scolaire peuvent semer de troubles de compréhension car ce sont deux concepts qui s'entremêlent le plus souvent dans la recherche. Définir le décrochage scolaire est loin d'être aussi simple que cela peut paraître. En effet, pendant combien de temps un élève doit-il avoir laissé l'école pour être considéré comme un décrocheur ? Quelques semaines, quelques mois, toujours ? Ceux qui reviennent au secteur des adultes, ceux qui choisissent de manière éclairée le monde du travail, ceux qui n'ont peut-être pas les capacités nécessaires pour obtenir leur diplôme sont-ils comptés parmi les décrocheurs ? C'est toute cette batterie de questions qui nous a amené à nous arrêter dans un premier temps sur une définition propre au concept avant de voir quel est l'ampleur de ce phénomène dans le pays. Ainsi, il existe de nombreuses définitions concernant la notion de décrochage scolaire. Mais celles-ci à cause de leurs divergences rendent les comparaisons très difficiles entre les pays.

Quel en est le cas du Tchad ? D'après l'ASS (2020), pour 100 filles, seulement 37 termineront le cycle primaire. Dans le même sillage, dans une dizaine de provinces, le taux d'achèvement du primaire varie entre 8 et 24% illustrant une situation inquiétante. Seules les provinces de la ville de N'Djamena (92,1%), du Mayo-Kebbi Ouest (77,3%) et du Logone Occidental (51,3%) sortent du lot. Même si le Logone Occidental fait l'exception dans l'ensemble des régions, beaucoup présentent des situations d'urgence se situant en dessous de la moyenne nationale, qui s'élève à 80,4% pour les filles, avec pour la plupart de ces régions en situations d'urgence, les taux d'achèvement pour les filles du primaire sont inférieurs à la moyenne nationale (filles et garçons compris, soit 44,24%). Ces taux sont particulièrement les plus préoccupants et inférieurs à 20% pour les provinces du Kanem (12,3%), du Lac (17,7%), du Salamat (14,6%) et du Wadi-Fira (19%). (ASS 2020)

### **0.3.2. La scolarisation de la jeune fille**

Dans le Rapport Plan International, « en 2018, les filles restent les premières victimes d'inégalités. 132 millions de filles âgées de 6 à 17 ans sont encore privées d'école ; 63% des adultes analphabètes dans le monde sont des femmes ; une fille sur quatre ne va pas à l'école dans les pays en développement, 64 millions de filles sont astreintes au travail forcé ; 12 millions de filles sont mariées de force chaque année avant l'âge de 18 ans, soit près de 33.000 filles par jour. Près de 120 millions soit 1/10 de moins de 20 ans ont été confrontées à la violence sexuelle » (Plan International, 2019).

Dans le monde, neuf filles sur dix terminent l'école primaire, mais elles ne sont que trois sur quatre à achever le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cependant, dans les pays à faible revenu, moins des deux tiers des filles finissent leurs études primaires et seule une seule sur trois va au terme du premier cycle du secondaire. (Wodon, on banque mondiale.org, Août 2018). Or, l'éducation des filles jusqu'au cycle complet du secondaire pourrait éliminer le mariage des enfants de moins de 18 ans et réduire considérablement le nombre de grossesses précoces (c'est-à-dire avant 18 ans). Ainsi, l'éducation serait également très bénéfique pour les jeunes enfants, notamment en réduisant la mortalité des moins de cinq ans et la malnutrition. Elle permettrait aussi d'abaisser le taux de fécondité dans les pays à forte croissance démographique et d'améliorer la capacité de prise de décision et de bien-être psychologique des femmes. (Banque Mondiale, 2018)

La scolarisation des filles dans les pays en développement pose le problème de désengagement chez certaines familles notamment, celles qui sont pauvres, mais relève aussi

du problème politique au niveau des gouvernements. Dans ces pays pauvres, « la sous-scolarisation des filles s’observe dès le niveau primaire, et elle se double, au niveau secondaire et supérieur, de différences qualitatives dans la formation suivie » (Moore, 1987 ; cité par Duru-Bellat, 1994, p. 114). La scolarisation des jeunes filles reste très problématique en Afrique surtout “pauvre” à cause des préjugés et stéréotypes dans notre société. A noter que les quelques filles qui arrivent à maintenir un bon équilibre à l’école, bénéficient d’un avantage qui s’observe davantage dans les catégories sociales « modestes » (elle est au plus fort chez les enfants d’artisans-commerçants, puis chez les enfants d’ouvriers), que pour les enfants de cadres. (Esquieu, 1990). Face à cette situation critique (y compris la situation scolaire des filles) en Afrique, la communauté internationale, les responsables régionaux et nationaux, les agences de développement, des chercheurs de diverses disciplines, des éducateurs, etc. se mobilisent pour des actions adaptables pour faire face à cette situation.

Pour la première fois dans l’histoire de l’éducation au Tchad, une volonté de réformer l’éducation se manifeste à travers les rencontres des Etats généraux de l’éducation convoquées à Jomtien en 1990, et la deuxième, la plus grande encore, qui présente la stratégie de mise en œuvre de la politique sectorielle en matière d’éducation s’est tenue à Genève en Suisse en 2001.

Au vu des statistiques sur l’éducation fournies par la Banque Mondiale, le Tchad a fait des efforts considérables au début des années 2010 au niveau de l’accès à la première année du primaire, qui est passée de 106,0% en 2011 à 116,3% en 2013 pour les filles et de 132,4% en 2011 à 144,1% en 2013 pour les garçons. Mais ces résultats contrastent avec le niveau de rétention à l’école alors que le taux d’achèvement n’était que de 34,1% en 2011 et 38,1% en 2013. On peut cependant apprécier l’évolution remarquable du taux de scolarisation au primaire qui se situait à 84,4% en 2013 alors qu’il n’était que de 62,3% en 2011. (Banque Mondiale, 2016)

### **0.3.3. Indices de vulnérabilité et de résilience scolaire chez les filles**

La vulnérabilité et la résilience sont deux mots qui ont évolué dans beaucoup de domaines, mais qui sont dans l’état actuel utilisés le plus souvent pour analyser et caractériser les risques.

D’après le dictionnaire de français Le Robert (2012), la vulnérabilité est « caractère de ce qui est vulnérable. C’est ce qui peut être facilement atteint ou attaqué » (p. 484). La vulnérabilité renvoie à la fragilité ou à ce qui peut être facilement atteint physiquement ou

moralement, ou autrement dit à ce qui se défend mal. Cependant, une personne est vulnérable, lorsque cette personne se retrouve dans une situation de faiblesse physique ou psychique, cette personne est exposée à recevoir des blessures, des coups. Le mot vulnérabilité tire son origine du (bas latin *vulnerabilis*) avec pour synonyme *accessible*.

Chez les psychologues, la vulnérabilité se traduit par les déséquilibres qui perturbent le développement et le fonctionnement affectifs, intellectuels et relationnels. La résilience concerne la capacité de l'individu de rebondir face à l'adversité. Du point de vue de la psychologie, la résilience se révèle face à des stress importants et/ou cumulés, face à des traumatismes ou des contextes à valeur traumatique. La résilience peut concerner les individus, les familles, les communautés ou sociétés.

D'une part, les minorités ethnolinguistiques au statut hérité de l'aventure coloniale française, parlant et enseignant la langue du colon et l'éducation même en langue française avec sa situation et son statut. D'autre part, des modèles alternatifs d'éducation dans lesquels les oubliés et les exclus sont confinés ou qu'ils inventent pour se donner les moyens d'être reconnus et d'exister en refusant d'être une communauté sans identité (Blanchot, 1983). Est-ce ce qui pose le problème de décrochage au Tchad ?

La scolarisation en Afrique est généralement mitigée. Elle est confrontée à plusieurs difficultés allant d'ordre personnel, social, politique et économique. Toutes ces difficultés sont stressantes pour l'apprenant qui se retrouve mystifié dans cette situation scolaire. Aussi, ces difficultés ouvrent la porte de vulnérabilité chez l'apprenant qui par moindre lassitude consomme le piège et aura du mal à terminer son parcours scolaire et d'abandonner les études. Cependant, l'école elle-même peut se transformer en un lieu de résilience pour l'apprenant. Car, ces risques évènementiels peuvent se transformer en des tuyaux de force d'adaptation ou de résilience scolaire. Pour certains auteurs, la résilience scolaire est la capacité d'atteindre le succès scolaire et social par l'école en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales difficiles (Ravoisin et al. 2000).

Faire face aux obstacles scolaires et réussir à mobiliser ses ressources pour dépasser ses défis qui obstrue son parcours scolaire, c'est cela la résilience scolaire. Pour Ravoisin et al. (2000), au-delà des représentations des parents et des représentations sociales, la réussite à l'école dépend des activités et des pratiques des élèves. De ce fait, la réussite scolaire de toute évidence, s'inscrit dans un processus familial et personnel. C'est pourquoi la réussite scolaire des « résilients » dépend de leur résistance à l'échec scolaire compte tenu des facteurs de risque

qui prédestinent leur trajectoire, le déroulement de leur traversée de la famille à l'école et la conquête d'une place dans la société (Cyrulnik, 2007a).

#### **0.3.4. De la question culturelle :**

La culture de façon générale peut être définie comme un ensemble de particularismes qui distinguent une société, un peuple, une nation ou une entreprise des autres, en ce qui concerne les habitudes, les manières de penser, les croyances et valeurs, les doctrines, les règles de fonctionnement et les politiques. La culture est donc propre à une société donnée. L'Unesco, publie en 2011 "Un nouvel agenda de politiques culturelles pour le développement et la compréhension mutuelle", qui donne une définition plus large à la culture.

La culture est faite de nos façons de vivre, de connaître et de se lier aux autres : c'est à travers la culture que nous donnons un sens à nos vies et développons notre identité. En tant que force motrice des valeurs, la culture garantit une vie intellectuelle, émotionnelle, morale et spirituelle plus satisfaisante. En ce sens, toutes les cultures jouissent d'une égale dignité et valeur ; toutefois, nul ne peut invoquer la diversité culturelle pour porter atteinte aux droits de l'homme garantis par le droit international ou en limiter la portée. (Unesco, 2011, p. 5)

Les cultures sont considérées comme les forces qui créent tout un ensemble des signifiants des espaces de compréhension de soi, quelques fois de contestation ou d'acceptation des différences. Pour ce faire, elles n'englobent non seulement nos arts et nos littératures, mais aussi nos modes de vie, nos systèmes de valeurs, nos traditions et nos croyances. Ainsi, la culture est « *un ensemble composé qui comprend les connaissances, les croyances, les arts, l'éthique, le droit et la coutume, et d'autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la communauté* » (Jousef, 2007, p. 33). La notion de culture faisant l'objet de définitions multiples et diverses, nous allons mettre l'accent sur deux tendances clefs : la première considère la culture comme constituée de valeurs, de croyances, de normes, de symboles, et d'idéologies ; la seconde tendance relie la culture aux modes de vie et considère les relations des individus entre eux et leurs comportements.

Abordant dans le même sens, Massot et Laforce (1983) insistent sur le fait que la culture véhiculée dans le milieu familial des élèves n'est pas la même que celle prônée à l'école. Selon eux,

La culture de l'école ne sert qu'à certains élèves car elle constitue le prolongement de leur culture d'origine. Par contre, pour d'autres élèves, la culture de l'école est considérée comme un handicap tant sur le plan de la langue, des motivations que sur celui du "savoir-faire", du "savoir être", etc. (Massot et Laforce, 1983, p. 176)

Zittoun et al. (2006), disent que la question de la « culture » peut être abordée au niveau des relations entre « significations collectives » et « sens personnel » des connaissances et des activités. Ainsi, ils identifient quatre courants de recherches qui ont récemment abordé ces questions, examinant leurs choix théoriques et méthodologiques, et mettent en évidence quelques jalons pour la recherche à venir. Bruner (1983) propose dans la psychologie développementale que la question de la culture se traduit par l'attention particulière donnée aux processus par lesquels une personne rend signifiante la situation dans laquelle elle est engagée.

D'après la psychologie de Piaget, qui cherchait à établir la genèse des capacités de penser chez le sujet épistémique, avait réglé trop rapidement le sort des facteurs sociaux et culturels du développement (Piaget, 1966, p. 12), en examinant le développement psychologique dans diverses situations sociales et culturelles, les questions de sens et de signification y sont alors apparues de deux manières parallèles (la psychologie du développement interculturelle et psychologie sociale du développement). Pour la psychologie du développement interculturelle, il apparaît des problèmes que Bruner et al. (1966) mettent en évidence pour dire que certains fonctionnements psychologiques privilégient des dimensions iconiques plus que logiques ou verbales.

On peut donc tirer de cette approche interculturelle que la signification de la tâche n'est pas donnée en soi. La personne à qui la tâche est soumise l'interprète et la (ré) construit, en faisant appel à sa « culture personnelle », c'est-à-dire aux langages, aux règles et aux modes de pensée dans lesquels elle a grandi et auxquels elle a accès. En plus de cela, le fait que certains enfants d'origine sociale dite modeste ont de la peine parfois à donner la réponse souhaitée à l'adulte, jusque-là interprété comme reflétant un « handicap socioculturel », s'est révélé être

souvent le résultat d'un malentendu sur la tâche et ses enjeux (Mugny et Perret-Clermont, 1985).

Également si nous nous référons aux travaux de Luria (1979), de Vygotsky (1962), de Leont'ev (1978) et Bahktin (1984) qui ont développé la question de la signification des situations devenues centrales dans les traditions, ces auteurs appréhendent le développement de la pensée en tant qu'il est médiatisé par des « outils culturels » (objets matériels et signes), constitués historiquement par un groupe donné. Luria examine le rôle de ces outils dans le raisonnement, Leont'ev quant à lui examinera l'articulation de la conscience individuelle et de l'activité collective. Leont'ev (1978), suit les traces de Vygotsky (1934), en évoquant une distinction entre, d'une part, la signification sociale, partagée des actions et des objets, et de l'autre, le sens le plus personnel et privée que ceux-ci peuvent acquérir et qui s'ancre dans l'histoire et la subjectivité de chacun.

Bruner, un des premiers éditeurs de Vygotsky (1962), propose de compléter l'étude de développement cognitif par un examen des processus de construction de sens et de significations (Bruner, 1996). Les travaux de Bruner ont porté essentiellement sur l'apprentissage et sur l'éducation, sur le sens attribué par les élèves aux savoirs en jeu (Bruner, 1996). Se situant dans ses études qui portent sur la transmission et l'acquisition du langage, Bruner s'appuie fortement sur les formats de la conversation qui permettent à l'enfant de s'approprier des patterns de relations et de significations (Bruner, 1987) pour montrer comment l'enfant adulte donne sens à son vécu et se construit ainsi une identité grâce à des compétences narratives. Il en ressort de ces travaux que, la question du développement est liée à la question de la construction de la signification et du sens : les objets de connaissances prennent des sens spécifiques pour les personnes et les groupes, en fonction de leur parcours et de leurs savoirs, dans des situations précises. C'est pourquoi, la culture est ce qui permet à l'individu de s'intégrer à une société donnée. Elle s'exprime à travers des conduites et des attitudes types. Pour leur part, Sabatier et al. (2001) affirment que :

Dans le domaine de la Psychologie sociale, certains auteurs ont cherché à repérer et à analyser le rôle de la culture dans le fonctionnement psychologique des individus, dans le façonnement de leur personnalité et de leur mode relationnel. Ils stipulent que partager les valeurs d'un groupe social joue un rôle majeur dans le fonctionnement cognitif, émotionnel et social de l'individu. Ils considèrent



que la culture modèle la réalité psychologique affectant ainsi les coutumes, les normes, les pratiques et les institutions. (Sabatier et al., 2001, p. 18)

Les relations personnelles de l'individu au sein de sa culture sont par conséquent, déterminées ; ce qui réduit la part de la personnalité. La culture est aussi vécue par chaque individu de manière variable : elle n'est pas subie passivement. Les sujets la reçoivent et la transforment à travers les choix qu'ils font entre différentes conduites possibles et l'orientation particulière qui leur est donnée ; à travers le sens prêté aux exigences de la culture et à travers les multiples concrètes de la vie.

D'après Unesco (2011), la culture est une source d'identité, d'appartenance, de citoyenneté, d'équité et de participation. Elle peut constituer une dimension essentielle du renforcement de la cohésion sociale ou, au contraire, servir de prétexte à la justification de l'exclusion sociale et de la xénophobie. Pour ces raisons, la culture est une composante clé pour répondre aux préoccupations sociales dans les domaines tels que la santé, l'éducation, l'urbanisation. Cette introduction à la culture va nous permettre d'aborder la culture africaine sous ses différents angles, et des caractéristiques et influences du genre dans les rôles des hommes et des femmes, sur le modèle des relations entre l'Homme et la nature, les patrimoines culturels, sur la matrice de la créativité, l'imagination et de l'innovation. Mais également des politiques essentialistes concernant les cultures, les civilisations, les religions car ils constituent la source de nos peurs, des stéréotypes, et mènent aux tensions, à la violence, au conflit, au sein des sociétés et entre elles.

L'homme n'existe que dans la mesure où il est capable d'entretenir de relations, c'est le sacrement de Dieu et sa place est essentielle. Comme le souligne Zadi Kessy (1998), " l'esprit communauté constitue la clé de voûte de l'édifice social africain ". Ce qu'il y a d'autre à retenir de la communauté, c'est l'hospitalité et la solidarité. Également, nos sociétés africaines sont fortement hiérarchisées avec une dominance des valeurs masculines, organisées autour de l'homme. Ce dernier occupe le plus haut point de la pyramide, c'est-à-dire homme, femme et les enfants. Le seul qui en bénéficie le plus cette pyramide, c'est l'homme : l'intérieur de la maison est réservé à la femme, les enfants doivent respect et obéissance passive aux parents, l'extérieur est réservé à l'homme. C'est à l'homme de représenter la famille et de rendre publiques ses décisions. Mais en cas d'un conflit majeur entre enfants et parents, ce sont les grands-parents, les oncles maternels qui jouent le rôle de médiateur.

Bollinger et Hofstede (1987) parlent de programmation mentale de chaque individu, partie unique et en partie partagée avec les autres individus. Ils distinguent trois degrés différents démontrant la spécificité de la programmation mentale de chaque individu :

- ✓ Le niveau universel, qui concerne toute l'humanité : il s'agit du système de fonctionner biologique du corps humain, qui comprend diverses attitudes expressives comme le rire ou l'agressivité ;
- ✓ Le niveau collectif, inculqué par la société, qui concerne un nombre plus réduit des personnes appartenant à un même groupe, se distinguant des autres. On y trouve le langage, le respect et la distance physique vis-à-vis des autres, les rites et règles ;
- ✓ Le niveau individuel, qui représente la partie unique de la programmation humaine (Bollinger et Hofstede, 1987, p. 22).

A la base, le niveau universel est héréditaire. Seul le niveau collectif est entièrement appris : des individus possédant des gènes différents mais ayant reçu le même enseignement et les mêmes règles culturelles, présentent une programmation mentale collective commune.

### **0.3.5. Langage et écriture**

Le langage est tout aussi important que complexe, c'est le cœur de la philosophie. Le langage est important dans le processus qui fait passer l'Homme de l'état de « Nature » à celui d'un « être social ». A travers le langage, sa conscience du monde s'exprime. Il donne sens à son individualité face au monde et face à autrui. Ainsi, le langage est le moyen par lequel l'individu instaure une relation avec autrui et avec le monde.

Avant toute chose, le langage signifie [quelque chose], tel est son caractère primordial, qui transcende et explique toutes les fonctions qu'il assure dans le milieu humain. Quelles sont les fonctions qu'il assure ? [...] Pour les résumer d'un mot, je dirais que, bien avant de servir à communiquer, le langage sert à vivre. [Sans] langage, il n'y aurait ni possibilité de société, ni possibilité d'humanité, c'est bien parce que le propre du langage est d'abord de signifier (Benveniste, 1974, p. 217).

Dans ce siècle de la mondialisation, marquée d'une ouverture sur le monde met à l'épreuve les langues et les cultures. Pour amplifier les contacts entre les cultures, une

obligation à la compréhension de l'autre, de l'étranger dans sa différence culturelle et donc linguistique s'impose. Déjà au 20<sup>ème</sup> siècle, le langage devient l'objet incontournable de la philosophie et une place fondamentale lui est accordé dans les réflexions de l'homme. Nous le remarquons dans le *cours de linguistique* de Saussure en 1916 et dans les années 60 avec les théories de Barthes.

Pour Piaget (2011), de sa naissance à la vie adulte, l'être humain est objet de pressions sociales, c'est entendu, mais ces pressions sont de types extrêmement divers et s'exercent selon un certain ordre de développement. De même que le milieu physique ne s'impose pas en une fois ni d'un seul bloc à l'intelligence en évolution, mais que l'on peut suivre pas à pas les acquisitions en fonction de l'expérience, et surtout les modes, très différents selon le niveau, d'assimilation et d'accommodation qui règlent ces acquisitions, de même le milieu social donne lieu à des interactions, entre l'individu en développement et son entourage, qui sont extrêmement différentes les unes des autres et dont la succession obéit à des lois.

Ce sont ces types d'interactions et ces lois de succession que le psychologue doit établir avec soin, sous peine de se simplifier la tâche jusqu'à l'abdication en faveur de celles de la sociologie. Or, il n'existe plus aucune raison de conflits entre cette science et la psychologie dès que l'on reconnaît combien la structure de l'individu est modifiée par ces interactions : l'une comme l'autre de ces deux disciplines ont donc tout à gagner à une étude qui dépasse l'analyse globale pour entrer dans la voie de celle des relations.

Selon Lecomte (2008), Le langage a la particularité d'être à la fois naturel et culturel. Naturel, puisque l'être humain est, pour ainsi dire, génétiquement programmé pour le langage. Culturel, en ce que l'évolution de la compétence langagière d'un sujet est indissociable d'un apprentissage. L'évolution du langage chez l'enfant dépend du contexte socioculturel dans lequel se fait l'acquisition. Ce contexte détermine le système linguistique (la langue première) qui sera adopté par le sujet en vue de communiquer ses pensées mais surtout façonnant une certaine vision du monde (Humboldt), et donc une manière de penser. A travers le langage nous nommons, racontons l'histoire, imaginons le futur, construisons notre monde avec un mode d'expression propre, bref, le langage est fondamental dans le processus de développement d'un individu et dans la formation de l'identité du sujet.

Lecomte (2008), la littérature implique le langage dans sa dimension écrite. L'écriture n'est pas l'attribut de toute langue, c'est même le contraire, puisque la majorité des langues qui existent sont exclusivement orales. De fait, si certaines langues n'ont pas d'écriture, elles

en ont une potentiellement si l'on considère que l'écriture est une invention spontanée et toujours possible de l'homme qui, selon Saussure, se veut la transcription de la parole orale. Pour lui :

L'image graphique des mots nous frappe comme un objet permanent et solide, plus propre que le son à constituer l'unité de la langue à travers le temps. Le lien a beau être superficiel et créer une unité purement factice : il est beaucoup plus facile à saisir que le lien naturel, le seul véritable, celui du son (...) L'image graphique finit par s'imposer au dépend du son (de Saussure, 1968, p. 46)

En effet, recevant un message par un canal vocal, écrit ou autre, le destinataire le décode, l'interprète selon le langage et les normes sociales, culturelles et communicatives qui lui sont propres. C'est-à-dire qu'il cherche, à partir des connaissances de son répertoire linguistique et culturel, à interpréter le sens du message et l'intention de l'émetteur. En cas d'implicite dans le message, il reçoit d'abord un message explicite qu'il interprète et dont il parvient sans difficulté aussi à saisir le sens caché. C'est le cas idéal : le message est compris. Mais il arrive souvent que le destinataire ne comprenne que la signification littérale. Il ne trouve pas dans son répertoire la même liaison entre l'explicite et l'implicite que celle qu'établit son locuteur. Ou encore, il établit une autre liaison sous l'effet de l'interférence de sa culture maternelle. Le malentendu se produit alors (Pu Zhihong, 2008).

L'Etat fait le choix de la ou des langue(s) d'enseignement en fonction de sa politique linguistique, elle-même déterminée par sa manière de concevoir la construction de la nation. De leur côté, les dynamiques sociales vis-à-vis des langues d'enseignement dépendent de leur perception, statut ou valeur sociale ; de leurs contextes d'usages, notamment au quotidien ou dans le champ du politique ; des relations affectives entretenues avec elles par leurs locuteurs. Dans les cas de politique d'unification linguistique, la langue officielle est, selon Bourdieu (2001), la seule langue légitime : "obligatoire dans les contextes et dans les espaces officiels (écoles, administrations publiques, institutions politiques, etc.), cette langue d'Etat devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées".

Au contraire, une politique officielle multilingue tend à déplacer la question du capital linguistique. En effet, bien que plusieurs langues soient promues au rang de langues officielles

et légitimes, toutes ne confèrent pas le même pouvoir et n'offrent pas les mêmes possibilités sur le marché linguistique. Le poids du passé dans les configurations linguistiques est à cet égard essentiel à la compréhension des processus présents. Les politiques de l'Etat et les dynamiques sociales de scolarisation sont étudiées ici à travers les stratégies linguistiques mises en œuvre pour maintenir ou obtenir des positions de domination, ou s'extraire de la marginalisation. Les langues d'enseignement sont l'objet de luttes entre des acteurs dotés de capitaux linguistiques inégaux, placés différemment dans la distribution du pouvoir, agissant à des échelles distinctes : les institutions internationales, le gouvernement tchadien, les administrations régionales et locales, les enseignants, les élèves et leurs familles.

#### **0.4 Questions de la recherche**

Les questions permettent d'agiter le problème sous tous les angles ou aspects pour l'explicitier et mieux l'appréhender. Sans question, il n'y a pas de recherche. Ainsi notre travail est constitué d'une question principale et de trois questions secondaires.

##### **0.4.1. Question principale**

Quels sont les signifiants culturels qui déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou au Tchad ?

##### **0.4.2. Questions secondaires**

**QS1** : Quels sont les signifiants culturels qui affectent la scolarisation des jeunes filles de la ville de Moundou et conduisent au décrochage scolaire ?

**QS2** : En quoi les signifiants culturels affectent l'engagement scolaire des jeunes filles de Moundou et conduisent au décrochage scolaire ?

**QS3** : Comment les signifiants culturels affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et conduisent au décrochage scolaire ?

#### **05. Hypothèses de la recherche**

Le problème de recherche explicité par des questions précises conduit à faire des supputations, des propositions, des réponses anticipées aux questions. Pour répondre à nos questions ci-dessus, nous avons une hypothèse principale et trois hypothèses secondaires.

### **0.5.1. Hypothèse principale**

Les valeurs et normes culturelles et linguistiques déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou au Tchad.

### **0.5.2. Hypothèses secondaires**

**HS1** : La construction du langage et les habitudes culturelles affectent la scolarisation des jeunes filles et conduisent au décrochage scolaire.

**HS2** : La situation linguistique affecte l'engagement scolaire des jeunes filles et conduit au décrochage scolaire. Les jeunes filles se retrouvent dans un contexte de coexistence de deux langues officielles, le français ou l'arabe qui ne sont pas leur langue maternelle.

**HS3** : Les préjugés et stéréotypes culturels affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et conduisent au décrochage scolaire.

## **0.6 Objectifs de la recherche**

Les objectifs sont des déclarations affirmatives expliquant ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Ils expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés.

### **0.6.1 Objectif principal**

Identifier les signifiants culturels qui déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou.

### **0.6.2 Objectifs secondaires**

**OS1** : Identifier les signifiants culturels qui affectent la scolarisation des jeunes filles de Moundou et qui conduisent au décrochage scolaire.

**OS2** : déterminer les signifiants culturels qui affectent l'engagement scolaire chez les jeunes filles de Moundou et qui conduisent au décrochage scolaire.

**OS3** : Identifier et analyser les signifiants culturels qui affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et qui conduisent au décrochage scolaire.

A partir des objectifs de recherche qui déterminent où l'on va, il est indispensable de présenter les intérêts de l'étude.

## **0.7 Intérêts de la recherche**

Il ressort de cette étude deux intérêts à savoir : l'intérêt scientifique et l'intérêt psychosocial.

### **0.7.1 Intérêt scientifique**

Cette étude contribuera à l'avancement de la science. Elle pose un problème, utilise des concepts pour le traduire, émet des hypothèses qui répondent notamment aux questions de recherche, présente des variables à manipuler avec une méthodologie précise. Elle ouvre de nouvelles perspectives de recherche, la suite des investigations et les résultats pourraient permettre de comprendre que les signifiants culturels sont liés au décrochage scolaire chez les jeunes filles.

### **0.7.2 Intérêt psychosocial**

Il faut le rappeler que le rôle des sciences sociales et de l'éducation consiste à éclairer la société. De ce fait, les acteurs sociaux qui soulèvent les problèmes, les analyses et enfin les soumettent aux politiques. C'est ainsi, notre travail de recherche consiste à mettre en lumière le problème du décrochage scolaire chez les jeunes filles.

En effet, la scolarisation chez les filles se confronte à des difficultés majeures relevant d'ordre social, culturel, familial et environnemental, démographique, sans en oublier les dimensions psychologiques liées à ce phénomène qui paralyse nos systèmes éducatifs dans le monde entier et plus particulièrement au Tchad. Ce qui nous préoccupe ici c'est chercher les dimensions psychologiques et sociales de ce problème, à travers les signifiants culturels qui touchent le côté linguistique y allant mais également d'établir quelques perspectives pouvant permettre de freiner ce problème.

Dans cette même logique, notre étude va permettre de chercher les stratégies de sortie et de parvenir à l'un des Objectifs de Développement Durable qui est la quasi-totalité de l'éducation, une priorité sociale avant tout.

Bien que des recherches ont été menées sur le décrochage scolaire chez les jeunes filles, notre travail peut lui aussi apporter un élément nouveau pour le développement de la société.

Toutes les couches socioéducatives et l'Etat pourront s'en servir de ce petit élément nouveau pour le bien-être éducatif en société.

## **0.8 Délimitation de la recherche**

Cette étude est délimitée en deux cadres, le cadre thématique et le cadre spatio-temporel.

### **0.8.1 Délimitation du cadre spatio-temporel**

Notre travail s'étend sur une durée de quatre mois (de septembre à décembre). La ville de Moundou compte une vingtaine de quartier répartis sur quatre arrondissements. De ce fait, nous n'avons pas pu sillonner tous les quartiers de la ville à cause de son urbanisation et de sa superficie, une ville pratiquement inondée par les eaux de pluies (de juillet en septembre).

### **0.8.2 Délimitation thématique**

Il est évident de remarquer que dans toute société, l'éducation occupe une place la plus prestigieuse. C'est la raison pour laquelle nous avons opté mener notre recherche dans ce champ. A cet effet, vue les obstacles que rencontre le système éducatif en matière d'éducation pour tous les enfants en général et plus particulièrement de l'éducation des jeunes filles, il paraît nécessaire pour nous de comprendre la sphère handicapante de ces phénomènes éducatifs. C'est dans ce sens que nous avons choisi étudier le " rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou".

## **0.9 Cadre théorique**

C'est un construit permettant au chercheur d'intégrer son problème dans les préoccupations d'une spécialité, le cadre théorique est l'appropriation maîtrisée du champ théorique, le maniement des concepts d'une science pour signifier une internationalisation habilitant à analyser les éléments du problème posé et faire avancer la connaissance dans le champ concerné. (Mbonji Edjenguélé, 2005, p.

15)



Il est constaté que le décrochage scolaire pose un grand problème en éducation, mais également un phénomène social important pour lequel les gouvernements investissent de gros moyens et des mesures nécessaires pour pallier ce problème. C'est pour cette raison que le décrochage scolaire fait objet d'une grande majorité d'études en éducation. De nombreux chercheurs se penchent sur les facteurs qui impactent le décrochage scolaire d'une manière ou d'une autre, soit directement ou indirectement (Marcotte et al. 2011). Nous abordons dans ce cadre, quelques théories qui nous semblent pertinentes pour expliquer le phénomène de décrochage.

Ce cadre théorique intègre la théorie du relativisme culturel, la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura et le modèle de Rumberger et Larson.

### **0.9.1 Théorie du relativisme culturel**

Pour comprendre un énoncé culturel, ou encore un fait de culture, il faut se placer du point de vue de cette culture, telle est l'idée de base du relativisme culturel.

Lenclud (2006), s'interrogeant sur ce que fait l'anthropologue lorsque celui-ci interprète sur son terrain un énoncé culturel, c'est-à-dire, *osons l'écrire, un énoncé avec lequel, le plus souvent, il n'est pas d'accord ?* Il fait ce que chacun fait pour comprendre autrui, à domicile aussi bien : « Il essaye d'accorder ce qu'il pense que les gens pensent avec ce qu'il pense que lui-même penserait s'il était vraiment l'un d'entre eux ». Aussi, l'historien, lui-même, ne fait rien d'autre lorsqu'il décrit les croyances, saugrenues aux yeux de modernes, qui auraient eu cours dans une société du passé :

La difficulté est d'expliquer les faits sans se donner la facilité de considérer que les gens sont si étranges qu'ils peuvent croire n'importe quoi et pour n'importe quelle raison. Il faut donner aux lecteurs les moyens de se dire qu'à leur place il aurait cru comme eux. (Lenclud, 2006, p. 6).

L'anthropologue doit expliquer comment il se fait ; l'historien doit faire comprendre à ses lecteurs, et donc comprendre lui-même, comment il se fait. Dans les deux cas, que ce soit l'anthropologue ou l'historien, on se met à la place des gens qui se disent ces choses ; on s'essaye à penser ce qu'ils disent ; on tente de penser comme eux.

Le relativisme culturel est l'idée selon laquelle toutes les croyances, coutumes et principes moraux sont relatifs au contexte social de la personne. Autrement dit, le bien et le mal varient en fonction des cultures et de ce qui est considéré comme moral dans une société donnée, peut être considéré comme immoral dans une autre puisqu'il n'y a pas de norme morale universelle et personne n'a le droit de juger les coutumes d'une autre société.

“ On entend souvent dire que tout est relatif. Cette expression signifie que toutes opinions se valent, car elles s'expliquent toutes par le point de vue d'une personne, surtout si on considère son éducation, son époque, sa culture, la famille dans laquelle elle a vécu, ses traumatismes infantiles de toutes sortes de facteurs qui ont pu influencer ses opinions. La proposition “ tout est relatif ” signifie donc que les opinions d'une personne sont relatives à son environnement et qu'elles sont d'une certaine manière justifiée par lui. Une vérité n'est pas vérité en elle-même dans l'absolu, mais seulement du point de vue relatif de la personne qui l'énonce ou qui y croit. Ces idées résument bien ce qu'on entend par relativisme ” (Tremblay et al., 1997).

Cette approche scientifique qui s'intéresse à la relation entre le psychisme et la culture s'exprime dans le choix de la terminologie utilisée en psychologie pour référer aux approches de la culture. Cette approche ambitionne de comprendre des rapports entre la culture et comportement. Nous avons vu cette démonstration chez les anthropologues qui ont cherché à découvrir le rôle que détenait chaque individu et comment la culture était présente en lui, quelles conduites elle suscitait, la réponse montre que chaque culture est originaire du style de comportement commun à toute une communauté d'une culture donnée. « La culture est toujours envisagée comme totalité et l'attention est centrée sur les discontinuités entre les différentes cultures (Cuche, 1996, p. 35). Selon Ortigues « la culture est tout ce qui s'apprend et peut, en principe, se transmettre et se communiquer. Une théorie de la culture sera donc une théorie des formes de communication et d'apprentissage » (in Bruno et De Saivre, 1988, p. 93). De cette façon, il existe des comportements concrets, propres à chaque culture. Il est évident que plusieurs éléments clés tels que la zone géographique, la religion et l'histoire partagée, mais aussi la langue, composent la culture d'une personne.

Ce tissage de relations sociales éducatives dote l'enfant de la capacité à s'identifier et à reconnaître sa personnalité. Elle lui est utile dans un pôle triangulaire de relations qui s'explique verticalement (dimension phylogénétique par rapport à l'être ancestral), horizontalement (dimension socioculturelle par rapport au système des alliances et à la

communauté élargie) et ontogénétiquement (par rapport à son individualité, étroitement liée à son lignage et à la famille restreinte). (Sow, 1977, p. 71)

Or, Jean-Christophe (2002) nous fait comprendre que dans le texte d'introduction déjà cité à l'œuvre de Mauss (1950), Lévi-Strauss déclare ainsi que « toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se trouve le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. ». Or précisément ce qui frappe ici, c'est cette pluralité des systèmes symboliques, dont aucun, ajoute Lévi-Strauss, n'est commensurable aux autres : l'étude des structures élémentaires de la parenté n'est pas plus une linguistique des échanges matrimoniaux que la linguistique n'est une application au langage des structures dégagées à l'occasion de l'étude de la parenté. La première conséquence de cette pluralité sans doute irréductible des systèmes symboliques, c'est que ces derniers sont entre eux dans un rapport de traductibilité réciproque, sans qu'aucun puisse prétendre avoir le privilège de l'expression symbolique.

C'est donc dans ce contexte de pluralité linguistique que la société tchadienne est caractérisée par une riche diversité culturelle, matérialisée par la coexistence de plus de 25 groupes ethniques dont leur mode d'organisation est disparate mais jouissent tous du mode patriarcal qui confère à l'homme une suprématie sur la femme. Cette théorie va dépasser les cultures et va en réalité plus loin dans la pédagogie critique. Le relativisme culturel donne également des outils d'analyse et de changement des interactions sexuées et inégalitaires dans la salle de classe comme par exemple dans les prises de paroles.

### **0.9.2 Théorie sociale cognitive**

Albert Bandura est le fondateur de la théorie sociale cognitive (TSC). Il a d'abord travaillé sur l'apprentissage social (Bandura, 1980), il travailla par la suite sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et sur la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986, 1997) ; lesquels travaux connaissent un succès depuis plusieurs années.

La TSC de Bandura (1986) puise ses origines du Béhaviorisme de Watson et de la psychologie sociale fondée au début du 20<sup>ème</sup> siècle, la théorie béhavioriste de Watson, émettait la possible existence de relation entre le stimulus et la réponse, et sur les apprentissages par essais et erreurs. Watson met l'accent sur l'environnement pour déterminer et expliquer les conditions humaines. Selon Watson, les conditionnements provenant du milieu dans lequel chacun évolue, expliquent les différences entre les hommes et changent les comportements et

la personnalité. Ainsi, la pensée, les émotions, le langage relèvent de conditionnements bien spécifiques, mais peuvent être changés par des conditionnements nouveaux. Mais après analyse de certaines activités humaines, tout en prenant en compte le rôle de l'approche comportementaliste, Bandura opte pour un élargissement radical des analyses et des hypothèses qui renvoient à l'acquisition des compétences et à la régulation des comportements humains.

Bandura (1997/2003) qualifie donc les conduites des personnes comme étant le résultat d'interactions entre :

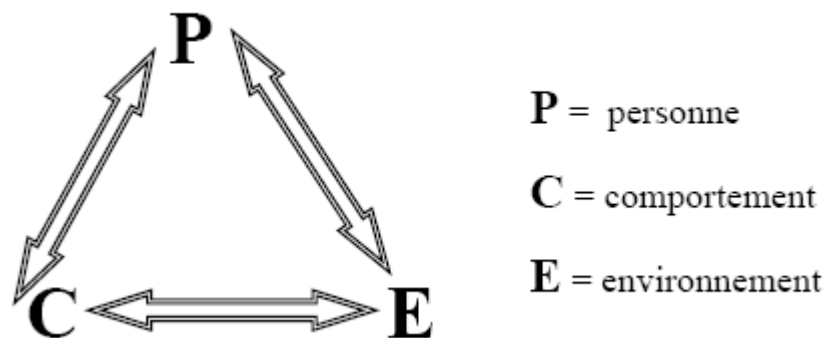
- ✓ Les facteurs internes (les croyances, les pensées, les attentes et notamment les sentiments d'efficacité personnelle, les buts ...) ;
- ✓ L'environnement (Bandura distingue l'environnement potentiel, qui est le même pour chacun dans une situation donnée, et l'environnement véritable, qui est celui que nous créons grâce à nos comportements ; par exemple, un collégien qui ne possède pas de livres chez lui peut modifier son environnement familial en empruntant des livres dans une bibliothèque) ;
- ✓ Et les comportements (si l'environnement influence mon comportement, je peux aussi contribuer à transformer mon environnement grâce à mon comportement).

Pour Wood et Bandura (1989), les personnes sont à la fois, produits et productrices de leur environnement. L'influence de l'environnement sur les comportements reste centrale, mais à l'inverse de ce qu'on trouve dans les théories béhavioristes de l'apprentissage ; une place importante est donnée aux facteurs cognitifs, ceux-ci pouvant avoir un impact à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. Bandura (1980), apporte une précision en disant que, les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent. Ainsi pour qu'il y ait effet de la situation sur le comportement (Renforcement), le sujet devrait prendre conscience de ce renforcement.

Selon Carré (2004), la TSC de Bandura nous propose une approche systémique des phénomènes comportementaux dont le décrochage scolaire faisant partie :

La théorie sociocognitive rejette le dualisme de la personne et du social, au profit d'une conception de l' "interactivité dynamique" des facteurs individuels, dans une perspectives "intégrée" grâce à laquelle les influences socioculturelles fonctionnent à travers des mécanismes d'ordre

psychologique pour produire des effets comportementaux. Par exemple, explique Bandura, le statut socioéconomique des parents n'agit pas mécaniquement sur le parcours scolaire des enfants. C'est à travers des "processus relevant du soi" comme les représentations d'avenir, les niveaux d'attitudes ou le sentiment d'auto-efficacité que transitent les influences positives ou négatives du statut économique conférée pour déboucher sur des comportements de retrait ou de productivité vis-à-vis de l'institution scolaire. (Carré, 2004, p. 39)



**Figure 2 : Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986).**

Il apparaît clairement que depuis les années 1980, Bandura met l'accent sur les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats qui se présentent comme les variables individuelles auxquelles nous nous intéresserons pour expliquer le décrochage scolaire, lesquelles variables jouent un rôle majeur dans la théorie sociale cognitive.

C'est une *psychologie sociale* du fait de l'importance accordée aux interactions réciproques qui relient la personne, son comportement et son environnement. Mais la théorie est également et fondamentalement une *psychologie cognitive* puisqu'elle met l'accent sur le rôle majeur que jouent les processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et auto réfléchis (*self-reflective*) dans l'adaptation et le changement humains, et l'importance des aspects émotionnels.

Tandis que le béhaviorisme se focalise sur la façon dont l'environnement affecte le comportement humain, la théorie sociale cognitive de Bandura examine les interactions entre les évènements internes, l'environnement et le comportement et elle défend l'idée d'un déterminisme réciproque entre ces trois grands ensembles de facteurs, d'interactions continues entre les déterminants, cognitifs, comportementaux et environnementaux. (Blanchard, 2008, p. 16).

Tout comme pour le béhaviorisme (Watson, Pavlov...), l'influence de l'environnement sur les comportements est centrale : toutefois, alors que dans les thèses behavioristes l'homme est le produit des conditionnements qu'il subit, la conception du fonctionnement de l'humain par la TSC de Bandura,

“ne fixe pas les individus avec des rôles dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci des forces de l'environnement” mais “elle ne les conçoit pas non plus comme des agents libres qui peuvent déterminer entièrement leurs propres devenir”. Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre. (Blanchard, 2008, p. 16).

Depuis les années 1980, Albert Bandura met l'accent sur le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultat. Ces deux variables individuelles auxquelles nous nous sommes référée pour expliquer le risque d'abandon scolaire, jouent un rôle majeur dans le cadre de la théorie sociale cognitive.

Maintenant que nous avons présenté la TSC de Bandura et tracé combien il est important dans la prédiction des comportements, nous allons à présent, présenter les principales variables psychologiques et sociales qui jouent un rôle central dans le cadre de cette théorie. La TSC regorge plusieurs dimensions, mais la dimension de sentiment d'efficacité personnelle est celle qui nous a inspiré. Ainsi, nous définirons en première dimension le « sentiment d'efficacité personnelle » que nous abordons dans notre champ d'étude en nous posant la question de savoir comment se développent le sentiment d'efficacité personnel chez les filles ?

- Le sentiment d'efficacité personnelle : les sentiments d'efficacité personnelle sont constitutifs des principaux mécanismes qui régulent des comportements. Gegas (1991) que :

Du fait que l'individu a un soi, il est motivé pour le maintenir et pour le rehausser (estime de soi), pour le concevoir comme efficace et important (sentiments d'efficacité réelle et personnelle) et pour l'expérimenter comme ayant du sens (sentiments d'authenticité). [...]. Défendre l'idée que l'estime de soi, l'auto-efficacité et l'authenticité sont des composantes motivationnelles du soi implique qu'il y a des états positifs et négatifs associés à chacune de ces motivations. (Gegas, 1991, p. 174)

Cependant pour la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, le concept de sentiment d'efficacité personnelle adhère à l'idée que les croyances qu'à l'apprenant en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances. On constate également chez beaucoup de chercheurs américains, l'utilisation de différents concepts pour citer ceux de : self-confidence, self-competence, self-perceptions of ability de Covington (1992) ; self-efficacy, personal-efficacy, efficacy-beliefs, perceived-efficacy, sense of efficacy (Bandura, 1977, 1986, 1995). Mais aussi, les équivalents français possibles sont nombreux : auto-efficacité ou sentiment d'auto-efficacité (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988), sentiment de compétence, sentiment d'efficacité, efficacité personnelle, croyance en son efficacité personnelle, confiance en soi, etc.

