



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2019

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS RWANDAIS.ES : PERSPECTIVES CROISÉES

Narame Ernestine

Narame Ernestine, 2019, L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS RWANDAIS.ES :
PERSPECTIVES CROISÉES

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_1D938AAB9E198

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS RWANDAIS.ES :
PERSPECTIVES CROISÉES

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la
Faculté des Sciences Sociales et Politiques
de l'Université de Lausanne
pour l'obtention du grade de
Docteur en Sciences de l'Éducation

Par :
Ernestine NARAME

Directrice de thèse :
Prof. Farinaz Fassa Recrosio

Jury :
Prof. Roberto Baranzini
Prof. Geneviève Audet
Prof. Wenceslas Nzabwirwa
Dr Marta Roca i Escoda

LAUSANNE
2019



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS RWANDAIS.ES :
PERSPECTIVES CROISÉES

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la
Faculté des Sciences Sociales et Politiques
de l'Université de Lausanne
pour l'obtention du grade de
Docteur en Sciences de l'Éducation

Par :
Ernestine NARAME

Directrice de thèse :
Prof. Farinaz Fassa Recrosio

Jury :
Prof. Roberto Baranzini
Prof. Geneviève Audet
Prof. Wenceslas Nzabwirwa
Dr Marta Roca i Escoda

LAUSANNE
2019



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, au nom du Conseil et sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Farinaz FASSA RECROSIO, directrice de thèse, Professeure à l'Université de Lausanne
- Geneviève AUDET, Professeure à l'Université du Québec à Montréal
- Wenceslas NZABALIRWA, Professeur à l'Université du Rwanda à Kigali
- Marta ROCA ESCODA, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Ernestine NARAME, intitulée :

**« L'expérience scolaire des enfants rwandais.es :
perspectives croisées »**



Jean-Philippe LERESCHE
Doyen

Lausanne, le 1^{er} mai 2019

RÉSUMÉ

Cette thèse examine l'expérience scolaire des enfants rwandais.es afin de comprendre le sens qu'ils.elles donnent à leur scolarité, leurs rapports aux savoirs et à l'école et leur manière de s'y adapter ou de s'y opposer. Elle montre ce qui favorise et ce qui entrave leur mobilisation scolaire en insistant sur l'importance du climat scolaire et de l'environnement familial et social de chaque élève. Ces deux aspects conditionnent son accès à la culture scolaire ainsi que son appropriation. Cette thèse a également voulu savoir ce qui distingue les enfants des « femmes cheffes de ménage » des autres enfants, le cas échéant.

L'approche adoptée, *la sociologie de l'expérience*, considère les jeunes comme des sujets réflexifs. Pour cela, cette thèse a adopté une méthodologie mixte et s'est intéressée aux élèves de 12 à 14 ans en 6^e primaire dans les écoles publiques de Kigali, entre 2015 et 2018. Les résultats de cette étude apportent des réponses précieuses. Ils montrent que les caractéristiques particulières du contexte post-génocide, le climat scolaire (conditions matérielles de scolarité, relations avec les pairs et les enseignant.e.s), les conditions socio-économiques familiales et les milieux communautaires influencent les rapports à l'école et aux savoirs. Les façons dont s'articulent ces facteurs permettent de dégager des profils d'expérience scolaire spécifiques sur lesquels se fondent les rapports à l'école et la construction des sujets. On constate notamment que l'expérience scolaire des enfants vivant dans les ménages dirigés par les femmes seules est influencée par des conditions extrêmement difficiles de pauvreté qui compromettent leur scolarisation.

ABSTRACT

This thesis studies the school experience of Rwandan children. The primary interest is to understand the meaning these children give to their schooling, their relationship to knowledge and school and how they adapt to or oppose it. It shows what promotes or impedes their school mobilization by emphasizing the importance of the school ambiance and of the family and social environment of each student. According to the results, these two aspects condition students' access to the school culture and its appropriation. The thesis also explores what distinguishes children from "female heads of household" from other children.

The adopted approach, the sociology of experience, considers young people as reflexive subjects. To achieve this, the thesis adopted a mixed methodology research design and targeted 12 to 14-year-olds in 6th grade of public primary schools in Kigali, between 2015 and 2018. The results of this study provide valuable answers. They show that the characteristics of the post-genocide context, school climate (material conditions of schooling, relationships with peers and teachers), family socio-economic conditions and community environments influence relationships with school and knowledge. The ways in which these factors are articulated allow for the identification of specific school experience profiles on which are based the relation with school and the construction of subjects. Particularly, the school experience of children living in households headed by single mothers is characterized by extremely difficult conditions (household poverty) that jeopardize their schooling.

REMERCIEMENTS

Mes sincères remerciements vont tout d'abord à Prof. Farinaz Fassa, ma directrice de thèse. Elle m'a fortement encouragée et accompagnée dans le projet de thèse. Son soutien a été exceptionnel du début à la fin. Merci Farinaz pour ton accueil, ton intérêt attentif, ta disponibilité, ton ouverture, ta rigueur scientifique et tes encouragements.

Je remercie très particulièrement le Département Fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche pour la bourse d'excellence accordée dans le cadre de cette recherche doctorale. Je tiens à remercier l'Institut des Sciences Sociales de l'Université de Lausanne pour son soutien financier et administratif.

Je remercie également Prof. Wenceslas Nzabairwa, Prof. Eugène Rutembesa ainsi que le regretté Prof. Naasson Munyandamutsa pour leur soutien. Merci aux membres du jury pour leurs conseils et leurs encouragements depuis l'examen de synthèse.

Un grand merci à vous, toutes et tous les participant.e.s à la recherche pour leur disponibilité et leur confiance. Je suis reconnaissante envers les institutions publiques rwandaises qui m'ont autorisée à les contacter ainsi qu'aux établissements scolaires et aux institutions non gouvernementales qui m'ont aidée à les rencontrer.

Merci à toi cher Roméo Ngoga Hirwa, chère Amanda Ajeneza Bana et cher Simon Nsabiyeze pour votre soutien et votre patience. Merci à vous chers parents ; vous n'avez jamais cessé de mobiliser suffisamment de ressources et de « motivation » pour assurer la continuité et le succès de mes études. Merci à vous, ma sœur et mes frères, pour votre soutien.

Merci à Ladislas Ntamakiliro, à Didier Bertrand, à Nicolas Sommet, à Nicolas Claire, à Gabriel Noble, à Ernest Ngendahayo et à Marie Claire Legaré pour votre appui. Merci à toutes et tous les ami.e.s qui m'ont soutenue.

SOMMAIRE

LISTE DES ENCADRÉS.....	I
LISTE DES TABLEAUX.....	II
LISTE DES FIGURES.....	III
LISTE DES ANNEXES.....	III
SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	IV
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1. COMPRENDRE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE.....	5
2. PRÉSENTATION DE LA THÈSE.....	7
PREMIÈRE PARTIE. CONTEXTUALISATION : POLITIQUES ÉDUCATIVES AU RWANDA, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE.....	11
CHAPITRE 1. CONTEXTUALISATION : LES POLITIQUES ÉDUCATIVES AU RWANDA.....	11
INTRODUCTION.....	11
1.1. LES PRINCIPALES SOURCES D'INSPIRATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES RWANDAISES.....	12
1.1.1. <i>Au niveau supranational.....</i>	12
1.1.2. <i>Au niveau du continent et de l'Afrique sub-saharienne.....</i>	15
1.1.3. <i>Au niveau national.....</i>	19
1.2. LE PLAN STRATÉGIQUE DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION (2013-2018) : UNE ARCHITECTURE POUR POURSUIVRE LA TRANSFORMATION DU SECTEUR ÉDUCATIF RWANDAIS.....	23
1.2.1. <i>Les axes d'intervention.....</i>	23
1.2.2. <i>L'organisation et la gestion du système éducatif rwandais.....</i>	26
1.3. LES TROIS POLITIQUES SOUS-SECTORIELLES QUI MODIFIENT LA SCOLARITÉ DES ENFANTS RWANDAIS.ES.....	33
1.3.1. <i>Les politiques d'éducation de base.....</i>	33
1.3.2. <i>La politique sur l'éducation spécialisée.....</i>	41
1.3.3. <i>La politique concernant l'éducation des filles.....</i>	48
CONCLUSION.....	53
CHAPITRE 2. L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE.....	54
INTRODUCTION.....	54
2.1. LES DIMENSIONS INDIVIDUELLES DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE.....	54
2.1.1. <i>La logique d'« intégration ».....</i>	56
2.1.2. <i>La logique de « subjectivation ».....</i>	57
2.1.3. <i>La logique de « stratégie ».....</i>	58
2.2. LA CONSTRUCTION DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE.....	59
2.2.1. <i>Les principaux facteurs qui influencent la construction de l'expérience scolaire.....</i>	59
2.2.2. <i>Les spécificités dans la construction de l'expérience scolaire des enfants africains.....</i>	62

2.3.	LES RAPPORTS AUX SAVOIRS	64
2.3.1.	<i>Les contours de la notion</i>	64
2.3.2.	<i>Les dimensions des rapports aux savoirs</i>	66
2.4.	LA MOBILISATION SCOLAIRE	69
2.4.1.	<i>Les modèles explicatifs de la mobilisation scolaire</i>	69
2.4.2.	<i>Les valeurs accordées à l'école</i>	72
2.5.	LA DÉMOBILISATION SCOLAIRE.....	78
2.5.1.	<i>Une « préoccupation nouvelle » dans le jeu scolaire ?</i>	78
2.5.2.	<i>Les modèles explicatifs du décrochage scolaire</i>	79
2.6.	LES INÉGALITÉS SCOLAIRES ET LES MODES D'EXPÉRIENCE SCOLAIRE	81
2.6.1.	<i>Le milieu (rural versus urbain) : à la fois un moteur et un frein à la scolarisation</i>	82
2.6.2.	<i>Les inégalités sociales</i>	84
2.6.3.	<i>La parité de genre dans la scolarisation : une affaire inachevée et une expérience plus inégalitaire que les autres champs du social</i>	85
2.6.4.	<i>Les familles monoparentales et les familles « complètes »</i>	88
	CONCLUSION	93
	CHAPITRE 3. LA MÉTHODOLOGIE.....	95
	INTRODUCTION	95
3.1.	LES GRANDS MOMENTS DE LA RECHERCHE	96
3.2.	DU QUANTI AU QUALI, DEUX PERSPECTIVES CROISÉES POUR SAISIR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS RWANDAIS.ES.....	98
3.3.	LE CHOIX ET LA PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	99
3.3.1.	<i>La ville de Kigali et ses trois districts</i>	99
3.3.2.	<i>Les secteurs échantillonnés</i>	102
3.3.3.	<i>La description des écoles échantillonnées</i>	104
3.4.	LA CONSTRUCTION DES DONNÉES	109
3.4.1.	<i>Le corpus documentaire</i>	109
3.4.2.	<i>Les entretiens avec les experts</i>	111
3.4.3.	<i>Le questionnaire</i>	115
3.4.4.	<i>Les groupes de discussion</i>	125
3.4.5.	<i>Les entretiens complémentaires avec les acteurs</i>	131
3.4.6.	<i>L'analyse des données qualitatives : un processus en six étapes</i>	140
3.5.	LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES ET LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	142
	CONCLUSION	145
	DEUXIÈME PARTIE. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	147
	SECTION I. LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS RWANDAIS.ES ET LEUR INFLUENCE SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE	147
	CHAPITRE 4. LE CLIMAT SCOLAIRE	148
	INTRODUCTION	148
4.1.	L'OFFRE MATÉRIELLE	148

4.2.	LES RELATIONS AVEC LES PAIRS ET AVEC LES ENSEIGNANT.E.S.....	152
4.2.1.	<i>Les relations avec les pairs.....</i>	152
4.2.2.	<i>Les relations avec les enseignant.e.s.....</i>	155
	CONCLUSION	159
	CHAPITRE 5. LE CLIMAT FAMILIAL.....	162
	INTRODUCTION	162
5.1.	LES PRATIQUES DES PROCHES LIÉES À L'ACCOMPAGNEMENT DE LA SCOLARITÉ.....	162
5.1.1.	<i>L'engagement des proches dans le suivi scolaire.....</i>	164
5.1.2.	<i>La fratrie : ressource et repère important.....</i>	169
5.1.3.	<i>Le partenariat avec l'école.....</i>	171
5.2.	LES CONDITIONS SOCIO-ÉCONOMIQUES FAMILIALES.....	172
5.2.1.	<i>L'insuffisance de l'alimentation lors du temps scolaire.....</i>	173
5.2.2.	<i>L'impossibilité de couvrir les coûts liés à la scolarité.....</i>	174
5.2.3.	<i>Les absences scolaires : un phénomène très complexe et difficile à définir.....</i>	175
	CONCLUSION	178
	CHAPITRE 6. LES EFFETS CONJOINTS DU CLIMAT SCOLAIRE ET DU CLIMAT FAMILIAL SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES DIVERSES CATÉGORIES D'ENFANTS.....	179
	INTRODUCTION	179
6.1.	LES EFFETS CONJOINTS DU CLIMAT SCOLAIRE ET DU CLIMAT FAMILIAL SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES FILLES	179
6.1.1.	<i>Des infrastructures sanitaires absentes ou inadaptées.....</i>	180
6.1.2.	<i>Les violences en milieu scolaire comme obstacle.....</i>	181
6.1.3.	<i>Les mères à l'écoute mais le contexte familial patriarcal joue un rôle déterminant.....</i>	184
6.2.	LES EFFETS CONJOINTS DU CLIMAT SCOLAIRE ET DU CLIMAT FAMILIAL SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS EN MILIEU RURAL VERSUS DES ENFANTS EN MILIEU URBAIN	186
6.2.1.	<i>Les rapports sociaux négatifs mais l'offre matérielle décrite comme meilleure pour les enfants en milieu urbain.....</i>	186
6.2.2.	<i>Les réalités de l'environnement physique et des conditions de vie : défis pour la scolarisation des enfants en milieu rural.....</i>	188
6.2.3.	<i>Les pratiques des proches liées à l'accompagnement de la scolarité un défi pour les élèves en milieu rural.....</i>	189
6.3.	LES EFFETS CONJOINTS DU CLIMAT SCOLAIRE ET DU CLIMAT FAMILIAL SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS EN FAMILLES MODESTES VERSUS DES ENFANTS EN FAMILLES AISÉES	192
6.3.1.	<i>Les pratiques des proches liées à l'accompagnement de la scolarité, un défi pour les élèves en familles modestes.....</i>	192
6.3.2.	<i>Les relations paritaires satisfaisantes pour les enfants dans les familles aisées.....</i>	194
	CONCLUSION	194
	SECTION II : VERS UNE TYPOLOGIE TÉMOIGNANT DE LA DIVERSITÉ DES EXPÉRIENCES SCOLAIRES CHEZ LES ENFANTS INTERROGÉ.E.S	196

CHAPITRE 7. LA MOBILISATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES INTERROGÉ.E.S SOUS QUATRE DIMENSIONS DISTINCTES	197
INTRODUCTION	197
7.1. LES VALEURS ACCORDÉES À L'ÉCOLE.....	197
7.2. L'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE.....	201
7.3. LES RAPPORTS À L'APPRENDRE	204
7.4. LES ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS QUI ÉMERGENT DANS LES PROJETS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS	207
7.4.1. Les projets scolaires.....	207
7.4.2. Les projets professionnels	211
CONCLUSION	213
CHAPITRE 8. LES PROFILS D'EXPÉRIENCES SCOLAIRES.....	214
INTRODUCTION	214
8.1. PROFIL 1 : LES EXCELLENT.E.S ÉLÈVES EN SITUATION DE RÉUSSITE ET TRÈS INVESTI.E.S DANS L'ÉCOLE ET DANS LES SAVOIRS	215
8.1.1. « J'ai fourni beaucoup d'efforts et demandé des explications » : l'excellence scolaire suppose de s'engager.....	216
8.1.2. L'excellence scolaire, une véritable affaire de famille	219
8.1.3. La superposition de différentes formes de soutien installe l'excellence scolaire mais elle est parfois lourde à porter !	220
8.2. PROFIL 2 : LES ÉLÈVES DÉSINVESTI.E.S DU JEU SCOLAIRE	224
8.2.1. «[....] on me forçait d'aller à l'école, je ne voulais pas étudier[...] » : rapports à l'école et aux savoirs chez les élèves désinvesti.e.s au plan scolaire.	227
8.2.2. « J'avais de mauvaises pensées [...] j'avais beaucoup de fautes [...] j'ai quitté l'école sans en avoir le goût » : les réactions aux difficultés et aux malaises scolaires chez les élèves désinvesti.e.s au plan scolaire.	229
8.2.3. « D'ailleurs quand je vais à l'école je n'ai pas le matériel et au retour à la maison je n'ai pas à manger » : le travail et l'école hors-jeu.	230
8.3. PROFIL 3 : LES ÉLÈVES EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ MAIS INVESTI.E.S DANS L'ÉCOLE..	233
8.3.1. L'école, « un refuge salvateur » et un cadre qui permet de trouver des étayages multiples face à la vulnérabilité.....	233
8.3.2. La réussite scolaire, un processus défensif contre une incertitude et des souffrances significatives.....	235
CONCLUSION	238
CHAPITRE 9. DES PARCOURS MARQUÉS PAR LA SÉLECTION.....	239
INTRODUCTION	239
9.1. L'INTÉGRATION D'UNE ÉCOLE SECONDAIRE PUBLIQUE OU CONVENTIONNÉE AVEC INTERNAT, UN IDÉAL POUR UNE BONNE SCOLARISATION ACCESSIBLE À TOUS ET TOUTES ?	240
9.2. LES ÉCOLES 9YBE, « UN DROIT » MAIS PEU « ENVIABLE ».....	241
9.3. LE REDOUBLEMENT EN COURS DE TRAJECTOIRE, UN REDRESSEMENT DES PERFORMANCES SCOLAIRES POUR LA POURSUITE D'UN ITINÉRAIRE ÉLITISTE ?	244

9.3.1.	<i>Le redoublement au Rwanda</i>	244
9.3.2.	<i>Les enfants et les parents face au redoublement</i>	247
9.4.	L'ARRÊT DE LA SCOLARITÉ, UNE FIN DOULOUREUSE AUX PROJETS D'AVENIR	248
	CONCLUSION	251
CHAPITRE 10. LA SPÉCIFICITÉ DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS VIVANT DANS DES FAMILLES MONOPARENTALES DIRIGÉES PAR DES FEMMES NOMMÉES « FEMMES CHEFFES DE MÉNAGE »		
	INTRODUCTION	252
10.1.	LA NOUVELLE CATÉGORIE SOCIALE DE « FEMMES CHEFFES DE MÉNAGE » AU RWANDA .	252
10.1.1.	<i>Le statut de FCM et la précarité</i>	254
10.1.2.	<i>Les triples stratégies mobilisées par les FCM</i>	256
10.2.	LES CONTOURS ET LES SPÉCIFICITÉS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS DANS DES FAMILLES DIRIGÉES PAR DES FEMMES DITES FCM	258
10.2.1.	<i>Arraché.e.s de l'enfance, propulsé.e.s dans la responsabilité</i>	258
10.2.2.	<i>Un climat scolaire plus rigoureux pour les enfants des FCM</i>	260
10.2.3.	<i>Le soutien des FCM dans la scolarisation de leurs enfants</i>	263
10.2.4.	<i>L'investissement scolaire, une stratégie incertaine</i>	264
	CONCLUSION	268
	CONCLUSION GÉNÉRALE	269
	BIBLIOGRAPHIE	280
	ANNEXES	I

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1 : La scolarité des enfants rwandais.es à l'E.P. en chiffres.....	2
Encadré 2 : Combien ça coûte ?	4
Encadré 3: Les enfants orphelin.e.s en chiffres	5
Encadré 4 : Quelques instruments internationaux inspirant les politiques éducatives au Rwanda.....	12
Encadré 5: Quelques lois qui guident le secteur de l'éducation au Rwanda	20
Encadré 6 : Les indicateurs/résultats sectoriels/ESSP 2013-2018	24
Encadré 7: Les politiques sous sectorielles dans le secteur de l'éducation	32
Encadré 8: Montant accordé par la capitation grant	33
Encadré 9: Le silence des femmes dans la culture traditionnelle.....	48
Encadré 10 : L'ancien destin « normal » des femmes rwandaises	50
Encadré 11: Les exemples d'actions positives.....	51
Encadré 12: Les démarches administratives menées pour avoir accès au terrain	96

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les institutions impliquées dans le secteur de l'éducation	30
Tableau 2: La ville de Kigali en chiffres	101
Tableau 3: Les caractéristiques essentielles des secteurs échantillonnés	103
Tableau 4: Les EP dans la ville de Kigali en 2016 et les EP échantillonnées	105
Tableau 5: Les caractéristiques des écoles échantillonnées	106
Tableau 6: Les caractéristiques des professionnel.le.s des institutions non publiques rencontré.e.s ..	112
Tableau 7: Les caractéristiques des professionnel.le.s des institutions publiques rencontré.e.s	113
Tableau 8: Les caractéristiques descriptives des élèves répondant.e.s au questionnaire administré durant l'été 2016	120
Tableau 9: Les détails sur les groupes de discussion menés avec les élèves	126
Tableau 10: Les caractéristiques des FCM rencontrées	128
Tableau 11: La synthèse sur les entretiens menés	132
Tableau 12 : Les élèves scolarisé.e.s à l'école secondaire	134
Tableau 13 : Les élèves qui ont repris la 6P	135
Tableau 14: Les enfants en arrêt de la scolarité	136
Tableau 15 : Les caractéristiques des parents d'élèves rencontré.e.s	137
Tableau 16: Les caractéristiques du personnel scolaire rencontré	139
Tableau 17: La synthèse des actions menées : de l'idée à l'engagement dans la recherche	146
Tableau 18: Les dimensions dégagées dans les relations avec les pairs	153
Tableau 19: Les dimensions dégagées dans les relations avec les enseignant.e.s	156
Tableau 20. Les indices du climat scolaire au niveau des établissements scolaires	160
Tableau 21: Les dimensions dégagées dans les pratiques des proches liées à l'accompagnement de la scolarité	163
Tableau 22: Les dimensions dégagées dans les raisons d'absence scolaire	176
Tableau 23: Les dimensions dégagées dans les valeurs accordées à l'école	198
Tableau 24: Les dimensions dégagées dans les rapports à l'apprendre	204
Tableau 25: Ce que les enfants interrogé.e.s envisageaient faire l'année prochaine	208
Tableau 26: Ce que les enfants interrogé.e.s envisageaient faire l'année prochaine selon le milieu ..	209
Tableau 27 : Ce que les enfants interrogé.e.s envisageaient faire l'année prochaine selon le sexe	210
Tableau 28: Les caractéristiques des élèves du profil 1	216
Tableau 29: Ce que les enfants interrogé.e.s envisageaient faire l'année prochaine selon le type de ménage	268

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Système éducatif Rwandais.....	28
Figure 2 : Synthèse des notions centrales du cadre théorique sur l'expérience scolaire.....	93
Figure 3: La synthèse des éléments essentiels dans l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s ..	275

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1. Questionnaire sur l'expérience scolaire des enfants rwandais.es.....	II
Annexe 2. Formulaire de consentement adressé au.x parent.s biologique.s /adoptif.s ou tuteur.tutrice pour la participation de leur enfant à la recherche	XIII
Annexe 3. Formulaire de consentement adressé aux élèves	XVI
Annexe 4. Formulaire de consentement adressé aux parents (pour leur propre participation à la recherche), aux personnel.le.s scolaires, aux professionnel.le.s d'ONG et aux professionnel.le.s des institutions étatiques	XVIII
Annexe 5. Grille d'entretien avec les élèves	XX
Annexe 6. Grille d'entretien avec les parents	XXII
Annexe 7. Grille d'entretien avec le personnel scolaire	XXIV
Annexe 8. Grille d'entretien avec les professionnel.le.s des ONGs.....	XXV
Annexe 9. Grille d'entretien avec les professionnel.le.s des institutions publiques	XXVI
Annexe 10. Exemple d'entretien avec un élève	XXVII
Annexe 11. Exemple d'entretien avec un membre du personnel scolaire	XXXII
Annexe 12. Exemple d'entretien de groupe avec les FCM	XLIII
Annexe 13 . Exemple d'entretien avec un.e professionnel.le d'ONG	LXV
Annexe 14. Recommandions et autorisations de conduire la recherche.....	LXXXII

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

9YBE	Nine Year Basic Education
12YBE	Twelve Year Basic Education
ADRA	Adventist Development Relief Agency / Agence Adventiste d'Aide et de Développement
AG	Assemblée Générale
APE	Association des Parents d'Élèves
ARCT-Ruhuka	Association Rwandaise des Conseillers en Traumatisme
AVEGA Agahozo	Association des Veuves du Génocide-Agahozo
AVU	Université Virtuelle Africaine au Rwanda » / African Virtual University Rwanda
BIE	Bureau International de l'éducation
CAE /EAC	Communauté d'Afrique de l'Est /East African Community
CHF	Cooperatives Housing Foundation (devenue Global Communities)
CRID	Centre de Recherche et d'Information pour le Développement
DDC	Direction du Développement et de la Coopération
DFID	Department for International Development
ECD	Education Development Center/Centre pour le Développement de l'Éducation
EDPRS	Economic Development and Poverty Reduction Strategy / Stratégie de Développement Économique et de Réduction de la Pauvreté
EFTP	Enseignement et Formation Techniques et Professionnel
EICV	Integrated Household Living Conditions Survey / Enquête Intégrale sur les Conditions de Vie des Ménages
EP	École primaire
EPLM	École Pratique de Langue Moderne
EPT	Éducation Pour Tous
ES	École secondaire

ESSP	Education Sector Strategic Plan /Plan Stratégique pour le Secteur de l'Éducation
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations / Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture
FAWE	Forum for African Women Educationalists
FCM	Femme cheffe de ménage
FGD	Focus Group Discussions
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
IBE	Bureau International d'Education (BIE)
ICT/TCI	Information and Communications Technology / Technologies de l'information et de la Communication
IPRC	Integrated Polytechnic Regional Centre
JICA	Japan International Cooperation Agency
MIFOTRA	The Ministry of Public Service and Labour / Ministère de la Fonction Publique et du Travail
MIGEPROF	Ministry of Gender and Family Promotion / Ministère du Genre et de la Promotion de la Famille
MINAGRI	Ministry of Agriculture and Animal Ressources / Ministère de l'Agriculture
MINALOC	Ministry of Local Gouvernement / Ministère de l'Administration Locale
MINEACOM	The Ministry of Trade and Industry and East African Community Affairs / Ministère du Commerce et de l'Industrie et les Affaires de la Communauté de l'Africaine de l'Est
MINECOFIN	Ministry of Finance and Economic Planning / Ministère des Finances et de la Planification Economique
MINEDUC	Ministry of Education / Ministère de l'Éducation
MOH	Ministry of Health / Ministère de la Santé
MSF	Médecins Sans Frontières
MYICT	Ministry of Youth and ICT / Ministère de la Jeunesse et de la Technologie, Information et Communication
NCC	National Commission for Children / Commission Nationale pour les Enfants

NEPAD	Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique
NICI	Plan National en Information, Communications et Infrastructure
NISR	National Institute of Statistics of Rwanda
ODD	Objectifs pour le Développement Durable / Sustainable Development Goals (SDGs)
ODEL	Open, Distance and eLearning / Enseignement Ouvert et à Distance
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development / Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
OIT	Organisation internationale du Travail
OLPC	Laptop Per Child / Un ordinateur portable par enfant
OMD	Millennium Development Goals / Objectifs du Millénaire pour le Développement
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OVC	Orphans and Vulnerable Children / Enfants Vulnérables
PEPFAR	The United States President's Emergency Plan for AIDS Relief
REB	Rwanda Education Board / Office pour la promotion de l'éducation au Rwanda
RENCP	Rwanda Education NGOs Coordination Platform / Plate-forme de Coordination des ONG qui interviennent dans le secteur de l'éducation au Rwanda
RGB	Rwanda Governance Board /Office Rwandais de la Gouvernance
RWAMREC	Rwanda Men's Resource Centre
SACCO	Saving and Credit Cooperative
SNEC	Secrétariat National de l'Enseignement Catholique
SRMP	Smart Rwanda Master Plan / Plan Directeur « Smart Rwanda »
ST	Sciences et Technologies
TC	Tronc Commun
TSS	Technical Secondary School
TTC	Teacher Training Colleges
TVET	Technical and Vocational Education and Training

UNDP	United Nations Development Programme / Programme des Nations pour le Développement (PNUD)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le Développement International
VIH/SIDA	Virus de l'Immunodéficience Humaine / Syndrome d'Immunodéficience Acquise
VSO	Voluntary Service Overseas
VTC	Vocational Training Centre
VVOB	Flemish Association for Development Cooperation and Technical Assistance
WDA	Workforce Development Authority / Office Rwandaise de Développement de la main- d'œuvre

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Petit pays disposant de peu de ressources naturelles, le Rwanda tire parti des expériences des autres pays bien positionnés dans le monde et investit dans son peuple, considéré comme une clé pour son développement. En effet, les réformes des politiques éducatives mises en place au niveau des fondements et des programmes globaux ont enregistré de grands succès au cours de la dernière décennie. Elles ont visé à la reconstruction du Rwanda et à sa transformation en une économie à revenu moyen et ont été fondées sur le savoir, tel qu'indiqué dans la politique du pays « Vision 2020 ».

Le besoin pressant de reconstruire le système éducatif et de réaffirmer l'importance de miser sur l'éducation pour le développement socio-économique, la promotion de la paix et de la tolérance au sein de la nation rwandaise (Ministère de l'Éducation, UNESCO et PNUD 1997) fait l'objet d'une grande préoccupation. Au cours des deux dernières décennies, les différentes priorités du pays dans le secteur éducatif ont visé à élargir l'accès à l'éducation. Elles ont aussi été de former une « élite rwandaise » capable d'encadrer la population (Ministère de l'Éducation, PNUD, et UNESCO 1997) et de permettre au Rwanda de devenir concurrentiel aux niveaux régional et international. Pour atteindre ces objectifs, différentes réformes politiques majeures ont été mises en place : la politique du secteur de l'éducation (1998) (MINEDUC 2003), l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement (Office of the President 2008), la politique sur l'éducation des filles (MINEDUC 2008b) et l'attention particulière accordée aux enfants vulnérables (Ministry of public service and labour 2003) , etc.

Sur un continent qui lutte pour faire évoluer les systèmes éducatifs, le Rwanda a été décrit comme « *un rayon d'espoir pour de nombreux Africains* » (UNESCO 2013, p. 188). Il est aussi de plus en plus considéré comme un modèle en matière de restructuration des politiques éducatives afin d'assurer la cohérence et la consistance du système éducatif : ses réussites en matière d'accroissement de l'accès à la scolarité (démonstrées par des taux de scolarisation nets de près de 100 % à l'école primaire) ont inspiré d'autres décideurs africains (Mathisen 2014). Souvent présentée comme le paradigme du progrès en vue d'atteindre l'égalité des sexes, en particulier dans le secteur de l'éducation (Abbott, Sapsford et Rwirahira 2015), l'expérience rwandaise offre des enseignements utiles pour l'ensemble du continent.

Néanmoins, bien que les réformes politiques mentionnées plus haut aient tracé une voie nouvelle et ambitieuse pour le système éducatif rwandais, leur implantation ne se révèle pas aisée et leur mise en œuvre réussie reste un défi pour le système éducatif. Ce dernier fait face à des problèmes de plus en plus complexes à mesure qu'il se développe : le rythme des réformes et la volonté impressionnante de transformation qu'elles véhiculent ont influencé le système d'enseignement primaire de diverses manières (Karareba, Clarke et O'Donoghue 2018). Pour le

dire autrement, les changements entrepris affectent en effet l'organisation et la dynamique du système éducatif et créent des situations de déséquilibre dans les conditions de scolarité (Laterite Ltd 2017). Ces dernières englobent notamment l'insuffisance des infrastructures scolaires (UNICEF/Rwanda 2017) et/ou leur mauvais état (Moon 2007 ; UNICEF/Rwanda 2017) tels le manque d'installations sanitaires appropriées et adéquates (Sabates et al. 2010, p. 12), l'accès limité à l'eau (Ginouhria 2009) et à l'électricité qui affectent aussi les conditions de scolarisation.

Le ratio élèves / enseignant.e est si élevé que certaines classes correspondent à un bavardage organisé, pour reprendre les mots de Lauwerier et Akkari (2013, p. 5).

Cette situation laisse moins de temps de contact entre les enseignant.e.s et les élèves, limite leur suivi et a des répercussions sur le rendement scolaire (Mukankunzi 2006). Bien que le ministère de l'Éducation ait récemment mis en place le nouveau programme d'études, le *Competency-based curriculum* (REB 2015), les autorités de REB⁴ ont relevé des retards dans la livraison des manuels scolaires, voire leur absence totale, pour certains sujets de base dans les niveaux avancés et les matières optionnelles pour tous les niveaux. Le manque d'enseignant.e.s qualifié.e.s (Nizeyimana et Nkiliye 2015) mais surtout « *la dissonance entre leurs représentations et les exigences du système, associée aux difficiles conditions de travail (double vacation, classes pléthoriques, faible maîtrise des*

Encadré 1 : La scolarité des enfants rwandais.es à l'E.P. en chiffres				
Source: MINEDUC (2013, 2016, 2018).				
Indicateurs de résultats		Situation 2016	Situation 2017	Visée 2017/18
Orientés sur les processus	Taux brut d'inscription	139,6 % (140,1 % G et 139,2 % F)	139,1 % (140,1 % G et 138,2 % F)	100 %
	Taux net d'inscription	97,7 % (97,3 % G et 98 % F)	98 % (97,8 % G et 98,1 % F)	100 %
	Abandons scolaires	5,7 % (6 % G et 5,4 % F)	5,6 % (5,9 % G et 5,3 % F)	5,7 %
	Redoublements	18,4 % (19,9 % G et 16,9 % F)	16,4 % (17,7 % G et 15,1 % F)	7,7 %
	Réussite aux examens nationaux	85,3 % (85,7 % G et 85,1 % F)	86,3 % (85,5 % G et 87 % F)	89 %
	% passage EP à l'ES	71,1 % (72 % G et 70,4 % F)	74,5 % (75,4 % G et 73,7 % F)	89 %
Orientés sur les ressources	% des écoles ayant accès à l'eau potable	35,7 %	45,5 %	100 %
	% des écoles ayant accès à l'électricité ¹	30 %	55,8 %	70 %
	% des écoles ayant accès à internet	9,8 %	25,1 %	10,1 %
	Elèves/livres	NA ²	Varie de 1 à 5 ³	1,7
	Elèves/ordinateur	13	11	
	Elèves/toilette	57 (56 :1 G et 59 F : 1)	57 (55 G :1 et 58 F :1)	-
	Elèves/salle de classe	81 :1	80 :1	83 :1
	Elèves/classe	43 :1	43 :1	40 :1
	Elèves/table banc	5 :1	6 :1	
Elèves/enseignant.e.s qualifié.e.s	59 :1	59 :1	48 :1	

¹ Écoles ayant accès au réseau d'alimentation de l'électricité.

² Information non disponible.

³ Un élève par livre d'anglais mais le nombre augmente jusqu'à 3-5 élèves pour les livres de sciences.

⁴ « *REB yasobanuye amashyamba ari mu ishyamba mu bikorwa ry'integanyanyigisho nshya* » (REB a expliqué les difficultés qui déjouent la mise en application du nouveau curriculum) : <http://igihe.com/amakuru/u-rwanda/article/reb-yasobanuye-amasubyo-ari-mu-ishyamba-mu-bikorwa-ry-integanyanyigisho-nshya>, consulté le 14.6.18.

langues d'enseignements, salaires très bas⁵, etc.) » (Rayou et Véran 2017, p. 43) constituent aussi des faiblesses et des problèmes liés à la politique de scolarisation au Rwanda.

Dans ce contexte, des problèmes subsistent quant à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles (Abbott, Sapsford et Rwirahira 2015 ; Nizeyimana et Nkiliye 2015; Iwakuni 2017; Williams 2017; MINEDUC 2018b). Les données récentes suggèrent par exemple que de nombreux.es apprenant.e.s dans les classes inférieures de l'école primaire n'ont pas acquis de compétences en lecture et en calcul (ECD 2017), les causes en étant aussi attribuées aux conditions familiales : la pauvreté des familles⁶, l'insécurité alimentaire, le manque de matériels scolaires, le manque de temps pour réviser les cours (Nizeyimana et Nkiliye 2015).

Les ajustements substantiels que doivent faire les acteurs de terrain pour suivre les nouvelles réformes introduites dans le secteur de l'éducation affectent les trajectoires éducatives des enfants rwandais.es : les trajectoires scolaires se sont diversifiées et fractionnées, engendrant un éclatement des formes de l'expérience scolaire au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur trajectoire éducative. Les redoublements sont surtout fréquents dans les années précédant la transition vers le premier cycle de l'école secondaire (Laterite Ltd 2017).

⁵ Un.e enseignant.e d'école primaire titulaire d'un diplôme d'A2 (humanité) nouvellement recruté.e gagne 44 000 Frw par mois (environ 52 \$), son salaire est inférieure au revenu moyen alors qu'un détenteur d'un diplôme A1 (Entre Licence et Humanités) gagne 90 000 Frw (environ 106 \$, tandis qu'un diplômé A0 (licence, *Bachelors degree*) gagne 120 000 Frw (environ 141 \$)(<https://www.newtimes.co.rw/section/read/220181>: 29.8.28).

⁶ Les évaluations participatives au Rwanda combinées aux enquêtes statistiques ont trouvé qu'à un niveau individuel un homme ou une femme est considéré.e comme pauvre si : (i) il.elle est confronté.e à une complexité de problèmes inter reliés qu'il.elle ne peut pas résoudre; (ii) il.elle n'a pas assez de terres, de revenu ou d'autres ressources pour satisfaire ses besoins fondamentaux et, en conséquence, vit dans des conditions précaires; les besoins fondamentaux comprennent : la nourriture, l'habillement, les soins médicaux, les frais scolaires des enfants, etc.; (iii) il.elle est incapable de se prendre en charge et (iv) la valeur totale de la production effectuée par les agents économiques résident dans son ménage est inférieure au revenu annuel moyen par habitant (Bahati 2006, p. 52-53). Selon les données de l'Institut National des Statistiques au Rwanda, le revenu annuel moyen par habitant était de 574 000 francs rwandais soit 729 \$ en 2016 (NISR 2017a) et de 643 000 francs rwandais soit 774 \$ en 2017 (NISR 2018). Il faut signaler que le classement des pays dans l'édition 2017 de l'indice de développement humain du monde calculé par le Programme des Nations Unies pour le Développement a placé le Rwanda en 180^e position (<https://www.populationdata.net/palmares/idh/#Rwanda>, consulté le 5.2.19).

De même, bien que les enfants rwandais.es aient désormais plus accès à l'éducation de base et en soient venu.e.s à considérer l'opportunité d'aller à l'école comme un ticket pour une vie meilleure, ce ticket reste souvent loin d'être gratuit.

Ceci est essentiellement attribuable aux coûts indirects de l'éducation et aux autres dépenses liées à l'école (Williams, Abbott, et Mupenzi 2015; Laterite Ltd 2017) qui représentent un obstacle à l'accès à l'éducation pour les enfants des ménages pauvres et qui sont fortement corrélés avec la probabilité de décrochage scolaire (Laterite Ltd 2017). Ainsi, on doit considérer que les conditions socio-économiques sont des déterminants puissants pour l'accès à la scolarisation et le maintien à l'école et qu'elles sont des éléments-clés dans l'expérience et dans les trajectoires scolaires des élèves. Elles influencent souvent ouvertement, mais aussi parfois de façon dissimulée, les projets scolaires (Williams, Abbott et Mupenzi, 2015 p. 947). Cette situation de fait remet en cause le principe de la gratuité voulu par le gouvernement.

Encadré 2 : Combien ça coûte⁷ ?		
Items/ Quelques exemples	E P	1^{er} cycle/E S
Uniformes	3 776	7 927
Alimentation scolaire	58	3 129
Cahiers	1 265	3 619
Transport	13	787
Sac d'école	413	934
Stylos	471	967
Contribution APE	170	380
Autres fournitures	54	199
Livres	34	100
Contributions volontaires	187	213
Total (Frw)	6 440	18 254
Coût médian/ enfant/an	6 900	33 500
Source : Laterite Ltd (2017)		

L'analyse de la situation de la scolarisation des filles montre que des difficultés particulières subsistent en ce qui les concerne, les volontés égalitaires du gouvernement se heurtant à une tradition plus favorable aux garçons (société patriarcale : Huggins and Randell 2007; Hunt 2008; Shyaka 2013) et aux problèmes que la pauvreté induit en ce qui concerne l'éducation des deux sexes. Aussi, et malgré un taux de réussite moyen plus élevé que celui des garçons aux examens de fin de l'école primaire et du premier cycle du secondaire, les filles sont proportionnellement moins nombreuses à obtenir de très bons résultats aux examens nationaux. Or, ce sont les résultats de ces examens qui ouvrent l'accès aux *boarding schools* publiques⁸, perçues comme la garantie d'une meilleure intégration professionnelle future. Ce déficit de filles a bien évidemment des conséquences par la suite, et les femmes restent très minoritaires dans les institutions d'enseignement supérieur : 45,3 % de femmes contre 54,7 % d'hommes en 2016/2017 (MINEDUC 2018, p. 62). Par ailleurs, dans certaines familles rwandaises, les filles ne sont pas aussi scolarisées que les garçons pour plusieurs raisons sociales, notamment les obligations de soutien aux familles (Bell et Payne 2011) et les grossesses précoces (Mukarugomwa 2007 ; Hunt 2008 ; JICA 2012 ; FAWE 2015 ; MIGEPROF 2011b ; Kimonyo et Slegh 2010 ; Nock et al. 2012).

⁷ Il s'agit des prix moyens : les montants peuvent donc être plus élevés que ceux donnés dans le tableau.

⁸ Ces boarding schools sont aussi parfois appelées « écoles secondaires avec internat » au Rwanda et dans ce travail de thèse.

Les difficultés dans la scolarité des orphelin.e.s et surtout des enfants vivant dans des familles dirigées par des femmes dites « femmes cheffes de ménage » (*female-headed households*) sont particulièrement notables. Elles méritent donc une attention spéciale. Ces enfants représentent une part importante de la population (près de 10%). Le cumul de conditions défavorables à leur scolarisation du fait du manque de ressources de leur seule parent, les rend moins susceptibles d'être scolarisé.e.s que les enfants qui vivent avec leurs deux parents (Nkurunziza, Broekhuis et Hooimeijer 2012). Ils.elles sont en effet plus souvent retiré.e.s de l'école (Siaens, Subbarao et Wodon 2003) avant d'avoir fini les cycles initiaux. C'est dans ce contexte complexe que cette thèse voudrait analyser l'expérience scolaire des enfants rwandais.es.

Encadré 3: Les enfants orphelin.e.s en chiffres

L'enquête démographique et sanitaire de 2014 relève que 9 % des enfants âgé.e.s de moins de 18 ans étaient orphelin.e.s d'un ou des deux parents (NISR, MINECOFIN et MOH 2016). En 2016, 7,4 % des enfants scolarisé.e.s à l'école primaire étaient orphelin.e.s et la majorité, c'est-à-dire 58 %, étaient orphelin.e.s de père ; 5,8 % des enfants inscrit.e.s à l'école secondaire étaient orphelin.e.s et la majorité, c'est-à-dire 54,3 %, étaient orphelin.e.s de père (MINEDUC 2016c, p. 28 et p. 32).

1. COMPRENDRE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

La problématique de cette thèse trouve son origine dans mes questionnements au fil des années sur le contexte éducatif complexe du Rwanda. Mon expérience professionnelle (2005-2015) comme psychologue clinicienne au sein de différentes ONG (Handicap International⁹, MSF Belgique, Hope and Homes for Children, Action Aid, PROMUNDO), au Rwanda, mais aussi dans la région des Grands lacs avec la DDC – Suisse (2014-2015) comme membre d'une équipe de consultant.e.s chargé.e.s de mettre en place un système de suivi et d'évaluation du programme psychosocial régional est loin d'y être étrangère. C'est d'ailleurs de la combinaison des observations faites dans ces institutions (taux alarmant de décrochage scolaire, le questionnement sur le sens de l'école et des savoirs scolaires revenait dans de nombreux témoignages relatés par mes bénéficiaires, etc.) qu'a émané l'idée de m'engager dans cette longue réflexion. Sa construction a été nourrie directement ou indirectement par les discussions avec mes collègues de travail, mais aussi avec les populations rencontrées.

Les études portant sur la scolarité des enfants rwandais.es et incluant le rôle des variables socio-démographiques (rapports sociaux de sexe, statut familial) sont rares et souvent parcellaires ce qui rend nécessaire de comprendre les ressorts de l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Cette thèse vise d'abord à combler ce manque. Elle vise ensuite à comprendre ce qui fait sens au cours du travail scolaire des enfants rwandais.es et à comprendre les éléments qui participent à la construction de ce sens, dans un contexte marqué par les changements répétitifs des politiques

⁹ Il est devenu Humanité et Inclusion en 2017.

éducatives affectant l'organisation du système éducatif et par l'impressionnante croissance de ce système. Enfin, cette thèse vise à préciser si le rapport à l'école et aux savoirs des enfants « des femmes cheffes de ménage » est différent de celui des autres enfants. Ces trois éléments constitueront le fil conducteur de cette thèse qui tâche de répondre à trois questions :

- En premier lieu, *quels sont les éléments saillants qui modèlent l'expérience scolaire des enfants rwandais.es (12-14 ans) ?*
- En deuxième lieu, *peut-on distinguer différents types d'expériences scolaires ? Si oui, sont-ils en relation directe avec les situations sociales des familles et/ou leurs spécificités (famille monoparentale ou non) et dans quelle mesure tiennent-ils à d'autres caractéristiques des enfants (sexe, place dans la fratrie, projet scolaire et professionnel) ?*
- En troisième lieu, *les enfants qui sont inscrits (es) dans des familles dirigées par des « femmes cheffes de ménage » vivent-ils(elles) une expérience différente de celle des autres enfants et si oui, celle-ci enregistre-t-elle des différences sexuées spécifiques à un tel groupe ?*

La démarche que j'ai suivie tout au long de cette recherche a eu pour conséquence de modifier mes questions initiales. De plus, les difficultés que j'ai rencontrées avec cette thèse, additionnées d'une maturation et d'un éloignement géographique, m'ont conduite à mieux comprendre l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Les résultats de cette recherche apportent des réponses précieuses à mes questionnements. Ils montrent que les caractéristiques particulières, les conditions de scolarité, les conditions socio-familiales, les milieux communautaires et les relations avec les pairs influencent le rapport à l'école et aux savoirs des enfants interrogé.e.s. Suivant l'articulation (dé)favorable de ces facteurs, les élèves rencontré.e.s se positionnent en tant que sujets et développent une expérience scolaire positive ou non. En outre, tout en apportant des pistes de compréhension sur l'expérience scolaire des enfants vivant dans les ménages dirigés par les femmes seules, les résultats de cette recherche révèlent que le fait de vivre dans un ménage dirigé par une femme seule compromet la scolarisation. Ils montrent par ailleurs que l'impact de cette situation sur l'expérience scolaire des enfants et sur leurs rapports aux savoirs peut être maîtrisé si l'ensemble des acteur.trice.s de l'école est suffisamment outillé et bénéficie d'assez de ressources pour soutenir ces enfants. De ce point de vue, j'invite toutes les personnes concernées par la scolarisation des enfants au Rwanda (parents, enseignant.e.s, pairs, intervenant.e.s scolaires, chercheur.euse.s) à modifier le regard qu'ils.elles portent sur les enfants rwandais.es. Cessons de croire que les conditions difficiles dans lesquelles vivent certain.e.s d'entre eux.elles les empêchent totalement de s'investir dans leur scolarité même si elles influencent les formes de cet investissement. Pour comprendre la scolarité des enfants rwandais.es, faisons corps avec eux et elles. Laissons-les nous expliquer leur expérience. Posons-les des questions. Écoutons-les, laissons-les dire ce qui est important dans leur expérience scolaire. Enfin, faisons-leur confiance puisqu'ils. elles peuvent être résilient.e.s et réussir malgré les conditions difficiles dans lesquelles ils.elles vivent et étudient.

2. PRÉSENTATION DE LA THÈSE

L'envie de rendre audible la parole des enfants a eu un effet sur mon écriture et sur les résultats que j'ai valorisés dans ce travail. Les entretiens, et plus généralement les informations de type qualitatif, qui étaient imaginés comme complémentaires aux données chiffrées ont progressivement pris le pas sur les données chiffrées. Et, dans le mélange des méthodes que j'avais initialement décidé d'utiliser, ce sont les données quantitatives qui sont devenues des suppléments aux informations que je récoltais par les rencontres, par des discussions ou des observations. Mais le travail que j'avais effectué sur ces chiffres avait aiguisé mon regard et m'avait rendue plus précise dans mes questions.

Cette thèse aborde la question de l'expérience scolaire sous l'angle du rapport à l'école et aux savoirs. Cette perspective me semble intéressante car, sans nier le poids des contraintes structurelles, elle met en exergue le rôle d'acteur que joue l'élève qui, à travers sa socialisation familiale et scolaire, donne un sens particulier à l'école et à l'acte d'apprendre. Autrement dit, cette recherche vise à comprendre le sens que l'enfant accorde au fait d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses (Charlot 1992). Au cours de ce travail, j'ai eu à adopter, comme l'ont fait Courtinat-Camps et Prêteur (2012, p. 6), « *une posture épistémologique et méthodologique qui permet d'approcher le sens que les élèves accordent à leur scolarité* » et à identifier les phénomènes qui interagissent au cours des processus qui concourent à l'établir (Venturini et Capiello 2009, p. 4). De ce fait, une place importante est accordée aux « sentiments » des élèves sur leur vécu scolaire, à leurs arguments et à leurs justifications ainsi qu'aux récits (qui s'inscrivent dans une histoire singulière et sociale) par lesquels se transmettent les expériences (Cavet 2009, p. 8) que chaque élève vit et se forge tout au long de sa scolarité (Courtinat-Camps et Prêteur 2012, p. 1).

Mon exposé est organisé en deux parties. La première présente le contexte, le cadre théorique et la méthodologie employée pour répondre à mes questions de recherche, la seconde les résultats que l'analyse menée a permis de faire émerger.

Le **premier chapitre de la première partie** porte sur les politiques éducatives. Il présente d'abord les sources d'inspiration (aux niveaux international, régional et national) qui orientent les politiques du secteur rwandais de l'éducation. Il décrit ensuite les grandes lignes du plan stratégique 2013-2018 de ce secteur. Enfin, il discute les politiques sous-sectorielles qui découlent de ce plan stratégique. Le corpus, constitué pour ce chapitre à partir des textes publics et des différents rapports des agences des Nations Unies et des ONG partenaires du pays, porte sur la période de 2000 à 2016. Cette période mêle un contexte post-génocide et un contexte marqué par la volonté de reconstruction et de développement du pays¹⁰. Le choix d'une telle

¹⁰ Après le génocide perpétré contre les Tutsis qui a emporté en 1994 plus d'un million de Tutsis (MINALOC 2004), on estimait à 85 000 le nombre d'enfants orphelins (Obura 2003, p. 36). Le gouvernement rapportait aussi 36 % de FCM entre 1992-2000 (NISR,

périodisation a été fait pour mettre en évidence l'intégration, dans un temps très court, des politiques internationales afin de passer d'un État totalement détruit à une nation concurrentielle et moderne.

Le second chapitre situe ce travail dans le champ de la sociologie de l'éducation. En l'absence de théories sur l'expérience scolaire dans le contexte particulier du Rwanda, ce chapitre se réfère d'abord à des théories européennes, et plus précisément françaises, qu'il présente brièvement. Toutefois, bien que le cadre d'analyse européen éclaire le débat sur certaines situations (par exemple, les dimensions individuelles de l'expérience scolaire, les valeurs accordées à l'école, la question de l'élite scolaire, etc.), il reste en décalage avec certaines réalités particulières rwandaises (par exemple, la situation des enfants dont les parents vivent dans la pauvreté, notamment les femmes cheffes de ménage). De ce fait, cette recherche joue entre les inspirations de nature psychologique et individualiste européenocentrées et une réflexion sur les inégalités qui tient compte du contexte socio-économique familial comme facteur modifiant fondamentalement les aspirations des parents par rapport à la scolarité de leurs enfants, mais très particulièrement les rapports à l'école des enfants.

Le troisième chapitre présente d'abord les moments de la recherche et la démarche méthodologique que j'ai adoptée. Il revient ensuite sur le terrain de recherche, justifie les choix méthodologiques et présente les instruments utilisés pour recueillir et analyser les données. Conçu initialement comme instrument principal de construction de données jusqu'ici inexistantes sur l'expérience scolaire des enfants rwandais.es, un questionnaire a été conçu à cette fin. Il porte sur les trois logiques que couvrent l'expérience scolaire, selon Dubet et Martuccelli (1996b), à savoir la « sélection/hierarchisation », l'« intégration » et la « subjectivation », et est composé de 37 questions portant sur l'élève lui-même (partie A), sur l'établissement scolaire et le climat qui y règne (partie B) et sur les manières dont la scolarité est vécue (partie C). Il reprend aussi l'image de l'avenir que se fait l'élève (partie D) et compte des informations sur le contexte familial (partie E). L'analyse des réponses aux questionnaires a été effectuée l'année suivant la passation des questionnaires et elle a montré la nécessité de mener des entretiens pour mieux comprendre les données chiffrées. Ainsi, six groupes de discussion (*Focus Group Discussion* - FGD) totalisant 52 personnes ont été mis en place : 3 FGD avec 26 élèves et 3 FGD avec 26 FCM. À ces entretiens de groupe ont été ajoutés 53 entretiens individuels (avec 18 élèves, 11 parents d'élèves, 8 personnels scolaires, 6 professionnel.le.s des institutions publiques et 10 professionnel.le.s des institutions non publiques). Ces entretiens ont permis de saisir ce qui est à la source des différents sens que les élèves rwandais.es donnent à leur

MINECOFIN et MOH 2016, p. 15). Le niveau de production du pays a reculé de 49 % (Ministère de l'Éducation, UNDP et UNESCO 1997, p. 8) et le taux de pauvreté était de 70 % en 1997 (Razafindramanana 2003, p. 2).

scolarité et de préciser si et comment ces sens s'expliquent selon les différentes insertions sociales, familiales et territoriales de ces jeunes.

La seconde partie (résultats) comporte deux sections.

La première section décrit les éléments qui structurent l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s. À partir des analyses qualitatives et statistiques menées, cette partie permet de répondre à la première question de recherche posée : Quels sont les éléments saillants qui modèlent l'expérience scolaire des enfants rwandais.es (12-14 ans) ?. Comme on l'a déjà dit plus haut, on peut aisément imaginer qu'un ensemble d'éléments modifie la manière dont les enfants rwandais.es vivent leur scolarité et ce qu'ils.elles y investissent. Aussi est-il intéressant de se pencher sur l'expérience scolaire de ces enfants, afin de caractériser les rapports qu'ils.elles entretiennent avec l'institution scolaire et de dégager les modulations de ces relations selon un ensemble de facteurs structurels, conjoncturels et individuels.

La deuxième section permet de répondre à mes deuxième et troisième questions de recherche portant respectivement sur les différents types d'expériences scolaires et sur les liens qu'elles entretiennent avec les situations sociales des familles et d'autres caractéristiques des enfants. En effet, les analyses faites ont permis de dégager trois principaux profils-types différenciés de l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s : les excellent.e.s élèves, très mobilisé.e.s par l'école, les élèves désinvesti.e.s au plan scolaire et les élèves en situation de vulnérabilité¹¹ mais mobilisé.e.s par l'école. Du point de vue sociologique, ces profils restent « des idéaux types ». Ils sont fondés sur des logiques de comportement diverses permettant de comprendre la signification des écarts observés par rapport au résultat d'un travail des élèves

¹¹ Le concept de vulnérabilité « sert à désigner les publics cibles de l'action sanitaire et sociale comme les formes de pauvreté et de précarité et est indissociable de leur traitement par l'action publique, quand elle ne qualifie pas cette dernière » (Brodiez-Dolino, 2015, p.12). Son usage pousse à considérer l'intérêt qu'il y a à raisonner à propos des phénomènes de fragilisation (pauvreté-précarité, moindre accès à l'éducation, malnutrition, difficultés d'accès aux soins,...) et « de mise à la marge de certains individus et ainsi comprendre les formes d'intervention qu'ils appellent » (Soulet, 2005, p.24).

Au Rwanda, les rapports récents (NISR, 2015; NISR, 2018) prenant pour objet l'action publique font usage du concept de « vulnérabilité » en le reliant aux nouvelles politiques sociales mises en œuvre depuis le début des années 2000. La vulnérabilité est souvent définie non seulement par la pauvreté de consommation mais aussi par le classement des ménages selon le système connu sous le nom d'« ubudehe » qui catégorise les ménages en 6 catégories allant de la catégorie la plus pauvre (sans terre, confrontée à des difficultés pour se nourrir) aux plus riches. La vulnérabilité est donc devenue une catégorie analytique dominante d'expression des difficultés à être en société. Dans cette thèse, j'aborde cette notion essentiellement à partir du vécu expérientiel des enfants interrogé.e.s tel qu'il apparaît dans leurs propos et dans ceux de leurs parents au regard des situations particulières (difficultés de trouver du matériel scolaire par exemple) qui limitent ou qui fragilisent l'accès à l'éducation ou la réussite éducative.

interrogé.e.s sur eux-mêmes, visant la structuration des trois logiques d'action de l'expérience scolaire. Cette conception permet de poser la question des exceptions qui proviennent du fait que les facteurs « classe », « genre », « situation socio-économique » et « type de famille » peuvent se croiser de façon à laisser des fenêtres à l'action de certains enfants.

C'est aussi dans cette section que ma troisième question de recherche trouve sa réponse. Au vu de l'importance des références faites aux « femmes seules » à la tête des ménages, il semble particulièrement intéressant de se demander si les enfants de ces ménages vivent leur scolarité de la même façon que d'autres orphelin.e.s ou que d'autres enfants en situation de vulnérabilité économique ou, au contraire, si ce groupe se distingue des autres enfants en raison de sa propre structure familiale et des exigences qu'elle leur impose. On verra que les enfants des femmes cheffes de ménage (FCM) vivent une expérience scolaire qui, bien que proche de celle des autres enfants pauvres et/ou vulnérables, reste distincte car elle est tout particulièrement marquée par le poids tant des attentes de leurs mères que par celui de leurs conditions sociales et économiques très précaires. Cet alliage les met dans une position de porte-à-faux parfois difficilement soutenable et c'est l'abandon scolaire, mais aussi parfois si stimulante qu'elle donne naissance à des parcours dits d'« excellence¹² ».

