

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Faculté Des Sciences De L'éducation

Centre De Recherche Et De
Formation Doctorale En Sciences
Humaines, Sociales Et Educatives

Unité de Recherche et de Formation
Doctorale en Sciences de L'Education
et Ingénierie Educative



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

The Faculty of Education

Doctoral Research and Training
Centre in Social and Educational
Sciences

Doctoral Research and Training
School in Education and Educational
Engineering

**DEPERDITION SCOLAIRE DES ELEVES-FILLES DANS
LA REGION DU MAYO KEBBI-EST AU TCHAD: CAS DU
DEPARTEMENT DE LA KABBIA**

Mémoire soutenu en Enseignements Fondamentaux de l'Education le 05 juillet 2024

Par

Germaine HLAKTANGUI

Matricule : 20V3168

Sous la direction de

Simon Patrick AWONDO AWONDO Chargé de cours Université de Yaoundé I

Jury

BELINGA BESSALA Simon, <i>Professeur</i>	Université de Yaoundé 1,	Président.
AWONDO AWONDO Simon Patrick, <i>Chargé de Cours</i>	Université de Yaoundé 1,	Rapporteur.
BIOLO Joseph Thierry, <i>Chargé de Cours</i>	Université de Yaoundé 1,	Membre



SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT.....	v
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	vi
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	vii
LISTE DES ANNEXES.....	ix
INTRODUCTION DE L'ETUDE	1
PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE 1: REVUE DE LA LITTERATURE ET ETAT DE LA QUESTION	5
CHAPITRE 2: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	40
DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	58
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	59
CHAPITRE 4: PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE	76
CONCLUSION DE L'ETUDE	96
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	99
LES ANNEXES.....	104
FORMULAIRE DU CONSENTEMENT LIBRE ET ECLAIRE	111
TABLE DE MATIERE	131

A
La famille Nestor GUEDEGUE

REMERCIEMENTS

Pour avoir soutenu et enrichi le présent travail de recherche, nous disons merci :

- Au Dr. Simon Patrick AWONDO AWONDO qui a accepté de diriger ce mémoire et pour sa disponibilité et sa rigueur scientifique dans la réalisation;
- Au Pr. EYENGA ONANA Pierre Suzanne, Chef du Département des enseignements fondamentaux en éducation pour ses diverses interventions et encouragements apportés au cours de ce travail ;
- A tous les enseignants du Département des enseignements fondamentaux en éducation de la Faculté des Sciences de l'Education pour les enseignements qu'ils ont toujours su mettre à notre disposition ;

L'expression de notre vive reconnaissance va à l'endroit de :

- M. Robert PALA MBATBAINA, qui n'a ménagé aucun effort pour nous encourager et nous accompagner tout au long de ce travail ;
- M. Nestor DJEREM LHIBONA et Esaïe TEGUETNA ALBASSAR pour leur soutien et encouragements multiformes;
- M. DJEOROU FOKSALA, Laurent HAMLONA SEMKADI et Grégoire DONLONG pour leur soutien et encouragement ;
- M. Germain BERAMGOTO (préfet du département de la Kabbia) qui a favorisé l'accès au site ;
- Dr Valèse MAPTO KENGNE pour son soutien ;
- A tout le personnel de IPEP et IDENPC-KB pour leur accueil et disponibilité à nous accompagner dans la collecte des données;

Nous pensons aussi à :

- Oncle Assane LAME et tante Estra LAME pour leur soutien et encouragement;
- M. Diallo GOBINA DJAIDOKNA, MABAYE David, Apolinaire MBODINA pour leur encouragement;
- Elie NOYOMBINA NDOUM et Thomas LINAMAMOU HANAM pour leur soutien ;
- Vyanie Lartosse Tirangar et Abdou NDOPSOUNA pour leur assistance ;
- A tous mes ami (e, s) et promotionnaires qui de loin et de près ont contribué à la réalisation de ce travail.

RESUME

L'objectif de ce mémoire est d'analyser les facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia dans la région du Mayo kebbi-Est au Tchad. La recherche part du constat selon lequel les facteurs socioculturels et les facteurs socioéconomiques expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. L'indice de parité se situe à 0,7 pour les filles et 0,80 pour les garçons au Sud ; dans les régions du Nord et de l'Est, il est de 0,40 pour les filles et de 0,60 pour les garçons. Le taux d'abandon est de 16,1% pour les filles et 15,4% pour les garçons. L'angle théorique retenu pour éclairer la cause de l'abandon est celui du genre en éducation. Le genre rend compte du rapport inégalitaire entre les sexes ; dans le domaine de l'éducation, il a souvent été démontré que le poids du genre est un déterminant essentiel de l'accès à la scolarisation et de l'abandon précoce des filles. Cette étude, qui repose sur un paradigme compréhensif et qualitatif s'appuie sur un échantillon de participantes principalement au département de la Kabbia. Les données ont été collectées à la fois à travers les entretiens semi-directifs et les focus group. Les résultats obtenus révèlent que les pesanteurs socioculturelles et socioéconomiques ne favorisent pas la scolarisation des filles.

Mots-clés : facteurs de déperdition, déperdition scolaire, élèves et filles.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to analyse the factors that cause girls in the Kabbia department in the Mayo Kebbi-Est region of Chad to drop out of school. The research is based on the observation that socio-cultural and socio-economic factors explain the school drop-out rate among girl pupils in the Kabbia department. The parity index is 0.7 for girls and 0.80 for boys in the south; in the north and east, it is 0.40 for girls and 0.60 for boys. The drop-out rate is 16.1% for girls and 15.4% for boys. The theoretical angle used to shed light on the cause of drop-out is that of gender in education. Gender reflects the unequal relationship between the sexes; in the field of education, it has often been shown that the weight of gender is a key determinant of girls' access to schooling and early drop-out. This study, based on a comprehensive and qualitative paradigm, drew on a sample of participants mainly in the Kabbia department. Data was collected through semi-directive interviews and focus groups. The results show that socio-cultural and socio-economic constraints do not encourage girls to go to school.

Key words: loss factors, school loss, students, girls.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Recapitulatif général des effectifs.....	63
Tableau 2: Filles en situation de déperdition scolaire.....	65
Tableau 3 : Autorités éducatives et leaders religieux du département de la Kabbia	66
Tableau 4 : Tableau synoptique de l'étude	74
Tableau 5 : cohérence	75

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACT : Assemblée Chrétienne au Tchad

BIT : Bureau International du Tchad

BM : Banque Mondiale

CDFCEP : Centre Départemental de la Formation Continue et des Enseignants du Primaire

CEP : Certificat d'Etude du Primaire

CM2 : Cours Moyen 2

CONEFE : Comité National Pour l'Education, la Formation en Liaison avec l'Emploi

CP1 : Cours Préparatoire 1

DEF : Diplôme d'Etudes Fondamentales

EFE : Education Formation Emploi

EPT : Education Pour Tous

GDT : Grand Dictionnaire Terminologique

IDENPC : Inspection Départementale de l'Enseignement National et de la Promotion Civique

INEE : Institut National Pour l'Evaluation de l'Enseignement

INSTAT : Institut National de la Statistique

IPEP : Institut de Promotion de l'Egalité Professionnelle

ISU : International Skating Union

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

OMD : Objectifs du Millénaire de Développement

ONU : Organisations des Nations Unies

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN

PIB : Produit Intérieur Brut

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PUF : Presses Universitaires de France

RASMENPC : Rapport de l'Analyse du Ministère de l'Enseignement National et de la Promotion Civique

SAEBNF : Secteur d'Alphabétisation et d'Education de Base Non Formelle

SDSR : Santé et les Droits Sexuels et Reproductifs

TBA : Taux Brut d'Admission

TBS : Taux Brut de Scolarisation

TNS : Taux Net de Scolarisation

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la science et la culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

VBG : Violence Basée sur le Genre

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

XIXe : dix-neuvième siècle

XVIIIe : Dix-huitième Siècle

XXe : vingtième siècle

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche	I
Annexe 2 : Accord de stage de recherche.....	II
Annexe 3 : Formulaire de consentement éclairé.....	III
Annexe 4 : Guide d'entretien de l'étude	IV
Annexe 5 : Grille d'entretien de l'étude.....	V
Annexe 6 : Contenu des entretiens.....	VI

INTRODUCTION DE L'ETUDE

Conformément aux objectifs de la conférence de Jomtien (1990) et le forum mondial sur l'éducation pour tous (2000), l'éducation de base est devenue l'une des grandes priorités du développement. La problématique de la scolarisation et du maintien des filles à l'école est au cœur des grandes préoccupations des Etats. Eduquer les filles, constitue un moyen et un levier du développement des compétences pour amorcer le véritable développement en Afrique. Dans toutes les sociétés modernes, l'éducation (dans le sens d'accès au savoir) est au centre du processus de reproduction sociale. A fortiori pour des pays dont la plupart sont encore loin du slogan de « l'école pour tous » et où la scolarisation demeure avant tout perçue comme un investissement devant induire à terme un retour positif pour les parents ou le groupe, il apparaît très important de comprendre les logiques des comportements et des stratégies familiales en matière d'éducation. Selon Coombs (1989) l'éducation des filles conditionne tous les autres éléments dont dépend une société : régulation des naissances, santé de la famille, hygiène personne, nutrition, réceptivité aux innovations, et motivations des enfants au plan éducatif ; car ce sont elles, les futures mères éducatrices de la famille. Éduquer les filles revient à asseoir les bases du développement.

L'éducation des femmes, la scolarisation des filles constitue une priorité, « la clé du développement » le titre d'une brochure de l'UNICEF. Selon UNICEF (2014), près de 32 millions d'enfants qui ont l'âge officiel d'aller à l'école ne sont scolarisés ni au primaire ni au premier cycle du secondaire. A ces chiffres, il faut ajouter 17 millions d'enfants scolarisés qui risquent fortement l'exclusion. En Afrique, environ 24 millions de filles en âge d'aller à l'école n'ont pas pu jouir de leur droit à l'éducation. Le rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous (2012) stipule que 51 % de filles ne sont encore scolarisées et 12,7 % sont en situation de déperdition scolaire. Ce rapport projette environ 750 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, n'auront pas acquis les rudiments de l'alphabétisme en 2015 (UNESCO, 2012), or, elles forment la majorité de la couche défavorisée du système éducatif.

Au Tchad le taux brut de scolarisation (TBS) est de 94% et le taux net de scolarisation (TNS) est de 65,6%, indiquant que 34,4% des enfants de 6 à 11 ans sont en dehors de l'école. Plus de 800000 enfants de 9 à 14 ans ne sont pas scolarisés. Même si l'accès à l'enseignement primaire est passé de 85% en 2000 à 113% en 2010, le taux d'achèvement au primaire a stagné autour de 37% en moyen (28% pour les filles durant la même année). De fortes disparités sont relevées: le taux brut de scolarisation varie de 95% au Sud à 20% et 40% au Nord. Le taux d'achèvement connaît des fortes variations zonales : 94,5%, 61,8% et 60% respectivement dans le Mayo Kebbi Ouest, Logone Occidentale et Tandjilé ; et 8,1% ; 6,9%, et 6,2% respectivement

dans le Barh EL Gazal, le Borkou, le Sila et le Lac. L'indice de parité : filles/garçons varie de 0,7- 0,80 au Sud à 0,40-0,60 au Nord et à l'Est (Wathi 2016). Tel est le problème que tente de résoudre cette étude intitulée : *déperdition scolaire des élèves-filles dans la région du Mayo Kebbi-Est au Tchad : cas du département de la Kabbia*.

Cette étude a pour objectif d'analyser les *facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad*. De cet objectif s'énonce la question de recherche suivante : « *quels sont les facteurs qui expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles au Tchad ?* ». Pour répondre à cette question, l'hypothèse générale suivante : « *les pesanteurs socioculturelles et socioéconomiques expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia*. L'étude comprend quatre chapitres regroupés en deux grandes parties : le cadre théorique de l'étude (chapitre 1,2) et le cadre méthodologique de l'étude (chapitre 3, 4). Dans le premier chapitre, il est question de présenter la revue de la littérature en lien avec la problématique de l'étude, du cadre théorique de référence et des constats théoriques. Le deuxième chapitre traite de la problématique au délimitation de l'étude. Il est question de présenter le contexte de l'étude, la formulation et la position du problème, les questions de recherche, les hypothèses de recherche, des objectifs et la délimitation de l'étude. Le troisième chapitre quant à lui, premier de la deuxième partie, aborde les questions de la méthodologie appropriée pour cette étude ; il s'agit d'exposer les stratégies de vérifications des hypothèses émises. La présentation des résultats, l'analyse et la discussion de l'étude font partie du quatrième chapitre. Nous clôturons cette étude par une conclusion générale.

PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

CHAPITRE 1: REVUE DE LA LITTERATURE ET ETAT DE LA QUESTION

Il s'agit ici d'élaborer la grille de lecture théorique. En effet, les principaux axes de ce premier chapitre sont : la définition des concepts clés de l'étude, la présentation de la recension des écrits en lien direct avec le problème traité et les théories explicatives du thème de recherche.

1.1. DEFINITION DES CONCEPTS

Pour Grawitz (1996), le concept est une abstraction, une pensée, un moyen de connaissance, une notion fondamentale dans une recherche. Dans le cadre de notre mémoire, le problème que nous étudions implique l'utilisation de certaines notions qu'il est nécessaire de les préciser enfin d'éviter toute confusion sémantique. Il s'agit des concepts « déperdition scolaire », de « décrochage scolaire » « redoublement » et « d'abandon scolaire » nous ont servi de guides tout au long du travail. Nous les avons définis de la manière suivante:

1.1.1. Déperdition scolaire

Définie en termes plus étroits et opérationnels, la déperdition scolaire se rapporte à des élèves qui n'achèvent pas leur scolarité dans le nombre d'années prescrit soit parce qu'ils abandonnent définitivement l'école, soit parce qu'ils redoublent une ou plusieurs classes.

Pour UNESCO (1998) la déperdition scolaire concerne aussi les élèves qui ont effectué des études primaires mais n'ont pas réussi à acquérir les connaissances et les compétences intellectuelles, sociales, culturelles et éthiques que l'école doit dispenser. C'est l'ensemble des « ressources humaines et matérielles employées ou "gaspillées" pour des élèves qui doivent redoubler une classe ou qui abandonnent l'école avant d'avoir mené à bien un cycle d'enseignement » (UNESCO,1998b).

Pour BASSONON cité par Ouattara (2011) la déperdition renvoie à la combinaison de quatre facteurs d'importance inégale : le redoublement, l'abandon volontaire, ou involontaire qui intervient avant la fin du cycle, l'exclusion définitive (par le conseil de classe ou le conseil de discipline, insuffisance de rendement), le décès qui interrompt et la vie et les études.

Kantabaze (2010) la déperdition scolaire désigne un phénomène caractérisé par un des critères suivants:

a) la diminution des effectifs d'une cohorte d'élèves suite aux abandons scolaires volontaires ou forcés, aux redoublements, aux décès et au changement du domicile de l'élève au cours de l'année ;

b) la non certification des compétences qui se manifeste par la non maîtrise des éléments du cursus scolaire;

c) le gaspillage des ressources humaines et matérielles engagées dans la formation.

Il conclut que les déperditions scolaires seraient la manifestation de l'incapacité du système éducatif à y maintenir les élèves jusqu'à ce qu'ils aient obtenu leur diplôme de fin d'études. Elles traduisent également la difficulté pour ce système d'octroyer à leur population d'âge scolaire le niveau de connaissances leur permettant d'être réellement compétitif sur le marché de l'emploi.

1.1.1.1. Décrochage scolaire ou Déscolarisation

Tout comme la déperdition scolaire, le décrochage scolaire ou déscolarisation est l'arrêt temporaire ou définitif d'études secondaires avant l'obtention d'un diplôme. C'est un processus qui conduit chaque année des jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle, de type certificat d'aptitude professionnelle. C'est le fait, pour un jeune en âge égal de scolarité, d'avoir interrompu sa scolarité.

La notion de déscolarisation s'est imposée dans le langage de politique publique et de la recherche dans les années 1990. Elle désigne le processus d'entrée en crise de la relation qu'une fraction de la population scolarisable entretient avec l'institution scolaire et la façon donc ces élèves se trouvent exclus ou tentent eux-mêmes à échapper à l'obligation scolaire. Dans les dictionnaires spécialisés de l'analyse des faits éducatifs, elle vient en un sens se substituer à celle, à connotation démo-économique de déperdition scolaire et introduit dans l'approche des phénomènes d'abandon et de refus scolaires.

1.1.1.2. Redoublement scolaire

Pour Mialaret (2017) le redoublement scolaire est le fait qu'un élève reprenne une ou plusieurs fois un même cours, une action de suivre une seconde fois l'enseignement d'un cours déterminé. Le redoublement survient au cours de la scolarité de l'élève si celui-ci ne remplit pas les conditions fixées par le système éducatif pour passer en classe supérieure. Ces conditions peuvent concerner l'âge de l'élève ou ses performances scolaires.

Selon Durand (1999) les acteurs du système éducatif (enseignants, directeurs d'écoles, etc.) accordent différentes significations à cette pratique. Pour certains, le redoublement constitue un outil d'intervention qui vise à venir en aide aux élèves en difficultés. Il leur offre alors une seconde chance. D'autres acteurs du milieu scolaire considèrent plutôt que le redoublement réfère à une méthode punitive qui contribue à augmenter le taux d'échec scolaire. Cela dit, le redoublement scolaire existe depuis fort longtemps, depuis l'apparition de l'école comme institution sociale.

Pour Pierre Noud (1996) le redoublement n'est qu'un indicateur incertain des inégalités d'apprentissage. Cet effet va à l'encontre même des capacités d'apprentissage et conduit l'élève à restreindre ses ambitions et intérioriser durablement les sentiments de ses limites. Aux yeux de ses victimes, le redoublement n'apparaît pas ni efficace, ni équitable, ni humain mais une multiplication des années de scolarité. L'élève qui a redoublé reste souvent exposé à des nouvelles difficultés scolaires.

Le redoublement au plan psychologique affecte négativement la motivation et le comportement des élèves même s'il permet de refaire tout le cours. Il contribue à une identité de mauvais élève, de moins intelligent non fait pour les études. Il est difficile pour certains d'acquiescer une telle décision, de se sentir en situation d'échec et de retard scolaire, d'où un taux remarquable de déperdition scolaire. Le redoublement inflige un sentiment d'échec, une blessure profonde, une perte de confiance en soi et dévalorisation: il se sent impuissant. Il n'entraîne pas d'effets positifs et est peu efficace. Les élèves en retard scolaire sont moins motivés et se sous-évaluent. C'est une pratique néfaste et un événement douloureux à surmonter.

Cosnefroy et Rocher (2005) si le redoublement scolaire est vraiment efficace, il devient injuste que des élèves qui éprouvent des difficultés en soient privés. Et si le redoublement est inefficace, ce sont les élèves qui ont été soumis à cette mesure qui sont pénalisés. On doit donc

être certain du bien-fondé de cette pratique et en étudiant rigoureusement l'influence sur le cheminement scolaire des élèves avant de prendre quelques décisions que ce soit.

Caille (2004) soutient qu'il existe un écart de performance considérable entre les élèves ayant redoublés et ceux n'ayant pas redoublés : la moyenne des résultats scolaire des élèves ayant redoublés est nettement moins élevée que celle des élèves qui n'ont jamais redoublés, et ce, tout au long du cheminement scolaire. Ce constat montre selon lui l'inefficacité du redoublement. De plus, les élèves en difficulté qui sont amenés à redoubler proviennent souvent des milieux défavorisés. Le doublement scolaire viendrait ainsi amplifier les difficultés des élèves issus de ces milieux, puisque cette pratique n'entraîne généralement une diminution de la motivation, du sentiment d'efficacité personnelle et des aspirations professionnelles des élèves, comme le suggèrent des études antérieures sur cette question (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005 ; Bowman, 2005 ; Honget Yu, 2007 ; Jimerson, 2001 ; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002 ; Jimerson et Ferguson, 2007). La question des représentations des élèves au sujet de l'influence du redoublement sur leur réussite scolaire mérite donc toute notre attention.

Le redoublement peut aussi se définir comme un élève n'ayant pas réussi aux examens de passage ou n'ayant pas obtenu la note minimale pour accéder en classe supérieure, à reprendre la classe effectuée l'année scolaire antérieure. Notons également que, le redoublement concerne les élèves qui passent leur deuxième, troisième ou quatrième année dans une même classe, que ce soit dans le même établissement scolaire ou dans un autre. D'autre part il vise à donner une nouvelle chance de réussite à l'enfant, qui est supposé n'avoir pas encore maîtrisé les matières essentielles de l'année d'études qu'il a effectué. C'est une forme de recyclage qui permettra à l'élève de mieux assimiler les connaissances qu'il n'a pas pu acquérir la première fois. C'est également une mesure de renforcement de la réussite scolaire future de l'élève. Cette mesure du système éducatif ne résout pas pour autant le problème, puisque les causes des redoublements sont diverses. Autrement dit, si un enfant redouble une classe, cela ne signifie pas, de prime abord, qu'il n'a pas acquis le niveau de connaissances nécessaire pour cette classe ou encore qu'il est médiocre, d'autres facteurs entrent en ligne de compte.

1.1.1.3. Elève

Selon le dictionnaire Larousse (2005), l'élève est un garçon ou une fille qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire. Rey (1998) repris par Joël (2011), élève est un mot que les dictionnaires usuels définissent avec les trois sens énoncés dans le dictionnaire historique de la langue française correspondant à la personne qui aspire à un grade, à celle suivant l'enseignement d'un maître, ou bien fréquentant un établissement, avec dans ces deux cas l'acception étymologique plus ou moins marquée « d'élévation », d'émancipation et de dépassement de soi. Généralement, ce mot désigne seulement une position institutionnelle dans le champ scolaire, Danvers (2009).

1.1.1.4. Fille

Le mot fille est un terme polysémique désignant un jeune être humain de sexe féminin n'ayant pas encore atteint le statut de femme, que ce statut résulte, selon les époques et les sociétés, de l'âge ou de l'état non-marial. Selon Larousse (2005), une fille est une personne du sexe féminin considérée par rapport à son père ou à sa mère.

1.1.2. Présentations de la revue de la littérature

Pour bon nombre d'auteurs, écrire une revue de littérature apparaît comme un travail relativement facile comparé aux autres parties. Ceux-ci doivent sans doute confondre la revue de littérature avec un simple exercice de recension des écrits. Seulement, autant que les autres parties, la revue de littérature est un travail qui nécessite beaucoup de créativité de la part du chercheur. Cette créativité est d'autant plus difficile à mettre en œuvre qu'elle se réalise avec le travail des autres, ce qui a tendance à créer des cadres cognitifs dont il est difficile de se débarrasser (Berland et al., 2013).

En effet, selon ces auteurs une revue de la littérature obéit à plusieurs critères : la revue de la littérature sert à faire le point des réponses déjà connues sur la question posée ; elle doit également montrer les limites des travaux antérieurs ; c'est un exercice critique qui permet de dégager les insuffisances de nos connaissances sur le sujet ; enfin cette partie doit pouvoir également justifier le choix du cadre théorique retenu par l'auteur. Dans le cadre de notre mémoire, la présentation de la revue de littérature tourne autour de cinq principaux concepts. D'abord, nous introduirons cette partie avec des travaux portant sur la question d'inégalité et déséquilibre entre le sexe dans la scolarisation tout en nous attardant un peu plus sur le cas des élèves-filles qui est l'objet de notre recherche. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur les

travaux ayant traité la conceptualisation de l'échec ou décrochage scolaire des filles et enfin, nous terminerons en explorant quelques productions scientifiques ayant abordé la question de genre et le genre comme un rapport social, ce sont la problématique autour de laquelle tourne notre travail de recherche.

1.1.2.1. La question d'inégalité et déséquilibre entre les sexes dans la scolarisation des enfants

Les statistiques internationales récentes montrent que l'Afrique subsaharienne reste le continent où les enfants sont les moins scolarisés (Unesco, 2014). Cependant, plusieurs pays, parmi lesquels l'Afrique du Sud, la Tanzanie, le Burundi et Madagascar, ont atteint la scolarisation primaire universelle. D'autres, comme le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Niger ou le Tchad, en sont encore loin, malgré des avancées significatives depuis une décennie [ibid.]. Des recherches en Europe et en Amérique du Nord ont montré que l'école laisse agir dans ses murs les mécanismes sociaux de genre tels qu'ils existent dans la société [Duru-Bellat, 1995 ; Bouchard, Graval, Cloutier, 2006 ; Mosconi, 2004 et 2009]. L'institution scolaire, en Afrique comme ailleurs, est un lieu de transmission des stéréotypes de genre. Les élèves, de par leur socialisation antérieure dans leur famille notamment, arrivent à l'école avec des comportements déjà sexués, et cette dernière tend à conforter, voire à amplifier, les différences entre filles et garçons [Bhana, 2002].

Des travaux ont montré, par exemple, que les livres utilisés en classe sont empreints de stéréotypes de genre dans les pays développés [Daréoux, 2007 ; Fontanini, 2007] comme en Afrique [Ouédraogo, 1998 ; Brugeilles, Cromer, Locoh, 2008]. Les manuels exposent une image stéréotypée de la famille où les hommes sont souvent absents et peu concernés par les tâches familiales et domestiques. À l'inverse, alors que la plupart des femmes, en France et en Afrique, sont actives, leur vie professionnelle est rarement évoquée [Fontanini, 2007 ; Gastineau, Rafanjanirina, 2008]. De plus, dans les savoirs scolaires, les femmes sont invisibles : les héros historiques ou scientifiques sont presque exclusivement masculins. Au-delà des supports pédagogiques, c'est l'ensemble des interactions, dans les écoles du Nord, comme dans celles du Sud, entre adultes et enfants qui sont marquées par le genre. Les enseignants qui supposent les garçons plus turbulents et les filles plus sages vont, par exemple, moins tolérer l'indiscipline chez les élèves de sexe féminin. Des filles qui discutent seront considérées comme bavardes et sommées de se faire plus discrètes [Acherar, 2003], tandis que l'agitation des garçons peut être vue comme fâcheuse, mais inévitable, car naturelle [Mosconi, 2009 ;

Gastineau, Ravaozanany, 2011]. Les analyses du langage et de la prise de parole dans les classes révèlent aussi de grandes disparités entre les enfants en fonction de leur sexe (effet élève) et dans la manière dont l'enseignant les considère (effet enseignant) [Baider, 2011 ; Bhana, 2002 ; Labie, 2009]. Ces derniers ont plus d'interactions avec les élèves de sexe masculin qu'avec ceux de sexe féminin [Mosconi, 2009]. Les enseignant-e-s interrogent ainsi plus fréquemment les garçons que les filles, et passent plus de temps à les aider [Duru-Bellat, 1995].

L'organisation des classes et des écoles n'échappe pas non plus aux stéréotypes de genre: le placement des élèves est à ce titre tout particulièrement intéressant. Plusieurs auteurs notent que, en France, les garçons sont souvent placés sur les premiers bancs afin d'être mieux surveillés, tandis que les filles sont reléguées au fond de la classe ou placées entre deux garçons turbulents, pour faire « tampon » [Acherar, 2003; Brunisso, Demuynck, 2010]. En Afrique, les filles sont souvent cantonnées aux tâches les plus pénibles et les moins valorisantes, comme le nettoyage des classes ou de la cour de récréation [Leach, Humphreys, 2007]. Une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins et en général inconscients, sont ainsi à l'œuvre à l'école; ils font que garçons et filles vivent une socialisation, de fait, très sexuée [Bilabena, 2009 ; Duru-Bellat, 1995].

Au sens le plus large de discrimination pour Danièle Lochak (2004), on pourrait qualifier toute différence de traitement, qu'elle soit inscrite dans un texte ou quelle résulte du comportement de telle personne ou de telle institution. Après tout, discriminer, étymologiquement ce n'est rien d'autre que faire une distinction, établir une séparation, une différenciation entre des objets. Le mot discrimination est chargé, toute fois au-delà de son sens premier, étymologique, d'une connotation négative: discriminer dans le langage courant, ce n'est pas simplement séparer mais en même temps hiérarchiser, traiter plus mal ceux qui, précisément, seront dits victimes d'une discrimination. L'adjectif discriminatoire désigne ainsi exclusivement un acte ou un agissement qui tend à distinguer un groupe humain ou une personne des autres, à son détriment. L'inégalité peut ainsi préexister à tout acte ou agissement d'autrui. Le mot « discrimination » connote en revanche un acte ou un agissement volontaire.

Les discriminations juridiques peuvent être directes, indirectes ou systémiques :

- a) La discrimination est directe quand est délibérée, c'est-à-dire qu'une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre dans une situation comparable dans le fondement d'un critère illégitime et prohibé.

- b) La discrimination est indirecte quand une mesure, un critère ou une pratique apparemment neutre a pour résultat de provoquer une différence de traitement en défaveur d'une personne ou d'un groupe de personnes dans une situation comparable.

La discrimination indirecte met en lumière les discriminations banalisées souvent inconscientes et non intentionnels. Elle permet d'interroger et de remettre en cause des représentations stéréotypes.

- c) Une discrimination systémique peut être considérée comme une situation d'inégalité de traitement cumulative résultant d'un ensemble de pratiques, de décisions et de comportements individuels ou institutionnels.

Dans d'autres cas on peut parler d'harcèlement qui a pour effet de porter atteinte à la dignité d'une personne et de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant peut-être considéré comme un comportement discriminatoire lorsqu'il est directement lié à l'un des critères prohibés. Les injonctions à pratiquer une discrimination sont aussi condamnées par la loi. L'article 225-1 de code pénal Renchérit :

Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques sur le fondement de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de la particulière vulnérabilité résultant de leur situation économique, apparente ou connue de son auteur, de leur patronyme, de leur lieu de résidence, de leur état de santé, de leur perte d'autonomie, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, d'identité de genre, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur qualité de lanceur d'alerte, de facilitateur ou de personne en lien avec un lanceur d'alerte au sens respectivement.

En effet, l'inégalité peut se définir aussi comme une situation de fait, résultant soit de facteurs inhérents à la personne (âge, maladie, handicap...), soit de facteurs exogènes (les structures sociales ou économiques qui soit admettent les inégalités. On pense évidemment aux inégalités entre filles et garçons et entre femmes et hommes devant l'éducation. L'analyse des logiques familiales a fait ressortir des freins à la scolarisation des filles notamment l'utilisation des jeunes filles comme aide familiale (Gérard,1999; Marcoux,1998; Zoungrana et al.,1998), mais également la perception négative de l'instruction qui, d'une part, serait moins utile pour la fille qui est destinée à se marier (Gérard,1999) et, d'autre part, peut remettre en question les

rapports de pouvoirs et les traditions en présence dans les sociétés (Lange,1998; 2006; Lange, Pilon, 2000; Pilon, 1996; Tholé, 2013). C'est lors de la conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT), qui s'est tenue en 1990 en Thaïlande, que le développement de la scolarisation des filles est priorisé. Car si dans l'ensemble une évolution positive de la scolarisation des enfants a pu être constatée, de fortes inégalités de genre au désavantage des filles persistaient. Le point de vue que partage Unesco (2010) :

Malgré les politiques éducatives favorables à l'éducation pour tous, la parité n'est pas atteinte, ni dans l'accès, ni dans la durée de la scolarité, notamment dans les régions les plus pauvres du monde, comme en Afrique subsaharienne, et en Asie du sud et de l'ouest. La sociologie de l'éducation française a souligné le rôle que peut jouer l'école dans la construction des inégalités sociales de trajectoires scolaires.

Le langage juridique a intégré cette connotation négative: en dépit d'un certain flottement terminologique qui conduit parfois à qualifier de discrimination toute différence de traitement, toute distinction opérée entre des catégories de personnes, indépendamment de son caractère légitime ou non. On peut opter pour une conception extensive ou restrictive:

- **dans une conception extensive**, on entendra par discrimination toute différence de traitement qui n'est pas justifiée, justifiée notamment par une différence de situation. La discrimination, c'est l'atteinte non justifiée, arbitraire, donc, au principe d'égalité;

- **dans une conception plus restrictive**, on ne parlera de discrimination que pour désigner le traitement défavorable dont sont victimes des personnes particulièrement vulnérables en raison de leur appartenance à un groupe défini par une caractéristique particulière (le sexe, la race ou l'origine ethnique, le handicap, l'orientation sexuelle...).

1.1.2.2. L'échec ou décrochage scolaire

Malgré la préoccupation des institutionnelles éducatives, on constate la faible part consacrée par la littérature scientifique au sujet de décrochage. Pour Geay (2003), la distinction entre déscolarisation et décrochage dans le premier cas, s'agit d'un manquement à la norme de droit (l'obligation scolaire), dans le second cas, il s'agit de la norme sociale, en l'occurrence une scolarité achevée, qui sert de point de référence. Selon lui, on pourrait aisément transposer ces critiques à la notion de « décrochage », et que trois séries de critiques peuvent être relevées:

a) La stigmatisation: La catégorisation qu'implique le décrochage scolaire permet de dessiner les contours d'une population à risque qu'il conviendrait de repérer, parce qu'elle est censée menacer l'ordre social. Parler du décrochage scolaire ne viserait alors qu'à exercer un contrôle accru des populations les plus vulnérables. Cette première critique s'inscrit dans une dénonciation plus générale d'une idéologie sécuritaire.

b) La simplification: Instituer le décrochage comme catégorie n'est pas pertinent parce que cela amène à rassembler sous une même dénomination des réalités diverses: abandons précoces avant même la fin de la scolarité obligatoire, exclusions, sorties du système à l'issue d'un cycle de formation sans avoir obtenu un diplôme, etc.

c) L'ignorance des causes: Focaliser la recherche sur le décrochage aboutit à masquer les causes profondes du phénomène, qui s'inscrivent dans les trajectoires des individus et dans les contextes sociaux et scolaires qui s'y rapportent.

Pour Ravon (2000), la notion d'échec scolaire est ce qui permet de montrer les limites d'un régime d'éducation largement fondé sur une convention académique. Elle permet de dénoncer le fonctionnement d'un système sélectif, en attirant l'attention sur les compétences scolaires elles-mêmes, et sur l'importance de leur acquisition dès le début des parcours scolaires. Le décrochage dans cette conception n'est qu'un symptôme, un épiphénomène.

Cependant, certains chercheurs considèrent qu'une approche en termes de décrochage est pertinente parce qu'elle permet une meilleure prise en compte des difficultés de l'élève en les rapportant à son environnement: « De ce point de vue, parler de “décrochage” et de toutes les connotations dont l'acclimatation du terme s'est accompagnée (démobilisation, retrait, etc.), c'est prendre en compte de façon plus précise la réalité de l'échec scolaire, de ses modalités, de ses conséquences. Mais il y a plus: parler de décrochage, de déscolarisation, cela permet d'articuler plus directement, dans les représentations, le dedans et le dehors de l'école; c'est une manière de dire les difficultés d'un élève en les rapportant sans intermédiaire à leurs origines et à leurs conséquences sociales. [...] avec le terme de décrochage, c'est, pourrait-on dire, l'intrication profonde du scolaire et du social qui est affichée dès la désignation du problème, dès le travail de dénomination » (Glasman, 2004).

En effet, on peut schématiser les différences d'approches du décrochage scolaire à partir de deux oppositions. La première porte sur l'opposition « acte/processus ». C'est une opposition assez classique en sciences sociales: d'un côté le fait social défini comme réalité

objective, indépendamment des personnes, de l'autre le fait social construit à partir d'un ensemble d'interactions. Selon le premier point de vue, le décrochage peut être ainsi défini comme une situation objective, clairement identifiable, et dont la fréquence peut faire l'objet d'une mesure quantitative. Dans cette acception du terme, le décrochage n'est pas défini a priori par une série de facteurs ou de motivations individuels. Il constitue un fait social par sa régularité dans une collectivité donnée, au-delà des explications contingentes à chaque situation individuelle.