La dimension SEP, va permettre de contribuer à mieux comprendre l'ensemble des facteurs qui entrent en interaction avec le choix d'étude et du choix professionnel des filles. De ce fait, « ... *l'efficacité perçue est un médiateur essentiel par lequel les pratiques de socialisation et les expériences passées influencent les orientations scolaires et professionnelles* » (Bandura, 2003, p. 644). Et, pourtant, le SEP est fortement influencé par les prescriptions sociales, notamment par les rôles sociaux de sexes, et par les expériences auxquelles le sujet a été ou est confronté.

Le SEP est supposé aider les individus à choisir leurs activités et leurs environnements et à déterminer la dépense d'efforts, leur persistance, les types de pensées (positives versus négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles. Comme le précise Bandura (1997), tant les émotions, la pensée, la motivation que le comportement sont plus fondées sur ce que les personnes croient être capables de faire que sur leurs capacités réelles objectives (Nota et al. 2005).

Avec l'âge, le SEP et les attentes de résultats sont fortement liés à la réussite scolaire (Bandura, 1986). L'efficacité personnelle perçue de la personne est liée à la réussite, du fait de la confiance en soi et de la ténacité à poursuivre ses objectifs qu'elle induit. Bandura met l'accent sur le fait que le SEP construit antérieurement a un rôle crucial sur le comportement d'une personne engagée dans une situation d'apprentissage.

En effet, c'est en se fondant sur ce SEP que la personne va plus ou moins facilement s'engager dans une situation d'apprentissage. « Toutefois, il est clair que le sentiment d'efficacité ou de compétence ne peut pas suffire à expliquer, à lui seul, la réussite d'une personne. Il convient également de prendre en compte ses compétences objectives. Les personnes qui « progressent » se caractériseraient par le fait que leurs sentiments de compétence seraient légèrement supérieurs à leurs compétences réelles, ce qui aurait un effet dynamisant en amenant ces personnes à se dépasser et à augmenter leurs performances (on retrouve là une idée proche de celle de zone proximale de développement proposée par Vygotski (1987), dans le domaine des apprentissages) ». De cette façon, les résultats des recherches portant sur le sentiment d'efficacité des élèves relatif aux disciplines scolaires montrent que ce sentiment est corrélé avec leur niveau de réussite.

L'ensemble substantiel de recherches effectuées sur les effets du SEP est résumé ainsi par Bandura (1995) : les sujets ayant des sentiments de compétence élevés obtiennent de meilleurs résultats. Ils sont plus motivés, se fixent des buts plus élevés, choisissent des tâches plus difficiles, persèverent face à des difficultés, régulent davantage leurs efforts, gèrent leur anxiété et leur stress, s'engagent davantage dans leur scolarité et ils obtiennent de meilleures performances que leurs pairs qui ont des sentiments de compétence plus faibles. À l'inverse, de faibles sentiments de compétence sont associés à de moins bonnes réalisations, à un plus faible rendement, à moins d'efforts et, par le fait même, à un risque plus élevé de décrochage scolaire (Skinner et al., 1998 ; Leclerc et al., 2010).

En outre, d'autres travaux (Bandura et al., 1999 ; Smith et Betz, 2002) soulignent que de faibles croyances en ses propres capacités scolaires et sociales pourraient contribuer, de manière directe et indirecte, à engendrer des comportements d'évitement, des symptômes dépressifs, de l'anxiété, une faible réussite scolaire ainsi que d'autres problèmes comportementaux. Cet ensemble de facteurs a non seulement une influence négative sur l'expérience scolaire, mais il conduit, assez fréquemment, à l'abandon scolaire (Nota et al., 2008).



Selon les recherches menées par Bouffard-Bouchard et al. (1991) auprès d'élèves scolarisés dont la tranche d'âge est entre 13 et 17 ans et ayant des capacités cognitives supérieures ou moyennes, les élèves qui croient en leur capacité à réussir sont en fait ceux qui réussissent. Au contraire, ceux qui se croient incapables d'atteindre leurs objectifs perdent tout intérêt et cessent de les poursuivre. Les décrocheurs seraient donc surtout ceux qui croient que, quels que soient leurs efforts, la tâche apparaît trop difficile à accomplir et ils se sentent d'emblée incapables de réussir. Ils attribuent leurs échecs à leur manque d'habiletés et cela, même si la tâche est conforme à leur niveau de compétence. En conséquence, ils abandonnent plus rapidement la résolution des problèmes comparativement à leurs pairs qui se considèrent plus compétents. Ce sont des jeunes dépourvus de forts sentiments de compétences personnelles. Certains, d'ailleurs, n'hésitent pas à se décrire comme étant nuls et pensent qu'il vaut mieux qu'ils abandonnent l'école. Le sentiment d'auto-efficacité, ayant une influence sur les émotions, les pensées, la motivation et le comportement de l'individu - peut-être considéré comme une variable à fort pouvoir prédictif de la réussite scolaire. Dans notre recherche, on peut se demander si le sentiment d'efficacité personnelle relatif au domaine scolaire joue un rôle médiatisant pour expliquer le décrochage scolaire chez les jeunes filles.

Ainsi, les personnes ne se basent pas seulement sur leur expérience pour obtenir des informations sur leurs capacités mais aussi sur les expériences vicariantes médiatisées par des réalisations modelées par autrui. En outre, selon Bandura, les sentiments de compétence peuvent être influencés par des expériences émotives diverses qui affectent la manière dont les événements sont interprétés, organisés cognitivement et mémorisés (Eich, 1995). Les garçons et les filles développent-ils le même niveau de sentiments d'efficacité personnelle ? Pour répondre à cette question, nous examinerons la question des liens entre les sentiments d'efficacité personnelle et le sexe.

- **Développement du sentiment d'efficacité personnelle, quelle différence entre filles et garçons ?**

En mettant l'accent sur le rôle clé du SEP et sur l'influence de ces auto-évaluations, la théorie du SEP permet de contribuer à mieux comprendre et à intégrer un ensemble de facteurs qui influencent les choix d'études et les choix professionnels des filles. Pour Bandura « ... l'efficacité perçue est un médiateur essentiel par lequel les pratiques de socialisation et les expériences passées influencent les orientations scolaires et professionnelles » (2003, p. 644). Or, l'élaboration du SEP est fortement influencée par les prescriptions sociales, notamment par les rôles sociaux

de sexe, et par les expériences auxquelles le sujet a été ou est confronté, comme nous l'avons déjà mentionné.

- **L'influence des rôles sociaux de sexe**

Différentes études montrent que les filles et les garçons ne sont pas socialisés des mêmes manières, tant dans la sphère familiale que dans le contexte scolaire. Le fait que filles et garçons soient soumis à une socialisation différenciée a été souligné par de nombreux travaux (Duru-Bellat, 1994, 1995). C'est la famille qui est censée préparer au mieux ses garçons/ses filles à jouer leurs rôles de sexe, dès la petite enfance puis au cours de leur vie adulte (Duru-Bellat, 2008). Ainsi, les parents font preuve d'attentes et d'attitudes différenciées selon le sexe de leur enfant (Eccles, 1989). Cette socialisation différenciée, relayée bien au-delà de la sphère familiale, ne peut pas être sans effet sur les représentations de soi des individus.

La différenciation des rôles sociaux de sexe étant acquise dès le plus jeune âge au travers des renforcements familiaux et sociaux, filles et garçons construisent donc progressivement une représentation de ce que les garçons et les filles peuvent raisonnablement envisager dans le cadre de leur choix d'études. La socialisation différenciée des sexes et les pressions sociales montreraient donc la construction de croyances d'efficacité différentes chez les jeunes mais aussi chez les adultes : « les croyances d'efficacité personnelle opèrent aussi comme des déterminants au travers de différentes sphères de fonctionnement, de sous-systèmes culturels et d'orientations culturelles, non seulement dans l'enfance mais au cours de la vie entière » (Bandura et Bussey, 2004, p. 692, cité par Steinbruckner, 2009). Ainsi, les femmes se sentent moins compétentes et obtiennent des performances plus faibles quand elles croient ou qu'on leur fait croire que les tâches ou activités proposées sont sensibles au sexe (Steinbruckner, 2009).

Dans son analyse des évolutions de la scolarisation des filles et des garçons sur la longue durée, Duru-Bellat (1994) mentionne les résultats d'études (conduites au cours des années 1970-1980-1990) suivants : Les filles doutent davantage de leurs capacités en mathématiques que les garçons, se déclarent moins attirées par les maths et moins encore par la physique et la technologie (notons toutefois que l'intérêt pour la physique est plus faible chez les filles de milieu populaire que chez celles de milieu aisé) tandis que les garçons se détournent nettement du français, au moins au niveau du collège. Elles ont tendance (à la différence des garçons que cela arrête moins) à choisir d'étudier les matières qu'elles considèrent faciles (Duru-Bellat, 1994, pp. 126-127). « *À partir de l'adolescence, les auto évaluations des filles de bon niveau, en*

*mathématiques, ne sont plus liées à leur niveau scolaire, et leur confiance dans leurs propres possibilités est systématiquement plus faible que chez les garçons de niveau identique* » (Duru-Bellat, 1995, p. 78). Au début des années 1980, deux psychologues américaines, Betz et Hackett, (1981), ont trouvé des résultats du même type aux États-Unis en évaluant le SEP des étudiantes relatif à la poursuite d'études mathématiques et techniques. De même, Dumora et Lannegrand (1996) montrent la tendance des petits garçons à se surestimer et celle des petites filles à se sous-estimer et évoquent une moindre ambition des filles : « ... à niveau scolaire égal, les filles ont tendance à sous-estimer leurs capacités scientifiques et donc à avoir un niveau d'aspiration inférieur à celui des garçons. » (Dumora et Lannegrand, 1996, p. 39, cité par Blanchard, et Steinbruckner, 2009). En comparant les auto-estimations des filles et des garçons en maths, nous soulignons également que, à performance égale, les filles s'estiment toujours moins bonnes que les garçons et en dessous de leur niveau réel.

Comme nous l'avons vu, le sentiment d'efficacité personnelle constitue l'un des principaux mécanismes régulateurs des comportements, mais il faut également prendre en compte les attentes de résultats qui jouent aussi, pour Bandura (2003), un rôle important dans les processus motivationnels. Ainsi, selon Duru-Bellat (2008), c'est la famille qui est censée préparer au mieux les garçons et les filles à jouer leurs rôles de sexes, dès leurs bas âges jusqu'à l'âge d'adulte. Etant donnée la différenciation des rôles sociaux de sexes acquises dès le plus jeune âge, au travers des renforcements familiaux et sociaux, c'est ainsi que filles et garçons construisent progressivement une représentation de ce qu'ils peuvent envisager dans le cadre de leur choix d'études. Aussi, les jeunes se construiraient de croyances d'efficacité différentes chez les deux sexes mais également chez l'adulte : « *les croyances d'efficacité personnelle opèrent aussi comme des déterminants au travers de différentes sphères de fonctionnement, de sous-systèmes culturels et d'orientations culturelles, non seulement dans l'enfance mais au cours de la vie entière* » (Bandura et Bussey, 2004, p. 692, cité par Steinbruckner, 2009). La TSC a eu un grand succès dans le champs académique et professionnel grâce à son potentiel de prédictions des comportements.

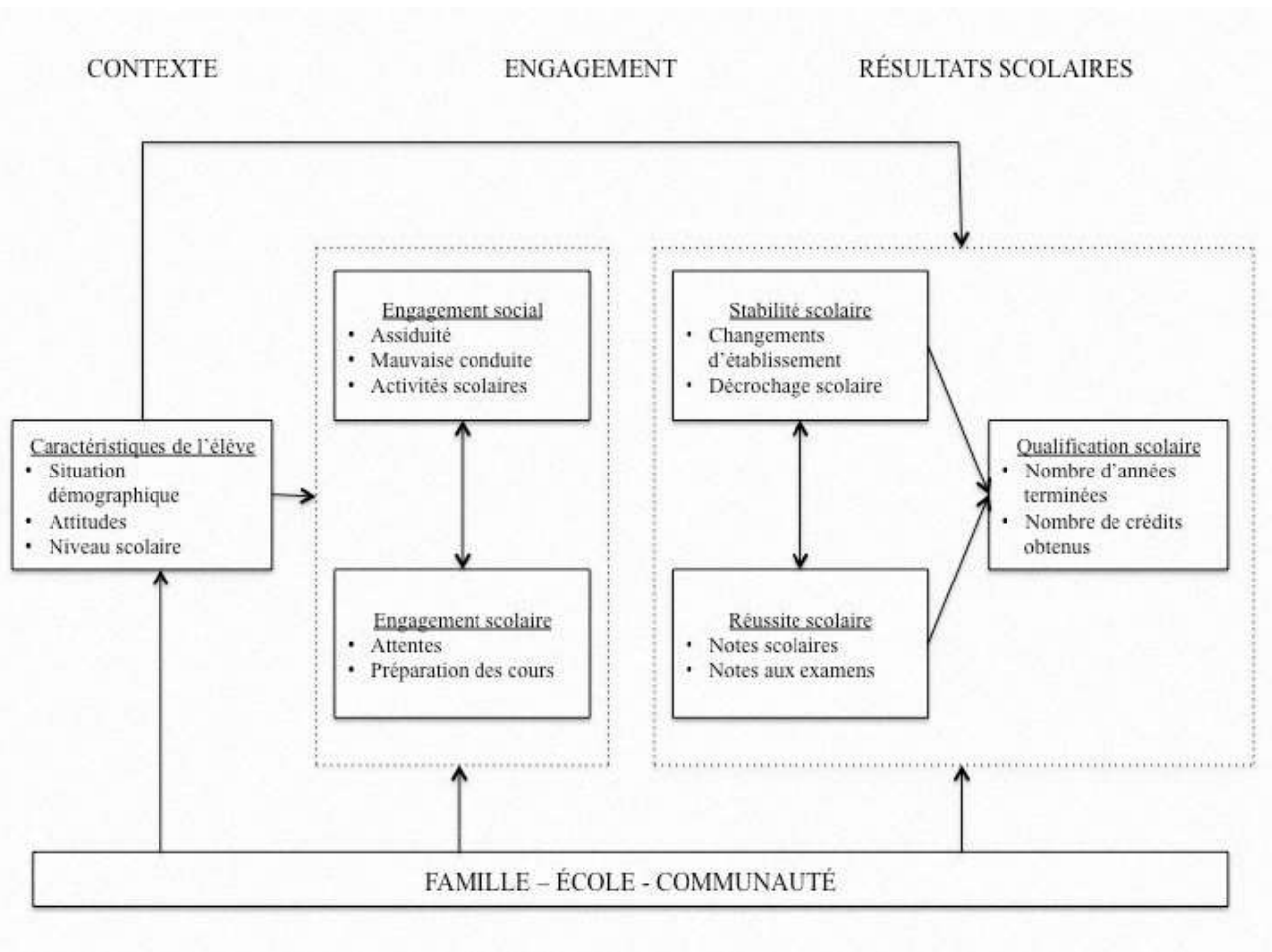
### **0.9.3 Le modèle de Rumberger & Larson (1998)**

C'est le modèle le plus récent qui s'est intéressé à la trajectoire même des élèves décrocheurs et qui élargit en même temps la question des facteurs influençant le décrochage scolaire aux interactions entre les caractéristiques de l'élève, de sa famille, de l'école, de l'école et de son environnement social. Cette théorie croit en l'ensemble de ces caractéristiques qui

détermineraient la façon dont les apprenants s'engagent dans leur scolarité, sur l'influence qu'elles auraient dans une totale instabilité plus que préjudiciable pour le bon parcours de leur scolarité.

Le modèle de Rumberger et Larson (1998) conçoit le décrochage scolaire comme le résultat d'interactions entre les caractéristiques de l'élève et celles de sa famille, de l'école et de la communauté. Cette théorie propose plusieurs variables, dont une des variables principales est l'engagement envers les études qui se distinguent sur deux plans : social et académique pour la contribution à l'adaptation scolaire. Le premier plan qui est l'engagement social est défini par des comportements en rapports avec la présence en classe, le respect des règles scolaires, et la participation active dans les activités scolaires. Pour ce qui est de l'engagement académique, il est défini par les attitudes des élèves envers l'école et les efforts que les élèves fourniront pour réussir. Pour Rumberger et Larson, tenir compte de ces deux dimensions de l'engagement scolaire va permettre de comprendre le phénomène de décrochage et les risques d'abandons qui lui sont liés. Selon cette théorie, le décrochage serait perçu comme un manque de stabilité des élèves dans leur fréquentation scolaire, et, qui serait donc la conséquence du désengagement social et académique des jeunes.

Pour faire court, la notion d'engagement scolaire a fait objet de plusieurs théories du décrochage scolaire et reprises de nombreuses fois à cet effet. En plus, l'appréhension des définitions associées à la majeure partie de ces théories demeure floue. Car pour nous, la conception de l'engagement scolaire proposée par Rumberger et Larson (1998) nous semble plus rapprochée et rationnelle que nous adopterons dans ce travail.



**Figure 3 : Modèle de Rumberger et Larson (1998)**

On trouve dans cette conception de Rumberger et Larson (1998) les dimensions comportementales, affective et cognitive. Selon Fredricks et al. (2004), la dimension comportementale serait basée sur le concept de participation, se situant sur un continuum qui inclut à la fois les comportements positifs et les comportements négatifs. Elle se traduit principalement à travers trois axes : les conduites disciplinaires, l'implication dans les tâches et dans les apprentissages, ainsi que la participation dans les activités de l'école. Deuxièmement, l'engagement affectif réfère aux réactions des élèves (positives ou négatives) par rapport aux enseignants, aux pairs et aux activités de la classe et de l'école (Fredricks et al., 2004 ; Jimerson et al., 2003). Ces attitudes contribueraient à la création de liens avec l'institution et influenceraient la volonté des élèves à travailler en classe. Enfin, Fredricks et al., (2004) définissent l'engagement cognitif en termes d'investissement. Selon ces auteurs, celui-ci se traduirait par la volonté des élèves à poursuivre des efforts pour développer des connaissances et maîtriser certaines habiletés favorisant leur réussite. Ce type d'engagement implique à la fois l'investissement dans les apprentissages et l'utilisation de stratégies

d'autorégulation et de métacognition. Cet investissement permettrait aux élèves de surpasser les exigences, de devenir plus flexibles, et plus habiles pour résoudre des problèmes. Enfin, l'utilisation de stratégies métacognitives et d'autorégulation leur permettrait par ailleurs de planifier, d'évaluer et de monitorer leurs apprentissages afin de devenir des apprenants plus efficaces.

## **0.10 Cadre conceptuel**

### **Le décrochage scolaire**

La notion de décrochage scolaire (*dropping out*) est née aux États-Unis dans les dernières années du XIXe siècle. Cependant, elle est véritablement entrée dans les préoccupations des pouvoirs publics dans les années 60 (Dorn, 1996). Avant de passer à la définition du décrochage scolaire, il est nécessaire de comprendre les différentes expressions utilisées à cet effet. Nous constatons que l'« abandon scolaire » est souvent utilisé pour expliquer le décrochage scolaire. Pourtant, le MELS (2011) considère que le décrochage scolaire n'est pas systématiquement l'équivalent de l'abandon scolaire, puisque le décrochage correspond à une interruption qui n'est pas forcément définitive, c'est-à-dire qu'il est possible qu'un individu sans diplôme retourne à l'école après un arrêt temporaire, alors que l'abandon scolaire correspond à un arrêt définitif sans avoir obtenu de diplôme (MELS, 2011).

Selon Pierre-Yves Bernard (2015), le décrochage scolaire peut se définir comme « la non-poursuite d'études avant l'achèvement de la scolarité secondaire ». Ainsi, la norme minimale à atteindre devient l'enseignement secondaire complet pour l'ensemble de la jeunesse (Bernard, 2015). Et, la plus-value conséquence est le risque d'inactivité et/ou de chômage de longue durée (Scarpetta, Sonnet et Manfredi, 2010).

Ballion (1995) parle de *démobilisation scolaire* pour les élèves qui ne donnent pas sens à leurs études. Tanon (2000) parle d'un processus dynamique de *désengagement* et d'un *désinvestissement* de la tâche scolaire.

Pour Pauli et Brimer (1971), l'abandon scolaire est « [...] le fait pour un élève d'interrompre ses études avant de terminer la dernière année d'étude du primaire ou de base ». Ces auteurs parlent tantôt d'abandon prématuré ou précoce.

Pour Sullivan (1988), l'abandon scolaire concerne « toute personne qui a quitté l'école pour diverses raisons avant l'obtention du diplôme ».

D'après Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée (2000), sont considérés comme décrocheurs (abandonneurs) au niveau de l'enseignement secondaire des jeunes qui ont abandonné leurs études avant d'avoir obtenu leur diplôme (diplôme terminal ou un équivalent s'entend).

Noumba (2006) saisit l'abandon scolaire au Cameroun en considérant les individus qui ont fréquenté au cours de l'année scolaire 2001/2002 et qui n'ont pas fréquenté au cours de l'année 2002/2003.

De toutes ces définitions, nous retenons dans le cadre de cette étude celle de Sullivan (1988). En effet le choix de cette définition vient du fait qu'elle englobe la majeure partie des définitions citées ci-dessus.

### **Scolarisation des filles**

Le mot *scolarisation* est construit à partir du verbe *scolariser* auquel est ajouté le suffixe *action* indiquant l'action de. « C'est une action de scolariser » : soumettre à un enseignement scolaire régulier. (Le Robert, 2012, p. 409).

La scolarisation des filles est l'un des grands enjeux du millénaire. Les experts internationaux l'affirment : dans les pays où l'éducation des femmes progresse, la mortalité et la surnatalité baissent et la propagation des pandémies est mieux maîtrisée. « Une femme instruite va à son tour éduquer ses enfants, [...]. Et le niveau d'instruction d'une fille signe le degré de liberté et de démocratie d'un pays. » (Toutes à l'école, 2018).

### **Signifiants culturels**

Avant même de passer à la définition de « signifiants culturels » il convient, en effet, de distinguer les signes, d'une part, des indices ou des signaux, la signification, le signifié et le signifiant, d'autre part. Or, précisément, au niveau où paraît dans le jeu le symbole au sens strict, le langage développe par ailleurs la compréhension des signes. D'abord, dans le « Dictionnaire de français Le Robert (2012), « le signe est quelque chose de perçue qui permet de conclure à l'existence ou à la vérité (d'une autre chose). [...]. Élément ou caractère qui permet de distinguer, de reconnaître. Mouvement ou geste destiné à communiquer. [...] (Le Robert, 2012, p. 416)

La notion de « *signe* » est le concept clé qui permet d'étudier tous ces systèmes signifiants. Cette notion est au fondement de la recherche sémiotique. Connaître les modes de fonctionnement du signe c'est accéder à la signification du langage verbal aussi bien que du langage non verbal. C'est pouvoir étudier, dans leurs diversités, les actes autant que les pratiques. Pour Arnaud et Nicole (1992), « Le signe renferme deux idées : l'une de la chose qui représente ; l'autre de la chose représentée ; & sa nature consiste à exciter la seconde par la première. » (Arnaud et Nicole, 1992, p. 4). Le signe requiert donc la vie sociale pour se constituer.

Un pur signe est par contre toujours collectif. Cela dit, il importe de constater que, chez l'enfant, l'acquisition du langage, donc du système des signes collectifs, coïncide avec la formation du symbole, c'est-à-dire du système des signifiants individuels. Précisons encore que, selon un usage des linguistes utile à suivre en psychologie, un symbole est à définir comme impliquant un lien de ressemblance entre le signifiant et le signifié, tandis que le signe est « arbitraire » et repose nécessairement sur une convention.

Et par la formulation même du problème de la typologie, le signe constitue une entité générique. Schaff (1974) le définit en précisant que sa définition ne vaut que pour les signes proprement dits, ou artificiels. Tout signe, en tant qu'élément d'un langage, doit être un signe signifiant, c'est-à-dire exprimant, directement ou indirectement, une pensée. De plus, tout signe fonctionne comme un moyen de communication : le signe a même signification pour les personnes qui communiquent, et le processus de communication consiste à transmettre des significations au moyen de signes.

Quant à/aux « Signal/signaux », « Signe convenu (geste, son, ...) pour indiquer un moment, déclencher quelque chose. [...]. Signe transmettant une information. Signal d'alarme. – Signaux routiers. » (Le Robert, 2012, p. 416). Le signal également, même artificiellement provoqué par l'expérimentateur, constitue pour le sujet un simple aspect partiel de l'événement qu'il annonce (dans une conduite conditionnée, le signal est perçu comme un antécédent objectif). Piaget (1967)

La « Signification », *ce que signifie (une chose au fait). Sens (d'un signe, d'un mot)*. Le Robert (2012, p. 416).

Le signifié est le concept mental associé à un signe. En d'autres termes, c'est le concept, le sens ou la chose associée au signifié. Si l'on regarde un exemple linguistique, le mot



« fermé » (en référence aux signes d'ouverture et de fermeture affichée ou écrite dans un Hôtel), le signe se compose de :

Signifiant : le mot « fermé ».

Concept signifié : l'hôtel est fermé pour affaires.

Le signifiant et le signifié sont deux mots couramment utilisés en sémiotique. Selon la théorie des signes de Saussure, un des fondateurs de la sémiotique, le signifiant et signifié constituent des signes. Un signe est composé à la fois d'une forme matérielle, c'est-à-dire quelque chose qui peut être entendu, vu, senti, touché ou goûté, tandis que le signifié est le concept mental qui lui est associé. C'est la principale différence entre le signifiant et le signifié.

Comme adjectif, le mot "Signifiant" est, selon le "Dictionnaire de l'Académie française" huitième édition (1932-1935) ce qui signifie, qui transmet une signification. En linguistique, c'est ce qui est porteur de signification, qui a de sens, qui fonctionne en tant que signe. En théologie, c'est ce qui signifie et opère. En exemple, « les sacrements sont les signes signifiants et effectifs de la grâce, ils la signifient et l'opèrent ». Ainsi, le signifiant c'est ce qui a de la signification, qui exprime beaucoup de choses. Seulement, dans le cas de l'indice, le signifiant constitue une partie ou un aspect objectif du signifié, ou encore lui est relié par un lien de cause à effet. Seulement toute pensée, mais toute activité cognitive et motrice, de la perception et de contraire, le symbole et le signe impliquent une différenciation, du point de vue du sujet lui-même ; et lorsque le même enfant considère, par « adhérence du signe » un nom comme inhérent à la chose nommée, il regarde néanmoins ce nom comme un signifiant, même s'il en fait une sorte d'étiquette attribuée substantiellement à l'objet désigné.

Le signifiant pour Lacan, doit d'abord être conçu dans son autonomie par rapport à la signification. ». On lira de même dans le séminaire de Lacan sur les *Psychoses* : « le signifiant ne fait que donner l'enveloppe, le récipient de la signification, il la polarise, il la structure, il l'installe dans l'existence. » (Lacan, 1981, pp. 295-296). C'est là, selon Lacan, « l'intérêt de la considération linguistique du problème », qui révèle « l'autonomie du signifiant, à savoir qu'il y a des lois qui lui sont propres ».

En psychanalyse, le signifiant correspond à un élément du discours, repérable au niveau conscient et inconscient. Il représente l'individu et le détermine. Depuis Sigmund Freud, il est clair que la psychanalyse est une expérience de parole, commandant un réexamen du champ de langage et de ses éléments constitutifs : les signifiants. La cure des premiers hystériques,

conduite par Freud et Breuer (1895), fait déjà ressortir ce trait sans doute plus important même que la prise de conscience : la verbalisation.

Un signifiant désigne une représentation mentale de la forme du signe linguistique. Dans la terminologie de Ferdinand de Saussure, le signifiant est l'image de stimulus signe. Le signe, dans cette terminologie est constitué par le couple signifiant + signifié. Aujourd'hui en psychologie, on réserve plutôt le terme image pour désigner l'image mentale. Le signifiant est alors la représentation mentale durable, stockée en mémoire à long terme, d'un stimulus signe en usage dans la langue telle est connue par les locuteurs. C'est ce signifiant qu'on atteint d'abord dans une épreuve de décision Lexicale. En général, il est très fortement lié au signifié, mais il peut en être dissocié. Il devait revenir à Jacques Lacan de systématiser toute cette problématique en la recentrant sur le concept de signifiant.

On note chez Saussure que le signe linguistique est une entité psychique à deux faces : d'une part, le signifié (par exemple, pour le mot arbre, l'idée d'arbre et non le référent, l'arbre réel), et d'autre part, le signifiant qui est une réalité psychique également puisqu'il s'agit non du son matériel que l'on produit en prononçant le mot arbre, mais de l'image acoustique de ce son, que l'on peut avoir dans la tête (*par exemple, lorsqu'on se récite une poésie sans la dire à voix haute*).

Le langage transmet à l'individu un système tout préparé de notions, des classifications, de relations, bref un potentiel inépuisable de concepts qui se reconstruisent en chaque individu sur le modèle multiséculaire ayant déjà façonné les générations antérieures. Mais il va de soi que, à cette collection, l'enfant commence par emprunter seulement ce qui lui convient, en ignorant superbement tout ce qui dépasse son niveau mental. Piaget (1967)

Lacan (1966) va encore plus loin en indiquant que si la psychanalyse a pu rendre compte de ce que représentaient ces phénomènes mentaux que sont les images, c'est parce qu'elle est partie de leur fonction formatrice pour le sujet. L'image en elle-même est une représentation mentale d'un objet extérieur, mais elle ne correspond pas typiquement avec cet objet, du coup symboliquement à la réaction subjective qui lui attribue un sens particulier, personnel et affectif. Ceci étant dit, l'objet ne se déshabillera pas de son contenu inconscient tant que la personne qui confère à cet objet ne se rendra pas compte de la valeur émotionnelle surajoutée. Les représentations que l'individu utilise dans sa vie d'adulte proviennent des frustrations et des satisfactions vécues pendant l'enfance. Elles sont intimement associées aux expériences primitives, toutes très fortement teintées d'affectivité.

Les images inconscientes ou imagos parentales (Lacan, 1966), renvoient à la représentation que l'enfant se fait des personnages importants de son entourage. Cette représentation s'enrichit à travers les différentes étapes de sa vie infantile. D'après Rioux (2013, p. 141), ces personnages sont importants pour autant « qu'ils ont une fonction constituante et/ou structurante pour l'enfant ». Car ils fournissent les possibilités d'identification et de parole grâce aux combinaisons dans lesquelles peuvent, entrer un trait de physionomie, une expression, mais aussi une attitude chargée de sens, une parole ou une modalité relationnelle. En outre, l'imgo est également une représentation fantasmatique, projetée par l'enfant sur le personnage ou sur sa fonction sociale ou symbolique appartenant, entre autres, au père, à la mère, au frère ou à la sœur peut constituer les imagos parentaux et la fonction de structuration du moi et de l'idéal du moi du sujet (Faure, 1979). En tant qu'une représentation inconsciente, plus qu'une image, un schème imaginaire acquis, elle peut aussi bien s'objectiver dans des sentiments un reflet du réel dans des images (Laplanche et Pontalis, 1976). Dans la formulation énigmatique de Lacan (1949, p. 35), « L'inconscient c'est le discours de l'autre » ou encore « Le signifiant est ce qui représente le sujet pour un autre signifiant ».

Pour revenir aux faits, nous traduirons cette complexité de signifiants culturels en termes de filtres, d'écrans, de distorsions, sources de malentendus interférant dans la relation et la communication interculturelle ; ces écrans sont constitués par des préjugés, des stéréotypes et aussi par des valeurs et des normes culturelles du professionnel, par ses présupposés et idéologies concernant la différence, enfin par ses modèles professionnels et les missions institutionnelles.

Bernstein (1975), mettant l'accent sur les codes linguistiques, explique que les difficultés rencontrées par les enfants, particulièrement ceux des classes populaires, proviennent des causes culturelles et qu'elles sont dues au langage. Celui-ci jouant un rôle primordial dans le processus d'apprentissage. Son approche repose sur le postulat qu'il existe deux formes de langage : la forme élaborée utilisée par les personnes appartenant aux classes moyenne et supérieure et la forme restreinte utilisée par des individus faisant partie des strates sociales inférieures. Ces deux langages déterminent les attitudes différentes devant l'école. Dans la même perspective, Postlethwaite (1980) souligne que ce sont les qualités liées au besoin de réussite, l'habitude du travail, le langage acquis dans le milieu familial qui jouent un rôle fondamental dans le travail scolaire.

En effet, Le langage est l'instrument grâce auquel l'Homme façonne sa pensée, ses sentiments, ses émotions, ses efforts, sa volonté, et ses actes, l'instrument grâce auquel il influence et est influencé, l'ultime et le profond fondement de la société humaine. Mais, il est aussi le dernier, l'indispensable recours de l'homme, son refuge aux heures solitaires où l'esprit lutte avec l'existence, et où le conflit se résout dans le monologue du poète et la méditation du penseur (Hjelmslev, 1991).

Dans une étude longitudinale menée par Dureau et al. (2006) sur le peuplement et l'organisation sociale du Mexique, ces auteurs concluent que, grâce à la famille, les traditions culturelles sont transmises de génération en génération, ce qui a permis à cette cellule sociale de continuer à être un pilier essentiel de développement national. Dans la culture mexicaine par exemple, certaines connaissances, compétences et normes sont transmises grâce aux processus denses de socialisation développés dans les différentes structures. Même avant la découverte, par les espagnols, de ce pays, chez les Aztèques, par exemple, la cellule sociale de base éduquait les enfants en bas âge dans trois centres éducatifs : le Telpozchalli, le Calmecac et le Cuicacalli, centres qui faisaient partie intégrante de leur vie quotidienne. Ces centres étaient constitués sur le même modèle que les écoles, se consacrant à l'apprentissage spécifique de certains aspects nécessaires à la croissance culturelle de leur peuple. L'un des objectifs plus importants était d'enrichir les enfants en leur proposant les meilleures alternatives pour un développement harmonieux de leurs capacités et de leurs potentialités personnelles. Le second point, était de promouvoir les techniques de guerre, l'astronomie, l'astrologie, l'instruction, la religion, l'histoire, la lecture, l'écriture et le calcul. Et enfin, le troisième et dernier volet consistait à l'apprentissage artistique et la musique.

On remarquait dans chacune des civilisations préhispaniques, le rôle social et familial dans la formations formelles et informelles était fondamental. On développait chez les enfants des compétences de bases essentielles visant à faciliter leur épanouissement tout au cours de leur vie, à favoriser la consolidation des aptitudes de bases relatives à la vie en communauté et au travail, ainsi que le développement de valeurs et attitudes à observer en société pour une coexistence sociale convenable et responsable. Ces apprentissages stimulaient également la progression des compétences personnelles dans des tâches familiales et sociales en s'appuyant sur des connaissances et expériences des plus anciennes, et sur les besoins contextuels. Cette forme basique de transmission de connaissances et valeurs éducatives constituaient une dynamique sociale, et un bon nombre de parents continuent sur cette même lancée tout en investissant dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Ainsi, ils font preuve d'un fort

attachement à leur développement harmonieux à l'intérieur et en même temps en dehors de l'école.

Certainement, les mexicains ont une culture assez riche et vaste notamment en ce qui concerne l'implication des parents à l'école, mais de nombreux autres pays à travers des études menées çà et là, invitent à faire participer les parents. Comme aux États-Unis, Hohmann et Welkart (1995), demandent aux enseignants de tenir compte et à valoriser les divers styles culturels et les traditions de chacun de leurs élèves, puisque cette diversité offre différents avantages dans les classes. De même, ils motivent les enseignants à davantage tenir compte de : tout ce que l'enfant dit de sa famille, les différentes manières de vivre des parents, observer tout ce qui est positif chez l'autre (parents, enfants, collègues, autres adultes), la manière dont l'enfant déploie son énergie pour améliorer son apprentissage et développement.

Au Canada, Yunes (2003, p. 62) remarque que « les décisions éducatives au sujet de la nature de la participation des parents devraient prendre en considération les différences culturelles, ethniques, de classe sociale et les différences d'âge et de sexe des élèves ». Quant à Salili et al. (2001), dans une étude multiculturelle entre deux groupes d'étudiants occidentaux et d'étudiants chinois qui suivaient leurs parcours universitaires à l'étranger, ont signaler que les valeurs et les pratiques culturelles influencent la motivation et la réussite scolaire. Leurs études révèlent que les étudiants chinois ont montré des niveaux de motivations plus élevées en ce qui concerne le suivi de cours et la réussite universitaire par rapports aux autres.

Il est évident, que chaque société a ses propres valeurs, sa propre culture, sa propre manière de soutenir les enfants, mais pour chaque parent ces aspects sont interprétés et vécus d'une façon unique. Pour sauvegarder une société, la transmission orale ou écrite d'une génération à l'autre doit se dérouler quotidiennement. Dans chaque contexte géo démographique nous voyons émerger la notion de culture (coutumes), ainsi que celle d'une organisation et d'une trajectoire en plein changement. Dans chaque contexte les coutumes protègent l'être humain de l'inconnu, tandis que les dynamiques de peuplement évoquent des effets permanents d'évolution dans la composition et le comportement, la division et la structure sociale et familiale, dans la participation et l'implication parentale à l'école. De la famille à l'école ou vice-versa, la question ne se limite pas seulement à la forme mais aussi au fond. Lorsque nous évoquons l'importance de la famille au sein de l'école dans cette société, nous pensons sans nul doute à certains aspects culturels qui ont marqué son évolution. La situation de l'école aujourd'hui est la conséquence d'un processus socio-historique, entraînant

dans le même mouvement une transformation des réalités scolaires et de l'exposition de différentes mesures éducatives engendrées par les différents groupes socioculturels.

### **Jeune fille**

Dans les travaux d'organisation de l'Année internationale de la jeunesse (1985), l'Organisation des nations unies (ONU) considère que le jeune est une personne âgée de 15 à 24 ans. Il faut savoir qu'il n'existe pas de définition officielle de l'âge de la jeunesse. Au plus large sens, on qualifie de « jeunes » l'ensemble des moins de 25 ans : on regroupe alors les enfants (de 0-11 ans), les adolescents (11-17 ans) et les jeunes adultes (18-24).

L'expression « jeune » varie également d'un pays à l'autre, selon des facteurs socioculturels, institutionnels, économiques et politiques, même si de nombreux pays dans le monde utilisent la limite d'âge de la majorité (qui correspond généralement à 18 ans) comme un élément de référence pour parler de la jeunesse. Car à 18 ans, on considère un individu comme adulte et bénéficie d'une égalité de traitement aux termes de lois. Il est évident que l'entrée dans l'âge adulte est progressive mais le plus souvent mal délimité.

Les psychologues du développement parlent de période d'entrée dans l'âge adulte (Piaget, 1967 ; Wallon, 1945), ce qui signifie que le jeune est autonome, soit par le fait qu'il ou qu'elle quitte le domicile familial pour étudier ou travailler, soit pour certaines fonctions telles que celles de conduire une voiture, de boire de l'alcool, de signer un contrat, ou encore de voter.

D'après Galand (1997), Emile Durkheim fondateur de la sociologie française, le premier à mettre en évidence le caractère social de l'éducation, pose également l'enfant comme un être asocial, dans la mesure où il n'a pas encore intériorisé les lois qui régissent la société. (Galand, 1997, p. 43).

Selon le Draft du document de la Politique Nationale de la Jeunesse (PNJ) du Ministère de la Promotion des Jeunes, des Sports et l'Emploi (MPJSE, 2018) du Tchad, part dans un critère socioculturel pour dire qu'« un individu reste jeune aussi longtemps que la société, la famille, le groupe et le milieu social continue à le regarder et à le considérer comme tel. Le jeune est assimilable à celui qui, par manque de moyens de subsistances personnelles est pris en charge par la société. Ce critère correspond à la période célibat. [...] » (MPJSE, 2018, p. 18).

La jeune fille désigne une jeune personne de sexe féminin, dont l'âge indéterminé se situe entre l'enfance et l'adolescence. En d'autres termes, c'est un jeune être humain de sexe féminin n'ayant pas encore atteint le statut de femme.

**PREMIERE PARTIE : CADRE  
THEORIQUE**



## CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

### 1.1. SYSTEME EDUCATIF TCHADIEN

L'éducation est le fondement de la démocratie et des droits de la personne. On sait que l'éducation chez les filles, est le meilleur investissement qu'un pays puisse faire. L'éducation des filles et des mères présente des avantages sociaux et économiques incommensurables. En effet, les mères éduquées sont plus susceptibles d'adopter de bonnes pratiques sanitaires et nutritionnelles que celles qui ne sont pas scolarisées. Les filles qui ont un minimum de huit années de scolarisation se marieront probablement plus tard, auront moins d'enfants et utiliseront plus volontiers des moyens de contraception. Les mères éduquées envoient leurs propres filles à l'école et à veiller à ce qu'elles tirent parti socialement et économiquement de l'éducation qu'elles reçoivent.

Précisons d'emblée que les études statistiques sur le décrochage scolaire au Tchad sont peu nombreuses et même les écrits scientifiques sur ce phénomène sont à leur début. Nous nous appuyerons sur les statistiques provenant de différentes sources ainsi que sur des éléments de réflexions soulevés dans différents travaux, enquêtes, rapports, après avoir indiqué comment fonctionne le système éducatif au Tchad. Le décrochage scolaire est en lui-même un phénomène très complexe et difficile à définir (ce qui suppose de prendre en compte les différents facteurs qui entrent et qui varient selon les situations). Car il s'agit d'un phénomène social, ayant pour mesures principales les structures institutionnelles.

Au Québec, selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2000), le décrocheur est celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires. Le décrochage scolaire est perçu comme une situation définitive. Cinq années doivent s'être écoulées pour parler de décrochage (abandon scolaire qui est une interruption temporaire des études). Le terme utilisé au Québec est celui de *désengagement* (attitude passive, refus de l'effort, sentiment de frustration et d'impuissance). En Belgique, le décrochage scolaire est défini par la non inscription d'un jeune soumis à l'obligation scolaire dans un établissement et lorsqu'un élève inscrit dans un établissement, s'en absente plus de 20 demi-journées sans justification. En France, le décrochage scolaire se définit par la sortie anticipée ou sans qualification du Système Éducatif. On distingue les moins de 16 ans (qui sont en infraction,

quant à l'obligation scolaire) et les plus de 16 ans qui ne sont plus contraints de fréquenter l'école.

### **1.1.1. Brève histoire de l'école tchadienne et politiques publiques d'enseignement**

Chaque système d'enseignement d'un pays possède ses particularités propres et c'est en fonction de son évolution historique spécifique. De ce fait, nous adoptons un recul dans le passé pour mieux comprendre les réalités éducatives actuelles. Depuis les premières heures coloniales de l'Afrique francophone, nous constatons une africanisation des programmes d'enseignement dans les colonies françaises dont le Tchad, une extension et un renforcement de l'enseignement des langues officielles non africaines.

#### **1.1.1.1 L'école française**

Au Tchad, trois grandes étapes marquent l'évolution de l'école dite "moderne" (Nomaye Madana, 2000).

- La période de 1911 à 1945, une période de méfiance générale sur l'école, considérée comme destructrice des valeurs ancestrales. A partir de 1911, des écoles internats ont été créées pour les enfants des chefs et avec un enseignement assuré par l'armée coloniale. En général, ce sont uniquement des garçons issus des parents pauvres ou de condition sociale basse qui sont scolarisés ; les filles étaient tenues à l'écart de ce système.

- La période de 1945 à 1970, il est constaté durant cette période une phase de tolérance et d'acceptation de l'école par les citadins et les villageois. Des petits emplois rémunérés tels que les commis de bureaux, employés de postes, moniteurs de l'enseignement sont entre autres les résultats qui marquent cette époque.

- La période de 1970 à nos jours, période à laquelle la majorité des tchadiens accepte l'école, qui devient un facteur de promotion sociale et de différenciation économique. »

Aujourd'hui, le système d'éducation se caractérise par une forte augmentation de l'effectif des élèves à tous les niveaux. En effet, selon le Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIE 2018-2020), les effectifs scolarisés ont augmenté dans tous les cycles d'enseignement, à un rythme moyen annuel variable de 8% à 12%, pour ensuite enregistrer une baisse à partir de 2015 (-8% en 2015 et -1% en 2016). Les améliorations de la décennie précédente ont été rendues possibles grâce à une meilleure mobilisation des ressources publiques en faveur de l'éducation (25,9% du budget hors dette en faveur de l'éducation en

2016). Cette situation explique une forte demande pour les services éducatifs. Cependant les trois dernières années sont particulièrement marquées par la baisse des effectifs, suite à la démission de nombreux maîtres communautaires dont les subsides n'ont pas été versés durant la période (PIE 2018-2020).