¹² Dans cette thèse, le terme « excellence » est utilisé pour désigner un degré élevé de maîtrise du métier d'élève ce qui devient source d'efficacité, de prestige, de pouvoir, de profits matériels ou symboliques, de distinction.

PREMIÈRE PARTIE. CONTEXTUALISATION : POLITIQUES ÉDUCATIVES AU RWANDA, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 1. CONTEXTUALISATION : LES POLITIQUES ÉDUCATIVES AU RWANDA

INTRODUCTION

Au lendemain du génocide perpétré contre les Tutsis au Rwanda en 1994, la motivation du gouvernement en matière d'amélioration de l'éducation a permis des changements structurels significatifs et de nouveaux développements dans la politique éducative. La mission qui anime le secteur éducatif rwandais est de s'attaquer de manière substantielle aux problèmes liés à l'analphabétisme et de fournir les ressources humaines qualifiées (Ministry of Public Service and Labour 2013), bien formées et compétitives pour la transition du pays vers un statut de nation unie, dynamique et à revenu intermédiaire d'ici 2020 (MINECOFIN 2013). Ces objectifs s'inscrivent dans la volonté de développer les services et d'en faire un secteur économique beaucoup plus important qu'il ne l'est à l'heure actuelle, le Rwanda étant encore une nation dont les revenus proviennent en grande part de l'agriculture. Ces choix de développement mènent le gouvernement rwandais à investir de manière significative dans le secteur éducatif afin que les citoyen.ne.s soient non seulement capables de lire et d'écrire, mais aussi qu'ils.elles soient doté.e.s de compétences professionnelles et techniques variées (Ampofo et al. 2015, p. 144) qui les rapprochent du monde du travail (Procknow 2017) et leur permettent de faire face aux transformations engendrées par le développement des technologies numériques.

Comme on le verra plus loin, les changements intervenus ont trait à l'alignement des politiques éducatives¹³ rwandaises sur les orientations internationales et régionales. Mais ils traduisent aussi des choix éducatifs marqués notamment par la mise en place de politiques sous-sectorielles (section 3 de ce chapitre) visant à combattre les inégalités qui touchent certaines catégories de la population, en particulier les personnes vivant dans la très grande pauvreté et les filles. Une tension très forte entre une volonté égalitaire et la nécessité de former très vite une main-d'œuvre concurrentielle au niveau régional et international marque l'ensemble des choix faits par le Rwanda. Ces deux lignes suivies par les différentes politiques et par les plans stratégiques du secteur de l'éducation mis en place par le gouvernement rwandais entre 2000 et 2013 créent parfois des tensions auprès des acteur.trice.s directement engagés dans l'action éducative du fait

¹³ Pour rappel, dans cette thèse le terme « les politiques éducatives » est utilisé, comme l'ont précisé Depover et Jonnaert (2014, p. 61), pour faire référence à la fois à la politique éducative telle qu'elle apparaît dans les textes officiels (politique éducative déclarée : à travers une ou plusieurs publications officielles sous la forme d'un texte de loi ou d'un décret qui oriente le système éducatif dans son ensemble) et à la manière selon laquelle celle-ci s'est matérialisée ou est en voie de se matérialiser à travers l'analyse des données disponibles sur le fonctionnement ou les résultats du système éducatif (politique éducative effective).

de la volonté simultanée de transformer très rapidement les compétences disponibles pour le développement et de pallier les inégalités criantes qui marquent la situation de certains groupes de la population.

1.1. LES PRINCIPALES SOURCES D'INSPIRATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES RWANDAISES

1.1.1. Au niveau supranational

Les sources d'inspiration des politiques éducatives rwandaises demeurent d'abord les instruments internationaux. Dans ce contexte, la politique internationale sur l'« Éducation Pour Tous » (EPT) (Banque mondiale et al. 1990) influence et oriente les

Encadré 4 : Quelques instruments internationaux inspirant les politiques éducatives au Rwanda

- La Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948¹⁴
- La Convention des NU relative aux droits de l'enfant du 20/11/ 1989 (Nations Unies 1989) ratifiée par l'Arrêté Présidentiel N° 773/16 du 19 /9/ 1991 ¹⁵
- La Convention 123 de la Commission internationale du Travail relative à l'âge minimum d'admission aux travaux souterrains miniers dans les mines du 22/6/1965¹⁶ ratifié par l'Arrêté Présidentiel N ° 95/12 du 28 octobre 1968
- La Convention 182 du 17/6/1999 de l'OIT concernant l'interdiction et l'élimination des pires formes de travail des enfants¹⁷ ratifiée par l'arrêté présidentiel No 39 bis/01 du 30 septembre 1999
- La Convention relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies 2006) ratifiée le 15/12/2008¹⁸ ; etc.
- Les textes normatifs de l'UNESCO¹⁹

choix du gouvernement rwandais en matière de politiques éducatives. Lancée en mars 1990 à l'issue de la Conférence mondiale sur l'éducation à Jomtien en Thaïlande (5-9 mars 1990) (UNESCO 1990), l'EPT est définie dans la « *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* » (UNESCO 1990). Elle vise à donner une éducation de base de qualité à tous.toutes les enfants, à tous.toutes les jeunes et à tous.toutes les adultes dans le monde (UNESCO 1990, p. 1). Le Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar au Sénégal du 26 au 28 avril en 2000, a repris cette ligne et il a eu pour objectif de faire en sorte que, ce qui avait été affirmé comme un droit dix ans plus tôt, devienne une réalité (CRID 2015). En effet, lors de ce 10^e anniversaire de l'EPT, les pays membres de la communauté internationale ont réaffirmé leur engagement en faveur de la mise

¹⁴<http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>, consulté le 6.12.17.

¹⁵ Loi N° 54/2011 du 14/12/2011 relative aux droits et à la protection de l'enfant (Gouvernement rwandais 2012b).

¹⁶http://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312268:NO, consulté le 7.12.17.

¹⁷http://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312327, consulté le 7.12.17.

¹⁸https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=fr, consulté le 7.12.17.

¹⁹<http://www.unesco.org/education/information/standards/french/unesco.htm>, consulté le 8.12.17.

en œuvre de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO 2000). Plus particulièrement, les délégués ont déclaré lors de cette conférence qu'une attention particulière devait être portée aux domaines clés comme « *le VIH/SIDA, la petite enfance, la santé scolaire, l'éducation des filles et des femmes, l'alphabétisation des adultes et l'éducation en situation de crise et d'urgence* » (UNESCO 2000, p. 3). Par ailleurs, la communauté internationale s'est engagée à réaliser l'EPT en 2015 et une insistance particulière a été manifestée quant à la nécessité pour chaque État de mettre sur pied un plan d'action national de l'EPT (CRID 2015, p. 1).

Enfin, les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) mis en place de 2002 à 2015 comme cadre de mise en œuvre de la Déclaration du Millénaire par les États membres de l'Assemblée Générale des Nations Unies ont guidé le choix des orientations et des stratégies pour le secteur de l'éducation au Rwanda. Pour rappel, cette déclaration énonçait la responsabilité collective à tous et toutes de défendre les principes de la dignité humaine, de l'égalité et de l'équité. Elle mettait l'accent sur les populations les plus vulnérables et abordait les questions de l'extrême pauvreté et de la faim, des maladies, de l'éducation et de la protection de l'environnement (Nations Unies 2014). Les objectifs deux « *assurer l'éducation primaire pour tous* » et trois « *promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes* » (Nations Unies 2015, p. 4) concernent directement le secteur éducatif et rejoignent les priorités définies lors du Forum de Dakar (2000).

Il importe en outre de signaler qu'« *en s'appuyant sur les réalisations des OMD²⁰, les dix-sept Objectifs du Développement Durable (ODD) à atteindre en 2030 qui les ont suivies répondent aux défis mondiaux les plus urgents, en faisant appel à des partenariats de collaboration entre pays pour équilibrer les trois dimensions du développement durable : la croissance économique, la protection de l'environnement et l'inclusion sociale* » (Sustainable Development Solutions Network 2015, p. 6).

L'éducation, cruciale pour atteindre l'ensemble des ODD à l'horizon 2030, est traitée en particulier dans l'ODD4 où il s'agit d'« *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* » (Sustainable Development Solutions Network 2015, p. 6; UNESCO 2017, p. 3).

Les nouvelles directives pour reconstruire le système éducatif, pensé désormais comme le moteur du développement économique (MINEDUC 2003), se sont donc inscrites dans les cadres définis par ces organismes supranationaux. Comme dans d'autres pays africains, fréquenter

²⁰ « *Les OMD ont permis de sortir plus d'un milliard de personnes de l'extrême pauvreté, de réaliser des progrès remarquables dans la lutte contre la faim, de permettre à plus de filles que jamais d'aller à l'école et de protéger notre planète. Ils ont engendré des partenariats nouveaux et innovants, ont galvanisé l'opinion publique et montré l'extrême importance de la mise en place d'objectifs ambitieux. En plaçant les personnes et leurs besoins immédiats au premier plan, les OMD ont refaçonné la prise de décisions à la fois dans les pays développés et les pays en développement* » (Nations Unies 2015, p. 2).

l'école primaire est devenu la norme et des progrès considérables ont été réalisés à ce sujet. Ainsi, une évaluation de la politique d'EPT a été faite en 2015 pour le Rwanda. Coïncidant avec la fin des OMD, elle a été l'occasion d'examiner les transformations réalisées depuis la publication du Plan d'action de Dakar 2000. L'un des progrès significatifs accomplis reste le taux net de scolarisation : il s'est chiffré à 97 % de 2013 à 2015 (MINEDUC 2016b) alors qu'il n'était que de 69,7 % en 1997/1998 (MINEDUC 2008a, p. 10). Ce succès peut notamment être attribuable à la mise en œuvre d'initiatives innovantes locales, mais, surtout, au développement du « programme d'éducation de base de 9 ans » et du « programme d'éducation de base de 12 ans » (MINECOFIN 2016b) – (cf. *infra* section 1.3.1.).

Parallèlement à ces allongements de la scolarité obligatoire, le MINEDUC continue à se concentrer sur les défis liés à la qualité de l'éducation. La ligne directrice de ces efforts est d'atteindre les objectifs révisés de l'EPT mais aussi de répondre aux demandes du marché de travail dans une société fondée sur les services. Ainsi, comme il a été suggéré par le rapport « *Education for All 2015 National Review* » (Ministry of Education 2015, p. 106)²¹, l'accent est mis sur :

- la professionnalisation des enseignant.e.s pour améliorer leur motivation;
- l'enseignement préscolaire pour préparer les enfants à leur expérience scolaire formelle;
- la réforme des curricula dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire et une rédaction en termes de compétences
- l'éducation spécialisée, afin de permettre l'accès équitable à tous les niveaux;
- la sensibilisation sur l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) pour favoriser l'emploi et le développement futur du pays;
- le partenariat entre le secteur public et le secteur privé pour développer l'éducation de base et l'enseignement et la formation techniques et professionnels;
- l'alphabétisation des adultes avec des cours de base gratuits complétés par des programmes d'alphabétisation communautaire;
- la sensibilisation des jeunes contre le VIH/Sida pour atténuer cette pandémie;
- la conception des politiques et la programmation fondées sur la recherche pour augmenter le potentiel lié à la mise en œuvre des initiatives en matière de politiques éducatives; et le suivi et l'évaluation, pour assurer une gestion efficace, pertinente et durable de la mise en œuvre des initiatives en matière de politiques éducatives.

²¹ Ce rapport a été préparé par les autorités rwandaises compétentes à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation (Incheon, République de Corée, 19-22 mai 2015). Il a été soumis en réponse à l'invitation de l'UNESCO à ses États membres pour évaluer les progrès accomplis depuis 2000 vers l'éducation pour tous (EPT). Ce rapport a été une occasion pour le Rwanda de revenir sur les réalisations et les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation depuis 2000. Il a également exploré des perspectives et des stratégies post-2015 en rapport avec l'accès à l'éducation pour tous.

1.1.2. Au niveau du continent et de l'Afrique sub-saharienne

Les cadres régionaux les plus significatifs, qui servent de cadre de référence normatif pour les politiques d'éducation de l'ensemble du système de l'éducation au Rwanda, sont : les résolutions de la Conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique ; la politique sociale pour l'Afrique, examinée lors de la troisième session ordinaire de la Commission de l'UA du travail et des affaires sociales à Johannesburg en Afrique du Sud en 2005 ; le Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD) et les différentes politiques et stratégies en matière d'éducation de la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE).

- **Les résolutions de la « Conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique ».** Organisée à Addis-Abeba (15-25 mai 1961), cette conférence avait pour objectif de définir les besoins prioritaires en matière d'éducation du point de vue du développement économique et social de l'Afrique. Elle a souligné l'urgence et la nécessité de planifier l'extension de l'éducation dans le cadre des programmes nationaux de développement économique et social et a évalué le coût probable de ces plans, tant à court terme qu'à long terme (UNESCO 1961, p. 18).
- **La politique sociale pour l'Afrique, examinée lors de la troisième session ordinaire de la Commission de l'UA du travail et des affaires sociales à Johannesburg en Afrique du Sud en 2005** (Union Africaine 2005; Wright et Noble 2010). Ayant pour objectif global de promouvoir le développement humain et social durable en Afrique, cette rencontre est arrivée à la conclusion que seule une action concertée avec d'autres politiques de développement pouvait permettre d'y parvenir. Elle a de ce fait considéré que le développement social ne se faisait pas de façon isolée et qu'il devait s'articuler avec une éducation de qualité et un bon programme de santé. Ces aspects, par ailleurs étroitement liés puisque l'éducation permet d'améliorer la santé tandis que la bonne santé contribue à une meilleure éducation, sont présentés comme des sources d'influence positives sur le bien-être des populations puisqu'ils jouent un rôle quant à l'accès au marché du travail et à l'accroissement des revenus des populations en général et des pauvres en particulier (Union Africaine 2005, p. 3).
- **Le Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD).** Mise en place en 2001 par l'Afrique du Sud, le Nigeria, l'Algérie, l'Égypte et le Sénégal²², NEPAD vise à construire progressivement un avenir collectif pour l'Afrique. Il mise sur un projet qui repose sur la maîtrise et sur le partenariat et comprend un volet politique relatif à la prévention des conflits et à l'amélioration de la gouvernance ; un volet économique portant, d'une part, sur l'amélioration de l'investissement et la libéralisation des échanges et, d'autre part, sur le

²² <http://www.nepad.org/fr/content/%C3%A0-propos-du-nepad#aboutourwork>, consulté le 7.12.17.

traitement de la dette. Il définit en outre quatre priorités sectorielles pour favoriser une meilleure intégration du continent et amplifier les transformations (Agence de planification et de coordination du NEPAD 2014). Ces secteurs sont l'éducation, l'agriculture, la santé et l'eau (Gnamou-Petauton 2011, p. 10).

- **Les différentes politiques et stratégies en matière d'éducation de la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE).** Créée en 1967 par le Kenya, l'Ouganda et la République Unie de Tanzanie, la CAE fut dissoute en 1976 en raison de graves divergences politiques et économiques des différents chefs d'État. Toutefois, elle a été reconstituée en juillet 2000 sous l'impulsion des mêmes pays fondateurs (Gahama 2015, p. 65) et a admis, en son sein, en juin 2007, le Burundi et le Rwanda (Times reporter 2008). Le traité fondateur de la CAE vise l'élargissement et l'approfondissement de la coopération entre les États membres dans les domaines politique, économique, social et culturel (Mérino 2011). Ce mouvement doit se réaliser par le biais d'une intégration progressive allant de l'union douanière à la fédération politique, en passant par un marché commun et une union monétaire (Gahama 2015, p. 65). La philosophie proposée par la CAE pour atteindre ces objectifs est semblable aux autres projets de développement régionaux et supranationaux et elle mise, elle aussi, sur l'éducation, conçue comme une porte d'entrée « *pour l'autonomie, le développement durable et la bonne gouvernance* » (East African Community 2014, p. 15).

Si l'ensemble de ces accords joue un rôle considérable dans le développement des politiques rwandaises, la participation du Rwanda à la CAE a des effets immédiats particulièrement notables. L'harmonisation des programmes et des cycles d'enseignement avec ceux d'autres pays membres de la CAE (Mohamed, Halai, et Karuku 2016) est un engagement majeur qu'a pris le Rwanda afin d'aider les étudiant.e.s à se déplacer facilement pour poursuivre leurs études sans interruption (Kwizera 2011) dans cette région. En effet, depuis 2011, le calendrier académique pour les institutions d'enseignement supérieur a été modifié ²³ (auparavant échelonné de janvier à octobre, il va de juillet jusqu'en juin depuis cette date) et la durée moyenne de quatre ans du cycle d'enseignement supérieur a été réduite à trois ans²⁴ par le gouvernement rwandais afin d'harmoniser les programmes avec le reste de la région et développer l'intégration avec la CAE.

²³ Cette décision a été prise par le conseil des Ministres du 1^{er} Juin 2011 : <http://www.virunganews.com/itangazo-ryibyemezo-byinama-yabaminisitiri-yateraniye-muri-village-urugwiro-ku-wa-01062011/>, consulté le 16.4.18.

²⁴ La volonté d'intégration avec la CAE souffre toutefois d'exception. Les étudiant.e.s inscrits en sciences de la médecine, en architecture et en ingénierat civil devront néanmoins faire quatre ans d'études pour avoir une licence tandis que les personnes qui poursuivent des études de sciences sociales ne feront que trois ans (Umucunguzi 2017). Mais l'on constate que globalement, la durée moyenne du cycle d'enseignement supérieur s'est réduite, puisque, historiquement, il était de cinq ans y compris une année de formation dans une École Pratique de Langue Moderne –EPLM- entre 1998 et 2008. L'EPLM constitue l'une des différentes unités académiques de l'Université Nationale du Rwanda. Fondée en 1970, elle n'a fonctionné que jusqu'en 1973, puis elle s'est affaiblie. L'idée de rétablir l'école est apparue dès le début des années scolaires 1994-1995 avec le projet d'adoption de l'introduction de l'anglais comme moyen d'enseignement en plus du français. Sa mission première était de préparer les étudiant.e.s à participer aux cours en français et en anglais. Cependant, sa mission a changé depuis 2008 avec la nouvelle politique

L'introduction de l'anglais en 2008 comme langue d'enseignement à partir de la quatrième année du primaire²⁵ participe elle aussi de la volonté du Rwanda de s'intégrer très étroitement dans la CAE (*Office of the President* 2008) et au sein du Commonwealth (le Rwanda en est le 54^e pays membre depuis novembre 2009). Elle a aussi pour effet de faciliter l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (Simpson et Muvunyi 2013; *Ministry of Education* 2015; Nzabalarwa, 2015). Le développement de l'anglophonie va de pair avec l'objectif qui vise une augmentation de l'influence du pays dans la sous-région, dans les grands secteurs économiques que sont le commerce et le tourisme (Banque mondiale 2011; Kayigema et Mutasa 2014), les médias, les banques et la diplomatie (Kayigema et Mutasa 2014). Cette décision, qui s'inscrit dans le cadre d'une mondialisation qui pousse le Rwanda à communiquer et à coopérer avec les grandes puissances et avec la communauté internationale dans son ensemble, a toutefois été à la source de nombreux défis et difficultés dans l'enseignement obligatoire. Bien qu'elle offre à terme de nombreux avantages potentiels, elle influe sur l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Elle implique aussi un besoin urgent de former des enseignant.e.s en anglais et de mettre à disposition des partenaires scolaires de nouveaux manuels scolaires (Banque mondiale 2011, p. 24). L'une des mesures prises pour répondre à ce défi particulier a été le recrutement des enseignant.e.s de la CAE (lancé en 2014) comme formateurs et « mentors scolaires ²⁶» des enseignant.e.s rwandais.es afin d'améliorer leur maîtrise de l'anglais. Cette mesure entre parfaitement dans le cadre des engagements des États partenaires de la CAE pour harmoniser les programmes d'études afin d'aboutir à un système éducatif et à un marché du travail plus flexibles (Pearson 2014a)²⁷.

qui a fait de l'anglais la seule langue d'enseignement. Actuellement, l'école encadre les étudiants de l'UR à atteindre un niveau avancé de maîtrise de l'anglais (<http://www.enjoyrwanda.info/business-education/national-university-of-rwanda-nur/school-of-foundation-language-skills-sfi/>).

²⁵ Le 8 octobre 2008, la onzième résolution du Cabinet demandait au ministre de l'éducation de mettre en place un programme intensif d'utilisation de l'anglais dans toutes les écoles primaires et secondaires et dans les établissements d'enseignement supérieur publics et libres subsidiés (*Office of the President* 2008). Toutefois, il importe de noter que si les Rwandais se sont d'abord tourné.e.s massivement vers l'anglais, ils.elles n'ont pas complètement délaissé le français, qui a récemment retrouvé de la vigueur. Le français a été réintroduit en 2014-2015 comme langue enseignée au primaire. L'élection de Mme Louise Mushikiwabo (Octobre 2018) comme secrétaire générale de l'OIF fait penser aussi que la place du français au Rwanda sera renforcée sans renier pour autant l'anglais.

²⁶ À la suite de l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement en 2008, le pays a lancé en 2012 un programme de « soutien aux enseignant.e.s » dont le but est d'améliorer la maîtrise de l'anglais (*English Language School-Based Mentors _STEM programme*). Par conséquent, plus de 800 mentors ont été recrutés et répartis dans tout le pays pour faciliter le processus (Buhungiro 2015). Des partenariats solides avec le DFID, l'USAID, l'UNICEF, le VSO, le British Council et l'EEL sous-tendent l'évolution du programme (formation et soutien, octroi d'ordinateurs et modem, faciliter la plate-forme de mentors créée,...) (*Commonwealth Education Hub* 2015). En Mars 2017, l'Office pour la promotion de l'Éducation au Rwanda a décidé d'arrêter ce mécanisme et le travail qui était réalisé par les mentors devra désormais être fait par les enseignant.e.s déjà formés (2 600 au niveau national) dans leurs établissements scolaires respectifs (Kanamugire 2017).

²⁷ En outre, et toujours afin de respecter les engagements pris au moment de son intégration au sein de la CAE, le parlement rwandais a adopté le 8 février 2017 une loi visant à faire du swahili la quatrième langue officielle du pays aux côtés du kinyarwanda (la langue nationale), du français et de l'anglais²⁷. Des efforts particuliers ont ainsi été déployés dans l'enseignement du swahili, qui figure depuis 2016 parmi les programmes d'enseignement pour le premier et le deuxième cycle d'enseignement secondaire. Il figurera au nombre des matières évaluées durant l'examen national de fin du tronc commun à partir de 2018, alors que seul.e.s les élèves inscrit.e.s en section Lettres passaient auparavant cet examen (Nsengimana 2017).

Le choix de l'anglais comme langue d'enseignement et surtout son introduction rapide ont eu pour conséquences d'accroître les disparités entre milieu rural et urbain, entre riches et pauvres. Il a en effet constitué, selon Pearson (2014) et Williams (2016) un choc et la qualité de l'éducation en a subi les conséquences, dans la mesure où le système n'était absolument pas préparé à y répondre. On le constate à l'examen des documents de planification (plan stratégique) utilisés pour guider les priorités du secteur de l'éducation autour de l'implantation de cette mesure. Le changement de langue a été annoncé en 2008, mais le plan stratégique que le secteur de l'éducation 2008-2012 (MINEDUC 2008a) exécutait à cette époque n'offre aucune indication sur le changement de langue.

L'abandon du français a eu un impact sur la qualité de la transmission des connaissances pour la majorité des enseignant.e.s qui ont fait toute leur formation académique en français, malgré le fait qu'ils.elles se soient mis.es à apprendre l'anglais (Williams, 2015a; Sibomana, 2014). Les conclusions de Williams (2018) suggèrent que l'introduction de l'anglais a contribué à *une crise d'apprentissage* qui, malgré les importants investissements du gouvernement et des partenaires au développement dans la formation et l'accompagnement pour une meilleure maîtrise de l'anglais, n'est pas encore réglée. Les élèves qui eux-mêmes en ont conscience demandent :

- « *Que les enseignants soient formés plus en anglais. Ils nous enseignent mal et nous ne pouvons pas réussir surtout que nous avons de la peine à suivre* ». (élève 66).
- « *Je n'ai pas assez de connaissances en anglais ; ça affecte ma réussite* ». (élève 1739).
- « *Nous ne réussissons pas parce-que nous étudions en anglais, alors que nous ne connaissons pas assez cette langue* ». (élève 926).
- « *Nous souhaitons améliorer notre niveau d'anglais car nous avons un niveau faible qui ne nous permet pas de bien suivre les matières* ». (élève 1269).
- « *Je suis faible en anglais* ». (élève 1372).

D'autres travaux comme ceux de Rosen (2010), Pearson (2014), Nizeyimana et Nkiliye (2015), Abbott, Sapsford et Rwirahira (2015) et Williams (2015) vont dans le même sens et mettent en relation ce choix et la scolarisation. Il aurait un impact sur la réussite des élèves, notamment les plus éloigné.e.s de Kigali d'une part, car cette langue n'a pas été étudiée par leurs parents- qui ne peuvent les aider, et d'autre part, parce que les enseignant.e.s les plus qualifié.e.s migrent volontiers vers la capitale qui offre des conditions de vie et des salaires meilleurs.

Pour conclure sur les engagements pris par le Rwanda et les programmes stratégiques qui guident son secteur de l'éducation, il importe de signaler qu'à l'ère de la « mondialisation » ou de la « globalisation », les interactions entre les États, les organisations internationales et la société civile créent de nouvelles formes d'autorité qui influencent les processus politiques au

niveau national et local (Russell 2015). À cet effet, le plan stratégique du secteur de l'éducation (*Education Sector Strategic Plan-ESSP*), qui organise en particulier la mise en place des objectifs définis par le Rwanda en matière d'éducation, est de plus en plus sensible à l'environnement mondial et aux acteurs internationaux qui le façonnent. Durant la période de cette recherche, le MINEDUC exécutait l'ESSP 2013 /14 - 2017/18 (MINEDUC 2013a) présenté plus loin.

1.1.3. Au niveau national

Au niveau national, les politiques éducatives au Rwanda font référence à une gamme de stratégies, de programmes et d'outils de planification qui s'inspirent des grandes conférences supranationales et régionales. Elles s'appuient prioritairement sur un cadre législatif en adaptation constante qui touche à différentes politiques publiques (lutte contre la pauvreté, mise en œuvre de l'égalité femmes/hommes, développement de politiques). En effet, la Constitution de la république du Rwanda qui garantit l'égalité de toutes les Rwandaises et tous les Rwandais et le droit à l'éducation précise aussi que l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit dans les écoles publiques et que l'État a le devoir de prendre des mesures spéciales pour faciliter l'éducation des personnes vulnérables²⁸. Le droit à une éducation appropriée pour les enfants handicapé.e.s est garanti et doit être assuré par l'État. Les parents ont pour responsabilité de surveiller l'éducation de leurs enfants et sont tenu.e.s d'y contribuer dans la mesure de leur capacité.

²⁸ Le droit à l'éducation est aussi repris dans la politique nationale intégrée des droits de l'enfant (MIGEPROF 2011a) tandis que l'obligation et la gratuité de l'enseignement sont repris dans la Loi N°23/2012 du 15/06/2012 portant sur l'organisation et sur le fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (Gouvernement rwandais 2012a) ainsi que dans la loi N° 54/2000 du 14/12/2011 relative aux droits et à la protection de l'enfant (Gouvernement rwandais 2012b).

Encadré 5: Quelques lois qui guident le secteur de l'éducation au Rwanda

- Constitution de la république du Rwanda de 2003 révisée en 2015 (Gouvernement rwandais 2015b).
- Arrêté du Premier Ministre N° 290/03 du 13/11/2015 déterminant les règles particulières applicables aux écoles conventionnées (Gouvernement rwandais 2015).
- Arrêté ministériel N° 001/2016 du 08/01/2016 portant sur les sanctions contre les parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école et contre des personnes qui emploient les enfants aux travaux ce qui les empêchent d'aller à l'école ou les incitent à quitter l'école (Gouvernement rwandais 2016a).
- Article 284 de la Loi N° 22/99 du 12/11/1999 complétant le livre premier du code civil et instituant la cinquième partie relative aux régimes matrimoniaux, aux libéralités et aux successions sur le mariage, les dons et la succession (Gouvernement rwandais 2015).
- Loi N° 13/2009 du 27/05/2009 portant sur la réglementation du travail au Rwanda (Gouvernement rwandais 2009).
- Articles 11 et 14 de la Loi N° 01/2007 du 20/01/2007 portant sur la protection des personnes handicapées en général (Gouvernement rwandais 2007).
- Loi N° 23/2012 du 15/06/2012 portant sur l'organisation et le fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (Gouvernement rwandais 2012a).
- Loi N° 54/2000 du 14/12/2011 relative aux droits et à la protection de l'enfant (Gouvernement rwandais 2012b).
- Arrêté ministériel N° 002/2016 du 08/01/2016 déterminant les attributions des membres de direction d'une école (Gouvernement rwandais 2016b).
- Arrêté ministériel N° 003/2016 du 08/01/2016 déterminant les règles générales régissant les écoles maternelles, primaires et secondaires, ainsi que le fonctionnement de l'assemblée générale de l'école et de ses organes subsidiaires (Gouvernement rwandais 2016c).
- Arrêté ministériel N° 004/2016 du 08/01/2016 déterminant les règles de conduite des directeurs d'école, des enseignants et des élèves (Gouvernement rwandais 2016d).
- Arrêté ministériel N° 005/2016 du 08/01/2016 portant sur les modalités de tenue des réunions et de prise de décisions du conseil d'éducation du secteur ou du district (Gouvernement rwandais 2016e).
- Arrêté ministériel N° 006/2016 du 08/01/2016 déterminant les programmes d'enseignement, la charge horaire et la langue d'instruction dans les écoles primaires, secondaires et spécialisées (Gouvernement rwandais 2016f).

En outre, le travail des enfants de moins de 16 ans est interdit depuis 2011 (MIGEPROF 2011c) et toute personne qui n'envoie pas ses enfants à l'école, les empêche d'aller à l'école ou les incite à quitter l'école doit être punie par la loi²⁹.

Le secteur éducatif rwandais est aussi guidé par la Stratégie de développement économique et de réduction de la pauvreté (EDPRS 2), un plan quinquennal qui définit les objectifs, les priorités et les grandes politiques du pays (MINECOFIN 2013). En effet, l'EDPRS I a couvert la période 2008/09-2012/13, mettant l'accent sur la croissance inclusive, l'aménagement des infrastructures, la création d'emplois et la protection des groupes vulnérables. La période précédente (en contexte post-génocide) avait été consacrée à la reconstruction et à la mise en

²⁹ Arrêté ministériel no 001/2016 du 08/01/2016 portant sanctions contre les parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école et contre des personnes qui emploient les enfants aux travaux qui les empêchent d'aller à l'école ou les incitent à quitter l'école (Gouvernement rwandais 2016c, pp. 13-14).

route de la vie du pays (MINECOFIN 2013). L'EDPRS II (2013-2018)³⁰ s'appuie sur les progrès réalisés par l'EDPRS I et accélère les réalisations du pays dans cinq secteurs thématiques fondamentaux : la transformation économique, le développement rural, la productivité et l'emploi des jeunes, la bonne gouvernance ainsi que l'éradication des inégalités de genre dans tous les secteurs, en particulier dans le secteur de l'éducation (MINECOFIN 2013). Bien que le secteur de l'éducation ait un rôle à jouer dans ces cinq secteurs, il est le plus directement impliqué dans la mise à disposition des ressources humaines nécessaires à la transformation économique et dans l'amélioration de la productivité et de l'emploi des jeunes (MINEDUC 2013, p. 15).

Comme les choix du Rwanda en matière éducative suivent les lignes des politiques éducatives des nations développées, la politique éducative rwandaise est guidée également par le plan directeur *Smart Rwanda 2020* (SRMP - *Smart Rwanda Master Plan*) (MINECOFIN 2015), un autre programme cadre pour le gouvernement rwandais dans le secteur des TIC. En effet, le SRMP est la quatrième génération du plan National en Information, Communications et Infrastructure (Plan NICI : 2016-2020). Il s'appuie sur ses versions antérieures³¹ ainsi que sur le plan stratégique pour le secteur des TIC (2013-2018) (MINECOFIN 2013) réparé pour accompagner l'EDPRS II. Le SRMP s'est également inspiré du Manifeste *Smart Africa*³². Il vise une société fondée sur le savoir et définit sept secteurs verticaux dans lesquels les TIC sont déployés : la santé, les finances, le commerce et l'industrie, l'agriculture, l'éducation, la bonne gouvernance et le renforcement du pouvoir d'agir chez les femmes et les jeunes (*Ministry of Youth and ICT* 2015b).

Ces différentes politiques sont fortement intégrées. Ainsi, on fait référence au secteur de l'éducation et aux objectifs des politiques nationales à travers Vision 2020 et à l'EDPRS II qui décrivent ce domaine comme un secteur clé pour réaliser la transformation sociale et économique visée par le pays, par la formation de sa population (*Ministry of Youth and ICT* 2015b). Dans les faits, et par exemple, afin de former de nouveaux enseignant.e.s et/ou d'assurer la mise à niveau des enseignant.e.s non qualifié.e.s existant.e.s, le gouvernement rwandais a amélioré l'apprentissage en ligne pour offrir un enseignement ouvert et à distance (*Ministry of*

³⁰ Le Rwanda finalise sa stratégie nationale pour la transformation, qui couvrira la période 2018-2024 et s'attachera à soutenir les changements économiques, sociaux et de gouvernance nécessaire à la réalisation des ambitions portées par la « Vision 2050 » (<https://www.banquemondiale.org/fr/country/rwanda/overview> , consulté le 5.2.19).

³¹ Le premier plan (2000-2005) a mis l'accent sur la création d'un cadre juridique pour permettre la libéralisation du secteur des télécommunications. Le deuxième plan (2006-2010) a accéléré le déploiement des infrastructures pour une couverture accrue des réseaux de télécommunication au niveau national (dans le secteur de l'éducation, cette période a été marquée par le lancement du projet « *One Laptop Per Child / OLPC* » qui donne les ordinateurs aux écoliers de l'EP) ainsi qu'avec les pays de l'Afrique de l'Est. La troisième phase (2011- 2015) a porté sur l'extension de l'usage des TIC dans cinq domaines : le développement des compétences, la cybersécurité, le développement communautaire, l'administration en ligne et le développement du secteur privé (MINECOFIN 2015, p. 22).

³² Lancé lors du sommet *Transform Africa* qui s'est tenu à Kigali en octobre 2013 regroupant les chefs d'États de l'UA, *Smart Africa* vise à « transformer l'Afrique en un marché unique numérique ». Il est soutenu par la Banque Mondiale qui a toujours soutenu le Rwanda dans le domaine des TIC et est essentiellement exécuté par le secteur privé contrairement aux initiatives précédentes qui étaient pilotées par les pouvoirs publics (<http://www.myict.gov.rw/ict/smart-rwanda/smartrwanda-concept/>).

Youth and ICT 2015a). En conséquence, les six collèges de l'Université du Rwanda disposent du portail *eLearning*³³. Le collège d'éducation assure la coordination des programmes de formation et assiste le développement de matériels et de ressources en ligne par l'intermédiaire de son « École d'enseignement ouvert et à distance » (*School of Open and distance learning*) et de l'« Université virtuelle africaine du Rwanda » (*African Virtual University Rwanda_AVU*)³⁴.

Enfin, le secteur éducatif rwandais est guidé par le Programme de sept ans du gouvernement qui comprend les mesures qui seront mises en œuvre dans le cadre du mandat présidentiel. Durant la période de notre recherche, le Programme de sept ans du gouvernement (2010-2017) visait la transformation du Rwanda en un pays à revenu intermédiaire et était bâti sur quatre piliers : la bonne gouvernance, la justice, le développement économique et le bien-être social (*Republic of Rwanda 2010*)³⁵. L'éducation s'inscrit dans le pilier « bien-être social » qui vise l'amélioration des conditions de vie, notamment par la scolarisation (*Republic of Rwanda 2010; MINEDUC 2013a; MINEDUC 2014*). À cet effet, le gouvernement rwandais s'est engagé à améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux d'enseignement. Il s'est également engagé à renforcer la mise en œuvre du programme d'éducation de base de neuf ans et son extension à douze ans et à accorder une attention particulière à la formation professionnelle. L'enseignement de la science et de la technologie y trouve une place particulière puisqu'il n'est pas conçu comme une fin en soi, mais comme un vecteur de développement (Nordling 2016).

³³<http://ur.ac.rw>

³⁴ C'est une organisation intergouvernementale qui regroupe 18 pays membres et dont le siège est à Nairobi; elle vise à renforcer la capacité de ses institutions partenaires à accroître l'accès à une éducation de qualité par le biais de l'enseignement à distance (*Open, Distance et eLearning_ODeL* (A. Umurerwa 2016).

³⁵ Le programme du mandat en cours est bâti sur les mêmes piliers (Serivisi za Minisitri w'Intebe « *Prime Minister Office* » 2017).

1.2. LE PLAN STRATÉGIQUE DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION (2013-2018) : UNE ARCHITECTURE POUR POURSUIVRE LA TRANSFORMATION DU SECTEUR ÉDUCATIF RWANDAIS

1.2.1. Les axes d'intervention

Dans cet environnement politique, le plan stratégique du secteur de l'éducation (ESSP 2013-2018) s'est développé dans la continuité de la politique du secteur de l'éducation de 2003 (MINEDUC 2013b). Il affirme, d'une part, qu'il cherche à accroître l'accès à l'éducation sans compromettre sa qualité et à renforcer sa pertinence et, d'autre part, il met l'accent sur l'équité (pour les enfants défavorisé.e.s y compris les filles, les enfants en milieux ruraux, les enfants issu.e.s des familles pauvres, les enfants handicapé.e.s, les enfants de la rue,...) afin, selon ses termes, de « doter le pays de ressources humaines qualifiées » et de répondre aux demandes du marché du travail (MINEDUC 2013b, p. 4).

Dans le cadre du renforcement de l'accès à l'éducation à tous les niveaux, le plan stratégique du secteur de l'éducation 2013-2018 suggère la consolidation des progrès accomplis dans l'enseignement primaire et l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire. De même, l'ESSP 2013-2018 vise l'amélioration de l'accès au niveau de l'enseignement supérieur et de la formation technique et il encourage l'enseignement privé et l'enseignement à distance. L'amélioration du programme d'enseignement pré-primaire, la formation des enseignant.e.s et l'alphabétisation des adultes sont d'autres priorités auxquelles s'attaque l'ESSP 2013-2018.

En vue d'améliorer la qualité de l'éducation et de la formation, l'ESSP 2013-2018 précise qu'au niveau primaire, la politique éducative met l'accent sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture (de la première à la troisième année) et sur l'enseignement général de base (deuxième cycle, c'est-à-dire de la quatrième à la sixième année). Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire c'est-à-dire de la première à la troisième année du secondaire, les programmes scolaires accordent une attention particulière au renforcement des acquis de l'enseignement primaire et à l'enseignement général ou technique et professionnel.

Pour atteindre cette visée, le MINEDUC accorde une importance très particulière à la réduction des redoublements et des abandons. Les moyens mis en œuvre couvrent la réduction du ratio élèves-enseignant qualifié et l'achat des manuels scolaires. Le MINEDUC affirme aussi que le nombre d'enseignants capables d'enseigner efficacement en anglais devrait augmenter. En plus, le programme d'enseignement et de formation technique et professionnel a été révisé et le nombre d'enseignants formés devrait augmenter. Également, le recrutement, la formation et la rétention du personnel performant sont privilégiés au niveau tertiaire et la gestion du système éducatif devrait être améliorée par l'augmentation du nombre d'association des parents d'élèves

(APE) fonctionnant dans les écoles. Le pourcentage de directeurs et de gestionnaires des établissements scolaires formés chaque année devrait lui aussi augmenter.

Les objectifs de ces premiers paliers sont de plus renforcés par l'engagement du Rwanda dans une réforme des programmes d'enseignement.

Un changement important a consisté à passer d'un programme d'études fondé sur une conception traditionnelle de l'enseignement considéré comme un transfert mécanique et vertical des connaissances de l'enseignant vers les élèves à un curriculum axé sur l'acquisition des compétences, *Rwanda's new competence-based curriculum* (REB 2015). Comme l'ont fait d'autres pays africains (Lauwerier et Akkari 2013; Kabita et Ji 2017), ce changement est décrit comme une étape cruciale pour atteindre les objectifs visés par le Rwanda pour développer

Encadré 6 : Les indicateurs/résultats sectoriels/ESSP 2013-2018 ³⁶		
Indicateurs	Référence 2012/2013	Situation visée 2017/2018
Taux brut d'inscription à l'EP	123,2 %	100 %
Taux net d'inscription à l'EP	96,5 %	100 %
Aboutissement de l'EP (<i>completion rate</i>)	72,7 %	75 %
Passage de l'EP à l'ES (<i>transition rate</i>)	86,2 %	89 %
% d'EP avec accès au réseau d'alimentation de l'électricité	25 %	70 %
% d'EP avec accès à l'eau potable	34 %	100 %
Élèves/salle de classe	83 : 1	83 : 1
Élèves/classe	43 : 1	40 : 1
Élèves/livre (par sujet en moyenne)	3	1,7
Redoublement	12,7 %	7,7 %
Abandon scolaire	10,9 %	5,7 %
Élèves/enseignant qualifié	62 : 1	48 : 1
% d'EP avec internet	6 %	10,1 %
% d'EP avec les APE fonctionnelles	95 %	99 %
% d'enseignants avec de bonnes compétences en anglais (B1 et plus : à l'EP et à l'ES)	3 %	70 %
Taux net d'inscription à l'école maternelle	12,7 %	28 %
Taux net d'inscription au premier cycle de l'ES	21 %	40 %
Inscription/TVET	74 320	134 185
Inscription dans les institutions d'enseignement supérieur (public)	37 632	56 938
% analphabétisme (population âgée de 15 ans et plus)	68 %	90 %
Source: MINEDUC (2013). <i>Education Sector Strategic Plan 2013/14 – 2017/18</i> . Kigali, Rwanda		

une société fondée sur la connaissance et sur la croissance de la concurrence régionale et mondiale sur le marché de l'emploi (REB 2015).

L'objectif visé est de développer les habitudes d'apprentissage indépendantes et à long terme des élèves; compétences et connaissances appropriées applicables à des situations réelles (Ngendahayo et Askill–Williams 2016). Les caractéristiques de cette nouvelle approche basée sur les compétences mettent en avant « *la volonté de traiter d'autres contenus que les savoirs et les savoir-faire, la volonté d'aller au-delà de ces savoirs et ces savoir-faire pris comme une fin en*

³⁶ Les informations données se limitent à l'enseignement primaire.

soi, en proposant aux élèves des situations complexes de manière active » (Roegiers 2008, p. 10). Cette nouvelle approche est accompagnée par une attention particulière, accordée à l'usage de la technologie pour améliorer la qualité des matériels d'enseignement et d'apprentissage (*Smart Rwanda* 2020) grâce à l'utilisation de ressources numériques pour renforcer les compétences des enseignants et la compréhension des sujets clés (MINEDUC 2013b). Aussi, selon la même source, cette politique permet d'assurer le suivi régulier des performances des élèves et leur *monitoring* afin d'améliorer la prise de décisions et la gestion du secteur de l'éducation³⁷. Néanmoins, bien que le pays déploie des efforts considérables pour fournir un environnement politique favorable pour que les élèves tirent profit des TIC, la mutation vers le numérique dans le secteur de l'éducation au Rwanda est encore à un stade précoce de développement. Il existe encore de nombreux obstacles pratiques avant d'en arriver à une utilisation couronnée de succès des TIC. En effet, certaines écoles sont dépourvues de raccordement électrique (Ndayishimiye 2016) et les outils informatiques restent en nombre limité (Rubagiza, Were et Sutherland 2011). De plus, si certains élèves sont devenu.e.s des apprenant.e.s autonomes, d'autres sont devenu.e.s plus impoli.e.s et dérangent.e.s en classe. Le plus souvent, les enseignant.e.s se considèrent comme les principaux utilisateurs et les principales utilisatrices des ordinateurs pour le travail scolaire mais aussi pour le travail personnel (Fajebe, Best et Smyth 2013), etc. Ces défauts et ces difficultés sont reconnus et le MINEDUC voudrait augmenter le nombre d'EP et d'ES dotées d'électricité. Il cherche aussi à augmenter l'accès aux ordinateurs ainsi que l'accès des écoles à l'internet afin de soutenir l'utilisation des TIC en éducation.

De même, le partenariat avec le secteur privé est renforcé afin de répondre aux besoins du marché du travail (MINEDUC 2013a). Malgré les engagements du gouvernement rwandais en faveur d'une éducation pour tous et les progrès importants réalisés au cours des dernières années, la situation éducative reste problématique. De fortes contraintes budgétaires, organisationnelles et institutionnelles existent et le pays fait face à une augmentation et à une diversification de la demande éducative. Dans ce contexte, la question de l'enseignement privé

³⁷ Cette politique préconise de plus le recours aux multimédias et aux leçons interactives qui permettent l'apprentissage collaboratif (*Ministry of Youth and ICT* 2015a). L'introduction de l'usage des TIC en éducation a été matérialisé par le projet *One Laptop Per Child (OLPC)* qui offre depuis 2008 des ordinateurs portables dans certaines des écoles primaires et met en place des laboratoires informatiques pour les écoles secondaires (Bridgeland, Wulsin, et McNaught 2009). Selon les termes du gouvernement, ce projet vise la promotion de l'éducation par l'acquisition des compétences en informatique tout en élargissant les connaissances sur des sujets spécifiques comme les sciences grâce à la recherche en ligne ou au contenu hébergé sur des serveurs (*Ministry of Youth and ICT* 2015a).

Le MINEDUC voudrait par ailleurs intégrer les TIC dans tous les processus éducatifs (préparation, exécution des leçons, évaluations et recherche) (Kerski, Demirci et Milson 2013; MINEDUC 2016c) et ce projet s'inscrit, selon Walter et al. (2012), dans une réforme éducative qui va au-delà de l'approche pédagogique reposant sur la mémorisation. Par ailleurs, ce programme a été révisé en « Une identité numérique par enfant » (*one digital identity per Child*) et dans des « classes intelligentes » (*Smart Classes*) afin d'en réduire les coûts et d'accroître l'accès et l'équité dans l'usage des moyens de TIC pour toutes les écoles primaires et secondaires (Gasore 2015). Plus important encore, le gouvernement rwandais a signé en 2014 un accord avec Positivo BGH, une usine qui fait l'assemblage des matériels électroniques à Kigali ce qui contribue à rendre plus disponible le matériel informatique aux marchés locaux (*Ministry of Youth and ICT* 2015a, p. 10).

se pose très fortement. À cet effet, le pays tire profit d'une collaboration avec le secteur privé et ce, sur tous les niveaux d'enseignement. Dans les faits, l'enseignement privé est un acteur non négligeable et incontournable de la scène éducative au Rwanda. En 2017, une moyenne de 41,2 % des élèves étaient inscrit.e.s dans les écoles maternelles privées ; 3,8 % dans les EP privées et 12,5 % dans les ES privées (MINEDUC 2018a).

1.2.2. L'organisation et la gestion du système éducatif rwandais

Outre l'éducation non formelle pour l'alphabétisation des adultes, le système éducatif rwandais (cf. figure 2), comprend quatre niveaux : l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur³⁸. D'abord, l'éducation préscolaire est organisée en un cycle unique de trois ans pour les enfants de 4 à 6 ans. Ensuite, l'enseignement primaire (pour les 7 à 12 ans environ) dure six ans et fournit les connaissances de base dont les élèves ont besoin dans leur vie quotidienne et les prépare à mieux suivre l'enseignement secondaire qui dure également six ans (destiné aux 13 à 18 ans, approximativement). Il comprend le premier cycle (tronc commun) qui dispense un enseignement général d'une durée de trois ans et un deuxième cycle, également d'une durée de trois ans, qui dirige les jeunes vers l'enseignement supérieur et/ou plus immédiatement vers l'insertion professionnelle³⁹. Finalement, au niveau tertiaire, le premier cycle est d'une durée de trois ans; les étudiants suivent leurs études dans un éventail de directions universitaires ou choisissent les domaines techniques ou professionnels (MINEDUC 2013b).

Au Rwanda, l'année scolaire est répartie en trois trimestres et se déroule de janvier/février à novembre. Les élèves doivent se soumettre à plusieurs examens à différents moments de l'année scolaire : les examens de fin de trimestre pour les trois trimestres et les examens nationaux à la fin de la 6^e année. Les premières épreuves portent sur toutes les matières abordées en classe et servent à évaluer les apprentissages réalisés par les élèves. Au niveau administratif, chaque école s'occupe de préparer ces épreuves, de corriger et de communiquer les résultats aux élèves au moyen des bulletins qui donnent les détails de la réussite par matière ainsi qu'une note moyenne sur cent. À la fin de l'école primaire (vers octobre/novembre), les élèves passent des épreuves communes, connues sous le nom d'« examens nationaux », qui déterminent l'admissibilité au premier cycle de l'école secondaire. Ces derniers portent sur cinq sujets (mathématiques, sciences et technologie élémentaire, sciences sociales, anglais et kinyarwanda) et ont pour objectif d'évaluer les connaissances des élèves à la fin de ce niveau. L'Office rwandais pour l'éducation (REB) est responsable de ces examens : il s'occupe de l'enregistrement et de la

³⁸Loi N° 23/2012 du 15/06/2012 portant sur l'organisation et le fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (Gouvernement rwandais 2012a).

³⁹Loi organique N° 02/2011/OL du 27/07/2011 portant sur l'organisation de l'éducation (Gouvernement rwandais 2011).

création d'une base de données de candidat.e.s à l'examen national, de l'élaboration des questions d'examen, de l'impression et de l'archivage des examens, en plus de l'administration, de la notation, du traitement et de l'analyse des résultats aux examens nationaux ainsi que de l'orientation des étudiants (REB 2014, p.48). Selon le REB (2018), pour chaque sujet examiné, l'élève obtient une note qui varie entre 1 (la meilleure note) et 9 (la pire note). Un agrégat de ces différentes notes est ensuite calculé et peut s'étaler de 5 (tous les sujets bien réussis = 1 x 5) à 45 (tous les sujets complètement échoués = 9 x 5). Par la suite, selon les notes obtenues, les élèves sont classé.e.s dans cinq divisions : la première division pour les élèves ayant obtenu un agrégat de 5 à 15 ; la deuxième division pour les agrégats de 16 à 30 ; la troisième division pour les agrégats de 31 à 37 ; la quatrième division pour les agrégats de 38 à 41 et finalement, les non classé.e.s pour les élèves ayant obtenu un agrégat entre 42 à 45.

Au mois de janvier, les résultats aux examens nationaux sont communiqués par le REB au ministère de l'Éducation qui s'occupe de les publier. Chaque élève peut consulter ses résultats en ligne en utilisant son code mais les établissements scolaires affichent aussi des listes des résultats de leurs lauréat.e.s. L'élève qui obtient les meilleurs résultats est considéré comme une sorte de héros national ou d'héroïne nationale. Les résultats obtenus déterminent aussi sur une base méritocratique l'orientation des élèves vers les différents types d'écoles secondaires qui existent et dont le niveau de qualité est variable. Les lauréat.e.s de la 6P pour l'année scolaire 2017 que j'ai rencontré.e.s au cours de cette recherche ont ainsi tous et toutes reçu une lettre précisant l'établissement scolaire vers lequel ils.elles ont été orienté.e.s. Jusqu'en 2016, une telle information n'était fournie qu'aux élèves qui obtenaient de bonnes notes et qui étaient orienté.e.s dans les écoles secondaires publiques et conventionnées avec internat. L'extension de l'envoi des lettres d'affectation à l'ensemble des lauréat.e.s rend la situation plus impartiale et transparente, comparativement au système utilisé jusque-là.

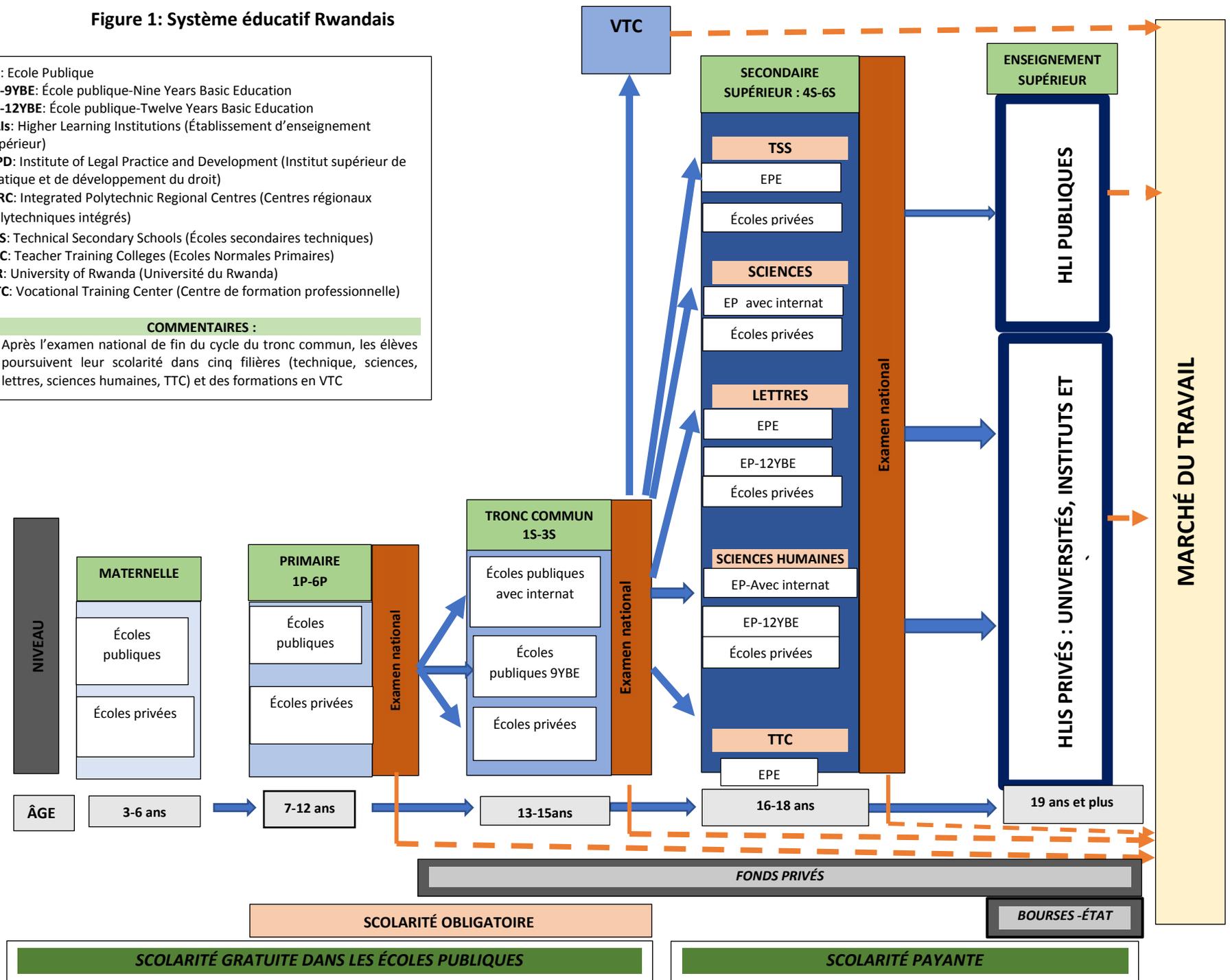
Comme on y reviendra plus loin (*cf.* infra chapitre 9), les élèves qui ont des résultats moyens ou faibles passent au cycle suivant et sont scolarisé.e.s dans les écoles pour l'éducation de base couramment nommées « écoles de jour ». Les élèves ayant les meilleures notes sont orienté.e.s dans les écoles publiques avec internat (dépendamment des places disponibles dans ces écoles) couramment nommées *Boarding school*.

Contrairement aux écoles d'éducation de base, les internats gouvernementaux ne relèvent pas de la politique d'éducation de base gratuite du pays. Les frais de scolarité, combinés au coût de l'hébergement, de la nourriture, du transport et d'autres matériels, rendent prohibitif le coût des internats. De ce point de vue, les écoles d'éducation de base sont considérées comme des écoles de « *filet de sécurité* » puisqu'elles donnent selon Williams (2015, p. 5) la possibilité de poursuivre leurs études dans les écoles d'éducation de base à des élèves qui, autrement, auraient dû abandonner l'école en raison de mauvaises notes ou de difficultés économiques (pour aider à subvenir aux besoins de leur propre famille).

Figure 1: Système éducatif Rwandais

EP: Ecole Publique
EP-9YBE: École publique-Nine Years Basic Education
EP-12YBE: École publique-Twelve Years Basic Education
HLIs: Higher Learning Institutions (Établissement d'enseignement supérieur)
ILPD: Institute of Legal Practice and Development (Institut supérieur de pratique et de développement du droit)
IPRC: Integrated Polytechnic Regional Centres (Centres régionaux polytechniques intégrés)
TSS: Technical Secondary Schools (Écoles secondaires techniques)
TTC: Teacher Training Colleges (Ecoles Normales Primaires)
UR: University of Rwanda (Université du Rwanda)
VTC: Vocational Training Center (Centre de formation professionnelle)

COMMENTAIRES :
 Après l'examen national de fin du cycle du tronc commun, les élèves poursuivent leur scolarité dans cinq filières (technique, sciences, lettres, sciences humaines, TTC) et des formations en VTC



La gestion du système éducatif public⁴⁰

Bien que la mise en œuvre des politiques soit décentralisée depuis 2000⁴¹, la responsabilité de la conception des politiques éducatives et de la planification nationale incombe au ministère de l'Éducation. La planification au niveau local, l'exécution des politiques et l'administration générale des écoles sont dévolues aux districts (la principale unité administrative en termes de mise en œuvre des programmes gouvernementaux, y compris l'éducation) et aux écoles (MINEDUC 2003; *World Bank* 2011). Il revient à signaler également que d'autres institutions (Tableau N° 1) interviennent dans l'exécution des programmes du gouvernement dans le secteur de l'éducation.