Selon la conception opposée, le décrochage scolaire ne peut être pensé en dehors des perceptions, des attitudes, des comportements qu'ont les acteurs sociaux en situation. S'arrêter au « passage à l'acte » relève de l'illusion scientifique et occulte les ressorts d'un processus qui ne peut s'identifier à son seul repérage institutionnel. Cette opposition est idéal typique. On peut concevoir des positions intermédiaires, plus fragiles du reste sur le plan scientifique. De nombreuses études américaines par exemple affirment le caractère processuel du décrochage, mais utilisent une version « objective » de la notion dans les dimensions empiriques de leurs travaux, quand il s'agit d'opérationnaliser le concept. Dans ce cas, la notion de processus renvoie plutôt à la modélisation des différentes étapes du décrochage.

La seconde opposition porte sur le statut du décrochage scolaire comme objet d'étude. S'agit-il d'un concept scientifique ou est-ce seulement une catégorie institutionnelle, non pertinente pour comprendre ce qu'elle est censée représenter? Même si tout le monde s'accorde sur le caractère historiquement situé du problème, il n'y a pas consensus sur l'autonomie de l'objet par rapport aux constructions institutionnelles, et donc sur la scientificité d'une conceptualisation du décrochage scolaire. Pour la majorité des auteurs, le décrochage est un problème « réel »: qu'il soit acte ou processus, on peut définir le décrochage indépendamment de son repérage institutionnel. Avant même sa désignation dans l'espace public, il constituerait un problème social, au sens de la perception de situations vécues comme dommageables pour les personnes qui sont dans ces situations ou pour des tiers.

Il peut donc faire l'objet d'une conceptualisation. Pour certains auteurs cependant, le décrochage scolaire est une construction sociale et politique qui occulte la réalité des rapports sociaux. Sa définition est avant tout un enjeu pour délimiter la sphère d'action de champs professionnels en construction et la désignation de catégories à risque. Ce n'est donc pas une catégorie scientifique, et son usage par les acteurs doit faire l'objet d'une approche critique de dévoilement. Il y a donc derrière cette illusion des catégories institutionnelles une réalité

objective, celle des rapports sociaux. Dans cette perspective, on peut focaliser l'attention sur la désignation des publics et les opérations de catégorisation soit à partir des interactions entre le public et les professionnels (processus d'étiquetage), soit à partir de la construction de dispositifs, de champs professionnels, etc., ces deux approches n'étant d'ailleurs pas exclusives.

À partir de ces deux axes, on peut distinguer quatre approches:

- a) le décrochage comme situation;
- b) le décrochage comme processus;
- c) le décrochage comme étiquetage;
- d) le décrochage comme construction politique.

On peut figurer ces positions de la manière suivante:

Fig.1. Quatre approches du décrochage scolaire

<p>1- Décrochage comme situation ;</p>	<p>2- Concept scientifique Décrochage comme processus ;</p>
<p>4-Conception objective du fait social ; Le décrochage comme construction politique.</p>	<p>3- Conception interactionniste du fait social Décrochage comme étiquetage ; Catégorie institutionnelle ;</p>

Source : Pierre-Yves Bernard (2017)

1.1.3. Reprenons chacune de ces catégories

➤ *Le décrochage comme situation: la scolarité inachevée*

Si on met l'accent sur le décrochage comme situation à un moment donné, il peut être défini comme une non-poursuite d'études alors que celle-ci est prescrite par la loi ou les conventions sociales. Le croisement des deux critères de la norme et de l'inachèvement définit un périmètre où la notion de décrochage prend sens: la scolarité obligatoire bien sûr, mais aussi celle qui, au-delà de l'obligation légale, est considérée comme minimale au regard de la norme sociale. Concrètement, cela recouvre dans les pays développés la scolarité primaire bien sûr, mais aussi la scolarité secondaire complète. C'est cette approche qui est actuellement dominante. L'indicateur d'achèvement est généralement la certification de fin d'études, que celle-ci prenne ou non la forme d'un diplôme.

La référence aux conventions sociales implique par ailleurs la reconnaissance du caractère relatif du décrochage: il n'a de sens que dans un contexte donné, celui de la massification de l'enseignement secondaire, si l'on prend comme critère l'achèvement de la scolarité secondaire. Cette définition présente l'avantage de dépasser une distinction délicate entre deux sources potentielles de décrochage: les abandons « volontaires » et les exclusions. Ce problème est particulièrement important dans les systèmes scolaires pratiquant couramment l'exclusion comme forme de gestion de la discipline scolaire, sans que l'institution n'ait obligation à trouver une solution pour les élèves. Or, il est clair que la distinction n'est pas fondée conceptuellement: un abandon « volontaire » peut résulter de sanctions précédemment subies. Inversement, un élève peut être exclu pour des comportements qui relèvent de l'abandon scolaire.

Dans cette approche, le critère de non-certification vise avant tout à donner une définition opérationnelle permettant une mesure statistique. Une première dimension politique, et qui n'est pas sans poser problème, est donc celle du repérage des décrocheurs. Cette approche quantitative permet de mettre en évidence des évolutions, des inégalités selon des caractéristiques individuelles ou contextuelles, et autorise une analyse en termes de « facteurs de risque ». Elle n'est donc pas exclusive d'une recherche de causes en amont, au contraire, puisque toutes les études s'accordent sur l'importance des premières années de scolarité sur le risque de décrochage, et donc sur le fait que le décrochage résulte d'un processus de long terme (Rumberger, 2004a). C'est à ce niveau que se situe la ligne de partage avec la seconde

approche. Si le décrochage est le résultat d'un processus, ne confond-on pas alors le problème avec son symptôme?

➤ *Le décrochage comme processus: le décrochage de l'intérieur.*

Ici le décrochage n'est plus un événement qui intervient à un moment donné, à la suite de facteurs qui peuvent être en œuvre depuis longtemps, dans le cadre d'un processus évolutif. Il est le processus lui-même. Et il commence tôt. Les travaux de Sylvain Broccolichi (Broccolichi, 1998), Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (Bautier et Rochex, 1997), ainsi que ceux de Stéphane Bonnéry (Bonnéry, 2007) montrent l'importance du décrochage cognitif dès la scolarité primaire. Ces premières expériences vont créer une forme d'interaction spécifique entre le maître et l'élève: l'élève ne répondant pas aux exigences d'apprentissage sera traité comme élève en difficulté, le jugement sur celui-ci portant sur les efforts fournis et non les performances cognitives réelles.

Il peut alors s'établir une relation satisfaisante pour l'élève qui montre de la bonne volonté dans un travail scolaire adapté comme pour l'enseignant qui valorise le bon rapport à la norme scolaire, relation fondée du reste sur des bases affectives (l'élève aime bien le maître parce qu'il est gentil, et réciproquement). Mais il y a derrière cette relation un malentendu sociocognitif: le travail de l'élève n'est pas orienté par un « rapport au savoir ». Le malentendu éclate quand l'élève passe au collège et qu'il est confronté à ses lacunes. Malgré ses efforts éventuels, ses résultats deviennent insuffisants. Cette situation n'est pas tenable pour l'élève. Travailler et faire des efforts sans en obtenir de résultats ne peut être interprété que de deux manières par l'élève: soit sa propre incapacité, soit l'hostilité de l'institution scolaire. C'est plus souvent la seconde réponse qui sera choisie, parce qu'elle ouvre la possibilité de se valoriser ailleurs que dans la performance scolaire, notamment auprès des pairs, dans l'opposition à la forme scolaire. On entre alors dans un processus de désengagement et de remise en question de la norme scolaire, qui peut se traduire sous différentes formes et qui peut aboutir au final à la rupture de scolarité.

Si le processus se déroule entre l'élève et l'institution scolaire, son origine réside dans le décalage entre la culture familiale et le monde de l'école. Le véritable décrochage se situe au niveau des apprentissages, dans le système scolaire, dans les interactions maître/élève: il faudrait alors plutôt parler du « décrochage de l'intérieur » (Bonnéry, 2003). Ce sont les catégories les plus démunies sur le plan culturel qui sont soumises au risque de voir leurs enfants décrocher. Langage, valeurs et références culturelles éloignent le monde populaire

d'une école qui fonctionne avant tout pour les plus dotés culturellement (Bernstein, 1975; Bourdieu et Passeron, 1970). Au final, on peut considérer que le décrochage scolaire n'est que la forme visible d'une question sociale débordant largement le seul domaine de l'école (Millet et Thin, 2005). Dans ce cadre, il n'est pas spécialement pertinent de « repérer » une catégorie particulière. L'enjeu politique est d'assurer dès le départ les conditions permettant à tous de donner sens à l'expérience scolaire. Il n'est pas question ici d'aborder le contenu de ce type de politique, l'important étant de pointer la façon de poser le problème: le décrochage n'est qu'un symptôme, la vraie question est celle de l'échec scolaire, il faut donc assurer la réussite de tous dès le départ.

➤ *Le décrochage comme construction politique: l'émergence d'un nouveau champ d'intervention dans le monde scolaire.*

Face aux problèmes de définition du décrochage scolaire, certains auteurs considèrent que le caractère indéterminé du concept participe à son émergence dans le champ des politiques éducatives. C'est parce qu'elle a vocation à rassembler des publics divers que la notion de « déscolarisation », par exemple, ouvre un espace flou. Il s'agit au fond de catégoriser tous ceux qui se retrouvent à la marge du processus de massification scolaire. Le décrochage scolaire, dans cette optique, peut être approché comme une construction institutionnelle reposant sur le repérage de ces élèves en marge, même si cette situation marginale procède de situations très diverses. Ils sont en commun d'être en « difficulté » du point de vue de l'institution scolaire. Un autre point commun peut-être: leur incapacité à « jouer » des normes scolaires, incapacité liée à leur distance à ce système, comme le montre l'analyse des statistiques de l'absentéisme scolaire. Ne sont pas repérés tous les élèves absentéistes, en particulier ceux qui « passent » les différents filtres de l'institution qui transforment l'absentéisme en décrochage.

Cette catégorisation en termes de décrochage, de rupture, etc. représente une institutionnalisation nouvelle d'une question ancienne, celle des publics « difficiles ». Du coup, différents champs professionnels se positionnent comme experts, avec des points de vue différents, sinon divergents. On y retrouve bien sûr les professionnels de l'éducation spécialisée, de l'orientation, du travail social, mais aussi les nouveaux champs professionnels nés à partir des questions de l'insertion professionnelle des jeunes. Il est remarquable que les différents intervenants se situent plutôt dans des dispositions dominées de leur espace professionnel.

Ainsi, conseillers d'éducation et psychologues scolaires se trouvent plutôt en marge d'un système scolaire organisé essentiellement autour de l'activité des enseignants. Ces professionnels interagissent pour définir la « bonne » posture sur le décrochage et, par leurs actions, structurent un ensemble de dispositifs, d'actions, de représentations sur le phénomène. Il y a donc une double action de construction, par le haut (décideurs), et par le bas (« terrain »), de la question du décrochage scolaire, pour en faire une catégorie d'action. Une telle approche donne nécessairement une dimension fonctionnelle à la notion de décrochage. La notion n'existe pas simplement en elle-même, encore moins comme catégorie scientifique: elle existe pour organiser une forme d'action. Celle-ci consiste dans le traitement, par le système éducatif, des conséquences de la précarisation du monde du travail et des dysfonctionnements de la démocratisation quantitative du système scolaire (Dorn, 1996; Geay, 2003). Il est clair que dans cette perspective critique, le problème n'est plus le décrochage, mais le fonctionnement de l'ensemble de l'institution scolaire, voire de l'ensemble de la société.

➤ ***Le décrochage comme étiquetage: les « décrocheurs ».***

Cette dernière conceptualisation n'est pas très éloignée de la précédente et repose comme dans le troisième cas sur un ensemble d'interactions. Celles-ci peuvent intervenir très tôt, dans la perspective du repérage des élèves en difficulté scolaire. Dans ce processus, l'identification de l'élève comme étant « à problème » joue un grand rôle. On a ici une illustration des effets de la stigmatisation, du labelling, déjà largement analysé dans un cadre scolaire. Les opérations de jugement de la part des enseignants peuvent générer des phénomènes de prédictions auto réalisatrices. Des élèves considérés comme posant problème peuvent faire l'objet d'un marquage social qui les incite à entamer une carrière déviante.

On peut même considérer que le repérage d'élèves à risques, sur la base des performances cognitives, peut accentuer le problème: si le système scolaire est fondé essentiellement sur la notion de performance cognitive, celui qui est jugé faible ne peut que, à un moment ou un autre, abandonner ce système. La nouvelle figure de l'élève « à problème » est alors celle du « décrocheur ». Le terme lui-même peut laisser penser qu'il est le principal acteur de son parcours. L'étiquette vise alors à minorer le rôle de l'école ou du contexte social dans ses difficultés. Cette approche critique du décrochage n'est pas absente des milieux professionnels qui, parfois, utilisent préférentiellement le terme « décroché », plus pertinent pour traduire la responsabilité de l'environnement du jeune dans sa carrière scolaire.

La question de la construction sociale et politique des phénomènes pose des problèmes délicats. D'un côté, tout phénomène social est le résultat d'une construction sociale, et il est donc trivial de considérer que tel ou tel phénomène relève plus d'une construction qu'un autre. De ce point de vue, considérer la catégorie « échec scolaire » comme plus légitime que la catégorie « décrochage scolaire » ne tient pas. L'échec scolaire est aussi le résultat d'une construction, à partir de l'intérêt porté par la psychopédagogie aux enfants mis en marge de l'école élémentaire, pour finalement entrer dans le débat public avec la diffusion des analyses de la sociologie critique des inégalités sociales face à l'école (Ravon, 2000). Il est également difficile de considérer les problèmes publics comme des artefacts de langage, dont le chercheur aurait seul la clé.

Après tout, le discours scientifique est lui-même le résultat d'une construction: si le caractère construit rend complètement arbitraire un discours, pour quoi telle ou telle approche scientifique serait légitime ou illégitime? Mais d'un autre côté, il est impossible de récuser le caractère construit du décrochage scolaire. Personne ne soutient que ce problème puisse apparaître spontanément, à la suite d'une découverte de ce qui était jusque-là voué à l'ignorance. Il y a bien une construction sociale et politique de la question du décrochage scolaire, et cette construction, dans le cadre de la société tchadienne, reste à interroger. Cependant, la position adoptée dans ce travail n'est pas de considérer cette construction comme un effet de discours visant à cacher une réalité sociale, mais plutôt comme le résultat d'un processus dans un cadre institutionnel donné, celui du système éducatif. Ce cadre institutionnel est soumis à des tensions, les acteurs y poursuivent des stratégies, y mobilisent des ressources, y compris cognitives, bref, ce cadre se transforme et laisse apparaître (ou non) des questions nouvelles.

La démarche adoptée ici est constructiviste, au sens où ce qui se construit est doté d'une certaine consistance, et n'est pas qu'un effet rhétorique. Cette approche permet de s'éloigner de la position selon laquelle une construction sociale cache toujours quelque chose qui serait plus « réel » que la construction elle-même. On peut en effet considérer comme réductrice l'idée que le décrochage scolaire ne serait qu'une notion visant à masquer les « vrais » problèmes de l'école, par exemple l'inadaptation de celle-ci aux enfants des classes populaires. Sans contester la fécondité des analyses de la distance entre système scolaire et culture populaire, on souhaite ici séparer clairement l'objet d'étude d'une part, objet qui est construit socialement et qui s'objective à travers des discours, des mesures, des publics, etc., et les analyses de son émergence d'autre part, dont on suppose par hypothèse qu'elles doivent

prendre en compte une pluralité de dimensions qu'on ne peut rabattre à un seul et unique modèle explicatif. Une approche constructiviste autorise également à ne pas considérer l'hétérogénéité des conduites comme une réfutation de la réalité des objets institutionnels censés les contenir.

Dire qu'un dispositif de traitement du décrochage scolaire regroupe des jeunes dont les problèmes sont différents ne signifie pas, d'une part que ce dispositif n'a aucune réalité, et d'autre part que ces différences sont incommensurables. On peut tout à la fois repérer de l'hétérogénéité, analyser le travail de mise en forme que les acteurs réalisent pour réduire cette hétérogénéité, et pour construire une consistance à travers des mots et des dispositifs, et enfin montrer en quoi ce travail de construction entre en tension avec d'autres objets institués et, finalement en quoi il peut rester ou non inachevé. Le décrochage scolaire fait partie de ces constructions qui peuvent être centrales dans un contexte sociétal donné. Il est donc nécessaire d'adopter une démarche historique pour rendre compte de cette construction d'un problème public.

1.1.3.1. Abandon scolaire

D'une manière générale, l'abandon scolaire signifie l'interruption définitive ou temporaire des études avant l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'étude etc.) de la part d'une institution d'enseignement. Il s'applique à la situation des élèves ou des étudiants qui par incapacité, par manque de moyens financiers, etc.; ne vont pas jusqu'au bout de la période d'étude encourus.

L'abandon scolaire entretient des liens extrêmement étroits avec la notion d'inadaptation scolaire. Plusieurs études ont démontré que l'inadaptation scolaire, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire, et tant sur le plan scolaire que comportemental, permet de prédire l'abandon des études à l'adolescence (Cairnsetal.,1989; Ensminger & Slusarcick,1992; Gouvernement du Canada,1993; Violette,1991). Les chercheurs s'entendent pour décrire l'expérience scolaire des futurs décrocheurs comme négative, empreinte de frustrations et d'échecs (voir Hrimch, Théorêt, Hardy, & Gariépy,1993; Natriello, Pallas, & McDill, 1986; Rumberger,1987). Deplus, Janosz (1994) démontrait la primauté des facteurs scolaires sur les facteurs familiaux et sociaux pour prédire le décrochage. La proximité empirique et conceptuelle entre l'inadaptation scolaire et l'arrêt prématuré des études permet sans doute de considérer l'abandon scolaire comme une forme extrême d'inadaptation scolaire.

Selon Bachman, Green et Wirtanen (1971), l'abandon scolaire devait davantage être conçu comme le symptôme d'une inadaptation générale (scolaire, sociale, familiale, psychologique) et non comme un problème distinct. Leurs résultats issus d'une imposante étude longitudinale sur les décrocheurs démontraient qu'en plus des difficultés scolaires, les futurs décrocheurs présentaient des déficits multiples tant sur le plan familial, que sur le plan des comportements et de la personnalité (faible estime de soi, somatisation, affectivité négative). Nombre d'études ont confirmé que les étudiants qui vont abandonner l'école ont une plus grande propension à faire usage de drogues et à fumer la cigarette (Fagan & Pabon, 1990; Friedman, Glickman, & Utada, 1985; Newcomb & Bentler, 1986; Weng, Newcomb, & Bentler, 1988), à avoir des enfants prématurément (surtout les adolescentes) (Cairnsetal., 1989; Ekstrometal., 1986; Forget et al., 1992), à s'engager dans des activités délictueuses (Elliott & Voss, 1974; Fagan & Pabon, 1990), à s'associer à des pairs déviants et potentiellement décrocheurs (Cairnsetal., 1989; Ekstrometal., 1986; Horwich, 1980) ou encore à sentir que le contrôle sur leur vie leur échappe et à avoir une faible estime d'eux-mêmes (Ekstrom et al., 1986; Horwich, 1980, Rumberger, 1983).

Ils sont aussi plus susceptibles de provenir de familles où le niveau d'adversité familiale est élevé (monoparentalité, faible revenu, grosses familles, isolement social) (Bachmanetal., 1971; Cairnsetal., 1989; Ekstrometal., 1986; Elliott & Voss, 1974; Fagan & Pabon, 1990; Horwich, 1980; Howell & Frese, 1982; Sande fur, Mclanahan, & Wojtkiewicz, 1992) et où le fonctionnement familial est déficient (manque de supervision, d'encadrement et d'engagement face à la scolarisation de leur enfant). La profusion d'usage du mot décrochage ainsi que son institutionnalisation sont d'autant plus remarquables que le terme était peu utilisé dans les textes officiels jusque-là. Non que la question de l'inachèvement des scolarités n'ait pas été posée avant, bien au contraire. Régulièrement, depuis trente ans, elle a nourri le débat public, à travers rapports officiels, colloques, articles de presse et décisions publiques.

Autre façon d'appréhender la question, la catégorie des « déscolarisés », dans les années 1990, est mise en avant avec la médiatisation des violences dans les banlieues et fait l'objet d'un vaste programme interministériel de recherche lancé en 1999 (Glasman et Œuvrard, 2004). Cependant, ni le phénomène ni les personnes concernées n'avaient fait jusqu'à présent l'objet d'une désignation stabilisée. En dehors du terme décrochage, d'autres dénominations (jeunes non qualifiés, déscolarisation, rupture scolaire, abandon scolaire, déperdition, désaffiliation scolaire, non-recours, jeunes non diplômés...) ont été utilisées par les chercheurs ou les professionnels de l'éducation pour nommer des phénomènes ou des

groupes qui, s'ils se définissent tous à partir de l'idée de sortie prématurée du système éducatif, sont difficiles à délimiter de manière rigoureuse.

S'interrogeant sur le rôle de l'école (Grusec & Lytton, 1988; Hill, 1980; Palmer & Humphrey, 1990; Walgrave, 1992), stipulent que l'école, par son mandat, son fonctionnement et son histoire, s'impose comme un agent de socialisation incontournable en regard de l'accomplissement des tâches développement. L'école est bien sûr un lieu d'apprentissage axé sur le développement cognitif et sur l'accroissement des connaissances (Keating, 1990), mais son influence sur l'individu transcende ces aspects utilitaires. Non seulement l'école offre-t-elle à l'adolescent des connaissances qui lui faciliteront l'accès au marché du travail (ou à une scolarisation plus poussée) mais, peut-être encore plus fondamentalement, elle offre un lieu où il pourra à travers diverses activités et expériences, découvrir, développer, affirmer et tester ses compétences, ses valeurs, ainsi qu'une panoplie de rôles sociaux. C'est un lieu privilégié pour les interactions entre pairs qui conduisent à l'approfondissement des relations d'amitié et d'intimité.

Par l'ensemble des expériences auxquelles il est confronté à l'école, l'adolescent apprendra à se comporter de façon « socialement acceptable », à connaître et à suivre les valeurs et les normes de la société. L'école se présente donc comme un milieu de vie propice au développement et à la réalisation des différentes tâches psychosociales propres à l'adolescence (Bloom, 1990; Claes, 1983; Hill, 1980). Ainsi, tant les études transversales que longitudinales montrent que les adolescents qui éprouvent des problèmes d'adaptation à l'écoles ont plus susceptibles d'être engagés dans des conduites délinquantes (Bachman, O'Malley, & Johnston, 1978; Elliott & Voss, 1974; Fréchette & Le Blanc, 1987; Graham, 1988; Le Blanc, Vallières, & Mc Duff, 1992; Wilson & Herrnstein, 1985); de faire usage de drogues illicites (Eggert & Herting, 1993; Hawkins, Catalano, & Miller, 1992; Jessor & Jessor, 1978); de faire des tentatives de suicide (Tousignant, Bastien, & Hamel, 1993); de fuguer de la maison (Kennedy, 1991); d'avoir une grossesse précoce (Forget, Bilodeau, & Thétrault, 1992) ou d'abandonner l'école (Bachman, Green, & Wirtanen, 1971; Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986; Elliott & Voss, 1974; Horwich, 1980; Self, 1985; Violette, 1991).

Selon Tinto (1987) l'abandon scolaire résulterait principalement d'une interaction entre l'environnement et les caractéristiques de l'individu. Les facteurs associés à l'abandon scolaire composent un éventail fort varié (Boisvert et Paradis, 2008; MELS, 2004 et 2007; Marcotte et

al., 2008; Roy, 2006; Sauvé et al., 2006; Tremblay et al., 2006; Vézeau, 2007). Dans leur étude basée sur une recension d'écrits, Sauvé et al. (2006) identifient six familles de facteurs agissant sur l'abandon scolaire: facteurs personnels, interpersonnels, d'apprentissage, familiaux, institutionnels et environnementaux.

Les études en psychologie mettent surtout l'accent sur les dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles, alors que les chercheurs en éducation se penchent davantage sur la pédagogie et l'environnement éducatif (Janosz, 2000). Des chercheurs d'autres disciplines se sont aussi intéressés à l'abandon scolaire, dont des sociologues et des historiens qui ont examiné la problématique sous l'angle de la construction sociale du phénomène, des facteurs structurants des institutions ou encore du rapport entre les classes (Dorn, 1996; Gleeson, 1992).

Les psychologues du développement concentrent principalement leurs recherches sur les caractéristiques personnelles et familiales du décrocheur, les sociologues et autres chercheurs du contexte culturel et social adoptent une conception plus englobante du phénomène en s'intéressant aux dimensions organisationnelles et socioéducatives. Plusieurs réfléchissent d'autre part dans le monde de l'éducation aux pratiques éducatives et pédagogiques les plus susceptibles de favoriser la réussite éducative (CRIRESFECS, 1992), et les criminologues questionnent les liens entre le décrochage et les différentes formes de déviance sociale (Elliott & Voss, 1974; Pronovost & LeBlanc, 1980).

1.1.3.2. Aperçu sur la déperdition scolaire des filles

Le phénomène de la déperdition scolaire devient le principal problème du système éducatif dans le monde. Elle constitue un des principaux problèmes qui mine les systèmes éducatifs malgré la Déclaration Universelle des droits de l'Homme (art. 26) qui stipule que « toute personne a le droit à l'éducation ». Les défis sont clairs. Les préjugés de genres continuent d'imprégner l'ensemble du système éducatif et sont souvent perpétués au lieu d'être contestés. Ces derniers vont de l'absence de leaders féminins dans les manuels scolaires, aux attentes différentes des enseignants concernant les filles et les garçons, en passant par les politiques scolaires qui excluent les filles enceintes au lieu de les respecter, de les protéger et de garantir leur droit à l'éducation UNESCO (2019).

UNESCO (2022), dans de nombreuses régions du monde, les enfants, les adolescents et les jeunes achèvent chaque niveau d'enseignement encore plus tard. À l'échelle mondiale,

on observe une quasi-parité du taux d'achèvement à chaque niveau d'enseignement, mais il existe néanmoins d'importantes différences régionales, en particulier en Afrique subsaharienne. Dans le premier cycle du secondaire, seul un point de pourcentage sépare les filles et les garçons pour ce qui est de l'achèvement dans les délais, mais cet écart atteint huit points de pourcentage lorsque l'on parle d'achèvement final. Dans le deuxième cycle du secondaire, les écarts entre les genres passent respectivement de trois à sept points de pourcentage. Ces résultats reflètent la possibilité qu'ont les garçons de terminer leurs études secondaires plus tard que les filles, car les normes de genre imposent à ces dernières de se marier et d'avoir des enfants tôt.

Selon Raïma (2022) la gente féminine se heurte à des difficultés de divers ordres. Une grande disparité existe entre les deux sexes dans la poursuite des études tant au fondamental 1 et 2 qu'au secondaire voire dans les établissements d'enseignement supérieur. Il estime que les obstacles à l'éducation des filles peuvent résulter de la famille et de l'école elle-même, ces deux institutions étant les plus importantes dans la socialisation de l'individu. Bien que l'école puisse apporter une contribution significative pour assurer aux enfants une égalité de chances dans l'acquisition du savoir, l'attitude des parents et les conditions de vie en famille sont des facteurs importants. Il ne fait pas de doute que l'éducation de la fille dans le contexte familial fournit, de manière informelle, un cadre d'acquisition d'aptitudes élémentaires de survie liées à la division sexuelle des tâches selon les normes en vigueur dans la subculture à laquelle elle appartient.

Les comportements et les croyances s'entendent ici comme des normes sociales acceptées. Les comportements les plus appropriés sont ce qui soumettent l'individu à la décision morale. Pierre Erny, dans une étude sur l'enseignement au Rwanda après l'indépendance (1962-1980), estime que le but de l'école est idéalement de conduire tous les enfants à la réussite mais les redoublements, éliminations et abandons relèvent de ce que l'on pourrait appeler la « pathologie scolaire ». Ces facteurs représentent aujourd'hui une menace pour la vie scolaire des jeunes filles, particulièrement celles issues des familles démunies et vivant dans le milieu rural. Selon l'IrNSTAT (2020), les mariages ou grossesses précoces sont responsables des abandons et échecs scolaires pour 9,7% des jeunes filles dont 5,2% dans le milieu rural.

D'autres études ont par ailleurs révélé que la prévalence des mariages précoces est plus élevée dans les pays à faible taux d'alphabétisation (Ndjandjo et al., 2018). En effet, il ressort

que les adolescentes non scolarisées sont plus touchées par les mariages précoces que les filles ayant reçu une scolarisation complète ou peu scolarisées. Elles sont six fois plus exposées aux risques d'être mariées avant l'âge adulte que celles qui ont atteint le cycle du secondaire (UNICEF, 2017, p.39). La fréquentation de l'école a un effet de protection sur la fille scolarisée, ne serait-ce qu'en retardant son mariage. En effet, lorsqu'une fille va à l'école, son entourage a plus tendance à la considérer comme un enfant que comme une femme prête à devenir épouse et mère (UNICEF,2017).

Les adolescentes mariées ont généralement tendance à produire des résultats scolaires médiocres et abandonnent généralement l'école aussitôt mariée. Plus les résultats scolaires de la jeune fille sont médiocres, plus la probabilité qu'elle se marie à un jeune âge est élevée. Selon les données de l'INSTAT (2019), le mariage/grossesse (17,9%) et l'échec scolaire (15,5%), expliquaient l'abandon de nombreux élèves au second cycle fondamental. Dans certains cas, les adolescentes, tout comme leurs parents, manquent d'information ou de conviction quant à l'importance de l'éducation dans le long terme. Ceux-ci sont plutôt persuadés des avantages espérés du mariage comme les soutiens financiers du mari de la jeune mariée. Ces facteurs peuvent constituer des obstacles à la scolarisation des jeunes filles, qui normalement serait une source d'indépendance économique et sociale, et un facteur de réduction de leur vulnérabilité au mariage précoce.

En le plaçant sous l'angle socio-culturel, le mariage se présente comme un référent de la considération sociale de l'individu. Son non accomplissement conduit à la déconsidération de l'individu (Diarra et al., 2016). Cependant, parmi les modalités d'accomplissement du mariage, les formes précoces et forcées continuent d'occuper une place de choix au détriment de la scolarisation, notamment pour les jeunes filles. De ce point de vue, le mariage apparaît aujourd'hui comme un acte social, un processus de socialisation auquel l'individu est soumis et doit se soumettre. Les études de Kuepie et Misangu mukini (2012) avaient montré que les échecs des jeunes filles à l'école s'expliquaient en générale par les contraintes culturelles conduisant au mariage, auxquelles pourraient s'ajouter les contraintes économiques. Ousmane, Y; Maiga et François, K. (2022), analysant les effets des mariages et des grossesses précoces sur la scolarisation des adolescentes ont identifié également les obstacles barrières à l'achèvement scolaires des adolescentes. Selon eux, le mariage d'enfant à travers la cohabitation précoce de la jeune fille avec son mari et la taille du ménage ont des effets négatifs sur la probabilité d'achèvement jusqu'au secondaire. Par contre, le sexe féminin du chef de

ménage, le niveau de vie du ménage et le niveau d'éducation du mari ont des effets positifs significatifs sur les chances d'achèvement jusqu'au secondaire par la jeune fille.

L'évaluation du programme de l'éducation pour tous (EPT) en 2012 a fait ressortir que seulement 85% des filles terminaient le cycle primaire pour 100 garçons qui y parvenaient. En outre, les filles représentaient 49,6% des élèves en 2^{ème} année fondamentale et 47,8% en 5^{ème} année. L'un des objectifs de l'éducation pour tous (EPT) était d'établir la parité filles/garçons dans l'enseignement primaire. Cependant, une disparité non négligeable selon le genre est toujours constatée encore au niveau du primaire. Plusieurs facteurs ont été identifiés, comme obstacles à la scolarisation des filles; notamment le mariage et la grossesse précoces, la pauvreté des ménages; la persistance de pratiques socioculturelles comme le mariage précoce, les barrières socioculturelles en défaveur des filles et les travaux domestiques.

Raïma (2022) estime que le système scolaire a tendance à défavoriser les filles et à favoriser les garçons. C'est le reflet de l'attitude de la société envers les filles. Parce que la petite fille à travers le processus de socialisation dans la famille n'a peut-être pas développé l'estime de soi-même que requiert le travail à l'école, elle reste passive. En classe, les garçons ont tendance à donner plus de satisfaction grâce à leur potentiel de créativité dans la discussion, l'éducation dans le cadre familial leur ayant déjà permis d'être dynamiques et confiants en eux-mêmes. Il est clair que la discrimination dont souffrent les femmes a pour point de départ le cadre familial, durant la tendre enfance.

Voici quelques indicateurs qui témoignent la discrimination des femmes dans le cadre familial dès la prime enfance :

- Les stéréotypes de genre : dès le plus jeune âge, les filles et les garçons sont souvent soumis à des attentes différentes en termes de comportement, d'intérêts et de capacités. Les jouets, les vêtements et les activités qui leur sont proposées sont souvent basés sur ces stéréotypes de genre.

- les attentes familiales : les filles sont parfois encouragées à se concentrer sur des tâches ménagères ou sur des activités considérées comme « *féminines* », tandis que les garçons sont encouragés à être actifs et à prendre des risques.

- l'éducation : dans certaines cultures, les filles ont moins accès à l'éducation que les garçons, ou sont encouragées à se concentrer sur des matières considérées comme plus adaptées

à leur genre, comme la littérature ou les sciences sociales.

1.1.4. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

Afin de bien cerner le phénomène de déperdition scolaire des filles, nous utiliserons les approches théoriques du genre en éducation:

1.1.4.1. La théorie du genre en éducation

Le concept de genre est une catégorie d'analyse qui rassemble en un seul mot *''un ensemble de phénomènes sociaux, historiques, politiques, économiques, psychologique qui rendent compte des conséquences pour les êtres humains de leur appartenance à l'un ou à l'autre sexe''*. Chaque culture et chaque société définit des rôles féminins et masculins, associés souvent aux différences biologiques entre les hommes et les femmes, mais aussi aux rapports sociaux et de pouvoir entre les sexes. Autour de ces rôles, se construisent des images et des représentations des comportements attendus de l'un et l'autre sexe, de ses (in) compétences, de ses rôles de ses sphères d'activités. Ceci déterminera notamment le comportement et les attitudes perçues comme « normaux » et « naturel » pour les hommes et pour les femmes (Olivier, 2010).

Pour Establet (1988) les filles continuent quand il s'agit de choisir leur orientation à se conformer aux stéréotypes de sexe. Cette révolution repose sur la réalisation, dans le cadre scolaire, de modèles traditionnels inculqués aux filles. Celles-ci ne rejettent pas les modèles de comportements conformes à leur sexe, mais les utilisent pour réussir. Elles accompliraient sur les bancs de l'école des performances conformes à leur habitus sexué et de docilité leur permettant de répondre, plus que les garçons, aux attentes du système scolaire tout en restant cantonnées dans les filières féminines c'est-à-dire en accord avec les stéréotypes de sexe qui associent certaines qualités féminines à certains métiers.

Dès la prime enfance, les petites filles apprendraient l'obéissance, la docilité, l'attention aux autres, tandis que les garçons seraient plus enclins à la compétition et à l'affirmation de soi. Ces comportements intégrés très tôt se représenteraient notamment sur leur façon d'exercer leur « métier d'élève », ce qui expliquerait, à son tour, de meilleurs performances en début de carrière scolaire poursuit-il.