### 1.1.1.2 L'école arabe

*Al Mdrassa* ou l'école arabe s'installe au Tchad dans les années 1950 pour renforcer les programmes de diffusion des enseignements religieux arabo-islamiques. Elle jouit d'une reconnaissance officielle de l'Etat comme le montre le décret présidentiel 62-117 1962-06-01 PG-EN dont le premier article stipule : « Dans l'enseignement public, qui se donne en langue française, une place particulière est faite à la langue arabe. Cet enseignement est laïc. » (Ali Koré, 2011, p 164). *Mdrassa* désigne littéralement un « lieu d'étude » ; pluriel, *madaris*. C'est une école traditionnelle d'enseignement supérieur, dans le sens où ses élèves étaient supposés avoir déjà mémorisé le Coran tout entier. Le cursus correspondait au trivium des arts libéraux (grammaire, logique et rhétorique) et comprenait du droit (*fiqh*) ; les systèmes mathématiques traditionnels (*abjad*) ; la littérature, l'histoire, la grammaire à un niveau plus poussé, le calcul des heures de la prière, l'exégèse et la psalmodie du Coran et ainsi de suite. On y enseignait parfois également la médecine et l'agronomie

En 1950, l'école arabe enseigne également l'histoire, la syntaxe et la base de la jurisprudence islamique. Plus tard, elle s'emparera de la transmission des matières scientifiques comme les mathématiques, l'écriture arabe, la chimie ou l'astrologie.

Le développement de l'école est en quelque sorte un complément à la mission de la mosquée et à l'amélioration du programme scolaire qui commence à englober des disciplines et des spécialités élaborées. L'école est née au sein même des institutions nationales centrales tchadiennes responsables de l'enseignement. Bien qu'elle ne jouisse pas de la même importance que l'école française, de grands pas ont été franchis durant les dernières années. Cet élan a été très visible notamment après les dispositions prises au congrès national de 1993 consacré à l'enseignement, et en particulier, à l'enseignement de l'arabe. (Ali Koré, 2011, p. 164)

Historiquement, la région d'Ouadaï est considérée comme pionnière car elle a abrité le premier institut scientifique dispensant l'enseignement en langue arabe. Parmi les plus grandes institutions de cette époque, on trouve l'Institut scientifique d'Abéché, créé en 1946,

l'Institut de Renseignement islamique, créé en 1956, et l'Institut de Renaissance arabe, créé en 1958. (Mbaïosso, 1990)

Les écoles d'enseignement religieux arabe s'appliquent à dispenser des leçons coraniques, la calligraphie arabe, ou encore l'apprentissage par cœur du Coran. On utilise, pour cela, des planches et des plumes. La dictée, l'écriture et la présentation sont les principales méthodes éducatives utilisées, et dès que l'élève atteint un niveau élevé, il a le choix de poursuivre ses études sur place ou de partir dans un pays musulman. (Alikoré, 2011. P. 163)

Les élèves sont tenus de suivre un mode d'enseignement et d'apprentissage régis par un règlement auquel ils doivent obéir :

À neuf ans, l'enfant commence la lecture des isipes plus difficiles que les sourates.

Le marabout met à sa disposition 7 à 8 isipes par an. La connaissance et la maîtrise de 60 isipes confèrent à l'élève un grade scolaire. Un examen de passage est organisé par le marabout pour tester le niveau de ses élèves ; les bons élèves sont choisis et présentés à d'autres marabouts de la localité qui vérifient leurs connaissances. Une nouvelle sélection s'opère à ce niveau pour retenir les meilleurs qui subiront une cérémonie d'intronisation. (Mbaïosso, 1990, p. 81)

Les familles perçoivent cet enseignement islamique comme un guide pour le comportement des jeunes. Elles considèrent qu'il les préserve de l'alcool, de l'adultère, des jeux de hasard, ainsi que d'autres comportements menant à la délinquance et à la décadence morale.

### **1.1.2. Présentation du système éducatif tchadien**

Le système éducatif tchadien a pour principale langue d'éducation qui est le français, mais à raison du bilinguisme, l'arabe est instauré comme 2<sup>ème</sup> langue officielle conformément à la loi N° 016/PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien. Le système éducatif tchadien est organisé comme suit :

Le système éducatif tchadien comprend l'enseignement formel et l'enseignement non formel. L'enseignement formel comprend : le préscolaire, le fondamental (primaire et moyen) ; le secondaire (secondaire général et technique) et le supérieur. L'enseignement non formel comprend l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

Le préscolaire est organisé en un cycle de trois ans et accueille les enfants de 3 à 5 ans. Il est encore à l'état embryonnaire et accueille principalement des jeunes enfants en zones urbaines.

L'enseignement fondamental est obligatoire. L'Etat crée des structures adaptées aux enfants profondément handicapés, ainsi qu'à ceux en milieu rural, notamment nomades nécessitant des mesures particulières. L'enseignement fondamental est organisé en deux cycles. On y trouve l'enseignement primaire et l'enseignement moyen.

L'enseignement primaire est organisé en trois sous-cycles, eux-mêmes subdivisés en classes, soit au total six classes (CP1-CP2 ; CE1-CE2 ; CM1-CM2). Il dure 6 ans et accueille officiellement les enfants âgés de 6 à 11 ans. L'enseignement primaire a pour finalité de dispenser une éducation de base à tous les enfants tchadiens de 6 à 11 ans. Il est pris en charge par l'État (écoles publiques) et les collectivités locales (écoles communautaires et écoles privées). La communauté contribue également au fonctionnement des écoles publiques par la prise en charge des salaires des maîtres communautaires.

L'enseignement moyen est organisé en cycle de quatre ans et accueille les élèves ayant fini le cycle primaire. Les élèves qui entrent dans l'enseignement moyen sont en principe âgés de 12 à 15 ans. La fin de l'enseignement moyen est sanctionnée par le Brevet d'études fondamentales (BEF), conformément au Décret N° 861/PR/PM/MEN/2014 portant Institution et Modalités de Délivrance du BEF. Les collèges sont plus répandus dans la zone centre, ouest et sud que dans la zone du nord. L'enseignement moyen est un cycle d'orientation qui renferme toutes les structures d'approfondissement des apprentissages généraux et prépare à l'enseignement secondaire général ou technique et professionnel. L'orientation des élèves vers les différentes filières d'enseignement et de formation incombe aux structures d'orientation scolaire et professionnelle. L'enseignement moyen dure quatre (4) ans et est dispensé dans les collèges d'enseignement général.

L'enseignement secondaire dure trois ans et est organisé en deux filières : l'enseignement général et professionnel débouchant sur le baccalauréat. L'enseignement technique professionnel est dispensé dans les collèges techniques pour une formation de 3 ans sanctionnée par le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et d'autre part dans les lycées techniques pour une formation de 3 ans sanctionnée par le Bac technique. Par ailleurs, il existe aussi des formations dans les Centres de formation technique et professionnelle (CFTP). Il accueille en principe des élèves issus des collèges et âgés de 16 à 18 ans.

L'enseignement supérieur comprend des formations diversifiées dont la durée d'études varie de 2 à 7 années. Ces formations sont organisées principalement au sein des universités, des instituts universitaires et des grandes écoles.

## **1.2 Scolarisation chez les filles au Tchad**

Le monde entier se préoccupe de la scolarisation, elle a fait l'objet des déclarations et des conventions adoptées par la communauté internationale à des différentes occasions. Nous doignons ainsi entre autres la déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la conférence des Etats africains pour le développement de l'éducation (1961), le sommet mondial pour les enfants (1990), la conférence sur l'environnement et le développement (1992), la conférence mondiale sur les droits de l'Homme (1993), la conférence internationale sur la population et développement (1994), la conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité (1994), la quatrième conférence mondiale sur les femmes (1995), la conférence internationale sur le travail des enfants (1997), et le forum mondial sur l'éducation (2000).

L'éducation des filles est un levier important de changements durables. Une fille instruite prendra sa vie en main. Elle sensibilisera ses enfants sur l'importance de l'éducation, elle veillera à ce que ses progénitures aient une éducation de qualité et lutte ainsi à son tour contre les discriminations dont sont victimes les filles, comme le mariage forcé et grossesses précoces, le travail infantile et la déscolarisation (Plan international, 2016). Cette idée illustre bien le défi que représente l'éducation des filles pour le système éducatif tchadien où les indicateurs en matière d'éducation des filles et de l'émancipation des femmes sont faibles comme l'atteste l'Annuaire Statistique Scolaire (ASS) 2019-2020, le taux de scolarisation des filles semble acceptable au primaire soit 84%. Dans la continuation du cursus scolaire, ce taux devient de plus en plus dans les provinces. La situation est de plus inquiétante encore pour les filles dans l'enseignement secondaire général, le taux d'achèvement est de 10,3% et seulement 0,4% pour les filles. Une dizaine de provinces enregistrent le taux d'achèvement des filles se situant en dessous de 5%. (ASS, 2020).

De même, les taux de scolarisation des filles les plus élevés sont enregistrés dans les provinces de la ville de N'Djamena (131,6%), le Logone Occidental (126,1%), le Mandoul (118,4%), le Mayo-Kebbi Ouest (114,7%), le Moyen-Chari (112,2%), le Logone Oriental (104,8%), le Tandjilé (99,1%) et le Tibesti (75,8%). Pour l'ASS, le taux supérieur à 100%

signifie qu'en théorie, le système a la capacité d'accueillir dans les conditions actuelles tous les enfants de six (6) ans en classe de CP1.

Et pourtant la scolarisation des jeunes filles est un élément essentiel pour la fille et pour le pays. C'est la clé d'accès à l'autonomie économique, un enjeu majeur de développement. Par l'éducation, elles gagnent en connaissances, ce qui influe par exemple sur la mortalité infantile car une fois mères, elles auront les bons gestes pour leurs enfants. Leur scolarisation est en progrès dans le monde, tant en primaire qu'en secondaire, mais de forts écarts persistent selon les pays. S'il y a un apparenté "égalité" avec 16% de filles non scolarisées dans le secondaire dans le monde en 2012 contre 15% de garçons, elle cache de grandes disparités selon les pays. Par exemple, plus de la moitié des filles (54%) ne sont pas scolarisées en Afrique subsaharienne contre 47% des garçons. (Unesco, 2012)

### **1.3 Présentation sociodémographique et géolocalisation de la ville de Moundou**

Moundou est la 2<sup>ème</sup> ville du Tchad et aussi la capitale économique, située au Sud du pays. La ville est fondée en 1924 par l'administrateur colonial français Joseph-François Reste (Nodjibaye, 1976). Chef-lieu de la région du Logone occidental, ville construite sur la rive gauche au Nord du Logone à proximité du Lac-Wey, elle compte plus de 158.221 habitants avec une superficie de 395 Km<sup>2</sup> (<https://www.populationdata.net/pays> , consulté en ligne le 19 Novembre 2021).





familles et leurs collectivités. En effet, Hertz et al. (1993) arrivent à la conclusion que si davantage de filles prennent le chemin de l'école, la santé s'améliore, la fécondité baisse, la production augmente et la génération suivante est équipée pour faire mieux encore.

Or, une bonne politique de scolarisation doit toujours s'accompagner d'un effort particulier pour maintenir les enfants à l'école et à dispenser un enseignement de qualité. Dans le Rapport de l'Unesco sur l'enseignement primaire universel (EPU) que l'Afrique subsaharienne demeure la région la plus éloignée de l'EPU. C'est également en Afrique subsaharienne que le nombre des filles non scolarisées reste le plus élevé avec environ vingt-trois millions, où les taux de survie scolaire en cinquième année du primaire sont les plus bas qu'ailleurs.

La politique publique d'éducation au Tchad se caractérise par une forte plus value dimensionnante. Nous saisissons ainsi la volonté des politiques qui font du mieux qu'ils peuvent pour privilégier le développement du secteur du système éducatif, mais également des réalisations et des performances qui restent faibles. En effet, la loi 06-016 2006 03 13 PR portant orientation du système éducatif tchadien vise dans le premier point de son Article 15 à « assurer à tous les enfants l'accès équitable à une éducation de qualité », et dans le point cinq du même Article, « promouvoir la scolarisation des filles par la levée des stéréotypes et autres pesanteurs socio-économiques et culturelles entravant le plein épanouissement de la fille et de la femme dans le processus de l'apprentissage ». Malgré les multiples résolutions prises dans les différentes rencontres nationales et internationales, force est de constater avec amertume que le système éducatif au quotidien fait face à moult difficultés.

Comme le souligne Maingari (1997),

On ne saurait manquer de souligner l'incapacité de l'État à donner du sens aux enseignements comme raison à la nécessaire réorientation de la politique de l'éducation. Longtemps marqué par le souci de développer une éducation pour tous, de démocratiser l'éducation dans les pays africains en favorisant la scolarisation à terme de toute la population en âge d'aller à l'école, le débat sur les fins de l'éducation [...] a toujours été éludé, doublé voire supplanté pour la question des effectifs, avec le souci pour les responsables concernés

d'augmenter le nombre de classes et des établissements scolaires. (Maingari, 1997, p. 100)

La scolarisation et la formation des filles sont des chaînes très importants de réussite dans les pays en développement et plus particulièrement chez ceux situés au Sud du Sahara où le bien-être social et les progrès économiques sont handicapés par la disproportion entre une population nombreuse et le faible niveau de développement des ressources humaines. En dépit de tous les avantages cités ci-dessus, la question qui se pose dans cette étude est celle de savoir pourquoi le taux élevé d'abandons des études, et les inégalités, continuent de s'agrandir entre les garçons et les filles, celles-ci étant sous-représentées à tous les niveaux d'enseignement. En ce qui concerne l'amélioration du niveau national de l'éducation, l'instruction des filles pourrait avoir des effets positifs sur l'augmentation du taux national de scolarisation.

D'après le Tchad- Projet de Promotion de la Formation des Filles et l'Alphabétisation des Femmes (2P2FAF) du Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique (MENPC) en partenariat avec la Banque Africaine de Développement (BAD) 2019, malgré l'amélioration du taux net de scolarisation (63,6% en 2014, contre 39% en 2000), et du taux d'achèvement du cycle primaire (50,8% en 2015, contre 23% en 2000), le niveau d'éducation de la population tchadienne, en particulier celui des femmes demeure encore l'un des plus bas d'Afrique. Fort malheureusement, les singularités entre les sexes sont connues de tous dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur, qui, d'ailleurs n'ont pas encore disparu de la mentalité des tchadiens et se caractérisent par un faible pourcentage des filles dans les filières scientifiques et techniques. La violence basée sur le genre, les mariages et grossesses précoces, la pauvreté, des conflits intergénérationnels, des pratiques culturelles fortement sexuées dès la petite enfance, etc., sont là quelques barrières qui empêchent les femmes et les filles d'avoir accès à l'éducation, à mener leurs études à terme, et à récolter les bénéfices multiples qu'elles pourraient tirer du système éducatif.

C'est dans cet espace d'inconfort pour les femmes et les filles que la BAD intervient pour accompagner le MENPC à travers le Projet d'Education des Filles et de l'Alphabétisation (PEFAF). Le PEFAF a dans son champ de vue définit plusieurs objectifs dont, « l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation offerte aux filles et aux femmes adultes à travers notamment une prise en compte accrue des questions de genre dans les services éducatifs offerts, le renforcement des filières scientifiques, la diversification des filières d'études et l'accent sur l'insertion socio-économique des femmes alphabétisées ». Le projet a ciblé huit

villes, parmi lesquelles Moundou dont selon les termes du projet, ces villes sont confrontées à de situation d'augmentation rapide de la population parfois due à l'exode rurale et à l'arrivée des réfugiés, mais aussi « des ouvrages d'évacuation des eaux pluviales et usées, adduction d'eau potable, réseau électrique, gestion des déchets, équipements collectifs, aires de jeu, les espaces verts, les promenades et parcours sportifs, etc., sont quasi inexistantes »

D'après le Bulletin du Programme de Coopération-Tchad-Unicef de Mai 2016, le Projet de Revitalisation de l'Éducation de Base au Tchad (PREBAT) a permis d'inscrire à l'école plus de 35.000 enfants, d'améliorer la qualité de l'enseignement par la formation des maîtres communautaires et leur dotation en manuels pédagogiques.

Au mois de mars 2016, le PREBAT a permis la construction d'environ 1.300 nouvelles salles de classes réparties dans 11 régions dont la ville de Moundou, permettant à plus de 67.000 enfants des écoles primaires y compris plus de 26.000 d'étudier dans un environnement d'apprentissage amélioré. En outre, 1.100 professeurs ont été formés et plus de 35.000 enfants non scolarisés dont plus de 12.000 filles ont été nouvellement inscrits à l'école. Toujours selon le Projet, plus d'un million d'élèves du CP1 et CP2 ont reçu des manuels scolaires. (PREBAT, 2016)

Le 04 Mars 2016, lors de l'inauguration de l'école de Tayé de Moundou à travers le PREBAT, le Maire de la ville de Moundou, Laokein Kourayo Médard Mbaïheureum, adressait en sa qualité de premier magistrat de cette ville son mot de bienvenue à tous ses hôtes. Il fera dans la foulée l'historique de l'école dans la région du Logone Occidental en disant que la première école a vu lieu dans cette région en 1929 pendant l'ère coloniale. Mais, les premiers lauréats du Certificat Primaire d'Indignant (CPI), l'équivalent du Certificat d'Étude Primaire du Tchad (CEPT) sont obtenus en 1935.

Lanne (1995, p. 244), ancien administrateur colonial écrivait : « Depuis la création de l'école à Moundou en Mai 1931 avec pour instituteurs européens. Moundou a commencé par une flambée foudroyante en 1949, elle rafle 52% de certificats de tout le pays ».

### **1.5. Organisation socioculturelle et géo spatiale de la ville de Moundou**

Généralement dans la ville de Moundou, on considère que la place de la fille est seulement au foyer et non à l'école. En effet, dans certaines communautés, les phénomènes des mariages précoces/forcés, des mariages arrangés prédominent, lesquelles pratiques restent

apprécier et perçu positivement par plusieurs ménages. C'est une preuve que les parents suivent encore les principes coutumiers et religieux, car pour ces parents, c'est une question de l'honneur de famille. Les parents pensent qu'en agissant ainsi, ils luttent contre les grossesses non-désirées ou encore contre les dénigrement qu'ils subiront si leurs filles ne trouvent pas de maris, ni même que si leurs filles ne parviennent à avoir d'enfants après de longues années d'études, ou encore d'éviter le "vagabondage sexuel" chez leurs filles. D'autres parents encore dépositaires de la tradition craignent l'émancipation des filles par le biais de l'éducation, ils pensent que leur pouvoir serait déstabilisé si les femmes sont éduquées.

Moundou, la deuxième ville du Tchad est construite sur une cuvette plate en bordure du fleuve Logone. D'après le PADUR2, la ville de Moundou se situe dans une zone soudano guinéenne. La pluviométrie varie entre 1000 mm et plus de 1200 mm de hauteur de pluie. Les températures y varient entre 10°C et 45°C. Le centre de la ville avait été édifié sur un site favorable dans les années 1923. Les quartiers périphériques sont construits généralement dans des zones inondables non assainies. En dehors des quartiers résidentiels et du Marché Central, le reste de la ville de Moundou demeure dans de zones de fortes. Le Sud et l'Est de la ville étant occupés par les unités industrielles, l'extension de la ville s'opère à l'Ouest vers les quartiers Djarabé et au Nord vers les quartiers Quinze Ans, Doumbeur et Koutou. Moundou est mieux urbanisée par rapport à d'autres villes du pays avec une population estimée à 173 000 personnes et la densité brute de la population est estimée à 79 hab./ha. La mortalité est également élevée à cause de l'infection du VIH/SIDA. La sur représentation féminine de la population totale de Moundou est un atout pour l'éducation de ses citoyens (PADUR, 2011).

La ville de Moundou est considérée comme le poumon économique du pays et la ville est la mieux desservie en infrastructures économiques et sociales, *elle abrite des entreprises agro-industrielles majeures du pays comme* : (l'Usine d'Egrenage du Coton Graine en coton, Les Brasseries du Logone (BDL), et la Manufacture des Cigarettes du Tchad (MCT), etc. Mais, l'agriculture occupe toutefois une partie très importante de main d'œuvre locale ; elle est suivie par l'élevage, le commerce, la pêche et dans une moindre mesure l'artisanat. De ce fait, la ville de Moundou a plus une population immigrante plus importante que d'autres villes du sud du Tchad.

On ne peut nier la part prise par les traditions religieuses dans les inégalités entre les sexes. Mais aussi, la marque d'une culture patriarcale est réelle dans toutes les religions, on le constate dans le christianisme, l'Islam, le judaïsme, etc., à travers l'interprétation des grands textes fondateurs, dans la méfiance à l'égard des femmes, dans le monopole masculin du pouvoir religieux et de l'accès au sacré. Pourtant des femmes ont pu accéder à des possibilités d'expression et d'action, dans un cadre religieux ou du fait de leur culture religieuse.



Les ordures ne sont pas non plus enlevées régulièrement par la municipalité. La stagnation des eaux de surface est la source de prolifération de moustiques, vecteurs du paludisme et de bien d'autres maladies. Pour pallier ces difficultés, le Bureau de Coordination des Comités d'Assainissement (BCCA) a mis dans chacun des 23 quartiers de la ville des comités d'assainissement. Ces CA interviennent dans la collecte des déchets, le curage des caniveaux et la sensibilisation de la population à l'entretien de la ville. Malgré les tentatives de solutions, le problème demeure. La commune entreprend en ce moment de grands travaux de construction de collecteurs, l'Agence Française de développement (AFD) a financé, un collecteur de 6 km non couvert. Ce collecteur draine les eaux de pluie de la ville vers le fleuve Logone. Ces travaux sont renforcés par le PADUR avec 6.035 ml de canaux ; un bassin d'écrêtement et plusieurs des ouvrages de traversée et passerelles bétonnées.

En religion, la ville est fortement dominée par le christianisme comme tout le Sud du Tchad d'ailleurs. Les chiffres concernant cette communauté sont quasi inexistantes mais le constat est réel. Les parents qui ne sont pas allés à l'école et qui vivent dans cette zone accordent beaucoup d'importance à l'enseignement religieux, particulièrement pour l'éducation de leurs filles. Les enseignements sont basés à l'obéissance, la docilité, la soumission, le respect et la dépendance conformément aux principes religieux qui montrent la marge de limite et de liberté de la femme. Comme dans les saintes écritures, le livre des Proverbes qui détermine les qualités et le rôle d'une femme vertueuse.

Qui peut trouver une femme vertueuse ? Elle a bien plus de valeur que les perles.

Le cœur de son mari a confiance en elle, [...] Elle lui fait du bien, et non du mal, tous les jours de sa vie. [...] Elle travaille d'une main joyeuse. Elle est comme un navire marchand, elle amène son pain de loin. Elle se lève lorsqu'il fait encore nuit, et elle donne la nourriture à sa maison, [...] Elle tend la main aux malheureux, elle tend la main à l'indigent. Elle ne craint pas la neige pour sa maison, [...] Elle ouvre la bouche avec sagesse, et des instructions aimables sont sur sa langue. Elle veille sur ce qui se passe dans sa maison. [...] Plusieurs filles ont une conduite vertueuse ; mais toi, tu les surpasses toutes. La grâce est

trompeuse, et la beauté est vaine. La femme qui craint l'Éternel, est celle qui sera louée. (Proverbes 31 : 10-30)

Pour cela, il n'est pas étonnant de constater que les femmes soient écartées à la gestion des affaires du groupe social, mais il n'est pas surprenant non plus de remarquer que les fonctions politiques, économiques et religieuses soient exclusivement assurées par les hommes. Les femmes par contre, sont obligées d'assumer les fonctions de ménagère et d'épouse.

En ce qui est de l'art, Moundou a une culture très diversifiée et partagée à travers différentes manifestations artistiques et intellectuelles. Nous pouvons citer entre autres les danses comme le *Dala*, le *Baoundai*, le *Ndö* et le *Sai* qui sont très répandus dans les cabarets, les grandes cérémonies culturelles et traditionnelles et même lors des soirées de danses organisées par certains jeunes de la ville. Cette culture est partagée un peu partout dans le Sud du Tchad et les filles/femmes forment la pièce fondamentale, leur rôle est ici plus qu'important.

Selon Amina Goron (2021), la ville de Moundou est cosmopolite où se parle majoritairement le Ngambay. Cette dernière est une langue *sara* parlée dans la vaste région du Sud du Tchad et plus précisément dans les provinces du Logone occidental, Logone oriental et du Mayo-Kébbi Ouest. Selon Fenning (2013), le ngambay avait à peu près 896 000 locuteurs en 2006. Moundou est une zone francophile dès les premières heures coloniales contrairement à la zone Nord du Tchad majoritairement arabophone.

En matière d'habitat, les maisons sont pour la plupart construites en terre cuite ou *Briques cuites*, et les toitures se font en tôles ou en paillasons en raison des conditions socioéconomiques des ménages.

Le sol de Moundou est très favorable à la culture de riz, des arachides, des mils, de maïs et bien d'autres cultures vivrières. Il faut noter que l'agriculture occupe une place de choix dans la vie économique chez les *moundoulais*. Les moyens techniques modernes permettent aussi des rendements moins pénibles mais souvent satisfaisants. Cependant, les conflits des terres et les conflits éleveurs/agriculteurs persistent dans la région et aux environs. C'est une situation qui inquiète de plus en plus les populations, et, les autorités traditionnelles et de l'État peinent à trouver des solutions à cette situation qui enfonce chaque année ses racines dans la ville.

## CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE

Ce chapitre fondamental nous permet de rendre compte de la synthèse de quelques écrits qui tournent autour des variables de notre sujet de recherche. Il s'agit particulièrement de voir dans un premier temps comment la trajectoire de vie des jeunes filles et de leurs expériences scolaires se précisent comme bases essentielles signifiantes de la réussite, d'échec ou de décrochage scolaire ; ensuite nous aborderons la question du désir d'aller à l'école, de la question des sentiments d'efficacité personnelle, des caractéristiques socioculturelles liés au décrochage scolaire. En fin, nous recensons quelques écrits sur les facteurs psychosociaux, pédagogiques et organisationnels jouant un rôle de près ou de loin dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles.

### **2.1. Trajectoire de vie, expériences scolaires et décrochage scolaire chez les jeunes filles**

#### **2.1.1. Trajectoire de vie chez les jeunes filles**

Une trajectoire de vie peut éventuellement avoir rapport avec une trajectoire ou un cheminement d'un individu dans le temps et dans l'espace dans une société donnée. Ainsi, une trajectoire de vie est donc traitée dans les études des trajectoires sociales : L'étude des trajectoires sociales suit l'itinéraire d'un individu, de sa naissance jusqu'au moment où l'enquête vient le solliciter, et tente d'observer, pas à pas, les événements qui ont percuté cette trajectoire, les ressources dont l'acteur a fait preuve pour éventuellement les surmonter, les transcender, les réorganisations ou réorientations dans les choix scolaires, ou encore familiaux survenus.

Toute trajectoire représente le chemin parcouru par un sujet en tant qu'objet de recherche pendant une période de temps sur un espace délimité. La trajectoire définit les déplacements associés aux activités scolaires d'une personne. Elle se situe au-delà de la simple idée du chemin parcouru dans le temps et l'espace pour tenir compte du sens que la chose a aux yeux des actrices.

Mapto Kengne (2011) parle de trajectoire spatiotemporelle pour désigner la localisation spatiale ou tous les endroits et moments que peut traverser un individu en fonction des



contraintes associées par rapport à sa scolarité. Ce cadre spatiotemporel nous intéresse dans cette étude pour comprendre le rôle socio environnemental qu'entretient la jeune fille en rapport avec son parcours scolaire dans le temps et dans l'espace. Ces contraintes dictent non seulement les limites théoriques d'une analyse contextuelle biographique, mais aussi les conditions dans lesquelles la trajectoire peut progresser à l'intérieur d'une structure sociale ou institutionnelle. Ce sont les contextes, les trajectoires objectives et subjectives qui sont mis en relief à travers les effets de la résilience sur ce que les filles désirent devenir. Ainsi, les composantes d'une trajectoire sont de l'ordre de la motivation du déplacement. Toute personne a besoin de réaliser une activité qui lui motive et lui pousse à dépenser de l'énergie. L'itinéraire dans une trajectoire c'est le trajet qui est prévu et qu'on ne réalise pas toujours à cause de toute sorte d'adversité. L'adversité peut créer un détour sur une série ordonnée de déplacements dans l'espace et dans le temps. Les déplacements représentent de nouveaux horizons à la réalisation d'une activité.

Peu après son indépendance en 1960, le Tchad est plongé dans une grave succession de tensions politiques. Chaque tchadien et tchadienne commençait par découvrir son identité et à vouloir imposer son entité culturelle à son prochain. Ainsi, les tchadiens ont commencé par se haïr, ainsi commença les conflits interethniques ou claniques, des conflits interrégionaux, des conflits éleveurs/agriculteurs, etc., les plus graves et dangereux qui contrent la cohabitation d'ensemble des filles et fils de divers horizons du Tchad, on accuse ainsi le système de gestion de l'Etat. Malgré ces nombreuses années de tensions internes sans oublier les problèmes spéciaux de l'Etat tchadien tels que les endettements internes et externes, le favoritisme ou encore les corruptions, l'Etat tchadien a investi un travail remarquable pour l'épanouissement de son système d'éducation avec les appuis des partenaires.

La place de la jeune fille tchadienne à l'école est conjoncturelle, moins prometteuse et depuis, il est difficile de dire que la jeune fille est à même de fréquenter une scolarisation complète et sans ambiguïtés. Ces ambiguïtés sont parfois affluentes des raisons de la communauté dans laquelle vit la jeune fille (c'est-à-dire qu'il est plus facile de maintenir cette dernière dans un rôle très dépendant/dominant de fille de ménage, de femme au foyer ou encore de femme soumise). Cependant, en dépit des efforts multiples pour une nouvelle vision interne comme l'aide internationale ayant permis une amélioration de vies des enfants au Tchad, beaucoup d'éléments font de ce pays une terre où vivre en paix pour les enfants, les femmes et les hommes est un défi énorme.

Le pays a connu beaucoup de crise certes, mais il continue à faire face à de nombreux défis, qui pour plusieurs d'entre ces défis impliquent les enfants et les femmes (entre autres le travail des enfants, la sous-scolarisation et/ou la non scolarisation des enfants et des jeunes filles en particulier, les violences basées sur le genre, les mariages précoces, les mariages forcés, les mariages arrangés, la déscolarisation des jeunes filles, le décrochage ou l'abandon scolaire, etc.).

Même si le contexte actuel de l'éducation peut sembler différent avec la crise sanitaire de Covid-19 que l'on connaît et qui est devenu trop vite planétaire avec un impact considérable dans nos sociétés. Cette crise sanitaire qui est perçue comme la glaive qui vient enfoncer la plaie déjà omniprésente dans les systèmes éducatifs même si visiblement nous avons l'impression que l'impact de ce phénomène dans le secteur d'éducation au Tchad semble s'adapter au rythme des institutions scolaires. En effet, cette crise a momentanément entraîné des fermetures des écoles, églises, mosquées, et autres lieux d'instructions publiques. Mais les plus grands parasites du système éducatif tchadien restent les difficiles conditions enseignantes et les grèves persistantes des élèves/étudiants et des enseignants, revendiquant entre autres leurs droits, mais qui contribuent d'une autre manière à la détérioration de la qualité de l'éducation au Tchad.

Il existe ainsi des trajectoires favorables ou des trajectoires défavorables en fonction de moments de crises, de contextes critiques, de périodes sensibles, de cumuls de risques et de cumuls d'obstacles, de soutiens, d'aides et de ressources conscientes et inconscientes mobilisables. Il existe aussi dans les familles des différences considérables de ressources matérielles et culturelles, de contraintes extérieures, de contextes résidentiels, d'aspiration et de projet. Ces différences se répercutent sur les enfants qui grandissent en leur sein. Elles sont relevées à tous les moments de la trajectoire : l'éducation des parents, l'entrée à l'école, la structure de la famille, les stratégies et les ressources de la famille. La trajectoire est ainsi une perspective importante dans l'analyse de la dynamique et de la solidarité familiale pour la perpétuation ou la transmission des rapports aux savoirs.

L'analyse sur les trajectoires des filles nous permet de mettre en lumière les motivations, les valeurs, la rationalité des moyens et le choix raisonné scolaire et académique des filles. Nous parlons de classes de trajectoire pour désigner l'ensemble des parcours scolaires et sociaux possibles pour les filles dans un contexte. Il s'agit de leur milieu social d'origine à leur milieu social ou niveau scolaire d'arrivée. Ces parcours s'effectuent à travers différentes

étapes ou passages par les institutions de la reproduction et/ou de la production sociales, soit la socialisation dans la famille d'origine, la scolarisation, le mariage et la constitution d'une famille (Mingat et Ndem, 2008 ; Bernard, 2005).

### **2.1.2. Expériences scolaires**

Selon Courtinat-Camps (2009), l'expérience scolaire donne la possibilité d'avoir une analyse qui permet de regrouper les caractéristiques objectives du contexte scolaire (natures des savoirs enseignés, spécificités des rapports pédagogiques) et les caractéristiques subjectives que nous pensons comprendre à partir de la manière dont l'élève se pense comme apprenant et conçoit les savoirs et leurs finalités (Courtinat-Camps et Prêteur 2010).

Chaque élève dorlote cette vie à un moment de son existence. L'expérience vécue à l'école est un moment important pendant le développement, car c'est au sein du milieu scolaire que celui-ci passe une bonne partie de son temps. Ainsi, la meilleure manière serait d'être satisfait du système scolaire, et c'est essentiel car c'est le lieu d'entretenir de bonnes relations avec le personnel de l'école (Direction, les enseignants, etc.), avec ses pairs et de s'avérer intéressé et motivé par les différentes activités du système scolaire.

Nous pouvons de ce part dire que nous avons tous, chacun et chacune des facultés innées nous permettant de réfléchir, de théoriser, de réussir ou d'échouer, de nous motiver ou de démotiver, et, cela nous laisse croire aux résultantes fonctions de nos expériences. Les décrocheuses du secondaire ont une perception plutôt négative face à l'organisation scolaire : les manières d'enseigner, les heures de cours, etc., de plus, elles perçoivent généralement les règlements de l'école de façon négative.

Certaines élèves jaugent qu'il y a trop de matière à assimiler et les explications données par les enseignants sont trop compliquées. Ces élèves n'ont pas le temps de tout intégrer au fur et à mesure. Pour Girard (1989), d'autres jeunes trouvent le climat de l'école trop gênant, ne se sentent pas à leur place. Cette étude de Girard, reflète particulièrement les ressentis des jeunes filles face à leurs expériences scolaires.

## **2.2. Le désir d'aller à l'école**

De nos jours, l'éducation des filles est une condition nécessaire aux efforts durables de développement, car les femmes constituent la main-d'œuvre la plus importante dans la production. Elle peut leur permettre l'essai des nouvelles idées et expériences dans leurs

familles et leurs collectivités. En effet, Herz et al. (1991) arrivent à la conclusion que si davantage de filles prennent le chemin de l'école, la santé s'améliore, la fécondité baisse, la production augmente et la génération suivante est équipée pour faire mieux encore.

La scolarisation et la formation des filles sont des moyens importants de réussite dans les pays en développement et plus particulièrement chez ceux situés au Sud du Sahara où le bien-être social et les progrès économiques sont handicapés par la disproportion entre une population nombreuse et le faible niveau de développement des ressources humaines.

L'analyse des représentations de l'école à travers les parcours scolaires des filles permet d'identifier et de décrire les facteurs de risque et les facteurs de protection des filles en processus de scolarisation. Ainsi, le risque d'entrée en scolarité précoce ou tardive chez les filles en zones rurales ou urbaines, n'a pas les mêmes conséquences à long terme sur leur trajectoire scolaire. De plus, une structure d'encadrement familial et des parents scolarisés ne représentent pas les mêmes avantages au primaire et au secondaire. Les déplacements et les changements de structure d'encadrement influent aussi sur la réussite, le redoublement et l'abandon de l'école des filles. Si le fait d'avoir le baccalauréat comme diplôme de fin d'étude du deuxième cycle du secondaire augmente fortement la probabilité de devenir étudiante, cette probabilité n'est pas équivalente pour les filles qui habitent en milieu rural et les filles de milieu urbain.

Par contre, tous ces défis suscités n'influent pas la volonté des filles à vouloir davantage une éducation structurelle donnée par l'école. Les filles ont tendances à se lancer plutôt bien à l'école, elles y voient en cette structure un mécanisme de changement de vie future, radicalement opposé à la famille. Elles se disent, « je vais à l'école, car je veux réussir dans ma vie de demain ». Cependant, lorsque ces filles grandiront, elles se rendront compte des barrières fulgurantes ralentissant ou diminuant leur motivation de départ dans ses débuts scolaires. C'est cette période précise que nous attribuons à la "*jeune fille*", c'est la femme en devenir, et, c'est à cet âge que la fille fera face à de décisions parfois les plus fortes d'elle-même ou celles qu'on lui impose. Pour Florent (2016), cette période constitue enfin les derniers instants où la jeune fille est encore pleinement manipulable par ses parents et modelable à souhait. C'est ainsi un moment central de la vie de la femme, une période charnière, conséquence directe de l'enfance qui précède et annonciatrice de la vie d'adulte qui suit.

Dans toutes sociétés, les individus se trouvent obligés à jouer habituellement des rôles, des attentes et des exigences différenciées selon leur sexe. Du coup, l'influence sur ces caractéristiques biologiques sur les comportements et les attitudes des garçons et des filles

(Maccoby, 2002), doit considérer l'influence des rôles que leur font endosser les processus de socialisation (Richardson, et al., 1986). On s'attend à ce que les garçons soient autonomes, davantage centrés sur eux-mêmes, indépendants, compétitifs, performants, actifs et qu'ils répriment leurs émotions. Par contre, on s'attend à ce que les filles soient ouvertes aux autres, qu'elles soient maternelles, affectueuses, amicales, coopératives et sociables (Maccoby, 2002). Ces différences naissent et grandissent le jour au jour, mutent et s'expriment notamment à l'école. C'est pourquoi, dans l'ultime motivation d'en saisir les expressions et la contribution au cours de l'expérience scolaire, beaucoup de chercheurs s'efforcent d'identifier et de mieux comprendre ces différentes facettes du développement des garçons et des filles. Cependant, qu'en est-il le cas au Tchad et plus précisément dans la ville de Moundou, les filles et les garçons ont-ils même affection ?

L'éducation devient alors très vite le moyen privilégié pour maintenir la femme dans les chaînes qui lui sont prescrites. Il convient de ne surtout pas en apprendre trop, car le statut de la femme trop savante ridiculise, mais qui peut être surtout considéré effrayante.

Malgré des pratiques culturelles contraignantes à l'encontre des jeunes filles, et ce, malgré, des préjugés de diverses formes, les études portent à croire que le système éducatif mène un défi énorme contre les maux qui entravent son bon fonctionnement. Les sens que les élèves accordent à leurs activités scolaires sont des processus par lesquels elle va s'individualiser et former les structures de sa subjectivité dans les instances de sa socialisation que sont notamment la famille et l'école. Beaucoup de jeunes filles perçoivent l'école comme un lieu de socialisation.

### **2.3. Sentiment d'efficacité personnelle chez les jeunes filles de la ville de Moundou**

Le sentiment d'efficacité personnelle, est, selon le psychologue canadien Albert Bandura, un sentiment se trouvant au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Carré (2004) qui reprend les travaux de Bandura, pense que, les gens auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés si leur sentiment d'efficacité est faible, c'est-à-dire s'ils ne sont pas convaincus qu'ils soient capables d'obtenir les résultats attendus. C'est pourquoi notre questionnaire quantitatif va nous permettre l'efficacité de cette démarche et, d'autre part, son impact sur le SEP chez les élèves décrocheuses. Cependant le SEP peut provenir d'une expérience d'un succès par exemple, l'élève sera amené à croire en ses capacités. Par contre, les échecs réduiront cette croyance.

Dans le cadre de nos observations en tant que chercheur, la réalité nous montre cela. Il est vrai que nous avons eu très peu de temps à observer les émotions chez les jeunes filles scolarisées, mais à travers nos enquêtes et entrevues sur le terrain, nous avons pu constater que nombreuses sont celles qui manquent de confiance en elles. Elles ont un sentiment d'efficacité personnelle faible, ont peur de faire des erreurs et se sentent souvent stressées.

Un autre élément clé qui joue un rôle non négligeable dans la réussite ou le succès des enfants à l'école est la famille. Si les parents s'impliquent fortement dans l'éducation scolaire de leurs enfants, ces derniers se sentiront soutenues et n'auront pas peur ou de crainte à impacter les pratiques de l'école, car les parents seront ainsi considérés comme des partenaires dans le progrès de leurs enfants. Lecompte (2004) dit que ce sont généralement les parents défavorisés qui ont une faible implication dans l'école et qui offrent peu de soutien pédagogique à leurs enfants. Que beaucoup ne savent pas quoi faire ni comment aider leurs enfants à apprendre à la maison, et que ce manque de connaissance est interprété par erreur comme un manque d'affection. Ils sont souvent intimidés par l'école, initient rarement le contact avec elle et ont peu de ressources économiques à leur disposition pour enrichir la scolarité de leurs enfants. Comme on peut s'y attendre, ils ont un faible sentiment d'efficacité à pouvoir influencer l'apprentissage scolaire de leurs enfants (Hoover-Dempsey et al., 1992 cités par Lecompte, 2004, pp. 70-71).

## **2.4. Facteurs psychosociaux et pédagogiques liés au décrochage scolaire**

### **2.4.1. Facteurs psychosociaux**

De nombreuses études indiquent que les facteurs démographiques, familiaux et scolaires ont un effet sur la manifestation de difficultés psychosociales et sur le développement des relations avec les pairs (Finn, 1989). Cependant plusieurs signes indiquent qu'il s'agit des problèmes psychosociaux : ces problèmes seraient entre autres, la fréquence de symptômes dépressifs (Quiroga et al., 2013), de conduites d'agression ou de consommation de psychotropes (Janosz et al., 1998), sont associés à un grand risque de décrochage scolaire. Ainsi, selon French & Conrad (2001), le fait d'être rejeté par ses camarades de classe, le fait d'être victime de violences par d'autres élèves ou le fait de s'affilier à des pairs désengagés de leur scolarité, sont liés plus fortement encore à la probabilité d'abandonner l'école.

Les différents aspects liés au risque de décrochage scolaire listés ci-haut peuvent avoir un impact préoccupant sur la motivation scolaire et l'engagement comportemental des élèves.

Ces derniers sont considérés comme les facteurs plus proximaux du risque de décrochage (Appleton et al., 2008). En ce qui concerne la motivation des élèves qui ont un plus faible sentiment d'appartenance à leur école (Battin-Pearson al., 2000), qui perçoivent moins la valeur à des activités scolaires sont plus à risque de décrochage. Pour ce qui est de l'engagement comportemental des élèves qui participent moins en classe, font moins d'effort pour respecter les consignes des enseignants ou se mettent davantage en retrait pendant les cours présentent un risque plus élevé de décrochage (Janosz et al., 2009). Il ressort donc que ces facteurs proximaux ont un impact prépondérant sur le risque de décrochage. Janosz et al. (2013).

#### **2.4.1.1. Facteurs liés à la famille**

D'après la structure familiale de l'OCDE (2008), nous pouvons relever plusieurs aspects : le niveau de diplôme des parents, les parents sans emploi, la question des ressources matérielles, les professions culturelles (livres scientifiques, instruments de musique), la nationalité même des parents, la langue parlée à la maison, la séparation parentale. Au-delà même de ces différents aspects relevés par l'OCDE, il ressort la qualité des pratiques relationnelles parentales : il est ici question de mettre l'accent sur le soutien affectif, la question portée sur la confiance existentielle entre l'enfant et ses parents. Nous notons également la question des encouragements dans les études, des réalisations personnelles, des projets, des efforts. Tout en ne pas oublier le côté finance et des rituels de vie qui agissent fortement sur la motivation de l'élève (auto-détermination). (Déci et Ryan, 1985)

La conception de l'école par la famille est un facteur important. Il s'agit des codes de l'école et de ses programmes, des discours (positifs et négatifs) sur l'école et les difficultés rencontrées, sur l'intérêt partagé. A côté de ceux-ci, il y a des besoins physiologiques, comme le sommeil, alimentation saine, activité physique, et des besoins psychologiques fondamentaux qui ne sont rien d'autres que, la sécurité, la reconnaissance, l'estime, la confiance, l'affection, l'expression, l'autonomie.