⁴⁰ Le secteur éducatif privé

Les écoles privées sont nombreuses au Rwanda : en 2016, 12,2 % des écoles primaires, 17 % des écoles secondaires et 78 % (35/45) des établissements d'enseignement supérieur étaient privés (MINEDUC 2016c). Il s'agit donc d'un secteur qui attire des investissements (Kamuzinzi 2012) et qui répond aux demandes des nouvelles élites jugeant parfois l'école publique insatisfaisante (Peeraer, Zult et Mugenzi 2014, p. 72). En effet, mêmes si les écoles privées n'ont pas accès aux subventions gouvernementales, le secteur privé crée et gère des écoles et des établissements d'enseignement au moyen des investissements des propriétaires et des frais scolaires payés par les parents d'élèves. Ces institutions se trouvent en concurrence avec les écoles publiques⁴⁰ pour la production des élites, les enfants inscrit.e.s dans des écoles privées réussissant mieux en moyenne que les enfants inscrit.e.s dans des écoles publiques ou subventionnées par le gouvernement selon Laterite Ltd (2017).

Elles ne sont toutefois pas également présentes sur l'ensemble du territoire. Situées beaucoup plus souvent dans des régions urbaines, elles mettent l'éducation à la disposition de ceux et celles qui ont des moyens financiers (c'est le cas d'autres pays de la région comme le Kenya : Nishimura et Yamano 2013) et, dans les faits, excluent celles et ceux qui proviennent de familles modestes et de régions rurales isolées, les empêchant de pouvoir choisir le « privé ». Selon Ron Balsera (2011, p. 283), cette situation renforce un « sentiment d'incertitude » et transforme leurs « choix » de formation en « fins ».

Les confessions religieuses investissent grandement dans l'éducation avec un pourcentage considérable de toutes les structures scolaires du primaire et du secondaire (MINEDUC 2018). En effet, le cadre juridique (Arrêté du premier ministre n° 290/03 du 13/11/2015 déterminant les règles particulières applicables aux écoles conventionnées : Gouvernement rwandais 2015a) précise que l'État rwandais et les confessions religieuses partagent les responsabilités dans l'administration des écoles : l'État assure essentiellement le financement des écoles tandis que les confessions religieuses s'occupent de la gestion quotidienne des écoles. Les élèves sont gérés conformément aux conventions signées entre l'État, les confessions religieuses propriétaires des écoles ainsi qu'un règlement d'ordre intérieur de l'école. Pour la nomination du personnel administratif de ces écoles, l'État (par l'intermédiaire du personnel du ministre de l'Éducation) doit négocier avec les institutions religieuses (représentant national ou local selon l'interlocuteur gouvernemental). Les terrains sur lesquels l'État construit ou effectue des extensions de bâtiments scolaires ont souvent été légalement attribué aux confessions religieuses par l'État ou l'inverse.

⁴¹ En 2000, le gouvernement rwandais a introduit le programme de décentralisation dans tout le pays. Le programme visait à promouvoir une large participation de la population à la planification du développement local. Le gouvernement central est resté responsable de la formulation des politiques et de la planification nationale tandis que l'exécution des politiques est sous la responsabilité des structures locales : district, secteur et communauté (Gaynor 2016) mais les résultats sont étroitement et régulièrement contrôlés.

Tableau 1: Les institutions impliquées dans le secteur de l'éducation⁴²

Institutions	Rôles et responsabilités
MINEDUC	<ul style="list-style-type: none"> • Formule de politiques et des stratégies, oriente, planifie, suit et évalue ; • Élabore les programmes nationaux et les normes sur les services d'éducation ; • Renforce les capacités institutionnelles ; • Dialogue avec les partenaires : <ul style="list-style-type: none"> • Le DFID et l'UNICEF : Notamment, le DFID finance une bonne partie du budget du secteur de l'éducation⁴³ et l'UNICEF appuie l'État dans la mise en application de sa politique et de ses stratégies éducatives⁴⁴. • La RENC⁴⁵ : plate-forme de coordination de plus de 90 ONG qui interviennent dans le secteur de l'éducation, La RENC s'efforce de faire en sorte que ses organisations membres aient des initiatives harmonisées. Elle a la possibilité de solliciter et de fournir des commentaires dans le cadre de l'élaboration des politiques où le MINEDUC invite une représentation de la RENC. Avec le MINEDUC et ses diverses institutions affiliées, la RENC fournit une assistance technique selon les besoins⁴⁶. • Le secteur privé
Agences semi-autonomes	<ul style="list-style-type: none"> • Le REB (<i>Rwanda Education Board</i>) : élabore les programmes et le matériel pédagogique, les normes de qualité, les examens nationaux et l'accréditation ; veille à la gestion de la formation des enseignant.e.s et à la promotion de l'utilisation des TIC. • Le Conseil de l'enseignement supérieur : assure la qualité de l'éducation et des modes d'enseignement au niveau des établissements d'enseignement supérieur. • L'Office rwandais de développement de la main- d'œuvre – WDA : met en œuvre les lignes directrices de la politique nationale en matière d'amélioration des compétences pratiques des Rwandais.es pour une meilleure concurrence sur le marché du travail. • La Commission nationale de la science et de la technologie : conseille le gouvernement en matière de politiques dans le domaine de la ST, de la recherche et de l'innovation. • La Commission nationale rwandaise pour l'UNESCO : coordonne les activités liées au programme de l'UNESCO au Rwanda.
Districts⁴⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Planifient, budgétisent, mettent en œuvre et suivent les activités dans le district ; • Construisent et rénovent les écoles ; • Recrutent, affectent et gèrent le personnel enseignant ; • Suivent les politiques du MINEDUC, y compris la surveillance du rendement scolaire.
Secteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Gèrent et supervisent les écoles primaires ; • Soutiennent les directions d'écoles et les enseignant.e.s du primaire ; • Suivent, par l'intermédiaire du secrétaire exécutif du secteur, les directions de l'éducation (niveau district) et les inspecteurs.
Écoles	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborent un plan d'action de l'école et préparent un budget annuel avec la participation des représentant.e.s des parents d'élèves, des enseignant.e.s et des élèves ; • Présentent le plan d'action à l'assemblée générale des parents d'élèves pour approbation ; • Supervisent les dépenses, par l'entremise du comité de gestion de l'école.

⁴² Élaboré à partir de la structure proposée dans le rapport de la Banque Mondiale (*World Bank* 2011, p. 37).

⁴³ Williams (2017, p. 553) relève par exemple qu'entre 2011-2015, le DFID a déboursé plus de 100 millions de livres sterling dans le but de renforcer l'accès équitable à une éducation de qualité.

⁴⁴ https://www.unicef.org/rwanda/what_we_do.html, consulté le 7.11.17.

⁴⁵ <http://www.rencp.org/>.

⁴⁶ William (2015) relève par exemple 47 644 enseignant.e.s formé.e.s, 6 419 108 livres offerts aux écoles, 59 996 écolier.ière.s soutenus financièrement et 614 classes construites en 2015 par la RENC. En plus, en 2011-2015, le DFID a déboursé plus de 100 millions de livres sterling dans le but de « renforcer l'accès équitable à une éducation de qualité et les résultats d'apprentissage ».

⁴⁷ Le district est une entité administrative du Rwanda, subdivision de chacune des cinq provinces du pays. Chaque district (le pays en compte 30) est divisé en secteurs (416 au total), eux-mêmes divisés en « cellules », elles-mêmes divisées en « villages ».

En outre, il faut noter que les différents ministères membres du Cabinet⁴⁸ (Williams 2017, p. 553) ont une implication significative dans ce secteur (MINEDUC 2013a)⁴⁹. Généralement, les grandes décisions et les priorités nationales sont déterminées lors de la retraite annuelle des hautes autorités du pays qui se réunissent pour élaborer une série de résolutions qui comprennent souvent des éléments pertinents pour le secteur de l'éducation. Par exemple, la 18^e résolution de la 14^e retraite nationale (25/02 au 02/03/2017) portait sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, des infrastructures et des équipements éducatifs en procédant à des inspections régulières et en promouvant la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (Republic of Rwanda 2017). Comprendre l'importance de la prise de décision de la part de ces organes est important pour réfléchir notamment à la façon dont certaines décisions (introduction de l'anglais) sont prises avant l'élaboration de documents de planification stratégique ce qui a un impact sur le secteur de l'éducation (leur mise en œuvre et le financement) (Williams 2017, p. 553).

Bien que nombreux, les acteurs institutionnels évoqués ci-dessus ne sont pas les seuls à intervenir dans la mise en œuvre des plans et des programmes initiés par le gouvernement pour le développement de l'éducation.

L'adoption d'une « approche sectorielle » (MINEDUC 2003) dans le domaine de l'éducation a eu pour effet de mobiliser d'autres secteurs et d'autres acteurs pour assurer la mise en œuvre systématique et réussie des objectifs des plans et des programmes stratégiques.

Ainsi, des politiques sous-sectorielles portant sur des sujets particuliers et formulant des approches spécifiques sont ponctuellement mises en place afin de répondre rapidement aux questions soulevées, en mobilisant les acteurs institutionnels autour d'une thématique très ciblée.

⁴⁸Les membres du cabinet sont nommés par le président de la République. Ce sont également des ministres du Gouvernement. Au sein du cabinet, le ministre de l'éducation est responsable du MINEDUC (Williams 2017, p. 553).

⁴⁹ (1) Le ministère des Finances et de la Planification Économique (MINECOFIN) définit et supervise les politiques économiques et de planification et évalue la performance et le suivi de l'exécution du budget. (2) Le ministère de la Fonction Publique et du Travail (MIFOTRA) fixe et administre les niveaux de salaire et les conditions de service pour tous les fonctionnaires, y compris les enseignants.e.s. (3) Le ministère de l'administration locale (MINALOC) supervise les fonctions de décentralisation de l'éducation et gère les programmes de protection sociale et le fonds de développement communautaire qui ont des répercussions sur l'éducation. Le MINEDUC travaille également en étroite collaboration avec d'autres ministères sur des questions intersectorielles (MINEDUC 2013a). Il travaille avec (4) le ministère du commerce et de l'industrie et les affaires de la Communauté d'Afrique de l'Est (MINEACOM) pour coordonner les travaux sur les engagements du Rwanda en matière d'éducation dans le cadre de l'intégration régionale. Avec (5) le ministère de la Santé (MOH), ils assurent les programmes éducatifs liés à la santé, à la nutrition, au VIH et au développement de la petite enfance. Avec (6) le ministère de l'Agriculture (MINAGRI), ils travaillent sur les questions relatives aux programmes d'alimentation scolaire. La collaboration avec (7) le ministère de la Jeunesse et de la Technologie Information et Communication (MYICT) permet d'aborder les questions relatives aux compétences des jeunes et à l'alphabétisation en TIC et (8) le MIGEPF sur l'éducation des filles.

Trois de ces politiques sous-sectorielles seront présentées ici car elles influent directement sur l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Les trois politiques sous sectorielles discutées dans la partie suivante sont la politique sur l'éducation de base, la politique sur l'éducation spécialisée et la politique sur l'éducation des filles. Elles visent à combattre un lourd héritage marqué par des faibles taux de scolarisation et les inégalités d'accès qui ont caractérisé les relations entre le secteur éducatif et ces publics. Toutefois, et en raison de moyens financiers limités, ces actions sont parfois exécutées dans les conditions limites, qui permettent l'identification et la discussion des défis qui demeurent. Évoqués d'une part dans les documents de politiques et les rapports du gouvernement et de ses partenaires des organisations de développement et, d'autre part, par les interlocuteur.trice.s de cette recherche, les défis liés à la mise en œuvre de ces politiques sont abordés sommairement dans cette partie, mais sont développés essentiellement dans le quatrième chapitre qui présente et analyse les éléments liés au climat scolaire qui influencent l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s.

Encadré 7: Les politiques sous sectorielles dans le secteur de l'éducation

- ⇒ Politique sur l'éducation de base de 9 ans (2008)
- ⇒ Politique sur l'éducation des filles (2008)
- ⇒ Politique de l'enseignement supérieur (2008)
- ⇒ Normes de qualité en éducation (2008)
- ⇒ Politique sur l'éducation spécialisée (2007)
- ⇒ Politique sur les TIC en milieu scolaire (2016)
- ⇒ Politique sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (2015)
- ⇒ Politiques de développement et de gestion des enseignants (2007)
- ⇒ Politique de développement de la petite enfance (révisée en 2016)
- ⇒ Politique sur la formation des adultes (2014)
- ⇒ Politique nationale de santé en milieu scolaire (2014)

J'espère que la présentation choisie permettra en outre de faire comprendre les tissages complexes que nouent les politiques de l'école avec d'autres politiques publiques et les influences qu'elles exercent sur les enfants scolarisé.e.s et sur l'expérience qu'ils et elles font de l'institution scolaire, de ses acteurs et de ses actrices professionnel.le.s, ou non, et sur les rapports aux savoirs qui naissent de configurations parfois très particulières.

1.3. LES TROIS POLITIQUES SOUS-SECTORIELLES QUI MODIFIENT LA SCOLARITÉ DES ENFANTS RWANDAIS.ES

1.3.1. Les politiques d'éducation de base

1.3.1.1. Les objectifs et l'organisation

La première initiative a été la *Politique du secteur de l'éducation*, initiée en 1998 qui avait pour objectif principal la restructuration du système éducatif (MINEDUC 2003, p. 3) après la situation d'urgence. Le gouvernement se félicite de certains résultats positifs réalisés par le secteur de l'éducation durant la période couverte (1998-2003) par cette politique. En effet, avec la signature du Cadre d'action de Dakar (Sénégal) pour *l'Éducation Pour Tous* (EPT) en 2000 (UNESCO 2015), le Rwanda s'est engagé à favoriser l'accès de tous à l'éducation (*Ministry of Education* 2015)⁵¹. Pour cela, le gouvernement a mis en place une nouvelle politique du secteur de l'éducation, *Education Sector Policy*, qui a été adoptée en 2003 (MINEDUC 2003). À travers cette politique, le Rwanda s'est engagé à construire le système éducatif comme l'un des domaines clés pour transformer les citoyen.ne.s rwandais.es en capital humain qualifié pour son développement socio-économique durable à long terme (MINEDUC 2003; UNESCO 2013). Pour atteindre cet objectif, en 2003, le gouvernement a supprimé les frais scolaires et a créé une subvention par élève allouée directement aux écoles, la *capitation grant* (Barrera-Osorio et al. 2009; MINEDUC 2015; Williams, Abbott et Mupenzi 2015; Nkurunziza, Broekhuis, et Hooimeijer 2012) ce qui a encouragé les familles à envoyer leurs enfants à l'école.

Encadré 8: Montant accordé par la capitation grant

En 2003, la *capitation grant* représentait 0,60 \$ par élève (Barrera-Osorio et al. 2009, p. 62). Au fil des années, elle a été revue à la hausse. Au cours de l'année fiscale 2016/17, elle représentait par exemple 5 000 Frw (environ 6 \$⁵⁰) par an par élève pour le cycle de l'enseignement pré-primaire et primaire ; 11 000 Frw (environ 13 \$) par an par élève pour le cycle secondaire dans les écoles publiques de jour et 21 000 Frw (environ 25 \$) par an par élève pour le cycle secondaire dans les écoles publiques avec internat (MINECOFIN 2016a).

Ce choix est similaire à celui qu'ont fait plusieurs autres pays d'Afrique subsaharienne au cours de ces deux dernières décennies : le Malawi en 1994, l'Ouganda en 1997, la Tanzanie en 2000, le Cameroun, le Burundi, le Ghana et le Kenya en 2003 (Grogan 2009, p. 183-184). De nouveaux pas importants

⁵⁰Bien que les taux de change ne soient pas stables, dans cette thèse, un dollar américain vaut environ 800 Frw : un taux qui apparaît moyen au cours de la période de collecte de données dans les bureaux de change des propriétaires privés.

⁵¹ L'ancien ministère de l'Éducation, de la Science, de la Technologie et de la Recherche scientifique, devenu ministère de l'Éducation (MINEDUC) en 2006, a coordonné le plan d'action pour l'EPT (MINEDUC 2003). Durant la même année, le gouvernement a décentralisé le système scolaire (*Ministry of Education* 2015, p. 100) et a transféré la responsabilité de la coordination des décisions prises au niveau central aux communautés; les districts administrant les écoles dans leur propre zone géographique (MINEDUC 2013a).

qui favorisent l'accès à l'éducation ont également été franchis : en 2008, la *Politique d'éducation de base de 9 ans (Nine Years basic Education ou 9YBE)* obligatoire et gratuite (MINEDUC 2008a) a été introduite, puis, en 2012, elle a été étendue à 12 ans (*Twelve year basic Education ou 12YBE*) c'est-à-dire de la 4^e à la 6^e de l'école secondaire (MINEDUC 2015). Aujourd'hui, les jeunes Rwandais.es devraient donc fréquenter gratuitement l'école de 7 à 18 ans.

De telles réformes éducatives sont à analyser dans un contexte où le marché du travail est devenu plus compétitif qu'avant. Dans ces conditions, beaucoup de jeunes adultes ne trouvent pas de travail ou sont sous-employé.e.s. Selon la Banque africaine de développement, l'une des causes du chômage au Rwanda serait l'augmentation de la population active, surtout du nombre croissant de jeunes diplômé.e.s issu.e.s des établissements de formation, non proportionnelle à l'expansion du marché de travail (*African Development Bank 2014*) alors que selon Umukunzi (2015), il serait surtout attribuable à un déficit ou à l'inadéquation des compétences des jeunes diplômé.e.s dans certains domaines particuliers, notamment les domaines techniques. Pour faire face à cette situation, une attention particulière a été accordée à la formation du personnel enseignant (MINEDUC 2013a).

Développée en conformité avec les engagements du pays en matière d'éducation au niveau international, régional et local (MINEDUC 2013b), le Rwanda réalise la politique d'éducation de base à travers « le programme d'éducation de base de neuf ans » (9YBE/« *Nine Years basic Education* » – MINEDUC 2008a) depuis 2009. Ce programme qui vise une réduction des taux de redoublement et de décrochage scolaires (MINEDUC 2008a, p. 3) a été étendu depuis 2012 à l'enseignement secondaire par « le programme d'éducation de base de 12 ans » (12YBE « *Twelve years basic Education* » – MINEDUC 2015).

Le programme d'éducation de base de neuf ans (six années de l'EP et trois ans du cycle général de l'ES) est, selon le MINEDUC (2008a), un programme d'enseignement gratuit pour tous.toutes les enfants d'âge scolaire. Afin de diminuer le taux des redoublements et des abandons, l'éducation de base de neuf ans est fondé sur trois stratégies (MINEDUC 2008c, p. 9) au niveau primaire : la spécialisation des enseignant.e.s dans des matières spécifiques; la réduction du nombre de « matières » étudiées et l'introduction du système de double vacation.

En effet, avant la mise en place du programme 9YBE, l'enseignement primaire fonctionnait sous le système d'une classe/un.e enseignant.e qui assurait dans sa classe l'enseignement de toutes les matières : les langues (kinyarwanda, anglais, français), les sciences sociales (histoire, géographie, éducation civique, religion, économie), les mathématiques et les sciences. Par la spécialisation des enseignant.e.s, les directives pour la mise en œuvre du programme 9YBE précisent qu'à l'EP les enseignant.e.s se concentrent sur l'enseignement exclusif de deux matières (MINEDUC 2008a, p. 24) ce qui a amené à trois spécialisations au niveau des langues

(kinyarwanda/anglais, kinyarwanda/français, anglais/français), une spécialisation pour les mathématiques et les sciences et une autre pour les sciences sociales.

La spécialisation des enseignant.e.s par matière a permis aux écoles de créer des horaires et de multiplier par deux le nombre des classes, le système de double vacation devenant possible. Dans cette nouvelle organisation, la durée d'une séance d'enseignement est de 40 minutes et une semaine compte 30 séances⁵². Deux sessions par jour dans une même classe, une en avant midi et une autre en après-midi pouvant être organisées. Selon le MINEDUC (2008a, p. 26), cette stratégie a permis de diminuer de moitié le nombre d'élèves par classe et d'améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage. En outre, elle a permis de réduire les coûts de construction de salles de classes estimées nécessaires et a accéléré le déploiement de l'éducation de base de neuf ans au Rwanda (Ministry of Education 2015), un avis que partage Will (2012).

Ce système a toutefois été fort critiqué pour avoir réduit le temps d'apprentissage des élèves. À cet effet, durant la période de collecte de données, dans certaines écoles, l'enseignement pour les élèves des classes de 6P était organisé sous le système de simple vacation afin de leur accorder plus de temps scolaire. En outre, au début de l'année scolaire 2018, le MINEDUC a de nouveau ré-introduit la simple vacation pour les classes de la 6^e année du primaire, changement s'avérant d'autant plus nécessaire qu'un nouveau curriculum d'études plus exigeant a lui aussi été mis en place⁵³.

Selon les termes du MINEDUC (2008a, p. 24-25), la spécialisation des enseignant.e.s a en outre permis d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'augmenter les connaissances des enseignant.e.s et leur confiance dans leur capacité à enseigner, ce qui aurait eu un impact positif sur les apprentissages des élèves. Il ajoute que le fait que les enseignant.e.s maîtrisent de mieux en mieux un nombre limité de matières a également favorisé l'amélioration des programmes scolaires. Ce mouvement de spécialisation est allé de pair avec la réduction du nombre de matières étudiées dans les différents niveaux de l'EP (cinq matières de la 1^{re} à la 3^e année du primaire et six matières pour les niveaux de la 4^e à la 6^e année du primaire au lieu de neuf et onze matières respectivement) et il a permis d'augmenter le nombre d'heures consacrées à chacun des sujets.

Selon le MINEDUC, ces réformes auraient contribué à réduire le nombre d'abandons et de redoublements (Ministry of Education 2008, p. 23) chez les élèves. Elles auraient de ce fait été favorables aux élèves les plus faibles, d'autant plus découragé.e.s lorsqu'ils et elles viennent de

⁵² Arrêté ministériel n° 006/2016 du 08/01/2016 déterminant les programmes d'enseignement, la charge horaire et la langue d'instruction dans les écoles primaires, secondaires et spécialisées (Gouvernement rwandais 2016c).

⁵³ Toutefois, la pénurie de salle de classes fait en sorte que certaines écoles pratiquent encore la double vacation ce qui fait que certain.e.s élèves ont encore moins d'heures de classe par rapport aux autres (*Office of the Prime Minister* 2018). Les travaux de construction de salles de classes se poursuivant partout dans le pays, le MINEDUC compte également réintroduire la simple vacation pour les classes de 5^e et de 4^e année respectivement au début des années scolaires 2019 et 2020.

milieux modestes. Leurs conditions de vie, parfois leur extrême pauvreté, rendent en effet les apprentissages scolaires difficiles (manque d'un lieu de travail, nécessité d'aider aux travaux des champs ou du ménage) et peinent à convaincre certains parents des avantages que peut avoir la scolarisation.

Lancé en 2012, le programme d'éducation de base de 12 ans est l'extension du programme d'éducation de base de 9 ans sur lequel il s'appuie. Il vise à élargir l'accès à l'enseignement secondaire complet et à l'EFTP pour tous et toutes (MINEDUC 2013a). Il convient de noter qu'afin de réduire les coûts et de rendre les écoles plus accessibles, les écoles d'éducation de base sont des externats alors que les écoles secondaires du gouvernement étaient historiquement des internats.

1.3.1.2. Les publics visés comme bénéficiaires

La politique d'éducation de base est fortement appuyée par des mesures qui s'adressent différemment aux élèves et aux parents, aux communautés locales et aux enseignant.e.s. Ces mesures visent toutes à faciliter la mise en œuvre des choix effectués au niveau central, en fournissant notamment des aides ciblées qui permettent de surmonter et d'affronter certaines des difficultés qui pourraient autrement être attribuées à la pauvreté.

a. Les enfants

L'abolition des frais de scolarité pour l'enseignement primaire public et la mise en place d'une subvention directement transférée aux écoles publiques et conventionnées est la mesure phare concernant les élèves et leurs parents. Introduite avant la mise en place de la politique d'éducation de base, elle subventionne les établissements scolaires au *pro rata* du nombre des élèves fréquentant l'établissement scolaire et elle a été étendue à l'enseignement secondaire dans l'espoir d'augmenter les inscriptions, tout en réduisant les taux d'abandon scolaire, et d'assurer à tous et à toutes la possibilité de terminer le cycle complet (MINEDUC 2015). Une telle subvention couvre le coût de la scolarité, le matériel didactique de base et les frais de fonctionnement de l'école (MINEDUC 2015, p. 97) mais elle permet aussi de payer les salaires des enseignant.e.s embauché.e.s pour un contrat à durée déterminée et elle contribue au paiement des frais de motivation des enseignant.e.s (Barrera-Osorio et al. 2009, p. 62; World Bank 2011, p. 24).

L'allégement des frais liés à la scolarisation et leur meilleure gestion accompagnent un programme d'alimentation scolaire⁵⁴ (SF–*School Feeding*) mis en place par le MINEDUC et le MINAGRI en collaboration avec les districts, les partenaires de l'État (notamment le Programme Alimentaire Mondial, FAO, UNICEF, Plan International, ADRA Rwanda et *World Vision*) et les communautés (Mukanyirigira 2010) pour soutenir les programmes d'éducation de base. Il était mis en œuvre dans 69,9 % des écoles secondaires en 2016 et dans 85,2 % des écoles secondaires en 2017 (MINEDUC 2018, p. 51). Il se compose de trois sous-programmes (MINEDUC 2016c) : (1) le programme de distribution de lait, *One Cup of Milk Per Child programme*, lancé en 2010 pour lutter contre la malnutrition, (2) la distribution par le PAM de repas du midi dans les districts de Nyamagabe et Nyaruguru ou du porridge dans les districts de Rutsiro et Karongi et (3) la subvention donnée par le gouvernement aux écoles primaires et secondaires publiques pour la restauration des enfants vulnérables. Durant l'année fiscale 2016-2017, cette subvention représentait 156Frw (environ 0,20 \$) par jour/élève en internat et 75Frw (environ 0,10 \$) par jour/élève dans les écoles de jour (MINECOFIN 2016a). Ce programme est particulièrement apprécié parce qu'il permet aux enfants qui habitent loin de l'école d'obtenir un repas et qu'il assure aux plus pauvres de manger au moins une fois par jour : « *si un enfant habite près de l'école [parle des élèves en 9YBE et 12YBE], il peut aller déjeuner chez lui. Mais les enfants de la 3^e et 4^e catégorie d'Ubudehe qui habitent loin de l'école payent une très petite somme pour compléter la somme versée par l'État et déjeunent à l'école. Pour le cas particulier des enfants des familles de la 1^e et 2^e catégorie d'Ubudehe, l'État rwandais verse leur contribution en totalité et ils mangent à l'école*⁵⁵ » (professionnelle N° 6, institution publique). Le MINEDUC (2016e) analyse les différentes composantes du programme d'alimentation scolaire comme des éléments importants de l'amélioration de l'accès à la scolarité et du maintien dans le cadre scolaire. Il relève en plus que ces actions ont eu un effet bénéfique sur la qualité de l'éducation (l'état nutritionnel amélioré des élèves a permis une discipline et une concentration accrues pendant les périodes de cours) et sur la cohésion sociale.

À ce programme alimentaire s'ajoutent des programmes de santé (MINEDUC 2014) qui sont gérés avec la collaboration des personnels enseignants⁵⁶, des communautés et des services de

⁵⁴ Initié par le PAM en 2002 (Mukanyirigira 2010), il a tout d'abord été étendu aux différentes écoles qui souffraient du problème de l'insécurité alimentaire; il a passé depuis mars 2014 (11^e retraite des grandes autorités du pays) sous le contrôle du MINEDUC et est présenté comme l'un des éléments importants de la mise en œuvre des programmes d'éducation de base (9YBE et 12YBE) (MINEDUC 2016c).

⁵⁵ *Ubudehe* signifie traditionnellement travail collectif en Kinyarwanda ; depuis 2014, une approche de classification des citoyens parmi les catégories socio-économiques été instituée au sein du programme *Ubudehe*. Dans l'approche *Ubudehe*, il existe 6 catégories allant de la catégorie la plus pauvre (sans terre, confrontée à des difficultés pour se nourrir) aux plus riches. Comme il a été précisé plus haut, les ménages classés dans les catégories 1 et 2, les deux catégories les plus pauvres, sont en principe éligibles pour un soutien direct ou travaux publics. Les ménages de la catégorie 3, ainsi que ceux des catégories 1 et 2, peuvent demander un prêt financier ; les ménages classés dans les catégories supérieures peuvent également demander un service financier, prêt, à condition qu'ils le fassent dans le cadre d'un groupe contenant les membres des ménages classés dans les catégories 1 et 2 d'*Ubudehe*.

⁵⁶ Des enseignant.e.s sont formé.e.s, notamment aux bonnes pratiques de santé et d'hygiène et aux premiers secours.

santé externes. Ils ont pour objectif d'assainir et de sécuriser l'environnement scolaire. Diverses actions y contribuent comme le *school health minimum package* (MINEDUC et OMS 2014)⁵⁷, la prévention du VIH/SIDA⁵⁸ (Government of Rwanda et al. 2013) et des actions visant à éviter les grossesses précoces, notamment par une présentation positive de l'éducation sexuelle.

L'accès à l'eau potable⁵⁹ dans 100 % des écoles primaires et secondaires (MINEDUC 2014) constitue un autre axe des actions sanitaires menées par le gouvernement qui encourage aussi des activités de jardinage dans les établissements scolaires. Elles offrent des compléments à l'alimentation des enfants, mais ont aussi pour effet, selon le MINEDUC (2014b), de contribuer au reboisement, à la propreté et la conservation de l'environnement (FAWE 2015), grâce à la sensibilisation qui s'effectue dans les clubs de protection de l'environnement qui fonctionnent comme des cadres d'échanges et d'acquisition de compétences de la vie (MINEDUC 2014).

b. Les communautés

Les projets de construction de salles de classe, rendus nécessaires par l'augmentation voulue du nombre d'enfants scolarisés, ont été partiellement confiés aux membres de la communauté depuis 2009. Le gouvernement fournit des matériaux de construction, mais les parents d'élèves et les membres de la communauté participent physiquement au travail pour construire des salles de classe. Ainsi, 15 301 salles de classe auraient été construites (REB 2016) jusqu'à la fin de 2016 grâce aux travaux communautaires, les *Umuganda*⁶⁰ (MINEDUC 2015). Ces initiatives, qui permettent une économie substantielle, ont surtout permis de faire face à l'augmentation des inscriptions à la suite de l'introduction de la politique d'éducation de base (Williams 2015). Elles ont de plus rapproché les écoles des communautés, intégrant des écoles primaires et secondaires dans un même « complexe scolaire ». Ces initiatives ont par ailleurs eu pour bénéfice de diminuer les distances que les enfants parcouraient pour accéder à l'école secondaire (MINEDUC 2015), ce

⁵⁷ Distribution par le ministère de la Santé en milieu scolaire de vitamines, de suppléments alimentaires et d'antiparasites.

⁵⁸ Des séances de sensibilisation sont organisées dans les écoles. Outre l'éducation sexuelle, l'accent est mis sur l'intégration des personnes infectées par le VIH/SIDA. Ces actions se font notamment grâce à l'éducation par les pairs et des discussions animées dans les clubs Anti-sida (*Ministry of Health* 2014).

⁵⁹ En 2012, seulement 34 % des EP et 45 % des ES avaient accès à l'eau potable (MINEDUC 2014). En 2016, 51,9 % des écoles primaires utilisaient des systèmes de collecte d'eau de pluie (67 % des ES) et 35,7 % utilisaient l'eau du robinet (39 % des ES). Face à cette situation, le MINEDUC recommande aux écoles de traiter l'eau à boire et celle de cuisson en utilisant des filtres, du chlore, de l'eau bouillante ou tout autre traitement disponible car il est non seulement important d'assurer l'accès à l'eau, mais aussi d'assurer sa qualité (MINEDUC 2014, p. 30).

⁶⁰ Ré-introduits dans le cadre des efforts déployés pour reconstruire le Rwanda sous la forme de travail volontaire par les membres de la communauté (Uwimbabazi 2012), les travaux communautaires sont organisés le dernier samedi du mois. L'objectif des travaux communautaires est d'unir les efforts (Hasselskog 2017) en vue de réaliser une activité commune d'intérêt public général (*Rwanda Governance Board* 2014). Les travaux communautaires permettent d'assurer la promotion des infrastructures de développement dans le cadre d'un supplément au budget national mais constituent aussi une occasion de convivialité de la population. Lors des travaux communautaires, les autorités locales informent aussi les citoyens sur les nouvelles ; cette occasion permet également de discuter des problèmes communautaires et proposer des solutions (Hasselskog 2017).

qui, selon Ntawiha et al. (2018), aurait été particulièrement favorable aux filles et aux enfants les plus pauvres.

c. Les enseignant.e.s et les professionnel.le.s de l'éducation

Afin d'améliorer ces résultats, le MINEDUC envisage de poursuivre la formation et le recrutement d'enseignant.e.s qualifié.e.s afin de réduire le ratio élèves-enseignant.e, tant au primaire qu'au secondaire (MINEDUC 2013a; MINEDUC 2015)⁶¹. Il vise également à favoriser leur formation continue grâce au mentorat en milieu scolaire (notamment par le programme *English Language School-Based Mentors programme*) et au soutien au développement de réseaux de formation entre pairs professionnel.le.s de l'éducation⁶². À ces mesures, qui visent à augmenter l'implication des enseignant.e.s dans leur métier, s'ajoutent des mesures incitatives plus tangibles pour les enseignant.e.s et qui ont pour objectif de conserver ce personnel qualifié dans l'éducation publique. Ainsi, et à la suite de la politique de rémunération et de rétention « *pay and retention policy* » introduite en 2012 pour les fonctionnaires afin de réduire les disparités salariales, un.e enseignant.e reçoit un bonus résultant de son évaluation annuelle des performances (MINECOFIN 2012a, 15). La prime annuelle de performance est calculée en se fondant sur le salaire de base, comme suit : 5 % sont accordés à un.e enseignant.e dont le score est égal ou supérieur à 80 %; 3 % sont accordés à un.e enseignant.e dont le score varie entre 70 % et 80 %) (Tumwebaze 2017). En plus, à la suite des recommandations de l'étude de Bennell et Ntagaramba (2008a) et des recommandations de la huitième retraite nationale des grand.e.s dirigeant.e.s du pays, (1) 416 logements de huit pièces ont été construits, un dans chaque secteur, destinés à héberger les enseignant.e.s célibataires nouvellement qualifié.e.s et déployé.e.s et les enseignant.e.s bénéficient (2) d'un Programme de Prix du Président destiné aux enseignant.e.s les plus performant.e.s, organisé à l'occasion de la Journée Internationale des enseignants. Ces différents avantages tendent à améliorer la situation économique des enseignant.e.s, qui ne leur permettrait autrement pas de répondre à leurs besoins fondamentaux, du fait de salaires jugés très bas (Muvunyi 2016)⁶³.

⁶¹Ainsi, le nombre d'enseignant.e.s qualifié.e.s a passé de 35 807 enseignant.e.s à l'EP avec une ratio de 63 :1 et de 8 681 enseignant.e.s à l'ES avec un ratio de 49 :1 en 2010 (MINEDUC 2015) à 40 921 enseignant.e.s à l'EP avec un ratio de 62 :1 et 19 923 enseignant.e.s à l'ES en 2016 avec un ratio de 28 :1 (MINEDUC 2016c) ; une situation que le gouvernement cherche toujours à améliorer.

⁶²L'ONG VVOB et REB regroupent entre autres catégories les directions d'écoles et les chargé.e.s de l'éducation (*VVOB education for development* et REB 2015). Il fournit un cadre qui permet de partager les connaissances et les expériences entre le personnel scolaire afin de former et de produire un personnel qualifié.

⁶³D'autres mesures incitatives ont par ailleurs été mises en place pour cette catégorie professionnelle : par exemple, depuis 2006, le nombre des prêts à faible intérêt a progressivement augmenté. Depuis 2010, ces prêts sont offerts par la Coopérative d'Épargne et de Crédit des enseignant.e.s *Umwalimu SACCO*. En plus, le programme de don de vaches *Girinka Mwarimu* autrement connu sous le concept de *Own your cow*, soit « Possède ta vache », lancé en 2009, vise l'amélioration des conditions de vie des enseignant.e.s. Ainsi, jusqu'en octobre 2015, 1 102 enseignant.e.s ont reçu une vache grâce à ce programme (Byumvuhore 2015).

En termes de bilan par rapport à *la politique d'éducation de base*, il faut noter qu'elle se veut une initiative nationale qui favorise l'accès à l'éducation et le maintien à l'école de tous et toutes les élèves, quelle que soit leur situation économique ou sociale.

Les efforts déployés dans la mise en place de cette politique ont permis de passer d'un système d'éducation qui ne donnait pas la même chance à tous et toutes les jeunes Rwandais.e.s de fréquenter l'école à un système beaucoup plus ouvert, du moins en ce qui concerne l'éducation de base (Kamuzinzi 2012). De ce point de vue, le Rwanda connaît des succès à grande échelle. Il figure parmi les pays les plus performants au monde en ce qui concerne la réduction du nombre d'enfants non scolarisé.e.s. Ce pays a d'ailleurs remporté le *Commonwealth Education Good Practices Awards* en 2012 (UNESCO 2014) pour avoir instauré des approches novatrices et fructueuses pour que chaque enfant puisse accéder à une éducation de base.

Cependant, comme j'y reviendrais plus loin (*Cf. infra* chapitre 9), la perception mitigée négative autour de la politique d'« éducation de base » (programmes 9YBE et 12YBE) influence aussi l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Les jeunes rwandais apprécient l'opportunité de poursuivre leurs études avec le programme d'« éducation de base » mais les valeurs conférées aux contextes institutionnels des écoles d'éducation de base (faible performance scolaire, absence d'enseignant.e.s qualifié.e.s et engagé.e.s, insuffisance de manuels scolaires, écoles conçues pour répondre aux besoins des pauvres et de ceux.celles qui ne réussissent pas bien à l'école primaire....) impactent l'expérience scolaire des enfants qui y sont scolarisé.e.s⁶⁴. Ces derniers.ères considèrent que le fait d'être scolarisé dans une école d'éducation de base confère moins de valeur à leurs études qu'à celles effectuées dans d'autres écoles secondaires publiques avec internat.

Certains rapports du gouvernement (MINEDUC 2013; Ministry of Education 2015) et des recherches menées sur la scolarité au Rwanda relèvent aussi que la qualité de l'enseignement public se dévalue (Abbott, Sapsford et Rwirahira 2015; Nizeyimana et Nkiliye 2015; Iwakuni 2017; Williams 2017; UNICEF 2018; etc). La faible qualité de l'éducation au Rwanda⁶⁵ se manifeste

Depuis 2010, le plafond d'emprunt d'*Umwalimu SACCO* a passé de 3 000 000 Frw (environ 3 750 \$) remboursables en deux ans à 15 000 000 Frw (18 750 \$) remboursables en 15 ans. Cependant, à partir de 2013, le prêt maximal offert dépend de la capacité de remboursement de l'emprunteur.teuse. Jusqu'en octobre 2015, 30 281 enseignant.e.s avaient obtenu un logement par l'intermédiaire de la coopérative *Umwalimu SACCO* (Byumvuhore 2015).

⁶⁴ William (2015) a relevé le même résultat.

⁶⁵ D'une manière générale, la qualité de l'éducation peut être considérée comme un ensemble d'éléments du système éducatif censés améliorer les résultats des élèves, y compris des indicateurs mesurables de l'apprentissage des élèves. Une éducation de qualité implique la fourniture efficace et suffisante de ressources directes aux écoles (infrastructures, enseignant.e.s et matériels d'enseignement et d'apprentissage), un soutien pédagogique, un climat scolaire favorable et une gestion et une administration efficaces du système éducatif. L'apprentissage des élèves est également influencé par l'étendue et la nature du soutien des parents et de la communauté aux écoles, ainsi que par les caractéristiques socioéconomiques des enfants et de leurs familles (Nzabalarwa 2016). Ce qui vient d'être explicité connaît des limites par rapport au contexte éducatif rwandais, ce qui a comme conséquence l'abandon scolaire notamment (j'y reviendrais dans la deuxième section de la deuxième partie de cette thèse).

principalement par des taux d'abandon et de redoublement élevés (respectivement pour le rappel 5,6 % et 16,4 % en 2017 : MINEDUC 2018). Des observateurs.trices de la société rwandaise notent également que le système éducatif est précocement sélectif (Ministère de l'Éducation, UNESCO et PNUD 1997; Laterite Ltd 2017).

Ces éléments peuvent sembler contradictoires à première vue, mais ils s'expliquent par la diversité des situations rencontrées dans le pays et par celle des défis auxquels le gouvernement rwandais tente de répondre. La tension qui existe partout (Dubet 2009; Merle 2009; Delahaye 2015; Duru-Bellat 2003), entre une volonté de démocratiser l'accès à toutes les filières (ouverture des filières et diminution des abandons scolaires) et à tous les degrés et le maintien, voire ici l'augmentation, des compétences acquises en fin de scolarité s'avère particulièrement nette. C'est d'autant plus vrai dans un contexte où il s'agit aussi d'améliorer l'offre matérielle, l'état de santé de l'ensemble de la population et d'éradiquer l'insécurité alimentaire.

Plus loin (cf. infra chapitre 9), je reviendrai sur le débat touchant l'abandon et le redoublement scolaires car ces éléments sont au cœur de mon sujet. Ils interpellent aussi la nécessité d'accroître les investissements pour améliorer la scolarisation et les résultats de l'apprentissage au Rwanda afin de permettre que les objectifs de l'éducation pour tous et toutes (9YBE et 12YBE) soient atteints.

1.3.2. La politique sur l'éducation spécialisée

L'éducation spécialisée est un domaine récent au Rwanda. Auparavant, cette approche ne couvrait que les personnes handicapées mais la politique actuelle l'a élargie à tous et toutes les enfants vulnérables (OVC – *Orphans and Vulnerable Children*) (MINEDUC 2013b). Pour rappel, la catégorie enfants vulnérables englobe les enfants vivant dans des ménages dirigés par des enfants, les enfants en famille d'accueil, les enfants de la rue, les enfants vivant dans des centres, les enfants handicapé.e.s, les enfants touché.e.s par un conflit armé, les enfants exploité.e.s sexuellement et/ou maltraité.e.s, les enfants qui travaillent, les enfants affecté.e.s / infecté.e.s par le VIH/SIDA, les nourrissons avec leurs mères en prison, les enfants dans les ménages très pauvres, les enfants réfugié.e.s et déplacé.e.s, les enfants de mères célibataires et les enfants qui sont marié.e.s avant l'âge de la majorité » (Ministry of public service and labour 2003). Très large, la catégorie enfants vulnérables englobe aussi les enfants vivant dans des familles monoparentales dirigées par les femmes seules car elles sont souvent en situation de très grande pauvreté ; ceci explique pourquoi j'ai aussi dû m'intéresser à la politique sur l'éducation spécialisée « *Special needs education policy* », mais de manière très ciblée. En effet, la politique

sur l'éducation spécialisée concerne aussi les enfants vivant dans des familles monoparentales dirigées par des femmes seules.

Cet élargissement trouve en partie son explication dans l'histoire du Rwanda, puisque le génocide perpétré contre les Tutsi en 1994 a laissé de nombreux. ses enfants orphelin.e.s. Ainsi, en 2004, l'UNICEF⁶⁶ dénombrait 42 000 foyers dirigés par des enfants et ces derniers comptaient environ 101 000 enfants orphelin.e.s privé.e.s de leurs parents. Par conséquent, nombre de ces enfants ont été placé.e.s dans des orphelinats, les structures familiales, nucléaires et élargies, jadis considérées comme des valeurs sûres pouvant assumer l'éducation des orphelin.e.s, ayant été fortement déstructurées par le génocide et par les événements qui l'ont suivi. Or, le nombre d'enfants hébergé.e.s dans les orphelinats est resté élevé au Rwanda dans la période de l'après génocide, et ceci du fait de la pauvreté et/ou des conséquences de l'épidémie de VIH/Sida. L'enquête démographique et sanitaire de 2014 relevait quant à elle que 9 % des enfants de moins de 18 ans étaient orphelin.e.s d'un ou de deux parents (NISR, MINECOFIN et MOH 2016). La base de données des OVC compilée en 2014 a ainsi identifié 711 224 OVC (49,6 % de filles et 50,4 % de garçons). De ceux et celles-ci, 44 016 OVC vivent dans la ville de Kigali (NCC 2015), certain.e.s vivant dans la rue⁶⁷. Les statistiques du MINEDUC signalent en outre qu'en 2016, 7,4 % des enfants inscrit.e.s à l'EP étaient orphelin.e.s, la majorité d'entre elles et eux (58 %) ayant perdu leur père (MINEDUC 2016a).

La politique sur l'éducation spécialisée s'est développée dans plusieurs programmes, tous articulés autour du droit à l'éducation et à la formation pour tous et toutes les enfants⁶⁸ et liés au traitement des questions portant sur la pauvreté et sur la situation des orphelin.e.s. Les problèmes relatifs au travail des enfants, à l'insécurité alimentaire et au placement dans les institutions spécialisées ont tour à tour été pris en compte. Le gouvernement, aidé par des ONG, a développé plusieurs actions pour réinsérer les OVC dans des environnements qu'il considère comme naturels et propices à un meilleur développement psychologique et à une intégration sociale réussie : des familles d'accueil soutenues par les communautés. Cette lecture implique une lecture large des interventions en faveur du développement de l'éducation et incorpore différents types de politiques sociales et de décisions juridiques.

⁶⁶https://www.unicef.org/french/infobycountry/rwanda_20245.html, consulté le 28.3.17.

⁶⁷ À titre d'exemple, une étude qui a interviewé 1 087 enfants de la rue en 2012 (dont 53 % qui vivent à temps plein dans la rue et qui n'ont aucun contact avec leur famille) a montré que ces enfants sont battu.e.s et blessé.e.s, manquent de nourriture, d'abris, d'accès aux services médicaux (NCC 2012).

⁶⁸ La constitution de la République du Rwanda de 2003 révisée en 2015 (Gouvernement rwandais 2015b).

1.3.2.1. Le soutien aux familles les plus pauvres

Le programme *Vision 2020 Umurenge* (*Vision 2020 Umurenge Programme : VUP*) soutient les ménages les plus pauvres par des transferts financiers directs, par la création d'emplois et par l'accès aux services financiers (MINALOC et NISR 2008; Military Ngamata 2014; Murphy-McGreevey, Roelen, et Nyamulinda 2017). Ainsi, une assistance matérielle est offerte aux enfants vulnérables par différentes institutions publiques et ONG. En plus, le Fonds d'Assistance aux Rescapés du Génocide (FARG) finance les études secondaires et universitaires pour les enfants des ménages des rescapés du génocide vulnérables⁶⁹. Aussi, selon le budget disponible, les services sociaux, au niveau des districts et des secteurs, viennent en aide aux enfants nécessiteux (particulièrement ceux et celles qui sont scolarisé.e.s au niveau secondaire). Également, dans le cadre de la mesure « paquet minimum des services » (MIGEPROF 2009), les institutions non gouvernementales locales et internationales (*World Vision*, ADRA Rwanda, Plan International Rwanda, *Uyisenga n'Imanzi*, *Imbuto Foundation*⁷⁰,...) financent les frais de scolarité, les uniformes, les frais de transport et d'autres exigences scolaires aux OVC ayant un grand potentiel scolaire⁷¹. Ces OVC sont identifié.e.s en collaboration avec les structures décentralisées. En plus, des bourses sous la forme de prêts à rembourser sont octroyées aux enfants des ménages vulnérables qui obtiennent de bons résultats à la fin de l'école secondaire⁷².

Le développement des travaux communautaires, les *Umuganda*, constitue une autre manière pour le gouvernement rwandais de répondre aux besoins de ses membres vulnérables (en particuliers les OVC). Outre la construction et l'entretien des infrastructures scolaires, ces derniers sont par exemple aussi sollicités pour la construction ou la réhabilitation des logements⁷³.

⁶⁹ Créé en 1998, le FARG soutient (dans le domaine de l'éducation, de la santé et du logement) les survivant.e.s du génocide perpétré contre les Tutsis les plus nécessiteux.euses afin de promouvoir leur bien-être social. De 1998 à 2015, beaucoup a été accompli. Dans le domaine de l'éducation, par exemple, grâce au soutien du FARG, 97 677 étudiant.e.s ont terminé leurs études secondaires tandis que 12 524 ont terminé leurs études supérieures (<http://www.farg.gov.rw/index.php?id=14>, consulté le 26.6.18).

⁷⁰ Le projet *Edified Generation* lancé en 2003 assume des frais de scolarité, le coût des uniformes, les frais de transport et d'autres exigences scolaires pour les élèves ayant des difficultés financières mais qui ont un potentiel scolaire élevé pour l'ensemble du cycle secondaire. L'assistance va jusqu'à 300 dollars par an, par enfant. Depuis son lancement, le projet *Edified Generation* a assisté financièrement plus de 6 000 élèves (Imbuto Foundation 2016).

⁷¹ Ces soutiens sont offerts dans le respect de l'appel du gouvernement rwandais dans le slogan « aller au-delà de l'aide » (USAID, PEPFAR, CHF International 2013); un appel qui encourage les citoyens à diminuer la dépendance aux aides et à participer à leur propre développement.

⁷² Jusqu'en mars 2017, ces bourses étaient offertes par l'Office Rwandais de la Gouvernance; depuis lors et à la suite de la décision prise par la Chambre des députés réunie en date du 28 mars 2017 (<http://www.igihe.com/amakuru/u-rwanda/article/reb-yambuwe-inshingano-zo-gutanga-inguzanyo-ya-buruse>, consulté le 29.10.17), cette responsabilité a été reprise par le Haut Conseil de l'Enseignement Supérieur (<http://mineduc.gov.rw/agencies/higher-education-council/>).

⁷³<http://www.rgb.rw/index.php?id=379> consulté le 2.2.17.

Les communautés participent aussi à la protection des enfants vulnérables à travers d'autres types de mécanismes communautaires. Ainsi, les volontaires communautaires, les *Inshuti z'Umuryango* (Amis de la famille), sont des bénévoles qui assurent la protection de l'enfance et de la famille. Ils et elles s'occupent des questions liées à la non scolarisation et à la stigmatisation des OVC mais aussi à la violation de leurs droits en général (National Commission for children, Save the Children, et Better Care NetWork 2014). Le modèle volontaire communautaire, dont ce programme spécifique s'inspire, a existé sous différents vocables selon les utilisateurs depuis 1998⁷⁴. D'autres mesures de protection sociales inspirées de la culture rwandaise soutiennent également l'éducation des OVC. C'est notamment le cas du programme *Girinka/One Cow per Poor Family program* qui distribue aux pauvres des vaches laitières (leurs veaux sont donnés aux autres familles de la communauté). Initié en 2006 dans le cadre d'une stratégie de réduction de la pauvreté (Klapwijk et al. 2014), *Girinka* contribue à l'amélioration de moyens de subsistance des ménages et à la fertilisation des sols (Military Ngamata 2014). Travaillant avec les communautés, ce programme participe à la réduction de la pauvreté et à celle de la malnutrition. Il contribue à augmenter la résilience des familles rurales pauvres (Kayigema et Rugege 2014; MINAGRI 2016) et vise, comme le fait le développement des familles d'accueil, à favoriser une meilleure intégration sociale des enfants vulnérables.

1.3.2.2. Les familles d'accueil

Compte tenu de l'impact négatif du placement en orphelinat sur le développement des enfants (notamment en ce qui concerne l'adaptation psychologique, en particulier les comportements d'extériorisation, le comportement d'intériorisation, l'attachement et l'estime de soi : Nsabimana 2016) et en particulier son impact sur la scolarisation, le gouvernement rwandais a lancé une réforme des services de garde des enfants (National Commission for Children Rwanda 2012) à travers le programme *Tubarerere Mu Muryango* « Élevons-les en familles » (Gale et Csaky 2015). Bénéficiant du soutien des ONG nationales et internationales, ce programme cherche à construire et à renforcer le système familial, considéré comme le fondement naturel de la société⁷⁵, pour protéger les enfants (National Commission for Children Rwanda 2012)⁷⁶. Il importe de signaler que lorsque le placement en famille d'accueil n'était pas possible, cette

⁷⁴ Le mécanisme « Volontaires communautaires » a existé notamment sous le concept de *Nkundaba* (j'aime les enfants_Care International _Rwanda 2007) ; « Médiateurs communautaire »/Handicap International ; « Ange gardien »/*Imbutu Foundation*, etc. et a pris le nom de *Amis de la famille* en 2016. Il a été pensé et utilisé par les ONG pour réagir aux problèmes psychosociaux (expériences d'isolement, etc.) qui sont autant de conséquences du génocide et du délitement des valeurs culturelles traditionnelles qui l'a suivi.

⁷⁵ La constitution de la République du Rwanda de 2003 révisée en 2015 (Gouvernement rwandais 2015b).

⁷⁶ La coordination des activités de ce programme est assurée par le MIGEPROF, la Commission Nationale pour les enfants ainsi qu'une équipe de coordination et de soutien de ce programme composé de membres de la Commission nationale pour l'enfance, de l'UNICEF, différentes ONG et des représentants des communautés (*Better Care Network* et UNICEF 2015).

réforme privilégiait le placement de l'enfant en famille élargie ou dans un milieu familial alternatif ; ces deux dernières pratiques rappellent des pratiques traditionnelles fréquentes, comme le montrent les résultats de l'enquête démographique et de santé de 2015, qui a dénombré 19,6 % des ménages s'occupant d'un enfant « adoptif » (NISR, MINECOFIN, et MOH 2016).

La première phase de ce programme (2012-2014) visait la fermeture des 33 orphelinats et le développement d'un encadrement de type familial pour prendre en charge les 3 323 enfants (55 % étaient des filles) qui vivaient dans ces institutions (National Commission for Children Rwanda 2012; MIGEPROF et Hope and Homes for Children 2012)⁷⁷. Le suivi des enfants déjà réintégré.e.s s'est avéré un travail considérable qui s'est imposé pour améliorer leur adaptation psychologique (Nsabimana 2016). La deuxième phase de la réforme des services de garde des enfants devrait être élaborée et entreprise à la fin de la première phase et devrait porter sur (1) le renforcement des programmes de protection sociale axés sur l'enfance; (2) l'expansion des centres communautaires qui permettent aux enfants vulnérables de rester au sein de leur famille; (3) le renforcement du travail social au niveau sectoriel; (4) et celui des foyers d'accueil et (5) le développement d'un système de référence efficace pour les enfants à risque (ou ayant connu) des abus, de l'exploitation et/ou de la négligence (National Commission for Children Rwanda 2012, p. 1).

1.3.2.3. Le travail des enfants

L'application du droit à l'éducation et à la formation pour l'ensemble des enfants du Rwanda a bien évidemment pour corollaire l'interdiction du travail des enfants. La Politique nationale intégrée des droits de l'enfant interdit « *toutes les formes de travail des enfants de moins de 16 ans, à moins qu'ils ne soient exécutés par des enfants après les heures de classe et qu'ils impliquent des travaux légers conformément à la loi* » (MIGEPROF 2011a). En plus, les articles 2, 3 et 4 de l'arrêté ministériel N° 001/2016 du 08/01/2016 sanctionnent quiconque n'envoie pas les enfants à l'école et quiconque emploie les enfants à des travaux qui les empêchent d'aller à l'école ou les incitent à quitter l'école⁷⁸. Les articles 4 et 6 de la loi N° 13/2009 du 27/05/2009 portant sur la réglementation du travail au Rwanda⁷⁹ interdisent aussi d'employer les enfants même comme apprentis, avant l'âge de seize ans.

⁷⁷ Selon les informations reçues d'un professionnel de l'ONG *Hope and Homes for Children*, qui soutient très particulièrement le gouvernement rwandais dans le programme de désinstitutionalisation (<http://www.hopeandhomes.org/poi/rwanda/>), 616 enfants hébergé.e.s dans 14 orphelinats attendaient d'être réintégré.e.s dans des familles le 6 septembre 2017, mais il est à noter qu'aucun délai n'avait été fixé pour atteindre la fermeture de l'ensemble de ces orphelinats (entretien mené en date du 17 Novembre 2017).

⁷⁸ Arrêté ministériel no 001/2016 du 08/01/2016 portant sanctions contre les parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école et contre des personnes qui emploient les enfants aux travaux qui les empêchent d'aller à l'école ou les incitent à quitter l'école (Gouvernement rwandais 2016a, p. 13-14).

⁷⁹ Loi N° 13/2009 du 27/05/2009 portant réglementation du travail au Rwanda (Gouvernement rwandais 2009, p.39).

Cependant, certaines personnes font travailler les enfants et s'appuient pour cela sur certains des traits de la culture rwandaise, qui inclut l'idée qu'un.e enfant doit être initié.e au travail dans le but d'assurer sa formation comme adulte productif/productive et ceci même si on doit lui réserver un traitement spécial et digne (*Umwana ni Umutware*). En outre, le travail des enfants vivant dans des conditions très modestes est parfois jugé nécessaire et ils.elles sont parfois impliqué.e.s dans des secteurs tels que l'agriculture, la cueillette du thé, le travail domestique rémunéré, l'exploitation minière et la construction. Les conditions dans lesquelles ils.elles vivent et travaillent sont souvent difficiles et ils.elles n'ont pas accès aux soins de santé à cause de la pauvreté dans leurs familles. Ces problèmes, engendrés par la pauvreté de certaines familles, notamment les familles dirigées par des femmes seules, mènent certain.e.s enfants à combiner l'école et le travail productif. Selon le NISR (2017), 351 350 enfants de 5 à 17 ans, soit 9,3 % des enfants de cette tranche d'âge étaient engagé.e.s dans du travail productif (qu'ils.elles soient ou non employé.e.s dans l'agriculture de subsistance) et 138 500 d'entre eux combinaient l'école et le travail en 2017.

Ce taux est inférieur à la moyenne mondiale (11,8 %) et au taux moyen en Afrique subsaharienne (26,2 %) estimés pour 2012 (Diallo, Etienne et Mehran 2013) mais il demeure un élément préoccupant pour le gouvernement rwandais car il a un impact sur ses plans de développement, en rendant la scolarisation de ces enfants difficile. Face à ce phénomène, le gouvernement impose la stricte application de la législation aux contrevenants⁸⁰ et réintègre les enfants dans le système scolaire. Toutefois, ces interventions sont ardues car le travail des enfants est surtout répandu en milieu rural et dans les domaines d'activités informels qui échappent à l'inspection du gouvernement et à la protection des syndicats. Pour pallier ces différents obstacles, le gouvernement mise sur l'autonomisation économique des familles pauvres qu'il considère comme cruciale dans l'élimination du travail des enfants (la majorité d'entre eux rejoignent la marché de travail, d'une part, à cause de la pauvreté de leurs familles et, d'autre part, après avoir été exploité.e.s par des adultes en vue de réaliser des profits rapides et de dégager un avantage comparatif déloyal).