Marie Duru-Bellat (1990), va également très récuser les interprétations de la persistance des orientations sexuées en termes de chose « dupes » liés à une intériorisation de la domination

masculine. Proche de la théorie de l'acteur et s'appuyant sur les thèses de Raymond Boudon, elle privilégie au contraire l'explication des orientations typiquement féminines comme des choix raisonnables résultant de stratégies conscientes et rationnelles. Le choix des filières littéraires le plus judicieux que les filles puissent faire car il correspondrait aux places qui les attendent sur le marché du travail. Cette thèse veut rompre avec toute tentation psychologisante et prétend « objectiver la subjectivité » en parlant d'espace de jeu, de calcul et de risque. Marie Duru-Bellat souhaite accorder davantage de poids à la « logique de la situation », c'est-à-dire au présent par rapport aux situations passées.

Cette thèse repose sur plusieurs hypothèses fortes. Celle, d'abord, de l'anticipation de l'avenir des jeunes filles. Celle ensuite, selon laquelle les élèves sont des consommateurs d'éducation, c'est-à-dire des acteurs du système qui, avec une marge de manœuvre plus ou moins importante, se construisent des parcours de formation en toute connaissance de cause (et des conséquences). Enfin, cette thèse repose également sur le postulat d'une bonne connaissance de la part des acteurs et des actrices de l'état et du fonctionnement du marché de travail. Or, si l'on peut reprocher à la sociologie déterministe d'être un peu « courte » pour expliquer la transformation majeure au fil des décennies de la place des filles dans l'appareil scolaire, on peut reprocher à celle de la stratégie de l'acteur d'être très efficace quand il s'agit d'expliquer pourquoi ces stratégies féminines sont peu efficaces sur le marché du travail.

Pour beaucoup de psychologues de la petite enfance, la prise de conscience de soi en tant que garçon ou fille, constitue une des bases essentielles de la construction de l'identité. Dès la prime enfance, le sexe est une donnée structurante de l'interprétation de l'environnement et de l'orientation des conduites des enfants (Vouillot,2014). Une série de travaux indiquent qu'avant même la naissance les représentations des parents sont très différents selon le sexe de leur futur enfant. Après la naissance, les interactions entre les parents et les enfants révèlent également très tôt des traitements fortement différenciés. Dans son livre *Du côté des petites filles*, Elena Gianini Belotti (1974), analysant les conditions répressives de l'éducation des filles, a été une des premières à montrer comment les parents et plus largement l'entourage, imposaient aux enfants des normes et des modèles auxquels ils devaient se conformer. L'étiquetage de sexe, fondé sur l'apparence génitale est sans cesse réactivée tout au long du processus de socialisation qui réitère les modalités de la division sexuelle du travail spécifique à chaque société (Hurtiget Pichevin,1986).

Dans l'analyse des interactions entre parents et enfants, plusieurs études ont notamment mis en évidence l'implication différenciée des pères selon le sexe des enfants. Ils touchent plus leur garçon que leur fille, les stimulent davantage, se montrent plus physiques et actifs dans le domaine des jeux. Les parents de deux sexes vont privilégier chez leur fils les conduites exploratoires, la dépense physique et les activités motrices, alors qu'ils vont en revanche privilégier avec leur fille les interactions verbales.

Dans les situations de résolution de problème, l'encadrement parental différencié selon le sexe va contribuer à créer un environnement plus prévisible, structuré et directif pour les filles que pour les garçons. Les filles vont davantage être encouragées à utiliser des « stratégies d'assimilation » (définie comme le fait d'introduire des informations ou des expériences dans un schéma cognitif préexistant), alors que les garçons vont être incités à avoir recours à des « stratégies d'accommodation » conduisant à la formation de schémas cognitifs capables de contenir des informations et des expériences nouvelles (Rouyer et Zaouche-Gaudron,2006).

Parallèlement aux échanges verbaux et physiques, les parents vont s'assurer que, de leur plus jeune âge, les enfants aient à leur disposition un environnement différent. Plusieurs recherches en sociologie ou en psychologie ont montré le caractère archaïque de la répartition des jouets entre filles et garçons (Baerlocher,2006). Les jouets participent au développement psychomoteur de l'enfant et leur assignation sexuée va conduire les filles et les garçons à développer en jouant des compétences différentes.

Comme jouets, les vêtements vont permettre aux parents de distinguer très tôt les enfants des deux sexes. Cela n'a pas toujours été le cas, mais aujourd'hui les parents n'apprécient guère que leur petite fille soit prise pour petit garçon, et inversement. Si la structure du vêtement est parfois uni sexe (pantalon, salopette), la différenciation sexuelle est assurée, de façon plus ou moins subtile, par la couleur du tissu ou les images figurant sur le devant du vêtement. Au-delà de l'esthétique, le port de vêtements différenciés selon le sexe va avoir des conséquences sur le degré d'autonomie des enfants. Tandis que les vêtements des petits garçons, grâce à leurs systèmes d'attache souvent pratiques et fonctionnels, leur permettent de s'habiller plus facilement et rapidement seuls, les petites filles, dont les vêtements, plus sophistiqués ont souvent des fermetures dans les dos (robes) ou des nœuds parfois difficiles à faire seules, ont, en revanche, plus souvent besoin d'aide pour s'habiller (Fischer,2006).

A l'école primaire, les enfants sont également socialisés en fonction de stéréotypes de sexe, d'où il résulte que les filles et les garçons vont être amenés à se construire un capital d'expériences très différentes. A travers ces expériences va se transmettre un curriculum caché, c'est-à-dire un ensemble de valeurs, de représentations, de savoirs et de compétences qui ne figurent pas dans les programmes officiels, mais qui s'acquièrent, sans volonté explicite de la part des enseignants, par une multitude de mécanismes quotidiens (Duru-Bellat et Jarlegan, 2001).

Par le comportement qu'ils adoptent en classe, les interactions qu'ils développent avec leurs élèves, les enseignants marquent *in fine* des différences entre filles et garçons. Par exemple, ils encouragent davantage les garçons à l'autonomie et les filles à certaines qualités altruistes ou expressives; ils félicitent beaucoup plus systématiquement et de manière emphatique les garçons que les filles, ce qui contribue à encourager les garçons à poursuivre leurs efforts. La teneur des interactions est souvent plus chargée de défi intellectuel quand elles se déroulent avec les garçons.

Ainsi, les attentes des enseignants peuvent avoir des effets de « prophétie auto réalisatrice » ; forgées sur les stéréotypes de sexe, elles renforcent chez les élèves la probabilité d'être conformes à ces stéréotypes (Mosconi,1999). Ces différences de traitement sont susceptibles d'engendrer progressivement des différences de performances et d'attitudes qui, elles-mêmes, participeront à la construction des disparités de carrières scolaires et professionnelles (Duru-BelletetJarlegan,2001).

Aux effets des interactions enseignant-élèves dans la classe se surajoutent les contenus des enseignements eux-mêmes. Des travaux ont montré qu'en matière de contenus d'iconographies, les rôles masculins et féminins sont fortement stéréotypés: les femmes ou les petites filles y sont sous-représentées, leurs attitudes sont très souvent caricaturées et elles sont souvent mises en scène dans le cercle familial, à l'inverse des hommes, présentés dans de multiples rôles professionnels et sociaux. Quand on voit des femmes, elles sont loin d'apparaître sous leur meilleur jour dans les manuels historiques, par exemple elles sont montées comme perfides, intrigantes, incapables et cupides (Le lievre,1991). Mais la plupart du temps les manuels scolaires ignorent les femmes et tendent à les invisibiliser dans bien des domaines et notamment dans celui des sciences exactes.

Les psychologues de l'orientation viennent mettre au centre de l'explication de la ségrégation scolaire entre les sexes le déficit d'estime de soi connaissant tendanciellement les filles. Leur réputation d'inaptitude scolaire (par exemple, en mathématiques) en raison de leur appartenance à un groupe particulier (en l'occurrence, celui des filles) peut inciter les élèves à vouloir limiter les situations dans lesquelles elles pourraient se trouver en position d'échec, en décrétant de moindre importance (ou éprouver un moindre « goût » pour le domaine en question (Marro,1995).

Si la construction de l'identité sexuée est précoce, elle n'est cependant jamais complètement assurée: il y a nécessité permanente de se prouver à soi-même et de prouver aux autres que l'on est bien une fille « féminine » ou un garçon « masculin ». Les choix d'orientation vont être instrumentalisés par les adolescents qui ont besoin d'affirmer, de (ré) assurer, particulièrement à cette étape de leur vie, leur identité en tant que fille ou garçon. Ils servent à apporter « la preuve à soi-même et aux autres que son identité sexuée est "normale" conforme aux normes de sexe, que l'on est une vraie fille ou un vrai garçon. C'est pour cela que les choix d'orientation sont vus comme l'expression logique, de leurs différences jugées naturelles. [...] les garçons subissent particulièrement sur la « normalité » de leur identité sexuelle [...] [et ils sont] encore plus que les filles, résistants à sortir des orientations « traditionnelles » (vouillot,2014).

Les orientations sexuellement clivées sont traditionnellement présentées comme la cause principale des disparités entre hommes et femmes sur le marché du travail. L'idée développée de façon plus ou moins implicite, et celle d'une reproduction dans le système productif de la ségrégation opérée en amont, dans le système scolaire. Ne suivant pas les mêmes formations, les jeunes femmes occuperaient logiquement.

Une éducation de qualité visant à établir l'égalité des genres peut apporter une réponse pour corriger des normes sexistes néfastes et des inégalités de pouvoir. L'éducation transformative des genres va au-delà de l'accès à l'éducation pour les filles et les femmes, tirant parti de l'ensemble du système éducatif pour transformer les normes et stéréotypes néfastes. Il remet en question la dynamique du pouvoir et donne aux parties prenantes les moyens de favoriser un environnement de justice entre les sexes. Dans le contexte de l'éducation transformative des genres, l'environnement scolaire peut être un espace pour les apprenants, les enseignants, les chefs directeurs d'établissement, les parents et les communautés leur

permettant de lutter contre les inégalités entre les sexes et de promouvoir des normes et des pratiques positives (UNICEF et al., 2021).

1.1.4.2. Stéréotypes naturalistes de sexe

Selon Christian Baudelot et Roger Establet, on expliquait et on justifiait les inégalités observées entre les filles et les garçons par des différences de nature et d'origine biologiques. Mais ces stéréotypes naturalistes sont désormais niés par les études en sciences humaines et sociales mais aussi par de nouvelles études en biologie. Les chercheurs ont montré que les différences sexuées relèvent aussi et surtout de domaines culturels et sociaux. De plus, les travaux les plus récents montrent que « le sens supposé unilatéral de la causalité allant du biologique au culturel pouvait parfois s'inverser mais toujours se compliquer » (Baudelot & Establet, 2007). Pour Catherine Vidal, les garçons et les filles, éduqués différemment, peuvent montrer des divergences de fonctionnement cérébral mais ces différences, présentes dans le cerveau depuis la naissance, peuvent s'atténuer et disparaître.

1.1.4.3. Paradoxes de la mixité scolaire sur l'éducation des filles et des garçons

À la fin du XIXe et du début du XXe siècle, les pédagogues s'interrogeaient sur le bien-fondé ou non de la mixité à l'école (Chaponnière, 2006). Dès l'introduction de la « coéducation » (ancêtre du terme de mixité utilisé lors des premiers débats), on pense qu'avec une école mixte, les relations entre filles et garçons vont s'humaniser. La présence des filles et des garçons dans une classe est jugée susceptible de modifier les relations entre les sexes et même d'abolir la domination des hommes sur les femmes. Marlaine Cacouault–Bitaud évoque le congrès des instituteurs et institutrices à Lille, en 1905, où un appel est lancé aux enseignants pour que « les enfants instruits et éduqués ensemble cessent de voir l'autre comme un objet de curiosité malsaine ou inférieure » et pour qu'ils en « appellent aux parents pour qu'ils n'encouragent pas chez leurs filles la dépendance à l'égard des frères » (Cacouault-Bitaud, 2005).

L'égalité à l'école passe par une transformation de l'éducation des filles mais aussi par une transformation de l'éducation des garçons. Dans la continuité des travaux de Françoise Mayeur qui, en 1988, a dressé le premier bilan historiographique des études sur l'histoire de l'éducation des filles (Luc, 2007), des historiens et historiennes ont participé au débat sur le thème des inégalités sexuées à l'école. Ils se sont employés à faire découvrir les écoles et les formations « de filles », en particulier dans le domaine professionnel et technique, et à sortir

de l'oubli des figures de pionnières, dans les lycées, les universités les écoles d'ingénieurs (Rogers, 2007).

La plupart des recherches scientifiques parlant de l'impact du genre en éducation ancrent leur propos dans des contextes scientifiques ou en Éducation physique et sportive. Les recherches soulignent les effets des représentations sexuées sur les identités des jeunes à l'école et sur leurs apprentissages. En éducation physique et sportive (EPS), l'observation des écarts de résultats aux examens entre les filles et les garçons contraste avec certaines analyses réalisées dans les autres disciplines : les performances des filles sont faibles et systématiquement inférieures à celles des garçons. Avec l'étude de Cécile Vigneron, on découvre les biais sexistes de cette discipline. Par le choix de ses contenus et de ses méthodes, l'EPS contribuerait à renforcer la domination physique des garçons et la « faiblesse apprise des filles » (Vigneron, 2006).

Dans son étude sur les écarts de résultats obtenus en EPS par les garçons et les filles, Vanessa Lentillon montre que les collégiennes ne perçoivent pas plus d'inégalités liées au sexe dans cette discipline. Conscientes de certaines différences sexuées, elles ne les assimilent pas à des injustices. D'une certaine manière, elles intériorisent leur statut d'infériorité dans cette discipline. Les élèves ne perçoivent pas les inégalités objectives concernant les notes et le soutien de l'enseignant comme injustes. Pour eux, la perception d'équité n'est pas synonyme d'égalité de résultats ou de traitement entre les sexes. Pour Vanessa Lentillon (2005), « toute mise en œuvre pédagogique devrait prendre en compte l'intériorisation des stéréotypes sexués chez les élèves » et devrait « approfondir l'étude du sentiment d'injustice ». Martine Chaponnière évoque un enseignement neutre du point de vue du genre avec une didactique différente pour les garçons et les filles. À la base d'une telle didactique, on trouve l'idée d'une « pédagogie de la diversité centrée non sur un individu neutre mais sur des individus membres de groupes sociaux, éthiques, religieux et de sexe ». Se pose aussi le problème de la formation des enseignants sur les questions de genre. La construction de l'identité sexuée apparaît très peu dans la formation des maîtres. Or, les enseignants devraient savoir déconstruire les stéréotypes de sexe, contribuer à la compréhension des rapports de sexes tout en étant eux-mêmes impliqués dans l'ordre symbolique des sexes (Chaponnière, 2006).

1.1.4.4. L'impact du genre dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant

Les enseignants seraient influencés que par d'autres facteurs que les seules performances scolaires de leurs élèves lors de leur évaluation. Et, sans en être conscients, ils mobilisent des schèmes stéréotypés sur les qualités scolaires respectives des filles et des garçons. Les recherches montrent que, inconsciemment, les enseignants véhiculent des stéréotypes de sexe qui ont des répercussions sur l'estime de soi des élèves. Ainsi, « la croyance des maîtres dans la supériorité des garçons en mathématiques et celle des filles en littérature est décelée, dès l'école primaire, alors même que les différences de performance sont inexistantes. Ces attentes fonctionneraient comme “des prophéties auto-réalisatrices”, alimentant la moindre confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques » (Marry, 2003).

Une étude de 2005 analyse les jugements des enseignants et leurs représentations liées aux différences de sexe dans un contexte sociopolitique et professionnel accordant une place importante à l'égalité hommes-femmes. Ces enseignants ont suivi des actions de formation mises en place avec « l'hypothèse que le changement de “mentalité” des enseignants allait induire un traitement plus égalitaire à l'école ». L'étude montre que les écarts de performances entre les filles et les garçons semblent connus des enseignants et les stéréotypes semblent moins marqués qu'on pourrait le croire (Jarlégan & Tazouti, 2007).

Mais cette recherche reconnaît l'existence de différences parfois importantes entre les enseignants, avec la présence d'enseignants « différenciateurs » qui continuent d'activer des représentations très stéréotypées opposant filles et garçons. Mais les chercheurs montrent que, désormais, en prenant en compte le genre, les enseignants peuvent affiner leur propre regard sur les « micro-événements » au sein des classes. Ils peuvent mettre en question leur gestion des filles et des garçons au sein de leurs cours pour promouvoir plus d'égalité. « De plus, la rupture individuelle avec les “stéréotypes sexués”, l'affranchissement des rôles sexués des élèves peuvent avoir des effets sur la performance scolaire, voire favoriser la progression » (Chevet, 2006).

L'orientation des filles, minoritaire dans la série S, la plus valorisée, limite leurs choix ultérieurs d'études et de carrière. Leur confiance dans leurs capacités dans ces matières semble écarter les filles des filières scientifiques. Mais leur moindre polarisation sur ces filières peut aussi être interprétée de manière positive. On peut ainsi penser que les filles résistent à la

logique scolaire dominante qui amène les bons élèves à choisir une filière scientifique, quels que soient leurs intérêts et leurs projets (Duru-Bellat, 2005).

Dans l'enseignement professionnel, les filles et les garçons ont aussi des lieux, des types de scolarisation et des spécialités de formation très différents. Ainsi, pour les jeunes qui s'orientent vers ce type d'enseignement, le choix des filles se concentrent dans un nombre réduit de spécialités tertiaires (Duru-Bellat, 2005). Elles vont très peu en apprentissage mais leur part augmente avec le niveau de formation. Les filles choisissent des spécialités comme le commerce, la vente et la coiffure esthétique alors que les garçons optent pour l'agroalimentaire et le bâtiment. Après le baccalauréat, à série de baccalauréat équivalente, les filles et les garçons n'ont pas les mêmes stratégies de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Ainsi, de nombreuses formations de l'enseignement supérieur sont peu mixtes et la part des femmes varie fortement selon la discipline (Ministère de l'Éducation nationale, 2008). Les grandes tendances d'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur sont les mêmes que pour l'enseignement secondaire : auto sélection plus stricte face aux filières les plus cotées et moindre polarisation vers les filières scientifiques ou techniques pour les étudiantes. Les garçons sont plus nombreux à intégrer des filières sélectives et scientifiques (Duru-Bellat, 2005)

1.1.5. CONSTATS THEORIQUES

Pendant de nombreuses années, la mise en avant des valeurs d'une école laïque, publique et républicaine a fait obstacle à une vraie reconnaissance des inégalités concrètes dans le système scolaire. La mixité qui s'est progressivement généralisée à partir de l'année 1960 n'a pas immédiatement signifié égalité. La recherche a beaucoup attendu avant de s'intéresser aux inégalités sexuées. Mais désormais, on essaie de comprendre comment et pourquoi les garçons et les filles sont traités différemment. Et de nombreuses recherches scientifiques font état de l'impact du genre en éducation et revisitent l'éducation sous l'angle du genre (Hélène Marguerite, 2008).

Les disparités et les inégalités entre les sexes dans l'éducation sont l'une des manifestations de l'exclusion dans un système éducatif. Dans maints pays, en particulier pauvres, les filles ont moins de chances d'accéder à une éducation, d'être scolarisées et d'achever des études. Dans d'autres pays, riches pour la plupart, les garçons ont un risque plus grand de décrochage scolaire. Les filles et les garçons, les femmes et les hommes ne sont

cependant pas des groupes homogènes. Leur expérience de l'exclusion et de la discrimination dans l'éducation n'est pas le résultat du seul facteur genre, mais la résultante de plusieurs facteurs, politiques, économiques, sociaux et culturels qui influent sur les possibilités individuelles et les institutions collectives. Il est donc important de prendre en compte à la fois les expériences au niveau micro, comme le développement de l'identité personnelle et les relations avec autrui, et les facteurs au niveau macro, comme les politiques et les pratiques au sein et en dehors de l'éducation (Grant et Zwier, 2017).

Au niveau mondial, les filles représentent 55 % de l'augmentation totale des effectifs de l'enseignement primaire et secondaire entre 1995 et 2018, passant de 469 millions à 649 millions, soit une progression de 180 millions. L'Asie centrale et l'Asie du Sud ont assuré 47 % de l'augmentation, et l'Afrique subsaharienne 38 %. Cette croissance mondiale de la scolarisation des femmes équivaut à une progression de 73 % à 89 % du taux brut de scolarisation combiné dans l'enseignement primaire et secondaire. Le monde a donc évolué vers la parité entre les sexes. Au niveau mondial, l'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire est passé d'environ 90 filles scolarisées pour 100 garçons en 1995 à un nombre égal pour les deux sexes en 2018. À ces deux niveaux, les tendances mondiales ont été emmenées par l'Asie du Sud, en particulier l'Inde, où on compte maintenant plus de filles que de garçons dans l'enseignement primaire et secondaire. Une amélioration significative a également été observée dans d'autres pays. Ainsi, dans 24 pays, dont le Bhoutan, le Burkina Faso, Djibouti et le Népal, où, en 1995, on comptait moins de 80 filles scolarisées dans le primaire pour 100 garçons, la parité a maintenant été atteinte (UNESCO, 2020).

Malgré les progrès réalisés, l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2023) rapporte que *près de 250 millions d'enfants et des jeunes ne sont pas scolarisés, soit 122 millions de filles et 128 de garçons. En outre, les femmes représentent encore près des deux tiers des 763 millions d'adultes ne possédant pas les compétences de base en littérature. La pauvreté, l'isolement géographique, le statut de minorité, le handicap, le mariage et les grossesses précoces, la violence fondée sur le genre et les attitudes traditionnelles concernant le statut et le rôle des femmes et des hommes sont certains des nombreux obstacles qui empêchent les enfants et les jeunes de jouir de leur droit à participer à l'éducation, à achever leurs études et à n tirer profit.*

L'égalité entre les femmes et les hommes reste un enjeu majeur pour notre société et interpelle l'éducation et la formation. La théorie du genre en éducation propose une analyse des causes sociales et culturelles de la déperdition scolaire des élèves filles, qui sont généralement liées aux discriminations et aux obstacles qui pèsent sur elles en raison de leur genre. La déperdition scolaire des filles est souvent le résultat de stéréotypes de genre qui les assignent à des rôles et des comportements traditionnellement considérés comme féminins, tels que se consacrer à la famille et à l'éducation des enfants plutôt qu'à la carrière et aux études. Les filles peuvent également être victimes de la socialisation sexuée qui les pousse à croire que certaines ou certains types de carrières sont réservés aux garçons, ce qui les conduit à se désintéresser de certains domaines d'étude ou à ne pas se sentir légitimes dans certains métiers.

Selon la théorie du genre en éducation, les discriminations institutionnelles et les biens implicites peuvent nuire aux filles dans le système éducatif : le manque de modèles féminins dans les manuels scolaires, l'insuffisance des politiques en matière d'égalité de genre en éducation, ou encore les pratiques pédagogiques qui sont parfois sexiste et qui excluent les filles. Ainsi, la théorie du genre en éducation propose de créer un système éducatif plus égalitaire et inclusif en luttant contre les inégalités du genre, en créant des environnements scolaires favorables à l'épanouissement des filles et en encourageant les filles à poursuivre des choix de carrière qui leur conviennent, et non celles dictées par des normes de genre.

Il est important de noter que les politiques et les approches concernant la théorie du genre en éducation varient d'un pays à l'autre, et elles sont souvent sujettes à des débats intenses et à des contextes culturels spécifiques. L'acceptation ou le rejet de cette théorie dépend souvent des croyances et des valeurs personnelles des individus et des communautés.

CHAPITRE 2: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre est consacré à la problématique de l'étude. C'est le lieu de formuler le problème de recherche. Il consiste à construire l'objet de l'étude autour d'une question. Il comprend alors le contexte de l'étude, la formulation et la position du problème, l'énoncé des questions de l'étude, la formulation des objectifs qui permettront d'analyser les facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. L'intérêt et la délimitation de l'étude complètent cette partie.

2.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU SUJET

Depuis les années 1990, des recherches portant sur la scolarisation des enfants en Afrique mettent en avant des inégalités de sexe face au droit à l'éducation. La scolarisation des filles pose d'emblée des questions à propos des formes légitimes de rapport au savoir selon le sexe. L'éducation constitue le reflet des systèmes politiques en vigueur dans tous les pays du monde (Nekpo,1997). La conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990 a proclamé et accentué l'éducation des filles comme une priorité absolue et a lancé un programme visant à éliminer les obstacles socioculturels qui empêchent les femmes et les jeunes filles d'avoir des chances égales dans tous les domaines de la vie.

Dès le lancement de ce programme, la Banque Mondiale (BM) a presque doublé le montant de ses prêts pour l'éducation. Dans cette même perspective, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) a aussi augmenté le montant de ses dépenses à ce sujet. Le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) a également accepté d'affecter le quart de son budget à l'éducation de base (Deble,2000). Durand-Delvigne (1999) constate pour sa part pourtant qu'il n'y a pas de différence considérable dans l'évolution de l'alphabétisme dans le monde depuis les années 80, y compris pour les pays développés (Durand-Delvigne,1999).

UNESCO (2022) stipule que les disparités entre les genres en ce qui concerne la lecture tendent à augmenter vers la fin du primaire et durant le premier cycle du secondaire. Même dans les pays qui ne présentaient aucun écart dans les petites classes, tels que la Lituanie et la Norvège, les disparités en faveur des filles atteignent près de 15 points de pourcentage à l'âge de 15 ans, selon le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Les garçons ont généralement de meilleurs résultats que les filles en mathématiques, surtout dans les petites classes. Ainsi, l'écart entre les genres en faveur des garçons en 2e année s'élevait à

13 points de pourcentage au Tchad, à 10 points au Bénin et à 8 points en République démocratique du Congo, d'après les résultats du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie (PASEC), ainsi qu'à 8 points au Canada parmi les élèves de 4e année ayant participé à l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques.

Selon le rapport régional d'Afrique de l'Ouest et du Centre sur près de 32 millions d'enfants âge officiel d'aller à l'école ne sont scolarisés ni au primaire ni au premier cycle du secondaire. A ces chiffres, il faut ajouter 17 millions d'enfants scolarisés qui risquent fortement l'exclusion. En Afrique, environ 24 millions de filles en âge d'aller à l'école n'ont pas pu jouir de leur droit à l'éducation. D'(EPT) (2012), près de 51,9% des filles ne sont encore scolarisés et 12,7% sont en situation de déperdition scolaire. Ce rapport de l'EPT (2012), indique qu'environ 750 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, n'auront pas acquis les rudiments de l'alphabétisme en 2015 (UNESCO, 2012), or elles forment la majorité de la couche défavorisée du système éducatif.

UNESCO (2016) estime qu'en 2014, 61 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne l'étaient pas, contre 100 millions en 2000. Les filles représentent 53% de la population mondiale d'enfants non scolarisés, soit le même pourcentage qu'en 2000, et une fille sur dix, contre un garçon sur douze, n'était pas inscrit à l'école en 2014. C'est en Afrique et en Asie des filles qui n'étaient pas scolarisées en 2014 ne le seront probablement jamais, contre 35% des 29 millions de garçons dans la même situation. Un plus grand nombre de garçons que les filles 47% contre 35% ont des chances d'être scolarisés tardivement. Cette même source souligne qu'en Afrique subsaharienne les filles sont confrontées aux plus forts obstacles. Sur l'ensemble des filles non scolarisées, 50% (9 millions) ne franchiront jamais le seuil d'une salle de classe; expliquant les principaux défis et contraintes au développement de l'éducation au Tchad. Wathi (2016), souligne que l'éducation de la petite enfance est très peu développée au Tchad. Seuls 1,73% des enfants participent à ce niveau d'enseignement destiné aux enfants de 3 à 5 ans, (37% des écoles sont à N'Djaména). Des 267 écoles qui accueillent 21.209 enfants du préscolaire en 2009/2010, 61% sont des écoles privées, 66% sont des écoles communautaires et seules 13% sont publiques.

L'éducation de base est marquée par une couverture quantitative insuffisante et inéquitable. Le taux brut de scolarisation (TBS) est de 94% mais le taux net de scolarisation (TNS) est de 65,6%, indiquant que 34,4% des enfants de 6 à 11 ans sont en dehors de l'école.

Plus de 800000 enfants de 9 à 14 ans ne sont pas scolarisés. Même si l'accès à l'enseignement primaire est passé de 85% en 2000 à 113% en 2010, le taux d'achèvement au primaire a stagné autour de 37% en moyen (28% pour les filles durant la même année). De fortes disparités sont relevées: le taux brut de scolarisation varie de 95% au Sud à 20% et 40% au Nord. Le taux d'achèvement connaît des fortes variations zonales: 94,5% ; 61,8% et 60% respectivement dans le Mayo Kebbi Ouest, Logone Occidentale et Tandjilé; et 8,1% ; 6,9%, et 6,2% respectivement dans le Barh ELGazal, le Borkou, le Sila et le Lac. L'indice de parité: filles/garçons varie de 0,7 - 0,80 au Sud à 0,40 - 0,60 au Nord et à l'Est. Aux niveaux primaire et secondaire inférieur, 48% des filles ne sont pas scolarisées contre 29,6% des garçons, et les jeunes femmes âgées de 15 à 24 ans sont presque deux fois plus susceptibles (46,6%) que les jeunes hommes (24,8%) de ne pas suivre d'études ou d'accéder à l'emploi ou à la formation (ONU Femmes, 2020).

D'après l'annuaire statistique scolaire 2021-2022, des taux de redoublements et d'abandons élevés expliquent la stagnation du taux d'achèvement. Le taux de redoublement est de 22% pour l'ensemble du cycle (25,3% au CEP1 et 24,3 au CM2). Celui de l'abandon est de 15,7 au CP1 dont 15,4% et 16,1% pour les filles. Une répartition peu équitable des offres éducatives : plus de la moitié (51%) des écoles primaires sont à la charge des communautés, surtout dans les zones reculées ; les maîtres communautaires représentent 74% du total des enseignants des écoles publiques.

Une faible quantité et une insuffisance des installations physiques : seulement 25% des salles de classe sont construites en dur; la croissance des effectifs des collèges exerce une pression inappropriée sur l'emploi des classes primaires par les collégiens; seuls 26% des écoles disposent de latrines dont seulement 16% sont séparées (garçons/filles); 48% des écoles ne disposent pas un cycle complet d'apprentissage ; Barh EL Gazal et le Lac; 69% chez les hommes et 86% chez les femmes.

Des acquis d'apprentissages qui restent limités: les évaluations de PASEC en 2004 et 2010 montrent que: un élève sur quatre (1/4) a obtenu un score moyen de 10 sur 100 quelle que soit l'année enquêtée ou la discipline testée; le pourcentage d'élèves en situation d'échec scolaire a augmenté de 26,8% à 30,7% entre 2004 et 2010 en Français et de 28,9% à 33,9% en mathématique pour la même période; les performance des élèves des écoles arabophones sont en moyenne autour de 40%; 74% des enseignants des écoles communautaires et écoles publiques sont de faible niveau de qualification reçoivent de modestes rémunérations, souvent irrégulièrement payées; le temps d'apprentissage est faible (environ 3 mois de perdus) du faite

de l'absentéisme des élèves et enseignants et du retard de la rentrée de classe; le nombre des manuels scolaire et guides pédagogiques est insuffisant: 1 manuel pour 4 élèves en Français et en mathématique et 1 manuel pour 7 élèves en sciences; un guide de lecture et un guide de calcul pour 3 enseignants et 1 guide des sciences pour 7 enseignants.

L'enseignement moyen, organisé en 4 années, qui s'adresse aux enfants de 12 à 15 ans ayant terminés avec succès l'enseignement primaire est peu développé. Le taux brut de scolarisation à ce niveau était de 21% (18% pour les filles et 41% pour les garçons) en 2010/2011 avec des grandes disparités régionales. Le TBS varie de 1%, 3% et 4% respectivement dans les régions de Tibesti, Sila et Kanem à 69%, 81% et 94% à Mayo kebbi Est, la ville de N'Djamena et Mayo Kebbi Ouest. Le manque d'enseignants qualifiés en nombre suffisant est une contrainte majeure pour ces sous-secteurs. En 2010/2011, seuls 18% des admis en 6^{ème} arrivent en 3eme. Les taux de redoublement sont très élevés (19,2% en moyenne et 20,7% en 6eme) (Wathi, 2016).

Selon le rapport d'Analyse Statistique du Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique du Tchad (2018/2019), l'effectif global dans l'éducation préscolaire est passé de 13328 en 2014/15 à 17426 en 2018/19 soit un accroissement moyen annuel de 6,9% et 2468788 élèves en 2018/19 contre 2270614 élèves en 2014/15 soit un accroissement moyen annuel de 2,1% au niveau de l'enseignement primaire. Dans l'enseignement moyen l'évolution des effectifs a été très timide. Le nombre d'élève dans cet ordre d'enseignement s'est accru avec un rythme annuel moyen de 0,3%. Quant aux effectifs de l'enseignement secondaire général ont augmenté en moyenne de 3,2% entre 2014/15 et 2018/19 passant ainsi de 148490 à 168644 élèves. Comparativement aux données de 2017/18 c'est une croissance de plus de 16%. La proportion des filles représente 48,8% en 2018/2019 dans l'enseignement primaire; 36,6% en 2018/19 dans l'enseignement moyen et 29,9% en 2018/19 dans l'enseignement secondaire général.

En 2018/19, le Taux Brut d'Admission au CP1 était de 112% ; 26,6% dans l'enseignement moyen et 15,8% dans l'enseignement secondaire. En effet, la proportion des élèves âgées de plus de 6 ans nouvellement inscrits au CP1 en 2018/19 est de 43,8% contre 9,4% pour enfants âgés de moins de 6 ans. Par ailleurs, les garçons accèdent plus que les filles (123% contre 102%). En d'autres termes, 83 filles accèdent en première année du primaire (CP1) pour 100 garçons. 33,4% contre 20,1% dans l'enseignement moyen et on dénote environ 40 filles pour 100 garçons qui accèdent pour la première fois en classe de seconde en 2018/19 contre 34 filles

pour 100 garçons en 2014/15.

Le TBS au préscolaire est à un niveau très faible. Il est passé de 1,5% à 0,9% entre 2014/15 et 2018/19, et est de 89,1% en 2018/19 au primaire a enregistré une baisse par rapport à l'année 2014/15 et 2017/18 qui était de 0,7%. En comparant le taux des garçons à celui des filles, on constate que le TBS des garçons est toujours supérieurs sur l'ensemble de la période. Les disparités de genre ont aussi tendance à se réduire. En effet, l'indice de parité est passé de 77 filles pour 100 garçons à 78 filles pour 100 garçons entre 2014/15 et 2018/19. Au niveau de l'enseignement moyen, l'analyse de l'évolution du TBS indique une perte de 3,3 points de pourcentage entre 2014/15 et 2018/19 passant de 28,7% à 25,4%. Cette évolution peut se décomposer en 2 phases. Le TBS s'est accru entre 2014/15 et 2015/16 avant de commencer à baisser jusqu'en 2018/19.

Les disparités entre filles et garçons constatées à l'enseignement primaire se sont accentuées au niveau du cycle moyen. Bien qu'on assiste à une réduction des inégalités entre filles et garçons, celles-ci sont toujours importantes. En effet, l'indice de parité est passé de 0,46 à 0,55 au cours des 5 dernières années. A l'enseignement secondaire, le taux brut de scolarisation est à un niveau très faible (18,1% en 2018/19). Il enregistre une hausse de 2 points de pourcentage par rapport à celui de l'année dernier. Et une légère baisse par rapport à 2014/15. L'analyse selon le genre indique que le TBS des garçons (27,0%) est supérieur à celui des filles (10,2%). La différence entre ces deux taux est de plus 15 points en 2018/19 contre une différence de plus de 20 points en 2014/15. L'indice de parité a aussi légèrement progressé passant de 0,3 à 0,38 sur l'ensemble de la période (RASMENPC,2016).