Dans cette étude nous voulons parvenir à mieux comprendre les dynamiques qui aboutissent au décrochage scolaire, ce qui suppose d'avoir une définition claire du décrochage lui-même pourtant ambigu dans sa définition, ce qui pose de problèmes de mesure Thibert (2013). Pour se situer dans cette logique, le décrochage scolaire est parfois défini comme un statut : c'est la situation d'un élève qui ne répond plus aux critères de fréquentation scolaire ou de délivrance d'un diplôme. Dans d'autres cas, le décrochage est défini comme un événement : c'est le moment où l'élève abandonne l'école. D'autres fois encore, le décrochage est défini

comme un processus évolutif de désengagement progressif de l'école. Parmi les chercheurs, un grand nombre se rallie néanmoins à la définition du décrochage comme l'étape finale d'un processus graduel, qui commence souvent tôt dans la scolarité, où désavantages sociaux, difficultés psychologiques, échecs et problèmes de discipline à l'école s'entremêlent et se renforcent mutuellement, et au cours duquel des élèves perdent l'intérêt et le sens de la scolarité. C'est le cas chez Alexander et al. (1997), chez Archambault et al. (2008) et chez Sweeten et al. (2009).

#### **2.4.1.2. Facteurs démographiques**

Généralement considérés comme des facteurs les plus distaux relativement stables, les caractéristiques de ces différents facteurs sont moins prises par l'école. Et pourtant, certaines études indiquent que le décrochage augmente avec l'âge et que les garçons sont plus touchés que les filles (Blaya, 2010). D'autres études indiquent également que si les parents ont été peu scolarisés, sans emploi, séparés, d'origine étrangère, avec une langue parlée à la maison qui n'est pas la langue d'enseignement, ou si la famille dispose de peu de ressources matérielles et culturelles, ici le risque de décrochage est plus important. (Cairns, R. B., Cairns, B. D., et Neckerman, 1989).

Selon Duru-Bellat (2002), les facteurs démographiques et familiaux structurels produisent un effet majeur sur le parcours scolaire de l'élève et sur les facteurs familiaux fonctionnels. Les facteurs familiaux fonctionnels médiatisent en partie l'effet produit par des facteurs structurels sur le risque de décrochage (Jimerson et al., 2000 ; Rumberger, 2011). Plusieurs études mettent en premier pôle le rôle préventif de la perception par l'élève, du soutien, des attentes et des aspirations scolaires de ses parents face à l'abandon scolaire. Des études qui montrent qu'à propos du parcours scolaire de l'élève, le fait de redoubler (Jimerson et al., 2002), d'être exclu d'un établissement, de changer d'établissement ou d'aboutir dans une filière professionnelle, sont associés à un grand risque de décrochage.

#### **2.4.2. Facteurs psychopédagogiques et organisationnels**

Plusieurs facteurs psychopédagogiques et organisationnels peuvent expliquer la réussite scolaire ou, dans l'autre sens, l'échec scolaire et le décrochage. Un grand nombre de travaux se sont intéressés aux facteurs différenciant les élèves qui abandonnent l'école avant l'obtention d'un diplôme de ceux qui persévèrent (Robertson et Collerette, 2005). Dans le souci d'identifier les variables susceptibles de prédire le décrochage scolaire en tenant compte de plusieurs



facteurs de manière intégrée de vastes études longitudinales ont été effectuées face à cette accumulation de facteurs potentiellement explicatifs. Il en ressort de ces études que moult facteurs (individuels, sociaux, familiaux, culturels, socio-économiques et institutionnels) peuvent expliquer et prédire le décrochage. Mais, le plus souvent, c'est l'accumulation de facteurs négatifs qui augmentent le risque d'abandon (Janosz, 2000).

#### **2.4.2.1. Facteurs liés à l'école**

L'école, par ses structures, son organisation du cursus ou son climat, influence l'expérience scolaire des adolescents. L'école définit des dimensions fondamentales dans lesquelles l'adolescent apprend à se percevoir et à percevoir autrui. A l'école, la mauvaise relation à l'école est souvent invoquée par les décrocheurs. La qualité de la relation enseignant-élève, de par les attitudes et les comportements qui peuvent en résulter, contribue à favoriser ou non la réussite scolaire des jeunes, et influence sur la façon dont les élèves perçoivent l'établissement scolaire et l'école (Blaya et Hayden, 2003).

Ainsi, Duru-Bellat (2002) rappelle que l'enseignant est le plus en mesure de créer les situations ou contextes les plus favorables pour la performance de ses élèves. De plus, les interactions élèves/enseignants influencent sur l'engagement des jeunes dans leurs activités scolaires. De même, les enseignants qui sont flexibles, positifs, créatifs et centrés sur la personne plutôt que sur les règlements, peuvent éviter le cycle de l'échec et de l'aliénation qui mènent au décrochage. Comme, en général, les décrocheurs considèrent que les enseignants s'intéressent peu à eux personnellement, la sensibilité des enseignants semble être un facteur déterminant de leur persévérance scolaire (Potvin et al., 1999).

Les pratiques pédagogiques des enseignants telles que la gestion du temps en classe et leurs attentes, inégalement favorables et de piètre qualité, sont un des vecteurs importants par lequel se créent les inégalités d'acquis entre élèves ainsi que celles interindividuelles. Les représentations et les attentes, que les enseignants élaborent, s'ancrent dans l'information apportée par cette assignation (Duru-Bellat, 2002) et qui influence sur les acquisitions scolaires. Ainsi, par exemple, une attente positive stimule l'élève alors que l'anticipation de l'échec peut avoir pour effet de le provoquer. En se basant sur les recherches américaines, Guigue (2003) repère aussi des pratiques qui ont un impact non négligeable sur la motivation scolaire comme : une politique rigide de redoublement, la gestion des absences (plus ou moins réactive et rapide), le climat de l'établissement et les modalités de sanctions.

#### 2.4.2.2. Facteurs liés à l'élève

Deux types de variables propres à l'élève ont été mis en évidence par la littérature : d'une part les variables d'appartenance à une catégorie sociale (p. ex., l'âge, le sexe, la nationalité, etc.) et d'autre part les variables psychologiques. Ces dernières correspondent notamment aux représentations sociales, aux sentiments, à la personnalité, à la motivation, au comportement en tant qu'élève, aux difficultés d'apprentissage et/ou aux compétences. Ferreira et al. (2007) indiquent la nécessité de prendre en compte l'interaction dynamique entre les caractéristiques personnelles des individus et les situations au sein desquelles les personnes se développent afin de comprendre les évolutions de vie et de carrière des sujets et plus précisément pour expliquer l'échec et le décrochage scolaire.

Parmi les facteurs les plus fréquemment rapportés dans les études, les jeunes à risque de décrochage ont des représentations négatives de l'école et perçoivent souvent que les enseignants ne sont pas attentifs à leurs besoins et les négligent. Comme le précise Violette (1991), les décrocheurs expliquent leurs mauvaises notes et leurs échecs par le fait que les professeurs expliquent mal, par leurs difficultés à apprendre, par leur absence d'investissement dans leurs études et par leur propre indiscipline. Selon Glasman (2000), la manière dont les jeunes se sentent considérés à l'école, ainsi que leur sentiment d'impuissance et de frustration engendré par les échecs vont les amener à se désengager de sa scolarité. Les jeunes à risque de décrochage font moins de devoirs que les autres, sont souvent absents ou en retard, ils participent peu aux activités de l'école et ils n'aiment pas l'école (Cournoyer, 1987). Ils vivent également des difficultés d'apprentissage qui surviennent bien en amont des premiers signes de rupture pédagogique (Millet et Thin, 2005). Nous comprenons donc que le soutien social procuré par les pairs permettrait aux élèves de faire face plus efficacement à certaines difficultés. Le comportement perturbateur des élèves associé à leurs difficultés d'apprentissage est un prédicteur plus significatif du décrochage scolaire chez les garçons que chez les filles. Les travaux de Millet et Thin (2005) montrent que les décrocheurs présentent des cursus scolaires segmentés et erratiques, marqués par un sentiment d'une perte de temps et d'une forte indétermination de leur devenir.

## CHAPITRE 3 : LES CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

La méthodologie ne reste pas un code stable, elle est sujette à des remaniements. Comme le droit évolue en fonction des changements sociaux, la méthodologie évolue en fonction des objets et des pratiques dominantes de recherche. Il n'y a pas et ne pourra jamais y avoir une unité méthodologique au sens où une seule méthode de recherche pourrait suffire pour codifier les règles utilisées dans les différents enjeux de la recherche scientifique. L'unité méthodologique d'un domaine de recherche est une illusion simplificatrice et fossilisant (sinon totalitaire). (Van der Maren, 2004, p. 10)

Ce chapitre présente la démarche privilégiée au moment de notre collecte de données en vue de dépeindre les principaux facteurs et rôles des signifiants culturels liés au décrochage scolaire chez les jeunes filles. Par conséquent, nous traitons successivement du type de recherche retenu, les instruments de collecte de données, et, la description des répondantes. Nous proposons ensuite un mode d'analyse et d'interprétation des données. Mais d'abord, nous rappelons les questions, hypothèses et objectifs de ce présent travail.

### 3.1. METHODOLOGIE

La « méthodologie permet de mettre en œuvre la dynamique de recherche qui se caractérise par la remise en question des acquis préalables » (Fauvel, 2002, p. 4). Dans le cadre de ce travail, il sera plus particulièrement question d'une double approche méthodologique (approche quantitative et qualitative).

#### 3.1.1. Rappel des éléments fondamentaux de la recherche

D'une manière brève, nous rappelons ici le problème, les questions, les hypothèses et les objectifs de la recherche.

### **3.1.1.1. Rappel du problème de la recherche**

Nous observons dans la ville de Moundou que le phénomène de décrochage scolaire touche pas mal de jeunes *moundoulais* en particulier les jeunes filles. Ces dernières sont exposées à de nombreux risques de décrochage à raison de plusieurs facteurs qui peuvent modifier leurs comportements habituels. Beaucoup de jeunes filles ont de graves difficultés à produire de résultats excellents malgré leur niveau d'investissement dans les activités d'enseignement-apprentissage. De ce fait, nous nous sommes interrogés sur ce qui n'allait pas, et nous sommes arrivé à une conclusion théorique que les signifiants culturels pourraient avoir à jouer un rôle non négligeable dans le décrochage chez les jeunes filles.

### **3.1.1.2. Rappel des questions de recherche**

La question principale de notre recherche est comme suivante : Quels sont les signifiants culturels qui déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles ? pour cette question principale, nous avons segmenté en trois (03) questions secondaire suivantes :

**QS1** : Quels sont les signifiants culturels qui affectent la scolarisation des jeunes filles de la ville de Moundou et conduisent au décrochage scolaire ?

**QS2** : En quoi les signifiants culturels affectent l'engagement scolaire des jeunes filles de Moundou et conduisent au décrochage scolaire ?

**QS3** : Comment les signifiants culturels affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et conduisent au décrochage scolaire ?

Ainsi, ces questions nous permettent d'émettre des hypothèses.

### **3.1.1.3. Rappel des hypothèses**

L'hypothèse principale de cette recherche est formulée comme suivant : Les valeurs et normes culturelles et linguistiques déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou.

De cette hypothèse principale, nous opérationnalisons en trois hypothèses secondaires qui se présentent comme suit :

**HS1** : La construction du langage et les habitudes culturelles affectent la scolarisation des jeunes filles et conduisent au décrochage scolaire.

**HS2** : La situation linguistique affecte l'engagement scolaire des jeunes filles et conduit au décrochage scolaire. Les jeunes filles se retrouvent dans un contexte de coexistence de deux langues officielles, le français ou l'arabe qui ne sont pas leur langue maternelle.

**HS3** : Les préjugés et stéréotypes culturels affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et conduit au décrochage scolaire.

#### **3.1.1.4. Rappel des objectifs de recherche**

Cette étude se donne comme objectif principal d'identifier les signifiants culturels qui déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles dans la ville de Moundou. Dans le souci d'atteindre cet objectif, nous l'avons divisé en trois objectifs secondaires qui sont :

**OS1** : Identifier les signifiants culturels qui affectent la scolarisation des jeunes filles de Moundou et qui conduisent au décrochage scolaire.

**OS2** : Montrer les signifiants culturels qui affectent l'engagement scolaire chez les jeunes filles de Moundou et qui conduisent au décrochage scolaire.

**OS3** : Identifier et analyser les signifiants culturels qui affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et qui conduisent au décrochage scolaire

#### **3.1.2. Déroulement de la recherche**

Nous avons décidé d'adopter une double approche dite méthode d'enquête mixte. Les instruments de collecte de données sont constitués de l'observation, de l'entretien et du questionnaire. L'étude s'est déroulée uniquement dans la ville de Moundou composée de quatre arrondissements. Le choix de l'enquête est justifié par le fait que le phénomène de décrochage scolaire est récurrent et l'on observe de plus en plus chez les jeunes filles, même si toutes ne sont pas natives de cette région.

##### **3.1.2.1. Opérationnalisation des variables**

Une variable est une entité susceptible de changer et qui contient plusieurs caractéristiques. Ainsi, nos deux principales variables de l'étude sont les suivantes : rôle des signifiants culturels (variable indépendante) et le décrochage scolaire chez les jeunes filles (variable dépendante).

✓ **Variable indépendante (VI)**

La variable indépendante de cette étude s'intitule : *rôle des signifiants culturels*. Cette variable découle notre hypothèse générale que nous présenterons les dimensions dans le tableau suivant.

**Tableau 2 : Synoptique de la Variable Indépendante (VI)**

Thème	H.G	Dimensions de la V.I		INDICATEURS	
Etude du rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou au Tchad	<b>Les valeurs et normes culturelles et linguistiques déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou.</b>	V.I 1	La construction du langage et les habitudes culturelles affectent la scolarisation des jeunes filles et conduisent au décrochage scolaire.	1	Appropriation des codes et interactions sociales
				2	Manipulation des dimensions sociales et pratiques des échanges langagiers
				3	Modes de pensées
		V.I 2	La situation linguistique affecte l'engagement scolaire des jeunes filles et conduit au décrochage scolaire. Les jeunes filles se retrouvent dans un contexte de coexistence de deux langues officielles, le français ou l'arabe qui ne sont pas leur langue maternelle.	1	Manque d'implication parentale
				2	Manque d'encouragement
				3	Influences inconscientes des enseignants
				4	Assimilation, acquisition et accommodation de la langue
		V.I 3	Les préjugés et stéréotypes culturels affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et conduit au décrochage scolaire.	1	Auto dévalorisation
				2	Découragement
				3	Faible estime de soi
				4	Rôles sociaux de sexe

### ✓ Variable dépendante (VD)

C'est la variable de la recherche que le chercheur explique. Elle s'intitule comme suit : *le décrochage scolaire chez les jeunes filles*.

C'est une variable passive appelée variable réponse parce qu'indiquant le phénomène que le chercheur voudrait expliquer. C'est la variable qui subit l'influence de la variation de la variable indépendante.

**Tableau 3 : Synoptique de la Variable Dépendante (V.D)**

V.D	DIMENSIONS	INDICATEURS
<b>Décrochage scolaire chez les jeunes filles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relations interpersonnelles</li> <li>- Rapport de sexe</li> <li>- Valeurs/croyances</li> <li>- Relations pédagogiques, linguistiques et organisationnelles</li> <li>- Relations familiales</li> <li>- Conditions socio-économiques/psychologiques.</li> </ul>	

#### 3.1.2.2. Type de recherche

Dans cette section, nous présentons le type de recherche retenu dans le cadre de cette étude. Pour accéder aux connaissances scientifiques de l'objet social, nous nous sommes appuyés sur des instruments méthodologiques rigoureux pour mieux comprendre la réalité psychosociale peu descriptive à ce jour. Nous visons ainsi à comprendre en profondeur la recherche. Pour Henri (1967), une technique sociologique doit-être congruente avec la réalité sociale qu'elle essaie d'étudier. C'est pourquoi, le type de recherche dans lequel s'inscrit le phénomène étudié doit obéir aux spécificités de la nature du problème étudié tout en ayant à l'esprit que la stratégie peut aussi être en rapport en rapport avec le cadre théorique. Ainsi, deux méthodologies, de types quantitatif et qualitatif sont, adoptées conjointement. Nous mesurons les attitudes, les comportements et les opinions des sujets pour orienter notre analyse.

Ce type de recherche vise à décrire et à comprendre le problème même de notre recherche. L'aspect descriptif va nous permettre de décrire le phénomène de décrochage scolaire chez les jeunes filles. C'est ainsi que nous allons comprendre quels rôles jouent les

signifiants culturels dans le décrochage scolaire. L'aspect compréhensif va nous permettre d'examiner les problèmes auxquels les jeunes filles scolarisées font face aux signifiants culturels.

Comme le souligner ci-haut, nous avons adopté conjointement une méthode d'analyse quantitative (enquêtes par questionnaire) puis une méthode d'analyse qualitative (entretiens individuels), dans le but de collecter des données suffisamment riches. Cette méthodologie mixte nous permet de développer une compréhension plus fine mais suffisamment riche du phénomène étudié regroupant à la fois les aspects descriptifs et explicatifs des facteurs psychosociaux et culturels identifiés comme jouant un rôle dans ce phénomène.

L'analyse qualitative, s'appuie sur les contenus verbaux recueillis au cours de nos entretiens individuels semi-directif. Rappelons que la technique de l'entretien individuel permet à l'enquêtée de s'exprimer des idées et de les préciser plus facilement.

### **3.2. Instruments de collecte des données**

Pour pouvoir recueillir des informations sur le rôle des signifiants culturels influençant le décrochage scolaire chez les jeunes filles, des entrevues qualitatives ont été réalisées auprès des jeunes filles décrocheuses âgées de 14 à 35 ans, puis un questionnaire quantitatif a été utilisé en ce sens.

#### **3.2.1. Etude quantitative**

##### **3.2.1.1. Méthode**

L'approche quantitative est une méthode basée sur le dénombrement, le décompte, les quotas et à partir de ces quotas, des inférences sont faites pour atteindre le résultat escompté. Cette méthode inclut donc les enquêtes longitudinales et transversales, et le questionnaire représente ici la collecte de données par excellence. Il peut être fermé ou ouvert en fonction de l'échantillon. La méthode quantitative implique donc que l'on utilise l'aspect quantitatif, c'est-à-dire que l'on ait recourt à un grand nombre d'enquêtes dans une population homogène (ayant un même caractéristique) pour avoir le plus grand nombre de données possibles, elle dénombre les comportements, les pratiques et les opinions des individus.

L'approche quantitative nous permet de recueillir et de traiter différentes données à l'aide d'un questionnaire, ainsi que d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus. Cette méthode nous amène à introduire plus d'objectivité dans la description des faits sociaux. Selon



Trudel et Antonius (1991), les facteurs à étudier ne sont pas tous mesurables, comme par exemple : les signes, les attitudes et les comportements. Ce sont des informations que l'on doit traduire en nombres, et ceux-ci sont utilisés pour effectuer des calculs statistiques et déceler des relations avec d'autres facteurs. La démarche quantitative repose donc sur un facteur non quantitatif : c'est la traduction d'une information qualitative d'un concept, d'une idée, en données quantitatives. Ainsi, notre description des facteurs scolaires influençant l'abandon des études des jeunes filles s'avère en grande partie quantitative mais ne pourra se faire sans une estimation qualitative ; l'entretien (le retour avec les répondants) permet d'accorder de la valeur au vécu des individus. C'est un moyen approprié afin de recueillir des informations plutôt personnelles sur les préoccupations et les attentes des jeunes filles décrocheuses ou ayant mis un terme à leurs études.

Notre étude étant descriptive, permet de détailler une situation ; elle vise à réunir des informations aussi nombreuses et détaillées que possible dans l'espoir de capter la quasi-totalité d'un cas unique. Il s'agit donc de l'approfondissement d'une situation. D'ailleurs, l'étude descriptive doit saisir tous les faits significatifs et non seulement ceux qui correspondent aux attentes du chercheur. Elle doit être théorique, et s'appuyer sur une théorie, des hypothèses et des concepts qui servent de principes directeurs à la collecte des observations et de guide pour leur interprétation (Gauthier, 1984).

### **3.2.1.2. Participantes**

Cette étude a été menée auprès de 91 décrocheuses, réparties dans plusieurs quartiers de la ville de Moundou. L'âge moyen de l'échantillon est de 20 ans, avec un âge minimum de 14 ans, et un âge maximum de 35 ans. Elles proviennent toutes des familles relativement modestes ou des familles pauvres et le niveau d'étude de leurs parents est faible.

### **3.2.1.3. Outils de collecte des données quantitatives**

Selon N'da (2002, p. 80), « l'enquête par le questionnaire posé par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leurs attentes, ... ». Pour notre part, nous avons utilisé deux types de questions : des questions fermées et des questions ouvertes.

Après avoir dépouillé la littérature concernant les différents facteurs du décrochage scolaire, il devenait primordial de procéder à une certaine validation de ces informations afin d'en faire une description exhaustive. Un questionnaire a été réalisé à partir de la recension des

écrits portant sur les facteurs scolaires influençant le décrochage scolaire des jeunes filles. Nous nous sommes grandement inspirés du questionnaire conçu par Violette (1991) dans le cadre d'une recherche effectuée auprès des décrocheurs au secondaire. Des modifications ont cependant été apportées à ce questionnaire ; celles-ci concernent particulièrement l'ajout et le retrait de quelques questions puisque ce questionnaire n'était pas parfaitement adapté aux besoins de notre recherche. En effet, le questionnaire de Violette (1991) cherche à décrire tous les facteurs influençant le décrochage scolaire (socio-économiques, familiaux, etc.) alors que le nôtre va toucher en profondeur les variables socioculturelles en identifiant le rôle des signifiants culturels dans le processus du décrochage scolaire. Ainsi, il était nécessaire d'en construire une version modifiée. Par ailleurs, Violette (1991) utilise essentiellement des questions de type fermé où les possibilités de réponses sont fixées à l'avance, se présentant sous une forme dichotomique, comme oui/non, ou à choix multiples. Nous avons donc ajouté des questions dites ouvertes pour que les répondants aient le libre choix de réponses et la possibilité d'apporter des dimensions nouvelles. Nos lecteurs découvriront en annexes, la version intégrale de notre questionnaire.

L'administration du questionnaire se divise en plusieurs étapes ; premièrement, nous devons nous présenter, exposer les buts de notre recherche et expliquer comment répondre au questionnaire. Ensuite, les gens répondaient au questionnaire. La première partie du questionnaire est intitulée *caractéristiques sociodémographiques*, consistait à l'identification de nos répondantes, à savoir : âge, religion, situation matrimoniale, quartier ; la deuxième partie est intitulée *décrochage scolaire chez les jeunes filles* avec des questions cherchant à identifier les raisons du décrochage de la jeune fille ; la troisième partie, *scolarisation des jeunes filles*, avec des questions portant sur le parcours scolaire de la jeune fille ; la quatrième partie est intitulée *informations sur les sentiments d'efficacité personnelle des décrocheuses*, consiste à la perception des jeunes filles sur les sentiments et leurs rapports à l'école ; la cinquième partie est intitulée *rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire*, en rapport avec le milieu social, des habitudes et comportements ou pratiques socioculturelles dans auxquels est liée la jeune fille ; en sixième partie qui est intitulée *conséquences du décrochage scolaire*, cherche à établir les difficultés que rencontre la jeune fille décrocheuse.

Notre questionnaire d'enquête nous a permis de recueillir un ensemble de données relatives aux domaines suivants : le risque de décrochage scolaire, du décrochage ainsi que les variables qui jouent un rôle compte tenu des arguments théoriques avancés et issus des travaux déjà passés sur le décrochage scolaire ; le domaine des expériences scolaires que les jeunes

filles ont eu ; les sentiments d'efficacité personnels chez les jeunes filles ; le soutien social et psychologique dont peuvent bénéficier les jeunes filles parmi les personnes qui comptent pour elles (famille, ami(e)s, professeurs), etc.

#### **3.2.1.4. Validation de l'outil**

Pour vérifier la pertinence et la convenance de nos questions, nous avons administré notre questionnaire auprès de quatre décrocheuses ne faisant pas partie de notre groupe cible. Ce processus permet de corriger la formulation des questions, mais également à l'organisation des catégories et à déterminer le temps de réponses acceptable à notre questionnaire. Il faut également noter que ce prétest a été effectué auprès des filles qui ont abandonné leurs études au bout d'un an ou plus, mais qui ont effectué un retour à l'école. Ainsi, nous pouvons noter les hésitations, les signes de mécompréhension et à même d'anticiper les réponses que les répondantes auraient voulu donner mais qui ne figurent pas dans notre questionnaire. Ce prétest nous a permis d'apporter quelques correctifs au questionnaire initial.

Nous allons présenter chacune des variables étudiées et les épreuves utilisées pour évaluer les variables de la recherche.

#### **3.2.1.5. Description des répondantes**

Cette partie nous présente la description des répondantes. Ceci étant indiqué la démarche que nous avons effectuée avec les participantes actives de cette étude. Nous abordons ici la sélection des répondantes et l'administration du questionnaire.

#### **3.2.1.6. Sélection des répondantes**

Cette étude a été menée auprès de 91 décrocheuses, réparties dans plusieurs quartiers de la ville de Moundou. L'âge moyen de l'échantillon est de 20 ans, avec un âge minimum de 14 ans, et un âge maximum de 35 ans. Elles proviennent toutes des familles relativement modestes ou des familles pauvres. Pour pouvoir participer à cette étude, la principale condition à respecter obligatoirement, est que la jeune ait décroché pendant au moins un an. Le fait que cette dernière ait raccroché ou qu'elle ait suivi une formation dans une institution professionnelle ou parascolaire ou non n'importe pas. La seconde condition rattachée à la sélection, est de ne pas présenter de troubles d'apprentissages graves ou une déficience intellectuelle identifiée.

Le choix des informatrices à cette recherche s'effectue par un échantillon non probabiliste qui s'avère volontaire. Comme son nom l'indique, cette technique consiste à faire appel à des volontaires pour constituer l'échantillon. Il faut choisir un groupe aussi représentatif que possible. Nous croyons qu'après de longs mois d'arrêt scolaire excédant une année, les décrocheuses sont plus aptes à prendre un certain recul face à leur vie personnelle et scolaire. Ainsi, ils s'avèrent plus susceptibles de fournir des informations pertinentes concernant l'aspect du phénomène qui nous intéresse.

### **3.2.1.7. L'administration du questionnaire**

Toutes les démissionnaires retenues pour cette recherche doivent répondre au même questionnaire. Il est primordial pour cette étude que les décrocheuses soient en mesure de répondre aux questions qui leur sont posées. En ce sens, il s'avère nécessaire pour eux de bien comprendre les questions ; celles-ci doivent être claires, pertinentes et neutres ; un vocabulaire simple et une formulation des questions qui n'oriente pas les réponses dans une direction donnée doivent être utilisés (Trudel et Antonius, 1991).

Nous avons administré 100 questionnaires aux enquêtées pendant l'enquête et 93 enquêtées nous ont retourné les questionnaires. Quelques enquêtées (n=2) ont juste rempli la partie identification de notre questionnaire et nous avons préféré exclure ces deux enquêtées.

Le questionnaire est répondu individuellement, c'est-à-dire par la décrocheuse elle-même. Ainsi, la passation fut officielle et se déroulant dans des conditions aussi possibles pour la répondante. Nous avons exposé les buts de notre recherche et expliquer comment répondre au questionnaire, tout en rassurant nos répondantes que les informations recueillies resteront dans l'anonymat. Ensuite, les répondantes répondaient au questionnaire.

## **3.2.2. Etude qualitative**

### **3.2.2.1. Méthode**

C'est une méthode de collecte de données qui permet au chercheur d'organiser une conversation avec son interlocuteur. C'est un procédé de recherche qui utilise la « communication verbale pour recueillir les informations » en rapport avec les objectifs fixés au préalable (Grawitz, 2001, p. 644). L'entretien est une technique au cours de laquelle le chercheur enquêteur interroge une personne sur ses opinions, ses expériences et ses perceptions. C'est un dialogue, une tête à tête oral entre deux personnes ou une personne et un

groupe de personnes dont l'une transmet à l'autre, les informations recherchées. « C'est un exercice orienté par le chercheur pour éviter que l'interlocuteur s'éloigne des objectifs de la recherche » (N'da, 2006, p. 86).

Il existe plusieurs types d'entretiens, mais le plus utilisé en sciences sociales et éducatives est l'entretien semi-directif. Dans le cadre de cette étude, visant à recueillir les informations en profondeur et de façon subjective et individuelle, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec un nombre de jeunes filles. L'entretien semi-directif permet de mettre le chercheur et le répondant dans une situation de confiance. L'ordre des thèmes abordés est peu important ici. Le chercheur essaie aussi plus loin que possible afin de mettre au jour des représentations du répondant en lien avec les thèmes abordés (Cohen-Scali, 2013).

Compte tenu du poids du contexte culturel, familial et scolaire mis en évidence par nos analyses descriptives, l'objectif consiste à approfondir le rôle des contextes culturels, familiaux et scolaires dans la situation des jeunes filles de la ville de Moundou.

L'analyse qualitative met l'accent sur les mots. Nous avons dans cette section d'analyse l'approche phénoménologique qui met l'accent sur le vécu des sujets ou l'expérience des sujets concernant l'objet d'étude. Nous usons également de l'approche ethnographique mettant l'accent sur la culture ayant certainement « moduler » les comportements.

L'analyse qualitative nous a permis d'observer les réponses issues des entretiens. Nous étions attentifs justement à chacune des enquêtées au regard du décrochage scolaire. Nous avons noté précisément les termes utilisés par les enquêtées et la qualité d'explications.

### **3.2.2.2. Participantes**

Des entretiens semi-directifs ont été effectués auprès de douze (12) décrocheuses du système éducatif jeunes, tirées dans différents quartiers de la ville de Moundou. D'ailleurs, Mongeau (2008), explique que 7 à 12 entretiens permettent généralement d'atteindre la variété des situations dans le cas d'une démarche qualitative.

Dans le cadre de l'entretien, nous avons fait du porte à porte dans quelques quartiers de la ville de Moundou. Face aux enquêtées, avant le début de nos échanges, chaque entretien était marqué par la présentation du formulaire et de consentement (cf. annexe) à l'interviewée pour demander si elle est partante ou non au dit entretien tout en précisant que les données qui seront strictement anonymes et confidentielles. Ces entretiens avaient une durée d'environ 07 minutes

au minimum, et nous avons utilisé pour ce cadre les matériaux suivants : du papier ou bloc note, un stylo, du téléphone servant d'enregistreur vocal. L'enregistreur a été utilisé comme outil scientifique d'enregistrement de discours dans le but de capturer fidèlement et intégralement les discours des interviewées. Nous avons interviewé les décrocheuses à domicile respective, aux abords des rues et dans des marchés.

### **3.2.2.3. Instruments de collecte des données qualitatives**

#### **3.2.2.3.1 La recherche documentaire**

La recherche documentaire est une méthode qualitative de collecte de données qui a pour base dans le suivi des faits pratiques des acteurs sans volonté de les modifier, à l'aide d'une procédure appropriée Quivy et Campenhoudt (2011), l'observation documentaire est obligatoire dans toute recherche scientifique dans la mesure où, lorsqu'un chercheur entame un travail, il est fort probable que de nombreux autres chercheurs aient déjà abordés le sujet. Il est donc primordial pour le chercheur de consulter les travaux antécédents sur le sujet avant de mieux formuler sa problématique. Ici, la consultation des documents scientifiques, des archives d'administration, les textes de lois, les rapports d'étude et autres documents administratifs et des organisations privées ont été d'une grande importance dans le processus de collecte de données. Aussi, dans le cadre de notre recherche, nous avons consulté les journaux, des magazines périodiques d'informations et les rapports de recherches produits par les ONG. Toutes les informations tirées de cette observation documentaire nous ont permis de saisir en profondeur les différents points de vue développés sur la thématique.

#### **3.2.2.3.2 Les entretiens semi-directifs**

Pour N'da (2002) :

L'entretien semi-directif est un guide relativement ouvert qui permet au chercheur d'obtenir des informations nécessaires. Toutes les questions prévues ne sont pas nécessairement posées. Le chercheur exerce une finesse pour permettre à l'enquêté de s'exprimer, il suffit seulement de recentrer parfois l'entretien sur les objectifs de la recherche. (N'da, 2002, p.87)

L'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis

préalablement et consignés dans un guide d'entretien. Tout au long de cet outil, le chercheur laisse l'interviewé développer son argumentaire à sa guise. Mais face à une réponse qui manque de précision, il invite l'enquêté à approfondir son raisonnement. Le chercheur intervient uniquement pour encourager l'individu à développer des points de vue de sa propre réflexion ou orienter l'entretien vers une direction quand le thème est épuisé.

Cette technique a été utilisée dans le cadre de ce travail pour obtenir auprès des jeunes filles décrocheuses de Moundou toute information nécessaire sur les dimensions psychologiques du décrochage scolaire.

#### **3.2.2.4 Déroutement de l'entretien**

Pour cet entretien, nous nous sommes munis d'une attestation de recherche délivrée par le chef de département des Enseignements Fondamentaux de l'Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1, et nous avons effectué une descente de terrain dans la ville de Moundou à travers ses différents quartiers à l'encontre des décrocheuses pour la collecte des données. La période retenue pour cette activité était de 18 septembre 2021 au 15 Décembre 2021. Signalons que nous n'avons pas fait le tour des 24 quartiers de la ville à cause de la superficie et du difficile accès de certaines zones de la ville (à cause de la mauvaise urbanisation de la ville dégradée par les inondations) pendant la période de l'enquête. Seulement les quartiers de Djarabé, Nguelkol, Bombaya, Dokab, Quinze ans et Guelkoura ont fait l'objet de l'enquête.

Avant de commencer l'entretien, nous avons rappelé à nos participantes la confidentialité des données recueillies. C'est une étape qui permet de mettre la répondante en confiance. Ainsi, lors de nos entretiens, nous rappelons au préalable le but de l'entretien en justifiant qu'il était fait dans le cadre d'une recherche en vue de l'obtention de Master 2. Nous avons passé l'entretien (semi-directif) aux décrocheuses de façon individuelle. De ce type d'entretien, nous laissons la possibilité de répondre aux questions selon leurs convenances, mais nous faisons des relances pour des éclaircissements sur certaines informations. Pendant l'entretien, nous avons noté tous les renseignements nécessaires et enregistré toutes les informations.

Comme nous pensons que le cadre de la situation d'entretien influence fortement sur le contenu de ce qui est dit, nous avons cherché à acclimater nos répondantes dans une communication suffisamment explicite. Nous avons constaté que les décrocheuses

comprennent bien les questions qui leurs sont posées, mais éprouvent beaucoup de difficultés à répondre et à exprimer leurs pensées ; beaucoup s'expriment mal ou presque pas en français ; quelques-unes s'expriment en Arabe local.

### **3.2.3 Population de la recherche**

Notre étude s'est déroulée dans la ville de Moundou chef-lieu de la province du Logone-Occidentale. Notre population d'étude est constituée des décrocheuses issues des différents quartiers de la ville de Moundou. Nous avons pour ambition de toucher les jeunes filles n'ayant pas abouti au cycle complet du secondaire. C'est-à-dire que notre étude s'adresse plus particulièrement aux jeunes filles qui sont sorties du système éducatif sans diplôme du secondaire.

La population que nous avons étudiée est constituée des jeunes filles décrocheuses qui ont quitté l'école entre 14 et 25 ans. Il s'agit ici de l'âge auquel la jeune fille ait décidé de quitter l'école volontairement ou par une quelconque contrainte. Ce sont les perceptions de cette population concernant le décrochage scolaire que l'étude tente d'identifier.

### **3.2.4 Echantillonnage de la recherche**

Ce qui fait la richesse d'une enquête c'est lorsque ces données recueillies concernent une large population. Mais le chercheur peut utiliser les moyens propres pour diminuer les difficultés qu'il peut avoir à contacter sur le terrain à raison des contraintes temporelles, matérielles et financières. Cependant, le chercheur s'assure de la possibilité à généraliser les résultats. L'échantillon est défini comme un groupe d'individus choisi dans une population dans le but d'étudier certaines caractéristiques concernant la population à partir de laquelle le groupe est tiré. Pour de Landsheere (1982, p. 382), « échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. ». Ainsi, l'échantillon apparaît comme une quantité réduite de la population, qui est calculée ou choisie par méthode, de telle sorte qu'il soit représentatif de l'ensemble ou au moins avec un écart calculable. C'est cette représentativité qui rendra fiable et possible la généralisation des résultats.



Pour notre enquête quantitative, 91 décrocheuses issus de quelques quartiers de la ville de Moundou constituent notre échantillon. Notre enquête qualitative par entretiens individuels a été effectuée auprès de 12 décrocheuses.

**PARTIE 2 : CADRE EMPIRIQUE**

## **CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Dans ce chapitre nous présentons les différentes informations recueillies lors de notre enquête de terrain. Nous présentons dans un premier temps les informations générales concernant les décrocheuses ; ensuite, il sera question du parcours et du vécu scolaire de ces jeunes, de leurs sentiments envers l'école, de leur perception sur les rôles et du milieu culturel dans lequel elles se frottent, et de leur perception sur les conséquences de leur décrochage scolaire.

### **4.1. Données quantitatives**

Pour notre analyse quantitative, les données sont exploitées avec les logiciels, SPSS, Excel. Ces logiciels nous permettent d'élaborer des tableaux statistiques et des graphiques pour illustrer nos arguments et rendre beaucoup plus scientifiques notre recherche. Le programme s'avère un ensemble d'instructions destinées à faire exécuter des calculs par ordinateur, il traite les données statistiques et celles-ci sont constituées en variables (Laforge, 1979).

#### **Caractéristiques sociodémographiques des décrocheuses**

Cette variable comporte les rubriques suivantes :

- Age
- Quartier de résidence
- Religion
- Statut matrimonial
- Nombre d'enfants

#### **Décrochage scolaire chez la jeune fille**

Cette variable permet de saisir les motifs de la décrocheuse. Il s'agit des raisons qui ont poussé la jeune fille à quitter l'école. Plusieurs items permettent de recueillir les informations sur le décrochage de la jeune fille. Cette rubrique se compose de :

## **Scolarisation des jeunes filles**

Il s'agit de recueillir des éléments d'informations concernant la scolarisation et le parcours de la jeune fille décrocheuse. Cette rubrique est également composée de plusieurs items qui sont les suivants :

### **Informations sur les sentiments d'efficacité personnelle des jeunes filles**

Il permet d'appréhender les sentiments de l'élève envers l'école et de recueillir d'informations concernant sa présence à l'école. Les items de cette rubrique permettent d'apprécier le mal être de l'élève décrocheuse durant ses séjours à l'école et ses difficultés à trouver ou à donner du sens à ses activités.

### **Signifiants culturels dans le décrochage scolaire**

Il s'agit de recueillir les informations autour des valeurs éducationnelles et traditionnelles, mais également sur le rôle environnemental et des cultures qui produisent d'effets sur les études de la jeune fille. Pour cela, nous présenterons les résultats d'enquête concernant les différentes dimensions du langage construit et acquis par les décrocheuses.

### **Conséquences du décrochage scolaire**

Consiste à recueillir des décrocheuses les résultats de leur décrochage scolaire. Cette rubrique permet d'appréhender le vécu de jeune décrocheuse après avoir quitté l'école. Nous présenterons dans cette section les résultats concernant l'estime de soi et la confiance en soi.

#### **4.1.1. Informations générales**

Rappelons que notre échantillon est composé à 100% de sexe féminin. L'enquête quantitative a pu joindre 91 décrocheuses, âgés de 14 à 35 ans. Les données sont présentées dans des tableaux et illustrées à l'aide des graphiques pour en faciliter la lecture. Rappelons également que ce questionnaire est présenté en annexe. Or, il faut comprendre que notre échantillon est limité alors que d'autres avaient un échantillon encore plus large et considérable.

On retrouve dans cette partie des informations intéressantes sur la décrocheuse, c'est-à-dire, les caractéristiques personnelles concernant la décrocheuse, son vécu et son expérience et des situations parentales. Les répondantes proviennent toutes de la ville de Moundou, elles habitaient différents quartiers de la ville et la plupart d'entre elles sont conjointes de fait,

mariées et mères célibataires, et, d'autres sont séparées. Elles sont âgées de 35 ans et moins, la plus jeune à 14 ans.

#### ➤ Type d'enseignement

Par ailleurs, la majorité de nos répondantes, soit 94,5%, sortent des écoles francophones, seulement 5,49%, sont d'origine arabophone.

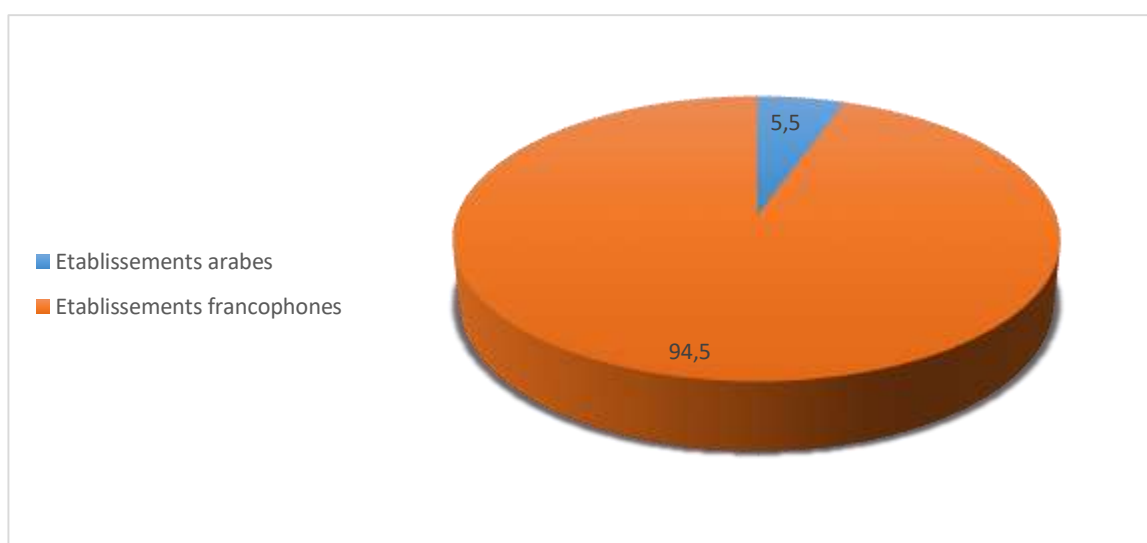
**Tableau 4 : Répartition des répondantes selon le type d'enseignement**

Type d'enseignement	Nombre (91)	Pourcentage
Etablissements arabes	05	5,5%
Etablissements francophones	86	94,5

*Source : enquête de terrain 2021*

Le graphique 1 ci-dessous permet une connaissance plus claire sur la fréquentation des répondantes selon les types d'enseignements.

**Graphique 1 : répartition des répondantes par fréquentation d'établissement**



Plus clair dans le graphique n°1 ci-dessus, les résultats qui indiquent que Moundou est une ville largement dominée par la culture chrétienne, ou conservatrice des traditions. Ce qui explique que la plus large majorité de nos répondante (94,50%) fréquentent des établissements d'enseignements francophones. Seulement une toute petite marge de notre population (5,50%) musulmane de nos répondantes fréquentant des établissements arabophones.

### ➤ Vécu scolaire lors de l'abandon

Il est évident que nous cherchons à présenter dans cette partie, les résultats de terrain en ce qui concerne les tranches d'âge de nos répondantes et d'en déterminer l'âge moyen de notre population d'étude.

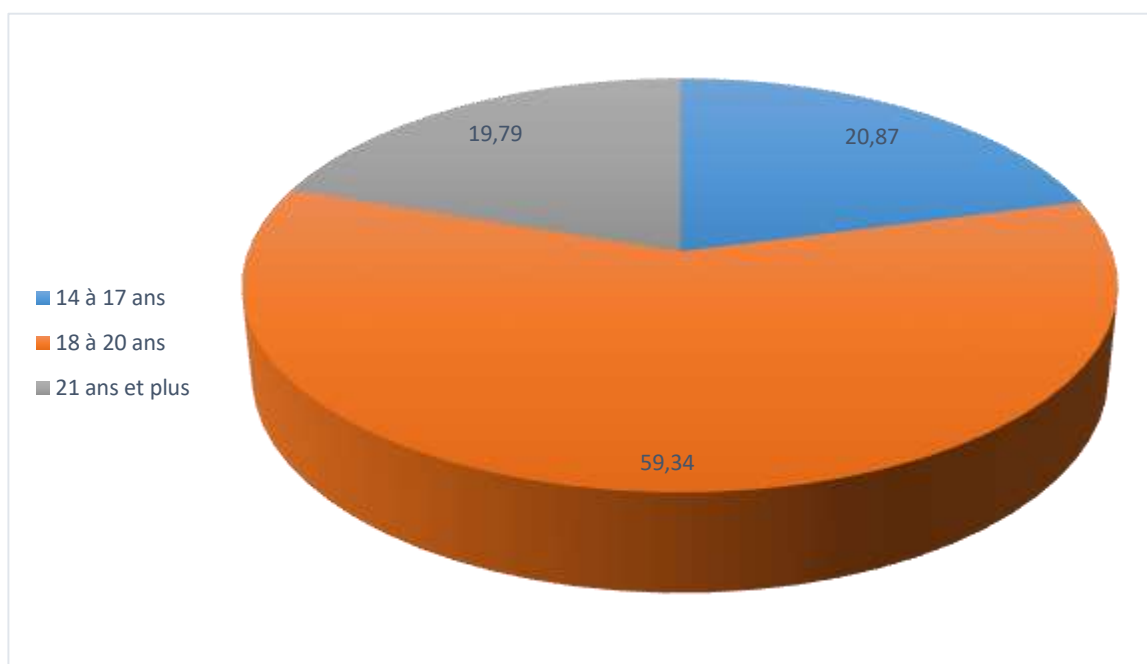
**Tableau 5 : Répartition des répondantes par tranche d'âge**

Age	Nombre (91)	Pourcentage
14 à 17 ans	19	20,87
18 à 20 ans	54	59,34
21 ans et plus	18	19,79

**Source : enquête de terrain 2021**

Le graphique ci-dessous nous permet de lire plus claire sur la répartition de nos répondantes selon la tranche d'âge.