En termes de bilan par rapport à la politique de l'éducation spécialisée, il faut noter que la scolarisation reste difficile pour certain.e.s enfants vulnérables. Le ministère de l'Éducation continue de collaborer avec d'autres institutions responsables de surveiller les droits des enfants dans leurs responsabilités pour soutenir la scolarisation des OVC. Les différentes initiatives mises

⁸⁰ Les pénalités pour les pires formes de travail des enfants (toutes les formes d'esclavage ou de pratiques analogues; la vente et la traite des enfants; la servitude pour dettes; le travail obligatoire à la place des adultes; le recrutement forcé ou obligatoire des enfants en vue de les utiliser dans des conflits et des combats; l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant à des fins de prostitution, de production de matériel pornographique ou de spectacles pornographiques; l'utilisation, le recrutement et l'offre d'un enfant à des fins d'activités illicites telles que la production et le trafic de stupéfiants; les travaux qui sont susceptibles de nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité de l'enfant) vont d'un emprisonnement de six mois à vingt ans et d'une amende de cinq cent mille à cinq millions de franc rwandais ou de l'une de ces peines seulement, dépendamment de la gravité de l'acte commis (Gouvernement rwandais 2009).

en place sont appréciées. Toutefois, comme le présente les résultats de cette recherche la vie des enfants pauvres les place en situation d'apprentissage moins favorable que les autres enfants. À ce sujet, les enfants vulnérables font face au manque de matériels scolaires et/ou vivent l'insécurité alimentaire (j'y reviendrais dans le chapitre 5). Dans ces conditions, certain.e.s se trouvent découragé.e.s face aux énormes difficultés de la vie même s'il leur est demandé de faire preuve de résilience; décrocher de meilleurs résultats est une tâche difficile.

Ces divers éléments montrent que les enfants vulnérables rwandais.e.s ont toujours besoin d'une assistance et d'aide additionnelles mais les moyens du pays ne le permettent pas car les programmes de protection sociale ou les lignes de financement sont trop souvent de petite envergure. Comme je l'ai souligné depuis l'introduction générale, les subventions transférées aux écoles publiques et conventionnées sont allouées en fonction du nombre d'élèves par école. Selon Paxton et Mutesi (2012), ce système reflète la notion d'équité « horizontale » mais n'atteindrait pas l'équité « verticale » car il n'existe pas de formule basée sur les capitaux propres et inégaux des écoles. Or, ils sont très variables puisqu'ils proviennent notamment des cotisations des parents d'élèves, des fonds propres générés par les écoles par des activités comme l'agriculture ou l'élevage ou du soutien d'autres partenaires. De plus, selon ces auteurs, ce système ne tiendrait pas compte des différences dans les situations économiques des régions et des familles des enfants pour attribuer efficacement les ressources publiques vers les districts les plus pauvres ou les écoles en mauvaise situation économique (Paxton et Mutesi 2012; Kumar 2015).

Ainsi, selon ces auteurs, le traitement équitable appliqué à tous les districts, pour tous les postes budgétaires, a pour conséquence la persistance d'iniquité. De plus, les districts qui comptent le plus grand nombre d'enfants pauvres ne bénéficient pas d'un soutien supplémentaire pour aider les enfants vulnérables.

1.3.3. La politique concernant l'éducation des filles

1.3.3.1. L'égalité de genre au centre des politiques

Comme je l'ai déjà mentionné depuis l'introduction générale, après le génocide perpétré contre les Tutsis en 1994, le Rwanda a décidé de fonder son avenir sur l'éducation dont il attend qu'elle permette, d'une part, la réconciliation nationale et, d'autre part, le développement d'une économie fondée sur la connaissance et sur la technologie. Cet objectif ambitieux s'est progressivement dessiné dans les politiques gouvernementales et la construction de l'égalité de genre dans tous les domaines en a constitué la pierre angulaire. Elle a ainsi remis à l'ordre du jour la volonté affirmée, mais jamais réalisée, avant le génocide de mettre à parité filles et garçons devant l'éducation et la formation (Burnet et Kanakuze 2018).

Comme le montre Burnet (2008; 2011), l'intégration de la question de l'égalité de genre a constitué l'un des axes des politiques mises en place par le FPR⁸¹. Elle note en effet que le FPR a considéré la question des femmes comme centrale depuis les années 1980 et a transformé en profondeur la société rwandaise de ce point de vue. Si elle relève que « *beaucoup de progrès concernant la situation des femmes et leurs droits ont émergé des*

organisations de femmes de la société civile et du mouvement des femmes au Rwanda avant la mise en place des quotas de genre » (Burnet 2011, p. 301), elle insiste surtout sur l'effet symbolique qu'une politique de quotas a eu sur les relations quotidiennes entre femmes et hommes car elle a été menée aux différents niveaux de l'État mais aussi au niveau des districts et des secteurs.

Encadré 9: Le silence des femmes dans la culture traditionnelle

L'importance de la transformation de ces représentations symboliques apparaît nettement dans les éléments langagiers de la culture traditionnelle. Ainsi en est-il de l'importance du silence féminin dans les proverbes – *Nta mugore wivuga* (il est interdit à la femme de vanter ses exploits, sa prouesse en public), *Inkokokazi ntibika isake ihari* (la poule ne chante pas en présence du coq) ou encore *Uruvuzze umugore ruvuga umuhoro* (dans un ménage où c'est la femme qui parle, ce sera la machette qui parlera après), etc. – ou des connotations négatives qui s'associent au terme « femme » dans les expressions idiomatiques alors que celles qui incluent le terme *umugabo* « homme » sont connotées positivement: *kuba umugabo* (être courageux), *gukora kigore* (faire des choses maladroitement), *gukora iyo [ubugabo] bwabaga* (faire de son mieux/essayer), *gutwaza kigabo*, (refuser d'abandonner), *gukora kigabo* (faire correctement), *gukubita kigabo* (frapper avec force), *kugena kigabo* (prendre une décision correcte et finale), etc..

À ces éléments de la langue, il faut ajouter les commentaires ou les déclarations péjoratives pour les femmes qui affluent dans la culture populaire, la musique, les anecdotes, les blagues, les énigmes et les contes populaires.

⁸¹ Burnet et Kanakuze (2018) notent en outre que deux autres réformes antérieures ont joué un rôle fondamental dans l'histoire des politiques d'égalité au Rwanda : l'intégration du viol, de l'esclavage sexuel et de la torture sexuelle au nombre de crimes majeurs punis par la loi sur le génocide de 1995 et l'égalité des filles et des garçons en ce qui concerne les droits à l'héritage, en 1998.

Bien que mise en œuvre de manière *top-down*, elle atteindrait ainsi l'ensemble de la population, l'existence d'un nombre de sièges réservés aux femmes (« au moins 30 % des postes dans les instances de prise de décision »⁸²) ayant surtout eu pour effet de transformer les images attachées aux femmes à qui la parole publique était traditionnellement interdite. Selon elle, le modèle donné par les quotas aurait ainsi ouvert le droit à la parole et aurait contribué à modifier les relations entre les deux sexes et à émanciper les filles et les femmes, l'éducation devenant aussi une opportunité pour les filles d'accéder à la parole et à la réflexion.

Le Rwanda conçoit aujourd'hui les droits des femmes comme des droits humains (Buscaglia et Randell, 2012) et considère l'autonomisation des femmes comme une stratégie nécessaire pour la réconciliation, la reconstruction et le développement du pays. Ainsi, le Rwanda est fréquemment cité pour son engagement en ce qui concerne l'égalité de genre et pour ses réalisations notables dans la promotion de cette égalité. Le rapport mondial du *World Economic Forum*, qui établit un classement des pays en fonction de l'égalité de genre, a placé le Rwanda en quatrième position en 2017 (*World Economic Forum*, 2017, 14), en raison, notamment, de la présence significative des femmes dans les instances de prise de décision (64 % de femmes siègent au Parlement : NISR 2017, p. 11).

Ces avancées résultent, comme l'ont noté différents auteurs (Hansén, 2017; Marbach et al., 2017; Perreau et Scott, 2017), des efforts délibérés du gouvernement pour encourager les femmes à occuper des postes de prise de décisions dans des domaines qui avaient été pendant des décennies l'apanage des hommes, tout comme l'étaient l'éducation et la formation jusqu'au tournant des années 2000. Selon Burnet (2011), elles résulteraient aussi de choix stratégiques favorisés par les objectifs de développement fixés par les Nations Unies (*Millenium development goals*).

1.3.3.2. La politique d'éducation des filles (2008) – une logique top-down qui inclut les régions

En 2008, le gouvernement rwandais a promulgué et mis en œuvre la Politique sur l'éducation des filles (*Girls' education policy*) qui vise l'élimination des disparités entre les sexes dans l'éducation et la formation. Elle se traduit tout d'abord par la volonté de réaliser l'égalité d'accès à la scolarité (MINEDUC, 2008a), puis par celle de faire disparaître les différences dans les résultats scolaires (Randell et Fish, 2009; Will, 2012; MINEDUC, 2015).

Le double objectif de l'égalité d'accès et de l'égalité de résultats est radical, car il va largement au-delà de la question de l'égalité des chances. Il vise à donner au Rwanda les moyens d'un développement qui lui permettra de passer d'une économie fondée sur l'agriculture à une

⁸² La Constitution de la République du Rwanda de 2003 révisée en 2015 (Gouvernement rwandais 2015b).

économie de services, nécessitant une main-d'œuvre qualifiée (MINECOFIN 2012b). Ce changement extrêmement profond nécessite une augmentation générale du niveau d'éducation et de formation, et l'ensemble des enfants et des jeunes font partie des publics cibles susceptibles de répondre à cette demande.

Peut-être en raison du déséquilibre démographique hérité du génocide, l'originalité des choix rwandais tient surtout au fait que la participation des filles à ce projet politico-économique semble évidente pour le gouvernement au pouvoir. Les plans stratégiques qui visent à augmenter la scolarisation des enfants vont de ce fait porter leur attention sur ce groupe particulièrement vulnérable et dont le taux d'abandon scolaire demeure malgré tout élevé (5,3 % à l'école primaire de 2016-2017 et 4,7 % à l'école secondaire en 2016 : MINEDUC 2018).

Encadré 10 : L'ancien destin « normal » des femmes rwandaises

Les femmes étaient victimes de discrimination formelle, la plupart d'entre elles se conformant à des normes qui les assignaient avant tout au travail de reproduction (Jefremovas 1991). Celles qui dérogeaient étaient harcelées (Schindler 2010) et désignées par le terme péjoratif de *igishegabo* qui signifie, selon Rangira (2011, p. 25), « celui qui désire devenir homme ».

Dès le plus jeune âge, la capacité des femmes à accéder à l'espace public était très limitée. Les filles restaient à la maison, s'occupaient des tâches domestiques. Elles travaillaient également dans les champs mais ne recevaient qu'une rémunération modeste (Nowrojee 1996; Schindler 2010; Burnet 2012; Williamson et Caroline 2014).

Le secteur non agricole, en particulier le commerce, était un domaine masculin (Nowrojee 1996, p. 13) et chaque fois qu'une femme voulait exercer des activités commerciales, occuper un emploi à l'extérieur du ménage, obtenir un crédit ou intenter une action en justice, elle était découragée (Jefremovas 1991) et/ou devait obtenir l'autorisation de son mari.

Certaines activités étaient considérées comme tabous pour les femmes. Il leur était par exemple interdit de construire ou de réparer les maisons ou les clôtures, de s'engager dans des activités liées au bétail, de couper du bois de chauffage, de prendre des décisions sur la gestion des exploitations agricoles ou encore de diriger les cérémonies (Newbury et Baldwin 2000).

Dans les processus décisionnels à l'intérieur du ménage, elles étaient systématiquement subordonnées (Csete 1993; Williamson et Caroline 2014), le mari étant le seul chef du foyer. Il décidait donc de la plupart des questions concernant les dépenses des ménages (Csete 1993; Thomson et al. 2015) ainsi que l'allocation de main-d'œuvre des membres du ménage (Schindler 2010) c'est à lui seul que les autorités s'adressaient pour toutes les formes de prestations (Kagame 1954) ; à sa mort, il était remplacé par son fils aîné (Sharlach 1999).

L'objectif est donc ambitieux ; il s'agit non seulement de convaincre la population que la scolarité des filles vaut celle des garçons mais aussi qu'offrir un soutien à la scolarisation des filles peut apporter des avantages similaires à ceux que l'on obtiendrait si l'on soutenait des garçons. Qui plus est, cet objectif intègre explicitement la question du genre dans l'éducation et conçoit les politiques éducatives comme des éléments d'une politique de genre visant le développement, l'inclusion des filles et des femmes historiquement marginalisées et la construction de la paix.

Les difficultés spécifiques que les filles rencontrent du fait d'une culture traditionnellement peu favorable à l'autonomie et à l'émancipation féminines sont ainsi prises en compte et plusieurs types d'actions positives sont entreprises pour les faire rester à l'école et y mener une scolarité réussie.

Encadré 11: Les exemples d'actions positives

Les *Fawe Girls' School*, ou les *Maranyundo girls school* sont par exemple des centres d'excellence pour filles. Ces écoles fonctionnent comme des écoles modèles mises en place pour offrir un environnement propice à l'apprentissage et à l'enseignement de haute qualité pour les filles. Un système de «mentorat» y est mis en place dans l'enseignement secondaire et supérieur afin de soutenir leur scolarité, en particulier dans le domaine de la science.

Dans le même domaine, d'autres mesures positives ont été mises en place tels les prix nationaux de la Première Dame pour les lauréates de la sixième primaire, troisième et sixième secondaire les plus performantes (MINEDUC 2015). Des bourses d'excellence sont aussi offertes à des filles qui suivent des filières scientifiques.

Les clubs scolaires (par exemple les *Tuseme clubs [let's speak out]*) constituent une autre approche qui vise à sensibiliser les enfants aux questions de genre et à promouvoir leur confiance en eux et leurs capacités à mener des projets. Mis en place pour soutenir la scolarité des filles et éliminer les obstacles liés à leur éducation qui pourraient conduire au décrochage ou aux mauvaises performances, ils visent à maintenir leurs attentes élevées par rapport à leurs études (*Restless Development* et Bell and Payne Consulting 2011; Fawe, 2015).

Des campagnes de sensibilisation dans les communautés et en milieu scolaire sont organisées pour lutter contre les grossesses chez les adolescentes (USAID Rwanda 2014; *Gender Monitoring Office - GMO-* 2017), les débats et les messages diffusés à travers des programmes radiodiffusés et dans le cadre d'échanges communautaires visant à éliminer cet obstacle à l'éducation des filles et à favoriser leur maintien dans le cadre scolaire (Kestelyn, 2010; MIGEPROF, 2016).

Depuis 2010, la mise à disposition d'une chambre pour les filles dans toutes les écoles vise à assurer aux filles un endroit sécurisant en cas de menstruation (Ahmed 2011) et à éviter que les jeunes filles qui ont leurs règles ne s'absentent de l'école du fait de la gêne qu'elles peuvent éprouver durant leurs menstruations lorsqu'aucune protection n'est disponible. Des protections périodiques y sont (ou devraient y être) disponibles et des «matrones», enseignantes-animatrices en santé sont là (ou devraient l'être) pour offrir aux filles les conseils sur les questions liées à la gestion de leur sexualité et de leur reproduction. Cette initiative, qui complète la lutte contre les grossesses précoces et contre les violences de genre, est particulièrement intéressante car elle met clairement en évidence les choix stratégiques effectués par le gouvernement rwandais. Une autre initiative concerne la création depuis 2011 des centres de prévention et de lutte contre les violences de genre (y compris les viols et les abus de toutes sortes contre les enfants) appelés *Isange One Stop Centers* qui en même temps organisent des services de conseil et de réintégration des victimes dans la société. Ces centres sont opérationnels au niveau des districts et le projet actuel est d'étendre leurs services jusqu'à l'échelon des secteurs pour que plus de gens puissent y avoir accès.

Les ONG et les organisations supranationales telles l'Unicef ou le *Forum for African Women Educationalists* (FAWE) participent très activement à de telles initiatives politiques, offrant notamment un soutien financier. De plus, l'État lui-même est très actif et très habile. Il parvient d'une part à articuler ses interventions avec les constats que les organisations de femmes ont effectués puisqu'il se base sur les recherches des élites urbaines convaincues par la nécessité de

construire une égalité de genre. D'autre part, il met en place une politique qui permet de « motiver » les autorités des différents échelons de l'appareil gouvernemental, dont les responsables locaux et régionaux de l'éducation.

La décentralisation de la gestion de tous les secteurs du gouvernement en 2000 (Gaynor, 2016) sert d'assises à cette stratégie qui précise les attributions des différents niveaux administratifs et politiques. Ainsi, le gouvernement central reste responsable de la formulation des politiques et de leur planification nationale, alors que leur mise en œuvre incombe aux structures locales qui reçoivent des fonds à cet effet. Leur octroi est cependant lié à l'atteinte des résultats fixés. Dans le secteur de l'éducation, il est en relation avec le nombre d'élèves scolarisés, l'obligation de rendre compte permettant un suivi annuel des performances des régions et des établissements. Ce contrôle strict de leurs résultats inclut en outre la mise en place de mesures favorables à l'égalité de genre.

Le mouvement fondamental reste donc *top-down*, mais l'implication obligée des responsables régionaux et locaux rapproche ainsi la politique décidée de manière centrale de l'ensemble du territoire. Ce faisant, il touche les communautés même reculées et parvient progressivement à abattre les obstacles qui se mettaient jusque-là sur le chemin de l'éducation pour les filles. La bonne volonté de la population et le dynamisme des responsables locaux ne sont en outre pas à négliger parmi les facteurs contribuant à des progrès notables dans ce domaine.

L'attention portée aux modalités de mise en œuvre des politiques décidées par le gouvernement et le mélange d'exigences en termes de résultats à atteindre par les responsables locaux et de l'entreprise de conviction semblent bien avoir porté leurs fruits puisque les interventions du gouvernement rwandais ont considérablement amélioré la scolarisation des filles. En effet, selon le gouvernement, l'accès équitable est aujourd'hui presque réalisé à l'école primaire, le taux net de scolarisation des filles étant en plein essor : 98,1 % en 2017 (MINEDUC, 2018, 23) à l'école primaire alors qu'il était de 69,7 % en 1997/1998 (MINEDUC, 2008a, 10). Il a aussi largement augmenté au secondaire car la proportion des filles y était en 2017 de 53,34 % (MINEDUC, 2018, 36), marquant là encore une progression nette par comparaison avec 2012 où elle était de 30 % (MINEDUC, 2013a, 12).

Nonobstant ces bons résultats, l'analyse de la situation de la scolarisation des filles montre que des difficultés subsistent. En effet, comme il sera abordé plus loin (*cf.* chapitre 6), les volontés égalitaires du gouvernement se heurtent au problème de pauvreté et à une tradition qui favorise les garçons tandis que le poids des obligations familiales (surtout les travaux domestiques) prive les filles de temps pour réviser leurs cours et faire les devoirs et les plongent dans une situation de faible réussite (surtout aux examens nationaux). La volonté de réforme du système éducatif s'est en effet inscrite dans un contexte qui a un lourd héritage masqué par des taux de scolarisation faible et des inégalités d'accès criantes.

CONCLUSION

À l'issue de ce chapitre qui a mis en évidence les principales réformes politiques entreprises par le gouvernement rwandais dans son secteur de l'éducation, on peut noter qu'elles ont trait à l'alignement sur les directives internationales et régionales pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation de base. Comme on l'a vu, les nouvelles politiques éducatives rwandaises s'inscrivent dans un cadre complexe marqué par le choix du gouvernement rwandais de suivre les lignes des politiques éducatives des nations développées et de devenir un modèle pour l'Afrique⁸³.

En effet, les efforts déployés dans la restructuration du système éducatif ces dix dernières années ont permis de passer d'une « phase d'accès limité » à des taux d'inscription scolaire nettement plus élevés, tout en améliorant progressivement la qualité de l'éducation. L'analyse du contexte politique suggère que les décisions politiques prises pour le secteur de l'éducation placent la barre très haut afin de miser sur le développement du pays le plus rapidement possible. Cependant, certaines réformes récentes ont été très rapidement mises en œuvre, parfois en l'absence d'une architecture stratégique qui aurait pu permettre aux principales parties prenantes de mieux planifier et de faire face aux innombrables défis que ces réformes entraînaient.

Cette situation a parfois conduit à des discontinuités qui n'ont pas permis au système éducatif de mûrir. Elle a donc laissé les acteurs et les actrices du secteur de l'éducation se démener et fonctionner dans un état de réaction perpétuelle. Elle a très particulièrement affecté l'expérience scolaire des écoliers et écolières, concept dont les contours sont définis dans le chapitre suivant.

⁸³ À cet effet, le gouvernement considère les technologies de l'information et de la communication (TIC) comme un puissant catalyseur dans son secteur prioritaire de l'éducation (Rubagiza, Were et Sutherland 2011; MINEDUC 2013; Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique 2017). Il considère que le rôle des TIC est essentiel dans la transformation du paysage socio-économique du pays et il espère devenir un pôle régional en ce domaine (*Ministry of Youth and ICT* 2013). L'anglais a été introduit comme langue d'enseignement en 2008 (*Office of the President* 2008) afin de faciliter l'introduction des TIC dans l'enseignement lancée depuis 2000.

CHAPITRE 2. L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

INTRODUCTION

Ce chapitre définit d'abord les contours de la notion d'expérience scolaire : il revient tout d'abord sur les logiques de l'expérience scolaire, la construction de l'expérience scolaire et les rapports aux savoirs. Il développe ensuite les figures entre lesquelles oscille l'expérience scolaire et, enfin, il discute de la manière dont les différentes formes d'inégalités scolaires influent sur l'expérience scolaire. J'emprunte ainsi une démarche qui articule les caractéristiques objectives du contexte scolaire – nature des savoirs enseignés, spécificités des rapports pédagogiques – et les caractéristiques du sujet (Dubet 1991, Dubet 1994; Bouchard, St-Amant et Tondreau 1998; Durand 2012; Courtinat-Camps et Prêteur 2012). Ces dernières sont analysées, pour reprendre les mots de Courtinat-Camps et Prêteur (2010), à partir de l'histoire du sujet, de la façon dont il.elle se pense comme apprenant, s'adapte à l'institution scolaire, se saisit des savoirs et de leurs finalités. Ces éléments exigent que l'on prenne en considération le point de vue des élèves sur leurs situations socio-familiales et les influences qu'elles exercent sur leurs expériences scolaires.

Tout au long de ce chapitre, je m'appuie essentiellement sur la théorie de Dubet et Martuccelli sur l'expérience scolaire (Dubet et Martuccelli 1996a). Bien qu'elle ait été développée en France, la théorie sur l'expérience scolaire, telle que présentée par Dubet, articule une sociologie des expériences sociales qui prend comme objet le travail des acteur.trice.s, la manière dont ils.elles le construisent ce qui fait sens et problème pour eux.elles et une sociologie des mécanismes qui régulent ce travail (Hirschhorn 2010). Partant de recherches menées auprès des marginalités juvéniles, notamment dans des écoles de quartiers populaires, cette théorie n'est pas une théorie générale s'appliquant à toute forme de réalité sociale. C'est plutôt une théorie à moyenne portée, au sens où elle est adaptée à l'étude du travail des élèves, notamment dans les écoles réputées « défavorisées » comme celles dont traite mon travail. Toutefois, cette théorie présente des limites qui deviennent évidentes au Rwanda, notamment lorsque la question de l'expérience scolaire s'attache non seulement aux rapports de classes mais aussi aux rapports de genre et à ceux qui sont induits par l'environnement de vie, urbain ou rural, ou encore aux situations de très grande pauvreté.

2.1. LES DIMENSIONS INDIVIDUELLES DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Le champ de recherche sur l'expérience scolaire s'est développé à la suite de la remise en cause des grandes théories holistes des années 1970 qui réduisaient l'individu à un « agent » soumis à des déterminants sociaux et à un acteur soumis à un principe d'utilité économique (Merle et Piquée 2006, p. 97). Ce tournant a montré que l'individu est aussi un sujet dont le devenir dépend

d'une histoire familiale et scolaire en partie contingente (*op. cit.*). En effet, de concert avec ces changements, le champ de la recherche sur l'expérience scolaire⁸⁴ a placé l'élève au centre de la réflexion et l'a conçu comme un « sujet » actif (Bernard 2011, p. 79), pourvu de droits (Courtinat-Camps et Prêteur 2012, p. 2) et de « *capacités d'être acteur responsable de sa propre scolarité* » (Cornu 2014, p. 23). Il s'est trouvé au cœur des préoccupations et a permis de faire une lecture critique des savoirs scolaires, du fonctionnement de l'école et de ses effets sur les représentations et sur les comportements des élèves (Duru-Bellat et Van Zanten 1999). Cette perspective a mené en particulier à interroger les capacités de réflexion des élèves sur eux-même (Courtinat-Camps et Prêteur 2012) et sur leurs rapports aux savoirs. Autrement dit, le champ de recherche sur l'expérience scolaire prend en compte la parole de l'élève, un fait qui, selon Barrère et Sembel (1998, p. 20), avait été négligé par la sociologie classique qui ne considérait le sujet « *que comme individu calculant coûts, risques et bénéfices, figure importée de l'économie libérale classique qui est la négation même de l'individu singulier porteur d'histoire et de subjectivité* » (Boudon 1973 cité par Charlot 1992, p. 123).

Les travaux de Dubet⁸⁵, comme ceux de Charlot (1997) ou de Dubet et Martuccelli (1996) ont ainsi permis que la question de la subjectivité (Charlot 1997, p. 41) soit prise en compte (Duru-Bellat et Van Zanten 1999; Dubet et Martuccelli 1996; Chantal 1996; Courtinat-Camps et Prêteur 2012). En effet, la « sociologie de l'expérience scolaire » invite à analyser la façon dont les individus s'efforcent de se construire comme sujet et donnent du sens à leur travail scolaire (Dubet 2008, p. 34) dans un système structuré par plusieurs types de logiques d'action dont la cohérence n'est pas donnée *a priori* (Duru-Bellat et Van Zanten 1999, p. 86). Ainsi, pour Dubet et Martuccelli (1996, p. 62), « *l'expérience scolaire est une manière dont les acteurs individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques relativement indépendantes et dissociées de l'action qui structurent le monde scolaire* ». Dit autrement, l'expérience scolaire est la manière dont les acteur.trice.s individuel.le.s se construisent eux et elles-mêmes et construisent un travail de subjectivation à travers lequel ils.elles se forment comme sujet de leur scolarisation (Dubet 2008).

Si les travaux de Dubet au sujet de l'expérience scolaire sont très fertiles en ce sens qu'ils redonnent la place au sujet, ils révèlent un modèle opératoire binaire : d'un côté la socialisation,

⁸⁴ Au moyen des enquêtes par questionnaire (De Léonardis, Féchant et Prêteur 2005 ; Merle et Piquée 2006 ; Courtinat-Camps et Prêteur 2012), des enquêtes qualitatives qui ont recouru au travail biographique ou aux histoires de vie (Pineau 2005), les entretiens avec des élèves, les autoportraits (Courtinat-Camps et al. 2011) ou encore les bilans de savoir (Charlot, Bautier, et Rochex 1992 ; Lahire 1993 ; Courtinat-Camps et al. 2011).

⁸⁵ Ils ont porté sur différents sujets et ont été réalisés avec différents chercheurs. Menés d'abord avec Touraine et Wieviorka (Segrestin 1985) dans leurs études portant sur les mouvements syndicalistes et sociaux, ensuite sur l'idée de justice et les logiques (égalité, mérite, autonomie) en milieu de travail (Durand 2012) et enfin sur la question de la réussite socio scolaire des lycéens en France (Dubet 1991). L'intérêt des études de Dubet demeure dans la théorisation de l'expérience scolaire qui a permis de montrer des effets de la modification des conditions de scolarisation sur le rapport des élèves à leur scolarité (Fondeville 2002 cité dans Courtinat-Camps et Prêteur 2012).

de l'autre la subjectivation (Dubet et Martuccelli 1996a) qui a été fort critiqué. Charlot (1997) estime par exemple que la compréhension de la subjectivité est encore limitée dans ce modèle parce qu'il se concentre exclusivement sur le niveau relationnel de l'expérience scolaire (Bautier et Rochex 1998) et ce, sans penser que le sujet est façonné par le système, c'est-à-dire par les modes concrets de transmission et d'appropriation des savoirs (Courtinat-Camps et Prêteur 2012). Selon Charlot, il n'y a pas d'écart entre les processus de subjectivation et de socialisation comme le postule Dubet, mais il y a une confrontation de laquelle émerge une expérience singulière (Lafortune 2012).

Cette critique ne semble pas fondée, Dubet présentant son modèle comme ternaire (Dubet 1994; Dubet et Martuccelli 1996a) et montrant que l'école est pensée comme un lieu où s'encroisent trois logiques : une logique de « l'intégration » de l'élève à différents groupes d'appartenance (à l'école, dans les groupes de pairs par exemple); une logique de « subjectivation », c'est-à-dire la construction de soi, et une logique de « stratégie », soit une logique liée à la capacité de faire des choix personnels au sein du système scolaire (Dubet et Martuccelli 1996a). Les pages qui suivent présentent ce modèle ternaire dont je m'inspire pour analyser l'expérience scolaire des enfants rwandais. car les trois grandes logiques isolées par Dubet recourent les trois missions que l'école rwandaise s'est fixées : instruire, socialiser, qualifier.

2.1.1. La logique d'« intégration »

Cette logique « *enserme une grande part de la socialisation et des fonctions du système scolaire auquel l'individu est tenu de s'intégrer en adoptant un statut d'élève, en adhérant aux formes légitimes de l'autorité, en occupant la place et le rôle qui lui préexistent* » (Dubet et Martuccelli 1996, p. 62). La logique de l'intégration se fait sous le mode de l'intériorisation et du respect des règles institutionnelles proposées (Dubet et Martuccelli 1996; Duru-Bellat et Van Zanten 1992). « *Elle touche plus fortement les élèves les plus jeunes* » (Leroy-Audouin et Piquée 2004, p. 218) qui doivent apprendre à vivre à l'école pensée comme « une organisation » (Perrenoud 2000, 2010) et doivent maîtriser sa culture (Duru-Bellat et Van Zanten 1992). Elle renvoie aussi à l'intériorisation des éléments du « curriculum caché » c'est-à-dire aux apprentissages cognitifs et comportementaux non-inscrits explicitement dans le curriculum formel, mais consignés dans les routines de l'activité scolaire (Forquin 1985; Perrenoud 1994; Mosconi 2008; Baluteau 2014). Certains des éléments de ce curriculum caché sont communs à toutes les institutions scolaires mais d'autres sont propres à chaque niveau d'enseignement et supposent la maîtrise de nouvelles compétences : l'effort, le travail bien fait, la persévérance, l'hygiène, l'ordre, la politesse, le respect d'autrui, la discipline, le respect de l'autorité et des institutions, l'amour de la patrie (Perrenoud 2000, p. 46). Leur maîtrise est un signe de « l'adaptation scolaire » (Gayet 1998, p. 279).

L'intégration en milieu scolaire suppose également des modes relationnels et des interactions « horizontales » entre élèves (Dubet 1994). Elle permet aux élèves de se socialiser à travers des groupes d'appartenance (Dubet et Martuccelli 1996, p. 62) et de participer aux activités scolaires de groupe ou aux activités extra-scolaires qui favorisent l'appropriation des objectifs assignés par l'école (Finn 1989). Autrement dit, la logique d'intégration favorise une « dimension sociale » de l'expérience scolaire, qui elle-même aide au développement de comportements d'entraide entre les élèves (Duru-Bellat et Van Zanten 1999). Ces comportements se mettent en place au cours des apprentissages, en présence des collègues mais aussi avec eux, que ce soit par la coopération ou par la confrontation (Gayet 1998), et ils sont structurés par des facteurs extérieurs à l'institution scolaire comme le sexe et l'appartenance sociale (Duru-Bellat et Van Zanten 1992). La dimension sociale joue donc un rôle important pour la réussite de l'intégration scolaire (Dubet et Martuccelli 1996; Wehlage et Rutter 1985) en particulier pour les nouveaux.elles élèves ou les plus distant.e.s de l'univers scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten 1999).

2.1.2. La logique de « subjectivation »

La subjectivation chez l'individu est « *un processus par lequel se construit et se transforme la conscience des acteurs, à partir de laquelle ils pensent et trouvent les modalités du passage à l'action* » (Wieviorka 2012, p. 6). Dubet et Martuccelli (1996) défendent l'hypothèse selon laquelle la subjectivation participe de l'expérience scolaire pour les meilleur.e.s élèves qui élaborent une capacité à se distancier des jugements de l'institution, alors que ce n'est pas le cas pour les élèves « en échec ». Ces derniers.ères n'arrivent pas à développer une estime de soi détachée des jugements scolaires (Courtinat-Camps et Prêteur 2012) et n'arrivent pas à suivre l'enseignement qui leur est dispensé (Charlot 1997, p.15). Ils.elles ont le sentiment que leur expérience scolaire leur échappe, ce qui les pousse à rejeter l'école, à élaborer leur expérience contre l'école, à être socialisé.e.s à côté de l'école et parfois à réagir sur un mode violent (Zoungrana 2008, p. 3; Charlot 1997, p. 15). À cet effet, la subjectivation représente le noyau de la maîtrise de l'expérience scolaire car elle renvoie à « *la structuration de soi* » (Courtinat-Camps et Prêteur 2012), à la « *construction d'un sujet ainsi assigné à la fois à la science et au jugement social* » (Cornu 2014, p. 18). Cette logique repose sur des matériaux sociaux (relations entre culture familiale et culture scolaire) (Duru-Bellat et Van Zanten 1999) et fait référence aux capacités des élèves à déclarer leur intérêt ou, au contraire, leur ennui pour la scolarité car c'est dans ce hiatus que se forment à la fois la révélation d'une passion ou, à l'opposé, le sentiment d'absence de sens des études (Dubet et Martuccelli 1996).

2.1.3. La logique de « stratégie »

Cette logique suppose que l'on ne considère pas seulement l'élève comme un individu face à une situation et à des contraintes auxquelles il.elle se conforme, mais comme un.e acteur.trice dans une « *dynamique* » (Dubet 1991, p. 28) existante au sein du système scolaire. Dans ce système, l'élève construit son expérience, essaie de réussir un enseignement, une discipline ou de choisir une filière en conformité avec ses ressources et ses intérêts (Dubet et Martuccelli 1996; Courtinat-Camps et Prêteur 2012). Par ailleurs, il peut au contraire construire une expérience contre l'école et se socialiser à côté de l'école. À cet effet, le métier d'élève n'est pas seulement défini en termes d'intégration, rendue possible par l'intériorisation d'un habitus, mais aussi en termes d'apprentissage d'une capacité stratégique qui implique, au contraire, une distanciation par rapport aux différents rôles que l'enfant peut avoir en lien avec l'école et à ses différentes appartenances (Dubet 1994; Dubet et Martuccelli 1996).

De ce point de vue, l'élève construit une rationalité afin de gérer ses investissements et ses intérêts scolaires (Dubet 1991, p. 27) en fonction de ses objectifs (Dubet et Martuccelli 1996). Il.elle agit au mieux de ses intérêts et de sa position scolaires (Barrère et Sembel 1998, p. 20) pour gérer dans l'ensemble les apprentissages imposés par le curriculum formel. Cette capacité stratégique diffère selon la situation scolaire des élèves et amène les meilleur.e.s à vouloir triompher dans un espace scolaire perçu comme compétitif. Contrairement aux élèves en difficulté pour qui l'école est avant tout un lieu de sociabilisation entre ami.e.s (Lahire 1993), les meilleur.e.s élèves développent des aptitudes qui leurs permettent d'anticiper sur les avantages et les coûts dans le moyen et/ou le long terme (Dubet 1994). Ils.elles réalisent ainsi un « curriculum réel » (Perrenoud 2000, p. 43) ; différent de celui des autres enfants qui favorisent leur réussite scolaire, celle-ci n'est donc pas le produit d'accidents biographiques incomparables les uns aux autres. Elle résulte plutôt de l'agencement de conditions partagées avec d'autres, leur combinaison dans une biographie, dans une histoire particulière créant des parcours spécifiques (Millet et Thin 2007).

Ainsi, l'expérience scolaire est le résultat d'un travail des acteur.trice.s sur eux.elles-mêmes visant l'agencement et la hiérarchisation des trois logiques d'action contradictoires (Courtinat-Camps et Prêteur 2012) et les manières de les faire tenir ensemble (Dubet 2008) à travers des choix et des orientations, établissant des stratégies et leur conférant des significations dans un système de relations sociales (Dubet, Cousin et Guimard 1991). De ce point de vue, Dubet et Martuccelli (1996) relèvent que l'expérience scolaire possède une double nature. D'une part, il s'agit d'un travail des individus qui se façonnent une identité et lui donnent un sens dans un ensemble social qui n'en possède pas *a priori* et d'autre part, les logiques d'action qui se combinent dans l'expérience scolaire renvoient aux trois grandes missions du système scolaire,

à savoir « *socialisation/intégration, sélection/formation de compétences, éducation d'un certain type de sujet* » (Duru-Bellat et Van Zanten 1999, p. 86).

2.2. LA CONSTRUCTION DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

2.2.1. Les principaux facteurs qui influencent la construction de l'expérience scolaire

La construction de l'expérience scolaire est un processus qui dépend de plusieurs facteurs fondamentaux. Le premier est de type évolutif (le temps et le contexte), le deuxième renvoie à la position sociale et le troisième est de type institutionnel.

2.2.1.1. Le temps et le contexte

L'expérience scolaire se transforme au fil du temps sous la double influence de l'âge et de la position scolaire (Chantal 1996; Dubet et Martuccelli 1996; Barrère et Sembel 1998; Dubet 2008; Caillet 2008). En effet, au fil de la scolarisation, la nature et le poids des diverses logiques de l'action se transforment parce que les enfants grandissent (Dubet et Martuccelli 1996). Les modes d'intégration et la place faite au groupe de pairs évoluent, les enfants distinguent au fur et à mesure les amitiés enfantines et les valeurs scolaires (Dubet 2008). La diversité du système et la rivalité augmentent et le rapport subjectif aux études se transforme avec la maturation cognitive des individus (Dubet et Martuccelli 1996). Selon Dubet et Martuccelli, pour de « bon.ne.s » élèves et/ou pour ceux.celles de milieux favorisés qui s'inscrivent dans une logique de réussite scolaire et s'investissent dans leur scolarité, le projet scolaire devient une dimension essentielle de l'expérience alors que « les mauvais.es » élèves vivent une expérience personnelle de déstructuration et d'impuissance à former un projet d'avenir (Chantal 1996). Ils.elles sont étrangers.ères au jeu scolaire (à la suite, notamment, de nombreuses contraintes socio-familiales et économiques) et n'arrivent pas à se construire en sujet autonome, affirmant leurs choix et leurs projets, ce qui les conduit à remettre en cause l'école. De plus, l'expérience scolaire change parce que les positions des élèves dans le système scolaire changent (Dubet et Martuccelli 1996). En effet, face à des « aiguillages » plus nombreux et à la sélection continue auxquels les élèves sont soumis.e.s (Duru-Bellat et Van Zanten 1999) au moyen des épreuves scolaires – dont la complexité change au cours de la scolarité –, les élèves ne sont pas soumis.e.s aux mêmes programmes et ne disposent donc pas des mêmes ressources stratégiques (Dubet et Martuccelli 1996; Dubet 2008), surtout qu'ils.elles doivent composer avec de nouveaux contextes scolaires.

2.2.1.2. La position sociale

Le deuxième facteur qui influence l'expérience scolaire des élèves renvoie à la position sociale « *dans la mesure où chaque logique de l'expérience scolaire relève d'un mode de détermination spécifique : l'engendrement par la socialisation, l'effet d'un système de composition issu des concurrences et la tension entre la culture et les rapports sociaux* » (Dubet et Martuccelli 1996, p. 66). Les résultats de l'étude de Courtinat-Camps et Prêteur (2012)⁸⁶ réaffirment que les logiques de l'expérience scolaire se construisent et se consolident non seulement sur les formes de socialisation scolaires plurielles mais s'étayent aussi sur des logiques diversifiées et hétérogènes qui sont en lien avec des formes de socialisation familiale (milieux, soutien éducatif familial, relations intrafamiliales). Ainsi, malgré son homogénéité apparente, l'école est le lieu de situations assez distinctes pour les élèves. D'une part, les enfants des classes moyennes y trouvent les avantages positionnels en vue de leur insertion ultérieures dans un marché qu'envient pour eux.elles leurs parents (Caillet 2008). D'autre part, les enfants défavorisé.e.s (provenant des classes populaires, de familles séparées ou reconstituées, démunies sur le plan socio-économique, avec plusieurs enfants et dont les parents sont peu scolarisés) y sont plutôt concerné.e.s par le souci d'intégration car l'expérience scolaire effective est influencée par les conditions de vie des individus et par les expériences familiales présentes et passées (Le Blanc, Vallières, et McDuff M. 1992; DeBaryshe, Patterson et Capaldi 1993; Rumberger 1995).

2.2.1.3. Les facteurs institutionnels

La cohérence de l'expérience scolaire résulte aussi des facteurs institutionnels (Courtinat-Camps et Prêteur 2012, p. 3). À ce propos, l'expérience scolaire est influencée par le climat scolaire dans lequel se trouvent les ressources matérielles et humaines internes à l'école mais aussi des relations entre pairs et des relations pédagogiques entre l'élève et l'enseignant.e, en dehors de la classe ou au sein de la classe, notamment lors de l'interaction à propos d'un objet d'enseignement (Espinosa 2003, p. 12). La politique éducative mise en œuvre, c'est à dire les choix fondamentaux qui guident l'éducation (Depover et Jonnaert 2014), joue aussi un rôle. Duru Bellat et Van Zanten (2012, p. 11) précisent à propos des politiques scolaires, que « *l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique, car l'institution scolaire est investie par des groupes internes à l'État ou agissant en interaction avec lui dans une optique stratégique, c'est-à-dire à travers des politiques qui visent à orienter et transformer son fonctionnement* ».

⁸⁶ Leur étude s'inscrit dans un cadre multifactoriel, considérant un grand nombre de facteurs personnels, familiaux, scolaires et liés à la culture horizontale entre pairs et visait l'identification de différents profils d'expérience scolaire chez des collégien.ne.s.

Certains de ces éléments institutionnels s'apparentent à « l'effet d'établissement » (Bressoux 1994; Grisay 2006) que Cousin définit comme « *la capacité des établissements scolaires à se construire comme unités pédagogiques et éducatives* » (Cousin 1993, p. 395). D'autres auteurs soulignent aussi que l'organisation scolaire – présence d'activités parascolaires, encadrement soutenant, plus flexible et plus étroit de la part des adultes (Janosz 2000a) – ainsi que l'environnement scolaire (Rasmy, Selvadurai, et Sulehan, 2017) influencent aussi l'expérience scolaire. À ceci, il faut ajouter « l'effet de classe », désigné par les Anglo-Saxons sous le vocable de *school mix* (Duru-Bellat et al. 2004). Cet effet de classe qui tient au « *niveau scolaire moyen des élèves, leur profil sociologique, mais aussi, en arrière-plan, le caractère urbain/rural de l'environnement, la mobilisation de la communauté,...* » (Duru-Bellat 2003, p. 193-194) influe aussi sur la cohérence des expériences scolaires puisqu'il « *entraîne des processus pédagogiques ou psychologiques spécifiques concernant d'une part la quantité et la qualité de l'instruction délivrée en classe* » (Duru-Bellat et al. 2004, p. 447). Il accorde ainsi une tonalité particulière à l'expérience scolaire selon les attitudes, les aspirations et les comportements des élèves (Duru-Bellat et al. 2004). De plus, il module par leur contexte immédiat d'apprentissage, lui-même étant influencé par les ressources (inégaux) de l'établissement (stabilité du personnel scolaire, niveau de qualification et expérience), les attitudes, les ambitions et les comportements partagés par les élèves mais aussi des interactions entre élèves (Duru-Bellat et al. 2004, p. 445-446).

Ceci explique éventuellement des différences dans les apprentissages (Felouzis et Perroton 2007) et les inégalités scolaires (Duru-Bellat 2002; Duru-Bellat et al. 2004) dans la mesure où l'on sait depuis le rapport de Coleman et al. (1966) que les élèves, notamment les plus faibles, « gagnent » au moins en termes de progression s'ils sont scolarisés dans une école avec un public plutôt favorisé. Aujourd'hui, de fortes progressions pour tous et toutes les élèves scolarisés dans une école qui compte une proportion importante de collègues de bon niveau scolaire (*academic mix*) et de milieu favorisé (*social mix*) est un constat avéré (Duru-Bellat et al. 2004). Soulignant l'importance de cet *academic mix* et de ce *social mix/cette mixité académique et sociale*, Duru-Bellat va même jusqu'à dire que la scolarisation dans une école d'élèves de faible niveau ou de milieu défavorisé tend à affaiblir la performance scolaire des élèves (Duru-Bellat 2003 et Duru-Bellat et al. 2004). Ainsi, que ce soit chez les psychologues sociaux ou chez les sociologues « *l'hypothèse selon laquelle le public d'élèves est en lui-même, de par sa composition, une ressource pour l'enseignement doit donc être considérée comme confortée* » (Duru-Bellat 2003, p. 194).

2.2.2. Les spécificités dans la construction de l'expérience scolaire des enfants africains

La situation économique des pays africains rend les conditions de scolarisation parfois précaires et elle influe négativement sur l'expérience scolaire des enfants. La particularité de l'Afrique tient plus probablement à la diversité des expériences attribuables aux ressources économiques limitées et aux milieux sociaux et de vie ayant souvent (mais pas toujours) en toile de fond le sous-développement et la précarité.

Lange (2006) va même jusqu'à dire que le droit d'être inscrit à l'école ne garantit pas de pouvoir disposer de conditions matérielles (locaux scolaires, matériel, mobilier, moyens didactiques) adaptées ou suffisantes. Dans la plupart des écoles, la pédagogie frontale et les punitions corporelles sont souvent pratiquées et « *l'enseignement dans de nombreux pays est principalement caractérisé par une attitude autoritaire* » (Akyeampong 2002, p. 13). Le style d'apprentissage repose essentiellement sur la répétition (Lange 2006 ; Bantwini 2015) et l'analyse critique est souvent absente (Lange 2006). Les enseignant.e.s qualifié.e.s restent en nombre insuffisant (Hopgood 2012), sont faiblement payé.e.s et démotivé.e.s (Lauwerier et Akkari 2015). Ils.elles exercent souvent dans des conditions défavorables (Lauwerier et Akkari 2015; Lange et Martin 1995) caractérisées par la pénurie d'infrastructures scolaires (Pilon 1995, p. 697; Baguma et Aheisibwe 2011, p. 25).

Beaucoup de pays africains sont en effet soumis à des problèmes budgétaires importants (Froidevaux 2016, p. 4) ce qui fait que la qualité de l'enseignement reste un problème crucial (Hopgood 2012). Les conflits qui prévalent dans certains pays (Fransen, Siegel et Vargas-Silva 2016) ainsi que les violences⁸⁷ notées dans les contextes scolaires sont aussi d'autres situations qui affectent le secteur de l'éducation.

En outre, bien que la culture scolaire proposée aux enfants africains se soit occidentalisée et s'aligne sur les normes des pays riches (conception du droit à l'éducation pour tous, priorité affichée en faveur de la scolarisation des filles, etc.), la tendance à l'uniformisation des normes internationales se heurte à la production et à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes (Lange 2003). Selon Lange (*op. cit.*), les représentations de l'école se construisent en rapprochement de dynamiques sociales qui réinterprètent et contournent les normes internationales. Cette analyse rend intelligibles les stratégies éducatives de certaines familles africaines et rwandaises qui consistent notamment à ne choisir que quelques enfants ou

⁸⁷ Les violences notées dans les contextes scolaires sont notamment les violences sexuelles (Bhana 2015) et le harcèlement sexuel des filles (Prinsloo 2006); les conflits qui se produisent quotidiennement entre les enseignant.e.s et les chefs d'établissement, les enseignant.e.s et les élèves, et entre les élèves (Opoku-Asare, Takyi, et Owusu-Mensah 2015); des châtiments corporels par les enseignant.e.s envers les apprenants (Shields, Nadasen, et Hanneke 2015) ; etc.

quelques jeunes en vue de leur formation. Par exemple, les filles sont plus souvent chargées d'assurer des tâches domestiques (Diarra et Lange 2000; République française 2001) que les garçons que ce soit en milieu rural (Diarra et Lange 2000) ou en milieu urbain (Zoungrana et Marcoux, 1999 cités par Lange 2006) ce qui affecte leurs possibilités de s'investir dans des tâches scolaires et affaiblit donc leurs chances de réussite (République française 2001 ; Lange 2006). Vouloir scolariser ses enfants ne suffit pas, encore faut-il le pouvoir. Les familles ne sont pas égales face à l'offre scolaire : le nombre de places disponibles, l'éventail du choix selon les différents types d'écoles (privé/public, religieux/laïc) et selon les degrés d'enseignement varient considérablement d'une région à l'autre, du milieu rural au milieu urbain. Elles ne sont pas égales non plus quant au capital économique, culturel ou relationnel qu'elles peuvent mobiliser en vue de la scolarisation de leurs enfants. Face à une offre donnée, les stratégies les plus diverses s'observent et l'appropriation de l'école par les familles renvoie aux différents ancrages au sein des sociétés que nécessite cette institution. Du refus de la scolarisation, en passant par l'acceptation modérée, jusqu'à l'adhésion complète, le rapport à l'école se négocie en permanence et peut varier au sein d'une même société ou d'une même famille, selon les époques.

Ainsi, et au vu de ce qui précède, cette recherche qui porte sur l'expérience scolaire des enfants rwandais.es ne saurait se faire sans tenir compte des contextes dans lesquels l'expérience scolaire et ses logiques – tels que développées par Dubet et Martuccelli (1996) – se construisent. Comme on le verra (*cf.* chapitres 7 à 10), le sens du travail scolaire des élèves interrogé.e.s, leurs motivations, leurs rapports aux savoirs diffèrent selon les contextes de scolarisation, les conditions socio-économiques des familles et leur composition. Il y a lieu de croire que les élèves ne donnent donc pas des sens similaires aux axes relationnels – l'axe élève-enseignant, l'axe élève-groupe de pairs et l'axe élève-famille – qui sont considérés en Europe comme les facteurs essentiels donnant sens à la scolarité et structurant l'expérience scolaire des élèves (Jellab, 2001). L'expérience scolaire qui va rester au cœur de ce travail est donc anthropologiquement inscrite dans des lieux, des décors, des pratiques relationnelles et des relations pédagogiques qui contribuent à déterminer le sens que présente, pour les élèves, le fait même d'apprendre ainsi que leurs rapports aux savoirs.

2.3. LES RAPPORTS AUX SAVOIRS

2.3.1. Les contours de la notion

Certains auteurs préfèrent parler de rapport au savoir au singulier (Charlot 1997 ; Beillerot, Blanchard-Laville, et Mosconi 1996 ; Prêteur, Constans, et Féchant 2004 ; Therriault, Bader, et Lapointe 2011; Capiello et Venturini 2011) pour éviter la confusion et une multiplication inutile de parenthèses mais aussi parce qu'ils sont convaincus que tout individu entretient un certain type de rapport dominant avec le savoir (Rochex 2004; Laterrasse et Brossais 2014). La forme employée évolue aussi du « singulier » au « pluriel » d'une année à l'autre pour un même auteur (Rochex, 1989; Rochex 1995). Néanmoins, j'utilise l'expression au pluriel comme l'ont fait Catherine (2002), Therriault et Bader (2013) et Caillot (2014) car, pour reprendre les mots de Bernard, Savard et Beaucher (2014), l'institution éducative ne transmet pas qu'un savoir unique mais plutôt de nombreux savoirs. En plus, en citant Caillot (2014, p. 10), je suis convaincue que *« le rapport n'est pas une notion statique car un individu peut avoir des rapports différents avec différents types de savoirs et ces rapports évoluent dans le temps »*.

2.3.1.1. Des définitions des rapports aux savoirs

Les définitions proposées aux rapports aux savoirs sont multiples selon les champs de recherche. En ce qui concerne cette recherche, les réflexions sur les rapports aux savoirs s'inscrivent dans le cadre de l'approche socio-anthropologique de Charlot et de ses collaborateurs. Théorisée à la suite de travaux menés en sciences de l'éducation dans les années 1980 et 1990, elle a été adoptée dans les années 2000 par les didactiques des sciences expérimentales (Capiello et Venturini 2011). Elle a été initiée dans le champ des sciences de l'éducation par Charlot, Bautier et Rochex (Charlot 1997; Bautier et Rochex 1998; Bautier, Charlot, et Rochex 1992) et l'équipe ESCOL. La « lecture positive » donnée à ce que les élèves font précise que l'échec scolaire est une situation qui se construit dans une histoire scolaire inséparable de l'histoire individuelle du sujet (Capiello et Venturini 2011). De ce point de vue, étudier les rapports aux savoirs d'un sujet dans une approche socio-anthropologique c'est analyser ses propos, sa conduite, sa situation, son histoire. Il s'agit de *« comprendre quel sens cela a pour lui d'aller à l'école, de travailler, d'apprendre »* (Capiello et Venturini 2011, p. 238). L'importance donnée à la singularité du sujet dans la relation qu'il entretient avec l'objet de savoir (Chevallard 2003) permet de rendre compte de la singularité de chaque parcours scolaire car l'élève y a une histoire, traverse des expériences, les interprète et fait sens du monde qui l'entoure, des autres et de lui-même (Charlot 2003, p. 41-42). Selon Charlot (1997), le rapport au savoir est *« le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ; l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet*

entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir; ou sous une forme plus intuitive, l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet (...) lié en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (p. 93-94). Cette posture suggère que le « rapport au savoir » doit/peut être envisagé comme un processus, ce qui permet, comme Jellab (2000) l'a relevé, d'étudier le sens de l'expérience scolaire à partir de la manière dont les élèves vivent leur scolarité et le rapport qu'ils.elles entretiennent avec les savoirs. Pour Jacky Beillerot, le rapport aux savoirs est aussi un processus ; c'est celui « *par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* » (Le collectif « Savoirs et rapport au savoir » 2004, p. 145). Néanmoins, bien que cette définition mette l'accent sur les dimensions actives et créatives pour un sujet donné de ses rapports aux savoirs, elle ne donne pas ses caractéristiques (*op. cit.*). Ceci amène à redéfinir le rapport au savoir comme « *rapport à des processus (acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux* ») (Bautier et Rochex 1998, p. 34) que l'individu valorise ou dévalorise en fonction du sens qu'il leur confère, ce qui l'amène à se mobiliser ou non pour les apprendre (Durand 2012).

La conception du rapport aux savoirs a donc évolué. Charlot a proposé, par la suite, une conception extrêmement large de ces termes ; il a défini le rapport aux savoirs comme « *l'expérience des élèves, leur interprétation du monde, leur activité, dont le rapport au savoir est un bon lecteur, qui plus est positif, par la prise en considération de ce qui se passe et du sens de l'activité que l'élève met en œuvre* » (Michel 1999, p. 184). Bien que l'on puisse le comprendre du fait de son approche essentiellement clinique, on peut regretter que les travaux inspirés par Charlot ne mettent pas en évidence de relation statistique entre rapports aux savoirs et réussite scolaire (Bastard-Landrier 2005) et ne portent pas sur l'étude des conditions concrètes de scolarisation dans lesquelles se génèrent des inégalités sociales d'accès aux savoirs et à la réussite scolaire (Rochex 2004, p. 97). Néanmoins, en analysant l'expérience scolaire d'adolescent.e.s de milieux populaires, Charlot et Rochex (1995) ont pris en compte les rapports aux savoirs établis par les élèves avec les apprentissages au cours d'histoires indissociablement sociales et singulières (Bier 1999, p. 135; Daniel 2000, p. 136) et ils ont contribué à une meilleure compréhension des processus par lesquels s'élaborent les apprentissages scolaires (Bastard-Landrier 2005).

2.3.1.2. Les rapports aux savoirs et l'échec scolaire

La notion de rapports aux savoirs émerge en France dans les années 1970 et est utilisée majoritairement à partir des années 2000 par les auteurs français et québécois (Beaucher 2010, p. 68). Diffusée dans les sciences de l'éducation à partir des travaux que l'équipe ESCOL⁸⁸ a produit sur les élèves de milieux populaires en France, elle a beaucoup gagné en visibilité dans les années 1980 et 1990 (Charlot 1997). Le « problème » de l'échec scolaire est alors construit comme central en France et les chercheur.e.s sont très nombreux.euses à en chercher et à en discuter les causes. Charlot prend une position très originale dans le cadre de ce débat et pose une démarche en deux temps (Lessard 1998, p. 425) pour préciser sa position. Dans un premier temps, il rappelle que le terrain lui a appris que l'échec scolaire n'existe pas et qu'il n'existe que des élèves qui font l'expérience de l'échec, une expérience de la différence, du manque (Lessard 1998), des histoires scolaires qui tournent mal (Prêteur, Constans et Féchant 2004). Charlot questionne, dans un deuxième temps, les théories explicatives de l'échec scolaire, peu convaincu par « *les sociologies de la différence* » (Lessard 1998, p. 425). Il propose en contrepartie « *une sociologie du rapport au savoir* » (Charlot 1997) c'est-à-dire une posture épistémologique et méthodologique « *où le chercheur se demande "ce qui se passe", quelle activité l'élève met en œuvre, quel sens la situation a pour lui, quel type de relations il entretient avec d'autres, etc.* » (Lessard 1998, p. 425). Ce point de vue porte à « une lecture positive » de ce que les élèves font, réussissent, ont et sont et non pas seulement de ce qu'ils.elles ratent et de ce qui leur manque (Charlot 1997, p. 33; Lessard 1998, p. 425), c'est à dire de l'« échec scolaire » (Therriault et Bader 2013)⁸⁹. Cette démarche requiert de se placer du point de vue des élèves et pas seulement du point de vue des fonctions du système (Duru-Bellat et Van Zanten 1999). Elle fait ainsi opérer un déplacement qui quitte une posture critique et une attitude de dénonciation de l'institution scolaire pour affirmer le souci d'amélioration de celle-ci (Rochex 2001).

2.3.2. Les dimensions des rapports aux savoirs

Certaines des recherches qui ont porté sur les rapports aux savoirs ont distingué trois dimensions dans lesquelles s'actualise cette notion. Elles devraient néanmoins être étudiées ensemble (Lessard 1998, p. 426) pour rendre compte de ce que sont les rapports aux savoirs. Il s'agit de la

⁸⁸ Éducation, Socialisation et Collectivités : il s'agit d'une équipe fondée en 1987 qui, à Paris 8 Saint-Denis, travaille autour de Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (Rochex 2004, p.95).