C'est ce qui justifie l'importance et la pertinence de cette étude dans le contexte tchadien. Cette étude analyse les principaux facteurs qui déterminent l'éducation tchadienne en générale et la déperdition scolaire des élèves-filles en particulier. Le phénomène de l'abandon scolaire est complexe et multidimensionnel, comme le précise Blaya (2010). Il serait lié à « plusieurs facteurs de risques: personnels, scolaires, environnementaux et familiaux » (p.46). Selon De Landsheere (1992) l'abandon scolaire traduit une sortie définitive ou temporaire du système éducatif. Il donne une indication sur la durée de rétention à l'école et sur le nombre d'années de scolarisation. La déperdition scolaire est la différence entre le nombre d'étudiants au début et à la fin d'un cours, d'une année ou d'un cycle d'études (DeLandsheere1992).

Abordant cette problématique de déperdition scolaire, Champy, et Étévé ont avancé qu'«au-delà des notions d'échec scolaire, de décrochage ou d'absentéisme, le phénomène de déperdition scolaire concerne de fait le devenir d'ensemble des populations d'élèves admis dans l'enseignement secondaire: comment vont-elles progresser, se scinder et se désagréger ?» (Champy et Étévé, 2005). La littérature a également montré que ce terme déperdition scolaire n'est pas utilisé par tous les pays. Certains pays utilisent le mot « décrochage scolaire » comme les Nord-Américains notamment les Québécois et les occidentaux (à savoir entre autres les Français), tandis que les Africains comme les tchadiens emploient l'expression « déperdition scolaire ».

Dans le cadre de ce travail, le terme utilisé « déperdition scolaire » est traduit en abandon scolaire. En effet, la déperdition scolaire est le terme utilisé par les acteurs de l'Éducation dans le domaine de la statistique pour désigner les effectifs des élèves qui ont quitté l'école. L'éducation des filles constitue un moyen et un levier du développement des compétences pour amorcer le véritable développement en Afrique. C'est dans le même lancée que conformément aux objectifs de la conférence de Jomtien en 1990, renforcée par le Forum Mondial sur l'Éducation tenu à Dakar au Sénégal en avril 2000 sur l'Éducation pour tous (EPT) l'éducation de base est devenue une des grandes priorités du développement et de fait, la problématique de la scolarisation et du maintien des filles à l'école est au cœur des grandes préoccupations des États.

Pour le rapport des Evaluations de l'Institut National pour l'Évaluation de l'Enseignement (INEE,2021), si 70% de filles finissent le cycle primaire, le nombre baisse à 30% pour le cycle moyen, et diminue encore de moitié pour seulement 15% des jeunes filles qui finissent le secondaire et seulement 5% de filles qui ont la possibilité de continuer des études supérieures. Cette réduction à l'échelle de niveau suscite tant d'interrogations à savoir:

- Quelles sont les causes de la déperdition scolaire des filles?
- Pourquoi abandonnent-elles les cours ?

Selon l'Institut Statistique de l'UNESCO (2024), le taux d'achèvement de l'enseignement primaire au Tchad était de 38% en 2021 pour les filles et 49% pour les garçons. Cependant, les taux d'achèvement du premier de l'enseignement secondaire révèlent une chute considérable, avec seulement 14,1% des filles et 24,2% des garçons. Les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire révèlent un écart entre les sexes, avec 18% des

filles scolarisées contre 30% des garçons. Les taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur était de 3% pour les femmes en 2018, contre 6% pour les hommes. Le faible niveau d'éducation, en particulier pour les filles, est dû en partie au nombre relativement élevé de mariages d'enfants et de grossesses précoces. Ce déséquilibre montre qu'il y a plus des garçons à l'école que les filles.

2.2. FORMULATION ET POSITION DE PROBLEME

Depuis les années 1990, l'éducation constitue un enjeu important de développement dans les pays à faible revenu, faible produit intérieur brut (PIB) et faible niveau de développement industriel (Jallade, Cavicchioni & D'Amico, 2005; Lange, 2002; Mingat & Suchaut, 2000; Lê ThànhKhôi, 1971). L'Unesco, l'Unicef, la Banque Mondiale et bien d'autres institutions financent des enquêtes statistiques sur les différents systèmes éducatifs dans le monde, des données statistiques qui évaluent et dressent les progrès, les écarts, les inégalités, les disparités et les iniquités sur toutes les dimensions des situations éducatives.

La scolarisation des filles demeure un problème en Afrique subsaharienne. Les indicateurs de scolarisation de l'Unesco et de la Banque mondiale, de même que les travaux sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne en font foi. Selon les statistiques de l'Unesco, de l'Unicef et de la Banque mondiale, la scolarisation des filles dans les pays en développement accuse un retard d'au moins plus de 30 ans par rapport à la scolarisation des filles dans les sociétés développées.

Et, de nombreuses recherches portent sur le développement de l'identité de genre, autrement dit l'acquisition des rôles de sexe, et sur la construction de l'identité sexuée (Chiland, 2003; Rouyer, Mieyaa & Blanc, 2015). Elles ont établi que les rôles dévolus en fonction du sexe sont relatifs aux attentes culturelles et sociales vis-à-vis des individus appartenant aux différentes catégories de sexe. La féminité et la masculinité sont de modèles sociaux normatifs qui ne se développent pas naturellement, ils sont appris. Selon Vouillot,

les rôles de sexe définissent le modèle de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatif à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre (Vouillot, 2002).

Pour UNESCO (2022), à l'échelle mondiale, on estime que 771 millions d'adultes ne possédaient pas les compétences de base en lecture et en écriture en 2020, parmi lesquels 98 millions étaient âgés de 15 à 24 ans. Les femmes représentaient 63 % de l'ensemble des adultes analphabètes et 55 % des jeunes analphabètes. Parmi les adultes, 83 % de femmes et 90 % d'hommes étaient alphabètes, ce qui représente un écart de 7 points de pourcentage, contre un écart entre les genres seulement 2 points de pourcentage chez les jeunes.

L'écart entre les genres en matière d'alphabétisme des adultes était le plus significatif en Asie centrale et du Sud (15 points) ainsi qu'en Afrique subsaharienne (13 points). Au Bénin, en Guinée, au Libéria, au Mali et en République centrafricaine, on comptait 60 femmes alphabètes pour 100 hommes. Les femmes vivant en milieu rural accusaient un retard encore plus important. Dans les zones rurales de Guinée, quelque 14 % de femmes étaient alphabètes en 2018 contre 39 % des hommes. En revanche, en milieu urbain, ces taux atteignaient respectivement 52 % et 77 %. Par conséquent, l'indice de parité entre les genres était près de deux fois plus élevé dans les zones urbaines (0,68 contre 0,35).

En effet, l'identité de genre (gender identity), terme utilisé dans les travaux anglo-saxons, renvoie principalement à la connaissance que l'individu a de son appartenance à un sexe en fonction duquel il va développer et acquérir les modèles de comportements typiques d'un sexe (sex-typing). Depuis qu'Anne Oakley a différencié, en 1972, sexe (biologique) et genre (culturellement construit), ces termes comme leurs rapports ont été l'objet de réévaluations successives.

La problématique du genre demeure une préoccupation largement partagée, tant au niveau national qu'international. Les littératures traditionalistes devenues aujourd'hui caduques et qui ont fait de la fille en général celle qui doit uniquement s'occuper de la cuisine et du ménage sont aujourd'hui subrogées par des discours valorisants du genre féminin.

L'éducation s'est développée et instituée à partir de l'analyse des inégalités Pierre Merle (2020),

« La focalisation des recherches sur les inégalités des cursus scolaires selon l'origine sociale a longtemps favorisé une forme d'indifférence à l'égard des inégalités sexuées ».

C'est donc plus récemment que les inégalités scolaires entre filles et garçons ont fait l'objet de recherches spécifiques (Baudelot et Establet, 1992; Duru-Bellat, 1990). L'éducation est inséparable de l'évolution sociale, elle constitue l'une des forces qui la déterminent.

Le Tchad a souscrit entièrement à tout le dispositif juridique et réglementaire international qui recommande vivement l'accès des enfants à l'école et à une éducation de qualité. La loi No16/PR/06 du 30 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien dispose en son article 4 que « le droit à l'éducation et à la formation est reconnu à tous sans distinction d'âge, de sexe, d'origine régionale, sociale, ethnique ou confessionnelle ». Le Tchad dispose également d'un Plan d'action quinquennal pour la mise en œuvre de la Politique Nationale Genre (2019-2023). Il appelle au développement d'initiatives visant à réduire les écarts entre les sexes dans l'éducation, à éliminer les stéréotypes sexistes dans les écoles, à promouvoir la Santé et les Droits Sexuels et Reproductifs (SDSR) et à lutter contre la violence basée sur le genre (VBG), et d'autres pratiques néfastes.

La scolarisation est le fait de recevoir, de suivre et de poursuivre un enseignement scolaire dans un établissement apte à remplir des fonctions et des missions qui lui sont assignées (Legendre,2005). Qu'en cas d'échec, les filles sont plus volontiers retirées de l'école car leur insertion sociale apparaît souvent plus aisée aux parents qui font alors appel à d'autres modes de contrôle (rôle d'aide familiale attribué aux filles, mariages précoces, activités commerciales ou, pour les plus défavorisées, placement comme domestique au sein d'une famille aisée) Marie-France Lange et Jean-Yves Martin (1993).

Ceci dit, pose ainsi le problème de cette étude qui est celui « *d'analyser les facteurs de déperdition scolaire des filles au Tchad en général et ceux du département de la Kabbia dans la région de Mayo Kebbi Est en particulier*. La scolarisation des filles est beaucoup plus incertaine et fragile que celle des garçons et la sélection qui s'opère trouve une justification dans la grille des rôles attribués à l'un et l'autre sexe dans la reproduction de l'ordre familial. En effet, le Tchad est une société fortement traditionnelle qui compte plus d'une centaine d'ethnies caractérisées d'une part, par un ensemble de pratiques et de coutumes aussi tenaces les unes que les autres et, par des pratiques religieuses profondes d'autre part. La coexistence entre le droit moderne et les droits coutumiers prédominants et fortement ancrés dans les pratiques institutionnelles créent un environnement peu propice à la mise en œuvre des lois et politiques favorables à l'égalité des sexes, notamment dans le domaine de l'éducation, de la santé de la reproduction et en matière de jouissance des droits humains.

2.3. QUESTION DE RECHERCHE

La problématique de la scolarisation des enfants, nous amène à nous interroger sur les facteurs associés à l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. De l'analyse qui précède, découle la question de recherche suivante :

2.3.1. Question principale de recherche

QP : *Quels sont les facteurs qui expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles au Tchad?*

2.3.2. Questions secondaires de recherche

QS1 : *les facteurs socioculturels expliquent-ils la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?*

QS2 : *les facteurs économiques expliquent-ils la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?*

2.4. HYPOTHSE DE L'ETUDE

2.4.1 Hypothèse principale

HP : *Les pesanteurs socioculturelles et économiques expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad.*

2.4.2 Hypothèses secondaires

HS1 : *les normes et les pratiques socioculturelles expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.*

HS2 : *le statut socioprofessionnel des parents explique la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.*

2.5. OBJECTIF DE L'ETUDE

Dans de nombreux pays africains, on observe une chute des taux de scolarisation dans les différents degrés d'enseignement et ce sont les filles qui sont les plus touchées par la déscolarisation (Lange,1991,1993). La société tchadienne à dominance patriarcale, assigne des rôles différents aux filles et aux garçons et ce dès leur bas âge (division sexuelle du travail,

perception réductrice du statut de la femme...). Ces pratiques socioculturelles ont notamment pour conséquences l'inégalité dans l'accès au savoir et aux opportunités économiques et politiques en défaveur de la femme. L'abandon scolaire est une occasion manquée pour les individus, les communautés, les nations et les régions entières du monde. Il empêche les pays en voie de développement de tirer les meilleures parties de leurs ressources et frappe surtout les groupes les plus discriminés de la société tels que les femmes.

Selon Nelson Mandela (1996), 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 et d'espérance. De cette analyse, découle les objectifs de l'étude suivent :

2.5.1.1. Objectif principal

Analyser les facteurs des déperditions scolaires des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad. Cet objectif implique surtout la saisie des causes de l'abandon scolaire des élèves-filles dans son rapport avec les pratiques socioculturelles et économiques.

2.5.1.2. Objectifs secondaires

OS1 : *Comprendre les causes de la déperdition scolaire des filles au Tchad ;*

OS2 : *Analyser le rôle des facteurs socioculturels et économiques dans l'échec scolaire des jeunes filles au Tchad*

OS3 : *Comprendre le retard des jeunes filles en matière d'éducation au Tchad.*

2.6. INTERETS DE L'ETUDE

2.6.1. Intérêt scientifique

Cette étude revêt un intérêt scientifique parce qu'elle explore un terrain en friche en rapport avec la problématique de la déperdition et/ou la scolarisation des filles. Le rôle déterminant de la formation et de l'éducation dans le processus de développement fait l'objet d'un consensus de la communauté internationale. Depuis la conférence d'Addis Abéba (1961) jusqu'au Forum de Dakar (2000) ou aux objectifs du millénaire de développement (OMD), l'éducation pour tous (UNESCO, BREDA, 2005).

C'est donc un droit fondamental, un puissant vecteur de développement et l'un des meilleurs moyens de réduire la pauvreté, d'élever les niveaux de santé, de promouvoir l'égalité

entre les sexes et de faire progresser la paix et la stabilité. Partant du verbe « éduquer » (educare), Olivier Reboul (1989) distingue trois synonymes: élever, enseigner, former. Le premier renvoie à la famille, le second à l'école, le troisième tend, depuis quelque temps, à se substituer à la notion d'éducation, qu'il s'agisse de formation initiale, professionnelle, tout au long de la vie... Substitution, mais aussi, souvent, « exclusion », ce que déplore Olivier Reboul qui estime « possible, voire souhaitable, de les unir ».

Il examine en suite la place de l'éducation entre nature et culture (naît-on homme ou le devient-on par l'éducation?), s'interroge sur les fins de l'éducation (éduque-t-on l'enfant pour la société ou pour lui-même?), avant de proposer cette définition: « L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal ». Pour Durkheim, « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial au quel il est particulièrement destiné» (Durkheim, 1989, p.51), les deux termes de la définition sont d'égale importance: la société politique tout autant que le milieu spécial réclame une éducation en adéquation avec ce qu'elle est à un moment donné de son développement, tâche morale et politique tout autant qu'économique.

Pour Durkheim l'école se présente comme une instance où l'on apprend à vivre ensemble et à limiter ses désirs, mais aussi comme une institution où l'on apprend que la position sociale est l'affaire de mérite et de dons naturels et non d'héritage économique. Par l'école, l'enfant se socialise au sein d'une « petite société », homologue de la grande, mouvement par lequel il apprend qu'une place dans la division du travail est le résultat d'un effort et non l'effet mécanique et injuste du hasard de la naissance.

2.6.2. Intérêt pédagogique

L'intérêt pédagogique de cette étude menée à travers les travaux de Meirieu repris par Malet (2010) soulignent en dépit de toutes les études réalisées sur la problématique de l'échec scolaire et ses effets sur l'assiduité, l'apprentissage et la poursuite des études, le système d'enseignement reste basé sur l'autoritarisme, la réponse coercitive, l'évaluation des compétences alors qu'il s'agit plutôt d'évaluation de l'acquisition des savoirs. On retiendra, par exemple, de passer d'une logique de la récupération à une logique de la mobilisation et de la

réussite de tous. Pour lui, il est inutile de multiplier les soutiens et les remédiations de toutes sortes si l'on ne s'attache pas, d'abord, à faire de l'acte pédagogique un moyen de mobiliser tous les élèves et de les faire réussir. Sa réflexion porte aussi sur le renversement de la logique de l'orientation par défaut à la logique de l'éducation au choix.

Elle supposerait un enseignement avec des programmes centrés sur la découverte des métiers et une organisation du lycée autour de secteurs d'activités comportant, chacun, l'ensemble des voies et favorisant les passerelles entre elles. Cela suppose, plus généralement et à tous les niveaux, que chaque élève ait pu explorer les différentes possibilités qui lui sont offertes avant de choisir entre elles.

Meirieu (2010) dégage également l'idée qu'il faudrait passer d'une logique du socle commun à une logique de l'excellence pour tous. Pour des enfants ayant perdu un être cher, l'école ne devrait pas se replier sur les apprentissages utilitaires et décourage les élèves en difficulté. Une logique de l'excellence pour tous pourrait apporter une véritable culture à tous les élèves. Il s'agirait de relier les savoirs à l'histoire qui a permis leur émergence, ré-contextualiser, montrer les luttes qui se sont fait entendre pour accéder au savoir, apprendre à décrypter à quoi servent ces savoirs, leur redonner du sens... Plus simplement: délier l'acquisition de savoirs à une logique productiviste, pour les inscrire dans une démarche d'émancipation des Hommes.

De très nombreux modèles ont été élaborés dans les années soixante pour apprécier le rôle de l'éducation dans la productivité du travail (Aukrust, Bjerke, 1959; Kendrick, 1961; Denison, Poullier, 1965; Carré, Dubois, Malinvaud, 1972). Les modèles de croissance endogène (dans la lignée de Lucas, 1988 et de Romer, 1990) raisonnent en supposant que l'enseignement a des rendements croissants au-delà d'un certain seuil. Ils réhabilitent l'importance des politiques publiques. Ils privilégient les apprentissages et les externalités portées par la formation du capital humain social. Les théories de la croissance endogène intègrent l'impact du capital humain à partir des facteurs d'innovation technologique endogène et des facteurs d'acquisitions et d'appropriations des technologies exogènes.

Le "learning by doing" et le "learning by watching" requièrent un minimum initial de formation. Pour les modèles de croissance endogène (d'Autume, 1994; Aghion, Hewitt, 2000; Aghion, Cohen, 2004), l'accumulation du capital humain joue un rôle déterminant dans la croissance que ce soit par les effets directs, par les externalités ou par les descendants (effets de legs) avec des effets de seuil. On note des effets différenciés des niveaux d'éducation sur les niveaux de productivité par tête. En deçà d'un seuil, le rendement de l'école primaire et

secondaire est plus important, alors qu'au-delà c'est le rendement de l'enseignement supérieur qui domine.

Il convient de repenser les programmes de la scolarité obligatoire en équilibrant et articulant la dimension culturelle et les savoirs fondamentaux tels l'écriture, le calcul et la lecture pour permettre la facilitation du processus enseignement-apprentissage à tous (éducation inclusive). Il conviendrait également d'améliorer la transition entre l'école primaire, le secondaire et en particulier développer les échanges de service entre enseignants et enseignés. Valoriser aussi les compétences des élèves et laisser s'exprimer le désir d'apprendre en s'impliquant le plus possible dans le processus pédagogique.

C'est notamment le cas dans les cours de sciences dans lesquels les enseignants font preuve d'un engagement particulièrement prononcé par rapport aux compétences et insertion professionnelle. Les bénéfices de telles situations de formation ont de longue date été théorisés par Piaget et l'école de Genève, faisant ressortir la pertinence du conflit (socio) cognitif dans la construction des connaissances, ainsi que par Vygotsky (1978) et la psychologie américaine, pointant l'intérêt d'un accompagnement approprié à la zone proximale de développement d'un individu.

2.7. DELIMITATION DE L'ETUDE

2.7.1. Délimitation empirique

2.7.1.1. Du Point de vue temporel

Ce thème sur « *déperdition scolaire des élèves-filles dans la région du Mayo-kebbi Est au Tchad: cas du département de la Kabbia* » se situe dans le champ des sciences de l'éducation. Les sciences de l'éducation ont fait leur entrée officielle dans l'Université française en octobre 1967. Les cursus, en ce domaine nouveau, conduisent à une licence, une maîtrise et un doctorat des sciences de l'éducation.

Le phénomène de la déperdition scolaire (ou du décrochage scolaire) est un phénomène social universel. Cependant à parcourir les différentes analyses sociologiques, psychologiques ou psychosociologiques on se rend compte que ce phénomène cesse d'être un problème pédagogique et devient un handicap social puisque l'éducation, l'alphabétisation et le niveau de scolarité déterminent fortement le statut social de l'individu.

Pour Durkheim (1911), la pédagogie est «la théorie pratique de l'éducation d'une façon plus générale, c'est « la science de l'éducation des enfants » et elle se distingue ainsi de l'éducation qui se réfère à une action exercée sur quelqu'un. L'étymologie du mot « éducation ne conduit pas à de telles confusions, « L'étymologie suggère qu'éduquer consiste: soit à faire sortir l'enfant de son état premier; soit à faire sortir de lui (à actualiser) ce qu'il possède virtuellement » (P. Foulquié, Dictionnaire de la langue pédagogique). On le trouve en 1690 dans le Dictionnaire d'Antoine Furetière avec la définition suivante: «Soin qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants; se dit plus ordinairement du soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs.» mais cette définition ne fait pas l'unanimité. Plusieurs centaines de définitions de l'éducation ont été proposées mais nous n'en rapporterons ici que quelques-unes.

Durkheim (1911), l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. Selon ligue internationale d'éducation nouvelle, l'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale, elle constitue une des forces qui la déterminent.

La Déclaration des droits de l'enfant (1959) proclame le droit de l'enfant à l'éducation, et un pays qui ne dispense pas un enseignement à tous les enfants manque à son devoir. L'idée qu'on se fait de la nature de l'enfance a exercé une influence tout aussi importante sur la pédagogie moderne. La psychologie de l'enfant insiste sur la notion d'une éducation destinée aux enfants tels qu'ils sont et non pas tels qu'on voudrait qu'ils deviennent. La question de la déperdition scolaire nous interpelle à plus d'un titre, cependant on se demande comme l'a déjà fait M. Haddab (1998), ce thème ne serait-t-il pas beaucoup plus un thème idéologique qu'un objet d'évaluation qualitative du système éducatif? En d'autres termes et commentant les taux de déperdition scolaire Haddab nous dit « considérés en eux même, ces taux de déperdition scolaire » ne peuvent guère autoriser des jugements évaluatifs crédibles sur « l'efficacité du système d'enseignement » (Haddab1998).

Dans une synthèse des plus récents travaux sur l'abandon scolaire, Janosz (2000) rapporte que les adolescents qui ont interrompu leurs études ont plus de risques d'éprouver des

problèmes d'ordre social, économique et sanitaire. De plus, leur intégration socioprofessionnelle serait plus difficile: ils seraient plus nombreux à recevoir de l'aide sociale ou de l'assurance-emploi, et leurs emplois offriraient moins de stabilité, seraient moins prestigieux et moins bien rémunérés (Janosz, 2000).

Devant des perspectives aussi défavorables, on doit se demander ce qui incite néanmoins un nombre si élevé de jeunes à décrocher. Pour Fortin et ses collaborateurs (1999), il faut voir le décrochage scolaire comme un long processus interactif entre l'élève et l'environnement dans lequel il évolue, et non comme une décision momentanée. Elliot et Voss (1974) de leur côté soutiennent que l'abandon scolaire constitue une sorte de voie d'évitement qui permet à certains élèves de réduire le stress et la frustration qu'ils éprouvent à l'école.

2.7.1.2. Du Point de vue spatial

La recherche concerne un groupe d'étude bien spécifique. Il s'agit des filles ayant abandonnés le processus scolaire et particulièrement les filles de la région du Mayo Kebbi Est au département de la Kabbia. La question d'abandon scolaire ici renvoie à la déperdition scolaire ou le décrochage. L'abandon scolaire traduit une sortie définitive ou temporaire du système éducatif. L'abandon et le décrochage scolaire sont deux termes synonymes qui désignent l'interruption (temporaire ou définitive) des études avant l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) de la part d'une institution d'enseignement. Ainsi, le décrochage scolaire est généralement utilisé dans le contexte d'un abandon à l'ordre d'enseignement secondaire, alors que l'abandon scolaire est un terme plus global qui est utilisé à la fois pour le secondaire, le collégial et l'universitaire.

La déperdition scolaire traduit toute défaillance dans le parcours scolaire d'un élève inscrit dans un cycle d'études donné; défaillance se manifestant par le maintien de celui-ci dans une année d'études pendant plus d'un an ou par une interruption provisoire ou définitive de sa scolarité. Elle est en grande partie la conséquence des départs prématurés de l'école (abandon, déscolarisation ou décrochage), des retards scolaires et des redoublements. Pour mieux appréhender ce concept, il convient d'apprécier la conception du système scolaire selon Fouquet A. (1989, cité par Wakam, 2002b), qui l'assimile à une industrie dans laquelle,

les flux des matières premières (les élèves) sont transformés par leur passage à travers des séquences ordonnées de montage (classes) au cours desquelles les produits semi-finis peuvent sortir de la chaîne

(abandons) ou être recyclés (redoublements) et les produits finis en bout de chaîne (diplômés).

Aussi, on parle généralement de l'abandon scolaire pour signifier l'interruption d'un cycle académique avant l'obtention d'un diplôme secondaire, collégial ou universitaire. Le concept est alors compris comme un processus s'échelonnant sur plusieurs années, parsemé de difficultés diverses (scolaires, personnelles, familiales, financières, etc.) amenant progressivement le jeune à quitter l'école.

Selon Rivard (1991), un décrocheur peut être vu comme un être marginal rencontrant des échecs ou des difficultés académiques ou, encore, il pourrait être celui qui présente un tempérament fort qui lui donne la capacité d'exprimer son désaccord vis-à-vis du milieu scolaire. Défini comme la sortie du système éducatif sans avoir achevé des études secondaires complètes, ce phénomène s'accompagne d'une série de stéréotypes ou de la discrimination de genre. Au sens le plus large, on pourrait qualifier de discrimination toute différence de traitement, qu'elle soit inscrite dans un texte ou qu'elle résulte du comportement de telle personne ou de telle institution.

2.7.2. Délimitation théorique

Cette étude se situe dans le champ des sciences de l'éducation en général et des enseignements fondamentaux en particulier. Au moyen d'une approche descriptive, cette recherche permettra de cerner la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia dans la région du Mayo Kebbi-Est au Tchad. À cet effet, on a du point de vue conceptuel identifier les concepts majeurs tels que: la déperdition scolaire, décrochage scolaire, redoublement scolaire, la question du genre ou genre en éducation et bien d'autres concepts en lien avec la déperdition scolaire des élèves-filles. Du point de vue de la déperdition scolaire, on a à définir la notion de l'abandon scolaire des filles et en même temps identifier les causes de déperdition scolaire.

Plusieurs théories sont convoquées pour expliquer la problématique de la déperdition scolaire des filles. Dans le cadre de ce travail, nous avons retenu la théorie du genre en éducation. En effet, la théorie du genre en éducation est un concept qui remet en question les stéréotypes de genre et les rôles traditionnels attribués aux hommes et aux femmes dans la société. Elle propose d'enseigner aux enfants qu'ils ne sont pas limités par leur sexe biologique

et qu'ils peuvent choisir librement leurs intérêts, leurs comportements et leurs aspirations, indépendamment des attentes généralement associées à leur genre.

L'objectif de la théorie du genre en éducation est de favoriser l'égalité des chances et la diversité, en permettant à tous les enfants d'explorer et de développer leur identité de genre de manière ouverte et sans jugement. Elle encourage également le respect et l'acceptation de la diversité des identités et des expressions de genre.

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Ce premier chapitre de notre étude précise le dispositif méthodologique sur lequel s'étaye notre travail de recherche. Il débute par un rappel du cadre épistémologique de l'étude: la problématique et la question de recherche ; les hypothèses et les concepts clés de l'étude. Il abordera ensuite le cadre institutionnel et clinique entourant notre démarche : le site, la population et le contexte de cette étude ; exposera les outils méthodologiques déployés lors de nos investigations; les raisons ayant conduit à leur choix et la manière dont ils ont été utilisés. Enfin, il expliquera les méthodes de recueil et d'analyse des données ayant permis d'élaborer et de questionner le matériel recueilli, afin de questionner nos différentes hypothèses pour la compréhension des différents facteurs de déperdition scolaire des filles du département de la Kabbia dans la région de Mayo Kebbi-Est.

3.1. RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE

3.1.1 Question principale

QP : la question de recherche principale retenue est : « *Quels sont les facteurs qui expliquent la déperdition scolaire des filles au Tchad ?* ».

3.1.2. Questions secondaires

QS1 : *les facteurs socioculturels expliquent-ils la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?*

QS2 : *les facteurs économiques expliquent-ils la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?*

3.2. RAPPEL DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Plusieurs facteurs expliqueraient la déperdition scolaire, parmi lesquels :

3.2.1. Hypothèse principale

HP : *les pesanteurs socioculturelles et économiques expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad.*

3.2.2. Hypothèses secondaires

HS1 : *les normes et les pratiques socioculturelles expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.*

HS2 : *le statut socioprofessionnel des parents explique la déperdition scolaire des élèves-filles du d département de la Kabbia.*

3.3. RAPPEL DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

3.3.1. Objectif principal

OP : *Analyser les facteurs des déperditions scolaires des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad.*

3.3.2. Objectifs secondaires

OS1 : *Comprendre les causes de la déperdition scolaire des filles au Tchad ;*

OS2 : *Analyser le rôle des facteurs socioculturels et économiques dans l'échec scolaire des jeunes filles au Tchad ;*

OS3 : *Comprendre le retard des jeunes filles en matière d'éducation au Tchad.*

3.4. TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche, qui s'appuie sur un paradigme compréhensif, est de type qualitatif. Evidemment, nous menons une étude de cas. L'étude de cas est une étude approfondie d'un fait, d'un sujet, d'un phénomène, d'une institution ou d'un groupe de personnes. Son but est d'apporter des informations qualitatives à travers une étude spécifique d'un cas déterminé. Revault d'Allonnes (20114), l'étude de cas porte l'intérêt sur le travail d'analyse et de présentation du matériel concernant une personne en situation. C'est une méthode de recherche qualitative. Elle permettra de rassembler des données à analyser dans le corps du travail. Justement, nous cherchons dans cette étude à appréhender les facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia dans la région du Mayo Kebbi Est au Tchad.

3.5. SITE DE RECHERCHE

Afin de tester les hypothèses et de mesurer leur portée heuristique, ce travail de recherche s'est appuyé sur une expérience de pratique clinique auprès des filles en situation de déperdition scolaire et aux acteurs éducatifs et religieux. Le Tchad fait face à de nombreux défis : insécurité alimentaire, catastrophes naturelles, tension intercommunautaires, attaques djihadistes (dans la région du lac Tchad), violence en Centrafrique, au Nigeria, au soudan. A cause de trente ans de guerre civile, de conséquences à laquelle le pays souffre aujourd'hui encore, et de graves périodes de sécheresse répétée, l'infrastructure sociale, économique et médicale du pays est dans un piteux état. Perturber par des nombreuses grèves de la plateforme, l'année 2021/2022 a été sauvée avec beaucoup de la peine car un bon nombre de parents d'élèves préfèrent maintenir les enfants à la maison sous prétexte que les quelques mois de cours ne pourront pas servir à une évaluation mais l'effort de l'autorité scolaire et celui de l'administration ont réussi à la sensibilisation des parents et ce qui se traduit par la réduction considérable des effectifs scolaire.

L'Inspection Départementale de l'Education Nationale et la Promotion Civique de la Kabbia est créé par Décret N0414/PR/PM/MEN/2007 du 07/2007. Elle est située dans le chef-lieu du Département à la sortie Ouest de la ville de Gounou-Gaya. Elle est placée en face du lycée Maldom Bada Abbas séparée par la route Gaya-Fianga. Elle est limitée au Nord et à l'Ouest par le Département de Mont-Illi ; au Nord-Est par le Mayo Boneye, à l'Est par la Tandjilé et au Sud par le Mayo Dallah. Le Département de la Kabbia couvre une superficie d'environ 3073,64km² avec une population estimée à plus de 300000 habitants dont la couche scolarisable représente environ 65%. Il est habité majoritairement des mousseyes laborieux cultivateurs et sédentaires, de quelques halogènes venus pour le commerce et le pâturage.

Les langues de communication sont : Le Francais, le Mousse, le Foulbé, l'Arabe local, le Ngambaye et bien d'autres. En effet, le département de la Kabbia compte une (01) Inspection Départementale de l'Education Nationale et de la Promotion Civique et huit (08) Inspection Pédagogique de l'Enseignement Primaire. Il regorge 289 écoles primaires dont 167 écoles publiques, 33 écoles privées et 89 écoles communautaires. 67 collèges, 52 publics, 03 communautaires et 12 privés. 17 lycées d'enseignements secondaires, 12 publics et 05 subventionnés. Avec 73726 élèves dont 34238 filles et 39448 garçons. 1238 enseignants dont 172 titulaires en ce qui concerne les écoles primaires. Les collèges et les lycées comptent 6416 élèves dont 1053 filles et 5363 garçons et 123 enseignants dont 35 titulaires. Le département

de la Kabbia compte également 01 centre départemental de la formation continue et des enseignants du primaire et 01 secteur d'alphabétisation de l'éducation de base Non formelle, selon le rapport d'Inspection Départementale de l'Education Nationale et de la Promotion Civique (2022).

3.6. RECAPITULATIF GENERAL DES EFFECTIFS

Tableau 1 : RECAPITULATIF GENERAL DES EFFECTIFS

N°	TYPE D'ENSEIGNEMENT	CLASSES		CPI	CP2	CE1	CE2	CMI	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{nde} U	1 ^{ere} L	1 ^{ere} S	TA	TC	TD	ENSEMBLE																	
		G	F																																		
1	Ens Primaire	1620																																			
2	Ens Moyen	279								4051	2158			2424	847																						
3	Ens Secondaire	97												1674	363	939	249	377	32	1356																	
	ENSEMBLE	1996	9334	9151	7986	7336	6932	5834	5907	4689	4861	4177	4454	3118	4051	2158	3193	1541	2765	1149	2424	847	1674	363	939	249	377	32	1356	290	12	0	401	46	56698	41187	97885

Source : rapport (IDENPC, 2022).

3.7. POPULATION DE L'ETUDE

L'hypothèse formulée dans la partie théorique de ce travail porte sur la déperdition scolaire des élèves filles du Département de la Kabbia dans la Région du Mayo Kebbi-Est au Tchad, en rapport avec l'institution d'éducation. Des données ont été récoltées à partir de ces deux axes cliniques principaux. Nous avons constitué un groupe de huit filles, deux inspecteurs et deux leaders religieux (N=12). Les participantes à cette étude étaient des filles en situation de déperdition scolaire et les autorités éducatives dudit département. Il s'agissait plus particulièrement des filles en déperdition scolaire des collèges : (collège espérance, collège Maldom Bada Abbas, collège ACT et le collège Doucanson) tous à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia. La religion, l'origine ethnique ou sociale de ces filles n'étant pas facteurs d'exclusion.

3.7.1. Recrutement des participants (es)

3.7.1.1. Critères d'inclusion

La présente recherche a évalué 12 participants dont huit (08) filles, deux (2) Autorités éducatives et deux (02) leaders religieux. Elles étaient toutes aux collèges d'enseignement général, lors du premier entretien. Le principal critère d'inclusion des participants est d'avoir été scolarisée et en situation de déperdition, être une autorité éducative ou leaders religieux.

Uniquement les filles du collège d'enseignement général du département de la Kabbia. Le recrutement s'est réalisé grâce à la volonté de la collaboration des filles et du responsable en charge de l'éducation.