**Graphique 2 : décrochage scolaire des répondantes par tranche d'âge**



Notre tableau 5 nous indique que la majorité de nos répondantes ont décroché vers l'âge de 18 ans. Age qui correspond à la fin de cycle du secondaire. Mais on remarque dans le tableau et encore plus clairement sur le graphisme que le décrochage scolaire commence un peu plus tôt, c'est-à-dire dès l'âge de 14 ans qui correspond à la classe de 4<sup>ème</sup>. Elles sont majoritaires à quitter le banc de l'école à partir de la tranche d'âge de 18 à 20 ans, c'est la conséquence du cumul des difficultés scolaires qu'à rencontrer la jeune fille durant son parcours scolaire. A partir de 21 ans, il nous ait indiqué lisiblement dans le graphique n°2 que les jeunes filles

décrochent de moins en moins, c'est parce que probablement elles sont devenues universitaires ou encore employées et donc ne faisant pas partie de notre étude, c'est la tranche d'âge d'entrée à la vie active. Celles qui décrochent à cet âge et qui ont été touchées par cette étude ont connu des retards dans leurs apprentissages, des redoublements de classes, ou une scolarité irrégulière.

#### 4.1.2. Décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou

Nous avons demandé aux répondantes quel était le dernier niveau de leur scolarité complété au moment de leur décrochage. Les résultats sont présentés dans le tableau qui suit.

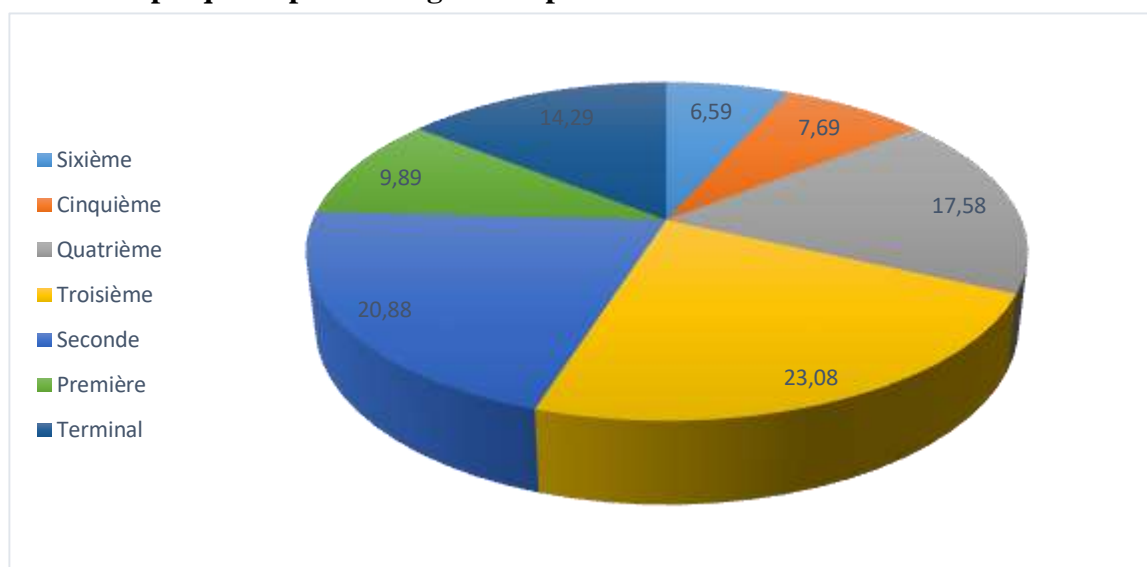
**Tableau 6 : Répartition des répondantes selon le niveau d'étude scolaire**

Niveau scolaire	Nombre (91)	Pourcentage
Sixième (6 <sup>ème</sup> )	06	6,59
Cinquième (5 <sup>ème</sup> )	07	7,69
Quatrième (4 <sup>ème</sup> )	16	17,58
Troisième (3 <sup>ème</sup> )	21	23,08
Seconde (2 <sup>nde</sup> )	19	20,88
Première (1 <sup>ère</sup> )	09	9,89
Terminal (T)	13	14,29

*Source : enquête de terrain 2021*

Nous allons présenter dans le graphique suivant la répartition des répondantes selon le niveau d'études scolaires pour plus de lisibilité.

**Graphique 3: pourcentage des répondantes selon leurs niveaux d'études**



Les résultats de l'enquête présentés dans le tableau 6, reflète le rapprochement avec les résultats trouvés dans la littérature (PND, 2013 ; MEN, 2019) ; ainsi, les décrocheuses quittent l'école en majeure partie vers l'âge de 15-16 ans. Cela confirme les données du Ministère du Plan, de l'Economie et de la Coopération Internationale (MPECI, 2010), qui indiquent qu'une grande partie des abandons vont s'effectuer vers l'âge de 15 ans ou plus. De même, on peut affirmer que ces jeunes filles vont abandonner en grande partie lorsqu'elles sont en fin de premier cycle du secondaire, c'est-à-dire en classe de 4<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> tel qu'illustré dans le tableau. Nous pouvons donc croire que ce sont les niveaux de classes où l'élève prépare son examen du BEF pour l'entrée au second cycle du secondaire.

Pour justifier leur abandon scolaire, les jeunes filles évoquent des motifs variés que nous classons selon leurs fréquences dans le tableau suivant.

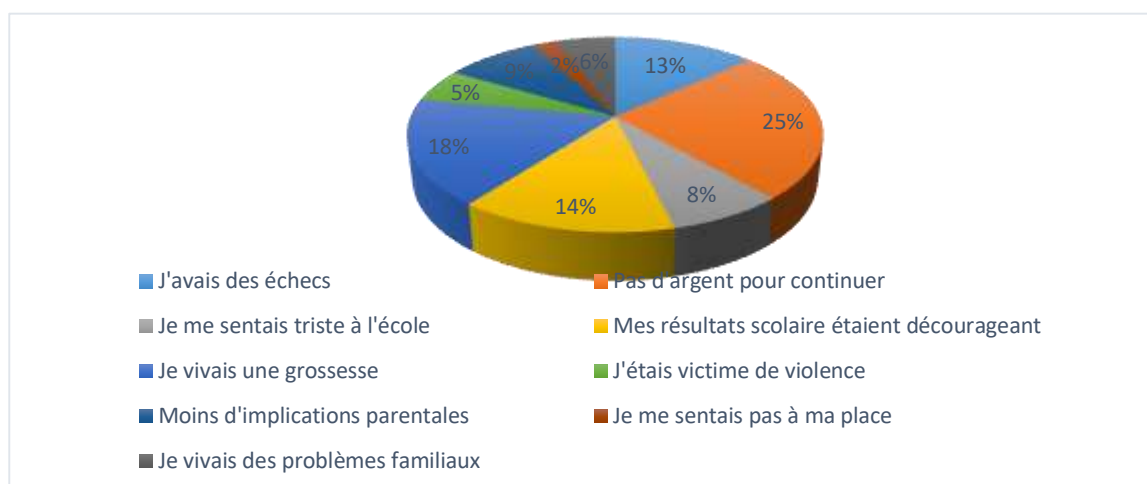
**Tableau 7 : Répartition des répondantes selon les motifs de décrochage scolaire par fréquence**

<b>Motifs</b>	<b>Nombre (91)</b>	<b>Résultats en %</b>
J'avais des échecs	12	13,19
Pas d'argent pour continuer	23	25,27
Je me sentais triste à l'école	07	7,69
Mes résultats scolaires étaient décourageants	13	14,28
Je vivais une grossesse	16	17,58
J'étais victime de violence	5	5,50
Mes parents s'impliquaient moins dans mes activités scolaire	8	8,79
Je ne me sentais pas à ma place	2	2,20
Je vivais des problèmes familiaux	5	5,50

**Source : enquête de terrain 2021**

Le graphique 4 ci-dessous présente plus clairement les motifs du décrochage scolaire des répondantes.



**Graphique 4: motifs des répondantes par ordre de fréquences**

Le tableau n°7 indique parfaitement que les difficultés scolaires et les grossesses constitueraient des facteurs importants influent le décrochage scolaire. Les échecs, le manque d'intérêt, les mauvaises notes et les SEP négatifs arrivent également en tête de liste, ce qui confirme les données que l'on trouve dans les littératures. Selon Lavallée (1987), le manque de motivation et les mauvaises notes s'avèrent être des symptômes révélateurs de l'abandon scolaire.

#### 4.1.3. Scolarisation des jeunes filles

Il est principalement question de présenter et d'analyser les résultats d'enquête de terrain sur le parcours scolaire de nos répondantes, la situation des parents (niveaux d'études), le rendement scolaire (les résultats scolaires, les retards scolaire).

##### ➤ La situation des parents

Il est important pour nous de nous pencher sur les caractéristiques familiales, c'est-à-dire sur la scolarité, sur la situation socioéconomique et culturelle des parents influençant le décrochage ou l'abandon scolaire de leurs filles.

**Tableau 8 : Répartition des répondantes selon le niveau de scolarité des parents**

Niveau de scolarité	Nombre (91)		Résultats en %	
	Père	Mère	Père	Mère
Etudes primaires	14	27	15,38	29,68
Collège	22	20	24,18	21,98
Lycée	23	16	25,27	17,58
Etudes universitaires	18	5	19,78	5,49
Aucun	3	9	3,30	9,89
Autres	-	-	--	--
Non répondu	11	14	12,09	15,38

**Source : enquête de terrain 2021**

Les résultats sus-indiqués dans notre tableau n°8 ci-dessus relatent qu'une large différence se fait constater sur les niveaux scolaires chez les parents de nos répondantes. Sur notre échantillon quantitatif de 91 répondantes, la majorité d'entre-elles (n=27) affirment que leurs mères ont dû elles aussi quitté l'école aux primaires soit un pourcentage de 29,68% contre (n=14) chez les pères, soit 15,38%. Seulement 5 mères de nos répondantes sont allées jusqu'à l'université contre 18 chez les pères, c'est une nette différence. Quelques répondantes (n=9) indiquent que leurs mères n'ont jamais été à l'école contre (n=3) chez les pères. Nous constatons donc au vu de ces résultats la majorité des mères ont quitté l'école très tôt, mais également un nombre important des mères n'a jamais été scolarisé. Les pères par contre ont été les moins infectés par les difficultés scolaires ou ont su mobilisés capacités d'adaptation et engagement scolaire pour pousser leurs études un peu plus hautes. Il est donc possible que les pères aient bénéficié aussi des avantages sociaux et/ou des privilèges stéréotypés accordés aux garçons dans le choix d'aller plus loin dans les études.

#### ➤ **Le rendement scolaire**

Nous présentons dans cette partie, les résultats scolaires, du degré de satisfaction devant de mauvaises notes, du retard scolaire et des absences scolaires.

Le rendement scolaire est un élément très important, car il constitue un des facteurs déclencheurs le plus influent lors de décrochage scolaire de la jeune fille.

### ➤ Les résultats scolaires

Ce sont les efforts fournis par la jeune fille dans les études qui constituent un élément hyper-sensible voir très important quant à la décision de continuer ou de quitter l'école. Il est donc important d'examiner le degré de satisfaction des résultats obtenus sur cet axe particulier

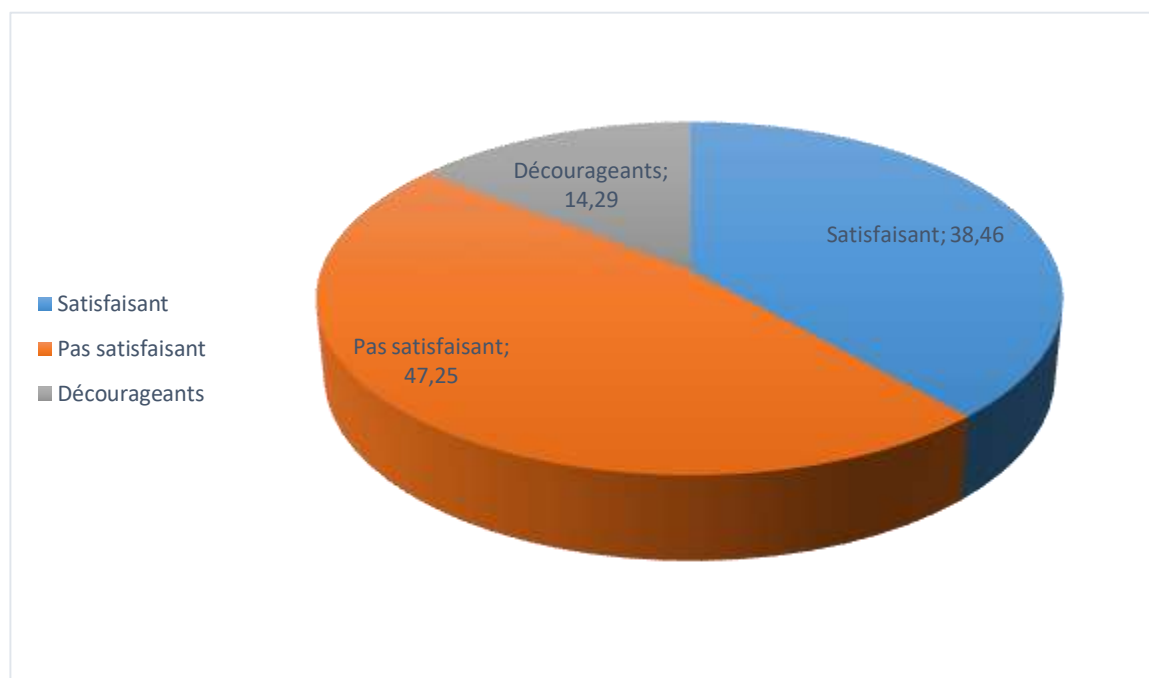
**Tableau 9 : Répartition des répondantes selon le degré de satisfaction envers les résultats scolaires obtenus.**

Degré de satisfaction	Nombre (91)	Pourcentage
Satisfaisant	35	38,46
Pas satisfaisant	43	47,25
Décourageant	13	14,29

*Source : enquête de terrain 2021*

Nous présentons le graphique ci-dessous pour permettre une large lisibilité sur la répartition des répondantes selon le degré de satisfaction envers les résultats scolaires.

**Graphique 5 : degré de satisfaction selon les répondantes en rapport avec les résultats scolaires**



Le tableau n°9 ci-dessus nous révèle que la majorité des répondantes (47,25%) expriment leur non-satisfaction quant à leurs résultats scolaires, 38,46% disent avoir été

satisfaite des résultats scolaires, et 14,29% expriment le découragement quant aux résultats scolaires.

### ➤ Le retard scolaire

Encore un élément important et déterminant quant à la décision d'abandonner ou de continuer les études. La plupart des jeunes accumulent une ou plusieurs années de retard dans leur cursus scolaire.

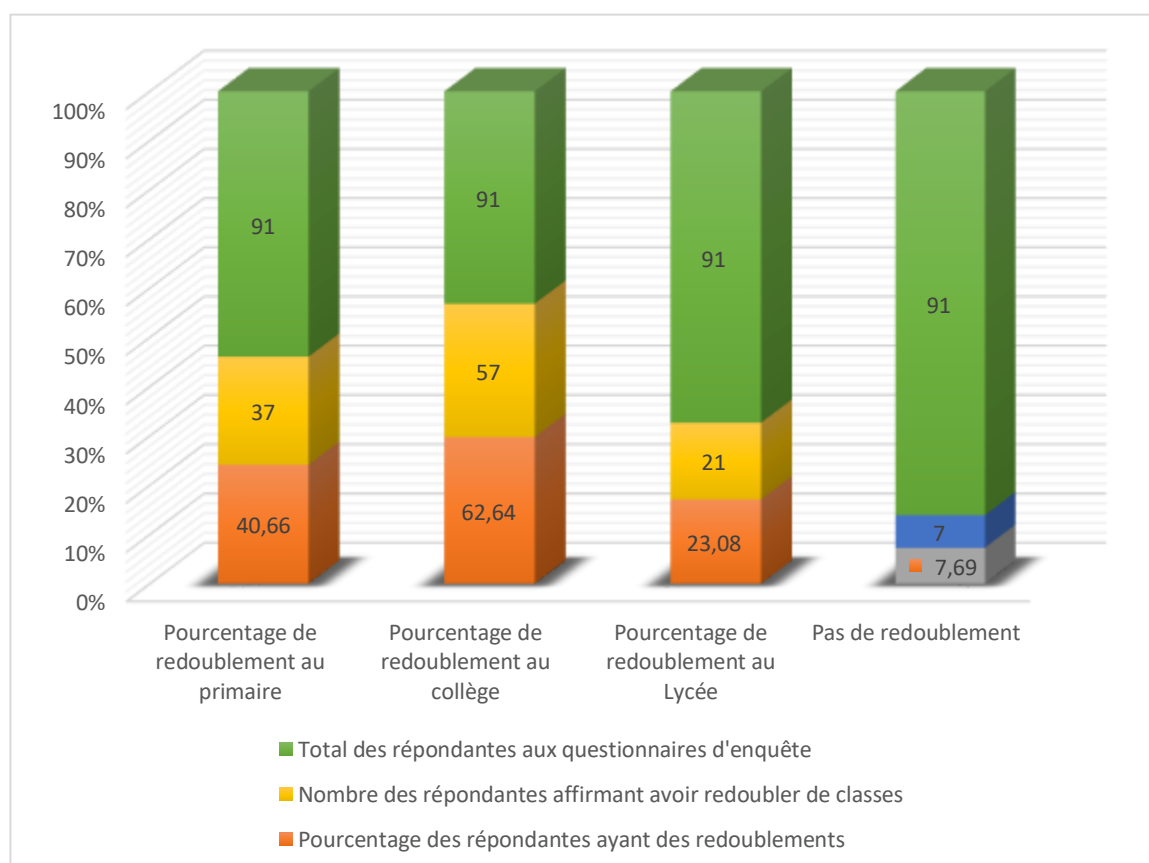
**Tableau 10 : Répartition des répondantes selon les niveaux de redoublement**

Niveau	Nombre	Pourcentage
Primaire	37/91	40,66/100
Collège	57/91	62,64/100
Lycée	21/91	23,08/100
Pas de redoublement	7/91	7,69/100

**Source : enquête de terrain 2021**

L'histogramme ci-dessous représente plus lisiblement la répartition des répondantes selon les niveaux de redoublement.

**Graphique 6 : fréquences selon les niveaux de redoublement**



Le tableau n°10 indique que la majorité des répondantes a doublé une année scolaire ou plus. Il est aussi à noter que plusieurs de ces jeunes ont accumulé ce retard depuis le primaire. Ce qui porte à croire que, déjà au primaire, commencent des difficultés de rendement de la jeune fille, et ces difficultés ont une majeure influence sur l'avenir scolaire de la jeune fille.

On se rend compte que plus ces difficultés s'imposent à la jeune fille, plus la motivation et la persévérance scolaire semblent impacter de manière négative. En plus de cela, ces problèmes ne se résolvent pas au lendemain des années et cela engendre les mauvais résultats, l'absentéisme, les faibles motivations, etc., déterminants d'abandon des études.

### ➤ Les absences

Pour Côté (1984), les absences répétées sont un signe prédicteurs des abandons scolaires. Notre analyse va de plus loin voir si le nombre de jours d'absence peut avoir une incidence sur l'abandon des études au secondaire.

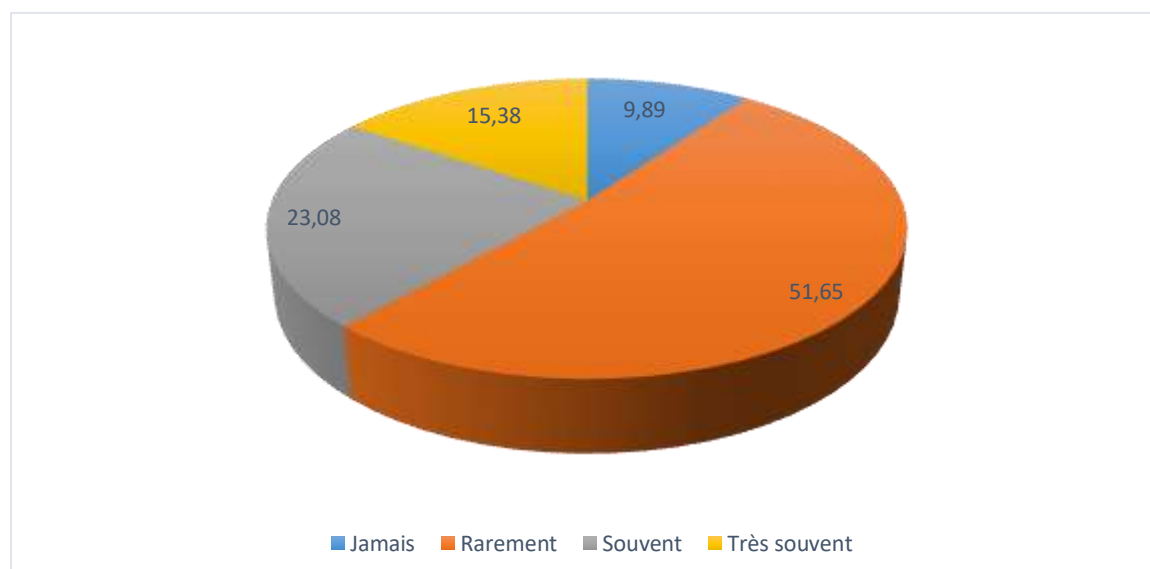
**Tableau 11 : Répartition des répondantes selon les fréquences d'absence**

Fréquences	Nombre (91)	Résultats en %
Jamais	9	9,89
Rarement	47	51,65
Souvent	21	23,08
Très souvent	14	15,38

*Source : enquête de terrain 2021*

Le graphique ci-dessous nous permet une visibilité plus claire de la répartition des répondantes selon les fréquences d'absences.

**Graphique 7: pourcentage des décrocheuses selon les fréquences d'absences**



#### 4.1.4. Le sentiment d'efficacité personnel

Une des difficultés que les décrocheuses vont rencontrer est celle du sentiment d'efficacité personnelle. Considérons ce que les jeunes filles pensent de leurs capacités intellectuelles.

L'école est un lieu où ces jeunes filles se retrouvent chaque jour durant plusieurs heures, et elles y sont six jours sur sept. En ce sens, il est donc important pour la jeune fille d'aimer son école et aussi d'entretenir de bonnes relations avec personnel et les pairs. C'est de ça qu'il s'agit de traiter dans cette partie.

Un premier point important à considérer dans cette partie c'est la satisfaction que la décrocheuse a face à l'école étant donné qu'elle la fréquente plusieurs heures par jour. La jeune fille doit accepter les règles de disciplines, être intéressée par les cours et tolérer son école car en agissant ainsi, cela favorise sa réussite scolaire.

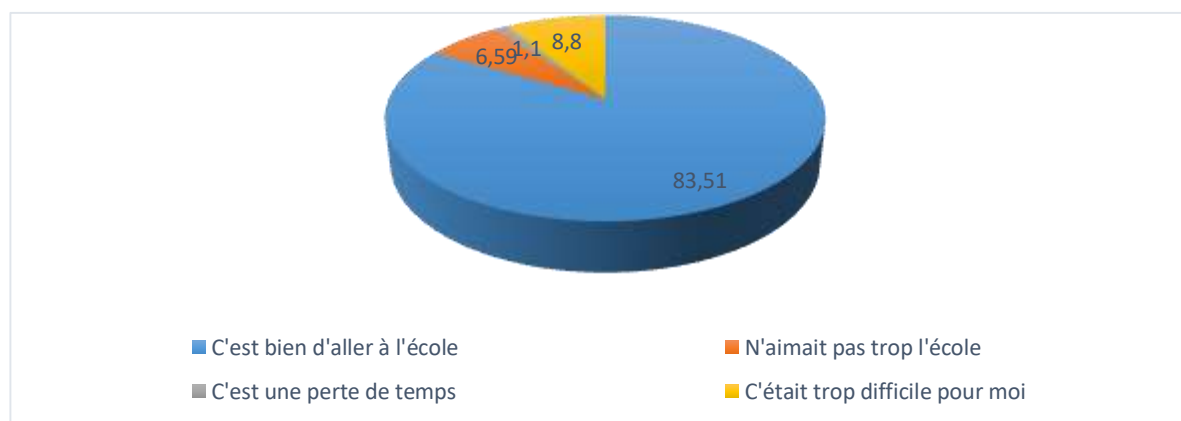
**Tableau 12 : Répartition des répondantes selon la satisfaction envers l'école**

Degré d'intérêt	Nombre	Résultats en %
C'est bien d'aller à l'école	76	83,51
N'aimait pas trop l'école	6	6,59
C'est une perte de temps	1	1,10
C'était trop difficile pour moi	8	8,80

*Source : enquête de terrain 2021*

Pour une large lisibilité sur la répartition des répondantes selon le degré de satisfaction envers l'école, nous présentons le graphisme suivant.

**Graphique 8 : pourcentage des décrocheuses selon le degré de satisfaction envers l'école**



Le tableau n°12 nous révèle que la majorité de nos répondantes trouve que c'est bien d'aller à l'école. Elles pensent en plus grand nombre que fréquenter l'école est nécessaire pour obtenir non seulement un emploi intéressant mais aussi pour gagner le respect de l'entourage.

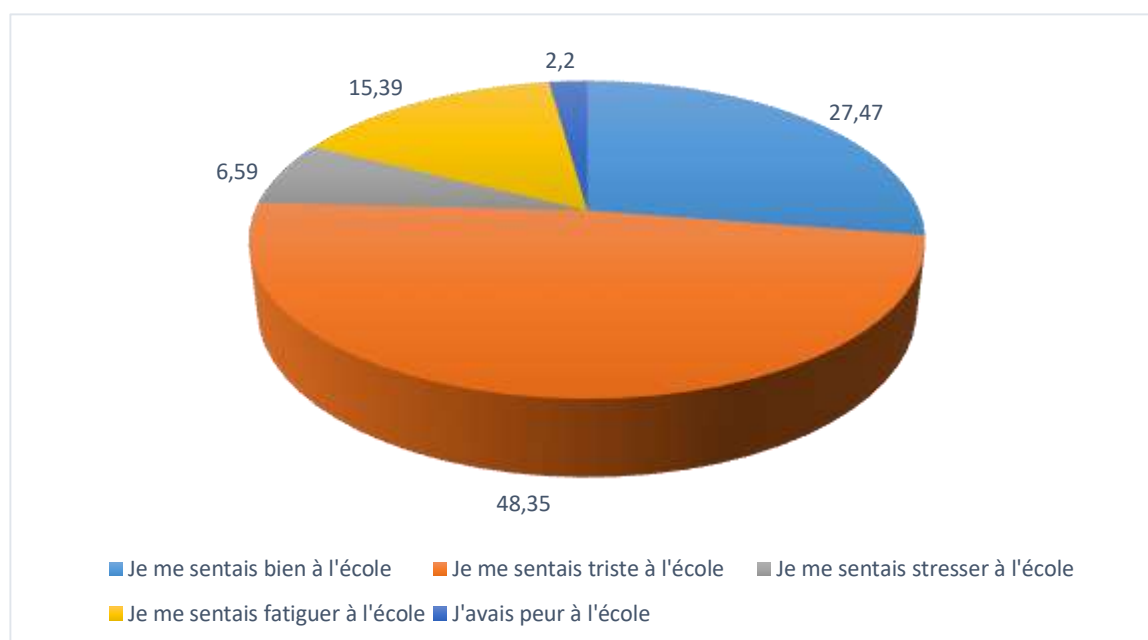
**Tableau 13 : Sentiments envers l'école**

Degré	Nombre	Résultats en %
Je me sentais bien à l'école	25	27,47
Je me sentais triste à l'école	44	48,35
Je me sentais stresser à l'école	6	6,59
Je me sentais fatiguer à l'école	14	15,39
J'avais peur à l'école	2	2,20

**Source : enquête de terrain 2021**

Le graphique ci-après permet de lire plus claire sur la répartition des répondantes selon les sentiments envers l'école.

**Graphique 9: pourcentage des décrocheuses selon les sentiments envers l'école**



Du point de vue participative des décrocheuses à cette étude, l'école masque bien des sentiments de la jeune fille dans ses apprentissages. Les résultats présentés dans le tableau, la plupart de nos répondantes (44,35%) disent qu'elles se sentent triste lorsqu'elles arrivent à l'école. D'autres répondantes (27,47%) indiquent qu'elles se sentaient bien à l'école ; 6,59% de nos répondantes disent qu'elles se sentaient stresser ; ou fatiguer (14,39%). Seulement 2,2%

de nos répondantes indiquent qu'elles avaient souvent de la peur au ventre. Nous considérons que ces dernières avaient peur à cause des relations qu'elles entretenaient avec les pairs.

#### **4.1.5. Rôle des signifiants culturels**

Le rôle des signifiants culturels est déterminant en ce qui concerne le décrochage, la persévérance ou la résilience scolaire. Nous évoquons dans cette partie, le milieu d'habitation, le type d'habitat, le type de famille dans lequel est issue la jeune décrocheuse ; Nous évoquons aussi la question d'implication parentale dans les activités scolaires de la jeune fille. Aussi, la fréquentation des bibliothèques, les langues véhiculées par l'entourage familiale ainsi que ces valeurs, les violences à l'égard de la jeune fille et les activités extrascolaires, tant de questions qui font l'objet de cette partie.

##### **➤ Le langage**

Le langage est un moyen des apprentissages des élèves. Pour entrer dans ces apprentissages, les élèves doivent non seulement pouvoir comprendre les consignes données par l'enseignant, mais aussi les objectifs de l'activité formulés de manière simple et adaptée par celui-ci. Pour progresser, ils ont besoin de poser des questions, d'échanger entre élèves pour exposer leurs procédures, leurs conceptions et découvrir celles des autres et y réagir ; ils doivent être capable de questionner le maître, d'écouter ses explications et ses apports d'informations. Les jeunes enfants doivent donc absolument apprendre à manipuler de façon efficace les dimensions sociales et pratiques des échanges langagiers pour devenir des élèves à l'aise dans leur travail quotidien. L'enquête va nous permettre de présenter dans cette section les pourcentages des répondantes ayant fréquentées de bibliothèques, le nombre de langues parlées au sein de la famille, les difficultés en français, le milieu d'habitation.

Les encouragements et la disponibilité de l'entourage est le principal déclencheur qui invite un enfant à engager un échange. Ce sont la dimension psycho-affective du langage.

##### **➤ Langues parlées au sein de la famille**

Les résultats de notre enquête sur les langues véhiculées au sein des familles respectives des répondantes seront présentés dans le tableau ci-après.



**Tableau 14 : Répartition des répondantes par nombre de langues parlées au sein de la famille**

Nombre de langues	Effectif	Pourcentage
Une seule langue	61	67,03
Deux langues	22	24,17
Plus de deux langues	8	8,80

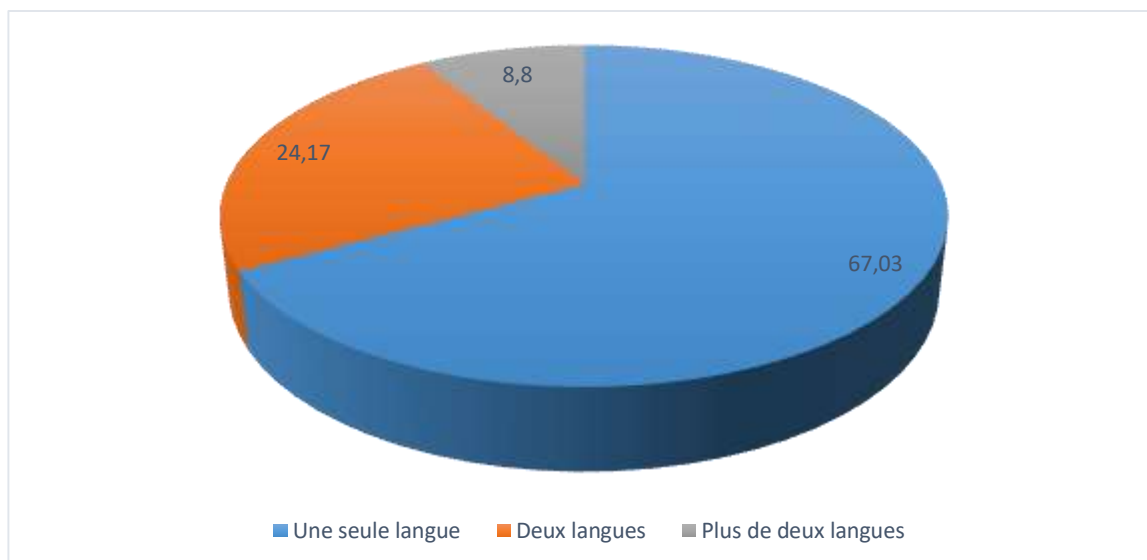
**Source : enquête de terrain 2021**

De nombreuses recherches spécialisées dans le développement social et culturel cherchent à élaborer des expériences sociales qui expliqueraient les écarts de langage et d'apprentissage chez les enfants d'un même groupe et ceux de groupes différents. Au sein de la famille, la communication de l'enfant commence dès son plus jeune âge. Et progressivement, avec les premières années de la scolarisation, l'enfant se construit et construit un système d'échanges élargis. Pour ce fait, l'enfant apprend à manipuler le langage et s'octroie progressivement les codes des interactions sociales (il s'agit de prendre la parole, écouter les autres, etc.). Ces acquis langagiers sont un vecteur important de l'investissement des élèves dans les activités enseignements-apprentissages du système scolaire. Le but dans cette variable est de déterminer l'influence de la langue sur la construction et l'acquisition des savoirs chez les jeunes filles. Par-là, nous cherchons également à comprendre l'apport ou les implications parentales au niveau de la communication et sur les apprentissages avec les enfants.

Il apparaît sur le tableau 14 que la majorité de nos répondantes (soit 67,03%) n'a qu'une seule langue parlée au sein de leur famille respective. Quelques 24,17% de nos répondantes précisent qu'au sein de leur famille, ils parlent deux langues différentes. Et seulement 8,80% indiquent que plus de deux langues sont parlées au sein de leur famille. Au vu de ces résultats d'enquête, nous déduisons que valeurs culturelles linguistiquement appliquées affectent les milieux familiaux. Nous justifions ce cadre par le fait que 67,03% des répondantes affirment n'avoir qu'une seule langue parlée (le dialecte familial) au sein de leurs familles respectives. Seulement 8,80% affirmant avoir plus de deux langues parlées au sein de la famille. Et, comme nous ne leurs avons pas demandé de citer les différentes langues véhiculées dans leurs familles respectives, nous supposons que quelques rares familles aurait pour langue maternelle le français. Et, comme dans les études de Janosz et al. (1998), si les parents ont été peu scolarisés, sans emploi, séparés, d'origine étrangère, avec une langue parlée à la maison qui n'est pas la langue d'enseignement, ou si la famille dispose de peu de ressources matérielles et culturelles, ici le risque de décrochage est plus important.

Le graphique ci-dessous nous permet de lire clairement la différence de nos résultats présentés au tableau.

**Graphique 10 : répartition des répondantes par nombre de langues parlées au sein des familles**



Dans la ville de Moundou, la majorité de la population parle qu'une seule langue, nous considérons que c'est le *Ngambaye* qui est utilisé comme dialecte ; cette langue est parlée dans toute la ville et est utilisée même pour les échanges commerciaux entre les *moundoulais* et les populations riveraines. Il faut rappeler que dans la région du Logone occidental dont figure Moundou, ce sont des ethnies *Ngambayes* qui dominent avec des légères différences d'accents. C'est ce qui explique que la majorité de nos répondantes ont des parents s'exprimant dans le même dialecte qui est le *Ngambaye*. Les familles parlant deux langues et plus ne représentent que partie en dessous de la moyenne du nombre de nos répondantes.

#### ➤ Le niveau de français

Il s'agit de présenter les résultats de notre enquête sur niveau de français de nos répondantes. C'est-à-dire, comment ces dernières se sont investies, comprennent et s'expriment en français.

**Tableau 15 : Répartition des répondantes selon le niveau de français**

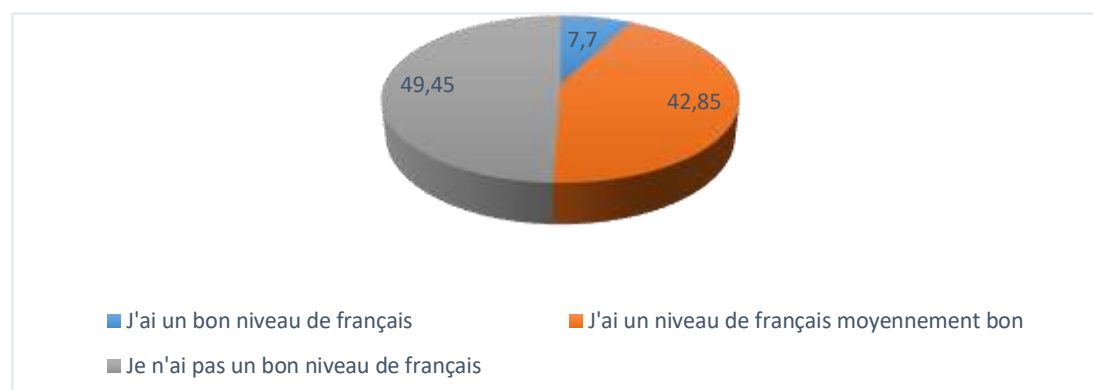
Niveau de français	Nombre	Pourcentage
J'ai un bon niveau de français	7	7,70
J'ai un niveau de français moyennement bon	39	42,85
Je n'ai pas un bon niveau de français	45	49,45

Source : enquête de terrain 2021

Notre tableau 15 indique un faible nombre de nos répondantes, soit 7,70% seulement exprimant un bon niveau de français. C'est bien dommage de constater que le français qui est une langue principale d'enseignement est difficilement est mal acquis par les élèves. Cette inadaptabilité peut s'expliquer par une forte influence ethno-linguistique de la communauté sur l'élève. Ce dernier subit quotidiennement des stéréotypes de son entourage. S'exprimer trop souvent en français est souvent considéré comme une marque d'orgueil, dans la famille tout le monde parle en dialecte. La majorité de nos répondantes indique avoir un niveau de français pas bon soit 49,45%. C'est un statistique qui partage les responsabilités entre la jeune fille et ses parents. D'un côté, les parents sont moins impliqués dans les apprentissages de leur enfant. D'un autre côté, la jeune fille elle-même est peu motivée dans ses apprentissages. C'est parce que celle-ci a rencontré très tôt des difficultés dans ses apprentissages et a du mal à se concentrer à ses études et surtout à la lecture et à l'expression orale. 42,85% des répondantes ont un niveau de français moyennement bon. C'est encourageant de remarquer qu'un nombre aussi important des jeunes filles parviennent à maintenir un équilibre moyennement bon en français, cela donne espoir qu'avec un peu d'effort en plus, le français serait sans ambiguïté dans les apprentissages chez les jeunes filles.

Le graphique ci-dessous exprime encore plus clairement la différence observée dans le tableau.

**Graphisme 11 : répartition des répondantes selon leur niveau de français**



### ➤ La fréquentation des bibliothèques

Nous présenterons dans cette sous-section les résultats d'enquête sur les établissements fréquentés par les enquêtées disposant de salles de lecture et de bibliothèques et aussi nous présenterons les résultats de l'enquête sur la fréquentation des bibliothèques par les enquêtées.

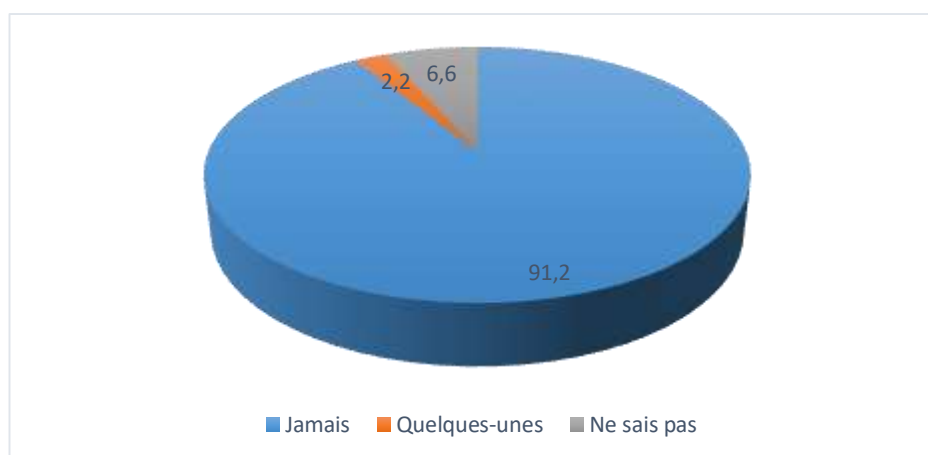
**Tableau 16 : Répartition des répondantes sur les écoles disposant de bibliothèques et salles de lecture**

Echelle	N	%
Jamais	83	91,20
Quelques-unes	2	2,20
Toujours	-	-
Ne sais pas	6	6,60

*Source : enquête de terrain 2021*

Dans le but de lire plus clairement les différences observées sur le tableau 16, nous présenterons le graphique suivant.

**Graphique 12: affirmations des répondantes sur les écoles disposant de bibliothèques et salles de lecture**

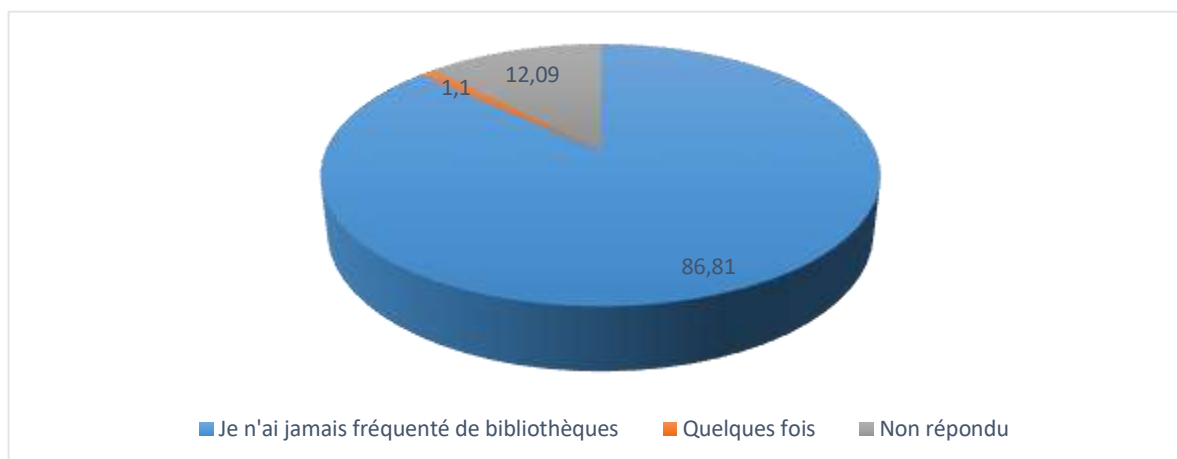


**Tableau 17 : Répartition des répondantes selon la fréquentation des bibliothèques**

Fréquences	N	%
Je n'ai jamais fréquenté de bibliothèques	79	86,81
Quelques fois	1	1,10
Trop souvent	--	--
Non répondu	11	12,09

*Source : enquête de terrain 2021*

Les résultats de notre tableau 17 indiquent que 86,81% des enquêtées n'aimaient pas fréquenter les bibliothèques et une répondante indique qu'elle fréquente quelques fois les bibliothèques. Les résultats du tableau 17 indiquent aussi que 12,09% n'ont pas répondu à notre question.