⁸⁹ Les chercheurs de l'équipe de Charlot ont étudié des mécanismes qui accompagnent la structuration du rapport au savoir (Therriault, Bader et Lapointe 2011; Cappiello et Venturini 2011) et se sont proposés d'ouvrir la « boîte noire » que représentent la communauté, l'établissement scolaire et la classe (Henriot-Van Zanten, Derouet et Sirota 1987; Derouet et Henriot 1987) afin d'étudier « *les inégalités en train de se faire et leurs processus de production plutôt que de postuler qu'elles seraient toujours jouées d'avance* » (Rochex 2001, p. 338).

dimension épistémique et de la dimension identitaire, toutes deux modulées par la troisième dimension, la dimension sociale (Charlot 1997; Lessard 1998; Rochex 2004, Brossais et Terrisse 2007).

La dimension épistémique des rapports aux savoirs se définit comme une relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir (Bautier et Rochex 1998, p. 34-35). Elle engage donc l'interprétation des tâches requises par les activités d'apprentissage (Barrère et Barth 1999) et renvoie aux questions « Qu'est-ce qu'apprendre ? », « Apprendre c'est faire quoi ? C'est quel type d'activité ? » et « Qu'est-ce que savoir ? » (Laterrasse 2002; De Léonardis, Féchant et Prêteur 2005; Courtinat-Camps et Prêteur 2012; Bautier et Rochex 1998). La question s'est donc déplacée vers l'apprendre, ce que reconnaît Charlot (1997, p. 78) qui indique qu'il continue à parler de « rapport au savoir » puisque ce concept est reconnu mais qu'il s'agit en fait, d' « *un rapport à l'apprendre* », un verbe qu'il nominalise (Bernard et al. 2014, p. 9). Il décrit trois formes de rapports épistémiques aux savoirs (Charlot 1997, p. 80-82). Ainsi, pour lui, apprendre c'est (1) d'abord passer de la non-possession d'un « savoir » qui existe hors soi dans les objets (livres, etc.) ou documents officiels (programmes d'études, manuels scolaires) gardés dans des lieux (école), détenus par des sujets (les enseignant.e.s, dont on considère qu'ils.elles remplissent la fonction d'accompagnateur.trice à l'appropriation réelle d'un savoir que l'on ne possédait pas. (2) Ensuite, apprendre c'est passer de la non-maîtrise à la maîtrise d'une activité ou être capable d'utiliser un objet de façon pertinente. (3) Enfin, apprendre c'est entrer dans un dispositif relationnel c'est-à-dire apprendre à comprendre les gens, à aider les autres, ... à maîtriser une relation de soi à soi, de soi aux autres et ce en situation.

La dimension identitaire des rapports aux savoirs renvoie à la question « Pourquoi apprendre ? » (Courtinat-Camps et Prêteur 2012). Elle correspond à la façon dont les savoirs prennent sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire (Charlot 1997; Bautier et Rochex 1998; Courtinat-Camps et Prêteur 2012). En effet, quelle que soit la figure sous laquelle les rapports aux savoirs se manifestent, « l'apprendre » met toujours en jeu un rapport à soi-même⁹⁰, un rapport aux autres⁹¹ mais suppose aussi d'entrer dans le rapport au monde (Shumakova 2004), dans lequel habite l'enfant, un monde inégalitaire, façonné par des rapports sociaux (Charlot 1997, p. 86).

La dimension sociale ne s'ajoute pas aux deux premières dimensions des rapports aux savoirs mais elle met l'accent sur le fait que l'élève est engagé dans des rapports sociaux (Charlot 2001, p. 11) et qu'il.elle existe dans une société structurée, hiérarchisée et inégalitaire. Ouvrant sur le contexte et lui donnant une grande importance, cette dimension met en évidence la nécessité

⁹⁰ Le sujet occupe une position sociale, scolaire, a une histoire...

⁹¹ Par leurs propos, leurs attitudes et leurs comportements, des tâches, des rôles à faire, des objectifs à atteindre assignés aux enfants, les parents, les frères et sœurs, les grands-parents ou d'autres membres de la famille ; les enseignant.e.s qui transmettent du savoir aux élèves, les camarades, ... participent au modelage du rapport à l'école et aux savoirs des élèves.

de saisir non seulement la position sociale d'un individu, sa trajectoire mais aussi l'évolution du marché du travail, du système scolaire et des formes culturelles (Charlot 1997, p. 87) pour comprendre les rapports qu'il entretient aux savoirs. Ainsi et comme l'avait signalé Dubet (2016, p. 250), les établissements scolaires, les filières, les enseignements, les classes fréquentées sont hiérarchisés.

Placé.e.s dans cet univers, les élèves expliquent leurs pratiques scolaires en termes de rationalité compétitive et investissent là où les bénéfices escomptés sont élevés (Dubet 2016, p. 250). Mais ils.elles peuvent aussi, comme l'a déjà étudié Williams (2015), entrer en résistance et valoriser une culture anti-école puisque leur lucidité face aux processus de sélection leur fait comprendre que cette dernière ne leur offrira pas beaucoup de perspectives en tant que groupe. Par conséquent, si le « *savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener et au métier que l'on souhaite faire* » (Prêteur et al. 2004, p. 122), il peut aussi être modelé par ce qui est hors école et qui apparaît finalement comme prépondérant pour le devenir et pour la vie.

La notion de rapports aux savoirs est donc un concept antiréductionniste (Laterrasse 2002; Rochex 2004), médiateur et intégrateur (Laterrasse 2002) des processus et des relations en rapport avec « l'apprendre » (Therriault et Bader 2013). Elle invite à considérer les rapports épistémiques et identitaires dans l'expérience et les activités des sujets sociaux et à trouver des éléments de réponse à la question « *Qu'est-ce qui nous pousse à savoir ? à apprendre ?* » (Rochex 2004, p. 103). Charlot (2001, p. 10-11) se demande aussi « *pourquoi (mobile, raison d'agir) et pourquoi (but, résultat) le sujet se mobilise-t-il ? Quel désir soutient cette mise en activité ? Pourquoi ne se produit-elle pas avec la même fréquence, ni sur les mêmes objets, dans les différentes classes sociales ? Quelle posture (rapport au monde, aux autres et à soi-même) assume le sujet qui apprend ?* ».

Répondre à ces questions revient à saisir la « *mobilisation scolaire* », un concept discuté dans les pages suivantes. J'utilise de préférence ce concept par rapport à celui de motivation car non seulement il renferme l'idée de « dynamique interne » comme l'avait souligné Charlot (1997, p. 62) mais aussi l'idée de processus. Il permet donc d'aborder l'amorce du processus d'apprentissage et ce qui maintient la mise en mouvement d'un sujet déjà en activité ainsi que la prise en considération du sens de l'activité que l'élève met en œuvre.

C'est au travers des profils de l'expérience scolaire que la partie II, consacrée aux résultats de cette recherche, reviendra sur ces notions qu'elle articulera avec ce qui suit-mobilisation et démobilité scolaire. Le recours à la notion de profils permet en effet de mettre en lien ces éléments qui tiennent au sujet avec le contexte dans lequel il évolue.

2.4. LA MOBILISATION SCOLAIRE

2.4.1. Les modèles explicatifs de la mobilisation scolaire

Dans le champ scolaire, la notion de mobilisation scolaire « *est conçue comme une activité essentiellement interne par laquelle le sujet donne sens à son expérience* » (Prêteur, Constans et Féchant 2004, p. 122). Les processus de mobilisation ne sont donc pas seulement une réponse aux attentes et aux exigences des parents et des enseignant.e.s. Ils concernent aussi l'implication active du sujet (Prêteur, Constans et Féchant 2004; Bardou et Oubrayrie-Roussel 2012) et ils reflètent l'engagement de l'élève dans l'activité intellectuelle sollicitée pour l'appropriation des savoirs (Bautier et Rochex 1998). « *Se mobiliser, c'est réunir ses forces, pour faire usage de soi [...] c'est aussi s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a de bonnes raisons de le faire* » (Charlot 1997, p. 62).

Ma posture à l'égard de la notion de mobilisation scolaire consiste à analyser, comme l'ont fait Prêteur, Constans et Féchant (2004, p. 122), comment, « *du point de vue du sujet, la culture scolaire constitue un réseau de significations et de connaissances dans lequel règles, valeurs, croyances, représentations, savoirs et savoir-faire sont cristallisés dans ce que l'élève a à apprendre* ». L'accent est mis, tant sur le plan théorique que méthodologique, sur la singularité du sujet et de ses activités ce qui permet d'accéder aux médiations symboliques par lesquelles le sujet donne sens à son expérience. Au sens large, cette dernière représente le curriculum c'est-à-dire « *tout ce que l'élève apprend à l'école, non seulement d'ordre cognitif ou instrumental mais également d'ordre affectif, social, moral et qui déborde largement les prescriptions officielles, les programmes explicites et peut parfois même les contredire* » (Prêteur, Constans, et Féchant 2004, p. 122). À cet effet, pour rendre compte des processus de mobilisation du sujet, une conception déterministe où l'origine socioculturelle est au centre de tout dispositif explicatif est mise de côté car elle laisse « *peu de place à la mise en œuvre de processus psychologiques* » (Bardou, Oubrayrie-Roussel, et Lescarret 2012; Bardou et Oubrayrie-Roussel 2012). Les théories de la reproduction et du handicap socioculturel ne sont donc pas considérées car elles ne permettent pas d'expliquer les réussites ou les échecs atypiques et paradoxaux, par exemple la réussite d'un enfant de milieu défavorisé ou les difficultés scolaires d'un enfant de milieu aisé (Fossé-Poliak 1995; Rochex 1998; Michel 1999; Charlot 2001). Elles ne sont toutefois pas totalement réfutées puisque la dimension sociale des rapports aux savoirs constitue la matrice des dimensions épistémiques et identitaires. Et c'est à ce titre que ma recherche examine si les conditions de vie spécifiques des enfants (être fille ou garçon ou vivre dans une famille dirigée par une FCM par exemple) enquêté.e.s modifient leurs expériences scolaires.

La conception psychosociale est privilégiée ici car elle reconnaît le rôle actif des individus dans la construction de leur expérience et accorde une place importante aux processus de subjectivation par lesquels les élèves élaborent des significations sur leur environnement, construisent des projets et s'individualisent dans leur rapport à la scolarité (Bardou et Oubrayrie-Roussel 2012). Toutefois, elle accorde également de la place aux dimensions sociales car elle permet aussi de rendre compte de l'influence de la dynamique familiale dans la construction des rapports aux savoirs du sujet et, plus précisément, dans la mise en place précoce du désir de savoir (Bardou, Oubrayrie-Roussel, et Lescarret 2012a). En effet, de nombreuses recherches sur le rôle éducatif des parents ont mené à distinguer les notions constitutives de participation parentale au suivi scolaire et de style éducatif qui sont toutes deux représentatives de l'engagement éducatif parental (Marcotte *et al.* 2005) qui modèle le climat dans lequel s'inscrit la mobilisation scolaire de l'enfant.

La mise en évidence de styles éducatifs familiaux tranchés à partir de dimensions éducatives bien identifiées donne des éléments de compréhension sur la capacité de la famille à façonner des conditions propices à la réussite scolaire de l'enfant, c'est-à-dire sur ce qui est quasi systématiquement corrélé aux aspects positifs et négatifs de l'adaptation scolaire. Mais, tel que mentionné plus haut, le contexte culturel et social dans lequel vivent ces familles a lui aussi un impact sur les possibles *patterns* familiaux distingués par Baldwin, Kalhorn et Breese (1949) : « acceptation de l'enfant », « protection/indulgence » et « démocratie à la maison ». Dans leur recherche, les caractéristiques de l'environnement appelé « démocratique » étaient corrélées positivement avec un bon développement cognitif. C'était l'inverse pour les familles les plus protectrices et les plus restrictives. Baumrind (1971) a établi une typologie très connue permettant de différencier trois principaux styles éducatifs : le style autoritaire (éducation rigide), le style structurant (respect ferme d'un ensemble de règles tout en soutenant l'activité de l'enfant et en favorisant de façon adaptée son autonomie) et le style permissif (peu d'exigence en ce qui concerne le respect des règles et pas de volonté d'exercer un contrôle sur l'enfant) qui s'apparente à celle de Baldwin, Kalhorn, et Breese (1949). En occident, cette typologie a été réutilisée régulièrement par d'autres chercheurs qui ont pu mettre en évidence des liens entre le style éducatif et les résultats scolaires. Steinberg et al. (1992) ont pu ainsi vérifier que les parents de style structurant ont un meilleur engagement dans la scolarité de leur enfant. Dornbusch et al. (1987) ont démontré que la perception par des adolescents du style éducatif autoritaire et permissif de leur famille est corrélée avec des performances scolaires faibles. C'est l'inverse pour le style structurant. Lautrey Jacques, repris par Martine (1981) relève que les parents qui imposent un minimum de règles de vie familiale et qui modulent ces règles en fonction du contexte offrent à leurs enfants de meilleures conditions de se développer d'un point de vue cognitif. Cette stratégie éducative se retrouve plus souvent chez les parents de milieu favorisé (Bergonnier-Dupuy 2005). Dans un registre socio-affectif, Lescarret (1999), repris par Bergonnier-Dupuy (2005), montre que la dynamique familiale associée à la réussite scolaire chez

les adolescent.e.s est construite autour d'une présence équilibrée de loi et de sécurité : attention soutenue au travail de l'adolescent.e, climat de confiance et sanctions modérées favorisant l'effort et l'autonomie. Chez des adolescent.e.s de milieux défavorisés, lorsque les parents leur accordent une place centrale et dynamique, ils.elles sont en réussite scolaire ; c'est l'inverse dans le cas des familles (souvent les plus défavorisées) qui ne prennent pas en compte les préoccupations de leur enfant, parfois pour des raisons liées à une très grande précarité et aux obligations matérielles qu'elle leur impose.

Le registre de « l'utilité individuelle » notée par Dubet (2008) explique aussi la mobilisation scolaire mais il est à articuler, comme on le verra dans le chapitre dix, avec des conditions socio-familiales. En effet, des objectifs visés par les élèves (qualifications ou diplômes, par exemple) et les rapports qu'ils.elles établissent entre ce qu'ils.elles visent et ce qu'ils.elles font tels que souligné par Boudon (Dubet 2008) déterminent la mobilisation scolaire (Merle et Piquée 2006). Les facteurs individuels, (modérés par le contexte de vie), comme la volonté, la motivation, la concentration, l'écoute (Duru-Bellat et Van Zanten 1999) et certaines caractéristiques de personnalité (Courtinat-Camps 2009, p.320) comme l'estime de soi (Reis et McCoach 2000) ainsi que le niveau de motivation intrinsèque fondée sur l'intérêt propre à la tâche (Merle 2005, p. 95; McCoach et Siegle 2003a) expliquent aussi les différences observées dans les rapports accordés à la scolarité chez différents sujets. Les caractéristiques sociales classiques des élèves (le sexe, l'âge) sont également reprises par certains auteurs comme des déterminants de la mobilisation scolaire (Merle et Piquée 2006). D'autres auteurs (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel, et Prêteur 2010), en se basant sur quelques critères (sécher les cours, accumuler les absences et les retards), n'ont pas constaté de différences significatives entre les déclarations des filles et celles des garçons en ce qui concerne le vécu scolaire, la valeur accordée à l'école et le sens donné à son expérience scolaire. En ce qui concerne mon terrain, et comme je le montrerai plus loin (cf. chapitre 6), il s'avère que le genre teinte et/ou fragilise l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s.

Il ne faut en outre pas perdre de vue le fait que les élèves peuvent être motivés par le savoir lui-même qui permet à chacun de se développer intellectuellement, même si cette dimension n'est pas facile à réaliser. En effet, souvent, les connaissances scolaires sont perçues comme purement scolaires, n'apportant pas de réponses tangibles aux questions que se posent les individus (Dubet 2008, p. 35) ou que leur posent un contexte fait de précarité, voire de pauvreté.

2.4.2. Les valeurs accordées à l'école

2.4.2.1. Quels sens les élèves donnent-ils.elles à l'école ?

Selon Benedetto (2008), la notion de valeur est utilisée quotidiennement par les hommes politiques, les sociologues, les psychologues ou les psychiatres en ce qui concerne la jeunesse et ses rapports avec le monde des adultes. Elle renvoie aux orientations effectives du comportement et de la conduite d'un individu et est quelquefois affectée d'une connotation moralisatrice (on parle par exemple de jugement de valeur, de crise des valeurs) mais aussi instrumentale (les valeurs se rapportent au mode de comportement, à la manière d'être ou d'agir).

En effet, la valeur que l'élève accorde à l'école permet de mieux comprendre « *la manière dont l'élève, porteur d'une histoire, se pense comme apprenant et conçoit les savoirs et leurs finalités* » (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur 2010, p. 34). Elle renvoie principalement à la relation de sens établie entre un individu (ou un groupe) et l'école pensée comme lieu, ensemble de situations et de personnes (Charlot, Bautier, et Rochex 1992). Elle désigne aussi la manière dont l'élève reconnaît le rôle de l'école dans la réalisation de ses objectifs (Léonardis et Prêteur 2007).

Les travaux qui portent sur les valeurs accordées à l'école et sur la mobilisation scolaire proposent des pistes intéressantes. Pour n'en citer que quelques-unes, Charlot, Bautier et Rochex relèvent que ce qui différencie le plus profondément les élèves ce sont leurs rapports aux savoirs : pour les « bons élèves », l'école est le lieu où l'on vient essentiellement apprendre et où le savoir est constitué comme un objet qui prend sens en tant que tel ; pour les « élèves en difficulté », l'école est perçue comme un lieu de sociabilité entre copains, où « réussir » consiste à obéir aux exigences du métier d'élève (Lahire 1993). En effet, selon Perrenoud (2003, p. 15), dans la mesure où un enfant s'installe dans la posture de l'apprenant, apprendre devient le « métier d'élève ». Il s'agit d'une activité dont il faut s'approprier les rites, le langage et les ficelles, pour appartenir au corps apprenant et dont il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches pour survivre et durer dans le métier d'élève.

Présentant et analysant l'expérience scolaire d'adolescent.e.s de milieux populaires scolarisés dans des lycées et des collèges « difficiles », et dont certain.e.s connaissent une réussite statistiquement exceptionnelle tandis que les autres ont de grandes difficultés, Rochex (1995) montre que l'histoire et l'expérience scolaires de chaque jeune, son rapport à la scolarité, aux contenus et aux activités d'apprentissage, laissent toujours entendre l'écho d'une histoire qui les dépasse. Celle-ci est tissée, non seulement de l'ombre portée par l'histoire familiale, mais aussi des rapports intersubjectifs et des processus d'identification dans lesquels s'anticipent les

multiplier manières dont les enfants auront à quitter leurs parents pour construire leur propre histoire et ceci en fonction des valeurs qui leur semblent les plus essentielles : les valeurs scolaires, les valeurs hétéronomes de conformité aux attentes des adultes (parents, enseignant.e.s) et les valeurs sociales.

a. Les valeurs scolaires

Les valeurs scolaires proviennent de la reconnaissance du rôle que joue l'école dans ses fonctions de formation et de transmission de savoirs, ce qui amène à parler « *du goût du savoir pour le savoir* » (Hernandez 2012, p. 69). De ce point de vue, les élèves qui accordent des valeurs scolaires à l'école sont ceux.celles qui sont mobilisé.e.s pour acquérir les savoirs transmis par l'école (Charlot, Bautier et Rochex 1993; Hernandez 2012). Selon Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur (2010, p. 38), les buts scolaires que se fixe le sujet sont « *enrichir les connaissances* », « *se perfectionner* », « *apprendre de nouvelles choses* », « *avoir des résultats qui permettent de choisir un métier aimé* », « *avoir de bonnes notes parce que c'est important* » et « *accéder à des études supérieures* ». Charlot (1997, p. 80-81), puis Bautier et Rochex (1998, p. 36) nomment de façon analogue ces valeurs scolaires mais ont identifié trois processus dans ces valeurs scolaires (en fonction du sens que les élèves attribuent à l'école et/ou à l'apprendre à l'école) : (1) « l'objectivation-dénomination ; (2) l'imbrication du « Je » dans la situation et (3) la distanciation-régulation ». Ces processus sont de force variable en fonction du sens que les élèves attribuent à l'école et/ou à l'apprendre à l'école.

En effet, le processus d'« **objectivation-dénomination** » permet la construction des objets de savoirs à travers les tâches scolaires et les activités cognitives de l'élève (Bautier et Rochex 1998). On le perçoit aisément chez les bons élèves (Bautier et Rochex 1998) qui se mobilisent davantage dans le travail scolaire (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur 2010) puisqu'ils.elles cherchent à se développer intellectuellement (Dubet 2008). Ils.elles font preuve d'une grande curiosité d'esprit, développent des pratiques autodidactes (Duru-Bellat et Zanten 2006) et parlent de leurs apprentissages en termes de contenus de pensée décontextualisés (Bautier et Rochex 1998).

Le processus de « **distanciation-régulation** » est perceptible chez les élèves pour qui apprendre, c'est réfléchir sur la vie (métier), sur le monde et les gens (Bautier et Rochex 1998). Le processus « **d'imbrication du Je** » se situe à l'opposé des deux autres processus qui décrivent des élèves faisant sens, d'une manière ou d'une autre, des activités scolaires. Il est à l'œuvre chez les élèves captifs de l'ici-et-maintenant, de la situation et des tâches qu'ils ne parviennent pas à isoler de leurs buts (Bautier et Rochex 1998). Pour ces élèves, la scolarité est vécue comme une suite de tâches scolaires imposées auxquelles ils.elles doivent se conformer sans nécessairement les maîtriser (Charlot 1992; Esterle-Hedibel 2006; Esterle-Hedibel 2011).

Si ma recherche montre que le processus d'imbrication du « je » marque les profils des enfants précarisé.e.s et vulnérables, elle ne fait que peu apparaître les autres processus. Les enfants que j'ai rencontré.e.s sont, en effet, scolarisé.e.s dans des établissements et au travers d'une pédagogie qui font très peu de place aux sujets en tant que tels. Il ne fait ainsi guère de doutes qu'alliés aux exigences de conformité aux traditions, ces éléments participent à expliquer l'importance accordée aux valeurs hétéronomes de conformité aux attentes des adultes.

b. Les valeurs hétéronomes de conformité aux attentes des adultes

La recherche de conformité aux attentes des adultes vis-à-vis de la réussite en classe renvoie à la recherche de bonnes notes par l'élève pour faire plaisir aux parents et enseignant.e.s ou pour leur montrer le résultat d'un travail qui est source de fierté (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur 2010). Autrement dit, les élèves qui mettent en avant ces valeurs cherchent l'affection et la reconnaissance ou, globalement, cherchent à répondre à des attentes de personnes qui comptent pour eux. Leur moteur est donc différent de celui des enfants qui mettent en avant les valeurs scolaires et pour qui les savoirs et leur construction jouent un rôle essentiel. L'attitude des adultes est donc centrale pour les enfants mobilisé.e.s par les valeurs de conformité puisque les parents et les personnels scolaires contribuent à la construction de la représentation de soi des enfants et deviennent ainsi une variable clé de la mobilisation scolaire (Merle 2005). Pour que cette dimension soit acquise et permette l'émergence de valeurs scolaires, l'incitation des adultes doit aller au-delà de la supervision éducative (Prêteur, Constans et Féchant 2004), les personnels scolaires devant éviter la réprimande et les parents, souscrire aux valeurs scolaires.

c. Les valeurs sociales

Les valeurs sociales répondent au besoin de prise de contact avec le groupe de pairs (Hernandez 2012; Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur 2010). Pour les élèves qui s'inscrivent prioritairement dans ce registre, l'école est avant tout « *l'endroit où l'on se fait des copains* » (Charlot, Bautier, et Rochex 1992, p. 70), « *un lieu de convivialité, de sociabilité et les relations interpersonnelles, essentielles, nourrissent la socialisation horizontale et participent à l'établissement d'une culture scolaire favorisant aussi l'appropriation du savoir scolaire* » (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur 2010, p. 42). Les élèves qui fondent prioritairement leur relation à l'école sur ces valeurs attendent ainsi de l'école d'être avec des amis, d'être avec des jeunes de leur âge, de faire de nouvelles connaissances, d'être en relation avec le sexe opposé et de s'amuser (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur 2010, p. 25).

2.4.2.2. Les valeurs accordées à l'école par les enfants défavorisé.e.s

Les effets de la massification scolaire conjugués aux tensions qui traversent les sociétés (pauvreté, conflit, ...) ont contribué à ce que l'institution scolaire ne soit plus garante de l'avenir, ni synonyme d'excellence. Selon Charlot (1992) et Rochex (1995) qui ont étudié les caractéristiques du rapport à l'école chez des collégien.ne.s issu.e.s de milieux défavorisés, cette relation est particulièrement manifeste. Pour ces auteurs, les valeurs accordées à l'école par ce groupe d'élèves, nommés « *nouveaux lycéens/collégiens* », se caractérisent par un double dynamique.

Certain.e.s élèves vivent l'école comme une chance et elle fait l'objet d'un fort investissement et d'un engagement (Courtinat-Camps et Prêteur, 2010 ; 2012) qui se traduisent par l'adoption d'un rapport instrumental aux savoirs (Merle et Piquée 2006) et de l'octroi d'un sens « stratégique » aux études (Hernandez 2012, p. 70). Celles-ci doivent pouvoir être converties en avantages divers comme une insertion professionnelle satisfaisante et l'accès à une condition sociale enviable (Merle et Piquée 2006; Hernandez 2012, p. 71). Ces enfants, qui représentent le seul et principal capital de leur famille, sont en effet souvent « poussé.e.s » par la dynamique émancipatrice de cette dernière (Rochex 2013b, p. 96) pour construire un avenir différent, moins difficile que la situation dans laquelle les parents vivent (Hernandez 2012, p. 70). La pression parentale constitue une raison de mobilisation autour du projet scolaire (Merle 2005, p. 106; Cacouault-Bitaud et Ouevrard 2009; Courtinat-Camps et Prêteur 2012b) et fait en sorte que ces enfants deviennent des acteur.trice.s de leur trajectoire scolaire, capables d'agir sur les contextes institutionnels et culturels (Léonardis, Capdevielle-Mougnibas et Prêteur 2006). Ainsi, la mobilisation scolaire pour cette catégorie d'enfants résulte de la confrontation à la « stigmatisation sociale » et à sa transformation en une logique de revanche sociale et de renversement du stigmate (Merle 2005, p. 101). De ce point de vue, leur expérience scolaire ne leur apparaît pas comme une expérience de découverte ou d'appropriation de contenus (Périer 2004) mais comme une « *expérience de développement symbolique et social* » (Basil Bernstein cité par Vitale 2015, p. 26), soit une expérience qui permet de pouvoir conjuguer dans ce qu'ils.elles deviennent par l'école (Rochex 2013b, p. 96) l'histoire familiale dont ils.elles sont issu.e.s et l'histoire scolaire.

D'autres élèves ne construisent pas de projet scolaire : l'école ne représente qu'une obligation, un lieu sans attrait et une expérience éprouvante (Courtinat-Camps et Prêteur, 2010 ; 2012). Elle n'est pas appréciée pour sa fonction de transmission du savoir (Hernandez 2012, p. 71). Une partie de ces enfants inscrite dans des familles « moins instruites » (Raveaud 2004, p. 2), « carencées » (Maryse 2006, p. 57) et ne communiquant souvent que par « *les échanges verbaux stéréotypés pour leur donner des ordres, pour crier ou pour menacer* » (Diatkine in Pinel,

Zafiroopoulos, 1983, p. 120 cités dans Maryse 2006, p. 57) qui font appel à des modes éducatifs à distance maximale de l'école - la hiérarchie familiale, la stricte obéissance, le fatalisme (Merle 2005b, p. 90) et ne considèrent pas l'école comme un moyen central de réalisation d'un projet familial » (De Queiroz 1995, p. 70). De ce fait, les enfants vivant dans ces familles ne bénéficient pas des habitudes, des entraînements dans les tâches scolaires et n'héritent pas « des goûts » pour les savoirs et encore moins des savoirs d'une importance capitale en termes de rentabilité scolaire (Bourdieu 1966, p. 329).

Selon l'hypothèse de Hatchuel (1999), ce type de famille offre donc moins de possibilités de jeu psychique aux enfants et, de ce fait, a d'autant plus d'impact sur leur adaptation à l'univers scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten 2009) qu'ils font face aux « discontinuités » entre la culture familiale et la culture scolaire (Ogbu 1982; Fouquet-Chauprade 2013). Au Rwanda, cette situation est accrue du fait que l'obligation de scolarisation est récente et qu'elle entre difficilement en résonance avec l'expérience de nombreux.euses parents des classes populaires (tout au moins les femmes) qui n'ont jamais fréquenté l'école ou très peu. La précarité socio-économique empêche de plus certaines familles de couvrir les dépenses de scolarisation (Rebouha et Pochet 2011; Hernandez 2012). Qui plus est, la scolarisation est source de pouvoir et d'autorité pour ces familles qui se trouvent dépossédées de l'un comme de l'autre. Dans le champ scolaire, ce décalage de pouvoirs s'observe dans les échanges entre les parents et les personnels scolaires, les parents courant parfois le risque d'une délégitimation auprès de leurs enfants (Millet et Thin 2004).

Il faut ajouter que, bénéficiant de moins d'encadrement de la part des parents, les activités scolaires requises apparaissent sans significations aux yeux des enfants dont ces parents sont étrangers à l'école ou comme de simples tâches routinières ne pouvant pas mobiliser les ressources subjectives du sujet (Rochex 2013a, p. 94). De ce fait, ils ne saisissent pas les finalités que peut poursuivre l'acquisition des savoirs théoriques à l'école et ils.elles souhaitent plutôt acquérir un savoir utile dans un délai proche (Hernandez 2012, p. 71) pour gagner leur vie de manière décente.

L'école se réduit à sa valeur sociale : elle représente un lieu de vie où ils.elles retrouvent chaque jour les ami.e.s et où ils.elles sont, précisément, surtout soucieux.euses d'avoir des ami.e.s (Charlot, 2001; Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur 2010, p. 38; Hernandez 2012, p. 69; Hernandez 2012, p. 71). L'école représente un lieu sans attrait particulier (De Léonardis, Féchant et Prêteur 2005; Courtinat-Camps et Prêteur 2012b) pour ces élèves qui se sentent dépassé.e.s par les difficultés (Barrère 1997) et se désengagent progressivement du travail scolaire (Rochex 1995; Bautier et Rochex 1998; Rebouha et Pochet 2011; Hernandez 2012; Rochex 2013b), allant parfois jusqu'à décrocher de l'école (Merle 2004, p. 194; Bernard 2011, p. 77).

2.4.2.3. Les valeurs accordées à l'école et les différences sexuées

Par rapport au processus de mobilisation scolaire, les recherches relèvent que les garçons et les filles n'articulent pas de la même manière les valeurs accordées à l'école. Des écarts dans les comportements des filles et des garçons à l'école (Depoilly 2014) ainsi que dans leur engagement vis-à-vis de l'école, dans des activités scolaires (Depoilly 2008, p. 80) privilégiées par les un.e.s et les autres en dehors du temps scolaire (Collas 2015) sont soulignés.

Les filles consacrent plus de temps à leur travail scolaire (Charlot 1999 cité dans Villatte, Leonardis et Prêteur 2011). Les garçons, plus « désinvoltes », manifesteraient moins de goût pour leur scolarité (Depoilly 2014). Selon l'OCDE, les garçons sont moins scolaires car ils consacrent en moyenne moins de temps que les filles aux devoirs, passent en revanche plus de temps devant Internet, les ordinateurs et les jeux vidéos, lisent moins et il leur arrive plus souvent de sécher les cours et d'arriver en retard (Collas 2015). Des différences innées sont quelquefois invoquées pour expliquer ces tendances (Hedges et Nowell 1995). Par ailleurs, des explications d'ordre sociologique sont aussi avancées : ces différences résulteraient notamment du poids d'une socialisation sexuée sociétale qui s'occupe différemment des garçons et des filles. Les effets de la « domination masculine » qui conditionne, dès les premières heures de la vie, les comportements féminins prescrits aux filles (docilité, sérieux, soumission, obéissance, calme, conformisme, attention, ordre, discipline, docilité – Caspard 2007; Courtinat-Camps et Prêteur 2010 ; Jean-Louis Auduc repris par Depoilly 2014) dans la famille, le groupe de pairs, les différents médias étant en adéquation avec les attentes de l'institution scolaire les prédisposent paradoxalement – car tel n'est pas le but visé – à acquérir des « qualités » particulièrement « rentables » (Jean-Louis Auduc repris par Depoilly 2014) et favorables à l'exercice attendu de leur métier d'élève (Courtinat-Camps et Prêteur 2010, p. 100).

L'engagement scolaire subjectif des filles s'avère beaucoup plus significatif notamment dans les familles de classes sociales populaires quand la mère est au foyer et, plus encore, dans les familles populaires lorsque la mère est active sans qualification (Terrail 1992). Les filles aspirent à une autre existence, non seulement professionnelle, mais aussi familiale et relationnelle, que celles que leur mère a connue (Petrovic 2008, p. 88). Selon l'auteur, « *c'est donc un changement de vie au sens large auquel les filles de classes populaires aspirent en s'investissant davantage que les garçons dans la réussite de leurs études, et ce, grâce à la dynamique des lignées féminines* » (Petrovic 2008, p. 88).

2.5. LA DÉMOBILISATION SCOLAIRE

2.5.1. Une « préoccupation nouvelle » dans le jeu scolaire ?

La démobilitation scolaire est conçue comme une « *préoccupation nouvelle* » (Glasman 2002, p. 10). Il s'agit d'un « *processus psychologique, d'un sujet inscrit dans une histoire singulière en rapport avec les autres, qui désigne sur un continuum la perte de sens et de valeur accordée à l'école* » (Bardou et Oubrayrie-Roussel 2012, p. 4; Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret 2012, p. 122-123). En Europe, la démobilitation scolaire doit aussi être comprise comme le signe d'une interrogation en ce qui concerne le sens de la scolarité (Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret 2012b) puisque l'école ne garantit pas toujours l'avenir mais fait plutôt écho dans certaines situations à un lieu sans intérêt, à une expérience désagréable (Bardou, Oubrayrie-Roussel, et Lescarret 2012a). Cette notion permet d'appréhender le rapport à l'école de certain.e.s élèves car leur démobilitation peut se faire à l'égard de l'école de manière générale (ils ne jugent pas leur scolarité comme importante), mais elle peut aussi se produire à l'égard du groupe classe et se manifester par le refus d'entrer dans des activités d'apprentissage (Charlot 1997). Elle permet aussi d'analyser le rapport à l'apprendre (Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret 2013) basé selon qu'il se construit sur des mobiles d'origine externe (travailler pour avoir de bonnes notes, une récompense) ou qu'il est fondé sur la puissance des mobiles à caractère interne (travailler pour progresser, se cultiver) (Catel, Coquidé et Gallezot 2002, p. 132). Résultant d'un processus cumulatif de ruptures entre la culture familiale et celle du quartier d'une part et la culture scolaire d'autre part (Costa-Lascoux 2002), la démobilitation se traduit très vite dans un système très exigeant en termes de résultats scolaires, par l'échec et le décrochage scolaires (Dominique 2012). En effet, ce dernier désigne, selon Blaya, le processus de dés-attachement au système ou un accrochage manqué (Blaya et Hayden 2003) qui démobilitise l'élève dans son rapport aux savoirs (Prêteur, Constans et Féchant 2004), ce qui l'amène aussi à questionner son lien avec l'école (Bernard 2011).

D'une manière générale, les termes décrochage et démobilitation sont utilisés par les chercheur.euse.s et acteur.trice.s en éducation « *pour qualifier les comportements d'absentéisme ou de démission de certains élèves* »⁹² (Bernard et Michaut 2010, p. 127) ou pour

⁹² Le décrochage scolaire est un terme que Janosz (2000b) différencie de celui de démobilitation, il serait la traduction littérale de l'anglais « *drop-out* » (Inspection générale de l'Éducation nationale 2013). Il a été importé en France vers 1990 et a d'abord été utilisé pour désigner les lycéens qui quittaient au fur et à mesure le système scolaire (Payet et Franchi 2010) avant de s'étendre aux collégiens et aux élèves de l'école élémentaire. Définit pour certains auteurs, de différentes façons selon la variété des méthodologies et des spécialités des équipes, il désigne l'action d'« *interrompre* » (Ballion cité dans Costa-Lascoux 2002, p. 11) les études avant l'obtention d'un diplôme (Vorgy 2016, p. 154). Il désigne aussi un processus de désengagement (Bernard 2011) plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant « la sortie de l'institution scolaire » (Guigue 1998 cité dans Esterle-Hedibel 2006; Costa-Lascoux 2002, p. 12).

désigner des expériences scolaires très négatives, souvent synonymes de souffrances (Bernard et Michaut 2016). Ces termes prennent parfois le relais de termes plus anciens tels qu'« inadaptation » et « échec scolaire » (Meunier, Proteau et Thiaudère 2004). De ce fait, ils et elles émettent de nombreuses réserves quant à leurs usages, qui décrivaient des réalités radicalement différentes selon que l'on se place ou non dans le cadre de la scolarité obligatoire.

Du fait de ces réserves, j'utiliserai plus souvent les termes « désengagement et désinvestissement » et réserverai le terme « démobilisation » aux processus qui touchent au sujet lui-même. Ils me semblent les plus appropriés pour saisir la diversité des expériences éducatives des élèves rwandais qui se sentent étrangers au jeu scolaire dans un contexte où la scolarité est obligatoire⁹³.

Le terme « démobilisation » sera ainsi utilisé pour comprendre ce qui est à la source de la déscolarisation effective de certain.e.s élèves mais aussi à celle des « Rhinos » (really here for name only) c'est-à-dire des élèves qui restent présent.e.s dans l'école mais dont la présence est de « *pure forme* » pour reprendre les mots d'Oakley et al. (2003 cités par Pain 2012, p. 99). Ainsi, étant donné que ce terme couvre, pour Esterle-Hedibel (2006, p. 46), toutes sortes de difficultés vécues par les élèves⁹⁴, son utilisation me permettra d'analyser ces situations comme le résultat d'un long processus trouvant ses racines dans les difficultés plus larges mais s'incarnant dans un sujet, la déscolarisation n'étant qu'« *une étape ultime* » (Maryse 2006, p. 44), la partie la plus visible d'une problématique qui traverse toute la carrière scolaire de certains enfants (Bernard et Michaut 2010).

2.5.2. Les modèles explicatifs du décrochage scolaire

Les chercheurs s'attachent depuis longtemps à mieux saisir les facteurs de risque du « décrochage » afin de mieux guider la prise en charge des décrocheurs et la prévention du phénomène. Parmi les facteurs de risque les plus importants dans les pays développés, notamment de l'Europe, on relève les motifs d'ordre personnel (Fortin et al. 2004) à savoir l'absentéisme, les difficultés scolaires (Janosz et al. 2000), les troubles du comportement et la délinquance sociale (Fortin et Picard 1999). Les études menées sur l'effet des pratiques éducatives parentales montrent également que les parents qui adoptent un style parental autoritaire et punitif (Kazdin, 1995 cité dans Blaya 2010) ou permissif (Lamborn et al. 1991) et qui offrent peu de soutien affectif ont un impact négatif sur la réussite scolaire et favorisent le décrochage (P. Potvin et al. 1999). À ces éléments qui sont propres à l'élève et à sa famille,

⁹³ Certaines caractéristiques de ce contexte depuis les années 2000 se rapprochent de celui de la France des années 1990 ; le cadre légal précise que l'éducation de base est obligatoire. À cet effet, le décrochage scolaire est devenu l'une des préoccupations des politiques publiques et reste une priorité particulière du ministère de l'Éducation. Différentes mesures et divers plans d'action et autres initiatives sont mises en place pour maintenir tous les élèves dans le système éducatif ou rescolariser ceux qui abandonnent.

⁹⁴ Des absences aux retards dans les apprentissages, en passant par les difficultés d'ordre psychologique ou familial.

certain.e.s chercheur.e.s cité.e.s par Blaya (2010) ajoutent les facteurs scolaires, notamment le climat scolaire qui peut conduire au décrochage pour les élèves victimes de maltraitance de la part de leurs pairs.

Dans les pays en développement, dont le Rwanda, il est clair que le nombre d'enfants inscrit.e.s à l'école a augmenté au fil du temps, mais il faut aussi noter qu'une proportion significative d'enfants se désengagent. Cela est attribuable aux facteurs ancrés dans les réalités culturelles et contextuelles très particulières. Les principaux facteurs mis de l'avant appartiennent à l'individu (mauvaise santé, malnutrition et faible motivation), émergent de situations familiales particulièrement difficiles pour les enfants (travail des enfants, pauvreté, grossesse pour les filles) ou sont liés aux institutions scolaires (absentéisme des enseignant.e.s, emplacement des écoles et mauvaise qualité de l'offre éducative) (Sabates et al. 2010). À ceci, il faut ajouter que les élèves des écoles africaines se déscolarisent car ils.elles sont expulsé.e.s de l'institution scolaire par les exigences financières de l'école ou sont refroidi.e.s par l'expérience répétée et durable de l'échec (Smith 2003).

Les travaux portant sur l'éducation au Rwanda (Huggins et Randell 2007; Wallace, Haerpfer, et Abbott 2008; Williams 2013, 2016; Nuwamanya 2015; Safari 2016; UNICEF 2017; Laterite Ltd 2017) offrent plusieurs explications possibles à l'abandon scolaire dans le pays. Ils en attribuent surtout la responsabilité à des facteurs externes et internes à l'école, qui sont en constante interaction. Au premier plan des facteurs externes à l'école figurent les conditions économiques et sociales des familles. La pauvreté des ménages est l'un des prédicteurs les plus forts du désengagement et de la déscolarisation (Laterite Ltd 2017). Elle pousse certains parents à retirer leurs enfants de l'école une fois qu'ils.elles ont l'impression que les compétences de base sont acquises. Les parents pensent alors pouvoir compter sur la contribution de leurs enfants à la vie du ménage (travail rémunéré hors du ménage ou travail intra-ménage : Williams 2016, p. 14)⁹⁵. D'autres causes sont également citées : les enfants quittent l'école à la suite des conflits familiaux (Safari 2016), de leur situation d'orphelins (Nkurunziza, Broekhuis, et Hooimeijer 2012, p. 1), de l'accès géographique à l'école (longues distances parcourues à pied pour aller à l'école) (Nuwamanya 2015; Laterite Ltd 2017) ou des difficultés d'apprentissage (Laterite Ltd 2017), etc.. Les facteurs internes à l'école viendraient en second plan. Il s'agit des coûts directs liés à la scolarité (uniformes, matériels scolaires, etc.) (Laterite Ltd 2017), les répétitions de classes (UNICEF 2018, p. 20), l'absence de programmes d'alimentation scolaire dans certaines écoles (Nuwamanya 2015), etc..

⁹⁵ Il faut souligner que plus de 68 % de la population rwandaise vit de l'agriculture de subsistance (NISR 2016a). Or, cette activité exige un engagement substantiel en ressources humaines (Hamilton 2000 ; Mujawamariya et Ship 2005) et la scolarisation impose des sacrifices liés à la production des ménages. En effet, pour certains d'entre eux, le travail des enfants est important pour la survie économique (Randell et Asemota 2011). Par ailleurs, selon le MINEDUC (2015), les parents peuvent retirer leurs enfants de l'école s'ils.elles notent que leurs apprentissages ne progressent pas bien.

En plus de cette dimension sociale explicative, la dimension psychologique du « décrochage » scolaire considère que la dynamique psychique et relationnelle de l'élève explique ce processus (Chagnon 2017). Elle souligne que des élèves à risque de décrochage scolaire souffrent d'un état dépressif et d'anxiété liés au climat scolaire et familial ou à des relations de violence entre pairs (Blaya 2010). L'approche défend donc une perspective psychopathologique mais cela n'implique pas que toutes les décrocheuses et tous les décrocheurs souffrent de troubles psychopathologiques. Il importe de souligner que la dimension psychologique du décrochage scolaire telle qu'elle a été soulignée par Chagnon (*op. cit.*) et Blaya (*op. cit.*) ne se retrouve pas, ou de manière marginale seulement, chez les enfants rwandais.⁹⁶

Finalement, au vu de ces critiques et après état de la littérature, les approches multidimensionnelles fondées sur la prise en compte des interactions entre les variables individuels, socio-familiales et scolaires (Rumberger 2004; Janosz et al. 2008) ou de mobilisation (Charlot 1992; Charlot, Bautier et Rochex 1993) seront privilégiées. Elles appréhendent le désengagement scolaire comme le résultat d'une séquence d'expériences sociales et familiales (Charlot 1992; Janosz et al. 1997; Rumberger 2004) marquées en particulier par des relations conflictuelles (McNeal 1999) et des pratiques éducatives des parents peu aidants (P. Potvin et al. 1999). À cela, il faut ajouter les difficultés sociales ou psychologiques familiales (Perdoncin 2006) ou encore économiques (Fortin et al. 2004), les éléments liés au contexte scolaire (qualité de l'organisation scolaire, climat scolaire) et aux apprentissages scolaires (Bernard 2011; Bernard et Michaut 2016), le sentiment d'injustice ou l'ennui (Blaya et Fortin 2011), le sentiment de ne pas être reconnu par leurs enseignant.e.s (Courtinat-Camps et Prêteur 2012b), de mauvaises relations avec d'autres élèves et avec des enseignant.e.s et un faible investissement dans les activités scolaires (Wehlage et Rutter 1985; Rumberger 1995; Janosz et al. 1997; Doré-Côté 2007).

2.6. LES INÉGALITÉS SCOLAIRES ET LES MODES D'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Les inégalités scolaires s'observent dès le premier contact avec l'école (Duru-Bellat 2003) et s'accroissent à partir du niveau secondaire. Elles tiennent spécifiquement aux choix scolaires et aux orientations des carrières (Dubet 2008) mais ne sont pas fabriquées uniquement dans les familles et dans le milieu social d'origine. « *L'école elle-même y contribue* » (Raveaud 2004, p. 2). Rochex (2004, p. 24) précise à ce sujet que les inégalités scolaires résultent des situations scolaires, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, de la confrontation entre les caractéristiques

⁹⁶ Laterite (Ltd 2017) a constaté qu'il existe un lien évident entre certaines formes de handicap (incapacités auditives pour les enfants en âge de scolarité primaire et les déficiences comportementales, y compris les difficultés de se faire des amis et contrôler le comportement et les déficiences cognitives, y compris les difficultés à parler et à se faire comprendre par des personnes extérieures au ménage pour les enfants en âge de scolarité secondaire) et le décrochage.

des élèves, leurs rapports aux savoirs et à l'école, lesquels sont liés à leurs modes de socialisation familiale et au sein des groupes de pairs. L'ensemble de ces éléments prépare les élèves de façon fort inégale à faire face aux exigences des apprentissages scolaires et à aborder le caractère implicite des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont exigés (*op. cit.*). Autrement dit, cette posture relationnelle et contextuelle (Rochex 2013a, p. 25) met en rapport « *les situations scolaires des élèves et des professionnels du système éducatif avec les contraintes de situations et avec des contextes sociogéographiques dans lesquels s'exercent leurs activités [...] mais aussi avec les politiques éducatives et leurs effets potentiellement différenciés sur les élèves* ». Cet angle d'approche me paraît très intéressante pour analyser les inégalités au Rwanda car elle permet d'appréhender l'impact des contextes sociaux et scolaires sur l'expérience scolaire des enfants rwandais.es.

2.6.1. Le milieu (rural versus urbain) : à la fois un moteur et un frein à la scolarisation

Malgré que les politiques éducatives soient définies par des organisations internationales et par les gouvernements pour accélérer l'accès à la scolarisation de base, différents auteurs (Akkari et Payet 2010; Pambè et Pilon 2011 ; Henaff et Lange 2011) affirment que les inégalités de scolarisation n'ont pas complètement disparu, en particulier dans les pays du Sud et ceci même si elles diminuent. Elles se manifestent non seulement sous forme d'inégalités de répartition de privilèges culturels et d'investissement des familles dans la scolarisation des enfants mais aussi par des disparités d'ordre géographique : zone urbaine/zone rurale, régions économiquement favorisées ou non, les centres et les périphéries, les zones enclavées ou non (Henaff et Lange 2011, p. 11; Duret 2005, p. 64; Akkari et Payet 2010, p. 16).

En Afrique, les inégalités régionales de la scolarisation proviennent du fait que l'activité coloniale (administration, commerce, industrie) s'est généralement plus développée dans les zones urbaines et y a laissé plus d'infrastructures scolaires qu'en milieu rural (Blakemore et Cooksey 2017). Ce développement inégal fait que de nombreux enfants migrent vers les zones urbaines pour leur scolarité (Blakemore et Cooksey 2017). En outre, dans différents pays d'Afrique, dont le Rwanda, les inégalités régionales proviennent des politiques de décentralisation de l'éducation mises en place (Henaff et Lange 2011; Akkari et Payet 2010) afin d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (Nsamenang et Tchombe 2011). Ce processus implique que les États se retirent de la gestion du secteur de l'éducation pour faire place aux administrations intermédiaires ou locales (Henaff et Lange 2011; Akkari et Payet 2010), notamment aux initiatives privées qui viennent de la population, des ONG ou des investisseurs (Charlier et Pierrard 2000).

Néanmoins, ces structures intermédiaires ne disposent pas des moyens financiers suffisants pour prendre le relais dans la gestion du secteur de l'éducation et doivent faire appel à de nombreux

acteurs (Henaff et Lange 2011) étrangers, comme les grandes agences internationales ou les ONG internationales et nationales. Ces acteur.trice.s institutionnel.le.s répondent dans bien des cas à la demande, en privilégiant les régions les plus accessibles et en négligeant celles qui étaient exclues pour des raisons sociales, économiques ou géographiques (Sommers 2005 cité dans la BAFD, OECD et PNUD 2015; Martin 2006). Pilon (1995, p. 703) note que les infrastructures sont plus développées en ville qu'en milieu rural. Blakemore et Cooksey (2017, p. 63) précisent que cela s'explique par le fait qu'il est plus facile de construire des écoles pour servir une population urbaine concentrée que pour une population dispersée dans une zone rurale. Il considère que la densité de la population est un autre facteur important qui explique les inégalités de scolarisation entre les zones urbaines et rurales. Face à ce contexte, en Afrique « *le droit à l'éducation n'est souvent que théorique pour de nombreuses populations, du simple fait de l'absence d'infrastructures scolaires existantes [... qui] varient considérablement d'une région à l'autre, du milieu rural au milieu urbain* » (Lange 2006, p. 174 et 179-180).

Au Rwanda, malgré les progrès réalisés par le pays dans le domaine de l'éducation, la question de « l'offre scolaire » est sujet de questionnements étant donné qu'elle est inégalitaire. En effet, les données de l'Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages 4 (EICV 4) révèlent que l'accès à l'école primaire et secondaire est légèrement meilleur dans les zones urbaines (respectivement 91 % et 40 %) que dans les zones rurales (respectivement 87 % et 19 %) et qu'il est plus élevé dans la ville de Kigali (respectivement 91 % et 37 %) et dans la province du Nord (respectivement 92 % et 24 %) (UNICEF 2018, p. 25 et 39). En milieu rural, les élèves (et les enseignant.e.s) parcourent souvent de longues distances pour aller à l'école. L'offre scolaire est majoritairement composée d'écoles publiques dont les infrastructures sont vétustes. En revanche, en milieu urbain, les élèves (et les enseignant.e.s) parcourent des trajets moins longs et ont accès à des infrastructures modernes et meilleures (Williams 2016, p. 27). Les établissements scolaires publics sont nombreux et de qualité. Cependant, en milieu urbain, le coût de la vie est plus élevé et l'éducation publique doit composer avec les pressions qui accompagnent un système axé sur le marché. Dans le domaine scolaire, ceci a pour conséquence que les enseignant.e.s qualifié.e.s du secteur public sont attiré.e.s vers des écoles privées qui proposent des salaires plus élevés (*op. cit.*). Présentes en milieu urbain seulement, ceci renforce les déséquilibres entre les milieux sociaux au profit des populations urbaines et aisées que celles des milieux ruraux dans lesquels vivent pourtant les trois quarts des enfants rwandais.es (NISR 2012b). Ce jeu de concurrence touche également les écoles publiques, « les primes de motivation »⁹⁷ y étant plus importantes que dans les campagnes (Williams 2016, p. 28) et induisant un exode des enseignant.e.s chevronné.e.s vers les villes (Paxton et Mutesi 2012).

⁹⁷ Il s'agit d'une somme d'argent remis à l'enseignant.e en fonction des objectifs atteints par rapport à un ensemble d'exigences convenues avec le.la directeur.trice de l'école. Cet argent provient essentiellement des cotisations versées par les parents d'élèves (J'y reviendrai dans la section deux de la deuxième partie de cette thèse).

Ces éléments structurels ont une influence directe sur l'expérience scolaires des enfants rwandais.es qui est affectée par des inégalités scolaires de nature sociospatiale. Pour ne donner que quelques exemples de l'importance de cette question sociospatiale, une récente recherche, qui a porté sur l'abandon et le redoublement scolaire (Laterite Ltd 2017), note que l'existence d'écoles primaires est importante pour limiter les taux d'abandon scolaire chez les enfants de 7 à 12 ans : ainsi, dans les zones rurales, les enfants en âge de scolarité primaire qui vivent dans un village où il y a une école primaire sont moins susceptibles de connaître des abandons que les enfants qui vivent dans des villages où il n'y a pas d'école. Selon la même source, en 2017, on estimait que 58 % des enfants âgé.e.s de 18 ans dans les zones rurales avaient soit terminé leur 6^e année d'école primaire avec succès ou étaient inscrit.e.s à l'école secondaire (Laterite Ltd 2017) alors que cette proportion s'élevait à 75 % (+17 %) dans les zones urbaines. Ces grandes disparités géographiques sont caractéristiques de l'importante fracture éducative entre zones rurales et zones urbaines au Rwanda. De ce point de vue, la composante spécifique des finalités de « l'Éducation Pour Tous » qui devient, pour Martin (2006, p. 157), « *la lutte contre les inégalités intra-nationales* », n'est toujours pas atteinte.

2.6.2. Les inégalités sociales

La question des inégalités sociales à l'école est un sujet récurrent dans les débats et dans les politiques éducatives. Elle reste très présente et centrale dans la sociologie de l'éducation depuis les travaux de Bourdieu et Passeron qui ont permis de mettre au jour la composante sociale des inégalités scolaires dans une perspective macrosociologique (Jourdain et Naulin 2012) jusqu'à ceux qu'a conduits et encadrés Duru-Bellat qui en mobilise les résultats pour analyser la genèse des inégalités sociales à l'école et questionner ses mythes (Duru-Bellat 2003a). La voie la plus courante concernant la mesure des inégalités sociales dans la sociologie consiste à comparer des taux d'accès ou des scores bruts, ventilés en fonction de l'origine sociale. D'autres analyses plus complexes telles que des analyses de régressions multivariées fournissent une vision moins manichéenne des choses (Duru-Bellat 2003a). En effet, les inégalités sociales de carrière scolaire restent fortes. Partout dans les pays du Nord de l'Europe ou en Amérique latine, elles sont déjà en germination dès l'entrée à l'école maternelle (Nash 2001) car « *le développement est social dès la première heure, avec pour conséquence que les pratiques éducatives parentales exercent une forte influence* » (Duru-Bellat 2015, p. 26). L'empreinte des inégalités matérielles ou culturelles qui caractérisent les familles, et certaines de ces socialisations différenciées mènent à la fois à une préparation inégale des enfants aux exigences de l'école et, au-delà, à des inégalités de développement cognitif ou de compétences plus générales. Ces écarts ne sont pas atténués avec le temps. Ils se creusent même légèrement dès la fréquentation de l'école maternelle (Maso-Taulère 2005, p. 67), primaire (Mingat 1991) et avec le passage au secondaire (Sammons 1995; Duru-Bellat 2002; Ashtiani et Feliciano 2012). Autrement dit, grandir dans la

pauvreté est associé à des obstacles pouvant affecter les résultats scolaires ultérieurs (Ashtiani et Feliciano 2012). En Afrique, beaucoup d'enfants pauvres restent en dehors de l'école ; parmi ceux qui entrent à l'école primaire, peu entrent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire mais, plus le niveau d'éducation est élevé, plus les inégalités augmentent (Verspoor et SEIA Team 2008). Les ressources du ménage résidentiel d'un enfant, en particulier l'éducation du chef de ménage et le niveau de vie du ménage, sont des facteurs déterminants pour expliquer les différences entre les enfants scolarisés (Lloyd et Blanc 1996, p. 266).

Au Rwanda, les nouvelles réformes politiques (*cf.* chapitre 1) dans le secteur de l'éducation tentent de limiter certaines inégalités sur le plan scolaire, mais cela reste encore un chantier politique et scolaire. En effet, les premières traces d'inégalités sociales sont observées dès l'école maternelle, tous les enfants ne suivant pas ce cycle et ne tirant pas profit de ce cycle d'enseignement. Les inégalités sociales spécifiques se renforcent pendant la scolarité primaire parce que les enfants abordent ce cycle avec des niveaux inégaux, mais aussi du fait de stratégies inégalement efficaces des familles pour entretenir, voire renforcer, les acquis scolaires de leurs enfants. L'accumulation des inégalités semble marquer une accélération lors du passage à l'école secondaire (Nkurunziza 2015, p. 83) notamment du fait que ce système est ségrégué : il fonctionne après la 6^e primaire avec deux parcours scolaires hiérarchisés (école secondaire publique avec internat et école 9YBE). C'est en fonction de leurs résultats à l'examen que les lauréat.e.s de la sixième primaire sont orienté.e.s vers l'une de ces deux filières.

2.6.3. La parité de genre dans la scolarisation : une affaire inachevée et une expérience plus inégalitaire que les autres champs du social

Cette section présente des éléments portant sur le genre et l'égalité des sexes à l'école. Dès le départ, il importe de signaler que les éléments discutés ici ont été observés en Europe mais qu'ils trouvent d'autant plus leur écho au Rwanda que la culture est traditionnellement favorable aux garçons (j'y reviendrai plus loin, *cf.* chapitre 6, section 6.1.).

L'émergence des courants féministes depuis les années 1960 et la mise en place des politiques d'éducation soulignant l'égalité de genre devaient laisser espérer qu'on allait progressivement vers une éducation porteuse d'égalité entre les sexes et moins marquée par les stéréotypes. Duru-Bellat (2010) avance l'hypothèse selon laquelle les élèves devraient avoir des goûts similaires et réaliser, si tel avait été le cas, des parcours scolaires identiques quel que soit leur sexe car des chances qui leurs sont offertes seraient identiques. Néanmoins, de nombreuses recherches notamment les tiennes (Duru-Bellat 2012) démentent cette hypothèse vu que les élèves arrivent à l'école avec des comportements déjà sexués de par leur socialisation antérieure notamment familiale (Belotti 1974; Darmon 2001; Martinot-Lagarde 2001; Duru-Bellat et

Jarlégan 2001; Bidart 2012; Fassa, 2016). Une fois ces enfants scolarisé.e.s, l'école laisse agir dans ses murs des mécanismes sociaux de genre tels qu'ils existent dans la société (Duru-Bellat 1995; Bouchard, Cloutier et Gravel 2006; Mosconi 2008).