3.7.1.2. Critères d'exclusion

Les critères hors-mis de ceux-ci ne sont pas acceptés.

- Avoir refusé de participer à l'étude ;
- N'avoir pas été scolarité et parvenue au collège ;
- N'étant pas reconnue comme décrocheuse ;
- N'étant pas autorité en charge de l'éducation éducative.

3.7.2. Procédure de sélection des participants (es)

Pour sélectionner nos participantes, le focus groupe préliminaire mené avec les filles et les autorités en charge de l'éducation avait pour but de déterminer les sujets nécessaires pour la

suite de l'étude. Ainsi, nous lui attribuons le code final. Cependant, soumis à l'épreuve des critères d'exclusion, nous avons éliminés douze (12) filles. Quatre (04) ont été éliminées parce qu'elles n'étaient pas au collège, mais elles étaient au lycée; cinq (05) n'étaient pas les décrocheuses car elles fréquentaient encore une école, et trois (3) autres avaient abandonnées en cours d'échange. A la fin de ce processus, nous avons obtenu huit (08) participantes (filles), deux (2) inspecteurs et deux leaders religieux dont les caractéristiques sont regroupées aux tableaux récapitulatifs.

3.8. TABLEAU DE LA POPULATION DE L'ETUDE

Tableau 2: Filles (participantes) en situation de déperdition scolaire

Participant	Âge	Etablissements	classe	Année d'abandon	Religion	Cause de l'abandon
Céline	15 ans	collège espérance	5 ^e	2019	Protestante	Manque de moyen financier
Diane	17 ans	collège Maldom Bada Abbas,	3 ^e	2019	Protestante	Mariage forcé
Eliane	14 ans	collège ACT	6 ^e	2021	Protestante	Condition sociale
Félicité	16 ans	collège Doucanson	5 ^e	2019	Protestante	Condition sociale
Irène	20 ans	collège Doucanson	4 ^e	2021	Protestante	Mariage forcé
Jacqueline	18 ans	collège Maldom Bada Abbas,	4 ^e	2020	Catholique	Condition sociale
Lucia	18 ans	collège ACT	6 ^e	2018	Protestante	Condition sociale
Nadine	17 ans	collège espérance	5 ^e	2020	Protestante	Mariage

Tableau 3 : Autorités éducatives et leaders religieux (participants) du département de la Kabbia

Participant (e, s)	Âges	Sexes	Statut	Profession	Religion
Antoinette	38 ans	F	Mariée	Chargée de la scolarité des files	Protestante
Bertrand	46 ans	M	Marié	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	Musulman
Gilbert	51 ans	M	Marié	Pasteur	Protestant
Hubert	47 ans	M	Célibataire	Prêtre	Catholique

3.9. Technique de collecte des données

Dans cette partie, pour le recueil des données de notre recherche, nous avons priorisé un ensemble de méthodes qui nous permettra d'atteindre nos objectifs. Selon Fortin et Gagnon (2010 : 281-282), les méthodes de recueil des données principalement celles en recherche qualitative nous permettent de découvrir les phénomènes complexes et l'approfondissement de phénomènes peu connus. En ce sens, pour analyser les facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia, une fois sur le terrain, nous avons effectué une observation générale de ces établissements (écoles, inspections et églises) afin d'établir les premiers contacts avec les responsables desdits établissements. Par la suite, nous leur expliquons le but, les objectifs ainsi que notre motivation d'avoir choisi cette thématique de recherche. En dernier lieu, nous avons sollicité leur collaboration, ce qui nous a permis d'avoir un échantillon de (12) sujets. Dont (08) filles dans des différentes écoles, deux (02) au niveau des inspections dont un homme et une femme en raison de leur fonction respective dans les inspections ci-dessus citées et deux autres dans les différentes églises.

Cette phase du travail d'observation consiste à construire l'instrument capable de recueillir ou de produire l'information prescrite par les indicateurs. Cette opération ne se présente pas de la même façon selon qu'il s'agit d'une observation directe ou indirecte. L'observation directe est celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait directement appel à son sens de l'observation. La particularité et l'avantage de l'observation directe sont que les informations recueillies par le chercheur sont « brutes » dans le sens où elles n'ont pas été spécialement aménagées voire arrangées pour lui. Dans le cas de l'observation indirecte, le chercheur

s'adresse au sujet pour obtenir l'information recherchée. En répondant aux questions, le sujet intervient dans la production de l'information. Celle-ci n'est pas prélevée directement et est donc moins objective. En fait, il y a ici deux intermédiaires entre l'information recherchée et l'information obtenue: le sujet à qui le chercheur demande de répondre et l'instrument constitué des questions à poser. Ce sont là deux sources de déformations et d'erreurs qu'il faudra contrôler pour que l'information apportée ne soit pas faussée, volontairement ou non. Dans l'observation indirecte, l'instrument d'observation est soit un questionnaire soit un guide d'interview. L'un et l'autre ont comme fonction de produire ou d'enregistrer les informations requises par les hypothèses et prescrites par les indicateurs.

Les méthodes de recueil et les méthodes d'analyse des données sont le plus souvent complémentaires et doivent donc être choisies ensemble en fonction des objectifs et des hypothèses de travail. Précisons en outre qu'au-delà des observations menées, l'entretien semi-directif a permis de rassembler les données collectées. Sous leurs différentes formes, les méthodes d'entretien se distinguent par la mise en œuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. Correctement mis en valeur, ces processus permettent au chercheur de retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés.

Les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part. Ainsi, s'instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum de sincérité et de profondeur.

Si l'entretien est d'abord une méthode de recueil des informations, au sens le plus riche, dans le cadre de la mise en œuvre d'une méthode, ou d'une technique particulière de collecte des données, nous avons sollicité l'entretien semi-directif.

3.9.1. Entretien semi-directif

Entretien semi-directif, ou semi-dirigé, est certainement le plus utilisé en recherche sociale. Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il « laissera venir »

l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible.

Pour Fortin et al. (2010), l'entretien semi-directif est une interaction verbale animée par un chercheur à partir d'une liste de thèmes qu'il souhaite aborder avec une personne sur un sujet précis. Dans ce type d'entrevue, le participant est libre de s'exprimer. En ce sens, Poupart (1997) croit que cette méthode permet d'explorer en profondeur les différentes facettes de l'expérience de la personne interviewée. Dans le même ordre d'idée que Patton (1980) cité par Deslauriers (1991) souligne qu'on :

Se sert des entrevues semi-dirigées avec un guide d'entrevue comportant un certain nombre de questions principales qui servent de grands points de repère; l'intervieweur peut aller au-delà des questions posées, en même temps qu'il s'assure d'obtenir à peu près les mêmes renseignements des différentes personnes interrogées.

Pour Rogers (1980), le principe de cette démarche consiste à laisser au client le choix du thème des entretiens ainsi que la maîtrise de leur déroulement. La tâche du thérapeute ou de l'« aidant » n'en est pas simple pour autant. Selon lui elle consiste à aider le client à accéder à une meilleure connaissance et à une meilleure acceptation de lui-même, en fonctionnant en quelque sorte comme un miroir qui lui renvoie sans cesse sa propre image et lui permet par-là de l'approfondir et de l'assumer.

De ce point de vue, l'entretien semi-directif nous a permis d'avoir une connaissance suffisante sur les facteurs associés à la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabba. Il est bénéfique dans le cadre de cette étude, puisqu'il a laissé une grande place aux répondants de s'exprimer à cœur ouvert tout au long du processus d'entretien, en expliquant comment elles sont parvenues à abandonner le processus scolaire (identifier les facteurs de déperdition scolaire). Cette confiance nous a permis d'encadrer la discussion et l'orienter autour des thèmes de notre de recherche.

3.9.2. Prise du rendez-vous

Après les réunions de discussions (focus group), nous nous sommes donnés rendez-vous avec les sujets retenus pour les entretiens. Cependant, soumis à l'épreuve des critères d'exclusion, nous avons éliminés douze (12) filles. Quatre (04) ont été éliminées parce qu'elles

n'étaient pas au collège, mais elles étaient au lycée; cinq (05) n'étaient pas les décrocheuses car elles partent encore à l'école, et trois (3) autres avaient abandonné en cours d'échanges. A la fin de ce processus, nous avons obtenu huit (08) filles, deux (2) inspecteurs et deux (02) leaders religieux. Nous nous sommes entendus avec les douze (12) sujets retenus pour la passation des entretiens.

3.9.3. Lieu d'entretien

A l'école départementale appelée école du centre, les entretiens se sont déroulés avec les filles dans une salle de classe qui a été bien aménagée, répondant aux critères de passation des entretiens cliniques. Pour les inspecteurs et les leaders religieux, chacun est interrogé dans son lieu de service.

3.9.4. La durée des entretiens

La durée des entretiens par sujet était de 30 minutes minimum et 1 heure maximum selon le cas. Soit huit (08) sujets le premier jour et quatre (04) sujets les jours qui suivaient.

Pendant les entretiens, nous avons utilisés comme le privilège la méthodologie, un téléphone portable de type numérique pour enregistrer nos conversations afin de pouvoir mieux les retranscrire à la maison, et ceci pour ne pas oublier des éléments nécessaires. Cela s'est fait avec l'accord des sujets qui ont bien voulu nous donner la possibilité d'enregistrer les informations qu'ils nous fournissaient.

3.10. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Ce titre a pour objectif d'expliquer notre cheminement dans le processus de l'analyse des données recueillies. Il obéit au modèle double entrée car, il présente en premier la constitution des données et, en second, la technique d'analyse utilisée. En effet, l'analyse des données en recherches qualitatives est très importante et c'est le moment le plus crucial puisque c'est dans cette partie que les résultats vont émerger. Ainsi, pour procéder à l'analyse des entrevues que nous avons réalisées, nous avons fait la retranscription intégrale de tous nos enregistrements, dans un premier temps. Après avoir fait la retranscription, nous avons fait un résumé de chaque entrevue. Pour l'analyse des données, nous avons utilisé la méthode qualitative en s'appuyant sur l'idée que l'analyse des données et des résultats procure la qualité d'être intelligibles et interprétables.

3.10.1. La constitution des données de l'étude

La première étape de notre processus d'analyse a d'abord consisté à rassembler toutes les données recueillies susceptibles de répondre à notre question de recherche en lien avec les

variables de notre modèle conceptuel. Il s'agit pour nous d'une période de pré-analyse ayant pour but de vérifier que l'ensemble de nos données forme le corpus de notre recherche ou si l'on veut, l'ensemble du matériel à analyser pour reprendre Deslauriers (1991). Pour Deslauriers en effet, cette étape est celle qui consiste à de décontextualiser et de déconstruire les données afin d'obtenir des unités comparables. Notre travail ici englobait la retranscription et la codification des données c'est-à-dire, faire d'abord une transcription exacte des enregistrements audio sur papier pour chaque entrevue (verbatim) en les numérotant, puis, codifier les données en unité de texte. Nous avons veillé à ce que ce travail soit minutieusement élaboré, permettant de rassembler les données des six entrevues que nous avons codifiées en sous-catégories de manière congruentes avec nos variables et suivant les modèles théoriques interprétatifs.

3.11. ANALYSE DES DONNEES

Pour Paillé (1996), ce n'est ni la représentativité, ni la généralisation mais plutôt la singularité et la fertilité des données non numériques qui intéressent dans la recherche qualitative. Cette préoccupation rencontre le postulat de l'analyse qualitative à l'effet que « *l'essence de la signification du phénomène étudié réside dans la nature, la spécificité même des contenus du matériel étudié plutôt que dans sa seule répartition quantitative* » (L'Écuyer, 1990). Aussi, comme le font remarquer Gighlione et Blanchet (1991), « *le discours produit par un entretien de recherche est un ensemble complexe d'énoncés* ». Il peut se prêter à plusieurs types d'analyses. Nous avons choisi de procéder par l'analyse qualitative, plus précisément l'analyse de contenu pour les données issues des entretiens. Cette méthode d'analyse permet de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeurs et de complexité, comme les rapports d'entretiens semi-dirigés (Quivy et Campenhoudt, 2006).

3.11.1. La grille d'analyse

La grille d'analyse est un instrument qui possède habituellement plusieurs dimensions, chacune permettant d'examiner l'objet de l'analyse sous un aspect différent. Elle permet de saisir les enjeux que les acteurs dégagent des mobilisations, ainsi que le sens qu'ils confèrent à leurs actions. Elle permet de dépasser les propos individuels pour en faire émerger les logiques sociales, c'est-à-dire les cohérences implicites entre une série de représentations et de pratiques qui font que les choses ne se passent pas n'importe comment et contribuent à certaines orientations collectives (Remy, 1978).

Pour analyser nos données collectées, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Selon Remy (1978) une telle grille d'analyse a plusieurs fonctions. Tout d'abord, elle instaure un intermédiaire objectif entre le chercheur et son matériau. Le contenu des entretiens ne sera pas analysé en fonction des valeurs et préjugés du chercheur mais bien en fonction des éléments et de la structure de la grille.

3.11.2. Analyse de contenu

Pour Giust-Desprairies et Lévy (2003), l'analyse de contenu consiste à lire le corpus fragment par fragment pour en définir le contenu et le coder selon des catégories fixées à priori ou établies au cours de la lecture. Selon eux, il s'agit d'une analyse qui porte sur « *les contenus, unités de signification supposées véhiculées par un contenant (le langage), traversant donc ou ignorant sa réalité matérielle* ». L'opération tient à sélectionner, condenser, catégoriser, regrouper et organiser l'information. C'est donc une mise en ordre systématique du contenu manifeste d'un discours que nous avons mise en place (Ovambe Mbarga, 2016).

Pour la mener à bien, nous nous sommes référés aux principes de l'analyse thématique telle que définis par Poirier et al. (1996), qui l'utilisent dans le cadre de l'analyse de contenu de récits de vie. Même si notre mode d'entretien ne relève pas à proprement parler du récit de vie. Ainsi, les principes d'analyse utilisés dans ce cadre nous apparaissent pertinents pour notre recherche. Ceci, par ces principes qui permettent d'effectuer une série d'opérations destinées à « *l'interprétation d'un corpus abondant, multiforme et foisonnant d'information* » (Poirier & al., p.150), avec l'intention d'appréhender sa multiplicité, sa complexité, sa richesse (Ovambe-Mbarga, 2016).

Afin de préciser cette notion cruciale d'interprétation, on peut se référer à Robert et Bouillaguet (1997) qui, dans leur ouvrage consacré à l'analyse de contenu, la définissent comme « *l'action d'inférer, d'accomplir une opération logique par laquelle on tire d'une ou plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou plusieurs des conséquences qui en résultent nécessairement* ». Il s'agit, ajoutent les auteurs, de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve. C'est ce que nous nous sommes attelés à faire en s'appuyant plus précisément sur l'analyse thématique (Mbatbaïna Pala, 2021).

3.11.3. Analyse thématique

Par analyse thématique, on entend « une recherche méthodologique des unités de sens par l'intermédiaire des propos tenus par les narrateurs relativement à des thèmes » (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1996, p. 215). Cette analyse thématique permet l'analyse qualitative de données par « la sélection et l'organisation rationnelles des catégories condensant le contenu essentiel d'un texte donné (Poirier & al., p.243, cité par Ovambe Mbarga, 2016 et repris par Mbatbaina pala 2021).

Les grilles d'analyse sont élaborées en fonction de la visée théorique qui a déterminé les consignes de recueil des données. En effet, d'une part, le canevas établi pour l'enquête nous fournit à priori les thèmes principaux, d'autre part, le travail d'inventaire nous donne des catégories à postériori. Le choix de ces catégories qui obéit à certaines règles techniques d'exclusion mutuelle, de pertinence, d'homogénéité et d'efficacité, est le fait du chercheur (...). Il faut donc établir des catégories descriptives renvoyant à des variables du texte exclusif les unes des autres, qui découpent et organisent le discours » (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1996, p. 165, cité par Ovambe Mbarga, 2016).

Concrètement, ces auteurs proposent de procéder avec une colle et des ciseaux afin d'avoir toujours les fragments du texte sous les yeux et de pouvoir ainsi changer les fragments de catégories sans devoir revenir au texte d'origine. C'est donc ainsi que nous avons procédé, sauf que nos actions de couper et coller se sont faites de manière informatique avec le logiciel Word, chose peu répandue et guère possible en 1983. Cette coexistence de catégories construites à priori et à postériori nous a parue intéressante pour conjuguer rigueur et créativité, vérification et exploration. En effet, sur le plan de la rigueur, les catégories à priori conduisent à un recensement systématique suivant le plan de l'entretien alors que les catégories à postériori permettent dans une perspective plus exploratoire, de découvrir d'autres significations, parfois imprévues, qui éclaire le matériel (Mbatbaina Pala, 2021).

3.12. Opérationnalisation des variables

Une variable est une caractéristique sur laquelle les gens peuvent différer les uns des autres. Une variable est un élément dont la valeur peut changer et prendre d'autres formes quand on en voit une autre. Les variables sont normalement classées en variables dépendantes et indépendantes. (Amin, 2005). Dans cette étude, nous avons utilisé les deux types de variables:

3.12.1. Variable indépendante

Selon Amin (2005), une variable indépendante est celle « qui peut être manipulée par le chercheur ». On peut l'appeler une variable prédictive parce qu'elle peut prédire, ou être responsable du statut d'autres variables. Le chercheur la manipule afin de déterminer la relation avec l'état des choses observé. La variable indépendante de cette étude est la discrimination du genre. Il s'agit ici d'analyser les facteurs de l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. Les facteurs sociaux, les facteurs culturels et les facteurs économiques sont les modalités visées par l'étude.

3.12.2. Variable dépendante

La variable dépendante est une variable dont les valeurs dépendent ou sont influencées par d'autres variables. Elle est généralement celle que l'on cherche à prédire ou à expliquer à partir des autres variables, appelées variables indépendantes. Selon Amin (2005), une variable dépendante est la caractéristique utilisée lors de l'énoncé de l'hypothèse. Déperdition scolaire est la variable dépendante de l'étude.

Tableau 4 : Tableau synoptique de l'étude

Thème : Déperdition scolaire des élèves-filles dans la région du mayo kebbi-est au Tchad: cas du département de la Kabbia					
Question principale	Quels sont les facteurs qui expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles au Tchad ?				
Hypothèse principale	Les pesanteurs socioculturels et économiques expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles au Tchad.				
Questions de recherche spécifiques	Hypothèses de recherche spécifiques	Variables de recherche		Indicateurs	Indices
QS1 : les facteurs socioculturels expliquent-ils la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?	Les normes et pratiques socioculturelles expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia	VI	Discrimination du genre	Discrimination directe ; Discrimination indirecte ; Discrimination systémique.	Race ; Ethnie ; Sexe ; Mœurs ; Traitements ; L'orientation sexuelle ; Handicap.
		VD	Déperdition scolaire	Redoublement ; Désintérêt de l'école par les élèves-filles ; Abandon scolaire.	Echoué au critère de sélection ; Absence répétitive ; Manque de motivation
QS2 : les facteurs économiques expliquent-ils la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?	Les statut socioprofessionnels des parents expliquent la déperdition des élèves-filles du département de la Kabbia				

Tableau 5 : cohérence

Thème	Objectif général	Objectifs spécifiques	Question générale	Question spécifiques	Concepts clés de l'étude	Théorie explicative
Déperdition scolaire des élèves-filles dans la région du mayo kebbi-est au Tchad: cas du département de la Kabbia	Analyser les facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad	OS1 : comprendre les causes de déperdition scolaire des filles au Tchad ; OS2 : analyser le rôle des facteurs socioculturels et économiques dans l'échec scolaire des jeunes filles au Tchad ; OS3 : comprendre le retard des jeunes filles en matière d'éducation au Tchad	Quels sont les facteurs qui expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles au Tchad ?	QS1 : les facteurs socioculturels expliquent-ils la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ? QS2 : les facteurs économiques expliquent-ils la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?	Déperdition scolaire ; Décrochage scolaire ou déscolarisation ; Redoublement ; Elève fille.	Théorie du genre en éducation
	Méthodologie					
	Population cible	Echantillon		Instruments de collecte des données	Instruments d'analyse des données	
Elèves-filles du département de la Kabbia	Elèves-filles ; Autorités éducatives ; Leaders religieux du département de la Kabbia		Entretien semi-directif, focus group	Analyse de contenu ; Analyse thématique		

Tout au long de ce chapitre, nous avons cherché à identifier les principaux facteurs de l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. Parmi les principales causes ayant retenu notre attention, nous constatons le problème familial, le statut socioéconomique, socioculturel, le milieu où vivent les enfants et difficultés scolaires. Chacune de ces mauvaises situations peut devenir une cause majeure de l'abandon des élèves.

CHAPITRE 4: PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE

Ce dernier chapitre aborde la présentation des données et l'analyse, ainsi que l'interprétation et la discussion relative aux résultats découlant du problème traité. Il s'agit des « facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia en tenant compte des facteurs endogènes et exogènes ». Nous les regroupons par thématique. Les résultats seront interprétés à la lumière de la théorie du genre.

4.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES DE L'ETUDE

Nous rappelons ici la perspective théorique permettant d'analyser la problématique de notre étude. Il s'agit plus particulièrement la théorie du genre ou du genre en éducation.

4.1.1. La théorie du genre en éducation

Le concept de genre est une catégorie d'analyse qui rassemble en un seul mot *un ensemble de phénomènes sociaux, historiques, politiques, économiques, psychologique qui rendent compte des conséquences pour les êtres humains de leur appartenance à l'un ou à l'autre sexe*. Comme tout concept en sciences humaines et sociales, celui de genre n'est pas univoque, car il peut signifier plusieurs approches différentes voire divergentes de ces phénomènes : sexuation des comportements, constructions identitaires, rapports et inégalités entre femmes et hommes etc... le genre est une catégorie d'analyse et non une catégorie de sens commun. Il constitue un outil d'analyse d'une façon très générale, nous indiquant qu'il y a du social dans ce qui paraît naturel. Plus précisément, il met en lumière l'une des techniques du pouvoir qui consiste à naturaliser des rapports sociaux dans le but de masquer les phénomènes de pouvoir sous-jacents. Le concept de genre questionne ces phénomènes et ce que l'on perçoit comme naturel, dans l'optique selon laquelle toute production de savoir est traversée par des phénomènes de pouvoir.

Chaque culturel et chaque société définit des rôles féminins et masculins, associés souvent aux différences biologiques entre les hommes et les femmes, mais aussi aux rapports sociaux et de pouvoir entre les sexes. Autour de ces rôles, se construisent des images et des représentations des comportements attendus de l'un et l'autre sexe, de ses (in) compétences, de ses rôles de ses sphères d'activités. Ceci déterminera notamment le comportement et les

attitudes perçues comme « normaux » et « naturel » pour les hommes et pour les femmes (Olivier, 2010).

L'analyse de genre vise aussi à débusquer les inégalités qui sont le résultat de ces constructions sociales. Ce ne sont pas les différences qui sont un problème (au contraire, la différence peut être une source de valeur ajoutée et de créativité) mais bien les situations d'inégalités et de dépendance qui sont construites au tour de ces différences. Les femmes et les hommes, de par la répartition des rôles et en raison des stéréotypes sur leurs compétences et incompétences, subissent des inégalités en termes de représentations, de répartition et d'accès aux ressources, et d'exercice du pouvoir.

4.2. PRESENTATION DES DONNEES EMPIRIQUES

Au cours de notre passage à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia, plusieurs séances de focus group avaient été faites en vue de collecter les données, ce qui a permis de recruter les douze (12) participants à l'étude, huit (08) filles en situation d'abandon scolaire, deux (02) leaders religieux et deux (02) autorités éducatives qui constituent la population de l'étude que nous les avons nommés comme suit : Il s'agit du cas Antoinette, du cas Bertrand, du cas Céline, du cas Diane, du cas Eliane, le cas Félicité, le cas Irène, le cas Jacqueline , le cas Lucia, le cas Nadine, le cas Gilbert et le cas Hubert. Leurs récits et leurs discours ont permis d'identifier les principaux facteurs associés à la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. Leur expérience en tant que victime et acteurs éducatifs révèle les discriminations des parents d'élèves en tant que garant de l'éducation dans l'accomplissement de son rôle parental; les discriminations directes, indirectes et systémiques qui ne favorisent pas la scolarisation de ces dernières qui s'y trouvent. Ainsi, en s'appuyant sur le cadre opératoire de l'étude, trois modalités ont retenu notre attention en lien avec les facteurs économiques, les facteurs sociaux et les facteurs culturels, qui sont identifiés autrefois comme les facteurs de déperdition scolaire de ces élèves-filles:

- *Modalité 1 : les pesanteurs socioculturelles et économiques expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ;*
- *Modalité 2 : les normes socioculturelles expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ;*
- *Modalité 3 : le statut socioprofessionnel des parents expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.*

Le focus groupe nous a servi d'outil d'identification des sujets répondants au critère défini par l'étude et les contenus des entretiens ont été regroupés selon l'unité de codage sémantique. Le présent chapitre est consacré à la fois, à l'identification des sujets, à l'analyse et l'interprétation, à la discussion des résultats de l'étude et perspective théorique.

4.3. ANALYSE ET DISCUSION DES RESULTAS DE L'ETUDE

Trois thèmes principaux ont permis d'élaborer le guide d'entretien, et ainsi organiser la collecte des données. Il s'agit des pesanteurs socioculturelles et économiques, les normes socioculturelles et le statut socioprofessionnel des parents d'élèves.

4.3.1. Les pesanteurs socioculturelles et économiques expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia

La population à laquelle nous faisons mention ici est constituée des élèves-filles du département de la Kabbia dans la région du Mayo kebbi Est, confrontées autrefois aux difficultés liées aux facteurs de déperdition scolaire. Ces difficultés sont entre autre le faible revenu économique des parents, les rôles sociaux assignés aux filles et le respect des normes sociétales. Chacun de ces facteurs contribue d'une manière ou d'une autre à l'abandon scolaire des élèves-filles issues de la communauté. Au regard de toutes ces contraintes, les filles se trouvent attribuées les tâches ménagères à coté de leur mère d'une part, d'autre part la fille est considérée comme un bien économique par le biais de sa dot. Ce constat est justifié par le cas Bernard lorsqu'il déclare : « *La culture phallocratique dans notre département est l'un des facteurs principaux de déperdition scolaire des élèves, les parents pensent qu'une femme n'a rien d'autre que de s'occuper de son foyer et de ses enfants, cela de mon point de vue empêche l'enfant de penser positivement* ». Ce point de vue est partagé un peu partout par nos participantes et participants. Selon eux, les décisions viennent de l'hommes et la femme subit simplement. La femme n'est pas faite pour étudier, une femme doit prendre soin de ces enfants et de tâches ménagères.

Selon le dictionnaire petit Robert, un élève est une personne qui reçoit ou suit l'enseignement d'un maître (dans un art, une science) ou d'un précepteur. C'est une phase où une personne acquiert les valeurs du travail acharné pour obtenir de meilleures notes, de la discipline, de la ponctualité, du travail d'équipe, de l'unité et plus encore, et où l'élève se force de devenir un être humain prospère et bon. C'est une période de temps qui façonne un individu et le prépare à affronter les défis de la vie avenir avec courage et force. La Déclaration

universelle des droits de l'homme, adoptée en 1948 par l'Organisation des Nations Unies, affirme que « toute personne a droit à l'éducation » et les conférences internationales et les textes normatifs qui lui ont succédé ont réaffirmé cet objectif et tenté de l'atteindre. Malgré ces appels à toute la nation du monde à une prise de conscience vis-à-vis de l'éducation des enfants, la question de l'éducation scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia reste un défi à relever.

Définie en termes plus étroits et opérationnels, la déperdition scolaire se rapporte à des élèves qui n'achèvent pas leur scolarité dans le nombre d'années prescrit soit parce qu'ils abandonnent définitivement l'école, soit parce qu'ils redoublent une ou plusieurs classes. Sous une autre forme moins frappante, la déperdition scolaire concerne aussi les élèves qui ont effectué des études primaires mais n'ont pas réussi à acquérir les connaissances et les compétences intellectuelles, sociales, culturelles et éthiques que l'école doit dispenser. C'est cet aspect de la déperdition scolaire lié à l'abandon scolaire en commençant par le redoublement, en particulier au niveau de l'enseignement secondaire que nous allons analyser dans ce travail.

L'éducation est un droit fondamental, un puissant vecteur de développement et l'un des meilleurs moyens de réduire la pauvreté, d'élever les niveaux de santé, de promouvoir l'égalité entre les sexes et de faire progresser la paix et la stabilité. Au niveau individuel elle contribue à l'emploi, aux revenus, à la santé et à la réduction de la pauvreté. Au niveau de la société, l'éducation favorise la croissance économique à long terme, stimule l'innovation, renforce les institutions et consolide la cohésion sociale. Cette valeur universelle qui est celle d'instruire tous les enfants à l'école n'est pas acceptée par toute la communauté. La communauté Moussey du département de la Kabbia pense qu'envoyer une fille à l'école est un passe-temps. Une fille doit rester à côté de sa mère, elle doit s'occuper de son foyer. On peut suivre le point fait par le cas Antoinette,

Département de la Kabbia est une zone rurale, bien que l'école est développée ici il y a plusieurs pesanteurs qui sont à l'origine de déperdition scolaire des élèves-filles. Nous avons la pauvreté : les parents sont majoritairement cultivateurs qui attendent que la saison pour labourer et dépendent la plupart que de ses fruits de laboure. D'autre part le père veut que sa fille aille en mariage pour avoir des biens (mariage précoce pour avoir des biens), de deux la fille est

retenue à la maison pour le ménage. Au fur et à mesure où les filles grandissent, à l'âge de puberté (12 à 13, voir 15 ans), elles sont victimes du harcèlement sexuel d'où le harcèlement sexuel est l'un des facteurs.

Ces élèves-filles sont moins favorisées par les parents s'il s'agit de la scolarisation des enfants. Les parents préfèrent inscrire les fils que les filles. Selon eux, les garçons représentent la famille et sauf ceux-là qui peuvent défendre la cause de la famille. Pour un parent qui a moins d'économie préfère envoyer son fils à l'école que d'envoyer la fille ou les deux enfants, cela confirme la déclaration du cas Céline, « en classe de la 5^e cela commence à être compliqué pour moi car personne n'a pensé payer mes droits de la scolarité où j'ai été renvoyé de l'école ». Cette déclaration interpelle ici la responsabilité des parents en tant que garant de la famille et en même temps garant de l'éducation de ses progénitures. La fille n'est pas un être extraordinaire, c'est un être humain, c'est une personne. Refuser l'éducation scolaire à la fille c'est lui refuser quelque chose de précieuse. Cette forme de discrimination faite à l'égard de la fille contribue négativement au développement psychologique voir affectif de cette dernière.

4.3.2. Les normes socioculturelles expliquent l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia

L'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia dans la région du Mayo Kebbi-Est au Tchad, seront à l'origine des facteurs économiques dus au statut socioprofessionnel des parents, les facteurs socioculturels relevant des normes sociétales assignées aux filles et aux garçons et aussi de la réalité du milieu. D'après Pauli et Briner (1971), « l'abandon scolaire ou le décrochage scolaire est le fait qu'un élève quitte l'école avant la fin de la dernière année du cycle dans laquelle il est inscrit ». Le taux brut de scolarisation (TBS) au Tchad est de 94% et le taux net de scolarisation (TNS) est de 65,6%, indiquant que 34,4% des enfants de moins 6 à 11 ans sont en dehors de l'école même si l'accès à l'enseignement primaire est passé de 85% en 2000 à 113% en 2010, le taux d'achèvement au primaire a stagné autour de 37% en moyen. De fortes disparités sont relevées: le taux brut de scolarisation varie de 95% au Sud à 20% et 40% au Nord selon ISU & UNESCO (2016).

ISU&UNESCO (2016), souligne que le taux d'achèvement connaît des fortes variations zonales : 94,5%, 61,8% et 60% respectivement dans le Mayo Kebbi Ouest, Logone Occidentale et Tandjilé ; et 8,1%, 6,9%, et 6,2% respectivement dans le Barh EL Gazal, le Borkou, le Sila et le Lac. L'indice de parité : filles/garçons varie de 0,7- 0,80 au Sud à 0,40-0,60 au Nord et à l'Est. Des taux de redoublements et d'abandons élevés qui expliquent la stagnation du taux d'achèvement. Le taux de redoublement est

de 22% pour l'ensemble du cycle (25,3% au CEP1 et 24,3 au CM2). Celui de l'abandon est de 15,7 au CP1 dont 15,4% pour les garçons et 16,1% pour les filles (ISU & UNESCO, 2016).

L'éducation est le socle de l'épanouissement individuel de tout homme et des transformations sociétales. C'est dans cette optique que l'éducation occupe une place très importante dans le développement économique et social des nations. Selon la déclaration universelle des droits de l'homme, « toute personne a droit à l'éducation » (ONU, 1948). Ainsi, le pacte des droits économiques sociaux et culturels établit clairement que l'enseignement de base est universel et obligatoire. C'est un art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie. Cela se fait par la mobilisation des capacités psychologique qu'intellectuelle.

Si bien que l'éducation est un droit fondamental et obligatoire pour tous, beaucoup de enfants abandonnent le processus scolaire avant la fin du cycle, c'est le cas Félicité « *Je ne sais à quoi ça me servirait encore de repartir à l'école. Je dois penser à autre chose qui n'est pas l'école. Je dois regarder les choses d'une autre façon. J'ai plein de choses maintenant dans ma tête* ». Il ressort que malgré la volonté de la communauté internationale et surtout du gouvernement tchadien à faire de l'éducation une priorité pour tous, beaucoup d'enfants ne parviennent toujours pas à la fin du cycle secondaire.

L'abandon scolaire c'est le fait pour un élève de quitter l'école sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires ni une autre qualification. L'élève commence par les absences est fini par abandonner. Parmi les principales causes ayant retenu notre attention, nous constatons le problème familial dû au statut socioéconomique, l'environnement de l'enfant et les difficultés scolaires. Nous faisons mention aux élèves-filles du département de la Kabbia. Le cas Bertrand déclare,

Plusieurs facteurs justifient la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. Tout d'abord, les parents pensent que la fille est faite que pour le ménage et la cuisine dans notre zone ici. Au niveau du primaire nous nous rendons compte qu'il y a égalité d'effectif voir même parfois le nombre des filles dépasse celui de garçons. Au fur et à mesure où les filles grandissent le nombre baisse dans les salles de classe puisqu'elles sont déjà retenues par les parents pour les envoyés en mariage et ne veulent

pas s'occuper d'elles. Dans notre communauté surtout, les parents ne tiennent pas compte des besoins de la fille à un certain âge.

Ce récit justifie à suffisance que la responsabilité des parents dans la scolarisation ou l'éducation des enfants est inévitable, l'enfant seul n'est rien. Les parents sont responsables de la réussite scolaire des enfants d'une part. Investir pour l'éducation de l'enfant c'est aménager son chemin pour un meilleur avenir. Le cas Céline déclare,

Ce n'est pas que j'ai refusé de fréquenter, non ! je n'ai pas refusé d'aller à l'école mais les conditions n'étaient pas réunies pour me permettre de fréquenter. Par exemple me chercher les fournitures scolaires comme les cahiers n'étaient pas possible.

La pauvreté, ce n'est pas avoir assez d'argent pour répondre à ses besoins de base en nourriture, en vêtement et en logement. Toutefois, la pauvreté, c'est beaucoup plus que le manque d'argent. La pauvreté c'est avoir faim, la pauvreté c'est être sans abri, la pauvreté c'est être malade et ne pas pouvoir avoir un médecin, la pauvreté c'est être ne pas aller à l'école et ne pas savoir lire, la pauvreté c'est ne pas avoir de travail, s'inquiéter de l'avenir et vivre de jour au jour.