**Graphique 13: répartition des répondantes selon la fréquentation des bibliothèques**

Au vu des résultats présentés dans les deux tableaux 16 et 17 ci-dessus, les enquêtées indiquent pour la plupart d'entre elles que les écoles fréquentées ne disposaient pas de bibliothèques. Cela peut s'expliquer par le faible investissement des autorités étatiques et des responsables des établissements scolaires à offrir de tels types d'infrastructure pour donner aux apprenants le goût à la lecture. Le tableau 17 indique également que 86,81% des enquêtées n'ont jamais fréquenté de bibliothèques et une seule nous confie l'avoir fait quelques fois. Cette énorme méconnaissance serait en lien direct avec l'absence des bibliothèques dans les établissements scolaires. Le fait que les écoles ne disposent pas des bibliothèques et des salles de lectures, les apprenants sont moins encouragés et investissent peu dans ce sens. 12,09% des enquêtées n'ont pas répondu à cette rubrique du questionnaire, tout porte à croire que les enquêtées ignorent l'existence des bibliothèques.

#### ➤ **Type de famille**

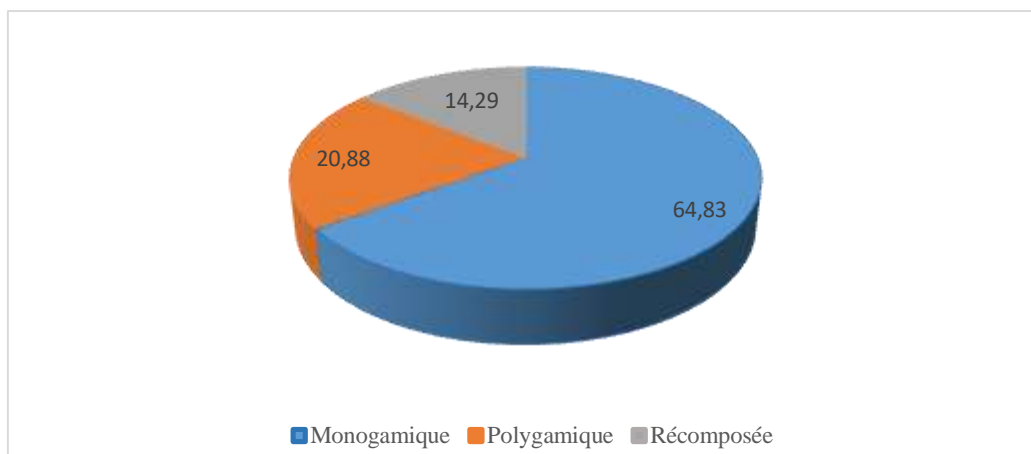
La famille est un élément clé de la réussite scolaire de l'enfant. Quel que soit le type de famille, les enfants doivent pouvoir y trouver leur place. Car, l'environnement familial est le premier à offrir à l'enfant les ressources de répondre à ses besoins individuels et sociaux. Aussi, le milieu familial est fondamental dans le processus de décrochage scolaire des adolescents du fait que les contextes familiaux des adolescents qui regroupent plusieurs difficultés typiques de cet environnement affectent très tôt les capacités des adolescents à s'inscrire dans leur parcours scolaire (Rumberger, 1983).

**Tableau 18 : Répartition des répondantes selon les types de famille**

Foyer	Nombre	Résultats en %
Monogamique	59	64,83
Polygamique	19	20,88
Recomposé	13	14,29

**Source : enquête de terrain 2021**

Les résultats de cette enquête indiquent dans le tableau 18 que la majorité des enquêtées (soit 64,83%) sont issues des familles monogamiques. Seulement 20,88% et 14,29% des enquêtées sont issues respectivement des familles polygamiques et des familles recomposées. Au vu de ces résultats, nous pouvons dire que le fait que la jeune fille soit issue d'une famille polygamique ou recomposée ne peut se constituer comme un facteur déterminant dans le processus de décrochage chez la jeune fille, car le risque est minime au vu du pourcentage majoritairement élevé chez les jeunes filles issues des familles monogamiques. Nous pouvons relever que les décrocheuses sont les plus souvent issues des familles qui accordent peu d'importance à l'instruction et dans lesquelles familles les parents semblent moins impliqués dans la scolarisation de leurs filles.

**Graphique 14: répartition des répondantes selon les types de famille**

Le graphique ci-dessus permet une lisibilité plus claire sur la répartition des répondantes selon les types de famille.

#### **4.1.6. Conséquences du décrochage scolaire chez les jeunes filles**

Nous présentons dans cette rubrique les résultats d'enquête concernant la baisse d'estime de soi et de confiance. Nous analyserons par la suite les résultats qui seront indiqués dans le tableau et graphisme suivant.

### ➤ L'obtention d'emploi

Nous présenterons dans cette sous-partie le pourcentage des répondantes ayant un emploi ou une activité au moment de l'enquête.

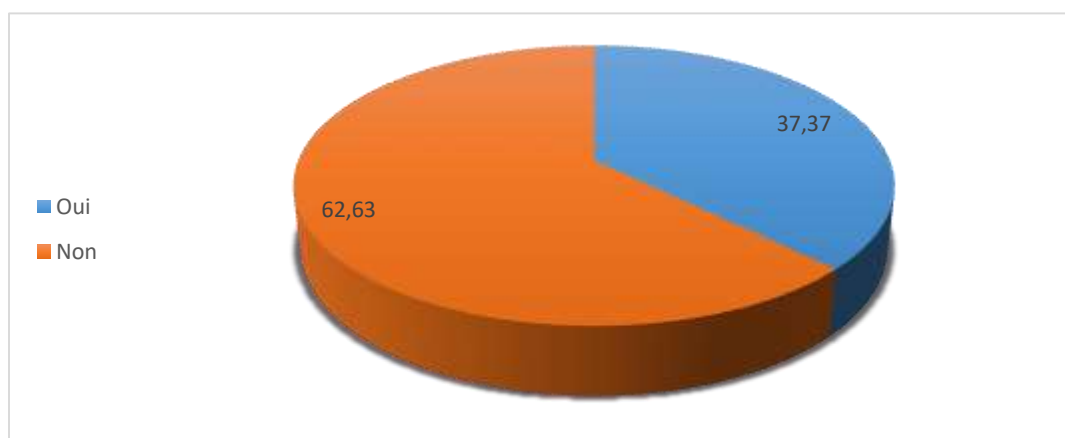
**Tableau 19 : Répartition des répondantes selon l'obtention d'un emploi**

Echelle de réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	34	37,37
Non	57	62,63

*Source : enquête de terrain 2021*

Nous pouvons lire clairement sur le graphique suivant le pourcentage des répondantes ayant un emploi au moment de l'enquête.

**Graphique 15 : répartition des répondantes avec ou sans emploi au moment de l'enquête**



Les résultats du tableau 19 indiquent que la majorité de nos répondantes étaient sans emploi, sans réelle activité au moment de l'enquête. Seulement 37,37% avaient un emploi ou sont en activité quelque part. nous pouvons donc dire qu'il n'est pas si facile de trouver un emploi après qu'on est à décrocher à l'école. Non seulement les activités se font rare dans la ville parce qu'il y a moins d'entreprenariat, mais aussi parce que la plupart d'entre elles sont déjà dans leur foyer, prennent soin de leurs enfants, elles s'occupent des tâches ménagères ou encore elles espèrent trouver des maris attentifs dans un avenir proche qui prendront soin d'elles et sur la famille. Dans une société fortement influencée par les stéréotypes culturels où la jeune fille a de grandes difficultés à se faire une place même à l'école, ça peut se comprendre qu'avec l'abandon des études, il est encore beaucoup difficile de trouver un job.

### ➤ Sentiments de regrets

Lors de notre enquête de terrain, nous avons également cherché à identifier les ressentis de nos répondantes sur leur décrochage scolaire. Ainsi notre questionnaire sur les sentiments de regrets présente les résultats dans le tableau 20 suivant.

**Tableau 20 : Répartition des répondantes selon les sentiments de regrets**

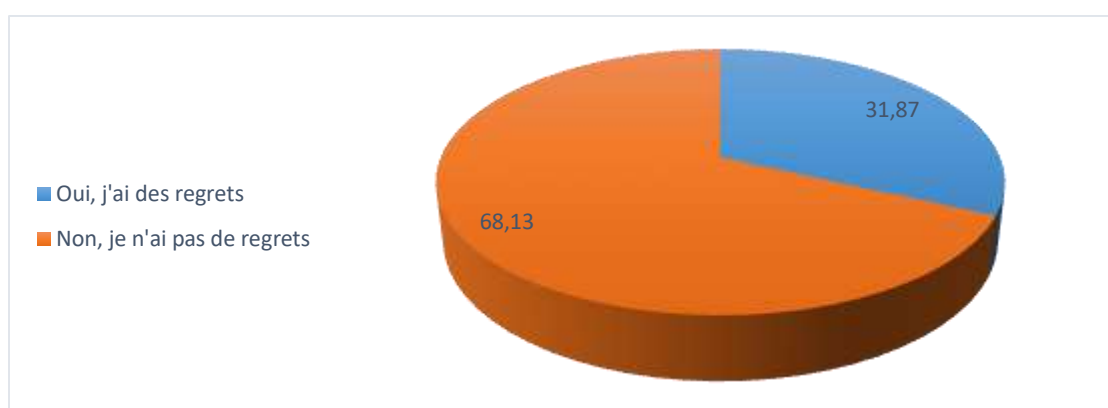
Degré de sentiments	Nombre	Pourcentage
Oui, j'ai des regrets	29	31,87
Non, pas de regrets	62	68,13

**Source : enquête de terrain 2021**

Notre tableau n°20 indique que la majorité de nos répondantes affirment n'avoir pas de regrets sur leur choix d'abandonner les études. Nous pouvons déduire que les répondantes pensent qu'il est nécessaire pour elles d'arrêter ou de suspendre avec leurs études. C'est parce qu'elles ont refusé de continuer à fréquenter avec des multiples difficultés qui se présentaient à elles et elles pensent avoir ainsi mettre fin à ces problèmes, de tourner la page pour en écrire une autre.

Nous présentons ici le graphique qui permet de lire plus lisiblement sur le degré de leurs sentiments après l'abandon scolaire.

**Graphique 16 : sentiments de regrets apres l'abandon des études**



### ➤ Sentiment de reprendre avec les études

Nous présenterons dans le tableau 21 suivant les résultats de notre enquête de terrain sur les sentiments de nos répondantes qui indiquent que oui ou non elles pensent revenir un jour sur les bancs de l'école.



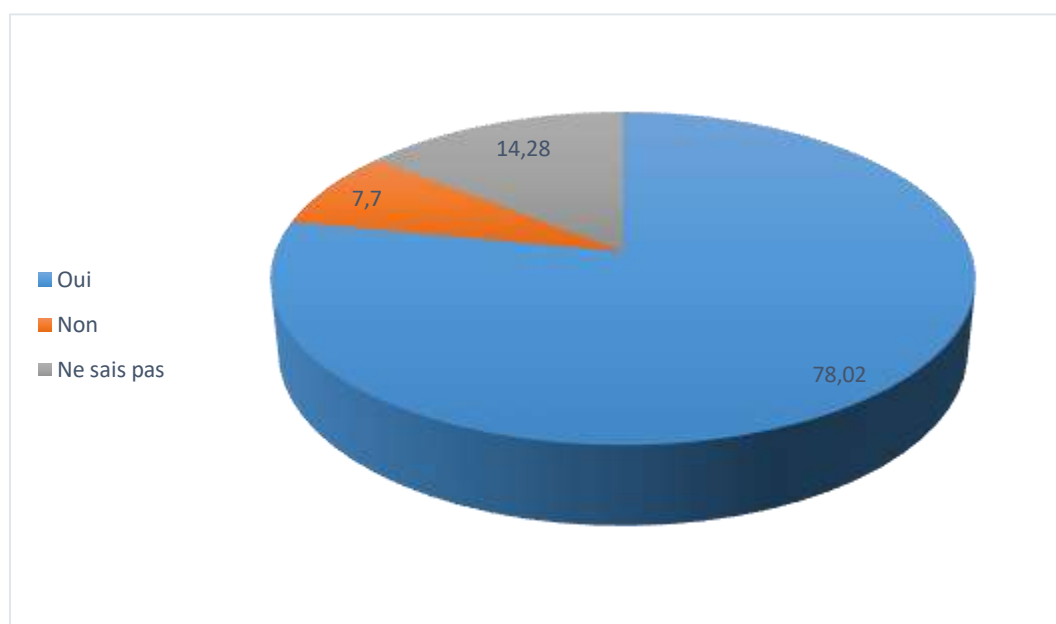
**Tableau 21 : Répartition des répondantes selon les envies de reprendre avec les études**

Sentiments d'envies	Nombre	Pourcentage
Oui	71	78,02
Non	7	7,70
Ne sais pas	13	14,28

**Source : enquête de terrain 2021**

Le tableau 21 indique que la plupart de nos répondantes pensent reprendre un jour le chemin de l'école. Ce qui justifierais des bonnes relations qu'elles entretiendraient avec l'école. Même si nous savons qu'il est difficile pour ces décrocheuses de revenir sur les bancs de classe, elles essayent de nous dire que fréquenter est une très bonne chose et que si elles avaient fait preuve d'un fort engagement pendant leurs parcours scolaires, elles ne seraient pas devenues décrocheuses. Nous pouvons déduire également que le cumul des 20% de nos répondantes (7,70% de Non et 14,28% de Ne sais pas) ne se sentent pas assez fortes, manquent de confiance en elles, sont peu motivées et pensent qu'il serait difficile pour elles de redevenir à nouveau élèves. Cela peut également se comprendre par les places qu'elles occupent respectivement au sein de leur famille, dans leur foyer ou dans leurs diverses activités auxquelles elles y investissent.

L'écart du pourcentage de nos répondantes pensant reprendre ou non avec l'école est présenté plus clairement dans le graphique suivant.

**graphique 17 : sentiments de regrets après l'abandon des études**

### ➤ **Compétences ou capacités dans le travail**

Le tableau 22 suivant établit les résultats de notre enquête de terrain sur les compétences à mobiliser chez les répondantes dans l'accomplissement d'une tâche ou à trouver un emploi. Les résultats de cette enquête nous permettront de déterminer le degré de confiance et d'estime que les répondantes présentent même après leur abandon scolaire.

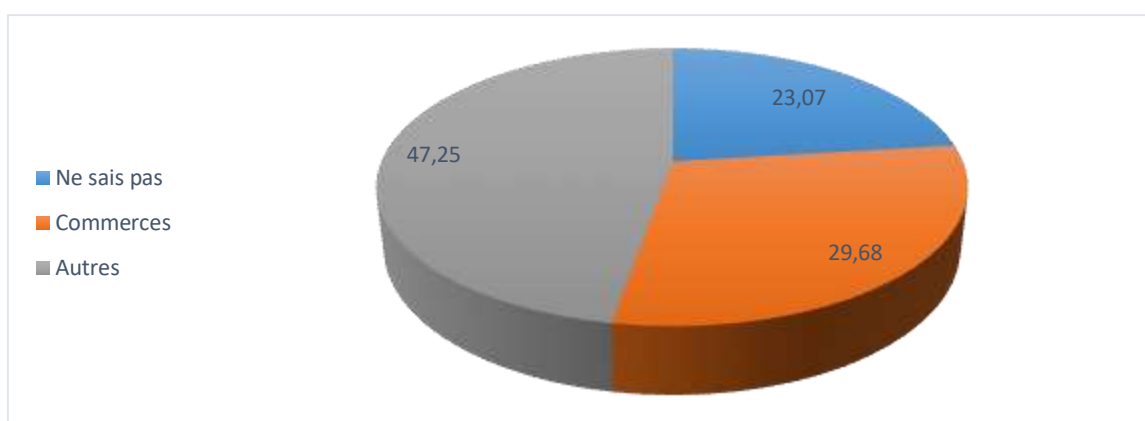
**Tableau 22 : Répartition des répondantes selon leur degré de compétences**

Degré de compétences	Nombre	Pourcentage
Ne sais pas	21	23,07
Commerces	27	29,68
Autres	43	47,25

**Source : enquête de terrain 2021**

Le tableau 22 indique 21 répondantes soit 23,07% de notre population d'étude n'ont aucune idée de ce dont elles en sont capables de faire. Quelques 27 répondantes soient 29,68% nous confie tout de même qu'elles s'y voient mieux dans le commerce et 43 autres répondantes, soit 47,25% (regroupant le domaine hôtellerie (n=16, soit 17,58%), coiffure (n=8, soit 8,79%), celles qui pensent déjà devenir sages-femmes et/ou infirmières dans un avenir proche (n=9, soit 9,89%), police et/ou gendarmerie (n=3, soit 3,30%), fermier (n=7, soit 7,69%)).

**Graphique 18: répartition des répondantes selon leurs compétences ou capacités à travailler**



Le pourcentage des répondantes selon leurs compétences est encore plus lisible sur le graphique ci-dessus.

Il résulte de ces résultats du tableau 21 que les décrocheuses présentent des compétences fortement influencées par les orientations inégalitaires de sexe, par des préjugés et stéréotypes culturels. Nous constatons que la majorité de nos répondantes attestent être capable à s'investir

dans le commerce, ce qui est d'ailleurs important pour se prendre en charge. Mais c'est aussi une façon de nous dire qu'elles ne seraient pas capables ou qu'elles seraient en difficultés à s'acclimater avec d'autres activités. Une autre large partie de nos répondantes nous confie qu'elle ne sait pas ce qu'elle peut faire comme travail, en tout cas jusqu'au moment de l'enquête, elle réfléchit encore en quoi est-elle capable, quelles compétences à mobilisées pour une activité ou pour un job. Nous comprenons que ces répondantes n'ont pas eu le temps de s'imaginer dans des cadres d'activités un peu plus hauts, elles manquent de confiance en soi et une estime de soi faible ne permettant pas d'oser plus grands. Nous constatons également qu'au niveau de la catégorie Autres, les avis sont très relatifs et fortement influencés par les stéréotypes culturels de la société *moundoulaise*.

#### **4.2. Données qualitatives**

L'analyse qualitative met l'accent sur les mots. Il y a dans cette analyse l'approche phénoménologique qui met l'accent sur le vécu des sujets ou l'expérience des sujets concernant l'objet d'étude. Il y a aussi l'approche ethnographique mettant l'accent sur la culture ayant certainement « modulé » les comportements. Paillé et Mucchielli, (2008, p. 9) précisent que la recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens: d'abord dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus pour, d'une part, recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques); la recherche est aussi dite qualitative en un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière 'naturelle', sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages.

Pour ainsi dire, les informations recueillies auprès des enquêtées, ont été synthétisées en plusieurs catégories (cinq catégories en tout) :

- ✓ Des informations liées aux motifs donnés par les jeunes filles sur leur décrochage ;
- ✓ Des informations sur la scolarisation des jeunes filles ;
- ✓ Des informations sur les sentiments d'efficacité personnels des jeunes filles ;
- ✓ Des informations sur le rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles ;
- ✓ Des informations sur les conséquences du décrochage scolaire chez les jeunes filles.

#### 4.2.1. Traitement des données : l'analyse de contenu

Nous avons retranscrit et enregistré tous les entretiens réalisés afin de donner corps aux différents thèmes des entretiens et de permettre une analyse globale du matériau.

Mucchielli (2008) invite le chercheur à garder une grande part d'objectivité et à rester bien ancré dans le terrain à explorer tout en s'éloignant de toutes influences et préconceptions déjà existantes dans les cadres théoriques. En effet, elle est une analyse qui s'appuie sur la construction des preuves. L'analyse de contenu a deux fonctions principales : une fonction heuristique et une autre fonction d'administration de la preuve.

En quoi consiste-t-elle ? L'analyse des données consiste à décrire, interpréter et expliquer des situations révélées par des informations recueillies ou obtenues des données se rapportant aux variables retenues. Le traitement et l'analyse des données d'une enquête correspondent à diverses étapes complémentaires. Ces données sont constituées des faits ou des nombres qui, une fois enregistrées, classées et organisées, deviennent de l'information permettant de tirer des conclusions. Leur conversion en information comporte plusieurs étapes de traitement.

On trouvera dans *Méthodes de recherches en sciences sociales et humaine* de Mimché (2015, Notes de cours), que l'analyse des données est un processus de transformation des données recueillies visant à les condenser de façon à faciliter l'interprétation sans toutefois perdre l'essentiel de l'information contenue dans les données. C'est donc une synthèse de l'information qui permet de mettre en relief les structures contenues dans la masse des données.

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi l'analyse du contenu. Il apparaît dans les sciences sociales, que l'analyse du contenu est un outil relativement récent et investi dans ce champ, participant à son évolution et s'intéressant plus largement à tous les contenus de production éditoriales. « *C'est une technique de recherche qui a pour objet une description objective, systématique, et quantitative du contenu manifeste de la communication* » (Berelson, 1971, p. 18). C'est une méthode conviviale pour étudier des questions qui exigent la divulgation du contenu implicite, particulièrement pour l'interprétation des orientations particulières de ce contenu ; « *Elle a d'abord pris la forme de l'analyse thématique, approche qui repose sur l'idée que les discours expriment plus ou moins directement les pratiques, les opinions, les représentations des individus ou des groupes dans lesquels ils sont insérés* » (Ferréol, sous la dir. de, 2002, p. 34). Elle permet également d'identifier les caractéristiques psychologiques de

l'expéditeur du message ou d'identifier les aspects de la culture et d'analyser les changements culturels de la production littéraire, et intellectuelle dans différentes cultures (Badur, 1986, p. 360).

Par précaution scientifique, nous devons tenir compte des conditions de cette méthode en étant objectif, les résultats ne devant en aucun cas être influencés par les considérations subjectives de l'auteur.

Ceci implique de prendre l'engagement de pratiquer toutes les mesures d'une façon organisée pour éviter les erreurs et les partialités, de procéder à une description quantitative du phénomène visé, d'utiliser un corpus qui permette le dénombrement des éléments significatifs et offre la possibilité de comparer leur fréquence d'apparition, et enfin de faire une analyse limitée au contexte visible des informations. (Ali Brahim, 1990, p. 195)

Lors de nos différents entretiens effectués avec nos sujets, nous avons également cherché à comprendre ce qui se cachait derrière les discours manifestes de nos répondantes. C'est la raison pour laquelle, les voix, les postures, les tonalités, les gestes, la mimique du visage, bref tous les aspects non verbaux de la communication, ont leur sens dans cet exercice. Elle consiste à donner une explication psychologique significative et scientifique à chaque contenu des données recueillies au travers des entretiens. De même, elle permet d'avoir une approche qualitative approfondie de toutes les informations recueillies, et, ces informations ont en elles des contenus manifestes et latents qui doivent être dégagés par l'investigation psychologique que nous développons dans la rubrique relative aux interprétations des données.

Compte tenu de sa singularité, des spécificités et des exigences de notre méthode de recherche, cette approche d'analyse nous est très utile. L'objectif final de cette technique est la description du contenu manifeste de la communication afin d'interpréter cette description.

- **Les données recueillies sur les motifs du décrochage scolaire chez les jeunes filles**

Les principaux motifs ayant poussé les répondantes à quitter ou à abandonner leurs études du secondaire dans la ville de Moundou étaient d'ordre économique ces jeunes filles se sont plaintes des ressources financières insuffisantes ou quasi inexistantes qui leur permettraient de continuer leurs études ou à terminer du moins leur cursus scolaire du secondaire.

*« J'ai échoué deux fois au baccalauréat, j'ai arrêté mes études parce que je constatais que mes parents n'avaient plus assez d'argent pour nous inscrire à l'école. En tout cas ils étaient fâchés de mes résultats scolaires et ils me disent tout le temps qu'ils n'ont plus assez d'argent ». (Répondante 1# 27 ans)*

*« J'ai arrêté mes études pour faire le commerce des choses parce que mes parents n'ont pas l'argent pour l'école de mes frères et pour moi-même... Et puis, c'est dur à la maison, même pour manger. Je viens souvent aider ma maman avec les choses qu'elle vend et après moi aussi j'ai acheté mes propres choses pour vendre ». (Répondante 2# 20 ans)*

D'autres jeunes filles par contre accusent les grossesses beaucoup d'entre ces jeunes filles ont contracté des grossesses non désirés et/ou précoces. Cela s'explique aussi par l'adolescence, qui, est un moment de turbulences psychologique pour ces jeunes, elles pensent trouver une place dans la société, pousser par l'âge pubertaire, et donc difficile pour elles à se maîtriser. Elles se laissent emporter par le désir charnel et se font engrosser par les garçons qui, pour la plupart eux aussi ignorant des conséquences avenir. Comme ce fut le cas de ces quelques répondantes qui ont par la suite quitté leur domicile familial respectif pour leur propre foyer.

*Comme cette mère de cinq enfants ; « je me suis marié très tôt ; j'ai ma première grossesse à l'âge de 14 ans. Je ne peux pas continuer avec enfant à m'occuper de lui et j'ai arrêté... ». (Répondante 6# 35 ans)*

*« J'ai regagné mon mari lorsque j'étais en classe de Terminal parce que j'étais déjà enceinte de lui. Je crois que j'avais entre 19 et 20 ans. Après, j'ai essayé de continuer mais j'ai très vite arrêté encore. Avec la grossesse c'est difficile, tu as mal tout le temps. [...] Non j'arrête mais je vais reprendre un jour si Dieu me garde la vie ! » (Répondante 11# 31 ans)*

Quelques jeunes filles affirment également n'avoir pas de soutien de leurs parents et que ces derniers, estimaient que ces jeunes pourraient se marier d'un moment à l'autre, et ça ne les servira pas à grand-chose de continuer à s'occuper de leurs scolarités chaque année. Ces répondantes nous confient.

Mère célibataire avec un enfant ; « *Après la mort de mes parents, c'est le frère de mon papa qui a dit de venir rester avec eux à la maison. La femme de mon petit papa là est tellement méchante avec moi et elle veut pas que je viens à l'école. Son mari aussi humm, écoute sa femme quelques fois. Quand j'ai échoué à l'école, je travaille beaucoup à la maison mais je mange pas beaucoup, c'est comme ça !* » (**Répondante 5# 20 ans**)

Arabophone mère de deux enfants ; « *quand j'étais en classe de 5<sup>ème</sup>, il y avait un garçon du quartier qui me draguait. Et lorsque mes parents ont constaté cela, ils étaient furieux surtout mon papa, parce qu'il voulait que j'arrive jusqu'en classe de 3<sup>ème</sup> et ensuite il me donnera en mariage à un ami à lui qui venait d'ailleurs régulièrement chez nous à la maison. Mon papa a décidé de ne plus m'inscrire à l'école. Je n'ai pas le choix, j'ai arrêté l'école et une année après me voici chez mon mari maintenant.* » (Transcrite de l'Arabe local). (**Répondante 7# 18 ans**)

- **Les données recueillies sur la scolarisation (parcours scolaires) chez les jeunes filles**

Pendant leurs parcours scolaires au secondaire, la plupart des répondantes, ont eu des problèmes reliés aux difficultés à faire les mathématiques, certaines des répondantes rencontrent des difficultés d'adaptation aux enseignements de la classe, ceux-ci connaissent des échecs et/ou des redoublements de classes. D'autres encore ont été victimes d'intimidation ou de discrimination de la part de leurs camarades élèves ou d'enseignants. Y en a aussi qui évoquent le manque de soutien de la part du personnel scolaire lors des situations difficiles vécues à l'école. La plupart des répondantes éprouvent également des difficultés quant à leur rendement scolaire. Par ailleurs, plusieurs d'entre elles ont vécu au moins un redoublement.

« *C'est que je n'aime pas les mathématiques mais, c'est trop difficile pour moi de traiter les exercices en mathématiques. Et puis je comprend pas les maths.* » (**Répondante 1# 27 ans**)

« *Je venais parfois en retard à l'école et le professeur me mettait dehors... Et il y a un professeur là, il est tellement dur avec nous. Moi-même je viens pas souvent à son cours... Parfois même tes camarades te moquent dessus.* » (**Répondante 2# 20 ans**)

*« Parfois même on te renvoie à la maison pour un jour ou trois jours et on me demande de revenir avec mes parents parce que je fais la bagarre avec mes camarades de l'école. Ce n'est pas normal, c'est eux qui commencent toujours avant de me provoquer. (Répondante 12# 21 ans)*

- **Les données recueillies sur les sentiments d'efficacité personnels chez les jeunes filles**

La majorité des répondantes nous confient que c'est bien d'aller à l'école. Mais la plupart des répondantes disent qu'elles n'étaient pas satisfaites de leur résultat scolaire, il y a une sorte de frustration et/ou de découragement de ces répondantes vis-à-vis de leur rendement scolaire. D'autres encore nous confient qu'elles trouvent le climat de la classe stressant, triste ou qu'elles ont peur de se retrouver parmi les autres camarades de classe.

*« Je trouve ça bien d'aller à l'école, et je compte revenir à l'école un jour avec mes enfants si Dieu le veut avec moi. » (Répondante 11# 31 ans)*

*« Y a des fois même quand tu viens à l'école tu es triste, c'est comme si tu n'es pas ici à ta place. Ça fait que parfois, tu abandonnes les dernières heures même de cours pour rentrer ou pour faire autre chose...(sourire) » (Répondante 4# 19 ans)*

*« Quand je pense à mes résultats scolaires, ça me décourage parfois. Je pense que je pouvais mieux faire [...] mais, je ne sais pas trop ». (Répondante 1# 27 ans)*

Au cours de nos entretiens avec les répondantes, nous avons cherché à identifier le type d'élève qu'elles étaient dans les salles de classes, plusieurs d'entre-elles nous confient qu'elles étaient des élèves timides, qu'elles participaient moins aux activités de la classe, sauf dans certains cas que si l'enseignant lui-même décide de qui passera au tableau pour un exercice ou pour répondre à une question posée.

- **Les données recueillies sur le rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles.**

Le but de notre étude est d'identifier les signifiants culturels qui affectent nos systèmes scolaires et par conséquent constituent des éléments importants dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles. Pour parler des signifiants, notre enquête a permis de recueillir auprès



des enquêtées les informations relatives au langage. Il va de soi que nous voulons analyser autour de la langue et ses dimensions psychoaffectives (entre autres les encouragements et la disponibilité de l'entourage) le rôle et les relations qu'elles entretiennent avec les apprentissages de la jeune fille.

Lors de nos entrevues, les répondantes nous confient.

*« Mon père aussi n'est pas allé loin dans ses études et son français n'est pas trop bon. Je ne sais pas exactement à quel niveau il a arrêté l'école, mais je sais que avant avant ce n'est pas facile avec lui parce que y a pas quelqu'un qui va l'aider dans les études c'est pourquoi il a arrêté pour chercher un travail qui va lui donner de l'argent. Il n'est pas souvent à la maison dans la journée et ma mère aussi parce que elle aussi part au marcher avec son commerce pour rentrer le soir ». (Répondante 1# 27 ans).*

*« A la maison nous parlons le Gourane (ethnie musulmane et originaire du nord du Tchad) mais aussi en arabe avec les voisins et voisines musulmanes qui ne comprennent pas notre dialecte. (Transcrite de l'arabe local) » (Répondante 7# 18 ans)*

*« Nous on parle le Ngambaye à la maison. Mes parents sont ngambayes d'ici (comprendre "ici" par Moundou) » (Répondante 8 # 17 ans)*

Sur la question de savoir, *quel est votre niveau de français ?* les enquêtées nous confient pour la plupart qu'elles n'ont pas un bon niveau de français d'autres affirment qu'elles ne sont pas bonnes en français, elles reconnaissent que leur niveau de niveau de français est très critique. Par contre, quelques rares seulement se disent avoir un bon niveau de français. Ce faible investissement dans la langue française qui est la langue principale des enseignements peut s'expliquer par les faibles taux d'alphabétisations au niveau territorial au point qu'elle soit négligée voir mal consommée par une grande partie des populations tchadiennes qui malheureusement n'ont pas accès à cette connaissance.

*« Je ne parle pas bien le français et parfois même j'ai du mal à comprendre ce qu'on me dit en français. En classe par exemple, si l'enseignant est trop rapide, j'ai comme l'impression de n'avoir rien entendu. Le français est toujours difficile pour moi ou alors c'est parce que j'ai commencé par une*

*école coranique ou c'est ma tête qui ne prend pas le français, je ne sais pas (sourire). (Transcrite de l'arabe local) ». (Répondante 9# 20 ans)*

*« Je me débrouille seulement en français [...] à la maison même on ne parle trop » (Répondante 4# 19 ans)*

La majorité de nos répondantes sont issues des foyers monogamiques. Deux répondantes étaient dans des familles d'accueil. La plupart des parents des répondantes ont été scolarisés mais n'avaient pas eux non plus réussi à terminer soit leurs études du primaire, soit du secondaire ou encore d'université. Ces répondantes rencontrent généralement des problèmes de lecture, n'ont pas été inscrites dans des bibliothèques, n'y aient pas été ou n'aimaient pas s'y rendre ou encore, disent-elle qu'elles n'avaient pas assez de temps pour lire dans des bibliothèques. D'autres répondantes nous ont confié qu'elles ne disposaient d'aucun document (absence de livre, œuvre littéraire ou scientifique dans la maison). Pendant ce moment, répondantes évoquaient le manque d'implication de leurs parents dans leurs activités scolaires. Ces jeunes reçoivent moins de soutien en termes d'accompagnement dans les travaux scolaires, sont manquées de suivis parentaux dans leurs apprentissages scolaires.

*« Après la mort de mon père, je suis allé rester avec le petit frère de mon papa » « Moi je n'ai pas des livres de lecture à la maison et je me suis jamais allé dans les bibliothèques et y a n'a même pas de bibliothèque dans notre école. Mon père vérifie mes cahiers mais il ne m'aide pas beaucoup dans mes devoirs à faire à la maison, je le fais moi-même ou avec mes ami(e)s et maman ne peut pas m'aider parce qu'elle ne m'aime pas comme ces enfants et aussi elle a abandonné l'école trop tôt ». (Répondante 2# 20 ans)*

*« Mon père et ma mère n'ont pas terminé leur école... à la maison, il y a pas quelqu'un qui va t'aider à faire tes exercices de l'école. Parfois je demande à mes ami(e)s de m'aider dans ça, mais pas tous les jours aussi... les garçons de la maison aussi sont tout le temps dehors ou ils vont jouer les ballons dehors ou au cinéma » (Répondante 3# 14 ans)*

*« Je n'ai pas vraiment de livre des cours pour lire à la maison parce que y en a pas chez nous. Et je ne viens jamais au bibliothèque parce que je suis jamais allé m'inscrire... c'est trop loin, il y a un centre de lecture en ville mais moi je n'ai pas le temps et je n'ai pas d'argent pour aller m'inscrire là-*

*bas... même à l'école on a pas ça, mais notre école est grand ! »*  
**(Répondante 11# 31 ans)**

*« Les livres là, je demande à mes ami(e)s de l'école, c'est les ami(e)s qui me donnent pour lire et je remets après, peut-être à l'école même ou à la maison... Mon père m'a acheté des livres quand j'étais petite à l'école primaire. Mais quand j'étais au collège depuis, je me suis débrouillé comme ça »* **(Répondante 8# 18 ans)**

Il est aussi remarqué dans les discours des répondantes que plusieurs ont fait l'objet de moqueries, ont vécu de l'intimidation et/ou de l'injustice de la part des autres élèves ou encore venant d'un membre de la famille. D'autres répondantes ont du mal à d'adapter ou à respecter les règles disciplinaires de la famille, alors que d'autres encore trouvent pas l'égale que les normes et principes culturelles dans lesquelles elles y sont liées soient aussi désavantageux pour elles.

*« Ils m'ont moqué dessus quelques fois à l'école, c'est mes camarades même surtout les garçons ils ont la tête dure, même si les surveillants les remarquent même là ils continuent... ils disent que je suis une fille, qu'est-ce que je peux faire. »* **(Répondante 4# 19 ans)**

*« Je me lève tôt pour nettoyer la cour de la maison, je vais chercher de l'eau au puit là-bas... Je prépare la bouillie ou le thé si y'en a avant d'aller à l'école. Si je ne fais pas c'est problème... Parfois même, c'est moi qui fais le marché après les cours pour venir cuisiner, tu vois ça ? »* **(Répondante 2# 20 ans)**

*« Les gens pensent que quand tu es une fille, tu dois faire seulement le travail de la maison, laver tes petits frères ou tes petites sœurs, aller au marché et cuisiner pour eux, que tu vas te marier rapidement et avoir des enfants épi c'est tout... hum ! Moi-même ma mère me dit quelques fois de comporter bien avec les garçons sinon il aura pas un mari pour moi... On te fatigue tout le temps avec 'les fais-moi ceci, fais-moi ça, vient ici, tu pars où, ne sors pas'', c'est comme ça. ».* **(Répondante 3# 14 ans)**

On constate dans les ressentis de cette jeune fille, qu'elle a reçu des orientations très agaçant et pénible au sein de la famille.

Aussi, on peut lire dans les discours de deux répondantes qu'elles n'évoquent pas les attouchements, et autres violences physiques venant des enseignants et autres adultes de l'école. Par ailleurs, elles évoquent qu'elles avaient subi de violences verbales de la part des camarades de l'école mais également des autres adultes du quartier.

- **Les données recueillies sur les conséquences psychologiques du décrochage scolaire chez les jeunes filles**

Les résultats présentent que la majorité de nos répondantes ont des difficultés à s'adapter à la vie active après le décrochage. À la vue des conditions socioéconomiques de la ville de Moundou qui sont très difficiles, cette inadaptabilité sociale est un sentiment qui advient immédiatement chez les décrocheuses ; cela dit, elles sont peu motivées, parfois manquées de confiance et super turbulentes, développent des comportements à risques. Elles n'osent pas s'engager et n'osent pas expérimenter d'autres activités professionnelles comme la couture, la coiffure, la menuiserie, etc., elles sont plutôt hésitantes pour se lancer dans ces domaines et pour beaucoup, elles ne préfèrent que le commerce. Car selon elles, la vie à Moundou est tellement difficile et ne le permet pas de s'aventurer vers ces types de professions quand bien même on voit quelques regroupements et associations de la ville forment les jeunes filles et les femmes pour ces genres d'activités afin de leur permettre de s'insérer dans la vie active et de s'auto-suffire financièrement. La plupart de nos répondant indiquent qu'elles pensent reprendre le chemin de l'école si un jour elles réussissent à trouver les moyens et la possibilité de le faire. Lorsque nous avons posé la question de savoir : « *avez-vous les capacités et compétences à faire quoi ?* », nos répondants indiquent ce qui suit.

*« Je ne sais pas exactement ce que je vais faire dans la vie. Pour le moment je fais le commerce. Je vends les beignets, les haricots, les gombos, le sel, et autres choses aussi. Si Dieu veut, un jour je vais répartir à l'école pour obtenir mon BEF pour faire la formation et devenir sage-femme ».*  
(Répondante 6# 35 ans)

*« Je ne sais pas trop, peut-être le commerce »* (Répondante 12# 21 ans)

*« C'est bien l'école, mais revenir à l'école encore là, c'est difficile. J'éduque mes enfants à la maison. Ma fille va aller loin, mais pour moi c'est déjà bon, peut-être autre chose »* (Répondante 1# 27 ans)

## CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

### 5.1. Rappel des données théoriques

Il s'agit dans cette rubrique de refaire une revue synthétisée des données théoriques évoquées dans le constat théorique et de celles recueillies sur le terrain avant de procéder à l'interprétation des résultats de l'enquête. Dans le but de résoudre le problème posé par notre sujet de recherche, au travers de nos hypothèses évoquées sur le terrain, rappelons les données théoriques sus-évoquées. Ces données théoriques ont été organisées sous trois angles à savoir la théorie sociale cognitive de Bandura, la théorie du relativisme culturel, la théorie de Rumburger et Larson (1998).

Selon la théorie du relativisme culturel, toutes les croyances, coutumes et principes moraux sont relatifs au contexte social de la personne. Autrement dit, le bien et le mal varient en fonction des cultures et de ce qui est considéré comme moral dans une société donnée, peut être considéré comme immoral dans une autre puisqu'il n'y a pas de norme morale universelle et personne n'a le droit de juger les coutumes d'une autre société.

Le relativisme culturel est une théorie qui s'intéresse non seulement aux influents culturels, à la linguistique mais également à la problématique genre. Cette théorie met en évidence les rapports existentiels entre la langue maternelle et la langue d'apprentissage (didactique de langue) dans toute sa dimension grammaticale et symbolique, les rapports de sexe (masculin/féminin) des rapports sociaux de sexe.

Billières (1998), explique que « *tout individu perçoit l'environnement à travers un crible psychologique* » : cet environnement il est composé au moins du crible socioculturel (le niveau 1, constitué par les « *valeurs culturels* » où se mêlent les habitudes, les tabous, les mythes, religions), du crible personnel (le niveau 2, constitué par « *le passé, l'expérience, les connaissances, [...] les motivations, les attentes* » de l'apprenant) et du crible situationnel (le niveau 3 fait référence à la situation d'enseignement/apprentissage reposant sur les normes institutionnelles, le choix du matériel pédagogique, la méthodologique de l'enseignant, le degré d'autonomie de l'apprenant, etc.). Ce filtre que constitue le crible psychologique conditionne le comportement de l'apprenant et donc sa préhension du contenu de la leçon. L'apprentissage d'une langue étrangère implique tout d'abord une remise en cause du système de valeurs

communiqué par sa langue maternelle (ici, la bi-catégorisation masculin/ féminin associée également aux non-animés) étape indispensable pour l'exposer à un système différent (la présence du neutre et du commun pour dépasser cette bi-catégorisation). Il s'agissait donc de voir dans quelle mesure les informateurs étaient capables d'utiliser ces catégories de neutre et de commun pour aller au-delà de la dichotomie formelle imposée dans leur langue maternelle et fondée sur l'opposition exclusive des catégories de masculin et de féminin. (Billières, 1998, pp. 18-21)

Selon la TSC, Bandura dans ces études souligne que les conduites des personnes sont le résultat d'interactions entre les facteurs internes (les croyances, les pensées, les attentes et notamment le sentiment d'efficacité personnelle, les buts, etc.) ; de l'environnement (Bandura distingue l'environnement potentiel qui est le même pour chacun dans une situation donnée, et l'environnement véritable, qui est celui que nous créons grâce à nos comportements ; par exemple un collégien qui ne possède pas de livres chez lui peut modifier son environnement familial en empruntant des livres dans une bibliothèque) ; et des comportements (si l'environnement influence mon comportement, je peux aussi contribuer à transformer mon environnement grâce à mon comportement). Dans ce sens, que Wood et Bandura (1989), pensent que les personnes sont à la fois, produits et productrices de leur environnement.

Inspirés de la dimension sentiment d'efficacité personnelle de la TSC pour mieux comprendre l'ensemble des facteurs qui entrent en interaction avec le choix d'étude et du choix professionnel chez les filles, nous nous alignons derrière l'idée de Bandura (1997) qui précise, tant les émotions, la pensée, la motivation que le comportement sont plus fondés sur ce que les personnes croient être capables de faire que sur leurs capacités réelles objectives. C'est le SEP qui est supposé aider les individus à choisir leurs activités et leurs environnements et à déterminer la dépense d'efforts, leurs persistances, les types de pensées (positives versus négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles.

Pour ce faire Bandura et al. (1999), Smith et Betz (2002) soulignent dans leurs travaux que de faibles croyances en ses propres capacités scolaires et sociales pourraient contribuer, de manière directe et indirecte, à engendrer des comportements d'évitement, des symptômes dépressifs, de l'anxiété, une faible réussite scolaire ainsi que d'autres problèmes comportementaux. Cet ensemble de facteurs a non seulement d'influences négatives sur l'expérience scolaire (Bonino et al., 2005), mais également sur son environnement social.

Selon la théorie de Rumberger et Larson (1998), le décrochage scolaire serait le manque de stabilité des élèves dans leur fréquentation scolaire, conséquence de désengagement social et académique des jeunes. Cette théorie proposée par Rumberger et Larson conçoit le décrochage scolaire comme le résultat des interactions entre les caractéristiques de l'élève et celles de sa famille, de l'école et de la communauté, qui, influenceraient l'engagement scolaire et académique des jeunes.

Faisant suite aux analyses quantitatives et qualitatives des différentes données récoltées dans le cadre de ce travail, le présent chapitre a pour objet d'en synthétiser les apports principaux et d'établir des liens entre elles.

## **5.2. Interprétation des résultats**

Ce mémoire a permis de constater que le décrochage scolaire chez les jeunes filles est de plus en plus préoccupant. De même, il nous permet de comprendre que l'adhésion à la cause des pays africains et du monde entier, plus particulièrement le Tchad pour un changement de cette situation qui se décime dans nos quotidiens, est plus ou moins réussi puisque ce phénomène est de plus en plus présent. Ce qui impliquerait un grand dynamisme et des interventions les plus valorisantes dans certains contextes.

L'analyse des données nous a permis de regrouper les opinions des participantes en cinq grands thèmes. Nous retrouvons donc une première thématique qui traite des perceptions des jeunes en ce qui a trait aux causes du décrochage scolaire. La deuxième thématique cherche à comprendre les phénomènes du décrochage scolaire par les jeunes filles. La troisième traite des perceptions sur les sentiments d'efficacité personnels chez les jeunes filles. Nous poursuivons avec la quatrième thématique qui aborde la compréhension des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles. En cinquième thématique, nous présentons les conséquences du décrochage scolaire apportées par les participantes.