Ainsi, les travaux qui ont porté sur les inégalités scolaires ont montré par exemple que même si certains manuels scolaires s'efforcent de gommer les stéréotypes féminins, les stéréotypes masculins ne sont pas touchés ou sont adoucis chez les enfants mais restent intacts chez les adultes (Duru-Bellat 2013). Les personnages masculins occupent les rôles principaux et ont une visibilité plus importante dans les titres des ouvrages, dans les couvertures ou dans les illustrations que les personnages féminins (Daréoux 2007). Les personnages féminins sont rarement évoqués (Fontanini 2007; Gastineau et Rafanjanirina 2008) ou sont identifiés par des attributs liés à la séduction, la maternité, le travail domestique ou occupent davantage les rôles secondaires (Daréoux 2007).

Concernant les loisirs, les jouets qui sont offerts aux filles diffèrent de ceux qui sont offerts aux garçons ou sont « mixtes » (Vincent repris par Gilles 2002) mais pas l'inverse (Baudelot et Establet repris par Giraud 2007). Les garçons valorisent les activités pratiques (Baudelot et Establet repris par Giraud 2007) et préfèrent jouer en plus grand groupe, ils utilisent plus d'espace et ont des activités où la motricité et l'agressivité sont reines (Nicole 1997). Ils se menacent, se donnent des ordres, cherchant ainsi à s'affirmer dans le groupe de pairs (Maccoby 2003) et instaurent ainsi des rapports davantage hiérarchisés (Duru-Bellat 2010). Les filles préfèrent les jeux traditionnels (corde à sauter, ...) inscrits dans un monde fondamentalement social ; la rivalité y est indirecte (Mieyaa, Rouyer et Blanc 2012). Elles apprennent à être « sensibles » et à respecter les sentiments d'autrui (Zaidman 1996), développent des « compétences interactionnelles » plus que les garçons (Felouzis 1993) et se servent davantage du langage comme fonction de lien social, préférant le dialogue et l'interactivité, plutôt que l'imposition de soi (Maccoby 2003). En outre, alors qu'on propose aux garçons de se projeter bien au-delà du rôle du père (Daréoux 2007), le sociologue Serge Chaumier (op cit.p.91), déchiffre trois séquences proposées aux filles : la séduction, la maternité et le domestique.

Les interactions dans les classes révèlent aussi de grandes disparités en fonction du sexe des enfants (Gastineau, Gnele et Mizochounnou 2015) - ce que certains auteurs nomment « effet élève » - et dans la manière dont l'enseignant.e les considère – « effet enseignant »- (Baider 2011). En effet, les garçons sont exposés à un réel dilemme : « *apparaître viril ou être un bon élève* » (Duru-Bellat 2010, p.201) qui cherche à réussir alors que cette tension n'existe pas pour les filles. Ils reçoivent un enseignement plus personnalisé car les enseignant.e.s ont plus d'interactions avec eux (Duru-Bellat 1995; Mosconi 2009), passent plus de temps à réagir à leurs interventions (Duru-Bellat 2010), leur travail mais aussi leurs comportements (Heyman & Giles, 2006; Duru-Bellat 1995, 2010) surtout qu'ils sont considérés comme plus « turbulents »

(Gastineau, Gnele, et Mizochounnou 2015) et sont donc davantage contrôlés scolairement (Petrovic 2008). En outre, ils sont chargés de la surveillance de la classe et de la discipline, un fait qui façonne la représentation qu'on se fait des rôles et des rapports femmes-hommes (Gastineau, Gnele et Mizochounnou 2015).

Les filles bénéficient moins de l'attention des enseignant-e-s (Duru-Bellat 2010) qui leur consacrent un peu moins de temps (Younger et Warrington 2002) et leur offrent une attention principalement fondée sur la confiance (Petrovic 2008) car elles sont considérées comme plus sages (Gastineau, Gnele et Mizochounnou 2015) et « *bonnes camarades aidant* » (Nicole 1997, p.198). Elles sont félicitées pour des questions de forme (belle écriture...), reçoivent des remarques sur des questions de fond (qualité des performances) (Pansu et Bressoux 2003) et sont moins l'objet de critiques d'ordre cognitif et de questions ouvertes (Mosconi et Loudet - Verdier 1997). Elles sont désignées pour les tâches les plus pénibles et les moins valorisantes (nettoyage des classes ou de la cour de récréation) (Leach et Humphreys 2007; Gastineau, Gnele et Mizochounnou 2015). A cet effet, il est noté que certaines filles acceptent d'une part, la domination masculine (Whyte 1984) et se concentrent dans certaines filières dites « féminines » qui seraient par ailleurs les moins prestigieuses ou les moins « rentables » (Duru-Bellat et Jarlégan 2001) malgré que certaines ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons (Duru-Bellat et Jarlégan 2001). D'autres travaillent de manière plus autonome et donnent le message selon lequel elles vont de toute façon mieux réussir (Duru-Bellat 2010) notamment dans les filières dites « masculines ». Cette expérience est lue comme le signe d'une plus grande liberté par rapport aux hiérarchies scolaires (Marry 2003).

De ce qui précède, les élèves élaborent progressivement une expérience scolaire et construisent « *le genre scolaire* » (De Boissieu 2009, p.27) qui renvoie à la construction d'une identité d'élève-fille ou d'élève-garçon influencée par la socialisation de genre et l'élaboration de l'identité sexuée en cours (Mieyaa, Rouyer et Blanc 2012). Ainsi, les élèves se placent et s'impliquent différemment dans l'espace scolaire (Delalande 2003) et construisent des représentations différentes de soi notamment par rapport aux matières enseignées (Matlin 2007). Les choix d'orientation restent aussi conformes aux stéréotypes du masculin et du féminin (Vouillot 2002) ce qui fait que des disparités dans les choix de formation et de professions persistent car les *apriori* guident les choix professionnels entre les métiers dits « féminins » et les métiers dits « masculins » (Caspard 2007). De ce point de vue, Dubet (2010, p.77) souligne que deux types d'inégalités opposent les filles et les garçons : il s'agit « *des inégalités de l'orientation et des carrières des filles et des garçons et des inégalités des relations entre les sexes qui ne résorbent pas les stéréotypes et, peut-être même, les accentuent* ».

2.6.4. Les familles monoparentales et les familles « complètes »

2.6.4.1. Ce que dit la littérature occidentale

Les travaux occidentaux qui ont porté sur les enfants éduqué.e.s dans les modèles de familles monoparentales et d'autres vivant dans des familles avec leurs deux parents ont montré que la monoparentalité a un impact négatif sur la scolarisation des enfants (Zimiles et Lee 1991; McLanahan et Sandefur 1994; Biblarz et Raftery 1999; Riala et al. 2003; Oleke et al. 2007; Antecol et Bedard 2007; Usakli 2013; etc.). Les études qui ont porté sur les enfants vivant avec un père absent et un père-présent (comme Balcom 1998; Biller 1970; Chapman 1977; Daniels 1986; Downey 1994; Downey, Ainsworth-Darnell, et Dufur 1998; Fry et Scher 1984; Milne et al. 1986) ont montré que les enfants vivant dans des familles où le père est absent ont réussi les niveaux moyens de scolarité (école secondaire) mais ont moins fréquenté les niveaux supérieurs (collège) (Sigle-Rushton et McLanahan 2004), réussissant moins bien aux tests standardisés (Barajas 2011). De la même manière, d'autres auteur.e.s ont mis en évidence le fait que les enfants vivant dans un ménage d'où le père est absent sont sous-scolarisé.e.s (Pilon 1995) et confronté.e.s à des obstacles importants pour bien réussir à l'école. Certains.e.s ont même noté un taux plus élevé d'abandon scolaire (Sibanda 2004).

Les facteurs explicatifs de ces situations sont liés au fait que les familles monoparentales sont plus souvent associées à un statut socio-économique précaire (Downey 1994; Anne et Cally 2006; Mather 2010; Goff 2011; Neyrand et Rossi 2012; Raïq et Plante 2013; Wayack Pambè et Moussa 2014; Kalamou, Yamba et Lebailly 2016), ce statut étant en outre peu favorable à la scolarisation (Pilon 1995). Au Rwanda, les femmes à la tête des familles sont les principales pourvoyeuses des revenus du foyer mais elles affichent un éloignement structurel par rapport aux ressources (éducation, formation, emploi) (Barros, Fox, et Mendonça 1997; Fuwa 1999) susceptibles de défavoriser la scolarisation et la réussite scolaire. La monoparentalité fait aussi que les enfants reçoivent moins d'encouragement et moins d'aide pour le travail scolaire que les enfants qui vivent avec les deux parents naturels (Astone et McLanahan 1991, p. 309). De plus, le fait de vivre dans une famille monoparentale est négativement associé au contact parent-enseignant et à la participation des parents à l'école, éléments qui ont tous un impact négatif sur la performance scolaire des enfants (Kohl, Lengua, et McMahan 2000). Une telle situation s'expliquerait par l'augmentation des responsabilités du parent isolé (Astone et McLanahan 1991) ce qui conduirait éventuellement à une parentalité de qualité inférieure (Amato 2005) et à une éducation maternelle dysfonctionnelle (Thiessen 1997). En effet, les FCM sont souvent vues et représentées comme étant des parents inefficaces même si ce n'est peut-être pas toujours le cas (Nicolette 2011). Le niveau de discipline peu élevé (Astone et McLanahan 1991) et des comportements

« déviants » (Antecol et Bedard 2007) tels que la consommation des drogues (Mandara et Murray 2006; Antecol et Bedard 2007; Barajas 2011) qui caractérisent certains enfants vivant sans père sont d'autres facteurs explicatifs. Les voix des psychanalystes et des sociologues qui se sont intéressés aux familles monoparentales sont discordantes à propos de l'impact de ces configurations familiales sur les enfants, les premiers s'inquiétant du bouleversement de l'organisation familiale traditionnelle, du vacillement de l'autorité paternelle et de l'avènement de l'enfant tyran, les seconds observant plutôt les « vertus de la famille démocratique » (Vaillé 2005). Par ailleurs, pour certains auteurs, les échecs scolaires des enfants vivant dans les familles dirigées par les femmes sont principalement attribuables à d'autres facteurs de risque que les antécédents familiaux monoparentaux (Riala et al. 2003).

Toutefois, les études qui ont porté sur les structures familiales et sur la scolarisation des enfants vivant en familles monoparentales ont relevé des différences mais aussi des similitudes chez les enfants, selon les structures familiales. L'étude de Biblarz et Gottainer (2000) a montré par exemple que, comparativement aux enfants élevés dans des familles devenues monoparentales après la mort du père, les enfants élevés dans des familles monoparentales divorcées ont des niveaux d'éducation, de statut professionnel et de bonheur significativement inférieurs à l'âge adulte. Downey (1994) a montré que les enfants dans des familles monoparentales dirigées par les mères et les enfants issus de familles monoparentales dirigées par les pères ont à peu près les mêmes performances scolaires, mais les deux catégories sont moins performantes que les enfants issus de familles biparentales. En outre, dans certaines situations, la priorité que certaines FCM accordent à l'éducation de leurs enfants en l'absence, parfois, de soutien social élargi favorise la mobilisation scolaire de leurs enfants qui rivalisent par la suite avec leurs pairs issus des ménages dirigés par les hommes. Cette situation impressionnante a aussi été constatée dans d'autres contextes (Pilon 1996; Pilon et Yaro 2001; Evans et Miguel 2007; Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation 2009; Elliott, Wayack Pambè et Moussa 2014; Powell et Brenton 2015).

2.6.4.2. Un focus sur les femmes cheffes de ménage (FCM) : choix théorique et contexte social au Rwanda

Il convient tout d'abord de revenir sur l'expression femme cheffe de ménage. Dans la littérature, on trouve plusieurs termes pour désigner une famille dont le chef est une femme. Par exemple l'expression « femmes cheffes de famille » (Doumit el Khoury 1996) est apparue dans les années 1960 et c'est dans le champ associatif familial qu'il effectue sa percée (Lefaucheur 1985, p. 174). Ce concept a été fort critiqué et a été rejeté dans les années 1970 de la pratique juridique et statistique d'un certain nombre de pays développés (Doumit el Khoury 1996, p. 17). Le concept de « mères isolées » (Cocq 2010) et, pour certains, de « parent isolé » est apparu au milieu des années 1970 dans le champ de l'action sociale et doit largement son existence à la création, en 1976, de prestations de garantie de ressources, destinées à ce que l'on nommait des personnes « économiquement faibles » (Lefaucheur 1985, p. 174). La liaison arbitraire établie entre la faiblesse économique et l'absence de conjoint explique largement les difficultés d'utilisation du concept. Les incertitudes de son extension et son ambiguïté (Lefaucheur 1985, p. 174) mais, surtout, le fait qu'il était susceptible d'avoir dissuadé les mères isolées de jeunes enfants de travailler (Curraize et Périvie 2009) sont certaines des critiques adressées à ce concept.

Les concepts de « femmes seules » ou de « femmes seules avec enfants » (Neyrand 2004) aussi nommées « mères isolées en difficulté » ou « femmes seules en difficulté à l'occasion d'une maternité » sont devenus opératoires dans le champ du travail social et ont permis de nommer les femmes qui doivent assumer de manière autonome la grossesse ou la charge de leurs enfants. Ces concepts n'ont pas trouvé audience au-delà des frontières de l'action sociale où ils sont largement utilisés pour traiter des problèmes posés par les structures sociales (comme l'hébergement) et par leur clientèle potentielle ou réelle (Lefaucheur 1985, p. 175).

Le concept de « famille monoparentale », *one parent family* dans les pays anglo-saxons (Lefaucheur 1985, p. 175), est quant à lui apparu dans le domaine de la sociologie en France dans les années 1975-1976. Il désigne non pas des individus, mais un type de famille dont l'un des parents est absent. Il est utilisé pour déstigmatiser cette configuration familiale en la faisant entrer dans « un cadre normal » (Cadart 2006, p. 61) dans différents champs de savoirs et de pratiques comme l'action sociale, l'associationnisme familial, la démographie, la pédopsychiatrie, etc. Toutefois, il est trop restrictif dans les pays en voie de développement car il ne permet pas de désigner les situations complexes où une femme mariée assume l'essentiel des responsabilités familiales en présence ou en l'absence de son époux et ce, malgré l'absence d'obligations juridiques (Doumit el Khoury 1996). En outre, les termes « famille (ou ménage) dont le chef est une femme » (*woman-headed family/household* en anglais), ou « famille (ou ménage) dont le

principal soutien est une femme » (*woman-maintained family/household* ou encore *woman-supported family/household*) continuent à apparaître de façon prédominante.

Face à ces controverses⁹⁸ terminologiques complexes et mouvantes, il est difficile de s'entendre sur une expression pour désigner les femmes à la tête des ménages. J'ai opté pour « *femmes cheffes de ménage* » parce qu'elle porte une revendication faites par les FCM quant à leur visibilité statistique et à l'octroi de droits (Doumit el Khoury 1996) mais aussi parce qu'elle interpelle les décideurs politiques pour qu'ils mettent en œuvre des politiques publiques, notamment des politiques de lutte contre la pauvreté et contre l'exclusion (Berar Awad 1996). Utilisée dans divers travaux portant sur ce phénomène dans différents contextes africains (Pilon, Mouhamadou et Tichit 1997), et plus précisément en contexte rwandais (Uwizeyimana 2016) et dans des documents et des rapports publics au Rwanda, cette notion me permet donc d'approcher davantage l'expérience singulière des enfants des Rwandaises cheffes de ménage⁹⁹.

Bien que le taux de FCM ait chuté après 2000, les rapports du gouvernement faisaient toujours mention de l'existence d'une part importante de FCM : 31 % en 2015 (NISR, MINECOFIN et *Ministry of Health* 2016). Les catégories officielles englobées par l'abréviation FCM sont les femmes célibataires (11,6 %), les veuves (du génocide ou dont les maris sont morts de vieillesse, de maladie ou d'un accident : 69 %), les femmes séparées (divorcées : 13,4 %) et les femmes dont les maris sont polygames (2,7 %) (NISR 2015a, p. 9). En effet, les rapports de l'État sur les ménages et les statistiques annuelles présentent les FCM comme une catégorie sociale spécifique. Elle intervient dans un contexte où le Rwanda a mis en place la politique d'égalité et d'autres cadres renforçant l'égalité de genre¹⁰⁰. Cela a eu un impact positif sur l'amélioration de la situation des femmes. Ainsi, le Rwanda conçoit également les droits des femmes comme des droits humains (Buscaglia et Randell 2012) et considère l'autonomisation des femmes comme une stratégie nécessaire pour la réconciliation, la reconstruction et le développement du pays. En outre, les projets liés à cette catégorie (programmes étatiques de protection sociale et projets de renforcement des capacités par les ONG, apparus au lendemain du génocide) ont contribué à la reconnaissance des problèmes spécifiques d'une « nouvelle identité féminine acquise »,

⁹⁸ Pour plus de détails : cf. Doumit el Khoury (1996).

⁹⁹ Autrement dit, de ces femmes qui assurent l'essentiel des responsabilités familiales en présence ou en l'absence de leur époux.

¹⁰⁰ Ce pays est fréquemment cité pour son engagement en ce qui concerne l'égalité de genre et pour ses réalisations notables dans la promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes. Sur le sous-indice de l'*Empowerment* politique des femmes, le rapport mondial sur les indicateurs portant sur le genre de 2017 a placé le Rwanda au 4^e rang des pays (Forum économique mondial 2017, p. 14) comptant le plus grand nombre de femmes siégeant au Parlement (64 % - NISR 2017, p. 11). Ces avancées résultent, comme l'ont noté différents auteurs (Hansén 2017; Marbach et al. 2017; Perreau et Scott 2017) des efforts délibérés du pays pour encourager les femmes à occuper les postes de prise de décisions dans des domaines qui avaient été pendant des décennies l'apanage des hommes, tout comme l'étaient l'éducation et la formation jusqu'en 2003, année de mise en place de la constitution du pays, révisée en 2015, qui ordonne un quota de 30 % de femmes dans les instances de prise de décision.

souvent vécue comme lourde à porter, mais aussi décrite comme une possibilité d'autonomisation :

- « être FCM est une chose très compliquée... C'est lourd d'en parler... Parfois on (les FCM) se sent épuisé et l'idée d'abandonner ces enfants vient parfois ...mais on se donne du courage ...on persévère, on fournit les efforts et on fait ce qui est possible.... C'est ce que j'ai à dire, je ne saurais rien ajouter. » (FCM âgée de 46 ans et mère de cinq enfants, participante au 1^{er} FGD).
- « (kuyobora urugo uri umugore) [ce qui veut dire] être FCM demande que tu éduques seules les enfants et que tu fasses même ce que leur père devrait faire. C'est un problème très lourd.....au moins toi [parle de la chercheuse qui s'était présentée comme mère d'enfants], tu fais ce que tu connais, n'est-ce pas? Nous [parle d'elle et d'autres FCM qui étaient dans le groupe de discussion], nous ne sommes pas instruites. C'est un problème lourd. Tu exécutes les choses seulement avec l'aide de Dieu et ce que tu as vu les autres faire sans aucune autre aide. Ne trouves-tu pas ça très lourd? » (1^{er} FGD).
- « Je n'irais pas chercher quelqu'un pour traire ma vache. Je le ferais moi-même. Pour ne pas donner l'occasion à qui que ce soit de trouver la brèche de me déshonorer. Si je trouve que je ne suis pas capable, je n'élèverais pas cette vache pour ne pas donner l'occasion au déshonneur. De même, si je ne suis pas capable de couper moi-même cette haie, je la déracinerais au lieu d'être pour moi une occasion d'être discréditée. » (1^{er} FGD).

Les FCM reconfigurent, par obligation ou par nécessité, les tâches féminines traditionnelles (accueil des visiteurs, gestion du ménage, éducation des enfants)¹⁰¹ et cumulent certaines activités culturellement réservées aux hommes, considérées comme un tabou (gestion des dépenses du ménage, coupe de l'enclos). Elles assument toutes les responsabilités familiales et les charges de la parentalité leur incombe à elles seules car il n'y a pas d'autres adultes qui peuvent les épauler dans l'éducation et dans la garde des enfants. Comme j'y reviendrai plus loin, n'ayant pas suffisamment de revenus pour subvenir à leurs besoins et à ceux des enfants, les FCM rencontrées se retrouvent parfois dans une situation de pauvreté absolue, sont très nombreuses à vivre dans une situation de vulnérabilité et sont surchargées par le cumul de petits boulots qu'elles occupent afin de combler les besoins du foyer.

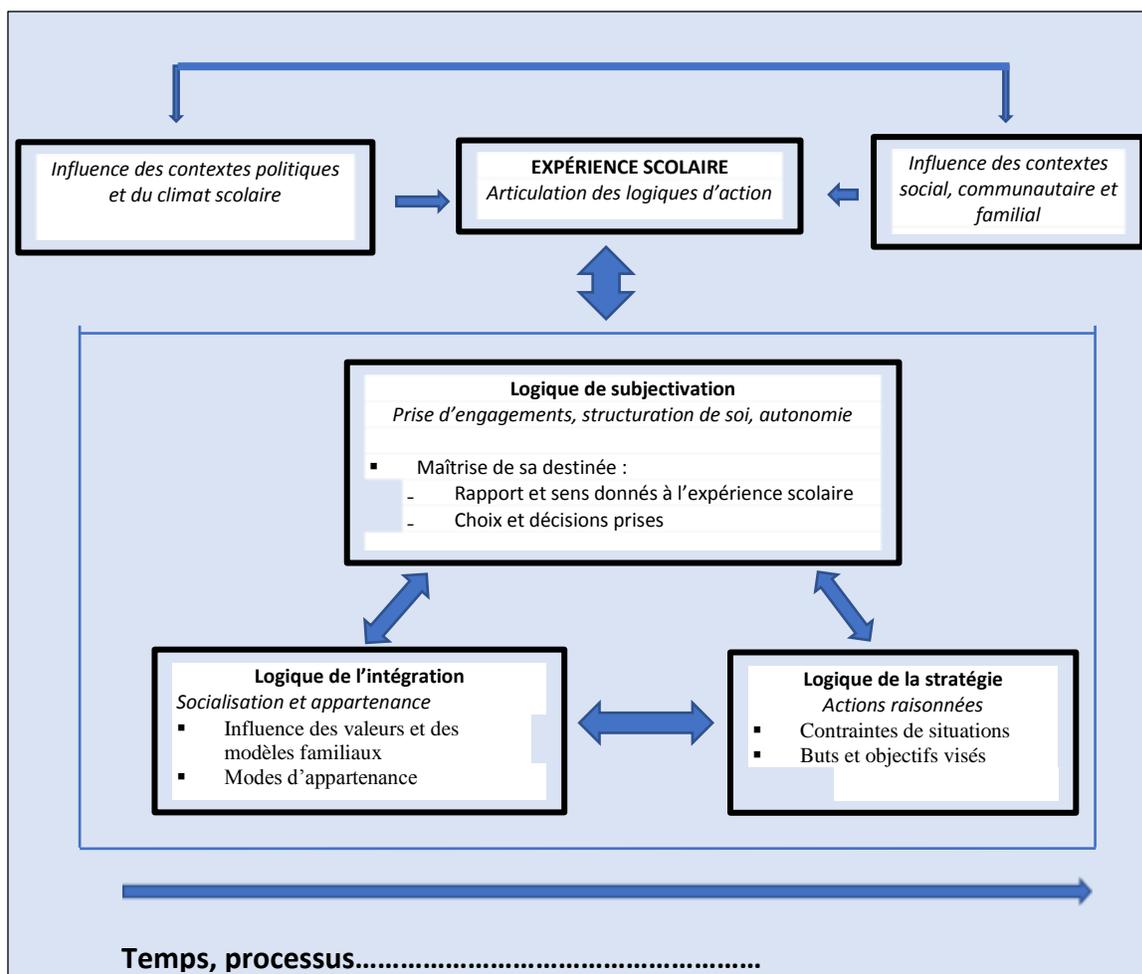
¹⁰¹ Selon le rapport d'évaluation participative de la pauvreté de 2001 (Uwizeyimana 2016a), les responsabilités de la femme selon l'ordre d'importance sont : (1) assurer la propreté de la maison, (2) veiller à l'éducation des enfants, (3) recevoir les hôtes, (4) préparer les repas, (5) respecter son mari, (6) veiller aux biens de la maison, (7) assurer les travaux agricoles, (8) faire les enfants, (9) faire le lit pour son mari, (10) décider de ce qu'il faut manger et (11) punir les enfants).

CONCLUSION

Ce chapitre a présenté mon cadre théorique de référence qui s'inscrit dans la sociologie des individus et les nouvelles approches de l'école (Courtinat-Camps et Prêteur 2012b), de l'échec scolaire et des processus d'apprentissage. La notion d'expérience scolaire éloigne en effet des approches classiques de l'école qui insistent soit sur les fonctions de cette institution, soit sur son rôle dans la reproduction sociale. En revenant au niveau des personnes, cette notion place l'élève au centre du système éducatif. Elle tente de montrer comment la création du sens influence les processus de socialisation des individus aux valeurs scolaires et sociales qui garantissent l'intégration sociale par l'intériorisation de normes et de valeurs (Picquenot 1997) et donne un sens à son expérience scolaire (Dubet 1994).

Cette conception s'inscrit dans le cadre des approches sociologiques nouvelles (Courtinat-Camps et Prêteur 2012b) et peut schématiquement être représentée sous la figure N° 1 à la page suivante.

Figure 2 : Synthèse des notions centrales du cadre théorique sur l'expérience scolaire



Cette conception de l'expérience scolaire montre qu'elle est le résultat d'un travail des élèves visant l'articulation des trois logiques d'action à travers des choix et dressant des stratégies dans un système de relations. Une telle manière de voir favorise le dialogue entre la psychologie et la sociologie car elle ouvre la voie à l'analyse de la perception du sujet par rapport à son vécu scolaire et au sens qu'il accorde à sa scolarité. Elle permet aussi d'articuler les caractéristiques objectives du contexte scolaire et les caractéristiques de l'élève porteur d'une histoire que cette thèse analyse à partir de la façon dont il.elle se pense comme sujet apprenant et perçoit les savoirs et leurs finalités. Logiquement, et comme on l'avait signalé plus haut, une des spécificités de notre posture consiste à mettre en avant le point de vue de l'élève acteur.trice responsable de sa propre scolarité mais aussi contraint.e par son contexte socio-familial. C'est donc à comprendre la dynamique des relations interpersonnelles ainsi que les processus intrapersonnels d'intégration, d'intériorisation et d'autonomisation que sera consacrée cette thèse. Mais elle articulera cette approche du sujet au contexte qui le dépasse et le contraint même s'il.elle tente de le faire sien.ne en lui donnant un sens.

CHAPITRE 3. LA MÉTHODOLOGIE

INTRODUCTION

Ce chapitre essaie de rendre compte des dynamiques de la recherche et de la complexité d'opérationnaliser le questionnement porté sur les manières dont les enfants rwandais.es, filles et garçons, donnent un sens à l'école. La méthodologie utilisée aura en effet été la meilleure façon d'appréhender l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Impliquant la subjectivité des participant.e.s, la démarche suivie, combinant des techniques et des méthodes quantitatives et qualitatives, m'a rapprochée des participant.e.s à la recherche. Elle m'a montré que ces derniers.ères sont non seulement « des sujets empiriques » qui livrent des informations pour la recherche, mais aussi des « sujets analytiques » qui montrent comment ils.elles analysent leur vie quotidienne afin de lui donner un sens et de prendre des décisions, en fonction des contextes et de leur définition des situations. Si une telle démarche a apporté des données fiables sur les stratégies, les défis, les difficultés et les objectifs visés par les élèves rencontré.e.s, elle a surtout permis de « *co-construire des savoirs sociaux* », avec les participant.e.s à la recherche, comme le dirait Salazar-Orvig 2003 (cité dans Demba 2011, p. 233).

Ce chapitre débute par une présentation des grands moments de recherche et de l'approche méthodologique. Elle est suivie par une description du terrain d'enquête et des outils utilisés pour construire et analyser les données et par une description du corpus documentaire construit à partir de rapports officiels et des entretiens menés avec les expert.e.s. Ces démarches tiennent compte des différents niveaux que mon cadre théorique a mis à jour comme pouvant influencer l'expérience scolaire des élèves. Il est en effet apparu qu'afin de saisir les cadres de l'expérience scolaire des enfants rwandais.es, il fallait comprendre les contextes sociaux et politiques (corpus documentaire et experts), le climat scolaire (entretiens avec des enseignant.e.s et des personnels scolaires), les contextes et les climats familiaux (entretien avec les parents et les FCM) et, finalement, le vécu des enfants (questionnaire avec les enfants et entretiens).

3.1. LES GRANDS MOMENTS DE LA RECHERCHE

Ma recherche a été marquée par trois moments sur le terrain au Rwanda, séparés par de longues périodes en Suisse.

Cette alternance, qui a eu pour conséquence une concentration importante du travail de terrain sur quelques semaines chaque année, m'a obligée à faire des démarches administratives conséquentes. Elle m'a aussi permis de rencontrer différent.e.s participant.e.s (élèves, parents et enseignant.e.s, expert.e.s professionnel.le.s des institutions publiques et non publiques).

En effet, le premier moment de terrain s'étend sur une période de cinq semaines à l'été 2016 (du 18 juillet au 20 août). Cette période a été choisie essentiellement parce qu'elle correspond aux dernières

Encadré 12: Les démarches administratives menées pour avoir accès au terrain

Pour avoir accès au terrain, les directives nationales en matière de recherche scientifique mises en place par le MINEDUC¹⁰² exigent une autorisation de conduire la recherche. Or, les procédures administratives que doivent suivre les chercheurs.euses non affilié.e.s au Rwanda pour avoir cette autorisation exigent une affiliation à une institution d'enseignement supérieur ou à une autre institution de recherche locale. Cette institution désigne ensuite un superviseur local pour le travail de collecte de données et facilite les procédures administratives pour accéder au terrain. J'ai demandé et obtenu cette autorisation auprès de l'Université du Rwanda/Collège d'éducation. Le superviseur local désigné pour mon travail a été le professeur Wenceslas NZABALIRWA que je remercie vivement pour son implication et pour son encadrement durant le travail de collecte de données sur le terrain.

Dès que j'ai obtenu la lettre d'affiliation, j'ai adressé une demande d'accès aux écoles auprès du MINEDUC et une autorisation d'une validité d'une année m'a été délivrée le 18 juillet 2016. Vu que le travail de terrain s'étendait au-delà de la période de sa validité (du 18 juillet 2016 au 18 juillet 2017), j'ai demandé son extension le 6 mai 2017 et elle a été prolongée pour une année. Par ailleurs, il importe de signaler que les procédures administratives pour avoir accès aux écoles exigent, en plus de l'autorisation de conduire la recherche délivrée par le MINEDUC, l'autorisation des districts. À cet effet, j'ai adressé à deux reprises (premier et deuxième moment de recherche) des demandes supplémentaires aux districts et il a fallu attendre les lettres de réponses pour avoir accès aux écoles.

semaines du deuxième trimestre et aux premières semaines du troisième trimestre de l'année scolaire dans le système éducatif rwandais. Les élèves de la 6P, principaux participant.e.s à la recherche, comprennent déjà les enjeux de cette classe particulière et se préparent à passer les examens nationaux organisés durant le troisième trimestre. La situation est donc propice pour mener une recherche sur leur expérience scolaire, mais elle m'a imposé de mener trois opérations sur un court laps de temps. Il s'agissait en un mois :

- de présenter la recherche et la démarche de réflexion que je souhaitais entreprendre avec certain.e.s élèves aux chargé.e.s de l'éducation au niveau des districts et des secteurs ainsi

¹⁰² <http://mineduc.gov.rw/resource/research-documents/> (25.5.16).

- qu'aux directions des écoles choisies pour faire partie d'un échantillon représentatif des divers quartiers de Kigali et de solliciter leur appui pour avoir accès aux élèves ¹⁰³;
- d'identifier les élèves participant à cette première phase de recherche
 - de leur administrer un questionnaire que j'avais préalablement prétesté (j'y reviendrais dans la section 3.4.3.3 de ce chapitre).

Le deuxième moment de la recherche - planifié très tôt dans le travail de thèse- s'est déroulé un an plus tard. Il s'est étendu sur une période de six semaines (du 3 juillet au 12 août 2017). Cette période visait avant tout à mener des entretiens et des groupes de discussion avec un échantillon représentatif d'élèves représentatifs des différents profils d'expérience scolaire mis en évidence par les analyses que j'avais effectuées entre ces deux périodes de terrain.

Elle a en outre permis de faire un suivi de la première vague de cueillette de données effectuée un an auparavant et a correspondu, une fois encore, au deuxième trimestre de l'année scolaire. Cette deuxième période de présence sur le terrain m'a également permis de recueillir des informations complémentaires à celles fournies par les élèves au moyen d'entretiens complémentaires avec des parents d'élèves et lors de groupes de discussion avec les femmes cheffes de ménage (FCM). Quelques personnels scolaires¹⁰⁴ ainsi que quelques expert.e.s professionnel.le.s des institutions publiques ont aussi été rencontré.e.s afin de mieux comprendre les dimensions dégagées par les premières analyses et certains des mécanismes qui déterminent les dimensions spécifiques de l'expérience scolaire des enfants rwandais.es.

Plus court que les périodes précédentes, le troisième moment de ma présence sur le terrain a duré onze jours. Il a eu lieu à l'automne 2017 (du 14 au 25 novembre 2017). Séparé du deuxième moment par trois mois, ce séjour, initialement prévu avec ma directrice de thèse¹⁰⁵, a été utilisé pour rencontrer quelques professionnel.le.s des institutions non publiques qui offrent différents types de soutien aux élèves. Ces rencontres ont eu pour objectif de mieux comprendre les problèmes rencontrés par les jeunes au cours de leur scolarité, les résultats préliminaires des analyses quantitatives et qualitatives indiquant que certain.e.s enfants étaient soutenu.e.s (par les ONG et autres institutions non publiques) à cause de leur vulnérabilité psychosociale.

Ces trois moments de présence sur le terrain ont entrecoupé mon séjour en Suisse et les allers retours entre ces deux lieux m'ont permis de prendre de la distance par rapport à mon sujet de thèse. L'expérience scolaire de mes propres enfants en Suisse m'incitait en outre à interroger à

¹⁰³ Avant d'avoir des contacts avec les participant.e.s à la recherche, les obligations légales fixées par les autorités rwandaises exigent d'avoir d'abord des contacts avec les responsables administratifs (dans mon cas il s'agit des autorités locales et des responsables des établissements scolaires) afin de leur présenter la recherche et les autorisations d'accès au terrain délivrées par les institutions habilitées.

¹⁰⁴ J'emploie ce terme pour désigner les enseignant.e.s et les autorités scolaires.

¹⁰⁵ N'ayant pas obtenu son visa, elle n'a pas finalement pu se joindre à moi.

nouveaux frais la réalité scolaire rwandaise. Ces déplacements physiques et intellectuels ont aussi été la source de grands changements qui se sont produits durant mes trois ans de thèse dans ma manière d'appréhender la problématique de recherche.

3.2. DU QUANTI AU QUALI, DEUX PERSPECTIVES CROISÉES POUR SAISIR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS RWANDAIS.ES

Enquêter sur l'expérience scolaire des enfants, c'est enquêter sur leurs rapports à l'école et à l'apprentissage et sur leur vécu scolaire. Ainsi, pour construire les données de recherche, j'ai opté pour un dispositif mixte, « *Mixed-Methods Sequential Explanatory Design* » (Ivankova, Creswell, & Stick 2006), c'est-à-dire pour un agencement combinant des techniques et des méthodes quantitatives et qualitatives. Utilisées dans une perspective de complémentation, l'approche quantitative a surtout permis d'objectiver l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s à partir de quelques éléments mis en évidence par la littérature. Les outils classiques de l'approche qualitative, entretiens individuels et de groupe ainsi qu'observations, ont, quant à eux, permis de comprendre et de repérer les éléments de rupture par rapport à ce que dégagent les théories occidentales sur l'expérience scolaire (Johnson et Onwuegbuzie 2004, p. 17) et de documenter la spécificité de cette dernière.

Cette démarche mixte a été motivée par la nature des questions auxquelles ce travail veut répondre et par le fait que le sujet de recherche était resté jusque-là non documenté dans le panorama des recherches menées au Rwanda, mais aussi parce qu'il était impossible de se référer uniquement aux théories occidentales pour dégager les dimensions spécifiques du phénomène étudié en contexte rwandais. Le moment charnière de l'orientation, soit la 6^e année primaire, semblait en outre particulièrement intéressant pour définir divers types de profil dans les rapports à l'institution scolaire, aux savoirs et aux projets futurs. En effet, l'examen national passé par les élèves à la fin de cette année détermine leurs possibilités ultérieures. Il paraissait donc un moment de cristallisation et de renforcement des situations, rendant plus aisées les mesures sur les grandes dimensions de l'expérience scolaire définies dans le cadre conceptuel et sur ses composantes psychosociales. Les résultats du questionnaire ont permis de mieux cerner les questions de recherche et d'objectiver la notion de l'expérience scolaire en contrôlant la mesure dans laquelle les pistes offertes par la littérature occidentales sont pertinentes.

Il semble en outre pertinent de confronter les données quantitatives recueillies à des données qualitatives afin de comprendre comment les enfants vivent leur scolarité. Pour cela, j'ai procédé à une analyse thématique tant des textes donnés par les enfants aux questions ouvertes du questionnaire et des transcriptions des discussions et des entretiens semi-directifs individuels que j'ai menés avec des groupes d'enfants, de parents et de personnels scolaires. Ce recours à

plusieurs sources d'information a permis de croiser les perspectives et a donc enrichi l'analyse et permis de diminuer une part du flou qui subsistait dans les informations collectées.

3.3. LE CHOIX ET LA PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

Le choix du terrain de recherche m'a semblé important car, comme l'ont relevé Beaud et Weber (2003), il permet de transformer la question générale de recherche en objet empirique qui évolue au cours de la recherche. J'ai opté pour la ville de Kigali parce qu'on y trouve une proportion plus importante qu'ailleurs de « femmes cheffes de ménage » (par exemple un taux de 30,4 % à Jali dans le district de Gasabo : NISR et MINECOFIN 2015a), proche de la moyenne nationale relevée par l'enquête démographique et de santé de 2014-2015 (31 % : NISR, MINECOFIN et *Ministry of Health* 2016).

3.3.1. La ville de Kigali et ses trois districts

Kigali se situe presque au centre du Rwanda, ce qui fait d'elle un pôle d'attraction à partir de tous les coins du pays, depuis sa fondation en 1907 par l'Allemand Richard Kandt. Capitale du Rwanda et centre administratif du pays, Kigali est également l'une des cinq provinces du pays avec la province du Nord, la province du Sud, la province de l'Est, la province de l'Ouest. La ville de Kigali est aujourd'hui constituée de trois districts : Nyarugenge, Kicukiro et Gasabo¹⁰⁶ après de nombreux remaniements administratifs¹⁰⁷. Ces transformations ont modifié les frontières de la capitale et elles ont incorporé des « zones rurales » à la métropole, notamment dans le district de Gasabo.

Le district de Nyarugenge, situé au cœur historique de Kigali, s'étend sur un plateau où se trouve le centre commercial, avec ses supermarchés et ses rues commerçantes. **Le district de Kicukiro** est au sud-ouest de Kigali et résulte de la fusion des anciens districts de Kicukiro, de Gikondo et de Kanombe (où se trouve l'aéroport international). **Le district Gasabo** est le district qui a le vent en poupe et qui pourrait bien détrôner un jour Nyarugenge. C'est là qu'on trouve la présidence,

¹⁰⁶ Loi N° 29/2005 portant organisation des entités administratives de la République du Rwanda (Gouvernement rwandais 2005).

¹⁰⁷ Selon Manirakiza (2011), avant d'accéder à sa structure administrative actuelle, Kigali a subi différentes réformes administratives exécutées pour restructurer la ville en dotant des quartiers d'une administration commune tout en essayant de limiter l'occupation et l'extension urbaine anarchique. Cela a été réalisé en 1975 par l'établissement de la commune urbaine de Nyarugenge (CUN) qui comptait au départ 13 secteurs. En 1990, cette dernière fut remplacée par la Préfecture de la ville de Kigali (PVK), créée pour assurer d'une manière effective les fonctions de capitale du Rwanda. La Préfecture de la ville de Kigali en 1990 englobait trois communes, Nyarugenge, Kicukiro et Kacyiru, subdivisées en vingt secteurs. En 2000, dans le cadre de la politique de décentralisation et à la suite de l'arrivée massive de la population sur les collines environnant la circonscription de la PVK, la redéfinition des limites de celles-ci fut impérative et ses entités administratives furent restructurées. Kigali reçoit une dénomination de « Mairie de la Ville de Kigali » (MVK) et les Communes deviennent des Districts. La MVK était composée de huit districts dont trois préexistants, Nyarugenge, Kacyiru, et Kicukiro et cinq incorporés dans la ville : Butamwa, Gikondo, Gisozi, Kanombe et Nyamirambo. Ils étaient subdivisés en 41 secteurs. Depuis 2005, une autre réforme administrative modifia les limites et les entités administratives de la ville dénommée officiellement la « Ville de Kigali ».

les ministères, les nouveaux quartiers aux maisons cossues, les hôtels et les restaurants réputés, l'ambassade américaine ainsi qu'une nouvelle zone de développement industriel *Kigali Special Economic Zone* aménagée pour attirer de nouveaux investisseurs et pour désengorger l'ancienne zone industrielle située près du centre-ville.

Depuis la fin du génocide qui l'a rendu tristement célèbre en 1994, Kigali cherche à se moderniser et à se tourner vers l'avenir. Elle fait preuve d'un réel dynamisme grâce au monde des affaires et grâce à des projets de développement économique « innovants et durables ». Toutefois, ce développement n'a pas que des externalités positives. Benjamin Michelin, dans son ouvrage intitulé *Douala et Kigali. Villes modernes et citadins précaires en Afrique* (Karthala, 2016), montre que malgré son développement, sa dynamique est double : une ville formelle pour la partie vitrine et une ville informelle pour les populations pauvres qui s'en trouvent lésées¹⁰⁸. Si l'on s'éloigne des quartiers chics avec leurs bâtiments « haut standing » et que l'on accepte de plonger dans la réalité des quartiers de Kigali, on se rend compte que les quartiers pauvres sont encore nombreux, malgré les plans pour les déplacer en périphérie, dans des implantations plus viables. Le commerce de rue existe encore, bien que les autorités tentent de le décourager et d'encadrer les vendeurs. On peut ainsi voir des vendeuses ambulantes proposer aux passants des marchandises étalées à même le sol, preuve qu'à Kigali, comme dans les autres villes africaines, la précarité cohabite avec l'aisance.

¹⁰⁸<https://classe-internationale.com/2018/01/18/strategie-nationale-durbanisation-pour-une-ville-durable-kigali-ville-verte/> (8.8.18).

Tableau 2: La ville de Kigali en chiffres¹⁰⁹

Niveau	Pays	Ville de Kigali	Gasabo	Kicukiro	Nyarugenge
Population	10 515 973 habitants	1 132 686 habitants	529 561 habitants 57,6 % ont moins de 25 ans	318,564 habitants 58,1 % ont moins de 25 ans	284 561 habitants 57,4 % ont moins de 25 ans
Étendue	26 338 km ²	730 km ²	430,30 km ²	166,7 km ²	134 km ²
Nombre de secteurs	416	32	15	10	7
Moyen de personnes par ménage	4,3	3,9	3,8	4,1	3,9
FCM	31 %	22 %	21,9 %	20,9 %	22,8 %
Accès à l'électricité	19,8 %	67,4 %	60,1 %	75,9 %	72,4 %
Accès à l'eau potable	85 %	88,7 %	85,6 %	92,7 %	90,4 %
Scolarité : NER ¹¹⁰ /EP	EP : 98 % ES : 34,1 %	EP : 89,2 % ES : 39,3 %	EP : 87,5 % ES : 35,2 %	EP : 91,2 % ES : 45,3 %	EP : 84 % à 94 % ES : 39,7 %
Travail des enfants ¹¹¹	9,3 %	2,6 %	2,9 %	2,2 %	2,4 %

Même si ce tableau montre que Kigali est mieux lotie que l'ensemble du pays, il ne faut pas oublier que des situations très différentes se cachent derrière ces pourcentages et qu'elles fixent le cadre dans lequel les enfants vivent et étudient, favorisant ou entravant leur scolarité. Comme le lecteur peut le constater dans le tableau ci-dessus, l'accessibilité à l'eau potable et à l'électricité reste un défi dans certains quartiers. Certains ménages doivent parcourir de longues distances pour atteindre les sources d'eau et, faute d'électricité, certains.e.s enfants ont de la difficulté à faire leurs devoirs et à réviser leurs leçons le soir. Le taux de pauvreté reste aussi élevé, variant entre 19,9 % et 23,4 %, malgré qu'il soit en dessous de la moyenne nationale (39,1 % en 2014 : NISR 2015b). Cette situation a un impact sur la fréquentation scolaire : la ville de Kigali est la plus touchée par le problème d'absence scolaire des enfants pauvres et le gouvernement indique que des raisons financières en sont la source dans 14 % des cas (NISR 2016a). Par contre, la fréquentation scolaire est élevée parmi les familles aisées (94,3 % NISR 2016a). Le problème de l'abandon scolaire, lié au coût des études et aux raisons familiales (NISR, 2011a, p. 18), persiste aussi dans la capitale. Ces situations ont comme conséquence le travail des enfants (2,6 % : NISR 2016a). Ainsi, même si le taux d'enfants qui travaillent de la ville

¹⁰⁹ Au niveau du pays, les informations sont tirées des rapports récents (MINEDUC 2018 et NISR 2017). Les données des trois districts datent de 2015 ; elles sont tirées des rapports pour ces trois districts publiés dans le cadre du quatrième recensement de la population et du logement au Rwanda (NISR et MINECOFIN 2015a; NISR et MINECOFIN 2015b; NISR et MINECOFIN 2015c).

¹¹⁰ *Net Enrollment Rate* (taux net de fréquentation scolaire).

¹¹¹ Pour la tranche d'âge de 5 à 7 ans (NISR 2017).

de Kigali est en dessous de la moyenne nationale (5,5 % : NISR 2016a), il est surprenant car différentes lois protègent les enfants et interdisent leur travail¹¹².

Ces questions liées à la pauvreté et au manque de ressources touchent aussi les infrastructures scolaires. Ainsi, le plan de développement du district Kicukiro pour 2013-2018 souligne l'insuffisance des locaux de classe qui se traduit par la surpopulation des classes (61 élèves par classe) et l'insuffisance du matériel pédagogique (Republic of Rwanda. 2013).

3.3.2. Les secteurs échantillonnés

Cette recherche a été menée dans 12 des 32 secteurs que compte la ville de Kigali : Kacyiru, Gatsata, Kimironko, Gikomero, Jali et Kinyinya du district de Gasabo ; Muhima, Rwezamenyo et Mageragere du district de Nyarugenge et Gikondo, Gahanga et Masaka du district de Kicukiro. Le choix de ces secteurs a été guidé par la particularité de leurs indicateurs sociodémographiques tels que le taux de fréquentation scolaire, le taux de travail des enfants, la taille moyenne des ménages, le taux de ménages dirigés par les femmes, le type d'habitat et l'accès à l'électricité (cf. tableau N° 2), soit des informations provenant toutes de différents rapports officiels.

¹¹² La Loi N° 13/2009 du 27/05/2009 (Gouvernement rwandais 2009) interdit le travail des enfants, mais elle reste peu respectée du fait de la pauvreté des familles et des arbitrages difficiles auxquels elles doivent faire face. L'arrêté ministériel N° 001/2016 du 08/01/2016 (Gouvernement rwandais 2016a) impose des sanctions aux parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école et aux personnes qui emploient les enfants ce qui les empêchent d'aller à l'école ou les incitent à quitter l'école mais il n'est pas non plus très respecté.

Tableau 3: Les caractéristiques essentielles des secteurs échantillonnés

Districts	Secteurs	Quelques caractéristiques des secteurs échantillonnés
Gasabo	Kacyiru	<ul style="list-style-type: none"> Secteur urbain avec un habitat de type spontané 85,9 %, dépasse le niveau du district : 58,8 %) Fort taux de fréquentation de l'EP (91,1 %) Bon taux d'accès à l'électricité : 96,5 %
	Gatsata	<ul style="list-style-type: none"> Entièrement urbain, mais le travail des enfants¹¹³ est significatif (3,7 %, le district est à 2,9 %) Habitat majoritairement de type spontané (91,9 %), pour tout le district ce type est à 58,8 % Certains quartiers sont défavorisés et sont caractérisés par une grande pauvreté.
	Kimironko	<ul style="list-style-type: none"> Secteur entièrement urbain et plus peuplé : 10,8 % de la population du district Fort taux de fréquentation de l'EP (91,6 %)
	Gikomero	<ul style="list-style-type: none"> Entièrement rural, sans accès à l'électricité (2,4 %), il enregistre un fort taux de travail des enfants (4,1 %) et le deuxième plus faible taux de fréquentation de l'EP (83,1 %) Familles nombreuses (moyenne de 4,3 personnes) mais secteur le moins peuplé (3,1 % de la population du district) avec un habitat isolé : 97,3 % (la moyenne du district est de 27,2 %)
	Jali	<ul style="list-style-type: none"> 84,8 % est une zone rurale mais les familles sont nombreuses (4,1 personnes/ménage) Habitat dispersé/isolé (72,1 %) et faible accès à l'eau améliorée (47,1 %) Taux de FCM (30,4 %) fort supérieur à la moyenne du district
	Kinyinya	<ul style="list-style-type: none"> Secteur plus peuplé : 10,9 % de la population du district Familles moins nombreuses (moyenne de 3,5 personnes)
Kicukiro	Gikondo	<ul style="list-style-type: none"> Secteur urbain à 100 % mais l'un des moins peuplé (5,4 % de la population du district) Taux de travail des enfants : 2,8 % Taux de FCM : 24,5 %
	Gahanga	<ul style="list-style-type: none"> Logements dispersés/isolés (47,2 % ; le niveau du district est de 11,7 %) Une grande zone rurale (57,9 %) et taux d'accès à l'eau améliorée (81 %) le plus faible du district Taux de fréquentation de l'EP (83 %) le plus faible du district Taux de FCM (24 %) supérieur à la moyenne du district
	Masaka	<ul style="list-style-type: none"> Une grande zone rurale (51 %) mais reste l'un des secteurs les plus peuplés (12,4 %) Faible accès à l'électricité (40,2 %), Taux de travail des enfants (2,8 %) et FCM (22,5 %) supérieurs aux moyennes du district
Nyarugenge	Muhima	<ul style="list-style-type: none"> Habitat spontané Sujet de la restructuration urbaine depuis 2015, un projet de la ville de Kigali qui vise à faire de ce secteur un centre d'affaires
	Rwezamenyo	<ul style="list-style-type: none"> Secteur urbain le moins peuplé du district de Nyarugenge (5,9 % de la population du district) Deuxième secteur du district avec un taux élevé de FCM (26 %)
	Mageragere	<ul style="list-style-type: none"> En totalité rural, faible accès à l'électricité (10,4 %) Fort taux de FCM (28,4 %) et faible taux de fréquentation de l'EP (86,3 %) par rapport à la situation du district Fort taux de travail des enfants (2,8 %) supérieur à la moyenne du district

Ces informations sont tirées de MINECOFIN et NISR (2015) ; NISR et MINECOFIN (2015b) et NISR et MINECOFIN (2015c). Par ailleurs, comme les rapports utilisés ne donnent pas systématiquement pour tous les secteurs les informations sur les mêmes indicateurs, je n'ai pas

¹¹³ Les taux de travail des enfants indiqués concernent la tranche d'âge de 10 à 14 ans.

pu reprendre les mêmes indicateurs. Les informations disponibles sur ces entités administratives portent sur les indicateurs qui font que l'un ou l'autre secteur se distingue par rapport aux autres. Il faut aussi signaler que certains éléments circonstanciels ont été décisifs dans le choix de ces secteurs, qui a finalement pris la forme de choix négocié, des pondérations ayant dû être faites entre les planifications préliminaires et le contexte effectif de recherche. En effet, lors des contacts préliminaires auprès des chargé.e.s de l'éducation au niveau des districts, j'ai discuté des secteurs échantillonnés. Le directeur de l'éducation dans le district de Nyarugenge m'a proposé d'étudier les secteurs de Muhima et de Rwezamenyo, célèbres pour leur vie nocturne et populaire, et de laisser de côté le secteur Kinyinya (situé à une dizaine de kilomètres de Kigali sur la route menant au nord-ouest du pays) que je voulais étudier initialement. Selon ce professionnel et, bien que ces deux secteurs soient officiellement en zone urbaine, ils étaient particulièrement intéressants à étudier. Après avoir fait des visites exploratoires dans certaines écoles de ces deux secteurs et m'être informée au moyen de rapports gouvernementaux (MINECOFIN et NISR 2015 ; NISR et MINECOFIN 2015b et NISR et MINECOFIN 2015c) sur les caractéristiques de ces deux secteurs (*cf.* tableau N°2), j'ai adapté mes choix et j'ai opté pour les écoles des secteurs Muhima et Rwezamenyo. Par ailleurs, les secteurs Kinyinya et Kacyiru ont aussi été sélectionnés puisque les réponses à mes demandes d'accès aux écoles adressées aux maires des districts de Kicukiro et de Nyarugenge (en 2016) tardant tellement qu'elles risquaient de rendre la construction des données impossible durant mon séjour de 2016. Et finalement, afin d'éviter de n'avoir qu'un nombre trop faible d'enfants interrogé.e.s par questionnaire, j'ai décidé de contacter certaines écoles des secteurs Kinyinya et Kacyiru en plus de celles qui avaient initialement été échantillonnées.

3.3.3. La description des écoles échantillonnées

La recherche a été menée dans 31 établissements scolaires publics et subventionnés des 12 secteurs échantillonnés. Le tableau N° 3 présente brièvement ces écoles dans le panorama des écoles primaires de la ville de Kigali et montre que les écoles privées sont nombreuses dans chacun de ces districts. Elles accueillent prioritairement des enfants des familles aisées, le coût de l'écolage allant d'environ 100 Frw à deux millions par trimestre.

Il faut aussi voir que le nombre d'élèves par école est nettement plus élevé dans le secteur public que dans le privé : les établissements scolaires publics de Gasabo comptent aussi 1 430 élèves en moyenne, les privés environ 300. La situation est similaire à Kicukiro (environ 1 300 enfants dans le public et 245 dans le privé) et à Nyarugenge (plus de 1 610 élèves dans le public et moins de 455 dans le privé).

Les élèves que j'ai rencontré.e.s fréquentent tous les écoles publiques et subventionnées et l'on ne pourra de ce fait comparer les effets de la taille des établissements sur le climat scolaire.

Tableau 4: Les EP dans la ville de Kigali en 2016 et les EP échantillonnées

	Gasabo			Kicukiro			Nyarugenge		
	Nbre écoles	Élèves primaire	Élèves 6P	Nbre écoles	Élèves_ primaire	Elèves _6P	Nbre écoles	Elèves primaire	Élèves 6P
Écoles privées	57	17 305	2 011	45	10 936	1 236	13	5 914	664
Écoles publiques et conventionnées	53	75 935	6 279	30	39 200	3 832	29	46 894	5 096
Total	110	93 240	8 290	75	50 136	5 068	42	52 808	5 760
Écoles échantillonnées	17	27 122	2 352	6	11 733	1 127	7	13 819	1 408
Participant.e.s au premier moment de recherche	868 élèves en 6P			406 élèves en 6P			564 élèves en 6P		

Du point de vue du milieu, 16 écoles se trouvent en milieu rural et 15 sont en milieu urbain. J'ai repris pour le classement la distinction suggérée par l'Office Rwandais du logement entre zones urbaines et rurales. Ainsi, elle définit comme zone urbaine une zone disposant d'importantes infrastructures, une agglomération bâtie de plus de 20 km² et une population de plus de 10 000 résidents permanents, ce qui représente une densité de population supérieure à 500 personnes au km² ou une zone située dans un périmètre délimité et réservé au développement futur. Par ailleurs, une zone caractérisée principalement par des activités agricoles et d'élevage, un petit nombre de bâtiments et située en dehors de la limite d'une zone urbaine est classé comme zone rurale (*Ministry of infrastructure 2013, p.15-16*).

Comme le montrent les caractéristiques des écoles échantillonnées (*cf. tableau N° 4*) ainsi que la localisation géographique des écoles échantillonnées (*cf. carte N°1*), 17 écoles (dont 9 en milieu rural) sont du district de Gasabo, 6 écoles (dont 4 en milieu rural) sont du district de Kicukiro et 7 écoles (dont 4 en milieu rural) sont localisées dans le district de Nyarugenge.

Tableau 5: Les caractéristiques des écoles échantillonnées

District	Code école	Type d'école ¹¹⁴	Terrain de jeu aménagé	Milieu ¹¹⁵	Enseignant.e.s	Classes/école	Élèves au primaire	Casses 6P	Élèves_6P	Répondant.e.s / questionnaires	Animateur ¹¹⁶	Préfet de discipline	Préfet des études	Chambre pour filles ¹¹⁷	Matrone ¹¹⁸	Clubs	Chargé.e des clubs	Toilettes séparées	Eau	Électricité	Ordinateur pour élèves	
Gasabo	01	2	0	2	18	13	1 265	2	132	31	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	02	1	0	1	21	14	1 197	2	71	42	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	03	2	0	1	20	15	1 143	2	114	73	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	
	04	1	0	2	15	11	1 020	1	691	29	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	
	06	1	0	2	14	10	911	1	67	23	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
	08	2	0	2	21	14	1 755	4	228	87	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	09	2	0	1	15	10	946	1	54	19	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
	11	1	0	1	15	10	1 015	1	77	34	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	13	1	0	2	20	16	1 438	3	155	54	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	12	2	0	1	28	18	1 967	2	142	57	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1
	14	2	0	2	17	14	1 295	2	156	31	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
	19	2	0	2	52	38	4 527	3	345	50	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	20	2	0	1	16	11	938	1	89	50	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	21	1	0	2	39	28	2 188	4	245	134	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
	31	2	0	2	15	12	1 123	1	120	31	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1
	26	2	0	1	26	20	2 545	2	260	70	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
28	1	0	1	11	8	612	1	35	22	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	
30	1	0	1	22	14	1 237	2	70	31	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	
Kicukiro	07	2	0	1	43	22	1 784	5	235	79	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
	10	2	0	1	26	19	1 566	2	87	25	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
	22	1	0	1	23	16	1 519	3	169	73	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
	25	2	0	2	43	34	4 025	4	298	97	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	27	1	0	2	18	15	1 242	2	147	50	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
	29	2	0	2	29	24	1 597	4	172	82	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Nyarugenge	05	1	0	1	9	7	770	1	82	15	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
	15	2	0	1	25	18	1 577	2	92	40	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	16	1	0	2	31	24	3 007	4	378	177	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
	23	2	0	1	30	22	2 497	3	174	57	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
	17	1	0	2	48	36	3 079	5	384	126	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	18	2	0	2	53	41	1 714	5	297	116	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	24	1	0	1	15	12	1 175	1	78	33	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	

¹¹⁴ 1 : École primaire ; 2 : Groupe scolaire.