Au-delà de statut socioéconomique des parents, beaucoup d'autres facteurs ont été soulevé comme cause de l'abandon scolaire des élèves. La responsabilité de l'institution éducative y compris les enseignants, l'environnement où se trouve l'enfant ; autorités éducatives et la responsabilité de l'élève seront là des facteurs explicatifs de l'abandon scolaire. Le cas Bertrand,

le manque des enseignants formés est un problème aussi. Il y a manque des enseignants formés. La pauvreté joue son plein influence dans la scolarisation des enfants, la division des tâches ménagères dans le foyer, le manque de suivi parental, le manque de volonté d'envoyer les filles à l'école ou d'instruire les filles, les parents priorisent les garçons, la culture est l'une des causes puisque tout par de là.

Je ne saurais finir sans ajouter le manque d'hygiène. À partir de 12 à 13 ans c'est la période de menstruation des filles, donc à ce niveau les parents doivent apprendre à la fille à avoir une certaine connaissance sur son corps pour éviter beaucoup de choses par exemple la grossesse. Mais tout ça on ne les

apprends pas et subitement les filles prennent la grossesse précoces quelque chose récurrente, ne pouvant plus continuer les études. Je dirais que c'est la pauvreté qui est là-dedans.

4.3.3. Le statut socioprofessionnel des parents expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles

De nombreux jeunes abandonnent l'école avant d'obtenir leur diplôme parce qu'il est difficile d'accéder à l'éducation, de suivre les cours et de répondre aux exigences de leur emploi ainsi qu'aux responsabilités familiales. Dans d'autre cas, les problèmes liés à l'environnement familiale ou à la situation personnelle de l'élève font que rester à l'école est un défi insupportable. Les élèves n'abandonnent pas l'école du jour au lendemain. Le décrochage est un phénomène complexe et à multiples facettes. Tout au long de leur scolarité, les jeunes sont constamment influencés par divers facteurs appelés « déterminants de la persévérance scolaire ». Lorsque ces facteurs exercent une influence négative, on les appelle des facteurs de risque. Les facteurs de risque augmentent la probabilité qu'un élève éprouve des difficultés à l'école, ce qui peut mener au décrochage scolaire. Ces élèves n'ont pas la motivation, l'engagement, l'estime de soi, l'encadrement parental, le climat scolaire et les ressources communautaires. Le cas Félicité,

Je ne sais à quoi ça me servirait encore de repartir à l'école. Je dois penser à autre chose qui n'est pas l'école. Je dois regarder les choses d'une autre façon. J'ai plein de choses maintenant dans ma tête. Je m'occupe de mon commerce à côté de ma mère quand je trouve un homme de mon choix, je me marierai pour m'occuper de mon foyer que de penser encore sur l'école.

Les élèves se désintéressent aux cours scolaires et finissent par abandonner s'ils ne se sentent pas à l'aise en classe. Ils « sombrent » alors jusqu'à ce qu'ils ne puissent plus rattraper leur retard, devenant finalement incapable de faire face aux difficultés à la maison et dans leur vie quotidienne. Il s'agit de :

- L'enfant qui rencontre des difficultés importantes, des échecs ou des retards dans les matières de base ;
- Il n'est pas très enthousiaste à l'égard de l'école ;
- L'enfant qui s'engage rarement en classe ;

- Il est fréquemment en retard à l'école, fait preuve d'une absence inappropriée et/ou est en retard ; son groupe de pairs à abandonner l'école ;
- Il n'aime pas l'école parce que ses meilleurs amis ont quitté l'école ;
- L'enfant qui parle d'abandonner l'école ;
- Il a des difficultés avec les enseignants, les figures d'autorités ou les autres élèves ;
- Il présente les symptômes dépressifs chroniques.

Très peu d'enfants sont capables de trouver en eux la motivation nécessaire pour apprendre avec plaisir en toutes conditions. L'enseignant joue un rôle central dans l'apprentissage à l'école. En lui repose la capacité de rendre l'apprentissage plaisant ou pénible pour les apprenants. Cela confirme le point de vue du cas Antoinette,

L'une de causes c'est la discrimination des enseignants formés qui s'adonnent beaucoup plus dans les établissements privés que les établissements publics. Il faut noter également le harcèlement des enseignants à l'égard des filles, quand on apprend qu'un enseignant a enceinté 4 filles en une année scolaire au lycée public. Le cas Bertrand, ajoute, le manque des enseignants formés est un problème aussi dans le département. Il y a un manque des enseignants formés. Le niveau est très bas et cela joue sur la scolarité des élèves.

Au-delà des enseignants, les programmes scolaires constitués d'une forte proportion de « faits » et « d'informations », et le mode d'évaluation de l'apprentissage des contenus relatifs à ces programmes sont source de grande fatigue voire d'épuisement total pour l'élève.

4.4. SYNTHÈSE DES ANALYSES

Au terme de cette analyse, l'étude des verbatim se rapportant à nos trois thèmes (pesanteurs socioculturelles et économiques, les normes socioculturelles et le statut socioprofessionnel des parents d'élèves) a permis de comprendre les facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. Ces filles sont confrontées aux difficultés comme la pauvreté, mariage précoce, grossesse non désirée, aux travaux ménagères, à la distanciation des établissements ou à l'influence de l'environnement et des réseaux sociaux. C'est le cas Céline,

en classe de la 5^e c'est là a commencé à être compliqué pour moi car personne n'a pensé payer mes droits de la scolarité où j'ai été renvoyé de l'école. c'est où le problème a commencé. Ce n'est pas que j'ai refusé de fréquenter non, je n'ai pas refusé d'aller à l'école mais les conditions n'étaient pas réunies pour me permettre de fréquenter. Par exemple me chercher les fournitures scolaires comme les cahiers n'étaient pas possible.

La majorité des parents sont de cultivateur ou pêcheur et mère ménagère. Pour tous les besoins les parents font recours qu'aux fruits de laboure et aux animaux (chèvres, bœufs ou volailles), dans ce contexte les élèves sont confrontés aux difficultés de moyen pour pouvoir s'acquitter de leurs droits scolaires. Au collège, nous soulignons que la plupart des filles ont l'âge de la puberté. C'est l'âge auquel les filles sont confrontées également au changement corporel. La déclaration de cas Bernard selon laquelle « *les parents pensent qu'une femme n'a rien d'autre que de s'occuper de son foyer et de ses enfants [...] toutes les décisions viennent de l'homme et la femme subit tout simplement justifie à suffisance l'abandon scolaire des filles dans le département de la Kabbia*

Il faut noter que la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia est dû aussi au mariage précoce des filles. D'autres parents désirent envoyer leurs filles en mariage avant même l'âge requis. Les filles sont envoyées en mariage quelquefois avant l'âge de 18 ans, cette situation peut s'expliquer par la position sociale de parent ou au statut de l'enfant. La distance ou l'éloignement de l'établissement scolaire est aussi l'un de facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles. La fille toute seule ne peut pas effectuer chaque jour la distance allant de 20 à 25 km. Ce problème de distance perturbe d'une part l'élève à aller chaque jour à l'école. Vient ajouter les distorsions des enseignants. Le manque des enseignants formés crée des frustrations à certains élèves. La manière de préparer le cours, la manière de dispenser le cours ainsi que son attitude à l'égard de l'enfant peut également être le facteur de déperdition scolaire chez l'enfant. Le cas Antoinette,

De plus s'ajoute le problème de distance ou l'éloignement de l'établissement de fréquentation. Pour une fille qui habite loin de son établissement ne pourra pas fréquenter pour longtemps. A l'école primaire elle peut aller de 5 à 6 kilomètre mais pour un collège qui est éloigné de 15 à 20 kilomètre, elle est obligée d'aménager dans la localité et en changeant de localité cela a d'influence sur elle et ensuite elle décide d'abandonner ou décide de rester à la maison. L'une de causes c'est la

discrimination des enseignants formés qui s'adonnent beaucoup plus dans les établissements privés que les établissements publics. Il faut noter également le harcèlement des enseignants à l'égard des filles, quand on apprend qu'un enseignant a enceinté 4 filles en une année scolaire au lycée public.

4.5. DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE

La présente recherche analyse les facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. Cette déperdition scolaire des élèves-filles est marquée par les facteurs socioculturels et socioéconomiques des parents d'élèves. Au niveau mondial, l'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire est passé d'environ 90 filles scolarisées pour 100 garçons en 1995 à un nombre égal pour les deux sexes en 2018. À ces deux niveaux, les tendances mondiales ont été emmenées par l'Asie du Sud, en particulier l'Inde, où on compte maintenant plus de filles que de garçons dans l'enseignement primaire et secondaire. Une amélioration significative a également été observée dans d'autres pays. Ainsi, dans 24 pays, dont le Bhoutan, le Burkina Faso, Djibouti et le Népal, où, en 1995, on comptait moins de 80 filles scolarisées dans le primaire pour 100 garçons, la parité a maintenant été atteinte (UNESCO, 2020).

Pour l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2023), près de 250 millions d'enfants et des jeunes ne sont pas scolarisés, soit 122 millions de filles et 128 de garçons. Les femmes représentent encore près des deux tiers des 763 millions d'adultes ne possédant pas les compétences de base en littérature. La pauvreté, l'isolement géographique, le statut de minorité, le handicap, le mariage et les grossesses précoces, la violence fondée sur le genre et les attitudes traditionnelles concernant le statut et le rôle des femmes et des hommes sont certains des nombreux obstacles qui empêchent les enfants et les jeunes de jouir de leur droit à participer à l'éducation, à achever leurs études et à n tirer profit (UNESCO, 2023).

Selon le rapport régional d'Afrique de l'Ouest et du Centre, environ 24 millions de filles en âge d'aller à l'école n'ont pas pu jouir de leur droit à l'éducation. Près de 51,9% des filles ne sont encore scolarisées et 12,7% sont en situation de déperdition scolaire. Ce rapport de l'EPT (2012), indique qu'environ 750 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, n'auront pas acquis les rudiments de l'alphabétisme en 2015 (UNESCO,2012), or elles forment la majorité de la couche défavorisée du système éducatif.

UNESCO (2016) estime qu'en 2014, 61 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne l'étaient pas, contre 100 millions en 2000. Les filles représentent 53% de la population mondiale d'enfants non scolarisés, soit le même pourcentage qu'en 2000, et une fille sur dix, contre un garçon sur douze, n'était pas inscrit à l'école en 2014. Pour Vouillot (2002), les rôles de sexe définissent le modèle de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatif à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre.

Le même constat est relevé lors de notre collecte des données empiriques sur le terrain à Gounou Gaya chef-lieu du département de Kabbia par nos participant (e, s). Certains pensent que le manque de la précision des tâches à accomplir en situation d'apprentissage ou de formation professionnelle serait la cause de déperdition scolaire des élèves-filles, c'est le cas Bertrand « *En effet, les parents pensent qu'une femme n'est rien, elle doit s'occuper que de son foyer et de ses enfants, cela de mon point de vue empêche l'enfant de penser positivement. Toutes les décisions viennent de l'homme et la femme subit tout simplement* ».

L'analyse des résultats a montré que les apprenants ignorent l'usage des objectifs dans leur processus d'apprentissage. C'est pourquoi, il est surtout important d'apprendre aux apprenants à se fixer ou à se donner des buts et des objectifs à atteindre au terme de chaque unité d'enseignement-apprentissage. Les résultats attestent aussi que les éducateurs sont appelés à s'engager et à tout mettre en œuvre pour formuler des objectifs pédagogiques adéquats, le cas Antoinette « *l'une de causes c'est la discrimination des enseignants formés qui s'adonnent beaucoup plus dans les établissements privés que les établissements publics. Il faut noter également le harcèlement des enseignants à l'égard des filles, quand on apprend qu'un enseignant a enceinté 4 filles en une année scolaire au lycée public* ».

Ceci permet de conduire réellement les apprenants à maîtriser une notion, à adopter des comportements, à acquérir des connaissances et à réaliser des activités d'apprentissage donnée.

4.5.1. Les pesanteurs socioculturelles expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia

Le cas Antoinette et Bertrand expliquent les causes liées à l'origine culturelle, à la condition socioéconomique défavorable des parents et des raisons d'ordre social occasionnant l'abandon scolaire des filles dans les collèges, le cas Antoinette, « *Département de la Kabbia est une zone rurale, bien que l'école est développée ici il y a plusieurs pesanteurs qui sont à*

l'origine de déperdition scolaire des élèves-filles. Nous avons la pauvreté : les parents sont majoritairement cultivateurs qui attendent que la saison pour labourer et dépendent la plupart que de ses fruits de laboure » et le cas Bertrand ajoute, « *la culture phallocratique dans notre département est l'un des facteurs principaux de déperdition scolaire des élèves-filles* ». Il ressort de cette analyse que les acteurs de la communauté éducative du département de la Kabbia savent que des filles abandonnent les classes avant la fin de leur parcours dans lesdits collèges. Et qu'en effet, ils avouent également que les causes sont d'ordre économiques, sociales et culturelles.

4.5.2. Les normes socioculturelles expliquent l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia

Il ressort de l'analyse que de nombreuses raisons sociales expliquent la déperdition scolaire des filles du département de la Kabbia. En fait, les interviewés ont trouvé que l'abandon des classes par les élèves-filles des collèges est le fait des facteurs sociaux au nombre desquels l'influence des médias notamment des feuilletons télévisés et réseaux sociaux, le mariage précoce des élèves, le harcèlement sexuel, les grossesses non désirées, le divorce ou la perte des parents et aussi la prostitution. Le cas Bertrand déclare,

La fille est renvoyée en mariage en cas de grossesse précoce ou non désirée. Dès qu'elle est envoyée en mariage, elle aurait perdu à l'école. Les filles elles même sont la cause de leur échec scolaire d'autre part parce que certaines n'ont pas la volonté de réussir et abandonnent les cours à un certain moment pour d'autres choses comme : se prostituer, se marier, et d'autres préfèrent faire le commerce. La méconnaissance des parents sur l'importance des filles à l'école est l'une des causes. Les téléphones et même les réseaux sociaux sont de nos jours également les causes de déperdition scolaire des filles. Les téléphones leur conduit aux vagabondages sexuels. Il y a aussi la faille des parents en ce sens ils ne dialoguent pas avec leurs enfants surtout les filles pour leur inculquer certaines valeurs et importance de l'école. Manque de discussion avec leurs enfants surtout les filles.

L'analyse montre aussi que les personnes interviewées expliquent également la déperdition scolaire des filles des collèges par des raisons culturelles. Au sein des interviewées ayant répondu favorablement à la question qu'est-ce qui explique l'abandon scolaire des élèves-filles dans le département de la Kabbia ? Le cas Antoinette et Bertrand pensent que les filles abandonnent les classes dû aux facteurs socioculturels et économiques d'une part et à l'ignorance des parents et des filles pour les enjeux de l'école d'autre part. c'est également le

cas de (Marietou, 1997 ; cité par Ibata, 2003) dans nos sociétés traditionnelles, la jeune fille est perçue d'une part, comme une main d'œuvre au service de sa mère, et d'autre part comme une épouse reproductrice.

4.5. 3. Le statut socioprofessionnel explique l'abandon scolaire des élèves-filles

De l'analyse des données, plusieurs raisons économiques expliquent la déperdition scolaire féminine dans le département de la Kabbia. En réalité les personnes interviewées ont affirmé que les raisons économiques de la déperdition scolaire sont respectivement liées au faible revenu des parents d'élèves, au type d'activité des parents d'élève, et dû à la précarité économique. Le cas Céline justifie « *En classe de la 5^e c'est là a commencé à être compliqué pour moi car personne n'a pensé payer mes droits de la scolarité où j'ai été renvoyé de l'école. Cela où le problème a commencé. Ce n'est pas que j'ai refusé de fréquenter non, je n'ai pas refusé d'aller à l'école mais les conditions n'étaient pas réunies pour me permettre de fréquenter* ».

4.6. SYNTHÈSE DE DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE

L'objectif général est d'analyser les facteurs de la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. Des données obtenues, la majorité des personnes interviewées a bien des connaissances du phénomène d'abandon des filles dans le département. Les autorités éducatives, les leaders religieux et même les parents d'élèves savent que des filles abandonnent les classes avant la fin de leur parcours éducatif, ce sont les cas (Antoinette et Bertrand). Ils affirment que les causes seront d'ordre économique, sociales et culturelles.

Des raisons économiques expliquant la déperdition scolaire liées au faible revenu des parents d'élèves et au type d'activité des parents d'élèves ont été révélées. Ainsi, les élèves-filles issues de couches défavorisées ou d'une famille polygamique éprouvent des difficultés à se procurer de la scolarisation adéquate, ceci est un facteur limitant dans le processus d'apprentissage.

Aussi, de nombreuses raisons sociales expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles dans le département de la Kabbia. En effet, les personnes interviewées ont trouvé que l'abandon des classes par les élèves-filles est le fait des facteurs sociaux au nombre desquels, ont été cités respectivement l'influence des médias notamment des feuilletons télévisés et réseaux sociaux. Le mariage précoce des élèves-filles, le harcèlement sexuel, les grossesses non désirées, le divorce ou la perte des parents et aussi la prostitution. La situation socioéconomique des parents pauvres les empêche de satisfaire pleinement leurs besoins d'éducation. C'est ce qui explique également Adjiwanou (1999), selon lui le revenu et la richesse des parents jouent

un rôle important tant sur l'enrôlement que la progression des enfants. Ils pensent à se nourrir d'abord et ensuite aux besoins secondaires. Donc, l'initiative de mettre un enfant à l'école est jugé comme une dépense supplémentaires. Les frais tels que les droits d'inscription, les uniformes, le transport et les fournitures scolaires découragent les parents. En outre, à chaque rentrée scolaire, l'accumulation de ces dépenses s'élève à un montant tel que les parents d'élèves se trouvent incapables de les satisfaire.

Pour Ibata (2003), le revenu non salarial a le même impact sur la scolarisation des garçons et des filles, alors que Deble (1996) pense que le revenu a un plus grand impact sur la scolarisation des filles seulement. Enfin, des raisons culturelles se pointent dans les discours. Au sein des personnes interviewées ayant répondu favorablement, les cas (Antoinette et Bertrand) pensent que les filles abandonnent les classes pour des raisons économique, culturelles et sociales et aussi dû à l'ignorance des enjeux de l'école. Les niveaux d'éducation des parents influent fortement sur la scolarisation de leurs enfants. Les parents ayant déjà fréquenté l'école ont une grande préférence à amener leurs enfants à l'école. En revanche, ceux n'ayant pas un niveau scolaire appréciable, ni n'ayant jamais fréquenté l'école accordent moins d'importance à la scolarisation de leurs enfants.

4.7. Perspective théorique de l'étude

Les filles sont toujours plus susceptibles que les garçons de n'avoir pas mis les pieds dans une salle de classe. Au niveau mondial, sur les 59 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui n'étaient pas scolarisés en 2018, 12 millions, soit 20 %, n'ont pas été scolarisés et ne le seront probablement pas si les tendances actuelles se poursuivent. Les filles représentent les trois quarts (9 millions) de ces enfants, et plus de 4 millions d'entre elles se trouvent en Afrique subsaharienne (ISU, 2019).

Entre 1995 et 2018, le pourcentage de pays ayant atteint la parité entre les sexes est passé de 56 % à 65 % dans le primaire, de 45 % à 51 % dans le premier cycle du secondaire et de 13 % à 24 % dans le second cycle du secondaire. Il subsiste d'importantes disparités au détriment des filles, principalement dans les pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu. En 2018, on comptait moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons dans 7 pays dans le primaire, 15 pays dans le premier cycle du secondaire et 22 pays dans le second cycle du secondaire. Toujours en 2018, on comptait moins de 90 garçons scolarisés pour 100 filles dans 24 % des 152 pays disposant de données pour le second cycle du secondaire, une situation qui n'avait guère changé depuis 1995 (UNESCO, 2020).

Depuis l'introduction du « genre » comme champ d'étude, on différencie les termes de sexe et de genre : le terme genre est « utilisé pour désigner la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin » (Dafflon Nouvelle, 2006). De plus, les chercheurs s'accordent sur le fait que « le genre est la construction sociale des différences sexuelles et non seulement la construction sociale des sexes » (Terret, 2004). Il est important aussi de définir la notion d'identité sexuée. Christian Baudelot et Roger Establet rappellent la définition de Colette Chiland : l'identité de genre ou l'identité sexuée est « le sentiment intime que chacun a d'appartenir à l'un des sexes que la biologie et la culture distinguent » (Chiland, 1999 ; Baudelot & Establet, 2007). Christian Baudelot et Roger Establet s'interrogent sur les éléments qui produisent les stéréotypes en matière du genre : au paravent, on expliquait et justifiait les inégalités observées entre les filles et les garçons par des différences de nature et d'origine biologiques. Mais ces stéréotypes naturalistes sont désormais niés par les études en sciences humaines et sociales mais aussi par des nouvelles études en biologie. Les chercheurs ont montré que les différences sexuées relèvent aussi et surtout de domaines culturels et sociaux. De plus, les travaux les plus récents montrent que « le sens supposé unilatéral de la causalité allant du biologique au culturel pouvait parfois s'inverser mais toujours se compliquer » (Baudelot & Establet, 2017).

Ainsi, des chercheurs comme la neurobiologiste Catherine Vidal analysent les rôles de la biologie mais aussi l'influence de l'environnement social et culturel dans la construction des identités d'hommes et de femmes. Catherine Vidal explique que les garçons et les filles, éduqués différemment, peuvent montrer de divergences de fonctionnement cérébral mais ces différences, présentes dans le cerveau depuis la naissance, peuvent s'atténuer et disparaître. L'importance des variations individuelles dans le fonctionnement du cerveau dépasse dans la majorité des cas la variabilité entre les sexes, qui par conséquent n'est observée que dans des cas rares. Pour des performances cognitives égales, différents sujets auront chacun leur propre stratégie et donc leur propre façon d'activer leurs circuits de neurones (Vidal & Benoit-Browaëys, 2005).

Selon Plan Waro (2012), des préoccupations et des contraintes dans l'éducation des filles sont enracinées dans les inégalités entre sexe profondément ancrées. Les conceptions ancrées concernant les rôles comme dispensatrices de soignes, mères, épouses et ménagères influent sur les perceptions de la valeur de l'éducation des filles et les choix de vie et des carrières qui leurs sont disponibles.

L'égalité à l'école passe par une transformation de l'éducation des filles mais aussi par une transformation de l'éducation des garçons. Dans la continuité des travaux de Françoise

Mayeur qui, en 1988, a dressé le premier bilan historiographique des études sur l'histoire de l'éducation des filles (Luc, 2007), des historiens et historiennes ont participé au débat sur le thème des inégalités sexuées à l'école. Ils se sont employés à faire découvrir les écoles et les formations « des filles », en particulier dans le domaine professionnel et technique, et à sortir de l'oubli des figures de pionniers, dans les lycées, les universités, les écoles d'ingénieures (Rogers, 2007). C'est aussi le propos de Nicole Hulin, qui dresse un panorama historique de l'enseignement féminin des sciences aux XIXe et XXe siècles (Hulin, 2008).

En effet, la plupart des chercheurs scientifiques parlant de l'impact du genre en éducation ancrent leur propos dans des contextes scientifiques ou en éducation physique et sportive. Les recherches soulignent les effets des représentations sexuées sur les identités des jeunes à l'école et sur leurs apprentissages.

4.8 PROPOSITION DES SOLUTIONS

Définie en terme plus étroits et opérationnels, la déperdition scolaire se rapporte à des élèves qui n'achèvent pas leur scolarité dans le nombre d'années prescrits soit parce qu'ils abandonnent définitivement l'école soit parce qu'ils redoublent une ou plusieurs classes. Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes intéressés à la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad. Quelques faits saillants ont retenu notre attention lors de l'analyse de données que nous allons présenter et proposer des solutions :

Premièrement, les facteurs sociaux. Il a d'abord été relevé dans un premier temps certains facteurs sociaux ayant un impact sur l'accès des filles à l'école comme le mariage précoce/forcé, les grossesses non désirées, l'influences des médias sociaux, le manque d'un programme adéquat pour l'éducation sexuelle aux filles. Il a aussi été relevé un certain nombre de discriminations sexistes à l'égard des filles : les garçons sont privilégiés en terme de scolarité par les parents qui estiment que payer la scolarité d'une fille c'est une perte d'argent vue qu'elle est appelée à être femme au foyer plus tard, et à cela s'ajoute les multiples tâches ménagères souvent imposées aux jeunes filles. D'autre part les filles sont contraintes d'aider la famille à faire des petits commerces, des travaux domestiques rémunérés pour ramener de quoi manger à la maison, ou s'occuper de la maison. Il est également important de souligner qu'il existe encore des problèmes liés à l'inégalité des sexes, le statut inférieur des femmes et des filles par rapport aux hommes et aux garçons résultant des sociétés patriarcales dans nos sociétés qui sont également des facteurs à prendre en considération.

Deuxièmement, au niveau culturel, dans la société tchadienne, et avant tout dans le milieu rural, il existe encore des ignorances quant aux enjeux de l'école : ignorance de l'importance de la scolarisation des filles, l'obligation des filles d'exécuter des activités domestiques, l'indifférence à l'égard des filles. Il a également été reporté un problème d'exploitation élevée des jeunes filles à des agressions sexuelles à l'école (y compris par des enseignants) ; le regard de la société vis-à-vis de la fille dans certaines communautés, le harcèlement (causé par des élèves garçons ainsi que des enseignants) en milieu scolaire, et aussi les troubles liés à la menstruation. La plupart des filles suspendent les cours pendant la période de menstruation par peur d'être « sujet » de moquerie en cas de débordement (tâche).

Troisièmement, comme nous l'avons mentionné ci-dessus la précarité dans laquelle vivent certaines familles et/ou les faibles revenus des parents d'élèves et la mobilité des parents à la recherche des opportunités sont également des facteurs qui vont influencer le fait que les jeunes filles puissent accéder à l'éducation ou non, sans oublier les facteurs institutionnels. Il existe plusieurs problèmes au niveau institutionnel tels que la faible mise en œuvre des textes juridiques et des décisions judiciaires relatifs à la protection de l'enfance. L'insuffisance du cadre légal caractérisé par l'incompatibilité avec les instruments juridiques internationaux ratifiés, l'existence de vides juridiques et dispositions discriminatoires à l'égard des filles dans certains textes. Il a aussi été constaté une insuffisance des ressources allouées à la promotion et à la protection des droits de la fille (manque de protection policière/ force de l'ordre), une faible vulgarisation des instruments juridiques de promotion des droits de la fille.

Cependant, il est important de signaler que des avancées ont été constatées ces dernières années par l'Etat tchadienne avec des lois et cadre des préventions et de lutte de SGBV (PNG, Loi 29, articles 368 du CPT et art 4 de l'ord-n°006/PR/2015 du 15 avril 2015 portant l'interdiction du mariage d'enfants etc.). Notons également insuffisance des ressources de prise en charge des filles-mères afin de les aider à poursuivre leurs études, une faible harmonisation des interventions par des institutions chargées de la protection des filles (Forces de Défense et de Sécurité, magistrats, ONG, services sociaux), l'impunité à l'égard des auteurs des discriminations et violence contre les filles, la guerre et les conflits armés.

De tout ce qui précède, quelles sont les solutions adéquates pour répondre à ce phénomène qui inhibe la réussite scolaire des filles ? Nous proposons quelques pistes solutions suivantes.

La nécessité de l'implication de tous les acteurs de l'éducation dans la gestion de la déperdition scolaire des filles à tous les niveaux

Au niveau familial

Il est nécessaire de mettre en place des programmes pour sensibiliser cette situation et ainsi éviter les discriminations sexistes, pour accorder les mêmes droits et devoirs aux filles et garçons, pour impliquer les garçons à des travaux ménagers afin d'alléger les tâches qui incombent aux filles pour, qu'elles aussi puissent se consacrer à leurs études. Il faudrait pouvoir mettre en place des programmes d'éducation sexuelle afin d'accompagner les filles dans la gestion du cycle menstruel et pour que la société ne la considère pas comme une maladie mais un élément qui peut contribuer à l'épanouissement en tant que future femme et mère (selon leurs projets de vie), pour discuter sans tabou sur des questions liées au sexe, les grossesses avec les enfants et en particulier les filles. Il serait également important de trouver un mécanisme éducatif pour transformer la société positivement et ne plus réduire le rôle des filles à celui des femmes aux foyers et de leur inculquer la valeur de la réussite socioprofessionnelle pour les encourager à se consacrer à leurs études.

Au niveau communautaire

La communauté doit veiller à la protection des filles et œuvrer en synergie d'action avec l'Etat et les ONG dans la lutte contre la discrimination et toutes formes de violences à l'égard des filles, pour créer un environnement à l'épanouissement de la fille, contribuer et encourager la fille dans la poursuite de sa scolarisation et mettre un terme aux pratiques traditionnelles néfastes qui contribuent à la déscolarisation des filles. Parmi celles-ci, nous soulignons : le mariage forcé /précoce, les mutilations génitales féminines, les bannissements, la stigmatisation de la fille ou son isolement social (chasteté, virginité très prisées dans certaines sociétés qui en font honneur de la famille), l'intimidation et la peur de se déplacer pour aller à l'école du fait des menaces contraintes à l'égard des filles, impliquer les filles dans des débats familiaux et créer des centres communautaires pour l'encadrement des filles et des garçons.

Au niveau étatique

Il serait opportun que l'Etat promeuve les textes nationaux et internationaux sur la protection des filles, et de créer au sein des établissements scolaires des opportunités d'apprentissages sur l'égalité et l'équité du genre à travers des groupes de travail et des clubs au sein desquels les filles et garçons prennent des responsabilités pour un changement de

comportement. Nous proposons aussi de faire la promotion des activités créatives et des exemples des réussites sociales féminines dans le domaine professionnel ou social au sein des établissements scolaires pour encourager les filles à se maintenir scolarisées et visées la réussite. Nous proposons également de mettre en application des textes légaux, par exemple la disposition de l'article 369 de CPT (code pénal tchadien), pour sanctionner les parents qui refusent d'envoyer leurs filles à l'école ainsi que les établissements scolaires qui refusent d'intégrer et/ou qui excluent les filles pour cause de grossesse, ou qui refusent de les réintégrer dans le cycle scolaire après l'accouchement.

Appui des ONG

Il serait essentiel que les ONG présentes au Tchad et travaillant sur ces aspects de l'éducation et des jeunes filles d'accentuer les sensibilisations de la communauté sur l'importance de l'éducation des filles, de faire du plaidoyer auprès du Gouvernement pour la création d'un cadre juridique adapté pour la protection des filles, pour l'application et la vulgarisation des textes nationaux et internationaux pour garantir les droits à l'éducation sans discrimination à l'égard des filles. Il serait également important de pouvoir appuyer en fourniture scolaire et prise en charge des frais médicaux des filles issues d'une famille vulnérable, d'initier des projets pour accompagner les filles mères, comme par exemple l'installation de garderies pour enfants, des centres d'alphabétisation et d'apprentissage de petits métiers, de vulgariser la politique de la santé et hygiène menstruelle des filles.

CONCLUSION DE L'ETUDE

Tout au long de cette étude, l'objectif poursuivi était d'analyser les facteurs de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad. Il y a lieu de noter que plusieurs facteurs contribuent à la déperdition scolaire des élèves-filles, notamment les facteurs économiques et les facteurs socioculturels. Labé (2010) la déperdition scolaire est la sortie prématurée d'une partie des effectifs scolaires engagés dans le cycle ou dans un programme d'études. L'égalité à l'école passe par une transformation de l'éducation des filles mais aussi par une transformation de l'éducation des garçons. A Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia, les filles abandonnent très tôt l'école. Pour des raisons dues à la situation financière des parents, le mariage précoce, l'insuffisance d'enseignants qualifiés et l'influence de la tradition qui consacrent les filles au foyer pour les travaux domestiques.

INEE (2021), 70% de filles finissent le cycle primaire, le nombre baisse à 30% pour le cycle moyen, et diminue encore de moitié pour seulement 15% des jeunes filles qui finissent le secondaire et seulement 5% de filles qui ont la possibilité de continuer des études supérieures. De ce constat pose la question de recherche suivante: « *quels sont les facteurs qui expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad?* ». C'est la question principale de recherche, de cette question nous avons formulé l'hypothèse principale suivante : « *Les pesanteurs socioculturelles et socioéconomiques expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad* ». Celle-ci a donné deux hypothèses de recherches suivantes :

HS1 : les normes et pratiques socioculturelles expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad » ;

HS2 : « le statut socioprofessionnel des parents expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad ».

Pour vérifier ces hypothèses de recherche, l'étude s'est adressée à douze participants, huit filles en situation d'abandon scolaire, deux leaders religieux et deux autorités éducatives qui constituent la population de l'étude retenus après la séance de Focus group organisé à cet effet. L'entretien semi-directif a servi d'outils de collecte des données. Les données recueillies ont fait l'objet d'analyse de contenu thématique, quelques faits saillants ont servi le point de départ à cette recherche.

Premièrement, les pesanteurs socioculturelles exercent une influence contraignante sur les individus et les groupes au sein d'une société. Les filles peuvent être découragées d'aller à l'école en raison de normes sociales restrictives qui valorisent davantage l'éducation des garçons. Mariage précoce et grossesse non désirée : les filles qui se marient précocement ou qui tombent enceintes à un âge précoce ont souvent moins d'opportunités d'éducation scolaire. Ces responsabilités familiales précoces peuvent les contraindre à abandonner l'école pour prendre soin de leur famille. Pauvreté : les familles pauvres ont souvent du mal à financer l'éducation de leurs enfants, en particulier celle des filles. Les dépenses liées à l'école, telles que les frais de scolarité, les uniformes, les fournitures scolaires et le transport par exemple peuvent être inabordables pour de nombreuses familles.

Deuxièmement, les normes sociales jouent un rôle important dans la manière dont les individus se comportent, interagissent et prennent des décisions dans divers domaines de la vie, y compris l'éducation. En éducation, les normes sociales peuvent influencer les attitudes envers l'éducation, les choix éducatifs des individus, les opportunités éducatives disponibles et les résultats scolaires. L'éloignement géographique de l'école et les problèmes de sécurité peuvent dissuader les filles de poursuivre leur éducation. Les établissements scolaires inaccessibles ou situés dans des zones dangereuses peuvent représenter des obstacles majeurs. Normes sociales et culturelles : les normes sociales et culturelles peuvent jouer un rôle significatif dans l'abandon scolaire des filles. Les attentes traditionnelles de rôle de genre, les inégalités de pouvoir et les préjugés peuvent restreindre les opportunités d'éducation des filles.

Troisièmement, les familles issues de milieux socioéconomiques plus favorisés ont souvent plus de ressources financières, sociales et culturelles pour soutenir l'éducation de leurs enfants. Selon Kantabaze (2010), la déperdition scolaire désigne un phénomène caractérisé par un des critères suivants :

- Diminution des effectifs d'une cohorte d'élèves suite aux abandons scolaires volontaires ou forcés, aux redoublements, aux décès et au changement du domicile de l'élève au cours de l'année ;
- La non certification des compétences qui se manifeste par la non maîtrise des éléments du cursus scolaire ;
- Le gaspillage des ressources humaines et matérielles engagés dans la formation.

Il ajoute:

Les auteurs comme (Paul et Brimer, 1971 ; LêThanhkhoi, 1967 ; Legendre, 1993 ; UNESCO, 1998 ; Rwehera, 1999 ; Dièye, 2000 ; Mohamed, 2003 ; Kaboré, 2008 ; Kantabaze, 2006) sont unanimes sur le fait que l'abandon scolaire et le redoublement constituent les dimensions principales de la déperdition scolaire.