Après avoir présenté les résultats de l'enquête au chapitre précédent, il convient maintenant dans ce présent chapitre de répondre à la question de la recherche par l'interprétation des résultats. Nous intégrons dans ce même chapitre la discussion afin de rendre plus significative. Nous associons également aux thématiques et aux données empiriques les écrits théoriques. Pour ce chapitre, nous cherchons à confronter les résultats obtenus dans la partie empirique avec le cadre théorique, de manière à confirmer ou à infirmer les hypothèses générales de recherches et présenter d'autres résultats supplémentaires. Notre ambition est

d'enrichir la connaissance quant à la situation des jeunes filles *moundoulaises* ainsi que les facteurs psychologiques et socioculturels permettant d'expliquer le décrochage scolaire. Suite à la série d'analyses réalisée, nous tenterons de doigter les problèmes les plus spécifiques à ces jeunes et de proposer des pistes de réflexion et d'intervention.

L'étude sur le décrochage scolaire n'est pas aussi développée au Tchad qu'elle l'est dans d'autres pays, et, encore moins pour la ville de Moundou. En effet, bien qu'il soit admis aujourd'hui que cette situation est préoccupante au plus haut niveau, il n'existe que très peu d'études portant sur cette question. Quelques rares revues des journaux, les organismes internationaux tels que Unicef, le HCR et autres Rapports des Ministères et Institutions scolaires s'intéressent à évaluer ce phénomène.

Notre présentation aborde deux points. Nous voulons dans un premier temps, examiner les hypothèses de notre étude, et dans un second temps, examiner les résultats les plus saillants de notre étude grâce aux acquis de recherche issus de la littérature scientifique. Rappelons que notre étude émet une hypothèse générale avec trois hypothèses secondaires. L'hypothèse générale est : ***Les valeurs et normes culturelles et linguistiques déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou.***

Les hypothèses secondaires sont les suivantes :

- La construction du langage et les habitudes culturelles affectent la scolarisation des jeunes filles et conduisent au décrochage scolaire.
- La situation linguistique affecte l'engagement scolaire des jeunes filles et conduit au décrochage scolaire. Les jeunes filles se retrouvent dans un contexte de coexistence de deux langues officielles, le français ou l'arabe qui ne sont pas leur langue maternelle.
- Les préjugés et stéréotypes culturels affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et conduit au décrochage scolaire.

L'être humain est plongé dès sa naissance dans un milieu social, qui agit sur lui au même titre que le milieu physique. Plus encore, en un sens, que le milieu physique, la société transforme l'individu en sa structure même, parce qu'elle ne le contraint pas seulement à reconnaître des faits, mais elle lui fournit un système tout construit de signes, qui modifient sa pensée, elle lui propose des valeurs nouvelles et lui impose une suite indéfinie d'obligations. Il est donc de toute évidence que la vie sociale transforme l'intelligence par le triple intermédiaire du langage (signes), du contenu des échanges (valeurs intellectuelles) et de règles imposées à la pensée (normes collectives logiques ou prélogiques). (Piaget, 1967)



Il est évident que chaque société à ses propres valeurs, sa propre culture, sa propre manière de soutenir les enfants. Cependant, ces aspects sont vécus et interprétés de façon unique par les parents. La transmission de toutes ces valeurs et cultures se fait à l'oral et à l'écrit d'une génération à une autre et se déroule quotidiennement, de ce fait pour sauvegarder la société. Dans chaque communauté, émerge la notion de culture (comme les coutumes), son organisation et sa trajectoire en plein changement. Dans chaque communauté, les coutumes protègent l'être humain de l'inconnu, tandis que les dynamiques de peuplement évoquent les effets permanents d'évolution dans la composition et le comportement, la division et la structure sociale et familiale, dans la participation et l'implication parentale à l'école.

La linguistique étudie, entre autres, les relations entre une langue et son contexte socioculturel. La langue est un ensemble de signes codés, parlé ou écrit, utilisé par un groupe de personnes pour communiquer.

Ainsi notre enquête de terrain a permis de recueillir des données qui valident que *Les valeurs et normes culturelles et linguistiques déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou*. Dès son plus jeune âge, l'enfant communique dans le cadre restreint du cercle familial. Peu à peu, et notamment avec le début de la scolarisation, cette expérience sort du cadre familial et l'enfant construit un système d'échanges élargis. Il va alors devoir se faire comprendre par tous en utilisant des systèmes de communications de plus en plus élaborés et construits.

En interagissant en situation de communication, l'enfant apprend à manipuler le langage et s'approprie progressivement les codes des interactions sociales : prendre la parole, écouter les autres... etc. C'est une compétence qui se construit lentement et c'est en pratiquant régulièrement des échanges collectifs qu'elle pourra peu à peu se mettre en place. Ces compétences langagières sont également la clé de l'investissement des élèves dans les activités d'apprentissage dans le cadre scolaire.

Selon les analyses de Bourdieu (1964), la réussite scolaire des enfants des classes favorisées ne s'explique pas par leur talent (leur don) mais par leur héritage culturel. Un héritage forgé comme des ressources et se présentent au nombre de trois : le capital culturel, économique et social. Ainsi les familles lèguent donc à leurs enfants un capital culturel que l'école va modeler car les savoirs-être et faire de la classe favorisée sont aussi ceux exigés à l'école (culture libre, langage, mode de raisonnement...). Les enfants de classe plus modeste connaissent, quant à eux, rencontrent des problèmes d'acculturation (difficultés pour assimiler

une autre culture). Il remarque que l'habitus des enfants des classes favorisées est en affinité avec celui des enseignants. Nous constatons donc que l'origine sociale joue un rôle important dans la scolarité de l'enfant dès son plus jeune âge et influence incontestablement le choix de l'orientation à la fin du collège. Mais les prises de décisions des élèves sont avant tout guidées par les habitudes de la famille. L'intérêt et l'importance donnés aux études dans la famille sont finalement des facteurs déterminants dans l'orientation de l'enfant.

Les résultats présentés dans le chapitre précédent indiquent que la qualité des interactions entre les parents et les enfants étaient quasi-inexistantes. De cette manière, l'enfant est peu stimulé cognitivement par les parents, la sensibilité et la réceptivité des parents à l'égard des enfants ne permettent pas un développement de langage et d'apprentissage chez les jeunes filles. Autres aspects considérables dans la construction du langage chez les jeunes filles, c'est la mise à la disposition de la jeune fille des matériels d'apprentissage adaptés à son contexte (par exemple des jouets et des livres qui lui permettra de développer ses habiletés fondamentales en lecture, de contribuer à enrichir son vocabulaire et ses connaissances conceptuelles, et, lui permet d'interpréter les comportements. Et, si seulement les parents s'impliquaient davantage dans de telles activités, de passer un peu plus de temps à lire avec leurs enfants, de se faire raconter une histoire ensemble, va permettre non seulement à enrichir le vocabulaire de l'enfant mais, va également permettre d'acquérir des compétences phonémiques, des notions d'écriture et même qu'une attitude positive à l'égard de la lecture et de l'écriture.

Quel que soit le type de famille, les progénitures doivent y trouver leur place. Le milieu familial est le premier à offrir à l'enfant les ressources nécessaires de répondre à ses envies personnelles et sociales, suivant les rythmes de l'enfant, ses rites et ses modes de perception privilégiés. L'enfant se bien, réalise des progrès lorsqu'il y a une bonne cohésion entre lui, ses parents et l'école. Le fait est que les habitants de Moundou ne sont pas français et parlent principalement les patois au sein de leur famille ; Ils se construisent des rôles qui ont des rapports très limités avec les activités d'apprentissages des enfants, et la communication famille-école et enfant est difficile. Or, la principale langue d'enseignement est le français, cela implique beaucoup de difficulté à l'enfant à s'adapter aux enseignements-apprentissages de l'école.

Nos répondantes se plaignent du niveau d'étude et des implications de leurs parents dans leurs activités scolaires. En même temps, ces jeunes filles ne font pas beaucoup d'effort

pour prouver à leurs parents qu'elles ont tellement envie d'aller un peu plus loin. Elles manquent d'investissements sérieux dans la lecture et les sorties dans des bibliothèques parce qu'elles disent n'en avoir pas assez de moyens ni de temps suffisant pour cela.

### **5.3. Discussion des résultats**

#### **➤ La construction du langage et les habitudes culturelles affectent la scolarisation des jeunes filles et conduisent au décrochage scolaire.**

L'apprentissage se produit dans un contexte socioculturel dans lequel les adultes et les parents s'impliquent en guidant les enfants dans ce sens afin que ces derniers puissent atteindre un niveau élevé de réflexion et d'action.

Le langage est un moyen des apprentissages des élèves. Pour entrer dans ces apprentissages, les élèves doivent non seulement pouvoir comprendre les consignes données par l'enseignant, mais aussi les objectifs de l'activité formulés de manière simple et adaptée par celui-ci. Pour progresser, ils ont besoin de poser des questions, d'échanger entre élèves pour exposer leurs procédures, leurs conceptions et découvrir celles des autres et y réagir ; ils doivent être capable de questionner le maître, d'écouter ses explications et ses apports d'informations. Les jeunes doivent donc absolument apprendre à manipuler de façon efficace les dimensions sociales et pratiques des échanges langagiers pour devenir des élèves à l'aise dans leur travail quotidien. Par ailleurs, le fait de ne pas prendre la parole au sein du groupe classe, n'est pas forcément le reflet d'un manque de compréhension ni d'un faible niveau langagier. Avant toute chose, les très jeunes élèves doivent se sentir en confiance à différents niveaux pour entrer en communication au sein de la classe.

Or, nous cherchons à déterminer le rôle de la construction du langage et les habitudes culturelles dans les apprentissages chez les jeunes filles de la ville de Moundou. Rappelons que le système éducatif tchadien est bilingue (français et arabe). Le français est la langue première dans les enseignements-apprentissages dans les établissements francophones, mais son appréhension par les élèves reste fortement influencée par plusieurs dimensions sociales et culturelles. Pour que l'élève puisse interagir avec sa classe (son enseignant, les responsables de son école et ses pairs), il devrait le faire en français. Ce qui veut dire qu'il doit écouter, comprendre, prendre la parole et communiquer en français ou en arabe si cet élève est arabophone.

Les résultats de cette étude montrent que les jeunes filles ont du mal à se construire un environnement tranquille en français. De même, il arrive que malgré de bons résultats scolaires, certaines jeunes filles ont du mal à s'adapter à l'école et ont tendance à davantage se désengager et/ou se dévaloriser sur le plan de leur capacité à réussir à l'école. Cette évaluation de la confiance que les jeunes filles ont de leurs capacités permettrait aux intervenants d'avoir un aperçu de leur motivation et de leur adaptation scolaire. Ainsi, le sentiment de compétence personnelle est une des caractéristiques essentielles nécessaires au bien-être psychologique de la personne (Bouffard-Bouchard et al., 1991). Car, la manière dont elles s'investissent dans leurs études dépend fortement des rapports sociaux, c'est-à-dire que la possibilité qu'elles ont de se faire une place dans le futur est la conséquence à long terme sur la qualité de leurs orientations scolaires.

Pour se construire en français, l'élève a besoin de s'exprimer quotidiennement. C'est une opération pas tout à fait uniformisée à toutes les modalités de la vie scolaire. Certains élèves sont plus à l'aise avec leurs camarades de classe, d'autres le sont avec les adultes ; certains s'expriment plus facilement dans la classe, et d'autres préfèrent s'exprimer dans la cour des récréations. C'est donc une question de sentiments et de projections affectives.

Ces éléments de terrain appuient les propos exposés dans la revue de la littérature de Billières (1988) et permettent de valider l'hypothèse que la construction du langage et les habitudes culturelles affectent la scolarisation des jeunes filles et conduisent au décrochage scolaire.

- **La situation linguistique affecte l'engagement scolaire des jeunes filles et conduit au décrochage scolaire. Les jeunes filles se retrouvent dans un contexte de coexistence de deux langues officielles, le français ou l'arabe qui ne sont pas leur langue maternelle.**

Dans les écrits, une supériorité langagière des filles par rapport aux garçons a souvent été notée dès leur plus jeune âge. Concernant l'acquisition du langage (le premier mot ou le nombre de mots utilisés à 18 mois), les études indiquent que cette acquisition du langage se réalise plus précocement et à un rythme plus rapide chez les filles que chez les garçons (Bacri, 1995). Dès l'âge de 2 à 3 ans, les filles ont une longueur d'avance manifeste sur les garçons, ce qui leur permet d'avoir un accès privilégié au monde social environnant. Cependant, cette tendance pourrait s'atténuer avec l'âge (Coates, 1993). De même, cet avantage démontré chez les filles en matière de langage se poursuivrait même à partir de la scolarisation. En effet, nous

constatons que les filles sont plus nombreuses que les garçons à réussir dans le domaine scolaire au sein de nombreuses filières (en l'occurrence dans les filières littéraires) bien que ces orientations soient fortement influencées par les stéréotypes culturels. Cette réussite est sans doute liée à leur facilité à se conformer plus tôt aux normes scolaires et leur capacité langagière plus développée leur permettrait également un meilleur accès aux apprentissages et des performances plus nettes notamment dans les domaines liés au langage.

Ces données confortent les résultats obtenus par Deslandes (2001) qui met l'accent sur le fait que plus les parents participent et interagissent avec les adolescents sur les activités scolaires, plus les adolescents obtiennent de meilleurs résultats, un faible taux d'absence, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire. Cependant, comme le témoigne les résultats de cette étude, le degré d'instruction, la condition financière (faible revenu), l'origine raciale ou ethnique des parents, sont tous des facteurs qui affectent le niveau de langage chez les jeunes filles. Les mères sont peu scolarisées, font moins souvent la lecture à leurs filles et démontrent elles-mêmes des habiletés langagières en écriture et en lecture plus faibles, ce qui est sans effet sur la façon d'interagir verbalement avec leurs filles. Les pères quant à eux présentent une indisponibilité en temps pour guider leurs filles dans leurs apprentissages, il y a donc une barrière de langue.

Les enfants des parents pauvres ont éprouvé des difficultés sur les plans scolaire, cognitif et socioaffectif. En général, les parents pauvres ont des difficultés à fournir des livres, des jouets éducatifs qui pourront faciliter le développement du langage et l'apprentissage chez la jeune fille et autres matériels d'apprentissage.

D'après ces différentes études (Bacri, 1995 ; Coates, 1993), il semblerait également que les différences verbales entre les filles et les garçons disparaîtraient peu après le début de la scolarité pour ne réapparaître que plus tard. Ces différences, seraient alors observables principalement en français, domaine dans lequel les filles excellerait davantage dans tous les sous-domaines de la discipline (vocabulaire, grammaire, orthographe, compréhension de texte) mais tout particulièrement pour les compétences d'habiletés verbales et dans la maîtrise des règles de grammaire.

Les résultats de notre étude relèvent que nombre des enquêtées n'ont pas un bon niveau de français. Lorsque les jeunes filles viennent à l'école, elles ne présentent pas toutes les mêmes habiletés, et ces différences ont souvent d'impact sur leur développement langagier, cognitif, de lecture et d'écriture, mais aussi sur leur réussite scolaire. Celles qui manifestent un retard

dès le début de leur scolarisation éprouvent des difficultés tôt dans leurs études et sont plus susceptibles que les autres de redoubler une année, d'être placés dans une classe pour élèves en difficulté et de ne pas terminer leurs études secondaires. De même, les résultats de cette étude montrent que le vocabulaire qui permet aux jeunes filles de s'exprimer est restreint à cause de son environnement stéréotypé, rempli de préjugés.

Aussi, l'engagement ou la motivation scolaire baisse avec l'âge des élèves et confirment notre hypothèse que l'engagement scolaire est un facteur déterminant dans la réussite scolaire des élèves. La plupart des filles présentent une image de soi mitigée pendant et après leur parcours scolaire. Elles déclarent qu'elles se sentent isolées de leur classe et un peu trop souvent timides pendant les cours, c'est-à-dire que la baisse d'estime de soi a commencé chez ces jeunes filles pendant qu'elles étaient encore élèves. L'école ne transmet pas que des savoirs, mais elle véhiculerait également d'importants facteurs de stress chez beaucoup d'élèves pouvant être la cause des problèmes d'adaptation scolaire et sociale.

Ces éléments viennent en appui à la littérature de Rumberger et Larson (1998) et valident l'hypothèse que la situation linguistique affecte l'engagement scolaire des jeunes filles de Moundou et conduit au décrochage scolaire.

➤ **Les préjugés et stéréotypes culturels affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et conduit au décrochage scolaire.**

Nous sommes confrontés tous les jours à différents stéréotypes, ils sont omniprésents dans notre quotidien : les médias, la famille, les sports, etc., “ la place de la fille est à la cuisine”, “ il a les yeux rouges, c'est forcément un sorcier ”, “ les femmes ne savent pas conduire ”, “ une belle femme est un jouet pour les hommes ”, “ le baccalauréat littéraire correspond aux filles ”, etc. Il est possible que l'intérêt des élèves pour chaque domaine soit en lien avec leur adhésion aux stéréotypes. Aelenei et Jury (2018), pensent que les élèves ayant une faible croyance en leur propre capacité à réussir sont moins engagé(e)s dans la tâche, persévèrent moins face aux difficultés et, réussissent finalement moins bien que les élèves ne doutant pas de leurs compétences. Si, à cause des stéréotypes, les filles ne se pensent pas capables de réussir, si elles se sentent moins efficaces et moins à l'aise à l'école, pourquoi s'y intéresseraient-elles ? Selon Schmidt (2014), le stéréotype serait le fruit de la catégorisation du monde qui nous entoure. Toute notre société est faite de façon à répertorier un ensemble de personnes ou de chose de même nature à partir de leurs caractéristiques. De ce fait, elle engendre des caricatures, des représentations figées qui donne à voir une vision grossière et imprécise d'une réalité.

Il est évident que si la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle de l'enfant, ce dernier aura besoin de plus d'effort pour s'adapter à ses apprentissages, et, les filles sont souvent plus défavorisées car elles sont généralement exposées aux milieux sociaux extérieurs de leur famille immédiate. La façon dont les jeunes filles s'impliquent à l'école pendant leur parcours scolaire a été révélatrice de leur engagement. Hormis les difficultés financières, pédagogiques et environnementales, plusieurs de nos répondantes avaient interrompu les études à cause d'une grossesse, avaient déjà au moins un enfant, vivaient des tensions avec la famille, étaient mariées ou mères célibataires, et, au fur et à mesure qu'elles avançaient dans leurs trajectoires de parcours scolaire, elles se rendent compte qu'elles ne sont plus outillées, elles n'ont plus assez de temps à s'investir dans les travaux quotidiens, les devoirs fournis par l'école, accusent des retards et des absences, par conséquent, elles se laissent surmener par les sentiments de découragement et d'impuissance.

Dans la même lignée de l'engagement scolaire, les études ont montré que les difficultés d'apprentissage, le rendement scolaire et les difficultés d'adaptation étaient celles qui revenaient le plus souvent dans les études sur le décrochage scolaire (Janosz et al., 2000 ; Blaya et Fortin, 2011). L'ensemble des difficultés rencontrées par les jeunes influence leur sentiment de compétence et d'efficacité personnelle en tant qu'élèves les amène à se désengager voir même se dévaloriser sur le plan scolaire.

Pendant leurs parcours scolaires, les filles sont influencées par les représentations sociales de l'école dès la petite enfance. Certes, nombreuses sont celles qui entreprennent des études parce qu'elles cherchent quelque chose dont elles se représentent l'image, elles se construisent une vie pendant leurs parcours scolaires. Cependant elles sont caractérisées par des logiques sociétales, culturelles ou des « habitus », mais elles sont également capables de se ressourcer, de s'accrocher, de poursuivre, de se positionner ou de s'opposer, de décrocher, d'abandonner ou de stopper ces parcours plein de disgrâces.

En effet, lorsque nous relevons que les rapports de l'élève à l'école, la dimension de motivation scolaire est celle qui soutiendrait le plus le risque de décrochage scolaire, il semble que les élèves motivés soient en effet moins à risque que les élèves démotivés. Nos répondantes présentaient plus ou moins des caractéristiques de démotivation ou de dégoût vis-à-vis de l'école après une accumulation des difficultés rencontrées. Le goût de l'école permet à l'élève de se sentir mobilisé dans sa scolarité et lui évite, au contraire de l'élève engagé dans le processus de décrochage scolaire, de vivre un « *désintérêt de l'école, en se repliant sur lui-même et en se dégageant de l'activité proposée* » (Leclercq & Dupont, 2005, p. 51). Le goût

de l'école renvoie à la question de la scolarité, aux apprentissages et à la manière dont les élèves se démarquent de leurs études et se décrivant comme étant en capacité de s'intégrer dans leurs enseignements/apprentissages.

Les résultats de cette relèvent que les décrocheuses ont cumulé beaucoup de difficultés dans leurs parcours scolaires : elles ont été timides en classe, participaient moins dans les activités de la classe, étaient peu motivées dans les lectures, ont subi les orientations familiales et socio environnementales, présentaient des retards et des absences répétées. Les décrocheuses s'étaient laissées aller, n'étaient pas engagées à surmonter les difficultés qui se présentaient à elles, s'impliquaient moins dans la lecture (ne fréquentaient pas de salles de lecture et de bibliothèques), manquaient d'estime de soi.

Les parents quant à eux, s'impliquaient peu ou pas dans les apprentissages de leurs filles. Pour favoriser le développement de langage chez les élèves, les parents doivent offrir à leurs enfants des activités qui favorisent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à se montrer sensibles et réceptifs à l'égard de leurs enfants et à fournir des matériels d'apprentissage adaptés à l'enfant tout en tenant compte du contexte social et culturel dans lequel se développe l'enfant. L'implications des parents dans les études de leurs enfants (les discussions centrées sur les expériences scolaires), leur soutien affectif (encouragement, félicitation, aide dans les devoirs) ainsi qu'un encadrement adapté dont bénéficient les adolescents, sont associés à la motivation et à la réussite scolaire de l'élève (Muller et Kerbow, 1993).

De cette manière, l'on se construit autour de soi, tout un ensemble de valeurs supposées préjudiciables avec un environnement fortement stéréotypé. Nous soulignons également que, à performance égale, les filles s'estiment toujours moins bonnes que les garçons et en dessous de leur niveau réel.

Ces éléments viennent en appui à la littérature sociale cognitive de Bandura et valident que les préjugés et stéréotypes culturels affectent le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles de Moundou et conduisent au décrochage scolaire.

#### **5.4. Limites de la recherche**

Dans les idées des études mixtes, notre travail cherchait à mettre en évidence des faits nouveaux ou du moins peu explorés jusqu'ici par les études antérieures. Toutes fois, notre travail comporte des limites qu'il faut tenir en compte. D'abord, des limites ayant trait aux ressources humaines et financières en conditionnent d'autres limites. En effet, ces déficits



financiers ne nous permettaient pas de sillonner toute la ville de Moundou afin de pouvoir mener les faces à face avec les enquêtées.

Par ailleurs, le phénomène de décrochage scolaire fait l'objet de plusieurs études tant qualitatives que quantitatives, et ce, à travers des différentes approches méthodologiques et théoriques. Cependant, présenter l'ensemble des résultats et hypothèses des différents écrits scientifiques portant sur ce phénomène s'avère impossible à circonscrire. Aussi, une revue de la littérature qui inclut tous les éléments possibles de ce phénomène aurait donc permis de cerner toutes les dimensions peu ou assez-bien explorées dans les études existantes et, par conséquent, influencer la formulation des questions de recherche plus originales et la méthodologie utilisée. Des entrevues en profondeur auraient permis d'en connaître davantage sur l'expériences des répondantes et sur leurs trajectoires de leurs parcours scolaires d'avant le décrochage scolaire. Toutes fois, compte tenu des objectifs de notre étude, la revue des écrits recensés dans le cadre de ce travail nous apparaît respectable et retrace les principaux constats concernant le décrochage scolaire.

Au final, pour une étude du type mixte, notre échantillonnage peut paraître moins flexible et critiquable. Mais nous tenons en compte les critères et principes qui prévalent et qui nous ont guidé dans ce présent travail, citons notamment celui de la saturation théorique. Et comme le dit Mucchielli (1996), ce principe prend forme lorsque la collecte des données devient redondante, en l'occurrence, que les dernières entrevues n'apportent plus aucune idée nouvelle au chercheur et que les informations ne permettent pas une meilleure compréhension du problème étudié. Bref, malgré les limites en ressources humaines et financières, cette étude a néanmoins permis la mise en évidence de certaines dynamiques socioculturelles qui nous apparaissent peu discuté lorsqu'il s'agit du rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire et de leurs conséquences chez les filles. Plus de temps et de ressources permettront d'aborder en profondeur les questionnements et idées nouvelles les plus audacieux autour de cette problématique.

### **5.5. Difficultés de la recherche**

Nous classons en deux catégories les difficultés rencontrées du commencement à la réalisation de ce présent travail : les difficultés du chercheur et les difficultés du terrain.

En ce qui concerne les difficultés du chercheur, dès notre arrivé dans la ville de Moundou, nous nous sommes confrontés à des problèmes de santé des parents. Nous signalons

ainsi de nombreux cas de maladies dans la famille (le père, la mère, les cadettes) après seulement deux jours après notre descente dans la ville. Des va et viens de la maison vers les centres de santé nous empêchait de vaguer pleinement sur le terrain de recherche. Nous étions limités de ressources financières, matérielles et logistiques qui nous aiderait de mener à bien le terrain.

Parmi les difficultés sur le terrain, nous avons prévu de commencer notre terrain à partir du 04 septembre 2021 au 22 novembre 2021, et, comme le justifier dans l'organisation de l'urbanisation de la ville cité ci-haut, Moundou et la majeure partie de ses arrondissements et quartiers étaient déjà inondés des eaux de pluviales. L'accès à notre population d'étude fut difficile non seulement à cause des débordements des eaux pluviales, mais également à cause des cas de maladies en majeure partie du paludisme constatés dans les ménages *moundoulais*, parce que la ville est infestée par les moustiques pendant les quatre à cinq mois de l'année que débute la saison des pluies. Ainsi, nous avons en réalité commencé le terrain proprement dit à partir de 18 septembre, soit deux semaines après de ce que nous avons prévu.

Sur le terrain, nous nous sommes également heurtés à de nombreux problèmes tels que le difficile communication (les difficultés du parler et de l'écoute du français chez certaines enquêtées) nous obligeant parfois à communiquer ou à interviewer en arabe avec les enquêtées de religion musulmane qui ont d'énormes difficultés de communication en français. De même, d'autres qui ne nous livraient pas toutes leurs impressions pendant l'enquête. Nous rencontrons aussi des difficultés d'accès aux filles décrocheuses. Ces dernières sont, soit occupées par les travaux ménagers, soit occupées par des activités commerciales (petites ou grandes appelées "*mosso*" en dialecte), soit par les travaux champêtres entraînant d'aider leurs maris, la famille ou pour se faire un peu d'argent pour s'occuper d'elles. Nos questionnaires quantitatifs prennent du temps pour être répondu entièrement à raison de leurs multiples occupations, nous disent les enquêtées.

## **5.6. Perspectives de la recherche**

La pertinence de nos résultats ne nous garantit pas que notre champ de recherche est couvert en ce qui concerne les signifiants culturels et de décrochage scolaire. Pour cette raison, nous pouvons envisager des perspectives en guise de réponse au problème posé par notre étude.

### 5.6.1. Perspectives psychopédagogiques de l'étude

Le phénomène du décrochage scolaire demeure à l'heure actuelle une préoccupation majeure pour les acteurs de l'éducation tels que les enseignants, les parents, l'Etat, et même les organismes qui œuvrent dans les secteurs socio-éducatifs. Etant donné que les résultats de cette étude ont relevé plusieurs facteurs qui déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles, il est important pour nous de faire quelques suggestions aux enseignants, à l'école, et aux élèves.

Les résultats de notre étude ont montré que les signifiants culturels ont une influence significative dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles. Pour cela, **les enseignants** doivent avoir maintenir une bonne gestion de classe et de bonnes relations avec les élèves. Ils doivent faire preuve d'attention envers les élèves afin de déceler les difficultés de ces derniers et d'adopter un style de langage compréhensible et avantageux pour les deux camps. Mais également ils doivent multiplier les encouragements, les critiques et remarques positives et constructives, les appréciations dans le but de rassurer l'élève encore plus sur sa capacité d'action puisque le phénomène affecte davantage les sentiments d'efficacité personnelle de l'élève. Ainsi, il revient aux enseignants d'éviter tout propos qui dévaloriserait l'élève dans ses apprentissages, car les propos dévalorisants pourraient faire baisser les sentiments d'efficacité de l'élève avec un impact considérable sur le développement de leurs compétences.

**A l'école**, de travailler en étroite collaboration avec les familles respectives des élèves, de motiver davantage les enseignants à tenir des comportements favorables et respectables vis-à-vis des élèves et de mettre à la disposition des enseignants des moyens pédagogiques et didactiques nécessaires dans les enseignements-apprentissages des apprenants ; il serait très intéressant de voir toutes les institutions scolaires promouvoir le bilinguisme scolaire (le français et l'arabe littéraire) en investissant plus de moyens nécessaires pour ainsi permettre de booster le niveau des apprenants en linguistique.

**Aux apprenants**, de ne pas se décourager face aux mauvais résultats scolaires, mais de changer de méthode d'apprentissage, de se rapprocher davantage au près des camarades qui ont des résultats scolaires plus favorables pour des éclaircissements sur les problèmes qui n'étaient pas identifiés afin de les débloquer et de s'encourager mutuellement. Il serait avantageux aux apprenants de passer plus de temps dans la lecture, de faire des exercices en écriture, de renforcer leurs capacités et compétences en français qui est la langue principale d'enseignement scolaire ; de se rapprocher le plus souvent au près des adultes pour des

accompagnements dans les travaux scolaires. Il serait tout aussi agréable de les voir surpasser les préjugés et les stéréotypes culturels, de s'adapter aux changements de la société.

### **5.6.2. Perspectives familiales**

La famille occupe une place primordiale dans l'éducation de l'enfant. Ce dernier évolue dans cet espace familial dans lequel il a besoin de recevoir en quantité suffisantes ressources physiques, affectives, relationnelles et sociales. Cet espace familial constitué en toute première des parents de l'enfant, de leurs fonctions et de leur rôle en tant que parents. Les résultats de cette étude ont indiqué que les parents investissent de moins en moins dans le parcours scolaire de leurs filles. Les parents eux-mêmes ont eu quelques fois des parcours scolaires pas roses, mais certains parents ont pu surmonter les obstacles qui se sont présentés à eux et d'autres non. Bien évidemment, nous ne pouvons nier toutes les influences socioculturelles chez les parents et qui se sont déverser par la suite sur leurs progénitures. De ce fait, les parents doivent s'impliquer davantage dans les enseignement-apprentissages de leurs enfants. C'est-à-dire qu'ils doivent non seulement garantir la protection de l'enfant contre les dangers physiques, mais ils doivent également entreprendre pour garantir la protection de leurs progénitures contre les dangers affectifs, intellectuels, relationnels et sociaux. Chez tous les cas interrogés, ce sont les mères qui sont le plus souvent présents à côté de leurs filles pour apporter des orientations et des rôles que doit jouer la fille au sein de la famille tout en sachant comme le révèle les résultats de cette étude que la plupart des mères n'ont pas non des assez d'expériences positives dans leurs parcours scolaires. Cependant elles prodigueront des bons conseils à leurs filles, et même bien qu'elles cohabitent avec leurs filles, elles ont de plus en plus de mal à s'impliquer dans les devoirs, la lecture et l'écriture, car elles sont néanmoins plus occupées à chercher des issues de survie dans certaines conditions familiales difficiles.

C'est pourquoi, nous pensons qu'il serait très important que les parents de la jeune fille (père et mère) aient de langage qui soit plus proche de leurs enfants filles et garçons, afin d'envisager des mesures d'accompagnement, d'implications dans la lecture, l'écriture, de passer plus de temps avec leur fille, et davantage de soutien à leur fille pour ainsi croître et accéder à la construction de sa personne afin de véhiculer les bonnes valeurs de l'école.

### **5.6.3. Perspectives à l'Etat**

Le décrochage scolaire est un phénomène qui a pris de l'ampleur et continu de mettre les systèmes scolaires dans le monde entier, et même si sa définition et son contexte se diffèrent

selon les pays, nous constatons que plus en plus les décideurs politiques prennent des initiatives dans le but de ralentir ce problème dans son ensemble. Dans la littérature de notre étude, nous constatons des mesures d'accompagnement des différents ministères en charge de l'éducation, de la formation, de l'emploi, et bien d'autres initiatives des chefs d'Etats. Notamment dans la construction des infrastructures d'accueils, dans la formation des enseignants, dans la création des centres de scolarisation et d'alphabétisation des filles, etc.

Les résultats de cette étude ont révélé que les institutions scolaires sont submergées par la demande, de plus en plus les parents envoient leurs enfants à l'école ; un nombre affluent d'enfants en âge scolaire sont inscrit à l'école grâce à conscientisation des parents sur les bienfaits de l'école et grâce aux nombreuses sensibilisations et des lois instituées par les hautes autorités. Cependant nous constatons que les élèves ont du mal à terminer le système scolaire, particulièrement chez les filles.

C'est pourquoi dans la recherche d'une amélioration face à cette situation, nous pensons que l'Etat doit s'investir davantage dans la chose éducative en mettant à la disposition des institutions scolaires des ressources humaines et financières afin de former les enseignants aux différentes nouvelles approches pédagogiques. Avec un taux d'achèvement au primaire qui stagne autour de 37% en moyenne avec une proportion encore accrue chez les filles, soit 28 % (MPJSE, PREBAT, 2018), le gouvernement tchadien à l'amélioration de la qualité de l'éducation, à l'amélioration de la gestion de la gouvernance du secteur éducatif (à travers des projets suivi évaluation des enseignants, projets d'acquisition des équipements, projet d'achat des livres), au développement de l'accès élargi à l'éducation (à travers des projets d'appui à l'enseignement bilingue, projets acquisition livres et matériels), de renforcer les sensibilisations pour l'alphabétisation et la scolarisation des filles, outiller les institutions scolaires en ressources humaines et pédagogique dans le développement l'acquisition du bilinguisme qui est un vecteur essentiel des enseignements-apprentissages.

#### **5.6.4. Perspectives des organismes socioéducatifs**

Les organismes sociaux sont des acteurs majeurs dans la protection et l'accompagnement des jeunes en société. Ils jouent un rôle déterminant, notamment dans la construction des infrastructures d'accueils (comme des centres d'accueils de réinsertion sociale), en accompagnant les acteurs éducatifs et les décideurs politiques (les appuyant financièrement, dans la collaboration et la formation des enseignants par des projets éducatifs, aux suivis évaluations des projets éducatifs, etc.). Dans le même sens, nous louons déjà l'apport

de l'Unicef, des Droits de l'enfant, l'Unesco et bien d'autres organismes qui œuvrent dans la lutte contre les inégalités genre, à la formation et au maintien des filles et garçons dans le système éducatif tchadien. Mais les défis sont énormes et nous avons l'impression que la marge restante est encore trop grande.

Pour cela, il serait important à plus de sensibilisation, de lutter pour une forte participation inclusive des populations du Tchad de façon générale et dans le Logone Occidental dont la ville de Moundou en particulier. De renforcer les appuis financiers et techniques dans le cadre des projets et suivis évaluation des projets éducatifs pour toucher toutes les couches périurbaines de la ville de Moundou.

### **5.6.5. Perspectives didactiques**

Les orientations pédagogiques pour la mise en œuvre du bilinguisme et des langues vivantes étrangères dans les systèmes d'enseignement du Tchad doivent être planifiées et doivent servir de supports aux programmes de cours de langue. Ainsi, les apprenants auront un esprit plus ouvert aux réalités du monde étranger et leur faire prendre conscience de la relativité de l'utilisation des langues. Pendant les enseignements des langues, étrangères et/ou locales, les apprenants se retrouveront dans des situations de communication qu'ils pourraient recréer et considérer comme des opportunités pour mettre en place la compréhension des systèmes social et scolaire.

Les incompréhensions entre la linguistique et les politiques existent parce qu'il y a un parallèle entre l'organisation linguistique et l'organisation sociale à cause des influences culturelles stéréotypées trop relatives ou parfois trop sexistes, ce qui bouleverse l'ordre établi dans le social et dans la langue. Comme l'*Article 9* de la constitution tchadienne précise que « les langues officielles sont le Français et l'Arabe », toute communication et tout enseignement dans une autre langue que les langues officielles peuvent être perçus comme anticonstitutionnel. Autrement dit, toucher à ces deux langues est passif d'atteinte à la république. C'est pourquoi, lutter contre les stéréotypes culturels et sexistes doit permettre une construction et une planification linguistique adaptées aux programmes scolaires.

## CONCLUSION GENERALE

Le décrochage scolaire s'avère un phénomène considérable pour notre société car il menace sérieusement l'avenir des jeunes en général, et, mérite de porter une attention particulière. C'est un phénomène qui occasionne beaucoup de difficultés négatives à la personne même qui quitte l'école mais également à la société dans sa généralité. Et, bien que cette recherche n'ait pas la prétention de résoudre le décrochage scolaire, mais au travers de nos résultats, il faut agir le plutôt que possible afin de trouver des moyens efficaces et concrets pour affaiblir cette situation. Pour cette étude, nous avons un échantillonnage composé de 103 décrocheuses (91 pour l'étude quantitative et 12 pour l'étude qualitative) de la ville de Moundou qui ont quitté l'école pendant une période minimale d'une année. Nos répondantes étaient âgées de 14 à 35 ans.

L'objectif primordial de cette étude est d'identifier les signifiants culturels qui déterminent le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou. Saisir le décrochage scolaire paraît beaucoup plus complexe lorsque nous analysons plus profondément la question, et sa théorisation est plus ou moins acceptée par l'ensemble des chercheurs et écrivains scientifiques, car sa définition ne fait pas l'unanimité. Il fait souvent objet de confusion ou d'acception entre l'abandon scolaire, et la déperdition scolaire. En effet, le décrochage scolaire est dépendant d'un ensemble de facteurs. Certains sont propres au milieu dans lequel évolue l'apprenant, les conditions socioéconomiques des parents, les pratiques culturelles, le niveau scolaire des parents, l'insécurité, la linguistique et autres éléments environnementaux qui déterminent le décrochage scolaire. D'autres éléments encore plus psychologiques découlent de la capacité personnelle et intrinsèque de l'apprenant, de sa capacité à s'autoréguler.

L'analyse de cette situation a permis de d'identifier beaucoup de facteurs qui se révèlent fortement déterminants dans le processus du décrochage scolaire chez les jeunes filles.

Ce travail nous a permis de comprendre une réalité peu étudiée en ce qui a trait aux impacts du décrochage scolaire chez les jeunes filles, notamment en ce qui concerne le déterminant linguistique qui affecte la principale langue d'enseignement qui est le français. Si les conditions socioéconomiques très précaires vécu par nos répondantes ne sont pas perçu

comme une grande surprise dans les résultats de notre étude, elles sont en revanche en relation dans la continuité avec les objectifs de ce travail. Les filles ont de plus en plus de difficultés à se maintenir plus longtemps à l'école parce que les parents sont pauvres, ne parviennent pas à gérer, ni à assurer les besoins de la famille, d'offrir un environnement d'enseignement de leurs enfants en matériels d'apprentissage. C'est un phénomène qui s'explique par les différences de performances scolaires, de sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, de sa vulnérabilité et de sa capacité de résilience. On retrouve ces éléments quand on analyse les résultats des données fournis par nos répondantes. Bien que faisant face à des difficultés scolaires de même ampleur que celles des garçons dans la même situation, les filles décrocheuses attribuent leur rupture plus fréquemment à des facteurs qui ne mettent pas en cause l'institution scolaire. C'est-à-dire, les problèmes personnels, la peur de l'échec, les difficultés relationnelles avec les pairs. Elles pensent tout de même que l'école est un meilleur endroit pour l'individu qui apprend. Ce qui exprime le moindre rejet de l'école malgré les difficultés rencontrées.

En effet, les résultats de cette étude permettent un éclaircissement de plusieurs constats sur les trajectoires de ces jeunes, c'est-à-dire les conséquences considérées après que la jeune fille ait quitté l'école. Les conséquences du décrochage scolaire sont de manière contextuelle très différente et sexuée. Les enfants peuvent apprendre très tôt à lire et à écrire et ne plus perdre ces aptitudes à condition d'avoir accès à des matériels de lecture appropriés. Avec l'aide de la communauté, les écoles pourraient construire des bibliothèques contenant des recueils de textes et des fiches de lecture. Les ministères pourraient, en coopération avec divers partenaires, créer dans les régions reculées des bibliothèques itinérantes utilisant les moyens de transport les mieux adaptés (en moto, en camionnette, à dos d'âne) ou développer celles qui existent déjà.

De plus, nos résultats confirment que le décrochage scolaire est un phénomène complexe. La question du rôle des signifiants culturels est fondamentale dans la compréhension du processus du décrochage scolaire chez les jeunes filles. La délimitation de la construction du langage demande de porter une attention particulière à la complexité de ces construits. Nous avons notamment mis en évidence le fait que le fait que la jeune fille se familiarise avec les matériels d'apprentissage tels que les livres et jouets scolaires contribue à la construction et donc au développement du langage. Autres facteurs de construction de langage sont les implications parentales : les parents qui passent du temps à lire, à raconter des histoires ou à se parler le plus souvent avec leurs filles, à aider dans les devoirs donnés par l'école, sont soucieux de l'avenir scolaire de leurs filles. D'un autre côté, l'engagement scolaire de l'élève dans ses



activités scolaires se présente comme un facteur de protection très important. Mais, on sait que les problèmes complexes posés par les langues d'enseignement sont fortement influencés par les stéréotypes culturels et linguistiques, diminuent considérablement le niveau de langue d'enseignement chez les jeunes et ne peuvent être résolus sans des recherches linguistiques nombreuses et approfondies. De même les problèmes posés par les langues choisies par le gouvernement comme langue d'enseignement, ainsi que les problèmes posés par le bilinguisme, doivent également être étudiés par les hautes institutions d'enseignement, et il importe de former en plus grand nombre des spécialistes de linguistique.

Cette recherche pourrait être prolongée en s'attachant à une étude spécifique et plus profonde auprès des élèves à risque de décrochage scolaire, mais il convient de relativiser la portée de nos résultats. Ces résultats ne doivent cependant pas faire qu'une partie importante de jeunes filles présente également de risques de quitter précocement le système scolaire, comme on oublie parfois le taux de décrochage qui sont moins favorables aux garçons. En effet, nos résultats indiquent le décrochage scolaire chez les jeunes filles augmentent fortement aux cours du secondaire. Ces difficultés doivent interpeller, non seulement les chercheurs, mais aussi les acteurs éducatifs, et les acteurs sociaux, dans la mesure où les difficultés des jeunes filles, comme elles ont tendance à se manifester sous la forme de troubles internalisés, sont difficilement identifiables.

De façon générale, ce travail confirme l'importance de s'attacher au rôle des signifiants culturels dans le cheminement pouvant conduire un élève à rompre le lien avec l'école. Il montre également que cette question est centrale pour les jeunes filles, puisqu'elles présenteraient plus de difficultés d'ordre psychologique qui les amènera à décrocher plus que les garçons. Afin d'assimiler nos résultats à un modèle multidimensionnel plus large et susceptible de rendre compte plus précisément de la complexité du décrochage scolaire, il est nécessaire de joindre à cette étude les différents autres facteurs associés à ce phénomène.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbey, E. (2006, sous presse). *Perpetual uncertainty of cultural life: Becoming reality*. In
- Abric, J.C. 1989. « L'étude expérimentale des représentations sociales ». Dans : Jodelet, D. (Ed.). *Les représentations sociales*. PUF, collection *Sociologie d'aujourd'hui*, pp. 187-203.
- Aelenei, C. & Jury, M. (2018). Qu'est-ce qu'un stéréotype ? *Education* n°44.
- Afsa, C. (2013). Qui décroche ? *Éducation & Formations*, n°84, 9-20.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). *From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout*. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Ali Brahim (1990). *Les Matières sociales dans les pédagogies éducatives : entre la théorie et la pratique*. Dar almarifa aljamiaya (en arabe).
- Ali Koré Aboubakar (1998), *La Socialisation politique au Tchad, 1960-1997*. [Mémoire de Magister non éditée, Faculté des sciences sociales appliquées, Université du Fatah, Tripoli, Libye].
- Ali Koré Aboubakar (2011). *La sociologie politique au Tchad. Analyse critique du contenu des livres scolaires pour la période 1960-2005*. [Thèse présentée et soutenue à l'Université de Franche-Comté].
- Amina Goron (2021). *Les emprunts linguistiques français/Ngambay dans la region de Moundou-Tchad*. Collection FLE/FLA (171) 176-191.
- Amsterdam, A., & Bruner, J. (2000). *Minding the law*. *Harvard University Press*.
- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). *Student Engagement with Schools*. 45(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79, 402-409.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2009). Student Engagement and its Relationship Whit Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.