¹¹⁵ 1 : École située en milieu rural ; 2 : école située en milieu urbain.

¹¹⁶ 1 : il est utilisé pour signaler la présence de l'indicateur observé.

¹¹⁷ Lancée en 2010 dans le cadre du soutien de la scolarité des filles, cette pratique permet aux filles de trouver un endroit sécurisant et du matériel hygiénique acheté dans le budget disponibilisé par le MINEDUC en cas de menstruation (Ahmed 2011).

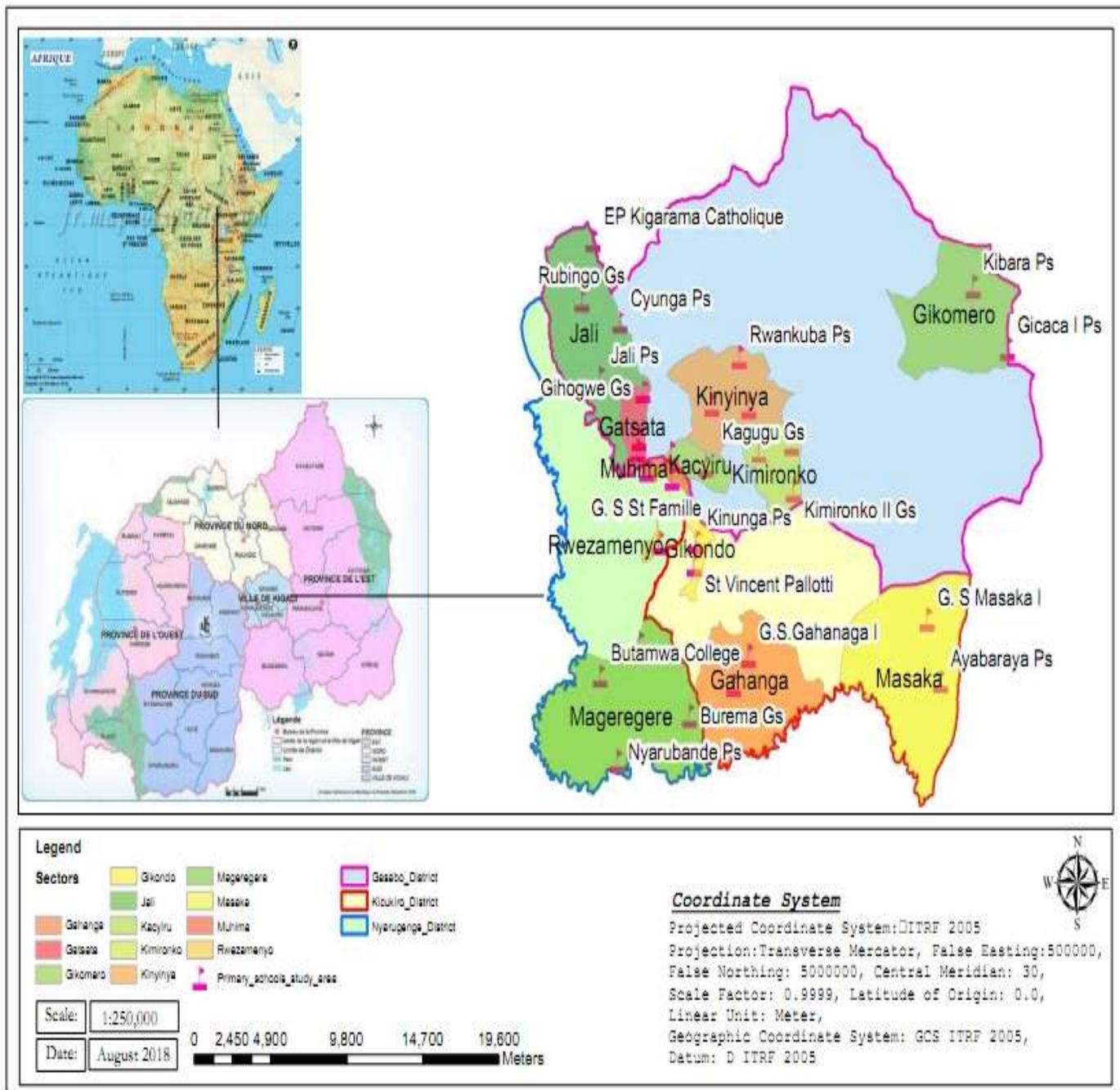
¹¹⁸ Il s'agit des enseignantes désignées pour offrir aux filles les conseils sur les questions liées à la gestion de leur sexualité.

Les sources de financement de ces établissements ne sont pas les mêmes : 14 écoles sont des établissements publics et ne tirent leurs ressources que du gouvernement alors que les 17 autres sont des écoles conventionnées¹¹⁹. Quant au type d'établissement, 14 établissements sont des écoles primaires et 17 sont des établissements d'enseignement primaire et secondaire (souvent appelés Groupe Scolaire). La différence entre ces deux types d'établissements réside dans le fait que les EP offrent seulement un cycle d'enseignement primaire tandis que les GS offrent en plus un premier cycle de l'enseignement secondaire. Les différences ne s'arrêtent pas là ¹²⁰: bien que les deux types d'établissements disposent d'une Assemblée Générale (AG) et d'une direction d'école, les GS sont dotés en plus d'un.e préfet.e des études, d'un.e préfet.e de discipline (personne n'existant que dans huit de ces écoles) et d'un.e intendant.e et/ou d'un.e secrétaire qui assistent la direction de l'école.

¹¹⁹ Ce qui signifie qu'elles reçoivent des dons de la part de congrégations religieuses co-propriétaires.

¹²⁰ Selon le plan stratégique 2013-2018 du (MINEDUC 2013a) ainsi que la Loi n°23/2012 du 15/06/2012 portant sur l'organisation et sur le fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (Gouvernement rwandais (2012a), l'organisation administrative des deux catégories d'établissement n'est pas la même.

Localisation géographique des écoles échantillonnées



En outre, le contexte scolaire diffère d'une école à l'autre ce qui complexifie nettement le travail de délimitation des facteurs modifiant l'expérience scolaire des écoliers rwandais fréquentant une classe de 6P à Kigali. Les différences constatées proviennent notamment du dynamisme des autorités scolaires, du niveau de collaboration et d'implication des membres du comité de l'assemblée générale de l'école (elles existent pourtant dans toutes les écoles), du soutien et de la collaboration des structures administratives locales (secteur, cellules) du financement de certaines activités et de la mobilisation de la communauté et des partenaires ainsi que de la présence de partenaires (Église, Association, ONG...).

3.4. LA CONSTRUCTION DES DONNÉES

Les objectifs de ma recherche m'ont amenée à concevoir un corpus documentaire important dès le début de ma recherche. Ils m'ont aussi amenée à contacter certain.e.s expert.e.s professionnel.le.s des institutions non publiques et publiques au Rwanda (durant le deuxième moment de recherche) pour discuter des points de vue et des théories européennes sur l'expérience scolaire au regard de la situation rwandaise.

3.4.1. Le corpus documentaire¹²¹

Les documents de politiques scolaires et éducatives qui constituent une partie essentielle du corpus documentaire construit sont présentés en détails dans le chapitre I de cette thèse. Il importe toutefois de signaler dès à présent que la lecture de ces textes a permis d'identifier les axes des politiques scolaires et éducatives, après que j'en ai effectué le repérage, la description et l'analyse. Ce sont à la fois des textes de référence fondamentaux qui précisent la politique éducative rwandaise déclarée mais aussi la manière selon laquelle celle-ci s'est concrétisée. L'analyse des rapports du ministère de l'Éducation ainsi que des documents et de rapports de différents ministères et d'autres institutions partenaires du ministère de l'Éducation (détails sur ces institutions Cf. section 1.2.2 du premier chapitre) montre les changements intervenus et fournit de nombreuses données tant la logique est au monitoring de l'éducation par les statistiques. Un tel travail visait avant tout la clarification, clarification rendue nécessaire car, si certains éléments essentiels des politiques éducatives rwandaises sont permanents et assurent une continuité au sein du système éducatif rwandais, d'autres évoluent selon les conditions sociales, économiques et politiques du moment. En plus, au cours des dernières années, le système éducatif rwandais a connu une impressionnante période de croissance, notamment en

¹²¹ Je dois préciser que lors de mes lectures et analyses documentaires, j'ai lu certes des documents en Français mais aussi en Anglais et en Kinyarwanda. J'ai chaque fois traduit moi-même le contenu qui est utilisé dans cette thèse.

termes d'accès à l'éducation, même si le pays rencontre encore de nombreuses difficultés, telles que la surpopulation¹²² des classes, la transition linguistique du français à l'anglais, etc.

À cet effet, la démarche utilisée pour l'analyse des politiques éducatives est adaptée au contexte du Rwanda comme pays en développement. Elle met l'accent sur certaines particularités propres au pays, mais reconnaît une large diversité en ce qui concerne la manière d'aborder les problèmes relatifs à l'éducation. Les analyses faites m'ont permis de saisir les fondements, les objectifs et les grandes orientations de la politique éducative rwandaise qui participent à la construction de l'expérience scolaire des enfants rwandais et aux dynamiques que cette expérience prend.

Le corpus que j'ai construit est une synthèse, au sens large, des différentes politiques de l'éducation au Rwanda. C'est aussi le regard d'une jeune chercheuse en sciences de l'éducation qui analyse, en partant du terrain, les finalités et les valeurs des objectifs du système éducatif, l'élaboration et la mise en œuvre des différentes politiques d'éducation puis l'évaluation de ces politiques éducatives. Ainsi, le corpus constitué porte sur l'ensemble des engagements du pays (internationaux, régionaux et programmes nationaux) qui donnent son orientation à la politique du secteur de l'éducation. Ce corpus porte plus particulièrement sur la politique du secteur de l'éducation de 2003 (MINEDUC 2013a) sur le Plan stratégique 2013-2018 (MINEDUC 2013) et sur les politiques sous sectorielles qui en découlent, ainsi que sur des rapports publiés entre 2000 et 2016.

Guidée par ma thématique, j'ai dû faire un tri parmi un nombre impressionnant de rapports, évaluations et plan d'intervention et de développement. Il n'a pas été facile car l'administration rwandaise tient à disposer en tout temps d'indicateurs statistiques permettant d'appuyer ses choix politiques et de donner des preuves aux organismes internationaux d'aide au développement des efforts faits et des réalisations accomplies. Une pléthore de ce type de documents en découle et les informations que je cherchais s'y trouvent de manière non seulement éparse mais parfois difficilement comparables. Certaines sont par ailleurs manquantes : la médiane des revenus ne figure nulle part et j'ai dû me fonder sur des informations fournies par mes contacts pour la calculer afin de catégoriser les familles dans une pauvreté absolue. Selon ma source, elle s'établit à 33 000 Frw, ce qui m'a conduit à établir le seuil de pauvreté absolue à 20 000 Frw et celui de vulnérabilité à 52 000 Frw. Ces chiffres peuvent surprendre, sachant que le revenu annuel moyen par habitant était de 574 000 francs rwandais

¹²² Au regard des standards européens, ces classes sont extrêmement chargées et l'on est tenté de parler de « surpopulation ». Ce terme est délicat car il suggère une norme bien difficile à fixer. Je l'ai cependant utilisé car des participants aux entretiens l'employaient et qu'il rendait bien compte du décalage entre matériel et infrastructures scolaires et nombres d'élèves, comme, notamment, le fait d'être quatre à occuper des bancs d'école prévus pour deux enfants, ou de ne pas trouver de siège et d'être assis par terre.

(environ 47 000 Frw par mois) soit 729 \$ en 2016 (NISR 2017a), mais il faut se souvenir que le Rwanda figurait en 180^e position en ce qui concerne le classement des pays dans l'édition 2017 de l'indice de développement humain du monde calculé par le Programme des Nations Unies¹²³, ce qui en fait un pays globalement pauvre. De plus, les disparités régionales sont très importantes. Les enfants sur lesquels je travaille viennent en général de familles modestes et fréquentent des écoles publiques.

Il faut ajouter qu'en ce qui concerne l'éducation, cet effet courant, voire permanent, de monitoring s'appuie sur les informations fournies par les administrations des districts depuis la politique de décentralisation, elles-mêmes se fondant sur les renseignements communiqués par les autorités scolaires et des acteurs de terrain que sont les directions d'école. La masse des informations disponibles est finalement très grande, mais certaines variations amènent parfois à en interroger la crédibilité, telle que, par exemple, la comparaison des taux de scolarisation entre 2016 et 2017 : de 2016 à 2017 le taux net de scolarisation a passé de 97,7 % à 98 % (MINEDUC 2018a) .

Les différences chiffrées sont elles aussi énormes. Elles se réfèrent à des calculs différents des indicateurs, ce qui rend les références incertaines et dessine, pour la chercheuse que je suis, un terrain statistique dans lequel il est difficile de se diriger et qui suggère d'obtenir des compléments d'informations fiables de la part de personnes informées.

3.4.2. Les entretiens avec les experts

Bien que de nature très différente du fait des interactions engagées par le vis-à-vis, les entretiens avec les experts ont poursuivi les mêmes finalités que la construction du corpus documentaire et c'est pourquoi j'en traite ici. Il s'agissait de comprendre l'effet des politiques d'intervention de certaines ONG sur la construction de l'expérience scolaire des enfants.

3.4.2.1. Les entretiens avec les professionnel.le.s des institutions non publiques

Comme les résultats préliminaires de cette recherche indiquaient que certain.e.s écoliers.ières étaient soutenu.e.s par des institutions non publiques, j'ai décidé de contacter huit institutions non publiques (cf. tableau N°6.) actives dans le secteur de l'éducation et présentes dans la ville de Kigali (comme dans d'autres régions du pays) pour comprendre leur rôle. J'ai donc envoyé une lettre officielle aux responsables de ces institutions, accompagnée par l'autorisation d'accès au terrain délivrée par le MINEDUC.

¹²³ <https://www.populationdata.net/palmares/idh/#Rwanda>, consulté le 5.2.19.

Ces institutions m'ont directement répondu et m'ont informée des jours d'entrevue avec un.e professionnel.e désigné.e (technicien.ne) ou un.e représentant.e de l'institution. Ces entretiens menés avec les professionnel.le.s de ces institutions ont toujours eu lieu à leur lieu de travail et m'ont permis de cerner les problèmes rencontrés par les élèves au cours de leur scolarité, le type de soutien qui leur est apporté et la manière dont les institutions contactées analysaient les problèmes et y répondaient. J'ai ainsi constaté que les institutions contactées jouent un rôle essentiel dans l'éducation des enfants, surtout en ce qui concerne le soutien matériel et l'accompagnement psychosocial, même si leurs modèles d'intervention diffèrent sensiblement.

Tableau 6: Les caractéristiques des professionnel.le.s des institutions non publiques rencontré.e.s

Institution	Date	Sexe	N°	Poste occupé depuis	Formation
Handicap International ¹²⁴	16 nov. 2017	H	ONG 1	< 5 ans	Universitaire
Uyisenga ni Imanzi ¹²⁵	17 nov. 2017	H	ONG 2	> 10 ans	Universitaire
		H	ONG 3	< 5 ans	Universitaire
Hope and Homes for Children ¹²⁶	17 nov. 2017	H	ONG 4	< 5 ans	Universitaire
ARCT Ruhuka ¹²⁷	16 nov. 2017	F	ONG 5	< 5 ans	Universitaire
LIWOHA ¹²⁸	17 nov. 2017	H	ONG 6	5-10 ans	Universitaire
		F	ONG 7	5-10 ans	Universitaire
Care International ¹²⁹		H	ONG 8	< 5 ans	Universitaire
Abadacogora ¹³⁰	20 nov. 2017	H	ONG 9	< 5 ans	Universitaire
Église Catholique	20 nov. 2017	H	ONG 10	< 5 ans	Universitaire

¹²⁴<https://www.handicapinternational.be/fr/rwanda>.

¹²⁵<http://www.uyisenganmanzi.org.rw/>.

¹²⁶<http://www.hopeandhomes.org/poi/rwanda/>.

¹²⁷ Association Rwandaise des Conseillers en Traumatisme.

¹²⁸ Life Wounds Healing Association, <http://liwoha.org/>.

¹²⁹<https://www.care.org.rw/>.

¹³⁰<http://caritas-cdjp-kigali.rw/index.php?services&abadacogora&id=34&ca>.

3.4.2.2. Les entretiens avec les professionnel.le.s des institutions publiques

Les contacts avec les professionnel.le.s des institutions publiques se situent à un niveau plutôt macro de cette recherche. En effet, conduire une enquête sur les enfants (niveau micro) c'est aussi approcher leurs familles et le personnel scolaire (niveau méso) car cette expérience est modulée par leurs (in)actions, elles-mêmes influencées par l'(in)intervention de professionnel.le.s qui œuvrent au sein des institutions publiques et qui formulent et assurent le suivi des politiques, des programmes, des normes et des stratégies nationales sur l'éducation.

Trois institutions publiques concernées par la problématique étudiée (MINEDUC, REB et district) ont été contactées. Avant d'établir les contacts, j'ai envoyé une lettre officielle aux responsables des institutions accompagnée par l'autorisation d'accès au terrain délivrée par le MINEDUC et j'ai pu rencontrer six professionnel.le.s (quatre hommes et deux femmes) de ces institutions (sur leur lieu de travail et au moyen d'un entretien de groupe avec trois professionnels du MINEDUC et trois entretiens individuels avec les autres professionnel.le.s).

Tableau 7: Les caractéristiques des professionnel.le.s des institutions publiques rencontré.e.s

Institution	Date	Sexe	N°	Poste occupé depuis	Formation
MINEDUC	13 juillet 2017	F	1	> 5	Universitaire
		H	2	< 5	Universitaire
		H	3	< 5	Universitaire
		H	4	> 5	Universitaire
REB	18 juillet 2017	H	5	< 5	Universitaire
District	13 août 2017	F	6	> 5	Universitaire

Les rencontres avec ces professionnel.le.s m'ont permis d'obtenir des informations supplémentaires sur certains aspects de la politique éducative au Rwanda (mesures discriminatoires pour la scolarisation des filles, orientation dans les écoles 9YBE et les écoles secondaires publiques avec internat, pratiques éducatives implicites, défis dans le système scolaire rwandais, etc.) restant encore peu explicités ou absents après l'analyse de la politique éducative au Rwanda. Ces rencontres m'ont aussi permis d'obtenir leurs points de vue sur certaines situations qui émergeaient des premiers résultats de la recherche : absence scolaire pour des raisons matérielles, redoublement, cours supplémentaires, doubles parcours scolaires après la fin de la 6P, etc.

3.4.2.3. Les autres contacts menés

En plus des rencontres avec ces deux catégories d'expert.e.s au cours de ma recherche doctorale, des entretiens exploratoires et complémentaires ont aussi été menés avec différentes personnalités privées et autres membres des institutions publiques. Je profite ici de l'occasion pour les remercier de leur temps. Ces rencontres m'ont permis de recueillir les premières informations, base pour rédiger ma demande de bourse auprès de la Confédération helvétique ainsi que mon projet de recherche. Elles m'ont aussi permis de déchiffrer et, comme l'ont décrit Beaud et Weber (2003), de dresser un premier panorama relatif à ma thématique de recherche. La volonté de saisir la situation de l'éducation au Rwanda m'a ainsi menée à établir des contacts auprès de l'Office pour la promotion de l'éducation au Rwanda, chargé du développement rapide de ce secteur¹³¹, et du Conseil National des Enfants¹³². De la même façon et pour essayer de comprendre la situation des FCM au Rwanda, j'ai contacté le ministère du Genre et de la Promotion de la Famille¹³³ et le Conseil National des Femmes¹³⁴. Il importe de signaler que les personnes désignées par leurs institutions pour me rencontrer parlaient au nom de leur institution plutôt qu'en leur nom propre et qu'elles m'ont donné des documents permettant de comprendre la position officielle de leurs institutions sur les sujets abordés.

En outre, le professeur Mbonyinkebe Déo (anthropologue et professeur de sociologie à l'Université du Rwanda que je connais depuis les années 2000, évaluateur des projets psychosociaux de différentes ONG dans la région des grands lacs) et l'ancienne secrétaire exécutive de l'Association *AVEGA Agahozo* (Association des Veuves de Génocide Agahozo), Madame Kayirere Odette (âgée de plus d'une cinquantaine d'année et détentrice d'un diplôme universitaire) ont été contacté.e.s à titre personnel. Je profite aussi de cette occasion pour les remercier des clarifications apportées pour la compréhension de la situation des FCM au Rwanda. Le professeur Mbonyinkebe m'a fait bénéficier de son expertise sur l'émergence du phénomène des FCM au Rwanda et sur la question de l'éducation de leurs enfants. Au-delà de l'entretien formel qu'il m'a accordé le 4 août 2016, différents échanges informels ont jalonné ma recherche depuis ses débuts notamment pour contrôler si les pistes explicatives offertes par la littérature étaient pertinentes en ce qui concerne les enfants des FCM. Quant aux contacts établis avec Madame Kayirere (FCM depuis plus de 20 ans et mère de plus d'une dizaine d'enfants biologiques et adopté.e.s), c'est en fait en tant qu'actrice dans le soutien et dans la protection des femmes

¹³¹<http://www.mineduc.gov.rw/agencies/rwanda-education-board/>.

¹³² C'est une institution nationale chargée de renforcer les droits de l'enfant en coordonnant la mise en œuvre du système de protection de l'enfance. Pour plus de détails, visiter <http://www.ncc.gov.rw/index.php?id=11>.

¹³³ C'est l'institution du gouvernement central chargée d'assurer la coordination stratégique de la mise en œuvre des politiques dans le domaine du genre, de la famille, de l'autonomisation des femmes et des questions relatives aux enfants. Pour plus de détails, consulter <http://www.migeprof.gov.rw/index.php?id=186>.

¹³⁴ C'est un forum où les filles et les femmes mettent leurs idées en commun pour résoudre leurs propres problèmes et participer au développement du pays. Pour plus de détails, consulter <http://www.migeprof.gov.rw/index.php?id=194>.

vulnérables qu'elle m'a sensibilisée aux défis que les FCM rencontrent au quotidien : problèmes, stratégies utilisées dans la vie quotidienne, soutiens perçus.

3.4.3. Le questionnaire

3.4.3.1. La présentation du questionnaire

Le questionnaire que j'ai conçu pour colliger les données de cette recherche m'a permis de récolter, à la fin du deuxième trimestre et au début du troisième trimestre de l'année scolaire 2016, des données inexistantes jusque-là sur l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Ce sujet n'avait en effet jamais été abordé dans un pays qui a connu des transformations très importantes, en termes de visées et d'architecture de son système éducatif, depuis les deux dernières décennies. Ce questionnaire comporte des questions touchant aux trois logiques qui s'attachent au concept d'expérience scolaire telles que présentées plus haut: la logique de la « sélection/hiérarchisation » qui impose des parcours scolaires, la logique de l'« intégration » (appartenance et relations sociales) et la logique de la « subjectivation » qui renvoie à la formation (Dubet et Martuccelli, 1996b).

La construction de ce questionnaire s'est inspirée du questionnaire « Les jeunes, l'école et leur avenir » de Courtinat-Camps et Prêteur (2012a) et du questionnaire « Les jeunes et leur scolarité » utilisé par De Léonardis, Féchant et Prêteur (2005). J'ai d'abord pensé que je pourrais utiliser l'un de ces deux questionnaires pour appréhender l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Néanmoins, j'ai vite compris que cela ne serait pas possible car ma recherche est teintée d'éléments liés au contexte local tels que la situation de pauvreté (j'y reviendrai plus loin). Courtinat-Camps et Prêteur (2012a) m'ont semblé pertinents car ils abordent l'expérience scolaire sous trois axes relationnels : l'axe élève-enseignant ; l'axe élève-groupe de pairs et l'axe élève-famille. Comme la présente recherche essaie de le faire, ces auteurs proposent une analyse du jeu complexe des rapports dialectiques entre déterminants socio-biographiques et familiaux et trajectoires scolaires et rapport à l'avenir pour comprendre comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme. En outre, De Léonardis, Féchant et Prêteur (2005) m'ont semblé pertinents car, dans leur étude empirique, ils se concentrent sur le point de vue de l'enfant pour aborder son expérience « d'éduqué.e ». Cette manière est aussi empruntée par la présente recherche pour appréhender l'expérience scolaire des enfants rwandais.es.

Il importe de noter que la rubrique relative aux rapports aux activités scolaires est par ailleurs inspirée par les travaux d'Albert Bandura autour du concept de l'« *Auto efficacité personnelle* » (Bandura et Schunk 1981; Bandura et al. 1996; Bandura 2006; Guerrin 2012). Bandura définit ce

concept comme « *la croyance des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences* » (Guerrin 2012, p. 111). Il identifie également ses quatre sources, à savoir « l'expérience vécue de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état physiologique » (Guerrin 2012, p. 111). Il faut ajouter que Bandura a été critiqué pour ne pas avoir mis assez en évidence le lien avec les relations affectives qui, pourtant, jouent un rôle important dans la motivation (Lecomte 2004, p. 86), ce qui l'a amené à proposer d'« *envisager des modulations culturelles des processus d'auto-efficacité* » (François 2004). Toutefois, la portée des conceptions de Bandura est considérable et indéniable et son œuvre s'inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive selon laquelle « *le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne* » (Rondier 2004, p. 1).

Ainsi, lors de la construction de ce questionnaire, je me suis assurée que les principaux axes de l'expérience scolaire théorisés par différentes écoles occidentales étaient explorés. Par ailleurs, les quelques aspects liés au contexte local qui peuvent déterminer l'expérience scolaire des enfants rwandais.es ont été ajoutés et pris en considération. La situation de pauvreté qui, selon Laterite Ltd (2017), modifie l'intensité de la fréquentation de l'école, domine la vie de nombreuses personnes dans ce pays. Pour cette raison, j'ai ajouté des items comme « *garder mes petits frères et petites sœurs, travailler pour gagner de l'argent, aider à la maison (faire le ménage, travailler aux champs), ne pas avoir de bons uniformes (ils sont usés, sales), etc.* ». Ces dimensions ont été explorées dans la section qui portait sur les absences scolaires. Au vu du nombre significatif d'enfants participant à la recherche qui avaient un.e seul.e ou aucun parent, j'ai en outre opté pour une formulation large dès qu'il s'agissait de signaler le « représentant légal » : « *ton.tes parent.s biologique.s/adoptif.s ou tuteur.trice* ». D'autres aspects spécifiques, tel le soutien par « *les volontaires, médiateurs communautaires ou les anges gardiens* » ont été ajoutés à la question portant sur les personnes qui peuvent répondre lorsque les enfants ont des questions concernant leur travail scolaire. « *Apprendre afin d'être utile au Rwanda* » est un item particulier proposé pour tenir compte du contexte politique qui encourage la jeunesse à prendre conscience du fait que le Rwanda doit être développé par son peuple. En plus, j'ai accordé une attention particulière aux modalités des questions et j'ai opté pour des questions tant fermées qu'ouvertes dans le questionnaire soumis aux enfants. Les premières comprennent en général des échelles de Likert en 5 points, allant de « pas du tout »/« très mauvais »/« jamais » (1 point) à « tout à fait »/« très bon »/« très souvent » (5 points), en passant par « un peu »/« mauvais »/« rarement » (2 points), « modérément »/ « quelques fois »/ « moyen » (3 points) et « beaucoup »/ « souvent »/ « bon » (4 points). Les participant.e.s devaient cocher (x) dans une seule case par ligne. D'autres items sont des questions ouvertes qui permettaient aux répondant.e.s de donner des réponses précises liées à leur situation particulière. Un objectif est resté central lors de la rédaction du questionnaire : veiller à ce qu'il ne soit pas long pour

maximiser les chances des enfants de garder le même niveau d'attention tout au long de l'exercice.

La question de la langue mérite quelques précisions, dans la mesure où plusieurs manipulations ont visé à assurer la fidélité de la traduction des items. Le questionnaire a été rédigé en français, puis traduit dans la langue locale, le kinyarwanda. Deux personnes (une personne avec une formation littéraire et une professionnelle des sciences de l'éducation qui a en outre une expérience dans l'enseignement et la recherche) ont accepté de relire ce questionnaire pour s'assurer qu'il soit compréhensible et pour vérifier que la traduction était correcte. La version en kinyarwanda a été retraduite en français par un traducteur professionnel, ce qui a permis de s'assurer que le contenu ne s'écartait pas de celui de la version originale et qu'il évaluait bien les mêmes dimensions.

En plus, un pré-test a été effectué avec des élèves de sixième de milieu rural (dans une EP dans la province de l'Est) et en milieu urbain (dans une EP dans la ville de Kigali) pour se prémunir contre tout risque d'inadaptation au niveau des enfants des classes de 6P. Il fallait notamment s'assurer qu'il ne présentait pas de difficultés de compréhension particulières et qu'il leur permettait de livrer les éléments pertinents de leur expérience scolaire. Quelques ajustements ont dû être apportés à la suite des différents exercices de traduction et du pré-test auprès des enfants. Ainsi, j'ai supprimé et/ou reformulé certains items qui n'étaient pas clairs pour les élèves ou encore, j'ai modifié l'ordre des questions pour favoriser leur compréhension.

Finalement le questionnaire (cf. annexe N° 1) est composé de 37 questions (191 items) et comporte 5 parties. Il fait suite à une introduction qui précise la nécessité de l'autorisation écrite préalable du ou des parent.s biologique.s/adoptif.s ou tuteur.trice :

- **Partie I : Les informations sur l'élève**

Cette première partie spécifie le sexe, la date de naissance, l'âge au moment de l'entrée à l'école primaire, le nombre d'élèves dans la classe et recueille des éléments relatifs au curriculum : des éventuels redoublements et les classes concernées ainsi que la moyenne générale obtenue au deuxième trimestre¹³⁵.

- **Partie II : L'école**

Des éléments généraux relatifs à l'école (état des bâtiments, sa réputation, l'état des manuels scolaires) sont recueillis dans cette section qui traite également du climat scolaire (*À l'école, j'ai déjà vu des enfants dont des affaires ont été volées*), des relations avec les autres élèves (*Mes camarades de classe m'aident quand j'ai des difficultés scolaires*) et avec les enseignant.e.s (*Les enseignant.e.s de mon école comprennent les élèves qui ont des problèmes familiaux*).

¹³⁵Pour rappel, le questionnaire a été soumis aux élèves durant les dernières semaines du deuxième trimestre et les premières semaines du troisième trimestre de l'année scolaire.

- **Partie III : La scolarité**

Cette rubrique est composée d'items relatifs aux rapports aux activités scolaires comme le plaisir d'apprendre, les différentes formes de l'apprentissage et l'investissement dans les tâches scolaires (*J'aime apprendre de nouvelles choses à l'école*), au plaisir d'aller à l'école et aux attentes à l'égard de l'école (*Je vais à l'école pour apprendre afin d'être utile à ma famille*). Elle permet en outre d'obtenir des informations sur l'implication scolaire de l'élève et sur les stratégies qu'il/elle utilise pour réussir dans ses activités scolaires (*Je fais beaucoup d'exercices à la maison*), sur la gestion du temps (*Habituellement, combien de temps mets-tu pour aller à l'école ? Combien d'heures par semaine consacres-tu à faire tes devoirs à la maison ?*). C'est aussi dans cette section que l'absentéisme et ses raisons sont documentés (*Depuis le début de l'année scolaire, combien de jours environ t'es-tu absenté.e ? Pour quelles raisons ?*). Les difficultés rencontrées et le soutien reçu (des proches, des institutions, des personnels scolaires) tels qu'ils sont perçus par les élèves sont également documentés dans cette partie (*Y a-t-il au moins une personne qui peut répondre aux questions que tu lui poses concernant ton travail scolaire ? Est-ce que tes proches t'aident dans ton travail scolaire ?*)

- **Partie IV : L'avenir**

Les items renvoient aux aspirations scolaires et professionnelles des élèves (*À ton avis, l'année prochaine, tu seras : ...! Quand tu seras adulte, quel métier aimerais-tu faire ? À ton avis, quelles sont tes chances d'y arriver ?*)

- **Partie V : Les informations sur la famille**

Cette dernière partie vise à documenter les conditions familiales dans lesquelles vivent les enfants interrogé.e.s. Elle spécifie le nombre de frères et de sœurs, leur âge, la/les personne/s qui vit/vivent d'habitude avec l'élève à la maison, le métier, l'état civil (statut), l'adresse et le niveau de scolarité le plus élevé du/des parent.s (biologique.s, adoptif.s ou tuteur.trice). Elle a été placée à la fin du questionnaire afin d'éviter de biaiser des réponses par des informations socio-familiales parfois très sensibles dans le contexte rwandais.

3.4.3.2. Les élèves répondant.e.s au questionnaire

La première étape de la collecte des données a consisté, comme nous l'avons vu, à administrer un questionnaire à des enfants de différents quartiers de Kigali qui passaient l'examen national durant cette année scolaire-là. Le choix de ces élèves rencontré.e.s au cours de l'été 2016 a tenu compte de quatre critères.

- **Être scolarisé.e dans les classes de 6P** : il s'agit du dernier palier d'orientation et donc, d'une étape cruciale pour la carrière scolaire des élèves car le système scolaire rwandais est compétitif. En effet, les résultats obtenus à l'examen national de fin d'école primaire

déterminent leur orientation future. Plus précisément, les élèves qui ont des résultats moyens ou faibles sont dirigé.e.s vers les écoles pour l'éducation de base, couramment nommées « écoles de jour » ou *day schools* alors que les élèves qui ont les meilleures notes sont orienté.e.s dans les écoles avec internat, communément nommées *boarding schools*. Le stress lié à la préparation de l'examen national marque l'expérience scolaire des enfants et pourrait créer un biais mais cette situation exceptionnelle permet aussi de mettre en évidence des éléments qui seraient peut-être masqués autrement, puisque plus discrets.

- **Être âgé de 12, 13 ou 14 ans** : malgré le fait que les classes de 6P comptent des élèves de moins de 12 ans et de plus de 14 ans, le choix raisonné de la tranche d'âge 12 ans-14 ans est motivé par le fait que les moins de 12 ans n'ont en général pas encore acquis l'autonomie et l'affirmation de soi pour évaluer librement leur situation (Vandenplas-Holper 2013) et que les plus de 14 ans sont, pour paraphraser les mots de Martinez (2010), dans une période de vie très chahutée de l'adolescence. Par ailleurs, inclure toutes les tranches d'âge aurait conduit des différences d'âge trop importantes pour que les outils de construction de données permettent de mesurer la même chose. L'étude porte donc sur les enfants de 12 à 14 ans en raison de leur capacité réflexive. Ils.elles sont considéré.e.s comme des participant.e.s crédibles, capables de réfléchir et d'exprimer leurs points de vue et leur expérience personnelle sur plusieurs sujets touchant leur propre réalité.

Je me suis intéressée plus particulièrement à leurs relations à l'école dans laquelle ils.elles ont déjà effectuée un parcours scolaire assez significatif, résultante des interactions entre les différents niveaux de structures scolaires, familiales et individuelles qu'ils.elles côtoient et dans lesquelles ils.elles sont inséré.e.s.

- **Être inscrit.e dans un établissement public ou conventionné d'enseignement primaire dans les districts de Gasabo, de Kicukiro et de Nyarugenge.** Il m'a paru pertinent de ne m'intéresser qu'aux établissements publics et conventionnés d'enseignement primaire de ces districts et d'y sélectionner les participant.e.s à la recherche. En effet, ces établissements accueillent une part importante des élèves scolarisé.e.s au niveau primaire¹³⁶ qui, bien qu'habitants la capitale du pays, sont souvent issu.e.s de familles modestes ou défavorisées. Les familles aisées optent essentiellement pour l'enseignement privé. Ces élèves vivent une diversité de situations (pauvreté, travail domestique, absence d'infrastructure de base comme l'électricité) dans des familles aux profils très diversifiés (parents scolarisé.e.s ou pas, parents impliqué.e.s ou non dans la scolarité des enfants,...) et entretiennent des rapports différents face à l'école. Le fait de choisir des enfants scolarisé.e.s dans les écoles publiques a

¹³⁶À titre d'exemple dans la ville de Kigali, pour l'année scolaire 2016 le MINEDUC (2016c, p. 22) rapporte que 56,2 % des écoles primaires étaient des écoles conventionnées et 25,5 % étaient des écoles publiques.

donc été motivé par le fait que j’avais établi l’hypothèse que la situation de vulnérabilité de certain.e.s enfants influence leur expérience scolaire. En outre, le choix des élèves scolarisé.e.s dans les écoles publiques a été motivé par l’impossibilité de travailler sur le secteur privé, extrêmement diversifié.

- **Avoir l’autorisation, remplie et signée par un parent (biologique ou adoptif.ve) ou un.e tuteur.tutrice, de participer à la recherche** car cette dernière concerne des enfants mineurs. Pour respecter cette exigence éthique de la recherche que je m’étais engagée à respecter auprès du MINEDUC, les parents /tuteurs.trices ont été invité.e.s à donner leur consentement (l’exemplaire du formulaire cf. annexe N° 2) pour que leurs enfants participent à la recherche ; ces derniers.ères devant de plus consentir eux-mêmes/elles-mêmes (l’exemplaire du formulaire cf. annexe N° 3).

À partir de ces critères, 1 838 élèves ont été sélectionné.e.s et ont répondu au questionnaire.

Tableau 8: Les caractéristiques descriptives des élèves répondant.e.s au questionnaire administré durant l’été 2016

Variable	Caractéristiques	Élèves	%
Sexe	Garçons	738	40,2 %
	Filles	1 100	59,8 %
	Total	1838	100%
Âge	12 ans	513	27,9 %
	13 ans	700	38,1 %
	14 ans	625	34 %
	Total	1838	100%
District	Gasabo	869	47,3 %
	Kicukiro	406	22,1 %
	Nyarugenge	563	30,6 %
	Total	1838	100%
Milieu	Rural	818	44,5 %
	Urbain	1 020	55,5 %
	Total	1838	100%
Vit avec	Mère seule	314	18,85 %
	Autres modèles de familles	1524	81,15%
	Total	1838	100%

Néanmoins, il faut signaler un probable biais dans la représentation des enfants des deux sexes : 59,6 % des répondant.e.s étant des filles.

Ce déséquilibre s'explique non seulement par le fait, qu'en 2016, les filles étaient majoritaires dans les classes de 6P (55 % : MINEDUC 2016) mais aussi par le fait que, lors des contacts avec les participant.e.s, les filles étaient beaucoup plus coopératives et enthousiastes que les garçons. Ceci s'explique par la recherche scientifique qui montre que, par rapport aux garçons, les filles sont conformistes (Depoilly 2012) et plus enclines à parler d'école, vecteur principal de leur émancipation (Petrovic 2008, p. 88) mais aussi par le sens commun public qui veut qu'elles soient empathiques et surtout que, culturellement au Rwanda, les filles sont éduquées à être sociables et à obéir. Ces éléments, qui tiennent à l'expérience scolaire, justifieraient le fait que les filles ont été plus « scolaires » et ont fait preuve de bonne volonté en faisant signer et en rapportant les formulaires de consentement des parents (biologiques ou adoptifs.ves) ou des tuteurs.tutrices qui les autorisaient à participer à la recherche.

3.4.3.3. La passation du questionnaire, la saisie et l'analyse des données

La passation du questionnaire a été effectuée avec l'aide d'un assistant de recherche (Monsieur Ernest NGENDAHAYO) en raison des retards dans la réception de l'autorisation d'accès aux écoles à l'été 2016 alors que je devais retourner en Suisse poursuivre avec d'autres engagements.

a. Les contacts préliminaires

La décision avait été prise de n'adresser le questionnaire qu'aux enfants entre 12 et 14 ans. Pour des raisons précisées plus haut, les enfants plus jeunes ou plus âgé.e.s ne devaient donc pas être interrogé.e.s et il s'agissait de regrouper les élèves appartenant à la classe d'âge que j'avais définie pour la passation du questionnaire.

L'introduction auprès des élèves de 6P était suivie par l'identification des élèves de 12 à 14 ans. Dans les écoles avec plusieurs classes parallèles de 6P, nous regroupions les élèves de cette tranche d'âge dans une ou plusieurs salles de classe ou nous les mettions en cercle dans la cour. Nous leur expliquions alors les objectifs de la recherche et leur remettions les formulaires de consentement pour leurs parents/tuteurs afin d'obtenir leur autorisation de participer à la recherche et d'en utiliser les résultats dans des communications et des rencontres scientifiques. Ce formulaire comportait également une annexe qui visait à connaître les conditions de formation des parents ou des responsables légaux des enfants auprès de qui l'enquête était menée. Des questions portant sur le statut matrimonial, le niveau de scolarité, le métier, l'expérience vécu à l'école primaire pour le parent qui remplissait le formulaire ont ainsi été incluses. Même si toutes les informations données sur ces composantes définissant les propriétés familiales des enfants interrogé.e.s n'ont pas été intégrées dans les analyses (du fait de nombreuses imprécisions), elles ont quand même été sollicitées pour savoir comment

l'expérience scolaire des élèves se définit face au positionnement social de la famille, c'est-à-dire ce qui « fait capital » sur le « marché » scolaire et ce qui peut le « parasiter ».

Dans tous les cas, l'assistant de recherche et moi avons pris le temps de lire le formulaire avec les enfants, d'en expliquer le contenu et de répondre aux éventuelles questions. Nous avons aussi précisé que les parents/tuteurs pouvaient me contacter ou contacter le superviseur local pour toutes questions sur la recherche ou sur les informations demandées. Nos adresses et les moyens de nous contacter ont été expressément mentionnés sur les fiches de consentement.

Finalement, nous avons remis ces documents à 3 855 élèves sur 5 644 élèves inscrit.e.s dans les classes de 6P dans les écoles échantillonnées. La différence s'explique par les absences le jour de notre passage dans les écoles, les refus de participer à la recherche et par l'âge (plus bas ou plus élevé) des certains des élèves de ces classes.

b. La passation des questionnaires

Le jour de la passation des questionnaires, l'élève remettait d'abord le formulaire de consentement rempli et signé par son parent ou tuteur. Sur un total de 3 855 élèves ayant reçu ces formulaires, seul.e.s 1 838 élèves ont rendu les formulaires correctement remplis et signés. Autrement dit, cette recherche a touché 37,6 % du public théoriquement captif. Une hypothèse qui expliquerait cette situation serait que les parents les moins engagé.e.s dans la scolarité de leurs enfants ou les plus éloigné.e.s des objectifs du secteur éducatif rwandais n'aient pas souhaité signer un tel accord. À ce biais d'auto-sélection parentale, il faut ajouter le biais possiblement occasionné par les élèves. Il est en effet possible que, les élèves les plus éloigné.e.s du monde scolaire n'aient pas informé leurs parents au sujet de cette recherche et ne leur aient donc pas transmis les formulaires de consentement pour les parents. À ces biais qui tiennent à des décisions d'acteurs et d'actrices, on doit ajouter des éléments contextuels liés à l'absence ou à la disponibilité limitée du.des parent.s ou du,de la tuteur.trice à la maison, car ils.elles travaillaient très loin et ne revenaient que rarement à la maison. Ceci n'aurait pas permis à certain.e.s enfants de rendre les formulaires pendant une présence de durée limitée sur le terrain surtout que le délai entre la remise du formulaire et le moment de la passation des questionnaires était court (le délai maximum a été d'une semaine).

Par la suite, les formulaires de consentement pour les élèves ont été remis à 1 838 élèves qui étaient alors en ordre avec la première exigence. Tous.toutes les élèves dont les parents avaient donné leur accord ont eux aussi accepté de participer à la recherche.

Ont suivi la remise des questionnaires et leur remplissage, un exercice auquel les enseignant.e.s n'ont pas eu accès, les chercheur.e.s étant les seuls adultes présent.e.s dans la salle où les élèves

remplissaient le questionnaire. La durée moyenne de cet exercice a été d'une heure et quinze minutes. Nous avons lu les questions l'une après l'autre (administration accompagnée), item par item et les enfants y ont répondu progressivement par écrit.

Cette démarche peut paraître lourde mais nous l'avons choisie dès la deuxième journée de la passation du questionnaire afin de maximiser les taux de réponses des enfants à chacune des questions. Cette façon de faire a permis à l'ensemble des élèves de progresser ensemble et personne n'a manqué de temps, une difficulté que nous avons remarquée chez certains enfants le premier jour de passation. Ce choix permettait en outre aux enfants de poser des questions lorsqu'ils ne comprenaient pas une question. De notre côté, nous pouvions nous assurer plus aisément qu'ils.elles avaient répondu à toutes les questions posées. Les questionnaires remplis ont ensuite été ramassés de manière systématique et réunis avec le formulaire de consentement des parents et celui de l'élève de sorte que les données puissent être saisies ensemble sans que l'anonymat ne soit mis en cause.

Pour les remercier de leur participation, nous avons remis un cahier et un stylo aux enfants qui ont répondu au questionnaire. Ils.elles ont en général été très content.e.s de cette attention. J'avais initialement prévu de leur offrir une boisson (jus/eau), mais le contexte observé m'a fait finalement opter pour des objets immédiatement utiles à leur scolarité. La passation du questionnaire a aussi été l'occasion de discussions informelles qui ont permis de recueillir des données sur les conditions de scolarité des enfants. Ces dernières se sont en général déroulées dans la cour de récréation, en classe ou devant les classes et j'en ai profité pour observer les conditions pratiques dans lesquelles se déroule la scolarité des enfants interrogé.e.s (conditions d'accessibilité des écoles, emplacement de l'école, type de milieu, présence des terrains de jeux, toilettes, présence d'eau, électricité, bibliothèque, ordinateurs, salle informatique et certaines pratiques et habitudes scolaires comme l'heure d'arrivée des élèves et les contacts entre élèves et les contacts enseignant.e.s -élèves,.....).

c. La saisie et l'analyse des données

La saisie des données quantitatives a été faite sur SPSS. Les données qualitatives (réponses aux questions ouvertes du questionnaire et commentaires généraux au questionnaire donnés par les élèves interrogé.e.s) ont d'abord été transcrites dans des cahiers en langue locale (kinyarwanda/langue de réponse au questionnaire), puis elles ont été traduites en français et intégrées dans la base de données statistique (SPSS)¹³⁷ (l'analyse de ces données qualitatives est

¹³⁷ Ce travail a été fait par six étudiants finalistes en *Bachelor degree* à l'Université du Rwanda, Collège de l'Éducation dans un local fermé duquel les questionnaires ne sont pas sortis (protection des données). L'ensemble des personnes qui m'ont aidée pour ces différentes opérations était soumis au respect de la confidentialité des données. Elles n'avaient pas accès au nom des élèves, seulement à leur identifiant codé.

abordée dans la section 3.4.6. de ce chapitre). Comme le propose la littérature (Busca et Toutain 2009), les réponses ont tout d'abord été explorées grâce à des analyses factorielles en composantes principales ; elles ont permis de condenser les données initiales ainsi que de sélectionner et de répartir les facteurs les plus informatifs des principales dimensions spécifiques de l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s.

Par rapport aux réponses quantitatives des élèves aux questions posées, il importe de signaler que le poids du contexte qui agit sur les personnes interrogées fait jouer dans une certaine mesure la désirabilité sociale et me place devant un dilemme : les individus ont-ils.elles dévoilé leurs sentiments profonds ou exprimé leurs aspirations à propos de ce qu'ils.elles voudraient être ou de comment ils.elles voudraient être perçu.e.s ! Face à cette situation, et comme on l'a rapidement vu dans l'Introduction générale, les informations de type qualitatif qui étaient imaginées comme complémentaires aux données chiffrées ont pris le pas. Ainsi, les analyses factorielles en composantes principales réalisées ont seulement été complétées par des analyses statistiques descriptives afin de préciser et de quantifier les articulations qui existent entre les différentes dimensions de l'expérience scolaire dégagées par les ACP et quatre variables sociodémographiques individuelles et contextuelles choisies. Il s'agit des variables [sexe (garçon ou fille), le milieu (rural ou urbain)¹³⁸, le type de ménage (d'habitude je vis seulement avec ma mère : oui ou non) et le revenu du ménage¹³⁹. Le choix de ces quatre variables a été guidé par mon cadre théorique et la présence de corrélations avec les dimensions dégagées ainsi que la nature des objectifs et des hypothèses de recherche.

¹³⁸ À partir de la distinction suggérée par l'Office Rwandaise du logement entre zones urbaines et rurales (Ministry of infrastructure 2013, p.15 et 16), ont été classées en milieu rural les écoles construites dans des zones disposant d'importantes infrastructures, dans des agglomérations représentant une densité de population supérieure à 500 personnes /km² ou dans des zones situées dans un périmètre délimité et réservé au développement futur. Les écoles qui ont été classées en milieu rural sont celles construites dans des zones caractérisées principalement par des activités agricoles et d'élevage, un petit nombre de bâtiments et situées en dehors de la limite des zones urbaines.

¹³⁹ Étant donné que, dans le questionnaire, l'information qui était demandée concerne le type et le nom de la profession du. des parent.s/tuteur.trice, la variable « revenu total » du ménage est générée à partir des revenus attribués aux catégories professionnelles des parents selon la « Classification internationale type personnalisée des professions, le Manuel de classification du Rwanda » (NISR 2012a). Pour les enfants avec deux parents/tuteurs.trices, les revenus des deux parents/tuteurs ont été additionnés. En plus, cette variable est aussi dichotomique car j'ai comparé seulement deux catégories : les enfants vivant en « familles moins aisées » et les enfants en « familles aisées ». Référence fait aux données de l'Institut National des Statistiques au Rwanda en ce qui concerne le revenu annuel moyen par habitant de 574 milles francs rwandais soit 729 \$ en 2016 (NISR 2017a), les familles moins aisées sont celles qui avaient un revenu mensuel de moins de 47 milles Frw (environ 60\$) et les familles aisées avaient un revenu de plus de 47 milles Frw.

3.4.4. Les groupes de discussion

3.4.4.1. La présentation des groupes de discussion

Les analyses préliminaires et descriptives des données recueillies auprès des élèves rencontré.e.s à l'été 2016 ont mis en lumière des phénomènes complexes (cours supplémentaires, redoublement, arrêt de la scolarité,...) qui participent à déterminer les dimensions spécifiques de l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Les discussions menées avec certain.e.s élèves et parents d'élèves ont permis de les clarifier et de mieux comprendre ce qui contribue à la construction de l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Le but était de saisir ce qui est à la source des différents sens que les acteurs rencontré.e.s donnent aux phénomènes observés et de préciser si ces sens varient significativement selon les classes sociales, les types de familles ou le milieu de vie. À cet effet, sept groupes de discussion totalisant 55 personnes ont été conduits entre juillet à août 2017 dont trois groupes avec les enfants rencontré.e.s en 2016, trois groupes avec les FCM et un groupe avec les employés du MINEDUC.

a. Les groupes de discussions avec les enfants

Lors de groupes de discussions menés, j'ai observé et questionné les élèves afin de décrire et de comprendre comment ils.elles ont construit leur expérience scolaire, de même que les relations qu'ils.elles ont développées avec leurs pairs, avec leurs enseignant.e.s et avec leurs parents. Je voulais saisir, dans leurs discours, comment ils.elles définissent l'école (est-ce essentiellement, pour eux, un lieu de socialisation pour s'épanouir? Un espace d'apprentissage pour préparer la vie d'adulte ? Un système qui fabrique des sujets conformes aux normes scolaires ou à la vision politique du pays ? Un espace où naissent de multiples idées ? Un lieu d'égalité ou d'inégalités, d'inclusion ou d'exclusion ?) et comment ils.elles y vivent au quotidien.

En outre, mon but était de saisir comment les élèves vivent une « expérience socioscolaire » individuelle ou collective, propre à un groupe d'un même niveau scolaire, afin de produire une « connaissance sociologique ». Autrement dit, la démarche a consisté à amener les élèves rencontré.e.s à réfléchir à leur propre expérience et à produire une analyse de leur situation en laissant émerger, de manière inductive et au fil des discussions, les facteurs qu'ils jugent positifs ou négatifs de leur expérience, et en identifiant les types de situations, de problèmes, d'acteurs, d'enjeux, de relations sociales. Chaque élève est considéré.e, comme je l'ai souligné dans le cadre théorique, comme un.e acteur.trice dynamique et potentiellement réflexif.ve.

Tableau 9: Les détails sur les groupes de discussion menés avec les élèves

Nombre de FGD	3 FGD avec 26 élèves (13 filles et 13 garçons) scolarisé.e.s dans les écoles 9YBE
Détails sur les groupes	1 groupe de 8 élèves (5 F et 3 G) en milieu urbain
	2 groupes : un de 10 élèves (5 F et 5 G) et un autre de 8 élèves (4 F et 4 G) en milieu rural
Lieu de rencontre	Dans les enceintes des établissements scolaires

b. Les groupes de discussion avec les femmes cheffes de ménage

En plus de trois FCM (directement proches de la recherche) contactées parmi les onze parents d'élèves présenté.e.s plus haut, j'ai pris contact durant le premier et le deuxième moment de recherche avec trois groupes de FCM totalisant 26 FCM (non directement proches de la recherche). Ces femmes (caractéristiques essentielles cf. tableau N° 10) sont devenues des FCM à la suite de différents événements : 13 femmes sont veuves, 9 femmes ont été abandonnées par leurs maris (qui ont épousé d'autres femmes ou les ont abandonnées à la suite de la pauvreté), 3 femmes sont divorcées et 1 femme est une femme libre. Le contact avec ces FCM a été motivé par l'impossibilité de rencontrer plus de FCM dans la catégorie de parents d'élèves participant.e.s à la recherche et ce malgré plusieurs tentatives de prise de contact. Voulant mieux comprendre les conditions de vie et les spécificités de cette catégorie, présentée comme une « nouvelle catégorie sociale particulière » par certains rapports publics (NISR 2015a; NISR, MINECOFIN, et MOH 2016), j'ai entamé des discussions avec d'autres FCM.

Les contacts ont été établis par l'intermédiaire de deux institutions non publiques qui soutiennent les FCM. Mon expérience et mes contacts professionnels m'ont orientée vers elles car elles sont reconnues depuis plus de dix ans pour leur expertise dans le soutien des FCM.

La première institution contactée est l'Association des Veuves du Génocide *AVEGA Agahozo*. Fondée en 1995, à l'initiative de 50 veuves rescapées du génocide¹⁴⁰, *AVEGA Agahozo* a été mise en place pour venir au secours de milliers de veuves et d'orphelin.e.s du génocide, pour alléger leurs souffrances et pour les aider à s'adapter à leur situation.

La deuxième institution contactée est l'ONG *Handicap International*. Présente au Rwanda depuis plus de 20 ans, *Handicap International* (comme je l'ai déjà signalé dans l'introduction générale, cette ONG a été récemment renommée Humanité et Inclusion, 2017) encadre des groupes mixtes de personnes vulnérables, dont les groupes de FCM (qui ont différents statuts, notamment les

¹⁴⁰ <http://avega.org.rw/> (25.7.16).

professionnelles de sexe, les femmes célibataires et les veuves). En partenariat avec des associations locales¹⁴¹, elle aide ces personnes à surmonter les problèmes liés à leurs conditions de vie et à se sentir mieux intégrées dans leur communauté.

Même si au départ j'avais demandé à être mise en contact avec un nombre limité de FCM, soit entre cinq et huit, mes interlocutrices des deux organisations n'ont pas cessé de me demander d'« être réaliste » car elles considéraient que ce nombre était trop petit et que cela ne me permettrait pas de bien cerner la problématique. Elles ont donc insisté pour me faire rencontrer un plus grand nombre de FCM. J'ai compris que dans certains contextes (vulnérabilité) les professionnel.le.s souhaitent que leurs bénéficiaires soient écoutées surtout lorsque ces dernières acceptent facilement de parler de leur vie. Finalement, une dizaine des femmes de l'association *AVEGA Agahozo* membres du groupe *Abizera*, que l'on peut traduire comme « espoir », m'ont rencontrée au domicile de la présidente du groupe. Bien que ce groupe soit situé hors Kigali (dans le secteur Fumbwe du district de Rwamagana, limitrophe du district de Gasabo de la Ville de Kigali), j'ai quand même rencontré certains membres du groupe (j'ai choisi 11 FCM des 27 que compte le groupe en fonction de la disponibilité des personnes). Les conditions de vie et de scolarité de leurs enfants biologiques ou adoptifs.ves sont proches de celles des élèves étudié.e.s. Ce groupe est ouvert à toutes les FCM (ce qui signifie que ses membres sont devenues des FCM à la suite de différents événements) et ses membres s'investissent beaucoup pour soutenir la scolarité de leurs enfants.

Les précisions apportées par ces FCM de Fumbwe m'ont aidée à saisir les spécificités de cette catégorie sociale. Cependant, ma rencontre avec elles a mis en évidence certaines lacunes dans mes connaissances et a posé la question de la spécificité ou non de la situation des FCM de Fumbwe que j'ai voulu documenter en rencontrant d'autres FCM. À ce propos, j'ai discuté avec mon interlocutrice de *Handicap International* et nous avons convenu que je rencontrerais dans les sous-bureaux de l'ONG quelques-unes de ses bénéficiaires (N= 15) vivant dans les secteurs Kacyiru (urbain) et Rusororo (semi urbain) du district Gasabo, ville de Kigali. Les listes des FCM accompagnées par cette ONG dans ces secteurs m'ont été fournies et j'ai pris contact avec sept FCM membres de l'association *Akabuto*, qui signifie « petite semence » une association des personnes séropositives dans le secteur Kacyiru.

J'ai aussi choisi huit FCM membres des différentes associations, soit *Duhozanye*, « Réconfortons-nous » ; *Duterimbere*, « Développons-nous [conditions socio-économiques] » ; *Icyizere*, « Espoir » ; *Nezerwamubyeyi*, « Parents, soyez heureux » et *Imbere heza*, « Un avenir prometteur », dans le secteur Rusororo.

¹⁴¹ <https://www.handicapinternational.be/fr/rwanda-0> (25.07.16).