Nos analyses confirment nos prédictions de départ qui dit : les pesanteurs socioculturelles et socioéconomiques rendent compte de déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia au Tchad. Confirmant ainsi la théorie du genre en éducation, selon laquelle les rôles, les comportements et les identités de genre ne sont pas déterminés uniquement par le sexe biologique, mais sont largement influencés par des facteurs sociaux et culturels. La déperdition scolaire des filles seraient les conséquences de stéréotypes de genre qui les assignent à des rôles et des comportements traditionnellement considérés comme féminins. Chaque société a sa culture et définit des rôles féminins et masculins, associés souvent aux différences biologiques entre les hommes et les femmes, mais aussi aux rapports sociaux et de pouvoir entre les sexes. Autour de ces rôles, se construisent des images et des représentations des comportements attendus de l'un et l'autre sexe, de ses (in) compétences, de ses rôles de ses sphères d'activités. Ceci déterminera notamment le comportement et les attitudes perçues comme « normaux » et « naturel » pour les hommes et pour les femmes (Olivier, 2010).

En outre, la déperdition scolaire traduit toute défaillance dans le parcours scolaire d'un élève inscrit dans un cycle d'études donné, défaillance se manifestant par le maintien de celui-ci dans une année d'études pendant plus d'un an ou par une interruption provisoire ou définitive de sa scolarité. Elle est en grande partie la conséquence des départs prématurés de l'école (abandon, déscolarisation ou décrochage), des retards scolaires et des redoublements.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADJIWANOU, B. (1999). Impact de la pauvreté sur la scolarisation et le travail des enfants au Togo, CERDI et URD, Université de Lomé, 16p.
- AHMED, A. R. (2014). La déperdition scolaire dans l'enseignement fondamental au Mali : cas des filles des écoles du second cycle public du cercle de Kangaba, région de Koulikoro, RECHERCHES AFRICAINES I N° 027
- ANDREE. R; PIERRE. C. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. Revue des sciences de l'éducation, Volume 31, Number 3
- ATFA, M., HOURIA, B & ABLA, R. (2017). Filles et garçons en éducation: les inégalités inversées. LAPSI N° 14
- AVANZINI, G. (1997), L'échec scolaire. Paris : Édition du Centurion.
- BAUDELLOT, C. ; ESTABLET, R. (1992). Allez les Filles. Paris : Seuil.
- BAUDOUX, C. & ZAIDMAN, C. (1992). [dir.]. Egalité entre les sexes : mixité et démocratie, Paris, L'Harmattan.
- BEAUCHESNE, L. (1991), Les abandons aux secondaires : Profil sociodémographique. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.
- BEAUD, M. (2003). L'art de la thèse, Paris : Ed. La Découverte.
- BELLO, M., WEFU, B.I. & WEGORE, Z. P. (1993). La scolarisation des filles au Tchad. Document technique préparé à l'éducation des filles au Sahel. Dakar, Sénégal.
- BERNARD, P. Y. & MICHAUT, C., (2014). Filles et garçons face au décrochage scolaire. Centre de recherche en éducation de Nantes. Université de Nantes Chemin de la Censive du Tertre, BP 81227. 44312 NANTES cedex 3
- 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. Paris : PUF
- BILLAMY, C. (1999), La situation des enfants dans le monde. New York: UNICEF.

BINGUIMALE, E. (1992), Les déperditions scolaires féminines à Bangui (Centrafrique), mémoire de Maîtrise en sociologie, Université de Yaoundé.

BOUCHARD, P. & ST-AMANT, J. C. (1994). Abandon scolaire et socialisation selon le sexe. Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits. Québec. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), 1 (1).

BOUCHARD, P. & ST-AMANT, J. C. (1996). Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire. Montréal : Editions du Remue-ménage.

BRUNSWIC, E. (1994), Réussir l'école, réussir à l'école. Stratégie de réussite à l'école fondamentale. Paris : Éditions UNESCO.

CAROL, B. (1995). Les fillettes d'aujourd'hui sont les femmes de demain, Éducation des filles: la clé du développement. New York : UNICEF.

CHAMPY, P. et ÉTEVE, C. (dir). (2005). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris, France: Retz

COMBAZ, G. & HOIBIAN, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : l'exemple de l'éducation physique et sportive. Éditions La Découverte, 2008/2 (N° 20) 2008/2 (N° 20), pages 129 à 150

COMPAORE, N.D. FELIX. (2010), Les causes du redoublement et des déperditions scolaires au Burkina Faso, in ACID News, N°005, Mars-Avril 2010, p.8-9, Ouagadougou.

CONG, N., & QUENTIN, W. (2014). Impact of child marriage on literacy and education attainment in Africa. UNICEF and UNESCO Institute for Statistics

CONVERS, J-P. (1975), Barrières sociales et sélection scolaire. Genève : Université de Lausanne. Thèse de doctorat.

DEBLE, I. (2000). La scolarité de la fille: étude internationale comparée sur les déperditions scolaires chez les filles et les garçons de l'enseignement primaire et du second degré, UNESCO

DEDY, S. & BIH, E., (1997). Etude des déterminants familiaux de la scolarisation des filles et des enfants en zone de sous scolarisation de Côte d'Ivoire, rapport final.

DIAMOND, G. (2022). Normes sociales et éducation des filles : une étude réalisée dans huit pays d'Afrique Subsaharienne. Document d'orientation du GCI. Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNNGEI), New York.

- DURU-BELLAT M. (1990, rééd. 1997). L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux, Paris, L'Harmattan.
- 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., Kieffer, A., Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*. 42-2. 251-280.
- FARINAZ, F., & al. (2010). Éducation et formation: enjeux de genre. Éditions Antipodes 2010/2 (Vol. 29) 2010/2 (Vol. 29), pages 4 à 16
- FENN, N. S., EDMEADES, J., LANTOS, H., & ONOVO, O. (2015). Child marriage, adolescent pregnancy and family formation in West and Central Africa. Washington, DC: ICRW.
- FERRAND, M., IMBERT F. & MARRY C. (1999). L'Excellence scolaire : une affaire de famille : Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques, Paris, L'Harmattan.
- GALLOT, F., PASQUIER. G. (2018). L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre: les effets d'une polémique. L'Harmattan | « Cahiers du Genre, 2018/2 n° 65 | pages 5 à 16
- GOUYON, M., & GUERIN, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons: des intentions à la pratique. *Économie et statistique*, 398 (1), 59-84
- GROUTH-SMITH, J., TANNER, S., POSTLES, C., & O'REILLY, H. (2012). Progrès et obstacles à l'éducation des filles en Afrique. Plan International, Rapport 2012.
- HELENE. M. (2008). Genre et éducation : service de veille scientifique et technologique. Dossier d'actualité de la VST N° 37
- HOUEDENOU, F. (2016). Phénomène de déperdition scolaire féminine : analyse et perspectives d'action pour le développement des compétences au Bénin : journal de la recherche scientifique de l'Université de Lomé 18 57-67.
- IDRISSA, S. & THIBAUT, L. (2020). Les écoliers sur les sites d'orpaillage au Mali : une des niches de la déperdition scolaire cairn.info
- JANOSZ, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine, *VEI Enjeux*, n° 122

- KANTABAZE, P. (2010). Déperdition scolaire dans le secteur de l'élémentaire au Burundi: cas de la Mairie de Bujumbura. Thèse de doctorat. Université de Cheikh Diop Dakar, Sénégal.
- KHALED, B. (2016). L'abandon scolaire en Tunisie: état des lieux, caractéristiques et perspectives. *L'Education en débats: analyse comparée*. 7: 47-58 ISSN 1660-7147
- KING, E. M., & WINTHROP, R. (2015). Today's challenges for girls' education. *Global Economy And Development*. Working Paper No. 90.
- KI-ZERBO, J : -(1990), Éduquer ou périr. Paris : UNICEF-L 'Harmattan.
- KYEDREBEOGO, R. (2004), Les causes socioculturelles de la déperdition scolaire chez les filles au Burkina Faso : Cas de la province du Kadiogo, Koudougou, ENSK.
- LOUA, S. (2019). La question de la réussite scolaire des filles au Mali. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*. Retrieved November 8, 2020 from <http://journals.openedition.org/ries/7310>
- MAPTO. K. 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 de Doctorat Ph.D
- MARIE-FRANCE, L. (1998). L'école et les filles en Afrique. Éditions KARTHALA 22-24, boulevard Arago 75013 PARIS
- MATCHOKE, T. V. (2007). Déterminants des disparités entre sexes en matière de scolarisation au Tchad. Mémoire DESS en Démographie. IFORD, Yaoundé.
- MBATBAINA, P. R. (2021). Perte d'objet et résilience de l'orphelin d'âge scolaire : cas des pensionnaires de SOS village d'enfant de N'Djamena. Université de Yaoundé 1.
- NOUMBA, I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun. *De Boeck Supérieur « Revue d'économie du développement »* 2008/1 Vol. 16 | pages 37 à 62
- OPHEIM, M. (2000). Les filles et l'école au Mali. *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), 152–171.
- OSTERRIETH, P. (1967), L'enfant et la famille. Paris : Edition du scarabée.
- OUSMANE, Y; MAIGA, K. F. (2022). Mariages précoces, grossesses précoces et scolarisation des adolescentes. *Revue Internationale Des Economistes De Langue Française*, VOL. 7, N°1
- PARENT, G. et PAQUIN, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, no 4, pp. 697-705. SMITH –

SREEN, P. (1998), Les causes de la déscolarisation des filles et les aspirations socio-professionnelles des filles déscolarisées au Gabon. Libreville : UNICEF.

RABENASOLO, O. F. (2011). L'éloignement des parents est-il une cause de déperdition scolaire à Madagascar ? cas du lycée de Vatomaniry. Mémoire de DEA. Université d'Antananarivo, Madagascar.

Rapport d'analyse statistique, 2018/19., 2020. Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique

RAZAFIMBELO, C. (2022). La déperdition scolaire dans les lycées malagasy : Les facteurs déterminants. Revue Didaktika. Janvier, N°05

SEYDOU, L. (2019). La question de la réussite scolaire des filles au Mali. Revue Internationale d'Éducation de Sèvres. <https://doi.org/10.4000/ries.7310>

TCHEGO, J.-M. (1981), Les déperditions scolaires dans l'enseignement primaire : une méthode de recherche de leurs causes. Le cas du Cameroun, thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Paris 1, Sorbonne.

UNESCO. (1971). La déperdition scolaire : un problème mondial. Une étude statistique de la déperdition scolaire, Place de Fontenoy, Paris 7^e

UNESCO. (2022). Rapport mondial de suivi de l'éducation, rapport sur l'égalité des genres : approfondir le débat sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté, place de Fontenoy 75352, Paris 07 SP, France

UNICEF. (2017). La situation des enfants dans le monde. UNICEF.

WAIDA, M. B., NJOCK, B. (1970), L'éducation de la fille dans la société traditionnelle Bassa, thèse, Paris, Sorbonne.

WODON, Q., MALE, C., ONAGORUWA, A., & YEDAN, A. (2017). Eléments d'analyse pour la réunion de haut niveau d'Octobre 2017 pour mettre fin au mariage des enfants en Afrique de l'Ouest et du Centre, Série de notes sur l'éducation des filles et le mariage précoce en Afrique de l'Ouest et du Centre. Département de l'éducation. Washington, DC: Banque Mondiale.

WOROU, G. (2007). Echech scolaire des filles en milieu rural au Bénin : Cas du CEG YOKO., Mémoire de Maîtrise, UAC, 54p

LES ANNEXES

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix Travail Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DES
ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace Work Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
STUDIES IN EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N° ~~393~~ 22/UYI/VDSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **HLAKTANGUI Germaine** matricule **20V3168**, est inscrite en Master II dans mon Établissement, Département *des Enseignements Fondamentaux*, Filière *Enseignements Fondamentaux*; Spécialité : **Sociologie et Anthropologie de l'Éducation**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherches en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr. AWONDO AWONDO Simon Patrick**, Enseignant à l'Université de Yaoundé I. Son sujet est intitulé « *Discrimination de genre et déperdition scolaire des élèves-filles au Tchad : cas de la région du mayo-kebbi Est.* »

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le

19 MAI 2022



pour le Doyen et par ordre

Le Vice-Doyen

REPUBLIQUE DU TCHAD

UNITE-TRAVAIL-PROGRES

CONSEIL MILITAIRE DE TRANSITION

MINISTERE DE L'ADMINISTRATION DU TERRITOIRE

ET DE LA DECENTRALISATION

PROVINCE DU MAYO-KEBBI EST

DEPARTEMENT DE LA KABBIA

SECRETARIA GENERAL

AUTORISATION DE RECHERCHE

Relative à la demande adressée par Mlle HLAKTANGUI Germaine étudiante inscrite en Master de recherche, département des enseignements fondamentaux, option **sociologie et anthropologie de l'éducation** à l'université de Yaoundé I.

Vu l'autorisation de recherche N° 383/22 UY1/VDSSE, du 19 mai 2022 délivrée par professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la faculté des sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé I ;

Le préfet du Département de la kabbia autorise Mlle HLAKTANGUI Germaine de mener de recherches en vue de collecter des données sur le thème : **Déperdition scolaire des élèves-filles dans la Région du Mayo-Kebbi Est au Tchad : cas du département de la Kabbia.**

En foi de quoi, la présente autorisation de recherche lui est établie pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Gounou-Gaya, le 10/08/2022

Le Préfet



REPUBLIQUE DU TCHAD
Province du Mayo-Kebbi Est
Le Préfet
Département de la Kabbia
Administration et Formation des Cadres

BERAMGOTO

GUIDE D'ENTRETIEN

I. THÈMES DU GUIDE D'ENTRETIEN

Thème 1 : Discrimination de genre

Sous-thème 1 : Discrimination directe

Sous-thème 2 Discrimination indirecte

Sous-thème 3 : Discrimination systémique

Thème 2 : Déperdition scolaire

Sous-thème 1. Facteurs sociaux

Sous-thème 2. Facteurs culturels

Sous-thème 3. Facteurs économiques

Sous-thème 4. Facteurs institutionnels

II. IDENTITÉ DU SUJET

Sexe : _____

Age : _____

Statut : _____

Nationalité : _____

Profession/Classe : _____

Institution : _____

- Fille en déperdition scolaire
- Enseignant/proviseur/directeur
- inspecteur/pasteur/prêtre

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES ELEVES-FILLES

Dans le cadre de notre étude portant sur déperdition scolaire des élèves-filles au tchad dans la région du Mayo-kebbi Est : cas du département de la Kabbia, nous vous sollicitons et vous prions de bien vouloir prendre part à notre étude en répondant sincèrement à nos questions car il n'y a pas de « bonne ou mauvaise réponse ». C'est votre opinion qui compte. Ceci étant, nous vous promettons une discrétion totale en ce qui concerne les données qui nous seront recueillies et ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

A. Identification du sujet

1. Pseudonyme :
2. Sexe
3. Age
4. Nationalité
5. Ethnie
6. Religion
7. Statut
8. Niveau d'étude

B- QUESTIONS RELATIVES AU PROBLEME DE RECHERCHE

- 01- Qu'entendez-vous par l'abandon scolaire ?
- 02- Qu'est ce qui explique l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?.....
- 03- Pourquoi as-tu abandonné l'école ?.....
- 04- Qu'est-ce qui pousse l'enfant à abandonner l'école ?.....
- 05- Pourquoi les parents ne payent-ils pas vos droits de scolarité ?.....
- 06- Quel sentiment as-tu actuellement vis-à-vis de l'école ?.....
- 07- Quelles sont les difficultés rencontrées à l'école ?.....
- 08- Comment la grossesse peut-elle être le facteur d'abandon scolaire des élèves-filles ?.....
- 09- Le statut socioprofessionnel des parents d'élèves détermine-t-il leur réussite scolaire ?.....

NB : dans ce guide d'entretien, le chercheur pourra poser des questions aux participants en fonction des réponses qu'il souhaiterait obtenir.

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES AUTORITES EDUCATIVES ET RELIGIEUSES

Dans le cadre de notre étude portant sur déperdition scolaire des élèves-filles au tchad dans la région du Mayo-kebbi Est : cas du département de la Kabbia, nous vous sollicitons et vous prions de bien vouloir prendre part à notre étude en répondant sincèrement à nos questions car il n'y a pas de « bonne ou mauvaise réponse ». C'est votre opinion qui compte. Ceci étant, nous vous promettons une discrétion totale en ce qui concerne les données qui nous seront recueillies et ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

B. Identification du sujet

01. Pseudonyme
02. Sexe
03. Age
04. Nationalité
05. Ethnie
06. Religion
07. Profession
08. Niveau d'étude

B- QUESTIONS RELATIVES AU PROBLEME DE RECHERCHE

- 1- Qu'est-ce que l'abandon scolaire ?.....
- 2- Qu'en pensez-vous de la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?.....
- 3- Qu'est ce qui explique la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia ?.....
- 4- Qu'est-ce qui pousse l'enfant à abandonner l'école ?.....
- 5- Comment la grossesse peut-elle être le facteur de l'abandon scolaire des élèves-filles?.....
- 6- Le statut socioprofessionnel des parents détermine-t-il la réussite scolaire des élèves ?.....
- 7- En quoi le mariage non désiré peut-il être l'un des facteurs de l'abandon scolaire des élèves-filles?.....
- 8- Il y a-t-il pas la responsabilité de l'école et des camarades dans le processus de l'abandon scolaire des élèves-filles ?.....
- 9- En quoi les raisons culturelles et économiques peuvent-elles expliquer l'abandon scolaire des élèves-filles ?.....

10- Pouvez-vous donner des précisions sur les raisons culturelles de l'abandon des filles de l'école du département de la Kabbia sans en avoir fini le parcours ?.....

FORMULAIRE DU CONSENTEMENT LIBRE ET ECLAIRE

Je soussigné (e), Mr/Mme/Mlle.....

Avoir été sollicité (e) à participer aux travaux de Master de **HLAKTANGUI Germaine** ; Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Education, département des enseignements fondamentaux dont le sujet est intitulé « Déperdition scolaire des élèves-filles dans la Région du mayo-kebbi Est au tchad: cas du département de la Kabbia » a pour objectif principal celui d'analyser les facteurs de déperdition scolaire des filles au Tchad. Les seules conditions pour y participer sont, *être fille en déperdition scolaire ou (enseignant, proviseur, censeur, surveillant et, ou le Directeur d'école, inspecteur, pasteur et prêtre) et, être dans la région du Mayo-kebbi Est et dans le département de la Kabbia*. Ladite recherche est dirigée par le Dr AWONDO WONDO Simon Patrick de l'Université de Yaoundé I. Cette étude n'implique aucun risque, mais certaines questions pourraient engendrer un inconfort. La participation à cette étude se fait sur base volontaire et n'est pas rémunérée. Vous avez le droit de ne pas y participer ou de stopper votre participation à n'importe quel moment, sans aucune justification. Les données sont traitées de manière anonyme et confidentielle. Si vous souhaitez davantage d'informations à propos de l'étude, vous pouvez nous contacter par mail : germainehlaktangui1@gmail.com ou par téléphone au numéro : +237 657907166.

- J'ai bien compris l'objectif de cette étude ;
- J'ai reçu toutes les réponses aux questions que j'ai posées ;
- Les risques et bénéfices m'ont été présentés et expliqués ;
- J'ai bien compris que je suis libre d'accepter ou de refuser d'y participer ;
- Mon consentement ne décharge pas l'investigateur de la recherche de ses responsabilités, je conserve tous mes droits garantis par la loi.

J'accepte librement de participer à cette étude dans les conditions précisées.

Fait à GOUNOU-GAYA, le

Etudiante

Participant(e)

HLAKTANGUI Germaine, UYI

(Signature)

CONTENU DE FOCUS GROUP

Identification des cas

Cette partie de l'analyse concerne l'identification des sujets, et retrace les récits des populations interviewées pour la collecte des informations pour la réalisation de l'étude. Cette méthode recourt à des techniques de recherche qualitatives pour étudier des faits particuliers (focus groupe et entretiens semi-directifs). Le mode qualitatif fournit des données de contenu, et non des données chiffrées. Dans l'approche qualitative, le chercheur part d'une situation concrète comportant un phénomène particulier qu'il ambitionne de comprendre et non de démontrer, de prouver ou de contrôler. Il veut donner sens au phénomène à travers ou au-delà de l'observation, de la description de l'interprétation et de l'appréciation du texte et du phénomène tel qu'il se présente. Autrement dit, les données recueillies sur le terrain doivent être confrontées aux données théoriques pour permettre la formulation de nos hypothèses sur les conduites dominantes des facteurs associés à l'abandon scolaire des élèves-filles.

L'entretien est d'abord une méthode de recueil des informations, au sens le plus riche, il reste que l'esprit théorique du chercheur qui doit rester continuellement en éveil de sorte que ses propres interventions amènent des éléments d'analyse aussi fécond que possible. Il a pour but d'aider la personne à exprimer au maximum et en la respectant totalement, tout ce qu'elle peut dire et ressentir à propos de ce qui fait l'objet de l'entretien.

Le cas Céline, 15 ans

Agée de 15 ans, Céline est née de la famille polygénique, les deux parents sont en vie. La mère ménagère et le père cultivateur, mari de trois femmes du village Gana dans le département de la Kabbia. Elle a fait ses études primaires à Gana dans son village natal. Après l'obtention de son diplôme certificat d'étude du primaire (CEP), elle poursuit ses études secondaires au collège d'Espérance de Gounou Gaya chez son oncle paternel. En classe de 5^e, la jeune fille abandonna l'école faute des soutiens financiers des parents elle se donna aux activités comme la culture maraîchère. Elle cultivait l'oseille, le gombo, les aubergines, laitue (salade), etc. Elle est de la nationalité tchadienne et de l'ethnie Moussey originaire de la région du Mayo Kebbi-Est au sud du pays. Elle est de la confession protestante non baptisée, et non mariée et est troisième enfant de la fratrie de quatre.

J'ai abandonné l'école parce que mon père ne veut pas payer mes droits scolaires. Je ne sais pas sinon, il paye pour nos frères garçons. Nous sommes quatre enfants de la même mère deux garçons (ainés) et deux filles dont je suis la troisième qui suit les garçons. Quand je

fréquentais l'école primaire ma mère payait mes droits de scolarité et je n'avais pas de problème de nourriture ni l'école. Après mon inscription au collège d'Espérance à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia en classe de la 6^e toujours ma mère qui a payé les droits de la scolarité. En classe de la 5^e cela commence à être compliqué pour moi car personne n'a pensé payer mes droits de la scolarité où j'ai été renvoyé de l'école. C'est là où le problème a commencé. Ce n'est pas que j'ai refusé de fréquenter non, je n'ai pas refusé d'aller à l'école mais les conditions n'étaient pas réunies pour me permettre de fréquenter. Par exemple me chercher les fournitures scolaires comme les cahiers n'étaient pas possible.

Mes frères fréquentent, je n'ai pas compris la raison pour laquelle mon père ne veut pas payer l'argent de l'école. Maintenant je fais d'autres choses. Je fais le jardinage (aubergines, oseille, gombo, etc.) et je pars également à la pêche. En vérité j'aime l'école, mais maintenant je ne peux rien faire.

Il ressort du discours de mademoiselle Céline que l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia relève du statut des parents pauvres. Le parent économiquement pauvre a de souci de scolariser leurs enfants surtout les filles. Donc, la pauvreté est l'un des facteurs de l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.

Le cas Diane, 17ans

Agée de 17 ans, Diane est orpheline de mère à l'âge de 12 ans. Père cultivateur, mari de deux femmes (polygynique) résident à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia. Après l'obtention de son diplôme de certificat d'étude du primaire (CEP) à l'école du centre, elle décida poursuivre ses études secondaires au collège Maldom Bada Abbas où elle s'inscrit en classe de 6^e. Deux ans plus tard, admise en classe de 3^e, Diane se heurte à une contrainte voulu par les parents celle d'aller au mariage. Une contrainte qui poussa Diane à quitter le banc de l'école sans son avis à l'âge de 16 ans. Après une année d'expérience dans le mariage, le cas Diane décida de quitter son foyer (mari) sans enfant et rejoint ses parents. Elle se trouve confronter une fois de plus à la situation de stéréotype avec ses pairs qui l'amena à entreprendre une activité qui est celle de préparer la boisson traditionnelle communément appelé en langue, la (cachette) pour son insertion sociale. Le cas Diane est de la nationalité tchadienne, de l'ethnie Moussey originaire de la région du Mayo Kebbi-Est au sud du pays dans le département de la Kabbia canton Leo. Elle est protestante non baptisée, et est deuxième enfant de la fratrie de quatre.

Je n'ai pas décidé d'abandonner l'école, première chose ; Deuxième chose, je n'étais pas une fille feignante. J'étais très brillante à l'école. Contrairement à ma volonté, mes parents m'ont obligé de me marier à un homme que je ne connaissais pas auparavant. Quelque chose que je n'ai pas accepté. C'était contraire à ma volonté puisque j'étais de mon point de vue petite et surtout j'aimais quitter l'école. Je ne pouvais pas aussi refuser l'ordre de mes parents entre temps. Ils étaient tous d'accord que je dois me marier. Ceci est d'abord la cause de mon abandon scolaire, ainsi viens ajouter l'absence de ma mère.

Il est vrai que j'aime l'école mais maintenant je ne peux rien faire. Je ne suis plus une fille comme tout le monde pense et ni une femme non plus mais je vis chez mes parents. J'ai abandonné mon mari ainsi que l'école, je n'ai pas d'enfants. L'école je ne peux plus espérer de mon point de vue, mari et enfant je ne sais également pas aussi. Maintenant j'ai choisi peut-être ou bien cela est arrivé peut-être de préparer la boisson traditionnelle la (cachette). Cette activité me permet de résoudre un certain nombre de problèmes par l'exemple payer mon habillement.

Pour Diane, le fait que les parents accordent les filles en mariage précocement serait l'un des causes de l'abandon scolaire des élèves-filles. Autrefois, les filles sont données en mariage sans leur volonté. Selon elle, cette pratique joue sur la scolarisation de l'enfant et aussi sur son avenir dans le couple.

Le cas Eliane, 16 ans

Agée de 16 ans, Eliane est née de la famille monogamique et ses parents sont vivants. Le père cultivateur-pêcheur et la mère ménagère. Après ses études primaires à l'école de l'Assemblée Chrétienne au Tchad (ACT) elle continua ses études collégiales dans le même établissement. En classe de 6^e au cours de l'année scolaire, le cas Eliane quitta le processus scolaire dû aux menaces des parents. Empêcha répétitivement d'aller à l'école, les parents désirent qu'elle garde ses petits frères et faire le ménage. L'ainée de la famille, Eliane se trouva confronter à des tâches ménagères celles de garder les cadets, faire la cuisine par exemple, ces tâches l'amènèrent progressivement à quitter le processus scolaire.

Le cas Eliane est de la nationalité tchadienne et de l'ethnie Moussey originaire de la région du Mayo Kebbi-Est au sud du pays résidente à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia. De la confession chrétienne (protestant) non baptisée et est l'ainée de la fratrie de quatre enfants.

Abandon scolaire est le fait de quitter l'école, c'est-à-dire quelqu'un qui a fréquenté l'école auparavant à un moment donné a abandonné. L'enfant est un être humain qui dépend entièrement ou partiellement de ses parents, si cet enfant arrive à être confronté aux difficultés liées aux études, elles peuvent l'amener à quitter l'école.

Ces difficultés sont départies, y a la responsabilité des parents et celle de l'élève. Les parents peuvent décider de retirer l'enfant de façon volontaire, par manque de moyen ou pour toute autre raison. L'enfant après avoir mesurer sa capacité parmi ses camarades peut quitter également l'école ou toute autre difficulté rencontrée.

Ce qui m'a amené à abandonner l'école c'est mes parents. Ils haïssent l'école, chaque fois que je parte à l'école ils ne sont pas contents mais préfèrent au contraire que je sois auprès de mes cadets pour leur venir en aide en cas de besoin et m'occuper des travaux de la maison après ma mère. Aller à l'école supposait pour eux le passe-temps. Aller à l'école tu n'as pas d'avenir. Une jeune fille doit connaître faire le ménage et s'occuper de ses parents, tout cela s'acquière qu'auprès des aînés. Il faut également souligner la précarité économique qui ne favorise pas la disponibilité des parents à pouvoir rester à la maison auprès de mes cadets pour me permettre d'aller à l'école.

Le constat relevé par Diane selon Eliane serait l'un des problèmes de l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. La scolarisation des enfants nécessite le moyen économique suffisant pour pouvoir payer les droits scolaires des enfants. Un parent qui n'a pas suffisamment le moyen financier aura de difficulté à payer les droits scolaires des enfants et cela entraîne la rupture dans le processus scolaire des enfants. En plus s'ajoute le choix des filles. Comme elles sont sollicitées par les parents à jouer le rôle d'assistance auprès de leur mère, elles sont moins sollicitées à être instruites à l'école et vient s'ajouter le statut des parents pauvres.

Le cas Félicité, 17 ans

Agée de 17 ans, Félicité est née de la famille polygénique. Père cultivateur, mari de deux épouses, une mère ménagère dont sa mère est sa première femme. Après ses études primaires à l'école du centre, le cas Félicité poursuit ses études secondaires au collège Doucanson, deux ans plus tard lorsqu'elle est admise en classe de 4^e les parents de cas Félicité décident de la retirer du processus scolaire pour l'envoyer en mariage. Dès à présent elle a quitté l'école pour aller chez son mari proposé par les parents.

Le cas Félicité est de la nationalité tchadienne et de l'ethnie Moussey originaire de la région du Mayo Kebbi-Est au sud du pays résidente à Gounou Gaya chef-lieu du département

de la Kabbia. De la confession chrétienne (protestant) non baptisée et est la deuxième de la fratrie de cinq enfants.

L'abandon scolaire c'est celui qui a abandonné l'école, c'est celui qui ne par plus à l'école. J'ai fait mes études primaires à l'école du centre là où j'ai obtenu mon certificat d'étude du premier cycle (CEP), après mon cycle primaire j'ai poursuivi mes études secondaires au collège Doucanson de la classe de 6^e jusqu'en 4^e avant d'abandonner. Je n'ai pas rencontré un problème particulier à l'école avec mes camarades, mes enseignants ni mes parents. Bien même que mes parents avaient autrefois des difficultés à payer nos droits scolaires. Nous sommes cinq de la même mère et huit de même père, sept fréquentent et l'autre n'a pas encore l'âge de fréquenter. Sur les sept qui fréquentent il y a cinq garçons et deux filles dont je viens après l'aîné de la famille et l'aînée des filles y compris celle qui n'a pas l'âge d'aller à l'école.

J'étais la seule fille qui aidait à faire les travaux ménagers à côté de ma mère et sa coépouse. En classe de 4^e au cours de l'année scolaire, un homme est venu chez nous me proposé en mariage, la même année ils m'ont conduit chez lui. Je n'ai pas pu supporter le mariage, j'ai regagné mes parents un an plus tard c'était donc ça mon vécu durant mon processus scolaire.

Si bien même que y a d'autres choses qui soient à l'origine de mon abandon scolaire je dirais tout simplement c'est le fait qu'ils m'ont donné en mariage, à ce moment je me suis trouvée séparer de l'école dès lors je ne suis plus repartie à l'école jusqu'à ce jour. Une fois que je suis arrivée chez mon mari, je m'occupais que des travaux ménagers. Quand je suis revenue chez mes parents, je ne suis plus repartie à l'école.

Je ne sais à quoi ça me servirait encore de repartir à l'école. Je dois penser à autre chose qui n'est pas l'école. Je dois regarder les choses d'une autre façon. J'ai plein de choses maintenant dans ma tête. Je m'occupe de mon commerce à côté de ma mère quand je trouve un homme de mon choix, je me marierai pour m'occuper de mon foyer que de penser encore sur l'école. Je laisse l'école à mes frères comme a voulu auparavant mes parents. Pour moi et comme pour beaucoup d'autres filles ici ne fréquentent pas ou ont abandonné l'école sous les contraintes des parents mais pas par leur volonté. Voilà tout ce que j'ai à dire par rapport à mon vécu en rapport avec l'école.

Pour Félicité, la pauvreté est la cause du mariage précoce. Les filles sont majoritairement victimes de mariage précoce vis-à-vis des parents. Les parents pauvres prennent leurs filles comme bien financier. Une fois que la fille est à l'âge de la puberté, le

parent envisage le mariage si bien même l'enfant est sur le banc de l'école. Cette pratique est la cause de l'abandon scolaire des plusieurs filles.

Cas Gilbert, 46 ans

Agé de 46 ans, Gilbert est née à Sarh chef-lieu de la région du Mayo Chari, fonctionnaire de l'état depuis une vingtaine d'année. Après sa formation comme instituteur de l'enseignement de base puis licencié en histoire, le cas Gilbert fut enseignant pendant 11 ans dans l'enseignement primaire et secondaire avant d'assurer la fonction de conseiller pédagogique de l'enseignement de base. Aujourd'hui Gilbert est inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire du département de la Kabbia. Il couvre plus de 289 écoles et 1238 enseignants repartis dans ces différentes écoles. Le cas Gilbert est monogame père de quatre enfants donc une fille et trois garçons. Le cas Gilbert est de la nationalité tchadienne, originaire de Mayo Chari de l'ethnie Sara et de la confession musulmane.

La déperdition scolaire des élèves-filles d'une manière générale provient de plusieurs causes. Cette déperdition se situe surtout au niveau du premier cycle c'est-à-dire à partir de 6^{eme} jusqu'au 3^{eme}.

Dans le département de la Kabbia les parents ont en tête, ils disent souvent qu'une fille à l'école n'aboutira à rien. Le département de la Kabbia est une zone rurale, bien que l'école est développée ici il y a plusieurs pesanteurs qui sont à l'origine de déperdition scolaire des élèves-filles. Nous avons la pauvreté : les parents sont majoritairement cultivateurs qui attendent que la saison pour labourer et dépendent la plupart que de ses fruits de laboure. D'autre part le père veut que sa fille aille en mariage pour avoir des biens (mariage précoce pour avoir des biens), de deux la fille est retenue à la maison pour le ménage. Au fur et à mesure où les filles grandissent, à l'âge de puberté (12 à 13, voir 15 ans), elles sont victimes du harcèlement sexuel d'où le harcèlement sexuel est l'un des facteurs. Un harcèlement de la part des camarades, ses professeurs, ses maitres et autres. Les conséquences c'est la grossesse non désirée. Une fois enceinte elle ne pourra plus continuer ses études et elle est obligée d'aller en mariage alors que le mariage n'est pas forcé. La fille elle-même abandonne l'école volontairement quand elle se voit dans cette situation ou quand elle est mariée.

Les filles sont exposées à plusieurs phénomène : soit quand elles arrivent à l'école et trouve que ses compagnons ont des beaux habits et qu'elle n'en a pas le garçon qui la flatte, elle est obligée d'accepter contre l'argent pour se faire habiller. L'échange de son corps contre

l'argent et ainsi de suite elle prend l'habitude et la grossesse non désirée arrive finalement elle finit par quitter l'école.

De plus s'ajoute le problème de distance ou l'éloignement de l'établissement de fréquentation. Pour une fille qui habite loin de son établissement ne pourra pas fréquenter pour longtemps. A l'école primaire elle peut aller de 5 à 6 kilomètre mais pour un collègue qui est éloigné de 15 à 20 kilomètre, elle est obligée d'aménager dans la localité et en changeant de localité cela a d'influence sur elle et ensuite elle décide d'abandonner ou décide de rester à la maison.