- Ardit, C. (2003). *Les violences ordinaires ont une histoire : le cas du Tchad. Politique africaine*, pp. 51-67.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. PUF
- Bachman, J., Green, S., & Wirtanen, I. (1971). *Dropping Out-Problem or Symptom? Institute for Social Research, University of Michigan*.
- Badur Ahamad, (1986), *Origines de la recherche scientifique et ses méthodes*. Wakalt Almatobouat
- Bakhtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bandura, A. (1980/1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-148
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control, New-York, Freeman & Company; Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck
- Bandura, A. (2003). *Auto efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76, 258 - 269.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805 - 814.
- Banque Mondiale (2005). *Eléments de diagnostic du système éducatif tchadien. Pour une politique éducative nouvelle*. Pôle de Dakar d'analyse sectorielle en éducation. UNESCO-BREDA.
- Banque Mondiale (2007). *Le système éducatif tchadien. Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*. Document de travail de la Banque Mondiale n° 110
- Banque mondiale, 2007, « *Le système éducatif tchadien : Eléments de Diagnostic Pour Une Politique Educative Nouvelle et Une Meilleure Efficacité de la Dépense Publique*. » Washington, D.C. 20433 (Etats-Unis d'Amérique). [www.worldbank.org/elibrary](http://www.worldbank.org/elibrary)

- Barrington, B., & Hendricks, B. (1989). Differentiating Characteristics of High School Graduates, Dropouts, and Nongraduates. *The Journal of Educational Research*, 82(6), 1173-1182.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. [on line, Gérard Barthoux (2008), Cairn.info 2021]. pp. 19-52
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., & Colline, K. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bernard, J.-M. (2007). *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Education Pour Tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative*. [Thèse de doctorat en Sciences économique, Université de Bourgogne, Dijon].
- Bernard, M. (2005). *Le e-learning, la distance en question dans la formation*. L'Harmattan
- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(4), 67-87.
- Bernard, P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. PUF.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*. Editions de Minuit.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*, 28, 399-410.
- Billières, M. (1988). Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde. *Travaux de didactique du FLE*, 19, 5-30
- Blanchard, S. (2008). Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 5-27

- Blanchard, S., Lallemand, N., & Steinbruckner, M.-L. (2009). L'évolution des sentiments d'efficacité scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006. Comparaison des résultats de lycéennes et de lycéens de terminale en section scientifique et en section économique et sociale. *L'Orientation Solaire et Professionnelle*, 38, 417-449.
- Blanchot, M. (1983). L'absence de livre. In *l'entretien infini*. Gallimard, p. 427
- Blanchot, M. (2003). *Le livre à venir*. Gallimard « Folio », p. 273
- Blaya, C. (2010). *Décrochage scolaire : l'école en difficulté*. De Boeck.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85.
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre. *Direction de la Programmation et du Développement. Ministère de l'Éducation nationale. Cofinancement. Conseil régional Aquitaine*
- Bollinger, D. & Hofstede G. (1987). *Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?* Ed. D'Organisation.
- Bonino, S., Cattelino, E. & Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk behaviors, functions and protective factors*. Springer Verlag
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on selfregulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. "coll. Points", p. 71
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de minuit
- Bovet, M. (1968). Études interculturelles du développement intellectuel. *Revue Suisse de Psychologie* (27), 189-199.
- Bril, B. & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*. PUF.

- Bruner, J., Olver, R. R., & Greenfield, P. M., et al. (1966). *Studies in cognitive growth*. Wiley.  
p. 172
- Bruner, J. (1960/1999). *The process of education*, Cambridge. MA & London: *Harvard University Press*.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*: *Harvard University Press*.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. : Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz.
- Bureau R. & de Saivre D. (dir), (1988). *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre*. Actes du Colloque de Cerisy, Karthala.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H.-J. (1989). Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child development*, 60(6), 1437-1452.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.
- Carré, P. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Editions L'Harmattan.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. De Boeck
- Charlier, B. (2001). *La pratique au cœur de quelle recherche ?* De Boeck
- Clôt, Y. (Éd.) (1999). Avec Vygotsky. *La Dispute*.
- Coates, J. (1993). *Language: A sociolinguistic account of gender differences in language* (2nd ed.). longman.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. *The Belknap Press of Harvard University Press*.
- Cole, M., & Scribner, S. (1974). *Culture and thought, a psychological introduction*. New York : Wiley.

- Côté, J.E. (2005). Identity capital, social capital and the wider benefits of learning : generating resources facilitative of social cohesion. *London review of education*, 3(3), 221-237
- Cournoyer, M. (1987). Une ouverture particulière sur le réel ; approche qualitative et santé. *Cahiers de recherche sociologique*.
- Courtinat-Camps, A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collegien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques*, 16, 319-335.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisé(e)s en 3e. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41, 591-624.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Ed. La découverte
- Dasen, P. (1974). Cross-cultural piagetian research: A summary. In J. Berry & P. Dasen (Eds), *Culture and cognition: Readings in cross-cultural psychology*. Methuen & Co.
- de Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2013). Factors Predicting Achievement among 1st Year University Students: An Integrative and Contextualised Approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 641-819.
- de Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation (5ème édition)*. Armand Collin.
- de Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Grande Bibliothèque Payot
- *Dictionnaire de l'académie française (1935, 8ème édition)*. Librairie Hachette.
- Djimrassem, T. (2014). *L'Ecole tchadienne et ses problèmes majeurs : une contribution à la compréhension des problèmes éducatifs actuels*. Edilivre.
- Djimrassem, T. (2018). *La crise de gestion de l'école tchadienne*. Edilivre.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout: an institutional and social history of school failure*. CN: Praeger.
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* Le libellio d'Aegis, (7), 47-58.
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* Le Libellio d'AEGIS.

- Dumont, M. (2007). Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire: impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale. *Éducation et francophonie*, 35(1),161-181.
- Dureau, F., Gouëset, V., & Mesclier, E. (2006). *Géographies de l'Amérique latine*. Presses Universitaires de Rennes
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*. 42-2. 251-280.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*. 109, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*. 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2008). La reproduction des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire ?. *Travail, genre et sociétés*,1, 131-149.
- Duveen, G. & Lloyd, B. (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University Press.
- Eccles, J.-S. & Midgley, C. (1989). Stage-environmental fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation and Education* (vol. 3, pp. 139-186).
- Eich, E. (1995). Searching for mood dependent memory. *Psychological Science*, 6, 67-75
- Fenning, P.-S. & Lewis (2013). *Ngambay ; in Keegan J. Petit dictionnaire de la langue ngambay*, Langages, Morkeg Book.
- Ferréol Gilles (sous la dir. de) (2002), *Dictionnaire de sociologie*, Armand Colin (1re éd. : 1991).
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educationnal research*, 59(2), 117-142.



- Fonds des nations unies pour l'enfance (2004). *Stratégies pour l'éducation des filles*. Ny 10017.
- Fredricks, J. A., Blurnenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244
- Freud, S. & Breuer, J. (1895). *Etudes sur l'hystérie*. PUF.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 125-142.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (éd.) (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. PUF
- Galand, B., & Dupont, E. (2002). L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique. *Cahiers Internationaux de psychologie sociale*, 55, 64-72.
- Gauthier, B. (1984). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec, p. 535
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *Ville Ecole-Intégration Enjeux*, 122, 10-25.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. PUF, 312p
- Grossen, M., Liengme Bessire, M. J., & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques sociocognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Peter Lang.
- Guigue, M. (2003). Des garçons décrocheurs et l'école. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 85-108.
- Henripin, J. (1989). *Naître ou ne pas être*. Institut québécois de recherche sur la culture.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166.

- Herz, B., Subbarao, K., Habib, M., & al. (1991). *Litling girls learn: Promising approaches in primary and secondary education : Laisser les filles s'instruire: des solutions prometteuses au niveau du cycle primaire et du cycle secondaire (Discussion paper N° 133)*. The World Bank Group  
  
<http://documents.worldbank.org/curated/en/232451468766531505/Laisser-les-filles-s-instruire-des-solutions-prometteuses-au-niveau-du-cycle-primaire-et-du-cycle-secondaire>
- Hjelmslev, L. (1991). *Le langage augmenté de degrés linguistiques : une introduction*, Traduit du Danois par OLSEN Michel. Gallimard (coll. « Collection Folio »).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995) *Educating Young Children. Active Learning practices for preschool and child care programs*. High Scope Press. 539 p
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S. (1992). Parent efficacy, teacher efficacy, and parent involvement : Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294
- Hospel, V., & Galand, B. (2014). Exclusion scolaire en pratique – Regards des professionnels : Analyse de récits. In B. Roossens (éd.). *Exclusion scolaire définitive : Agir dans la complexité* (pp. 43-64). Couleurs Livres.
- <https://www.populationdata.net/pays>
- [https://www.pseau.org/outils/organismes/organisme\\_detail.php?org\\_organisme\\_id=17357](https://www.pseau.org/outils/organismes/organisme_detail.php?org_organisme_id=17357)
- Hugon, M.-A. (2010). *Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques*. *Informations sociales*. 161, 36-45.
- Initiatives Développement des projets solidaires (2019). *Accompagner pour maintenir les filles à l'école. Retour sur l'AOC dans le projet "Kosguel Ne Ndo"*. Région de Moundou, Tchad. Septembre 2015-2019 (avril). *Projet financé par l'Agence Française de Développement, La Région Nouvelle-Aquitaine et la ville Poitiers*
- Institut national de la statistique, des études économiques et démographiques : <http://www.inseed-tchad.org/>
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : *Perspectives nord-américaines*. VEI Enjeux, 122, 105-127.

- Janosz, M., LeBlanc, M., & Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance : De bons prédicteurs de l'abandon scolaire. *Criminologie*, 31(1), 87-107.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach on Two Longitudinal Samples. *Journal of educational psychology*, 92(1), 171-190.
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L., & Morizot, J. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans* : Institut de la statistique Québec.
- Jean-Christophe, A. (2002). Relativisme et anthropologie chez Claude Lévi-Strauss. Séminaire de DEA sur le relativisme. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00650850>
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation between Grade Retention and Dropping out of High School. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A., & Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors across Development. *Journal of school psychology*, 38(6), 525-549.
- Jousef John (2007). *La Langue et l'identité*. Le monde des connaissances.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the Academic Failure–Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343.
- La Sainte Bible (2002). Traduite d'Après les textes Originaux Hébreux et Grec par Louis Segond (Docteur en théologie). *Société Biblique Britannique et Etrangère*. Edition Revue avec Références Alliance Biblique Universelle, p. 666.

- Lacan, J. (1953). Le symbolique, l'imaginaire et le réel. *Bulletin interne de l'association française de psychanalyse*.
- Lacan, J. (1975). *Séminaire I. Le Seuil*.
- Lacan, J. (1978). *Séminaire II. Le Seuil*.
- Lacan, J. (1981). *Séminaire III. Le Seuil*.
- Lachance, B., & Levesque (2011). Pleins feu sur la persévérance et le raccrochage. *Canadian Journal of Education* 34(4): 135-157.
- Lanne B. (1995). *Répertoire de l'administration territoriale du Tchad (1900-1994)*. L'Harmattan.
- Laplanche & Pontalis (1976). *Vocabulaire de la psychanalyse*. PUF.
- Lawrence, J., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense. An account of basic internalisation and externalisation processes. *Theory & Psychology*, 13 (6), 723-752.
- Le Petit Robert (2012). *Collection*, Larousse.
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques. *Revue Canadienne de l'éducation*, 33, 31-56
- Lecomte, J. (2004/5). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle ». L'Harmattan/Savoirs : en ligne [http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59\\_htm](http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59_htm)
- Leont'ev, A. (1978). Activity, consciousness, and personality. <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>.
- Lieury, A., Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.
- Linton, R. (1986). *Le fondement culturel de la personnalité*. Dunod.
- Loubet, J.-L (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. L'Harmattan.
- Luria, A. (1979). *The making of mind. A personal account of Soviet psychology (M. Cole & S. Cole, Eds)*. Harvard University Press.

- Maccoby, E. E. (2002). The intersection of nature and socialization in childhood gender development. In V. H. Claes & B. Lars (Eds.), *Psychology at the turn of the millennium Social, developmental and clinical perspectives*. Stanford University Press (2) 37-52.
- Madana Nomaye (1998). *L'éducation de base au Tchad*. L'Harmattan.
- Madana Nomaye (2001). *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*. L'Harmattan.
- Madana Nomaye, (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle en Afrique subsaharienne*. L'Harmattan
- Maingari, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Des sources aux fins. *Recherche et formation*, 25(1) 97-112
- Mapto Kengne, V. (2004). *Problématiques d'équité, de parité et d'inégalité face au droit à l'éducation pour les élèves de sexe féminin en Afrique subsaharienne*. Colloque de l'AFEC à Ouagadougou 8-12 mars 2004.
- Mapto Kengne, V. (2006). Enjeux, évolution et comparaison de la scolarité et de la scolarisation des filles dans les pays en développement et en Afrique. In P. Fonkoua (dir.). *La scolarisation des filles au Cameroun: Jalons, repères et perspectives*. *Cahiers africains de recherche en éducation* (2) 17-51.
- Mapto Kengne, V. (2011). *Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : analyse de leurs trajectoires, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques*. [Thèse présentée à la faculté des études supérieures et postdoctorales, Université de Montréal].
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. PUF, p xxii.
- Mbaïosso Adoum (1990), *L'Éducation au Tchad. Bilan, problèmes et perspectives*. Karthala.
- Mbonji Edjenguèlè (2005). *L'ethno-perspective ou la méthode du discours de l'ethno-anthropologie culturelle*. Presse Universitaire de Yaoundé.
- Mead, M. (1978) The evocation of psychologically relevant responses in ethnological field work. In Spindler (Ed.) *The making of psychological anthropology*. University of California Press.

- Mendras, H. (1967). *Element de sociologie*. Armand Colin.
- Mingat, A. & Ndem, F. (2008). *La dimension rurale des scolarisations dans les pays d'Afrique au sud du Sahara : situation actuelle et défis pour le développement de la couverture scolaire au niveau du premier cycle secondaire*. Université de Bourgogne IREDU / CNRS
- Ministère de l'éducation nationale (1996). *Développement de l'éducation. Rapport national du Tchad. Présenté à la 45ème session de la Conférence international de l'éducation*. République du Tchad
- Ministère de l'éducation nationale (1999). *L'Education pour Tous : le bilan à l'an 2000*. Rapport du Tchad (Version préliminaire). République du Tchad
- Ministère de l'éducation nationale (2001). *Le développement de l'éducation. Rapport national du Tchad*. 46ème session de la Conférence internationale de l'éducation. République du Tchad
- Ministère de l'éducation nationale (2004). *Le développement de l'éducation. Rapport national du Tchad*. 47ème session de la Conférence internationale de l'éducation. République du Tchad
- Ministère de l'éducation nationale (2008). *Le développement de l'éducation. Rapport national du Tchad*. 48ème session de la conférence internationale de l'éducation. République du Tchad
- Ministère de l'éducation nationale (2008). *Tendances récentes et situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes*. Rapport national du Tchad. N'Djamena.
- Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique (2019). *Projet de promotion de la formation des filles et de l'alphabétisation des femmes (2P2FAF)*. Groupe Banque mondiale de développement (BAD).
- Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique ; Partenariat mondial pour l'éducation (PME). *Projet d'urgence de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (2020). Document de programme pour une requête de financement accéléré auprès du Partenariat Mondial pour l'Education*. UNESCO.
- Ministère de l'éducation nationale ; Organisation internationale de la francophonie ; CONFEMEN. *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (2006)*.

*La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'améliorations ?*  
République du Tchad

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). Indicateurs de l'éducation. Québec[PDF].  
  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/sica/drsi/indicateureducationedition2011\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/sica/drsi/indicateureducationedition2011_f.pdf)
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté Jeans et côté Tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec
- Monteil, J.-M. (1997). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. PUG.
- Moro, V., & Rickenmann, R. (2004) (Eds). *Situation éducative et significations*. De Boeck.
- Mucchielli A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. PUF
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.
- Muller Mirza, N. (2005 a). *Psychologie culturelle d'une formation d'adulte. L'île aux savoirs voyageurs*. L'Harmattan.
- Muller, C., & Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school, and community. In B. Schneider & J. Coleman (Eds.), *Parents, Their Children and Schools*. Westview Press, pp. 13-42.
- N'da, P. (2002). *Méthodologie de la recherche : de la problématique à la discussion des résultats*. EDUCI.
- Nicolet, M., Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1988). Testons-nous des compétences cognitives. *Revue internationale de Psychologie sociale* (1), 72-91. 8
- Nodjibaye, D. (2010). 'Moundou et sa région'. In *Le Tchad aujourd'hui*. Editions du Jaguar, pp. 136-139.
- Nodjibaye, D. (1976). *Etude des mécanismes de croissance urbaine du Tchad, l'exemple de Moundou et Sarh (ex Fort Archambault)*. [Thèse de 3ème cycle de Géographie, Université Lille 2].

- Nota, L., Soresi, S., Solberg, S. H., & Ferrari, L. (2005). Promoting vocational development: Methods of intervention and techniques used in the Italian context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 271-279
- Nota, L., Soresi, S., & Ferrari, L. (2008). Premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 37, 113-134.
- Nomba, I. (2006). *Les Déterminants de la déperdition scolaire dans l'enseignement secondaire au Cameroun*. Rapport de recherche, African Economic Research Consortium (AERC), p. 83
- Nomba, I. (2006). *Un profil d'abandon scolaire au Cameroun. Propositions de communication aux journées scientifiques du réseau « Analyse Economique et Développement »*. GRAPES.
- Office National de l'Emploi (2017). *Accès des filles à l'éducation dans le monde : les mauvais élèves*. One.org/sexiste.
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (1993). *Conférence panafricaine sur l'éducation des filles organisée dans le cadre du programme 'Priorité Afrique' de l'Unesco et du comité mixte UNESCO/UNICEF sur l'éducation en coopération avec le gouvernement du Burkina Faso*. Ouagadougou, Burkina Faso. ED.95/WS.14.
- Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (2006). *Note sur la situation des enseignants au Tchad*. (Préparée par Nomaye Madana, Coordinateur national TTISSA). *Première réunion des Coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne* (TTISSA). BREDA.
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2007). *Documents de stratégies et d'appui de l'UNESCO au secteur éducatif du Tchad (UNESS) 2008-2014*. Draft II.
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2011). *Un nouvel agenda de politiques culturelles pour le développement et la compréhension mutuelle*. Place de Fontenoy.



- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2020). *Progrès de l'éducation des filles*. Un rapport de l'Unesco illustre les progrès de l'éducation des filles ces vingt-cinq dernières années, aujourd'hui menacées par le Covid-19.
- Ortigues, E. (1963). Nature et culture dans l'œuvre de Claude Lévi-Strauss. *Critique*, (189) 142-157.
- Ortigues, E. (1964). Le message en blanc : *Cahiers internationaux du symbolisme*. (5) 75-93.
- Oxford Committee for Famine Relief Great Britain (2005). *L'éducation des filles en Afrique. Série sur l'éducation et l'égalité des genres*. Aperçu de programme.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. Resnick, J. Levine, & S. Teasley (Eds), *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association.
- Petitat, A. (1999). *Production de l'école, production de la société : Analyse socio historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Librairie Droz.
- Phippot, C. L. (2000). Socialization of gender roles. in W. C. Nichols, M. A. Pace Nichols, D. S. Becvar, & A. Y. Wapier (Eds.), *Handbook of family development and intervention*. John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1966). Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *International Journal of Psychology*, 1, 3-13.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Pilon M. (1995), "Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires", in *Cahiers des Sciences Humaines*. vol.31, n°3. ORSTOM, pp.697-718
- Pilon, M. (1991). *De l'intérêt du ménage pour la démographie de la famille*. In : *Femme, famille et population*. ORSTOM.
- Pilon, M. (2006). *Défis et développement en Afrique subsaharienne. Enjeu. Collections du CEPED*. Rencontres.
- Pontecorvo, C. (2004). Thinking with others: The social dimensions of learning in families and schools. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B.

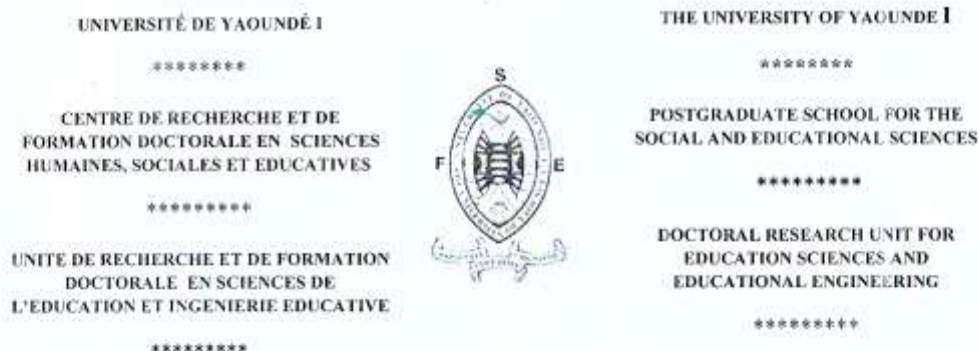
- Burge (Eds), Joining society: Social interactions and learning in adolescence and youth.* Cambridge University Press.
- Postlethwaite, N. T. (1980). *La réussite et l'échec scolaire. Perspectives*, Vol. X, no. 3, pp.273-289
  - Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24, 441-453.
  - Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ?* CONFEMEN
  - Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (2014/2016). *Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire.* PASEC, CONFEMEN.
  - Psaltis, C., & Duveen, G. (2005, sous presse). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*.
  - Quiroga, C., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. (2013). Early Adolescent Depression Symptoms and School Dropout: Mediating Processes Involving Self-Reported Academic Competence and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560.
  - Quivy, R. & Campenhoudt, L.-V. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Dunod. 4ème édition.
  - Ravoisin, M., Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2000). Les enfants d'ouvriers à la Polytechnique. In J.- P. Pourtois & H. Desmet (dir.) (2000). *Relation familiale et résilience* (pp. 173-195). L'Harmattan.
  - République du Tchad (1996/2005). *Loi Constitutionnelle n°08/PR/2005.* République du Tchad/N'Djamena
  - République du Tchad (2019). *Forum Politique de Haut Niveau sur le Développement Durable.* République du Tchad

- République du Tchad (septembre, 2002). *Plan d'action national de l'Education pour Tous (PAN/EPT) à l'an 2015*. Partie 1 : Diagnostics et stratégies. République du Tchad/N'Djamena.
  - Richardson, S., Koller, H., & Katz, M. (1986). Factors leading to differences in the school performance of boys and girls. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7(1), 49-55.
  - Rioux, M. (1992). Pourquoi l'école ? *Avenir*, pp. 5-24.
  - Rioux, M. (2013). *Traité de relations internationales*. Presses de sciences politiques.
  - Robertson, A., & Collette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : Prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 687-707.
  - Rochex, J.-Y. (1999). *Le sens de l'expérience scolaire*. PUF.
  - Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
  - Royer, E., Moisan, S., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (1993). L'abandon scolaire et sa prévention. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 3, 131-151.
  - Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.
  - Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press.
  - Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American journal of Education*, 107(1), 1-35.
  - Sabatier C., Palacio J., Namane H., Collette S. (2001). *Savoirs et enjeux de l'interculturel. Nouvelles approches, nouvelles perspectives*. L'Harmattan.
  - Salili, F., Chiu, C.-Y., & Lai, M.-K. (2001). The influence of culture and context on student's motivational Orientation and performance. L'influence de la culture et du contexte sur l'orientation motivationnelle et la performance des élèves. Dans Salili, F., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y.(Eds) : *the student motivation : The culture and context of learning*. NY: Kluwer (pp. 221-247)
- [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_15)
- Schaff, A. (1969). *Langage et connaissance*. Editions Anthropos.

- Schaff, A. (1973). *Langage et connaissance suivi de six essais sur la philosophie du langage*. Editions Ahtropos.
- Schmidt, N. (2014). Stéréotypes, la face invisible des inégalités. In *Inégalité.fr* [http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id\\_article=1926](http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=1926)
- Schunk, D.H. (1983b). Ability versus effort attributional feed-back: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 438 – 448
- Sow Ibrahim (1977). *Psychiatrie dynamique africaine*. Payot
- Steinbruckner, M.-L. (2009). Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité personnelle ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, 451 - 474.
- Stockinger, P. (2018). *Sémiotique des cultures. Le design d'un projet d'étude culturelle (Champ d'application : La culture quotidienne)*. Support du séminaire « Sémiotique des cultures I et II ». INALCO.
- Sweeten, G., Bushway, S. D., & Paternoster, R. (2009). Does Dropping Out of School Mean Dropping into Delinquency? *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, 47(1), 47-91.
- Tchad-projet d'appui au développement rural (2011). *Cadre de politique de ré-installation des populations déplacées du financement additionnel au Don IDA N° H227-CD*. Cellule de coordination du PADUR. SOFRECO-GENIAL.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et analyse IFE*, 84. ENS de Lyon.
- Toutes à l'école (2018). *Rapport annuel 2017-2018*. Saint-cloud  
[www.toutes-a-l-ecole.org](http://www.toutes-a-l-ecole.org)
- Trudel, R., & Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives : appliquées au sciences humaines*. Centre éducatif et culturel.

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Valsiner, J. & Rosa, A. (1989). High School Attrition among Hispanic and non-Hispanic White Youths (Eds). *Handbook of sociocultural psychology*. Cambridge University Press.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. Cambridge University Press.
- Violette, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir, Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction générale de la recherche et du développement, p. 116.
- Vygotsky, L. (1934/1962). *Thought and language* (préface de J. Bruner). The MIT Press (traduction en français par F. Sève, 1997. *Pensée et langage*. La Dispute).
- Vygotsky, L. (1987). *The collected works of Vygotsky*. Plenum Press.
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. PUF
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child development*, 68, 1198-1209
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Yunes Watty, K. (2003) *L'impact social du programme des petits déjeuners scolaires sur les parents. Étude réalisée dans la ville de Mexico*. [Master en Sciences de l'Éducation]. Université Bordeaux 2 « Victor Segalen ». Faculté des Sciences de l'Homme.
- Zadi Kessy, M. (1998). *Culture africaine et gestion de l'entreprise moderne*, p.103 -142
- Zittoun, T. (2005 a). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrement symboliques*. L'Harmattan
- Zittoun, T., Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance*, 58, 126-134.

**ANNEXES**  
**AUTORISATION DE RECHERCHE**



**DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS  
FONDAMENTAUX EN EDUCATION**

**ATTESTATION DE RECHERCHE**

Je soussigné, Professeur Joseph-Marie ZAMBO BELINGA, chef du département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant MONODJI MBAIMIAN, Matricule 19P3696, inscrit en Master II dans ledit département, effectue actuellement un travail de recherche sur le thème : «*Etude du rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou au Tchad*», sous la direction du Professeur MAINGARI Daouda.

Aussi vous saurais-je gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre aux fins de lui faciliter l'accès à toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.

En foi de quoi la présente attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Le Chef du Département  
*Lambo Belinga*  
*Joseph - Marie*  
 Professeur



## **Guide d'entretien semi-directif**

### **Etude du rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou au Tchad.**

Nous MONODJI MBAIMIAN, réalisons actuellement une recherche sur le rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles. Vous faites partie des personnes auxquelles notre étude s'intéresse et nous aimerions bien avoir votre disponibilité pour un entretien. Cette entrevue ne prendra que quelques minutes. Et nous vous garantissons de la confidentialité des informations, personnes de votre entourage n'aura accès.

#### **Identification**

- . Age
- . Niveau d'étude
- . Statut matrimonial
- . Origine ethnique
- . Religion

#### **Thème 1 : le décrochage scolaire chez les jeunes filles**

- . Décrivez-nous comment vous avez quitté l'école ?
- . Pouvez-vous nous dire pourquoi vous avez quitté l'école ?
- . Depuis combien d'années déjà vous avez abandonné vos études ?
- . A quel âge avez-vous arrêté vos études ?
- . Pouvez-vous nous dire qu'elle a été le plus gros obstacle à votre réussite scolaire ?

#### **Thème 2 : Scolarisation chez les jeunes filles**

- . Pouvez-vous nous décrire votre parcours scolaire ?
- . Dans quel type d'enseignement avez-vous été inscrite ? public ou privé ?
- . Quelles étaient vos relations avec vos camarades et les autres adultes de l'école ?
- . Quelles étaient vos relations avec vos enseignants ?
- . Avez-vous des difficultés d'apprentissage ?

. Avez-vous connu des échecs dans vos résultats scolaires ?

. Avez-vous connu de redoublement de classe ?

. Avez-vous vécu de relation amoureuse à l'adolescence ?

### **Thème 3 : les sentiments d'efficacité personnels des jeunes filles**

. Quels sont vos sentiments par rapport à l'école ?

. Comment vous sentez-vous à l'école ?

. Comment appréciez-vous vos résultats scolaires ? satisfaisants ou pas satisfaisants ?

### **Thème 4 : rôle des signifiants culturels dans le décrochage scolaire chez les jeunes filles**

. Dans quel type de famille vous êtes née ?

. Quelles sont les valeurs véhiculées par votre entourage ?

. Quelles sont les habitudes comportementales des personnes de votre entourage ?

. Quel est le niveau scolaire de vos parents ?

. Quelle est l'implication de vos parents dans l'accompagnement scolaire ?

. Vos parents vous soutenaient dans vos activités scolaires ?

. Vos parents ou quelqu'un au sein de votre propre famille vous aidaient dans vos devoirs et exercices scolaires ?

. Avez-vous subi des violences à l'école ?

. Quelle est votre langue maternelle ?

. Vous parlez combien de langues dans votre famille ?

. Que pensez-vous de votre niveau de français ?

. Quelles étaient vos heures de révisions de cours ?

. Participez-vous à d'autres activités parascolaires ? Si oui, pouvez-vous nous les citer ?

### **Thème 5 : conséquences du décrochage scolaire**

. Que faites-vous maintenant dans la vie ?

. Avez-vous la capacité et des compétences à faire quoi ?



- . Avez-vous des regrets sur le choix d'abandonner les études ?
- . Si vous avez la possibilité de revenir à l'école, pensez-vous pouvoir le faire encore ?
- . Avez-vous autre chose à ajouter sur votre décrochage ?

***Nous vous remercions pour votre disponibilité !!!***

## Questionnaire

Ce questionnaire n'est pas difficile à remplir. Pour chacune des questions :

- ° Lisez attentivement l'énoncé.
- ° Choisissez la réponse qui correspond le mieux à votre situation.
- ° Ne cochez que ce qui correspond à votre réponse.
- ° Répondez à toutes les questions (sauf lorsque c'est indiqué).
- ° Répondez aux questions en fonction du moment où vous aviez abandonné vos études.
- ° Ce n'est pas un test : il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui compte c'est votre opinion.

### Sondage auprès des jeunes filles de la ville de Moundou qui ont quitté leurs études avant l'obtention de diplôme.

**NB :** Cochez la réponse convenable !

#### **I. IDENTIFICATION**

**Quartier :** Répondez.....

**Age :** 1. (14 ans)  2. (15 ans)  3. (16 ans)  4. (17 ans)  5. (18 ans)   
6. (19 ans)  7. (20 ans)  8. Plus de 20 ans (écrivez) .....

**Situation matrimoniale :** 1. Célibataire  2. Mariée  3. Séparée  4. Divorcée   
5. Veuve  6. Autre .....

**Nombre d'enfant(s) :** (Ecrivez).....

**Niveau de classe atteint :** (Ecrivez).....

**Religion :** 1. Chrétienne  2. Musulmane  3. Autre .....

#### **II. DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES JEUNES FILLES**

**Q1.** Pourquoi avez-vous quitté l'école ?

1. Pas d'argent pour continuer
2. Une grossesse non désirée
3. Une grossesse précoce
4. Un mariage forcé
5. Autre .....

**Q2.** Avez-vous de problèmes de santé ?

1. Oui
2. Non

**Q3.** Depuis combien d'années avez-vous quitté l'école ? (Ecrivez).....

**Q4a.** Avez-vous vécu de relation amoureuse à l'adolescence ?

1. Oui  2. Non

**Q4b.** Si oui, pensez-vous que cela a perturbé votre scolarité ?

1. Oui  2. Non

### SCOLARISATION DES JEUNES FILLES

**Q5.** Etiez-vous chaque année inscrite à l'école ?

1. Toujours  2. Pas toujours

**Q6.** Etiez-vous une élève régulière à l'école ?

1. Toujours  2. Pas toujours

**Q7.** Vous arrivait-il d'être en retard à l'école ?

1. Jamais  2. Quelques fois  3. Trop souvent

**Q8.** Vous arrivait-il de vous absentez à l'école ?

1. Jamais  2. Quelques fois  3. Trop souvent

**Q9a.** Avez-vous des difficultés d'apprentissage ?

1. Oui  2. Non

**Q9b.** Si oui, quelles sont vos difficultés ?

1. Des difficultés à faire les mathématiques  2. Des difficultés en lecture   
3. Des difficultés en Français  4. Autre .....

**Q10.** Quel type d'élève étiez-vous ?

1. Elève bavarde  2. Elève timide  3. Elève perturbatrice  4. Autre .....

**Q11.** Participez-vous aux exercices et devoirs de classe ?

1. Toujours  2. Quelque fois  3. Jamais

### INFORMATIONS SUR LES SENTIMENTS D'EFFICACITE PERSONNELS DES JEUNES FILLES DECROCHEUSES

**Q12.** Quels sont vos sentiments par rapport à l'école ?

1. C'est bien d'aller à l'école  2. Je n'aime pas trop l'école  3. C'est une perte de temps   
 4. L'école est trop difficile pour moi  5. Autre .....

**Q13.** Comment vous sentez-vous à l'école ?

1. Je me sentais bien à l'école  2. Je me sentais triste  3. Je me sentais stresser   
 4. Je me sentais fatiguer  5. J'avais peur  6. Autre .....

**Q14.** Comment appréciez-vous vos résultats scolaires ?

1. Satisfaisant  2. Pas satisfaisant  3. Décourageant  4. Autre .....

**Q15a.** Avez-vous connu des échecs ou des redoublements de classes ?

1. Oui  2. Non

**Q15b.** Si oui, pensez-vous que vos échecs et redoublements de classes vont ont pousser à abandonner vos études ?

1. Oui  2. Non

## **RÔLE DES SIGNIFIANTS CULTURELS DANS LE DECROCHAGE SCOLAIRE**

**Q16.** Comment trouvez-vous le milieu dans lequel vous habitez ?

1. Le milieu est sécurisant  2. Trop de banditisme  3. Je n'aime pas trop le milieu

**Q17.** Sous quel type d'habitat vous vivez ?

1. Maison en paille  2. Maison en tôle simple  3. Une villa moderne   
 4. Autre .....

**Q18.** De quel type de famille êtes-vous issus ?

1. Petite famille  2. Famille nombreuse  3. Famille recomposée   
 4. Autre .....

**Q19.** Quel est le niveau scolaire de vos parents ?

Mère

1. Primaire   
 2. Collège   
 3. Lycée   
 4. Aucun

Père

1. Primaire   
 2. Collège   
 3. Lycée   
 4. Aucun

**Q20a.** Y a-t-il des leçons que vous n'aimez pas à l'école ?

1. Oui  2. Non

**Q20b.** Si oui, quelles sont les leçons que vous n'aimez pas ?

Ecrivez.....

**Q21.** Vos parents étaient-ils au courant de tout ce que vous faisiez à l'école comme à la maison ?

1. Toujours  2. Pas toujours  3. Jamais

**Q22.** Vos parents vous accordaient-ils leur soutien ?

1. Toujours  2. Pas toujours  3. Jamais

**Q23.** Vos parents vous encourageaient dans vos études ?

1. Toujours  2. Pas toujours  3. Jamais

**Q24.** Avez-vous été félicitée pour vos efforts et réussites scolaires par vos parents ?

1. Toujours  2. Pas toujours  3. Jamais

**Q25.** Que faisiez-vous les jours où apparaissent vos règles ?

1. Je reste chez moi  2. Je viens toujours à l'école  3. Je me cache quelque part   
4. Autre .....

**Q26.** Avez-vous été moqué dessus à l'école à cause de vos menstruations ?

1. Jamais  2. Souvent  3. Trop souvent

**Q27.** Les écoles que vous avez fréquentées étaient disposé de sales de lecture ou de bibliothèque ?

1. Jamais  2. Toujours  3. Pas toujours  4. Ne sais pas

**Q28.** Aimez-vous faire de la lecture dans les bibliothèques ?

1. Toujours  2. Pas toujours  3. Jamais

**Q29.** Quelle est votre langue maternelle ?

Ecrivez.....

**Q30.** Combien de langues parlez-vous au sein de votre famille ?

1. Une seule langue  2. Deux langues  3. Plus de deux langues

**Q31.** Avez-vous des difficultés en français ?

1. Oui  2. Non

**Q32.** Que pensez-vous de votre niveau de français ?

1. J'ai un bon niveau de français  2. J'ai un niveau de français moyennement bon   
3. Je n'ai pas un bon niveau de français

**Q33.** Avez-vous des difficultés à construire une phrase en français ?

1. Oui  2. Non

**Q34a.** Avez-vous subi des violences à l'école ?

1. Oui  2. Non

**Q34b.** Si oui, quel type de violence avez-vous été victime ?

1. Violence verbale  2. Violence physique  3. Violence verbale et physique

**Q35a.** Avez-vous été intimidé à l'école ?

1. Oui  2. Non

**Q35b.** Si oui, par qui avez-vous été intimidé ?

1. Les autres adultes de l'école  2. Les enseignants de l'école  3. L'administration scolaire   
4. Autre

**Q36a.** Avez-vous été agressée sexuellement à l'école ?

1. Oui  2. Non

**Q36b.** Si oui, par qui avez-vous été agressée sexuellement ?

1. Les autres adultes de l'école  2. Les enseignants de l'école  3. L'administration scolaire   
 4. Autre

**Q37a.** Faisiez-vous d'autres activités en dehors de l'école ?

1. Oui  2. Non

**Q37b.** Si oui, quelle activité vous faisiez en dehors de l'école ?

1. La musique  2. La danse  3. Animatrice de radio  4. La cinématographie   
5. Autre .....

## CONSEQUENCES DU DECROCHAGE SCOLAIRE

**Q38.** Que faites-vous comme travail actuellement ?

Répondez.....

**Q39.** Que pouvez-vous faire maintenant comme travail ou activités de revenus ?

1. Ecrivez..... 2. Je ne sais pas

**Q40.** Avez-vous des regrets sur le choix d'abandonner les études ?

1. Non, pas de regret  2. Oui, je regrette

**Q41.** Vous sentez-vous coupable d'avoir abandonné les études ?

1. Oui  2. Non

**Q42a.** Pensez-vous pouvoir poursuivre votre parcours scolaire si la possibilité se présente ?

1. Oui  2. Non

**Q42b.** Si oui, sur une échelle de 1 à 10, quelle sera votre chiffre de chance pour reprendre vos études ?

**Ecrivez**.....

***Nous vous remercions pour votre disponibilité !!!***

## TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS SYGLES, ACRONYMES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES GRAPHIQUES .....	ix
RESUME.....	x
ABSTRACT .....	xi
INTRODUCTION GENERALE .....	1
0.1 Contexte et justification .....	1
0.2 Formulation et position du problème .....	9
0.3. Revue de la littérature .....	13
0.3.1. Le décrochage scolaire .....	13
0.3.2. La scolarisation de la jeune fille.....	15
0.3.3. Indices de vulnérabilité et de résilience scolaire chez les filles .....	16
0.3.4. De la question culturelle : .....	18
0.3.5. Langage et écriture .....	22
0.4 Questions de la recherche.....	25
0.4.1. Question principale.....	25
0.4.2. Questions secondaires .....	25
05. Hypothèses de la recherche .....	25
0.5.1. Hypothèse principale .....	26
0.5.2. Hypothèses secondaires .....	26
0.6 Objectifs de la recherche .....	26
0.6.1 Objectif principal.....	26



0.6.2	Objectifs secondaires .....	26
0.7	Intérêts de la recherche.....	27
0.7.1	Intérêt scientifique .....	27
0.7.2	Intérêt psychosocial .....	27
0.8	Délimitation de la recherche.....	28
0.8.1	Délimitation du cadre spatio-temporel.....	28
0.8.2	Délimitation thématique.....	28
0.9	Cadre théorique.....	28
0.9.1	Théorie du relativisme culturel.....	29
0.9.2	Théorie sociale cognitive .....	31
0.9.3	Le modèle de Rumberger & Larson (1998) .....	39
0.10	Cadre conceptuel .....	42
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....		52
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE .....		53
1.1.	Système éducatif tchadien.....	53
1.1.1.	Brève histoire de l'école tchadienne et politiques publiques d'enseignement .....	54
1.1.1.1	L'école française.....	54
1.1.1.2	L'école arabe .....	55
1.1.2.	Présentation du système éducatif tchadien .....	56
1.2	Scolarisation chez les filles au Tchad .....	58
1.3	Présentation sociodémographique et géolocalisation de la ville de Moundou.....	59
1.4.	Politiques éducatives dans la ville de Moundou.....	60
1.5.	Organisation socioculturelle et géo spatiale de la ville de Moundou .....	63
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE.....		68
2.1.	Trajectoire de vie, expériences scolaires et décrochage scolaire chez les jeunes filles	68
2.1.1.	Trajectoire de vie chez les jeunes filles .....	68
2.1.2.	Expériences scolaires.....	71

2.2. Le désir d'aller à l'école.....	71
2.3. Sentiment d'efficacité personnelle chez les jeunes filles de la ville de Moundou .....	73
2.4. Facteurs psychosociaux et pédagogiques lies au décrochage scolaire .....	74
2.4.1. Facteurs psychosociaux .....	74
2.4.1.1. Facteurs liés à la famille.....	75
2.4.1.2. Facteurs démographiques .....	76
2.4.2. Facteurs psychopédagogiques et organisationnels .....	76
2.4.2.1. Facteurs liés à l'école .....	77
2.4.2.2. Facteurs liés à l'élève .....	78
<b>CHAPITRE 3 : LES CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES .....</b>	<b>79</b>
3.1. Méthodologie.....	79
3.1.1. Rappel des éléments fondamentaux de la recherche .....	79
3.1.1.1. Rappel du problème de la recherche .....	80
3.1.1.2. Rappel des questions de recherche .....	80
3.1.1.3. Rappel des hypothèses .....	80
3.1.1.4. Rappel des objectifs de recherche.....	81
3.1.2. Déroulement de la recherche .....	81
3.1.2.1. Opérationnalisation des variables .....	81
3.1.2.2. Type de recherche .....	83
3.2.1. Etude quantitative.....	84
3.2.1.1. Méthode.....	84
3.2.1.2. Participantes .....	85
3.2.1.3. Outils de collecte des données quantitatives .....	85
3.2.1.4. Validation de l'outil .....	87
3.2.1.5. Description des répondantes.....	87
3.2.1.6. Sélection des répondantes .....	87
3.2.1.7. L'administration du questionnaire .....	88

3.2.2. Etude qualitative.....	88
3.2.2.1. Méthode.....	88
3.2.2.2. Participantes .....	89
3.2.2.3. Instruments de collecte des données qualitatives .....	90
3.2.2.3.1 La recherche documentaire .....	90
3.2.2.3.2 Les entretiens semi-directifs.....	90
3.2.2.4 Déroulement de l'entretien.....	91
3.2.3 Population de la recherche .....	92
3.2.4 Echantillonnage de la recherche .....	92
PARTIE 2 : CADRE EMPIRIQUE .....	94
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	95
4.1. Données quantitatives .....	95
4.1.1. Informations générales .....	96
4.1.2. Décrochage scolaire chez les jeunes filles de la ville de Moundou .....	99
4.1.3. Scolarisation des jeunes filles .....	101
4.1.4. Le sentiment d'efficacité personnel .....	106
4.1.5. Rôle des signifiants culturels .....	108
4.1.6. Conséquences du décrochage scolaire chez les jeunes filles.....	114
4.2. Données qualitatives .....	119
4.2.1. Traitement des données : l'analyse de contenu.....	120
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	129
5.1. Rappel des données théoriques.....	129
5.2. Interprétation des résultats .....	131
5.3. Discussion des résultats .....	135
5.4. Limites de la recherche .....	140
5.5. Difficultés de la recherche.....	141
5.6. Perspectives de la recherche.....	142

5.6.1. Perspectives psychopédagogiques de l'étude .....	143
5.6.2. Perspectives familiales .....	144
5.6.3. Perspectives à l'Etat .....	144
5.6.4. Perspectives des organismes socioéducatifs .....	145
5.6.5. Perspectives didactiques .....	146
CONCLUSION GENERALE .....	147
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	150
ANNEXES.....	170
TABLE DES MATIERES.....	180