L'une de causes c'est la discrimination des enseignants formés qui s'adonnent beaucoup plus dans les établissements privés que les établissements publics. Il faut noter également le harcèlement des enseignants à l'égard des filles, quand on apprend qu'un enseignant a enceinté 4 filles en une année scolaire au lycée public. Le conflit agriculteurs-éleveurs est aussi l'un des facteurs puisque ce conflit engendre la perte des biens, perte des vies humaines, perte des maisons etc... et cela joue sur la scolarité des élèves et perturbe le fonctionnement de l'établissement.

Globalement de mon point de vue ce sont les facteurs cités ci-haut mais il faut noter aussi que les parents cherchent toujours à garder ou à valoriser leur culture mais les réseaux sociaux de nos jours jouent un rôle important pour la déperdition scolaire des élèves, principalement chez les élèves-filles. Au regard des certaines chaines (films), Facebook amènent certaines filles à se lancer dans la pratique de prostitution ou aux vagabondages sexuels, cela jouent négativement sur la scolarité des filles d'une part. s'ajoute le manque de suivi parental des élèves. Certaines filles n'arrivent pas en salle de classe aux heures de cours, elles partent d'abord chez leurs copains avant d'arriver en classe. Donc les parents doivent faire le suivi de leurs enfants pour pouvoir s'assurer de leur venue à l'école.

Pour le constat relevé par Gilbert, la culture serait l'un des causes de l'abandon scolaire. Les normes sociales demandent aux filles d'être soumises raison pour laquelle elles sont réduites au rang des ménagers et des travaux domestiques. Le fait qu'elles soient harcelées par ses camarades et même ses enseignants ne favorisent pas leur scolarité. Le mariage précoce, la grossesse non désirée et les réseaux sociaux influencent sur la scolarisation des filles.

Cas Irène 38 ans

Agée de 38 ans, Irène est née à Bongor chef-lieu de la région du Mayo Kebbi Est, institutrice et licenciée en sociologie mariée mère de trois enfants donc une fille. Après sa formation à l'école nationale d'instituteur de base (ENIB) à Bongor et à l'université de N'Djamena, le cas Irène fut tout d'abord son premier pas comme enseignante à l'école primaire de Kolobo où elle a exercé pendant trois ans plus affectée à l'école primaire d'Eré où elle a servi pendant deux ans avant d'être affectée comme chargée de la scolarisation des filles à l'inspection départementale de l'éducation nationale et de la promotion civique de la Kabbia où elle travaille depuis deux ans. Le cas Irène est de la nationalité tchadienne, originaire de Mayo Kebbi Est, l'ethnie Massa et de la confession chrétienne.

Plusieurs facteurs justifient la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. Tout d'abord, les parents pensent que la fille est faite que pour le ménage et la cuisine dans notre zone ici. Au niveau du primaire nous nous rendons compte qu'il y a égalité d'effectif voir même parfois le nombre des filles dépasse celui de garçons. Au fur et à mesure où les filles grandissent le nombre baissent dans les salles de classe puisqu'elles sont déjà retenues par les parents pour les envoyés en mariage et ne veulent pas s'occuper d'elles. Dans notre communauté surtout, les parents ne tiennent pas compte des besoins de la fille à un certain âge.

La fille est renvoyée en mariage en cas de grossesse précoce ou non désirée. Dès qu'elle est envoyée en mariage, elle aurait perdu à l'école. Les filles elles même sont la cause de leur échec scolaire d'autre part parce que certaines n'ont pas la volonté de réussir et abandonnent les cours à un certain moment pour d'autres choses comme : se prostituer, se marier, et d'autres préfèrent faire le commerce. La méconnaissance des parents sur l'importance des filles à l'école est l'une des causes. Les téléphones et même les réseaux sociaux sont de nos jours également les causes de déperdition scolaire des filles. Les téléphones leur conduit aux vagabondages sexuels. Il y a aussi la faille des parents en ce sens ils ne dialoguent pas avec leurs enfants surtout les filles pour leur inculquer certaines valeurs et importance de l'école. Manque de discussion avec leurs enfants surtout les filles.

Le manque des enseignants formés est un problème aussi dans le département. Il y a un manque des enseignants formés. Le niveau est très bas et cela joue sur la scolarité des élèves. La famine joue son plein influence dans la scolarisation des enfants, la division des tâches ménagères dans le foyer, le manque de suivi des filles par leur propre parent, le manque de suivi

parental, la pauvreté, le manque de volonté d'envoyer les filles à l'école ou d'instruire les filles, les parents priorisent les garçons, la culture est l'une des causes puisque tout par de là.

La culture phallocratique dans notre département est l'un des facteurs principaux de déperdition scolaire des élèves. En effet, les parents pensent qu'une femme n'est rien d'autre que s'occuper de son foyer et de ses enfants, cela de mon point de vue empêche l'enfant de penser positivement. Toutes les décisions viennent de l'homme et la femme subit tout simplement. L'homme Moussey n'admettrait pas que la femme ose devant les hommes, elle doit être soumise. Elle ne doit pas prendre la parole devant les hommes de surcroît même les maris intellectuels refusent que leur femme se batte toute seule pour s'autonomiser donc tout cela empêche la fille de poursuivre aussi longtemps ses études.

Je ne saurais finir sans ajouter le manque d'hygiène. À partir de 12 à 13 ans c'est la période de menstruation des filles, donc à ce niveau les parents doivent apprendre la fille à avoir une certaine connaissance sur son corps pour éviter beaucoup de choses à l'exemple de la grossesse. Mais tout ça on ne les apprend pas et subitement les filles prennent la grossesse précoces quelque chose récurrente, ne pouvant plus continuer les études. Je dirais que c'est la pauvreté qui est là-dedans. Le monde rural a trop le système de la pauvreté mais on n'est pas si pauvre aussi parce que nous labourons, nous avons des animaux. Mais les gens disent que la fille est faite pour la cuisine et non pour l'école. Chez nous c'est-à-dire dans notre département ici, les parents priorisent les garçons pour fréquenter mais alors que la fille a les mêmes capacités d'apprentissage que le garçon, les parents ont une grande responsabilité sur la déperdition scolaire des élèves-filles. Ce thème est très important, vous avez choisi un bon thème pour motiver tes sœurs de la Kabbia à s'intéresser à l'école et cet également un message aux parents à connaître l'importance de l'école pour la construction de la vie d'une fille.

Selon Irène, le rôle que joue la culture réduit dans la société Moussey ne favorise pas les filles à fréquenter longtemps. Les travaux qu'elles effectuent au sein de la famille ne sont rien d'autres que le ménage, faire la cuisine, faire les enfants et s'occuper de son foyer, vient s'ajouter le mariage précoce. Ce sont des facteurs de discrimination qui sont à l'origine de l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.

Cas Bertrand, 42 ans

Agée de 42 ans, **Bertrand** est né à Gounou-Gaya chef-lieu du département de la Kabbia. Après ses études primaires à l'école du centre et secondaires à Kélo, le cas Bertrand est titulaire

du diplôme du baccalauréat de série A4 obtenu au lycée Jacques Moudaïna de Bongor chef-lieu de la région du Mayo Kebbi Est, le cas Bertrand poursuivi ses études à l'école théologie de Gounou Gaya où il obtient son diplôme de pastorat. Il a servi à l'église de Gounou Hombo, Gana, actuellement serviteur de Dieu à côté des fidèles ACT de Gounou Gaya centre. Le cas Bertrand est marié père de quatre enfants, trois garçons et une fille. Il est de la nationalité tchadienne, originaire du Mayo Kebbi Est et de l'ethnie Moussey.

En ce qui concerne l'abandon scolaire, les filles sont beaucoup plus marginalisées et discriminées. Je vais dire qu'il y a plusieurs facteurs qui influencent l'éducation scolaire des filles. Il y a les facteurs culturels, facteurs sociaux, facteurs économiques et même les facteurs démographiques et les facteurs politiques. Alors les facteurs culturels je ne vais m'attarder dessus, venons sur les facteurs économiques, il y a quelquefois la pauvreté qui pousse certains parents à ne pas envoyer les filles à l'école, prenons par exemple la famille qui a dix enfants il arrive de fois que cette famille a trois garçons et sept filles et que ces garçons sont les derniers nés mais la famille attend à ce que ces garçons grandissent pour les envoyer à l'école sous prétexte que les filles sont faites pour le mariage, pour le ménage, faire des enfants et puis s'occuper de foyer.

Voilà les raisons économiques. Les filles sont considérées comme les biens matériels où chaque membre de la famille a un regard dessus. Si la femme est déjà instruite, elle a un niveau bien élevé elle ne va pas beaucoup respecter son mari, elle va se pervertir, elle ne va pas respecter les hommes voilà, nous sommes revenus sur les facteurs culturels. Oui les facteurs politiques bien sûr ! j'en arrive mais ce sont là les facteurs culturels. Parlons des facteurs sociaux. Le facteur social on parle de l'influence du groupe, la compagnie, quelquefois la fille part à l'école et ces compagnons d'âge vont en mariage, et elle, étant à l'école, elle prend quelquefois la grossesse. Chez nous la grossesse est considérée comme un tabou social. Il y a également une croyance négative qui laisse croire aux parents quant à la fille tombe enceinte et que toi le parent tu la garde chez toi le père va mourir donc les gens ont peur de cette croyance et la famille également reçoit beaucoup d'injures de part et d'autres familles voilà elle n'est pas respectée. C'est pourquoi certains parents n'aiment pas laisser les filles d'aller loin dans les études. Quand on parle des facteurs politiques, on vient d'abord sur l'aspect d'infrastructural. Chez nous par exemple au tchad, en ville les écoles sont un peu construites mais dans les coins reculés elles ne sont pas construites. La fille à un certain moment à l'âge de puberté est appelée au changement de comportement. Chaque fin du mois elle reçoit son cycle menstruel et quand

son cycle menstruel arrive, la fille étant en salle de fois ça cause problème et il n'y a pas des toilettes pour qu'elles partent se mettre à l'aise de fois.

Voilà quand ça arrive lorsqu'elle est en salle elle va abandonner l'école et les garçons continuent cela pousse aujourd'hui de fois les filles à abandonner l'école. Il y a également les facteurs pédagogiques, l'état ne tient pas compte de recrutement des enseignants. Certains enseignant n'arrivent pas à bien donner des leçons aux élèves. Les filles vont à l'école de fois par suivisme parce que sa camarade est à l'école elle aussi elle veut aller. La fille n'a pas reçu un bon enseignement et l'enseignant la pousse chaque année et elle ne sait pas lire là il là tuer.

Tout simplement parce qu'il sort avec elle, voilà c'est aussi l'un des facteurs qui peut pousser la fille à abandonner l'école. Non ! pas trop ! si je peux revenir sur l'aspect culturel, la culturel a souvent de l'influence dont, on demande aux filles de coudre la jupe longue jusqu'au niveau de pieds. C'est pour dire que quand la partie intime de la fille est dehors ça excite les hommes, il faudra que la jupe soit longue jusqu'au niveau de pieds, de mon point de vue cela n'a pas trop d'influence sur l'abandon scolaire des filles. Ah oui je pense que c'était en quelle année le gouvernement a élaboré un document qui parle de l'amour et de l'éducation à la vie. Normalement quand on élabore déjà un programme au niveau national on doit aussi former les gens pour pouvoir sensibiliser les élèves. Ce programme regarde beaucoup plus les filles. Le gouvernement a juste élaboré un programme mais il n'y a pas des gens formés pour mettre le programme en pratique c'est aussi l'un des facteurs. Oui la religion prône la paix, prône l'égalité et prône l'humanité. Ce qu'on peut utiliser pour ne pas que les filles subissent l'inégalité c'est la sensibilisation et à travers nos enseignements. Ça peut changer parce que nous sommes à l'ère de mondialisation même les parents qui n'étaient pas à l'école savent l'utilité de l'école, ils savent que l'école est importante, ils savent que les filles sont aussi importantes que les garçons. Si les autres ne voient pas moi je dirais que l'enseignement peut aider les filles à s'émanciper. S'émanciper dans ce sens qu'elle est une femme elle peut rester une femme mais moralement et psychologiquement elle est un peu émergée par rapport à celle qui n'a pas reçu des enseignements même si elle se marie elle s'aura comment se gérer son foyer. Avec la réalisation des certaines filles aujourd'hui à l'école elles sont devenues de haut cadre donc en sensibilisant les parents ils vont accepter que les filles vont à l'école. Il y a des exemples palpables aujourd'hui chez nous, il y a certaines qui ont été ramassées la grossesse et qui ont poursuivi leurs études et qui sont réussis. Il faut aussi dire que les filles sont aussi source de leur problème, si elles sont à l'école comme elles sont là pour les hommes, elles deviennent autre chose. Alors quand une fille est instruite, certaines se croient au-dessus de tout. Elle se lance

dans la vie de débauche, bien même que son père l'encourage mais elle se lance dans la vie de débauche, au lieu d'étudier normalement elle ne veut pas.

Vous saviez que quand on fait l'amour à chaque fois il y a de fois la coïncidence, quelquefois il y a la maladie sexuellement transmissible qui peut survenir tantôt elle peut ramasser la grossesse son père peut l'accepter mais la personne avec laquelle elle a ramassé la grossesse ne lui vient pas en aide, il l'abandonne. Oui la grossesse est l'un de facteur d'abandon scolaire des filles, il arrive que la fille ramasse la grossesse et elle n'arrive pas à supporter ni aller à l'école car elle se sent mal et fatiguée, deux mois trois mois c'est déjà un manque. Je veux dire c'est une illusion car voir ses règles chez ses parents ne devrait pas être un problème. Parce que ça dépend de l'organisme, de fois la fille à l'âge de douze ans elle peut déjà voir ses règles donc ça dépend de l'organisme.

D'après Bertrand, la culture, la pauvreté, et le mariage précoce sont les facteurs de l'abandon scolaire des filles de la zone du Mayo Kebbi Est. La pauvreté pousse certains parents à donner précocement les filles en mariage. D'une part elles sont perçues comme le bien par le biais de la dot et d'autre part elles sont utilisées comme les domestiques. Dans l'une ou l'autre pratique va à rencontre de la réussite scolaire des élèves-filles.

Cas Jacqueline, 19 ans

Agée de 19 ans, **Jacqueline** est née de la famille polygénique, du père cultivateur et mère ménagère. Père marié de deux épouses, la mère de cas Jacqueline est la première épouse de l'époux. Après ses études primaires à l'école du centre à Gounou Gaya, **Jacqueline** a poursuivi ses études secondaires au collège d'Espérance où les parents s'opposaient de sa scolarisation, arrivée en classe de 4^e les parents décident de la retirer du processus scolaire pour des raisons qu'elle-même ignore. Le cas Jacqueline abandonne l'école en classe de 4^e.

Elle est de la nationalité tchadienne et de l'ethnie Moussey originaire de la région du Mayo Kebbi-Est au sud du pays résidente à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia. Jacqueline est de la confession chrétienne (protestant) non baptisée et est la deuxième de la fratrie de six enfants.

Je prends la parole pour répondre à la question concernant la déperdition scolaire des filles du département de la Kabbia. Les causes de la déperdition scolaire dans le département de la Kabbia je dirais que ce sont les parents car ils ne soutiennent pas beaucoup les filles dans le cadre de l'école. Ils pensent que les filles ne peuvent pas réussir à l'école comme les garçons

donc, il y a aussi les facteurs comme le mariage, les parents forcent les filles pour se marier. Surtout dans notre localité les parents sont assoiffés de la dote et d'autre part les filles pour aussi pour elles à un certain moment, elles pensent qu'aller en mariage est bon que continuer les études. Il n'y a pas aussi l'encouragement. Prenons le cas des études, les parents refusent de payer leur scolarité c'est ce qui fait à un certain moment elles s'arrêtent de continuer.

Je dirais que au départ j'avais considérée l'école comme quelque chose qui va changer ma vie mais, arriver à un certain moment je pouvais continuer mais les parents n'étaient pas contents, ils me proposent un mari. A ce niveau je n'ai pas pu continuer parce que les parents me font la pression, et moi sans ses soutiens je ne peux rien faire. Je dirais que les parents n'ont pas le même projet de l'éducation scolaire des filles que les garçons. Ils nous considèrent comme un objet à vendre quand même qu'ils veulent. Si un homme se présente pour te demander la main, si la fille refuse c'est un problème. La culture joue également sur la scolarisation de la fille. Dans une famille où la fille n'a pas droit à la parole, elle est soumise aux travaux domestiques toutes ces pratiques ont d'influence négative sur la scolarisation de la fille. A cela vient ajouter les enseignements reçus. A l'école et dans la famille quand on n'apprend pas à la fille comment elle doit se comporter vis-à-vis des garçons, quels sont les dispositifs qu'elle doit prendre le jour où serait flatter par les garçons elle va tomber ou bien s'elle tombe enceinte elle va se fondre toute celle. On peut parler également de moyen financier qui joue un rôle très important dans la scolarisation des enfants. La pauvreté est l'un des facteurs d'abandon scolaire vient ajouter la culture. Comme la fille n'est pas une priorité pour les parents, ils préfèrent envoyer les garçons à l'école que d'envoyer la fille parce que selon eux même s'elle devient fonctionnaire elle serait que chez son mari.

Surtout dans la famille polygamie où l'homme a plusieurs femmes par exemple moins d'économie et plusieurs enfants là c'est grave encore. La fille et son petit commerce devient l'argent de poche pour les parents. Je ne dis pas tous les parents car il y a certains parents qui sont conscients de la réussite de leurs enfants.

La polygamie est une pratique qui favorise la pauvreté. Les enfants issus de la famille polygame sont exposés à des nombreuses difficultés. Les difficultés d'ordre économie, d'être instruit, les difficultés d'accès à l'emploi et bien d'autres. Le nombre d'enfants influence quelquefois sur l'économie de la famille. Un parent avec beaucoup de femmes et beaucoup d'enfants parvient difficilement à subvenir aux besoins de ces derniers.

Cas Lucia, 18 ans

Agée de 18 ans, **Lucia** est née de la famille polygénique. Père cultivateur marié de d'une épouse et mère commerçante. Après ses études primaires à l'école du centre à Gounou Gaya, le cas Lucia est admis en classe de la 6^e où elle continua ses études au collège évangélique Doucanson. En classe de la 6^e le cas Lucia fait face aux difficultés sociales, celles de manque de la volonté des parents pour son soutien à l'école. **Lucia** finit par abandonné l'école.

Le cas Lucia est de la nationalité tchadienne et de l'ethnie Moussey originaire de la région du Mayo Kebbi-Est au sud du pays, résidente à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia. Elle est de la confession chrétienne (protestant) non baptisée et, elle est la deuxième de la fratrie de quatre enfants.

Merci de me donner l'occasion afin de me prononcer sur la question d'abandon scolaire des filles de la Kabbia. Je dirais cela est dit tout d'abord à l'ignorance des parents. On pourrait dire que la majorité des parents ne sont pas scolarisés c'est ce qui crée l'inégalité scolaire entre filles et garçons, deuxièmement les parents pensent que les filles ne pourront pas réussir autant que les garçons. Ils considèrent les filles comme un bien économique. Troisièmement, dans une famille s'il n'y a pas quelqu'un qui est instruite cela peut élever le risque d'inégalité scolaire entre les enfants de deux sexes. Prenons exemple de notre département, dans d'autre famille on ne peut pas trouver une personne instruite donc il nous faut la sensibilisation.

Oui ! celui qui n'était pas à l'école ne doit pas connaître l'importance de l'école comme celui qui était à l'école en réalité. Et s'il ne connaît pas l'importance de l'école comment va-t-il donc connaître l'importance des filles à l'école ? les parents ne donnent pas l'importance à la fille dans le domaine des études. Bien sûr si les parents n'étaient contre j'allais fréquenter jusqu'aux études supérieures. Dans la famille, la fille est comme un moyen financier. On peut même dire que les parents préfèrent d'envoyer les garçons à l'école que d'envoyer la fille. Dans une famille où la situation économique est faible, les parents ne réfléchissent même pas, le choix est unique sur le garçon. D'abord la fille n'a pas droit à la parole.

Dans notre société la femme n'a pas droit à la parole devant un homme. C'est l'un des facteurs qui empêche d'avantage les filles à s'épanouir. Certains aimeraient bien que leur fille fréquente mais l'influence du groupe de fois induit la fille à abandonner l'école. Le comportement du groupe peut influencer dans ce sens où la fille instruite n'a pas le même comportement que celle qui n'est pas instruite. A ce niveau il y a la responsabilité des filles

également. Cela est dit aux exigences des parents. Les parents refusent de voir leur fille enceinte chez lui. Ça donne une mauvaise représentation de famille, donc dès lors que la fille tombe enceinte elle est automatiquement renvoyée de la maison. On lui demande de regagner celui dont elle est enceinte de lui.

Selon Lucia, la pauvreté est le facteur de l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia. Quand le parent n'a pas l'argent pour payer les droits de son enfant, l'école va procéder au renvoi de l'enfant, en plus les droits scolaires de l'enfant vient s'ajouter les fournitures scolaires et la nourriture. La discrimination des filles et la non scolarisation des parents viennent appuyer la pauvreté. D'une part les parents n'ont pas de moyen et d'autre part les filles n'ont pas le même droit que les garçons. Cette situation rend vulnérable les filles en ce concerne l'école.

Cas Nadine, 17 ans

Agée de 17 ans, Nadine est né de la famille monogamie. Père cultivateur marié d'une épouse, la mère commerçant. Après ses études primaires à l'école du centre, **Nadine** a poursuivi ses études secondaires au collège ACT. Le cas Nadine se sent abandonner par ses parents de ne pas vouloir payer ses droits scolaires, elle décide de quitter le banc en classe de 5^e pour assister sa mère au marché.

Le cas Nadine est de la nationalité tchadienne et de l'ethnie Moussey originaire de la région du Mayo Kebbi-Est au sud du pays résidente à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia. Elle est de la confession chrétienne (protestant) non baptisée et, elle est l'aînée de la fratrie de quatre enfants.

Concernant l'abandon scolaire des filles dans le département de la Kabbia, je dirais qu'effectivement les filles sont moins nombreuses à l'école tout simplement parce qu'elles n'ont pas des soutiens. Je vais dire tout simplement qu'elles ne sont pas valorisées quand on parle de la scolarisation des enfants. Le parent qui a deux filles et deux garçons préfère envoyer les garçons et laisser les filles parce qu'on considère la fille comme le moyen financier et non comme un enfant simple comme le garçon, on préfère qu'elle parte en mariage c'est ce qui fait qu'il y a moins des filles à l'école. C'est une question de la croyance ou bien dirait que cela est accepter comme un principe. D'autres parents ont les moyens mais ils refusent juste de les envoyer à l'école sous prétexte que la place de la femme c'est au foyer. C'est l'ignorance ! ils ne connaissent pas l'importance de l'école ou bien de la fille à l'école.

Beaucoup plus ceux qui ne sont pas instruits. Il y a aussi la responsabilité des filles. Certaines filles vont à l'école par imitation, si elle voit sa camarade allée en mariage elle cherche aussi à partir. La distance est aussi l'un des facteurs d'abandon scolaire des enfants. Certains enfants parcourent de 10 à 20 kilomètre à pied pour aller à l'école encore pire les intempéries naturelles comme le moment où il fait frais ou chaud à quelques jours l'enfants se décourage en route et abandonne l'école. De fois demande à la fille d'aller rester chez son cousin ou cousine qui est proche de l'établissement les parents refusent croyant que s'elle part rester ailleurs Il n'y aura pas celui qui va faire le ménage. Il faut aussi ajouter le harcèlement des garçons et de ses enseignants toutes ces pratiques ont de influences néfastes sur la scolarisation de la fille. La distance peut jouer sur la scolarisation de l'enfant. Il y a les enfants qui habitent très loin de l'établissement scolaire donc l'enfant seul n'aura pas le courage d'y aller chaque jour car à un certain moment l'enfant serait fatigué et finit par abandonner l'école.

Au-delà de la pauvreté Nadine constate que la distance est un facteur qui ne favorise pas la scolarisation des enfants. Une école qui est située à quelques kilomètre de l'enfant où il ne pourra pas aller tout, où qui demande un moyen de déplacement et que les ne sont pas en mesure favorise amène l'enfant à abandonner l'école. En effet, certaines écoles sont éloignées, pour une fille qui n'a pas de soutien ou de compagnon ne peut parvenir à la fin de son cursus scolaire. L'éloignement de l'école est l'un des facteurs de l'abandon scolaire des filles.

Le Cas Antoinette, 20 ans

Agée de 20 ans, **Antoinette** est né de la famille monogamie. Père cultivateur marié de deux épouses, la mère ménagère et, elle est la première épouse de l'époux. Après ses études primaires à l'école d'Espérance, le cas Antoinette poursuit ses études secondaires au collège Maldom Bada Abbas où elle a obtenu son Brevet d'Etude Fondamental (BEF). Après son obtention de BEF, le cas Antoinette abandonne le processus scolaire pour aller en mariage. Passer deux ans avec son mari, Antoinette abandonne son mari et rejoint ses parents.

Antoinette est de la nationalité tchadienne et de l'ethnie Moussey originaire de la région du Mayo Kebbi-Est au sud du pays résidente à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia. Elle est de la confession chrétienne (protestant) non baptisée et, est la deuxième de la fratrie de sept enfants.

Plusieurs facteurs expliquent l'abandon scolaire des filles: premièrement, les parents peuvent envoyer leur fille à l'école, arrivée en classe de 6^e à l'âge de la puberté, si un homme

arrive à se présenter elle a refusé l'autre arrive encore si elle le refuse, elle s'est créée de problème à ce niveau elle est obligée d'accepter. L'autre facteur est que le parent envoie sa fille à l'école mais refuse de payer les droits de scolarité. À ce niveau il y a la responsabilité du foyer. Une fois accouché un ou deux enfants quelquefois ça devient difficile pour la femme de continuer avec l'école. Mais ça peut-être également la responsabilité de son mari.

Il faut falloir que la motivation vient de la fille sinon, l'école serait difficile pour elle. Si elle n'est pas motivée à chaque obstacle elle ne va pas résister donc il faut que la fille comprenne elle-même l'intérêt de l'école. La distance peut influencer également sur la scolarisation de l'enfant surtout la fille, le parent ne va pas accepter que sa fille s'éloigne de lui donc la distance influence belle et bien sur la scolarisation de la fille. De fois les parents préfèrent envoyer les enfants à la pêche, aller chercher le bois de chauffe ou le légume que de leur encourager à l'école. Il y a également la responsabilité de la fille pourquoi parce que certaines filles jusqu'au niveau 5^e même 3^e ne sait ni lire ni écrire donc elle se retire de processus scolaire toute seule. Si elle échoue une fois ou deux fois de fois elle abandon sans qu'on lui demande d'abandonner. Même si la fille par rester chez un cousin ou cousine qui est proche de l'établissement elle serait toujours déranger. Etant là-bas elle serait toujours soumise à des travaux domestiques et d'autres pratiques qui va certainement l'empêcher de fréquenter car nous partageons la même réalité culturelles et sociale. Si elle part en ville elle n'aura pas l'argent de loyer ni de ration elle serait toujours contraint d'abandonner tant qu'elle n'a pas quelqu'un pour la soutenir.

De tout ce qui précède, la pauvreté, la grossesse non désirée et le mariage précoce sont les facteurs de la déperdition scolaire des élèves-filles, mais aussi la responsabilité des élèves. Même si les parents sont disposés à soutenir l'enfant, sans sa motivation et sa volonté le parent ne peut rien. C'est pour dire que certains enfants sont responsables de leur réussite scolaire. Le choix de pairs détermine également le devenir de l'enfant car certains réagis par imitation vis-à-vis de comportement de son compagnon. En effet, la pauvreté et l'entourage influence le comportement de l'enfant.

Le Cas Hubert, 41 ans

Agé de 41 ans, Hubert est né à Domo dans le département de la Kabbia, Père cultivateur et mère ménagère. Après ses études primaires à l'école publique de Domo suivi des études secondaires à Gounou Gaye chef-lieu du département de la Kabbia où il a obtenu son baccalauréat série A4. Il se donne au service de Dieu à côté de la communauté chrétienne

catholique où il devient prêtre. Il a servi à Domo, à Gang et actuellement en service à l'église catholique de Gounou Gaya où exécute sa fonction de prêtre.

Hubert est de la nationalité tchadienne et de l'ethnie Moussey originaire de la région du Mayo Kebbi-Est au sud du pays résidente à Gounou Gaya chef-lieu du département de la Kabbia. De la confession chrétienne (prêtre) baptisé par la communauté chrétienne catholique et est l'ainé de la fratrie de quatre enfants.

L'abandon scolaire est le fait de quitter prématurément l'école temporaire ou définitif d'un élève. Les filles abandonnent l'école parce qu'elles s'occupent des tâches ménagères. Dans la communauté Moussey les parents priorisent les garçons au détriment des les filles surtout sur le plan scolaire. Les parents aimeraient que les filles fassent les travaux ménagers, avant tout. Au moment où elles font ses travaux les garçons évoluent, et après on se rend compte que la fille est déjà à l'âge de la puberté, à cet âge les parents voient en elle la dot même sans son avis on lui d'aller en mariage.

Plus le temps passe les garçons évoluent et la fille reprend sa classe une fois deux fois pourtant son âge avance. Arriver à un certain âge elle serait découragée et finit toujours par abandonner. Ici au village les garçons ne font pas les travaux ménagers comme on voit ailleurs en ville par exemple. Les filles sont comme la main d'œuvre, un bien par le biais de la dot. Il y a également le problème d'économie qui joue sur la scolarisation des élèves. Un parent pauvre qui a des enfants filles et garçons préfère envoyer les garçons en raison de son économie. Scolariser la fille et laisser le garçon est une chose impossible chez un homme Moussey.

Dans la formation ou l'éducation religieuse, la parole de Dieu est claire et même la bible est claire. La parole de Dieu révèle que la femme est une aide pour l'homme. Elle aide son homme, dont ils sont complémentaires. La femme prend soin de l'homme et vice versa. La bible dit il faut aimer ton prochain comme toi-même c'est-à-dire qu'il faut prendre l'autre comme toi. Il n'y a pas de distinction entre l'homme et la femme. Elle n'a pas dit qu'il faut prendre un homme comme toi-même ni prendre une femme comme toi-même, il faut prendre ton prochain comme toi-même donc soit homme ou femme égal un.

L'église prône l'égalité et justice entre les hommes sans distinction. C'est pourquoi les hommes de Dieu prêche la paix. A travers l'évangélisation les hommes de Dieu enseignent la parole de Dieu car il est juste. Mais moi en réalité je ne regarde simplement en l'abandon scolaire des filles les travaux domestiques. Il faut bien situer la responsabilité. Il faut qu'on se

pose aussi la question pourquoi les parents souhaiteraient scolariser les garçons que les filles ? d'abord, parlons d'un parent pauvre, comment voulez-vous qu'il envoie tous ses enfants à l'école s'ils sont cinq ou six? En sachant bien que les filles iront en mariage et les garçons resteront chez moi. Je préfère instruire celui qui s'occupera de moi.

Les parents trouvent une fois mariée, la femme s'occupera de son foyer ou de sa nouvelle famille dont ils ne veulent l'inscrire à l'école pour le bien de l'autre. D'une part les filles elles-mêmes sont la cause de leur abandon. Elle décide d'abandonner par suivisme

Hubert retient comme facteur de l'abandon scolaire des élèves-filles la discrimination faite à cette dernière et les travaux ménagers imposés par la culture. La culture impose des normes discriminatoires à l'égard des femmes où elle doit être soumise à certaines pratiques sociales. Cette pratique discriminatoire amène les parents à favoriser le choix des garçons au détriment des filles.

TABLE DE MATIERE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	vii
LISTE DES ANNEXES	ix
INTRODUCTION DE L'ETUDE	1
PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE 1: REVUE DE LA LITTERATURE ET ETAT DE LA QUESTION	5
1.1. DEFINITION DES CONCEPTS.....	5
1.1.1. Déperdition scolaire	5
1.1.1.1. Décrochage scolaire ou Déscolarisation	6
1.1.1.2. Redoublement scolaire	7
1.1.1.3. Elève.....	9
1.1.1.4. Fille.....	9
1.1.2. Présentations de la revue de la littérature	9
1.1.2.1. La question d'inégalité et déséquilibre entre les sexes dans la scolarisation des enfants	10
1.1.2.2. L'échec ou décrochage scolaire	13
1.1.3. Reprenons chacune de ces catégories	17
1.1.3.1. Abandon scolaire.....	22
1.1.3.2. Aperçu sur la déperdition scolaire des filles	25
1.1.4. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.....	29
1.1.4.1. La théorie du genre en éducation	29
1.1.4.2. Stéréotypes naturalistes de sexe	34
1.1.4.3. Paradoxes de la mixité scolaire sur l'éducation des filles et des garçons	34
1.1.4.4. L'impact du genre dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant	36
1.1.5. CONSTATS THEORIQUES	37
CHAPITRE 2: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	40
2.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU SUJET.....	40
2.2. FORMULATION ET POSITION DE PROBLEME	46

2.3. QUESTION DE RECHERCHE	49
2.3.1. Question principale de recherche.....	49
2.3.2. Questions secondaires de recherche.....	49
2.4. HYPOTHSE DE L'ETUDE	49
2.4.1 Hypothèse principale	49
2.4.2 Hypothèses secondaires	49
2.5. OBJECTIF DE L'ETUDE.....	49
2.5.1.1. Objectif principal.....	50
2.5.1.2. Objectifs secondaires.....	50
2.6. INTERETS DE L'ETUDE	50
2.6.1. Intérêt scientifique	50
2.6.2. Intérêt pédagogique.....	51
2.7. DELIMITATION DE L'ETUDE	53
2.7.1. Délimitation empirique	53
2.7.1.1. Du Point de vue temporel.....	53
2.7.1.2. Du Point de vue spatial.....	55
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE LA	
RECHERCHE	58
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	59
3.1.1 Question principale	59
3.1.2. Questions secondaires	59
3.2. RAPPEL DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	59
3.2.1. Hypothèse principale	59
3.2.2. Hypothèses secondaires	60
3.3. RAPPEL DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	60
3.3.1. Objectif principal	60
3.3.2. Objectifs secondaires	60
3.4. TYPE DE RECHERCHE	60
3.5. SITE DE RECHERCHE.....	61
3.6. RECAPITULATIF GENERAL DES EFFECTIFS	63
3.7. POPULATION DE L'ETUDE	64
3.7.1. Recrutement des participants (es)	64
3.7.1.1. Critères d'inclusion	64

3.7.1.2. Critères d'exclusion.....	64
3.7.2. Procédure de sélection des participants (es)	64
3.8. TABLEAU DE LA POPULATION DE L'ETUDE.....	65
3.9. Technique de collecte des données.....	66
3.10. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	69
3.11. ANALYSE DES DONNEES	70
3.12. Opérationnalisation des variables	73
CHAPITRE 4: PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE	76
4.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES DE L'ETUDE.....	76
4.1.1. La théorie du genre en éducation	76
4.2. PRESENTATION DES DONNEES EMPIRIQUES	77
4.3. ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE	78
4.3.1. Les pesanteurs socioculturelles et économiques expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.....	78
4.3.2. Les normes socioculturelles expliquent l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.....	80
4.3.3. Le statut socioprofessionnel des parents expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles	83
4.4. SYNTHESE DES ANALYSES	84
4.5. DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE	86
4.5.1. Les pesanteurs socioculturelles expliquent la déperdition scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.....	87
4.5.2. Les normes socioculturelles expliquent l'abandon scolaire des élèves-filles du département de la Kabbia.....	88
4.6. SYNTHESE DE DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE	89
4.7. Perspective théorique de l'étude.....	90
4.8 PROPOSITION DES SOLUTIONS	92
CONCLUSION DE L'ETUDE	96
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	99
LES ANNEXES	104
TABLE DE MATIERE.....	131