Il importe de signaler qu'en plus de mes connaissances avec *Handicap International* et *AVEGA Agahozo*, j'ai choisi de rencontrer certaines associations de FCM en fonction de leur nom.

Tableau 10: Les caractéristiques des FCM rencontrées

Lieu, nombre et date	Âge en 2017	Situation conjugale	Statut de FCM depuis	Personnes à charge	Formation	Profession
Fumbwe /Rwamagana : 11 FCM, 5 août 2016	<ul style="list-style-type: none"> • > 30 : 1 • 31-40 : 3 • 41-50 : 2 • 51 et + : 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Veuves : 6 (dont 4 veuves du génocide) • Divorce : 3 • Abandonnées par le mari : 2 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 -10 ans : 4 • 21-30 : 6 • + de 30 ans : 1 	<ul style="list-style-type: none"> • 0-5 : 7 • 6 et + : 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Non scolarisées : 3 • EP : 6 • ES¹⁴² : 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Petit commerce : 7 • Volontaire : 1 • Sous contrat : 1 • Sans emploi : 2
Kacyiru/ Gasabo : 8 FCM, 11 juillet 2017	<ul style="list-style-type: none"> • >35 : 3 • 36-40 : 2 • 41-45 : 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Veuves : 3 • Abandonnées par les maris : 5 	<ul style="list-style-type: none"> • > 5 ans : 1 • 6 -10 ans : 3 • + de 10 ans : 4 	<ul style="list-style-type: none"> • 0-5 : 8 • 6 et + : 0 	<ul style="list-style-type: none"> • EP : 6 • ES : 2 	<ul style="list-style-type: none"> Emplois temporaires : 8
Rusororo/Gasabo : 7 FCM, 26 juillet 2017	<ul style="list-style-type: none"> • > 35 : 4 • 36-40 : 1 • 41-45 : 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Veuves : 4 • Abandonnées par le mari : 2 • Femme libre : 1 	<ul style="list-style-type: none"> • > 5 ans : 0 • 6 -10 ans : 7 • + de 10 ans : 0 	<ul style="list-style-type: none"> • 0-5 : 6 • 6 et + : 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Non scolarisées : 2 • EP : 2 • ES : 3 	<ul style="list-style-type: none"> Petit commerce : 5 Sans emploi : 2

Sélectionner et rencontrer les FCM membres de ces six associations n'a pas été le résultat d'une hyperactivité comme on pourrait l'imaginer. Comme je l'ai déjà souligné plus haut, je désirais compléter les informations fournies par les enfants vivant dans des ménages dirigés par des femmes seules en rapport avec ma troisième question de recherche qui veut savoir si ces enfants vivent une expérience différente de celle des autres enfants. J'ai donc sélectionné les FCM dans ces associations car elles ont des enfants de la même tranche d'âge que celle des enfants participant.e.s à l'étude. En outre, cherchant à mieux saisir les spécificités du groupe de FCM, notamment en ce qui concerne l'éducation des enfants dont elles ont la charge, j'ai rencontré les membres de ces associations car elles s'investissent toutes pour assurer le bien-être de leurs enfants et pour leur offrir un meilleur avenir, comme le traduisent les noms des associations auxquelles elles appartiennent.

¹⁴² Il s'agit de quelques années à l'école secondaire.

3.4.4.2. L'organisation et le déroulement des groupes de discussion

Le modèle de FGD organisés s'éloigne des modèles carrés comme celui qu'ont défini Delbecq et Van de Ven (1971), selon lesquels les séquences d'étapes planifiées doivent suivre un processus ordonné pour la prise de décision. J'ai laissé les participant.e.s réagir aux thèmes abordés comme ils.elles le voulaient, sans avoir l'impression d'être sous le contrôle du facilitateur du groupe.

Trois temps ont caractérisé les cadres de recueil des données : le premier moment a été informel et cordial, le deuxième a été celui des échanges et des discussions et le troisième moment est un post-temps.

Le premier moment, informel et cordial, pouvait durer une vingtaine de minutes. Il était caractérisé par les échanges et le partage de nouvelles, les échanges de blagues et d'histoires et l'organisation du lieu de rencontre (surtout pour les groupes d'enfants), Ce moment permettait aussi aux participant.e.s de me remettre les formulaires de consentement remplis et signés par leurs parents ou tuteurs et de remplir, de signer et de me remettre leurs formulaires de consentement, comme le prévoient les directives du MINEDUC sur la recherche au Rwanda.

Le deuxième moment commençait par la mise en place du cadre : rappel de l'objectif de la rencontre (clarifier ce qui contribue à la construction de l'expérience scolaire des enfants rwandais.es et mieux comprendre ce qui est à la source des différents sens qu'ils.et elles donnent à leur scolarité) et la confidentialité par rapport à tout ce qui allait être discuté pendant ce temps. Assis.e.s en cercle ou en demi-cercle selon le nombre de participant.e.s, les discussions étaient un peu structurées par la facilitatrice et se sont basées principalement sur l'offre circonstancielle de terrain, et non pas sur les guides d'entretien comme je l'avais pensé au départ. Globalement, les discussions avec les élèves ont porté sur les grandes dimensions de l'expérience scolaire (stratégies utilisées dans le travail scolaire, soutien perçu, situations qui ont un impact sur le travail scolaire) dégagées par les analyses quantitatives. La rencontre avec les enfants se déroulant un an après le passage du questionnaire, leurs réponses s'en ressentait à propos de leur expérience scolaire antérieure. Nombre d'entre eux.elles comparaient ce qu'ils et elles avaient vécu à l'école primaire avec ce qu'ils et elles vivaient au secondaire. Les enfants ont ainsi volontiers discuté des changements perçus et vécus par rapport au passage à l'école secondaire ainsi que l'appropriation de nouvelles normes et comportement scolaires. Les discussions étaient donc orientées par une perspective comparant « l'avant » et « l'aujourd'hui », la mise en rapport de ces deux moments de l'expérience (ce qu'ils et elles ont vécu à l'EP et ce qu'ils et elles vivaient à l'ES) permettant de mieux mettre en exergue certains des points saillants de leur scolarité. À la fin des discussions, les échanges se sont prolongés avec les élèves vivant avec des mères seules (au total sept enfants, soit quatre garçons et trois filles). J'ai en effet estimé qu'il était bon

de discuter de manière plus privée des difficultés rencontrées en tant qu'enfants des femmes cheffes de ménage au vu du caractère parfois délicat des situations.

Quant aux groupes de discussion avec les FCM, ils ont porté sur le statut de femme cheffe de ménage au Rwanda, sur les difficultés et les soutiens perçus, sur les relations avec la communauté, sur les perceptions et la reconnaissance du statut de femmes cheffes de ménage ainsi que sur leurs perceptions de la scolarité de leurs enfants.

Les discussions avec les enfants et les FCM ont été menées en langue locale et toutes les séances ont été enregistrées avec l'accord des participant.e.s. La durée moyenne des séances a été d'une heure et trente minutes, un temps qui semble relativement long, mais qui est attribuable au fait que la prise de la parole et l'expression des idées par les participant.e.s aux groupes de discussion étaient spontanées et qu'elle portait sur des questions assez émotionnelles : les facteurs milieu et genre ainsi que leur situation socio-familiale et économique. Ainsi, les élèves scolarisé.e.s dans une école en milieu urbain (huit élèves) m'ont paru éveillé.e.s (organisation du discours, esprit d'ouverture) et leurs discours ne se limitaient pas seulement à évoquer leur situation mais ils.elles disaient aussi facilement les situations d'autres élèves en milieu rural de même niveau. Quant aux élèves scolarisé.e.s en milieu rural (16 élèves), ils.elles avaient un discours portant sur leurs situations personnelles et ont souligné beaucoup plus les difficultés rencontrées au cours de leur scolarité. Par ailleurs, même si les discussions se sont bien passées, il n'en reste pas moins que, par moments, certaines d'entre elles ont rappelé des expériences difficiles ce qui a suscité des moments de silence ou de fortes émotions surtout chez les enfants des « femmes cheffes de ménage ». Dans de tels contextes, même s'il fallait que les discussions se poursuivent, elles ont tout de même été ponctuées de petites pauses (s'arrêter un moment et mettre les mots sur ce qui se passe, donner un mouchoir en papier, de l'eau...).

Le troisième moment est un post-temps pendant lequel j'ai eu l'occasion de transcrire certaines données non enregistrées (attitudes particulières des participant.e.s,..) lors du premier moment informel et des entretiens proprement dits. Il a constitué un moment de réflexion sur ce que l'on pouvait faire par rapport aux situations particulières notées. À deux reprises, j'ai contacté un service social public et la direction d'une école pour des cas d'enfants en situation de grande vulnérabilité, mais sans succès. J'ai aussi eu l'occasion de discuter et de demander des clarifications par rapport à mes observations et à mes ressentis face aux propos ou aux attitudes relevés pendant les séances.

À cet effet, les groupes de discussion conduits avec les élèves m'ont menée à interroger deux enseignants en 6P (avec qui j'ai eu également des entretiens complémentaires) et avec un directeur d'école qui avaient témoigné un intérêt particulier à l'égard de la recherche.

Quant aux groupes de discussion avec les FCM de Kacyiru et de Rusororo, ils ont donné lieu à des entretiens avec les professionnelles de l'ONG *Handicap International* et ses associations

partenaires. Ceux qui sont déroulés avec les FCM rencontrées à Fumbwe m'ont poussée à rencontrer à nouveau l'une des participantes, mais cette fois-ci en tant que présidente, responsable du groupe et animatrice psychosociale¹⁴³. Comme le montrent ses propos, ce statut est essentiel pour elle et il explique son engagement auprès de ses consœurs :

« ...je suis cheffe de ménage depuis 22 ans [c'était le 15 août 2016]mais j'ai une autre responsabilité [animatrice psychosociale], je dis que c'est Dieu qui me l'a donnée parce qu'elles [les FCM qui ont participé au FGD mais aussi les autres membres du grand groupe] partagent souvent tous leurs problèmes alors que les miens sont aussi durs que les leurs, mais elles l'ont choisi et moi aussi je l'ai accepté ».

3.4.5. Les entretiens complémentaires avec les acteurs

3.4.5.1. La présentation des entretiens menés

Pour compléter les informations collectées par questionnaires et auprès des FGD afin de mieux répondre aux trois questions de recherche, des entretiens complémentaires semi-dirigés d'une durée moyenne de 45 minutes ont été menés durant le deuxième moment de recherche (Juillet 2017-Août 2017). Là aussi, ces entretiens ont été menés avec différentes catégories de personnes : les élèves, les parents et le personnel scolaire (enseignant.e.s et autorités scolaires). Ils ont été enregistrés avec l'autorisation des participant.e.s. Les thématiques abordées dans ces entretiens semi-directifs m'ont été suggérées par le cadre théorique, les dimensions dégagées par les analyses quantitatives et par certains des éléments qui sont ressortis lors des groupes de discussion.

¹⁴³Il s'agit d'une forme de statut de volontaire communautaire qui a émergé dans le contexte du Rwanda post génocide. Cette FCM l'a depuis 1995. Les autres FCM la décrivent non seulement comme collègue mais aussi comme une tante, une cousine, une maman, une accompagnatrice. Elle apporte un soutien aux personnes en souffrance dans l'ensemble de sa communauté, sans distinction d'état civil.

Tableau 11: La synthèse sur les entretiens menés

Nombre d'entretiens	Lieu de rencontre par catégorie d'interlocuteur. Trice.s	Thématiques abordées
19 entretiens avec les élèves : 11 filles (dont une avec qui j'ai eu 2 entretiens) et 7 garçons. 5 de ces élèves vivent dans les ménages dirigés par les femmes seules	École pour les élèves qui ont repris la 6P	Raisons du redoublement, prise de décision et ressentis qui en découlent, rapports aux savoirs, nouvelles stratégies adoptées et satisfaction par rapport au travail scolaire, relations avec les pairs
	École fréquentée en 6P pour les élèves scolarisé.e.s dans les écoles 9YBE et ceux.celles scolarisé.e.s dans les ES publiques avec internat	Scolarité actuelle, vécu par rapport au passage à l'école secondaire, changements perçus par rapport à la scolarité primaire
	Élèves en arrêt de la scolarité	Occupations, relations (avec la famille, anciens.nes collègues), raisons à la base de l'arrêt de la scolarité, vécu par rapport à la situation actuelle, valeurs accordées à l'école, projet d'avenir
11 entretiens avec les parents (4 H et 7 F ; 3 de ces parents sont FCM)	École fréquentée en 6P pour les parents d'élèves scolarisé.e.s à l'école secondaire	Perceptions par rapport à la scolarité de leurs enfants (stratégies d'apprentissage et stratégies scolaires), appréciation du passage de leurs enfants à l'ES, changements perçus par rapport à la scolarité primaire, relation famille-école, organisation familiale, etc.
	Domicile pour les parents d'enfants en arrêt de la scolarité	Face à l'arrêt de la scolarité de leurs enfants : comment réagissent les parents ? Quels discours, stratégies, pratiques et projet ont-ils par rapport à la scolarité de leurs enfants ?
	Domicile pour un membre du comité de l'assemblée générale de l'école et lieu de travail pour l'autre membre	Collaboration parents-école et défis auxquels font face les parents d'élèves et les établissements scolaire
8 entretiens avec le personnel scolaire (6 H et 2 F)	Autorités scolaires : Établissement scolaire	Contexte scolaire (organisation, collaboration, défis) et pratiques éducatives implicites (système de simple vacation pour les élèves de la 6P, cours supplémentaires, frais de motivations des enseignant.e.s,...)
	Enseignant.e.s: Établissement scolaire	La classe de 6P par rapport aux autres classes, perception sur certaines dimensions de l'expérience scolaire des élèves (stratégies, défis, etc.), pratiques éducatives implicites

a. Les entretiens avec les élèves

La démarche méthodologique a fait participer les élèves afin de les interroger sur les processus dans lesquels se construit leur expérience scolaire, de saisir comment les relations de proximité prennent forme, se nouent, se négocient et comment ils et elles contribuent à la construction de cette expérience scolaire. Les premiers résultats m'ont permis de sélectionner les groupes d'enfants concerné.e.s pour effectuer des entretiens indispensables afin de mettre en relief ce

qu'ils.elles vivent dans leur intimité. Je me suis également intéressée à leurs points de vue, aux questions qu'ils.elles se posent, aux significations qu'ils.elles attribuent à leur scolarité, influencés par le monde qui les entoure et par l'ensemble des conditions dans lesquelles ils.elles vivent. Les élèves contacté.e.s sont donc de trois catégories pour un total de 43 élèves. Il s'agit (1) d'élèves scolarisé.e.s à l'école secondaire, (2) d'élèves qui avaient repris la 6P et (3) d'enfants qui avaient arrêté leur scolarité.

Les élèves scolarisé.e.s à l'école secondaire appartiennent à deux sous-catégories : les élèves scolarisé.e.s dans les écoles publiques avec internat (5 élèves) et les élèves scolarisé.e.s dans les écoles publiques pour l'éducation de base (9YBE : 4 élèves).

En effet, pour rencontrer les élèves scolarisé.e.s dans les écoles secondaires publiques avec internat, je suis passée par deux enseignantes titulaires des classes de 6P que j'avais connues lors de la passation des questionnaires en été 2016. Elles m'ont mise en contact avec cinq parents d'élèves par qui je suis passée pour rencontrer leurs enfants. Au moment de notre rencontre, ces élèves étaient scolarisé.e.s dans les écoles avec internat localisées en milieu rural. Ils.elles étaient content.e.s de leur scolarité et témoignaient globalement qu'ils.elles avaient toujours une bonne scolarité même si la situation socio-économique et familiale de certains d'entre eux affectait leur travail scolaire.

Les 4 élèves scolarisé.e.s dans les écoles pour l'éducation de base rencontré.e.s ont été sélectionné.e.s dans trois écoles : deux écoles en milieu rural, éloignées du centre-ville de Kigali, et une école en milieu urbain. Le choix de ces écoles a été facilité par les contacts avec les autorités scolaires. Ces élèves n'ont pas obtenu les résultats suffisants à l'examen national pour être orienté.e.s dans les écoles secondaires publiques avec internat à l'exception d'un élève. Ce dernier, malgré qu'il ait obtenu de bons résultats et qu'il ait été orienté dans une école secondaire publique avec internat, n'a pas pu y aller car sa famille n'avait pas de moyens pour payer les frais scolaires exigés. En effet, si la majorité des élèves rencontré.e.s ainsi que leurs parents convoitent ces écoles car elles leur semblent offrir la meilleure formation, à l'exception du privé, elles sont très chères et ce, même si la scolarité obligatoire est dite officiellement gratuite. En plus des coûts indirects ordinaires liés à la scolarité que paient les parents pour chacun.e de leurs enfants (uniformes, matériels scolaires, frais pour l'assurance maladie), les parents des élèves scolarisé.e.s dans ces écoles payent un écolage pour le logement et la restauration de leurs enfants. Ce dernier complète les contributions de l'État, les *capitation grants*.

Les élèves qui ont été sélectionnés dans cette catégorie ont été choisis en fonction de leurs réponses au questionnaire. Les analyses effectuées avaient dégagé trois profils (cf. Chapitre 8) d'expérience scolaire. J'ai pris aussi en considération d'autres profils particuliers d'élèves observés dans le contexte scolaire. À cet effet, parmi les élèves de cette catégorie, j'ai retenu des élèves qui ont redoublé au cours de leur scolarité antérieure. J'ai aussi recruté un élève qui, malgré une bonne réussite scolaire, a été contraint de poursuivre sa scolarité dans une école pour l'éducation de base.

Tableau 12 : Les élèves scolarisés à l'école secondaire

	Dans les écoles avec internat	Dans les écoles pour l'éducation de base
Sexe	4 filles et 1 garçons	• 1 F et 3 G
Redoublements antérieurs	<ul style="list-style-type: none"> • 1 fois : 3 élèves • Jamais : 2 élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Une fois : 1 élève • Jamais : 3 élèves
Résultats à l'examen national	<ul style="list-style-type: none"> • Moins de 10 points : 1 élève • 15-19 points : 4 élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus de 19 points : 4 élèves
Milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Urbain : 5 élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Rural : 1 élèves • Urbain : 3 élèves
Vit avec	<ul style="list-style-type: none"> • 2 parents : 2 élèves • Mère seule : 1 élève • Père seul : 1 élève • Père et grand-mère : 1 élève 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 parents : 2 élèves • Mère seule : 2 élèves
Professions des parents	<ul style="list-style-type: none"> • Petit commerce : 2 parents • Emploi temporaire : 2 parents • Emploi fixe : 2 parents • Sans emploi : 1 parent • Rien signalé : 3 parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi temporaire : parents de deux élèves • Petit commerce : parents de deux élèves

Hormis ces élèves poursuivant une scolarité régulière, il m'a paru important de comprendre ce qu'il en était pour les élèves redoublant leur 6P et pour celles et ceux qui avaient abandonné l'école.

Ainsi, pour **les élèves qui avaient repris la 6P**, j'ai retenu six élèves (trois filles et trois garçons dont un garçon vivant seulement avec sa mère) dans trois écoles, deux écoles situées en milieu urbain et la troisième située en milieu rural. Je n'ai pas eu à trier les élèves pour cette catégorie car ces six élèves étaient les seuls redoublants en 6P dans leurs écoles.

Le fait de reprendre contact avec des enfants de seulement trois écoles provient de l'attitude des autorités scolaires de ces établissements qui m'ont aidée à repérer des « redoublants » de 6P alors que les autorités des autres établissements scolaires échantillonnés n'abordaient la question du redoublement qu'avec réserve et disaient ne pas rencontrer une telle situation.

En effet, comme j’y reviendrai plus tard (cf. Chapitre 9), le redoublement est découragé par les autorités nationales. Ainsi, le Premier Ministre déclarait que : « *les autorités scolaires doivent abandonner cette pratique [redoublement], chaque enfant qui obtient les notes de passation à la classe supérieure doit passer dans la classe suivante même si l’on n’ignore pas que l’élève avec de moins bons résultats ou ayant échoué peut redoubler* ¹⁴⁴ ». Les parents considèrent néanmoins que redoubler constitue une chance pour leurs enfants et ils tentent parfois, dans les cas où les résultats sont insuffisants pour entrer dans une *boarding school*, d’obtenir des enseignant.e.s et des autorités scolaires qu’ils soutiennent et accordent le redoublement à leurs enfants. Du fait du contexte politique en ce domaine et des tractations qui ont souvent lieu entre les familles et les professionnel.le.s des écoles à ce propos, il a été difficile de recueillir des renseignements solides sur cette question. Toutefois, comme le lecteur peut le constater, les informations recueillies dans le cadre de cette thèse donnent à penser que cette pratique n’est pas totalement marginale.

Tableau 13 : Les élèves qui ont repris la 6P

Total	Six élèves de trois écoles
Sexe	Filles :3 Garçons : 3
Redoublements antérieurs	<ul style="list-style-type: none"> • 1 fois : 2 élèves • Jamais : 4 élèves
Note obtenue à l’examen national	<ul style="list-style-type: none"> • 20-30 : 5 élèves • 30 et plus : 1 élève
Milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Rural : 3 élèves • Urbain : 3 élèves
Vit avec	<ul style="list-style-type: none"> • 2 parents : 5 élèves • Mère seule : 1 élève
Profession des parents	<ul style="list-style-type: none"> • Petit commerce : parents de 5 élèves • Travail temporaire : parents d’un élève

De la même manière, il m’a été très difficile de retrouver **les enfants qui étaient en arrêt de la scolarité** (c’est-à-dire qui n’avaient pas continué leurs études au cours de l’année scolaire 2017 alors qu’ils.elles étaient scolarisé.e.s en 6P en 2016 et avaient participé à la première étape de la recherche). Plusieurs raisons expliquent cette situation.

La plus importante tient à la politique d’éducation de base. Comme on l’a déjà vu dans le premier chapitre de cette thèse, elle impose que tous les enfants soient scolarisé.e.s au minimum douze

¹⁴⁴ « *Minisitiri w’Intebe yihanangirije abarimu basibiza abanyeshuri bafite amanota yo kwimuka* » « *Le premier Ministre met en garde les enseignant.e.s qui font redoubler les élèves qui pourtant ont eu la note de passation à la classe supérieure* » (<http://mobile.igihe.com/amakuru/u-rwanda/article/minisitiri-w-intebe-yihanije-amashuri-asibiza-abana-atinya-guseba-mu-bizamini> : 28.7.18).

années. Dans ce contexte, le personnel scolaire rencontré a affirmé que tous les enfants qui étaient scolarisé.e.s en 6P en 2016 étaient scolarisé.e.s en 2017, soit dans les écoles secondaires publiques avec internat, soit dans les écoles pour l'éducation de base.

Or, certain.e.s élèves des classes de première année de secondaire approché.e.s disaient le contraire ; cette situation m'a amenée à choisir deux écoles (l'une en milieu rural et l'autre en milieu urbain) et à demander minutieusement aux élèves s'il n'y avait pas d'élèves non scolarisé.e.s. Grâce aux informations qu'ils.elles m'ont fournies, quatre enfants non scolarisé.e.s ont été identifié.e.s. Cependant, je n'ai pu m'entretenir qu'avec trois d'entre eux (le quatrième n'a pas été disponible pour le rendez-vous pris). De plus, seul l'un de ces enfants avait participé au premier moment de recherche l'année précédente. Comme j'y reviendrai plus loin dans cette thèse (cf. Chapitre 9), il est intéressant de noter que les raisons évoquées par ces enfants pour expliquer leur retrait de l'école sont différentes : des facteurs sociaux (pauvreté des familles et difficulté à assumer les coûts indirects) comme des facteurs individuels (difficultés scolaires et mauvaises notes) sont cités pour expliquer l'arrêt de la scolarité.

Tableau 14: Les enfants en arrêt de la scolarité

Total	Trois élèves de deux écoles
Sexe	Filles : 2 Garçon :1
Redoublements antérieurs	<ul style="list-style-type: none"> • 1 fois : 2 élèves • 2 fois : 1 élève
Note obtenue à l'examen national	<ul style="list-style-type: none"> • Les trois élèves ont eu plus de 35 points
Milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Rural : 1 élève • Urbain : 2 élèves
Vit avec	Deux parents : Tous
Profession des parents	<ul style="list-style-type: none"> • Petit commerce : parents de deux élèves • Sans emploi : parents d'un élève

b. Les entretiens avec les parents

En vue de compléter et d'approfondir les informations fournies par les élèves, onze parents d'élèves (sept femmes et quatre hommes) ont été rencontré.e.s. Neuf de ces parents sont les parents d'élèves qui ont participé à la recherche. Les deux autres parents, des membres du comité de l'Assemblée Générale de l'École (AGE)¹⁴⁵, n'ont pas d'enfants qui ont participé à la

¹⁴⁵ Selon l'article 8 de la Loi N°23/2012 du 15/06/2012 portant sur l'organisation et le fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (Gouvernement rwandais 2012a), tous les parents sont membres *de facto* de l'Assemblée Générale de l'école. Quatre parents, dont le président et le vice-président de l'Assemblée Générale de l'école sont membres du comité de l'Assemblée Générale de l'école.

recherche mais leur fonction dans l'AGE nous a incités à les sélectionner. Comme le montre le tableau N° 15, ces parents sont classé.e.s dans trois catégories :

- Les parents d'élèves scolarisé.e.s à l'école secondaire (une catégorie subdivisée en deux sous-catégories : parents d'élèves scolarisé.e.s à l'ES dans les écoles publiques avec internat et parents d'élèves scolarisé.e.s à l'ES dans les écoles 9YBE),
- Les parents d'élèves en arrêt de la scolarité, et
- Les parents membres de l'AGE.

Tableau 15 : Les caractéristiques des parents d'élèves rencontré.e.s

	Parents d'élèves scolarisé.e.s à l' ES		Parents d'élèves en arrêt de la scolarité	Parents membres du comité de l'AGE
	Dans les écoles publiques avec internat	Dans les écoles 9YBE		
Total	2 parents	4 parents	3 parents	2 parents
Sexe	1 H et 1 F	3 F et 1 H	2 F et 1 H	1 H et 1F
Situation conjugale	Marié : 2	Marié : 2 parents FCM : 2	Marié : 1 FCM : 1 Veuf : 1	Marié : 2
Moyenne d'enfants	4 enfants	6 enfants	3 enfants	3 enfants
Niveau de formation	Primaire : 2	Primaire : 4	• Primaire : 1 • Post primaire (professionnelle) : 2	Post primaire : pour les deux, 3 années à l'ES
Profession	Petit commerce : 2	• Petit commerce : 1 • Emploi temporaire : 3	• Petit commerce : 1 • Emploi temporaire : 2	• Les deux parents ont un emploi • Un est membre de l'APE depuis un an et l'autre depuis 4 ans
Milieu de vie	Rural : 1 Urbain : 1 (bidonville)	Rural : 1 Urbain :1	Urbain : 3 dont un dans un quartier bidonville	Rural : 1 Urbain :1

Les contacts avec les onze parents ont été facilités par les enseignant.e.s des classes de 6P que j'avais rencontrées durant la passation des questionnaire en 2016 et avec qui j'avais gardé contact. Comme l'indiquent leur profession et leur niveau de formation, les parents rencontré.e.s, comme la majorité des parents dont les enfants fréquentent les écoles primaires publiques, ont une situation économique familiale modeste. La majorité ont un niveau de formation primaire (7/11), ils.elles exercent un travail modeste ou temporaire et ne peuvent pas faire d'économies à cause de la taille de leurs familles et des sommes qu'ils doivent dépenser pour vivre dans Kigali (logement, etc.).

c. Les entretiens avec le personnel scolaire

Huit membres du personnel scolaire (cinq enseignant.e.s et trois autorités scolaires) provenant de cinq établissements scolaires ont aussi participé à la recherche. En rencontrant ce personnel scolaire, je voulais compléter les informations fournies par les élèves. Je voulais de plus comprendre l'effet du contexte scolaire sur l'expérience scolaire. Les entretiens avec les membres du personnel scolaire ont porté spécifiquement sur la trajectoire scolaire des élèves. Plus largement, j'ai demandé aux enseignant.e.s de cibler d'éventuels défis scolaires et éducatifs auxquels pouvaient faire face les jeunes interrogé.e.s. Je leur ai aussi demandé leur perception du sens que leurs élèves en général accordent à l'école et aux savoirs scolaires et de ce qui est à l'origine d'un type de rapport à l'école et aux savoirs.

Trois de ces personnes rencontrées étaient aussi enseignant.e.s titulaires des classes de 6P dans lesquelles le questionnaire a été administré et pouvaient fournir des précisions sur la situation effective des élèves et sur les grandes dimensions dégagées par les premiers résultats statistiques (vécu scolaire, rapport à l'école, etc.). Leurs points de vue sur quelques phénomènes, comme la pratique de cours supplémentaires (*cf.* chapitre 5, section 5.1.1.) ou le redoublement (*cf.* Chapitre 9, section 9.3) observés durant le travail de terrain et commentés significativement par les élèves participant.e.s à la recherche, me semblaient également intéressant à recueillir.

L'une des personnes rencontrées était retraitée (née en 1958) mais, depuis le début de sa retraite en 2013, elle donne des cours supplémentaires deux heures par jour pendant les cinq jours de travail de la semaine. À l'été 2017, elle encadrait sept élèves (quatre élèves de la 4^e primaire et trois élèves de la 3^e primaire) et gagnait 350 000 Frw/mois, soit 50 000 Frw/enfant/mois (environ 412 \$). C'est un salaire plus élevé que celui qu'elle touchait avant sa retraite (230 000 Frw/mois, soit environ 271 \$, comme enseignante dans une école privée après 35 ans de travail). L'autre enseignant, pour sa part, donnait des cours supplémentaires pendant les vacances d'été 2017 en plus de ses heures de travail à l'école car il est toujours en activité. Le jour de notre rencontre, il encadrait huit élèves. Cependant, il m'a précisé qu'il encadre au total 13 élèves de la 4^e primaire (5 élèves étaient absent.e.s le jour de notre rencontre) et que chacun paie 5 000 Frw par mois. Il gagnait donc plus que son salaire (ce dernier serait entre 50 et 60 milles par mois).

De la même manière, j'ai approché les trois autorités scolaires pour mieux comprendre le contexte scolaire (organisation, collaboration, défis) et pour avoir leur point de vue sur certaines pratiques et sur certaines réalités observées (système de simple vacation pour les élèves de la 6P, cours supplémentaires, frais de motivations des enseignant.e.s,...).

Tableau 16: Les caractéristiques du personnel scolaire rencontré

Catégories	Dates	Nombre et poste	Sexe	Niveau de formation	Poste occupé depuis
Enseignant. e.s	4/7 et 10/8/17	3 enseignant.e.s en P6	H : 2 F : 1	Humanités pédagogiques	2007, 2014
	1/8/17	1 enseignant en 4P	H	Humanités pédagogiques	1994
	20/7/17	1 enseignante	F	Humanités pédagogiques	1978, retraitée depuis 2013
Autorités scolaires	11 /11/17	1 directeur	H	Universitaire	2008
	11/7/ 17	1 chargé de discipline ¹⁴⁶	H	Universitaire	2008
	10 /7/17	1 chargé des études ¹⁴⁷	H	Universitaire	2016

3.4.5.2. La conduite des entretiens

Les entretiens individuels commençaient par un moment informel et cordial qui pouvait durer de cinq à dix minutes ; les protocoles sont les mêmes que pour des entretiens collectifs.

Les moments de l’entretien proprement dit commençaient par l’invitation aux interlocuteur.trice.s à se présenter. Chacun.e interlocuteur.trice pouvait le faire à sa façon mais je leur suggérais de préciser au moins quelques éléments (le statut, l’état civil, le niveau de formation et la profession, de même que leur expérience professionnelle). Dans les limites de mes possibilités, je donnais du temps à la parole car, comme pour Paillé et Mucchielli (2012, p. 139), elle « *n’est pas qu’une succession de mots, elle est aussi un pouvoir, elle a donc la capacité de mouvoir. Elle appartient d’abord à l’acteur, elle est l’occasion pour lui d’une action sur le monde* ».

À cet effet, je m’efforçais de comprendre ce que l’interlocuteur.trice avait à dire. Je développais une écoute patiente et ne recadrais les échanges que pour maintenir les discussions autour des grandes thématiques précisées dans le tableau N^o 11. Autrement dit, il s’agissait, comme pour Combessie (2011), d’encourager l’interlocuteur.trice à aller plus avant dans son récit, à en préciser des aspects. J’évitais une posture qui questionne pour rester dans l’ancienne culture que prêchent les sages Rwandais : *Abanyarwanda ntibabaza, baraganira*, « Les Rwandais ne posent pas de questions, ils dialoguent » (Uwineza 2015, p. 109); une façon de dire qui fait simplement allusion à l’importance de donner du temps à la parole qui est porteuse de sens. De ce fait, les

¹⁴⁶ Le.la préfet.e de discipline est chargé.e de (1) veiller à la discipline des élèves; (2) superviser toutes les activités parascolaires; (3) assister les élèves en matière de santé (Article 10, Arrêté ministériel déterminant les attributions des membres de la direction d’une école N° 002/2016 du 08/01/2016, Gouvernement rwandais 2016b, p. 26).

¹⁴⁷ Le.la préfet.e des études est chargé.e de : (1) établir les horaires des cours ; (2) superviser les activités d’enseignement et d’apprentissage ; (3) aider les enseignant.e.s à trouver et à gérer le matériel didactique ; (4) assurer l’intérim en cas d’absence du.de la directeur.trice de l’école et (5) préparer les formations professionnelles des enseignant.e.s (Article 9, *op. cit.*, p. 25).

questions ont été posées d'une façon ouverte pour encourager l'interlocuteur.trice à développer ses propos, son point de vue, ses ressentis par rapport à une situation évoquée.

Ainsi, comme le lecteur ou la lectrice pourra le constater dans le chapitre neuf, les anciens.nes élèves en arrêt de la scolarité prenaient la posture de personnes qui « témoignent » : leur parole était colorée par la tristesse et la frustration liées au fait d'avoir arrêté leurs études. Les élèves scolarisé.e.s dans les écoles publiques avec internat s'expriment dans un discours clair et argumentatif alors que le discours des élèves scolarisé.e.s dans les écoles 9YBE portait souvent sur les difficultés rencontrées au cours de leur scolarité. Pourtant, ces situations se transformaient pour certain.e.s en une nouvelle source de mobilisation scolaire en vue d'une bonne réussite à l'examen de fin du tronc commun, une occasion qui pourrait leur donner la chance d'être orienté.e.s dans les écoles publiques avec internat, avec de bonnes conditions de travail pour les études de deuxième cycle du secondaire.

Dans un discours dominé par les regrets liés au fait que leurs enfants ne soient pas scolarisé.e.s comme ils.elles le désiraient, les parents des élèves en arrêt de la scolarité revenaient par ailleurs sur les difficultés économiques qu'ils présentaient comme les causes de leur incapacité de soutenir leurs enfants dans leur scolarité. Or, ce point de vue n'était pas partagé entièrement par les enfants. Les parents des enfants scolarisé.e.s dans des écoles publiques avec internat de même que les deux parents membres du comité de l'assemblée générale d'école (même si l'une des deux parents se décrit comme novice à sa position) m'ont semblé beaucoup plus mobilisé.e.s par rapport à la scolarité de leurs enfants à qui ils.elles assurent un soutien. Par contre, les discours des parents des enfants scolarisé.e.s dans les écoles 9YBE, en particulier les FCM, de même que les parents des enfants en arrêt de la scolarité sont beaucoup hanté.e.s par les défis de la vie et par leur propre survie, majoritairement par le travail temporaire ou le petit commerce. Leurs conditions de vie rendent difficile le soutien de leurs enfants au cours de leur scolarité (suivi du travail scolaire, contact avec les enseignant.e.s, visite à l'école,..) et ils.elles en souffrent.

3.4.6. L'analyse des données qualitatives : un processus en six étapes

Les contenus des entretiens, des groupes de discussion, des réponses qualitatives aux questions ouvertes du questionnaire soumis aux élèves de même que les commentaires à certaines questions fermées du questionnaire ont été d'abord retranscrits en français car les échanges ont été menés en langue maternelle, le kinyarwanda. L'analyse de ces données a été faite au moyen d'une démarche qualitative progressive en six grandes étapes et dont la progression est caractérisée par les boucles de rétroaction proposées par l'analyse par « théorisation ancrée » de

Paillé (1994)¹⁴⁸. Par son but même, soit comprendre le processus qui permet aux individus d'attribuer un sens à leur environnement (Couture 2003, p. 128), cette approche m'a permis de trouver ce que je pouvais faire dans cette phase « angoissante », suscitée par la masse importante de données brutes à ma disposition, comme l'ont bien dit Beaud et Weber (2003, p. 235). Autrement dit, « l'analyse par théorisation ancrée » m'a permis d'approfondir les données.

En effet, l'évolution des analyses faites passe d'abord par la **codification élémentaire** (1). C'est une étape durant laquelle j'ai étiqueté l'ensemble des propos développés dans le corpus initial sur lequel porte l'analyse. Au cours de cette étape, j'ai procédé à de multiples lectures attentives des notes de terrain et des transcriptions des données qualitatives collectées par le questionnaire et les discussions menées dans les FGD et au cours des entretiens complémentaires individuels. Ces lectures m'ont portée à réfléchir aux questions que pose Paillé (1994) « *Qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? De quoi est-il question?* ». Trouver des éléments de réponses à ces questions m'a menée à identifier les sujets (thématiques) fréquemment évoqués par les participant.e.s.

Par la suite, j'ai regroupé les sujets les plus souvent abordés par les participant.e.s de façon à créer les **catégories de dimensions les plus significatives** (2) en fonction de l'objet de recherche : les cadres scolaires, les situations de violences à l'école, les valeurs accordées à l'école, les relations (avec les pairs, le personnel scolaire, les proches, ...), l'absence scolaire. Le résultat de cette opération a porté les analyses à un niveau conceptuel poursuivi dans l'étape de **mise en relation** (3), d'articulation logique entre les dimensions clés nommées dans l'étape précédente ce qui a engagé ma propre interprétation ainsi que celle de ma directrice de thèse pour la validation des propositions faites vu que, comme le note (Paillé 1994), les analyses proprement dites débutent véritablement mais se poursuivent en se complexifiant. Ensuite, après la mise en relation, **l'intégration** (4) est un moment central qui m'a conduite à identifier l'essentiel des propos, mais aussi la totalité des composantes multidimensionnelles significatives récoltées (manière de parler, silence et non-dits, dynamique, histoires...) dans le contexte dans lequel la recherche se situe, soit à intégrer l'essentiel des résultats des analyses quantitatives. Au cours de cette étape, déterminer le fil des analyses m'a semblé plutôt difficile. Pourtant, comme Paillé (1994) l'a relevé, les analyses empiriques doivent se construire plus qu'autour d'un thème

¹⁴⁸ Le concept d'« analyse par théorisation ancrée » constitue une traduction-adaptation de *grounded theory*, l'approche de théorisation empirique et inductive mise de l'avant en 1967 par deux sociologues américains Glaser et Strauss (1967; 2008) puis reprise, complétée et détaillée par les deux auteurs, séparément (Corbin et Strauss 1990) ou en collaboration (Glaser et Strauss 2008). Fortement utilisée dans le domaine de la sociologie aux États-Unis avant d'être empruntée par d'autres disciplines, les racines de cette théorisation se sont fixées surtout lors des grands courants méthodologiques, principalement à l'université de Columbia et à l'Université de Chicago, où Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss menaient leurs recherches. La théorisation enracinée comme méthode d'analyse, provient de leur recherche qui a exploré le processus du « mourir à l'hôpital ». Par ailleurs, une petite préférence d'appellation m'a amenée à utiliser le terme « enraciné » (Luckerhoff et Guillemette 2012). Je ne reprends pas donc exactement la terminologie proposée de « ancrée » (Paillé 1994).

unificateur. La **modélisation** (5) a été l'étape au cours de laquelle j'ai essayé de reproduire la dynamique, les processus en jeu, les conséquences, les propriétés, l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles du phénomène analysé. Enfin, dans la dernière étape nommée **théorisation** (6), j'ai tenté de passer des cas singuliers pour construire les multiples dimensions du phénomène étudié (auxquelles ces cas répondent partiellement). J'ai de plus essayé de comprendre les liens logiques entre les multiples dimensions dégagées.

3.5. LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES ET LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

La question de l'expérience scolaire n'a jamais été traitée au Rwanda et ne semble probablement pas centrale quand il s'agit de faire augmenter très rapidement les taux de scolarisation. Étant établie en Suisse pour la durée de ma thèse, j'avais prévu de récolter les données de terrain en deux temps : après un an, durant l'été et les vacances scolaires helvétiques, je ferai passer un questionnaire que je compléterai l'année suivante par les entretiens. Le choix de ces périodes et leur fixation était dicté par le rythme de l'année scolaire au Rwanda, mais aussi par le fait que je pouvais faire garder mes enfants par ma famille à ces moments.

Les précautions et mesures éthiques exigées par le MINEDUC ainsi que celles exigées par l'Université de Lausanne / Institut des Sciences Sociales et Politique ont été respectées dans le cadre de cette recherche. Le questionnaire, les grilles d'entretiens et formulaires de consentement (annexe 1 à 9) adressés aux participant.e.s à la recherche selon leur catégorie ont été soumis à la Direction de la Science, de la Technologie et de la Recherche du MINEDUC qui a délivré l'autorisation de conduire cette recherche. Les participant.e.s ont été informé.e.s des objectifs de la recherche, de la méthodologie, du type de participation sollicitée ; du fait que leur participation était libre et de leur droit de se retirer en tout temps ; des mesures garantissant la confidentialité des informations fournies. Ces informations figuraient aussi sur les formulaires de consentement qu'ils.elles ont tous signés. Les participant.e.s mineur.e.s ont obtenu l'autorisation du ou des parents biologiques/adoptif.s ou du ou des tuteurs.tutrices qui ont signé un formulaire de consentement à cet effet.

Malgré ces précautions, dans ma recherche j'ai rencontré une difficulté majeure au cours du premier moment de recherche : elle a été due au retard dans l'octroi de l'autorisation d'accès au terrain. En effet, j'avais planifié de commencer la passation du questionnaire dans les écoles le 4 juillet 2016 mais je n'ai eu l'autorisation du ministère de l'Éducation (MINEDUC) pour avoir accès aux écoles que le 18 juillet 2016. À cette difficulté s'en est ajoutée une deuxième liée au fait que le temps de cueillette des données a été écourté par les demandes administratives complémentaires que j'ai dû faire au niveau des districts. En effet, l'autorisation du ministère de

l'Éducation ne suffisait pas pour avoir accès aux écoles et j'ai été contrainte pendant ces deux premiers moments de recherche, d'adresser des demandes supplémentaires aux maires des districts et d'attendre les lettres réponses pour avoir accès aux écoles. Le troisième niveau de difficulté porte sur le fait que les écoles étaient parfois très éloignées les unes des autres. J'ai donc dû louer une voiture pour assurer mes déplacements et pour pouvoir accéder aux lieux de recherche à temps.

Outre ces difficultés matérielles et administratives, je me suis trouvée en difficulté du fait de la situation de pauvreté dans laquelle vivent certain.e.s participant.e.s, une situation à laquelle j'ai été confrontée durant le travail de terrain et face à laquelle j'ai été « surprise »¹⁴⁹ et ai ressenti un malaise. Je me suis rendue compte, beaucoup plus qu'avant le début de travail de terrain, de la précarité de certaines couches de la population rwandaise, ce qui amenait parfois certain.e.s participant.e.s à confondre mon rôle de chercheuse avec celui d'une travailleuse sociale.

Par ailleurs, le fait d'être rwandaise et de travailler sur sa communauté ajoute peut-être une dimension particulière à cette expérience. Pendant les interactions avec les jeunes et avec certain.e.s parents, (vu mon statut de chercheuse venant d'une université européenne, j'ai eu l'impression d'être quelquefois perçue comme un modèle de réussite) certain.e.s m'exposaient facilement leurs soucis socio-économiques (manque d'habits, de nourriture, de logement, de matériel scolaire) et me demandaient même de faire un plaidoyer pour elles et eux. Néanmoins, ce rapprochement a aussi son revers : un sentiment éventuellement plus aigu d'être « concernée », impliquée émotionnellement. Par moment, cette situation m'a fait vivre des confusions des rôles entre celui de la chercheuse, celui d'une agente chargée de plaidoyer, de porter leur parole et/ou celui de la travailleuse sociale. En parlant de leur précarité pour collecter les données de ma recherche, je me suis interrogée sur la manière de gérer mon engagement dans un tel cadre relationnel. Dans un premier temps, j'estimais la nécessité de maintenir le cadre de recherche afin que cet engagement relationnel puisse s'étaler à l'intérieur de balises scientifiques. Au début de chaque rencontre (passation du questionnaire, groupe de discussion, entretiens), j'éclaircissais le cadre et les objectifs de la recherche et je clarifiais mon rôle de chercheuse, en renvoyant vers les autorités scolaires et les services sociaux toutes les demandes des participant.e.s (cahiers, frais scolaires, habits, assurance maladie, etc.). Mais, avec l'accord des élèves rencontré.e.s, je transmettais aux autorités scolaires et aux enseignant.e.s certaines demandes et certains souhaits évoqués lors des échanges formels et informels qui ont eu lieu à la fin des rencontres. J'ai également conseillé à certain.e.s élèves d'approcher les services sociaux des institutions publiques et les ONG dans leur localité.

¹⁴⁹ La surprise possède une composante cognitive et cette composante apparaît comme une invitation à la réflexivité (Genard & Roca i Escoda, 2013, p.12).

Toutefois, même si ces limites m'ont permis de garder un cadre relationnel en accord avec les critères et les exigences éthique de la recherche, mon malaise demeurait. Il était dû à la précarité de certain.e.s participant.e.s et à l'impression d'utiliser les informations reçues pour les seuls objectifs de ma recherche. Cela m'a sensibilisée au fait qu'au-delà de la démarche scientifique privilégiée, tout processus de recherche implique inévitablement un engagement personnel car le chercheur ou la chercheuse est avant tout un être humain avec ses caractéristiques inhérentes. Ainsi, au lieu de contester leurs sollicitations, j'ai parfois osé jouer la négociatrice et/ou la messagère des paroles, des souffrances et des vulnérabilités de certain.e.s. Comme La Soudière (de) (1988) le relève, l'inconfort du terrain auquel j'ai été confrontée du fait de la situation de vulnérabilité dans laquelle vivent certain.e.s élèves, m'a donc motivée et m'a amenée à opter pour une « forte implication ». J'ai essayé, par exemple, de solliciter un soutien financier sous forme de matériel scolaire et de frais pour la restauration de midi pour des écolières qui, jusque-là, restent non assistées. Je ne considérais pas mon intention comme une erreur. Je l'envisageais plutôt comme une ressource dont je disposais pour comprendre une activité humaine quelconque, comme Devereux (1980, p. 30) le note dans toute démarche d'enquête portant sur des humains. À cet effet, je suis allée au-delà de la portée d'une recherche sociologique qui revient, selon Vidal (2008), à informer le champ social et les acteurs politiques. Par ailleurs, mon intention était de transférer les demandes reçues afin d'accéder à la mobilisation collective (Mauger 2002) et à déposséder la vulnérabilité internalisée par certaines personnes rencontrées. Néanmoins, à cause des moyens financiers limités des services contactés, dans l'immédiat, les démarches entreprises n'ont pas abouti. Ceci m'a amenée à procurer un soutien matériel à une participante plus démunie que les autres (je lui ai fourni des cahiers et des stylos restés parmi les petits cadeaux donnés aux enfants qui ont répondu au questionnaire et j'ai payé les frais pour sa restauration de midi pour un trimestre). J'ai ainsi perdu ma neutralité, j'ai tenté de maintenir la position de bord que le chercheur ou la chercheuse devrait conserver et que Valéry, repris par Vidal (2008, p. 3), appelle « *l'interprète de la danse : ni dans le cercle, ni au-dehors – mais en sa limite, où se conjuguent un regard participant et une attention détachée* ». Ce choix m'a rendue sensible aux lieux où je rencontrais les participant.e.s et, pour faire en sorte que les participant.e.s s'engagent dans le processus de recherche et regagnent un équilibre après le contact (certain.e.s étaient ému.e.s), je m'assurais que le cadre de la rencontre (pour les entretiens et les autres échanges avec les élèves qui posaient des questions spécifiques ou qui souhaitaient me parler) soit un endroit sécurisant pour le développement de la relation humaine. En leur offrant écoute dans la limite de mes moyens humains (mon expérience de psychologue clinicienne de formation m'a été très utile), j'ai veillé aussi à ce que chacune de ces rencontres puisse être l'occasion de valoriser la parole reçue, un élément d'autant plus important dans un contexte où le sentiment d'utilité sociale est généralement très investi et où nombre de mes interlocuteurs et interlocutrices vivent des formes de dénigrement qui les heurtent.

CONCLUSION

Ce chapitre a essayé de rendre compte de la démarche méthodologique utilisée pour construire et pour analyser les données de cette recherche. Celle que j'ai mobilisée et présentée dans ce chapitre m'a permis, dans les limites de mes possibilités, de porter attention à l'observation du contexte politique, du contexte physique du terrain, des interactions, des événements, etc. dans lequel s'inscrivent les situations peu documentées comme la situation des enfants en familles dirigées par les FCM, les pratiques éducatives implicites, etc. Cette posture a été facilitée par ma présence en Suisse durant les trois années de ma thèse et les allers-et-retours occasionnés par cette situation. Si elle m'a parfois mise en déséquilibre, elle a surtout jeté les bases d'une nouvelle lecture du contexte éducatif rwandais. La diversité des outils dont j'ai dû user et le nombre des personnes que j'ai eu l'impression de devoir rencontrer pour comprendre et rendre compte de l'expérience scolaire des enfants rwandais.es m'ont parfois conduite à une forme de « suractivité » aussi attribuable au temps très compté sur terrain. Dans quelques cas, elle a surtout donné naissance à une dynamique qui me permettait de mieux saisir mon sujet à chacune des étapes franchies.

Ainsi, les données construites sont le résultat de la construction d'une vision transversale, issue des données récoltées durant les trois temps de terrain (*cf.* tableau N° 17) et auprès d'innombrables acteurs et actrices que je remercie pour leur temps et pour le nouveau regard qu'ils et elles m'ont aidée à développer. Elles sont issues d'une part, de la construction et de l'analyse d'un corpus documentaire, de la mise en place et de la passation d'un questionnaire auprès d'enfants vivant un moment crucial dans leur scolarité et de l'analyse des entretiens (collectifs et individuels) que j'ai réalisés avec les acteur.trice.s qui influent sur l'expérience scolaire des enfants. Elles sont tirées, d'autre part, de mes observations et des échanges qui ont eu lieu lors de rencontres informelles (et qui ont stimulé et parfois réorienté mon questionnement) avec différentes personnes durant le travail de terrain (autorités scolaires, autorités locales administratives) mais aussi du contenu du « *travail descriptif-interprétatif* », comme disait Lahire (2007, p. 35) à propos de la photographie.

Tableau 17: La synthèse des actions menées : de l'idée à l'engagement dans la recherche

Essence de la problématique 2015	Débrayer les questionnements Septembre 2015- Juin 2016	TROIS MOMENTS DE RECHERCHE				
		Niveaux considérés	MOMENT 1 Juillet 2016- Août 2016	MOMENT 2 Juillet 2017- Août 2017	MOMENT 3 Novembre 2017	
Questionnements dans l'expérience professionnelle sur la scolarité des enfants rwandais.es en particulier ceux.celles en familles dirigées par les femmes seules	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectures et réflexions ▪ Élaboration du projet de recherche : définition des objectifs, choix du terrain de recherche et outils de construction de données ▪ En particulier : conception du questionnaire pour les élèves 	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dégager les grandes dimensions de l'expérience scolaire des enfants rwandais.es ▪ Rétrécissement du champ de travail ▪ Littératures 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compléter les données collectées durant le moment 1 ▪ Saisir les dimensions dégagées ▪ Retour à la littérature 	Articulation entre les dimensions dégagées	
		Échantillonnage	Principe d'hétérogénéité externe	Principe de cohérence et de variété interne	Principe d'équilibre	
		Nombre de personnes rencontrées	1 849 personnes : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 838 élèves en 6P ▪ 11 FCM 	86 personnes : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 46 élèves ▪ 11 parents d'élèves ▪ 8 personnels scolaires ▪ 15 FCM ▪ 6 professionnel.le.s des institutions publiques 	10 professionnel.le.s des institutions non publiques	
		Construction de données	Question de recherche ¹⁵⁰	Questions 1 & 3	Questions 1 & 2	Questions 1, 2 & 3
			Méthodes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaire pour les élèves ▪ Entretiens informatifs 	Groupes de discussion et entretiens complémentaires	Entretiens complémentaires
		Analyse de données		Analyses quantitatives (SPSS)		
Analyse qualitative continue des résultats						

¹⁵⁰ Pour rappel, voici les questions de recherche :

Question 1 : « Quels sont les éléments saillants qui modèlent l'expérience scolaire des enfants rwandais.es (12-14 ans) ? »

Question 2 : « Peut-on distinguer différents types d'expériences scolaires ? Si oui, sont-ils en relation directe avec les situations sociales des familles et/ou leurs spécificités (famille monoparentale ou non) et dans quelle mesure tiennent-ils à d'autres caractéristiques des enfants (sexe, place dans la fratrie, projet scolaire et professionnel) ? ».

Question 3 : « Les enfants qui sont inscrits.es dans des familles dirigées par des « femmes cheffes de ménage » vivent-ils.elles une expérience différente de celle des autres enfants et si oui, celle-ci enregistre-t-elle des différences sexuées spécifiques à un tel groupe ? ».

DEUXIÈME PARTIE. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

SECTION I. LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS RWANDAIS.ES ET LEUR INFLUENCE SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Cette section présente les résultats de l'analyse menée sur les différentes données recueillies afin de répondre à ma première question de recherche qui était de comprendre « *quels sont les éléments saillants qui modèlent l'expérience scolaire des enfants rwandais.es (12-14 ans) ?* ». Les chapitres qui suivent présentent de nombreux éléments que cette recherche a identifiés et qui influencent l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Ces éléments sont liés, d'une part, à l'institution scolaire avec sa vision et son public, ses politiques et ses pratiques pédagogiques, explicites et implicites, qui évoluent et prennent différents sens selon les nouvelles politiques éducatives mises en place par le gouvernement rwandais. D'autre part, les caractéristiques et les conditions de vie socio-économiques des familles des élèves jouent aussi un rôle très important.

Parmi les éléments liés à l'école figurent les caractéristiques du climat scolaire (les conditions matérielles de scolarité, les relations avec les pairs et avec les enseignant.e.s) (chapitre 4). Par ailleurs, les éléments liés aux familles regroupent les caractéristiques du climat familial et des milieux communautaires dans lesquels évoluent les enfants (les pratiques des proches, les conditions socio-économiques familiales) (chapitre 5). Les façons dont s'articulent ces facteurs (chapitre 6) influencent différemment les rapports à l'école et aux savoirs des diverses catégories d'enfants. Les chapitres 4 et 5 sont donc consacrés à la description des éléments constitutifs du climat scolaire et du climat familial et communautaire dans lesquels vivent les enfants. Dans le chapitre 6, les enfants expriment leur appréciation de ces divers milieux qui composent leur univers.

Pour rendre compte des dynamismes qui proviennent de ces sphères, j'ai choisi une écriture intégrée qui fait entendre, presque littéralement, la voix des interlocuteur.trice.s avec plusieurs illustrations d'extraits de verbatim (qui permettent de donner du sens sur la manière dont se déploient les éléments qui influencent l'expérience scolaire des enfants rwandais.es) mais qui repose aussi sur la démarche quantitative qui m'a permis de mettre en évidence les facteurs les plus susceptibles d'agir sur l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s. Il importe de signaler aussi que dans cette section ainsi que dans la section suivante de cette deuxième partie de la thèse, la présentation, la discussion des données ainsi que le dialogue entre les données et les connaissances théoriques académiques sont faites de manière concomitante.

CHAPITRE 4. LE CLIMAT SCOLAIRE

INTRODUCTION

La notion de « climat scolaire » rencontre depuis plusieurs années un succès grandissant. Elle permet de relier entre elles des conceptions parfois considérées comme opposées : bien-être des élèves (et des personnels) et qualité des apprentissages, lutte contre la violence à l'école et bienveillance, justice scolaire et sentiment d'appartenance à l'école (Debarbieux, 2016, p. 22). Une définition large en est proposée par l'une des institutions les plus actives sur le sujet, le *National School Climate Center* (New York), qui précise que « *le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les jugements que portent les personnes sur leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école* (Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro, et Guffey, 2012, p. 2) ». À partir de cette définition, le climat scolaire est en quelque sorte la forme agrégée du vécu scolaire, constitué de la rencontre des jugements, des réputations et des opinions que portent notamment les élèves sur leurs établissements scolaires (Fouquet-Chauprade, 2013, p. 432). De ce point de vue, dans ce chapitre et ailleurs, le climat scolaire est abordé comme une variable subjective liée à la perception des élèves. Comme il sera abordé dans ce chapitre, les données recueillies montrent qu'il dépend directement des politiques éducatives et de leur mise en œuvre variables ; ses principales dimensions peuvent être résumées par deux éléments : (1) l'offre matérielle et (2) l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux avec les pairs et avec le corps enseignant.

4.1. L'OFFRE MATÉRIELLE

À la suite de l'observation du contexte de recherche, très marqué par l'effort de reconstruction du système éducatif, ma façon de concevoir l'offre matérielle scolaire met l'accent sur la quantité et la qualité des ressources matérielles, humaines et financières mises à la disposition des établissements scolaires pour leur fonctionnement. Un haut niveau de dotation permet d'assurer un enseignement de qualité et détermine par la suite la réputation des établissements scolaires. Il faut remarquer que le niveau de dotation de l'offre de matériel scolaire provient de l'effort conjugué du gouvernement et de plusieurs partenaires de développement (pour la construction des laboratoires, bibliothèques, etc.) mais aussi de la participation des parents d'élèves (appelés à contribuer activement à la construction, la rénovation ou l'extension des classes).

Ainsi, pour rendre compte des perceptions et des positionnements des enfants rwandais.es par rapport à l'offre scolaire matérielle, j'ai interrogé les élèves rencontré.e.s sur les contextes dans lesquels ils.elles sont scolarisé.e.s (dotations en matériels, équipement, ressources humaines, réputation) au moyen de cinq items¹⁵¹. En effet, sur la base d'une *eigenvalue* > 1, un ACP exploratoire avec rotation Varimax a été menée pour déterminer ce qui organise les opinions des élèves à ce propos. Elle n'a dégagé qu'une seule dimension qui explique 45,26 % de la variance des réponses. Elle reprend ensemble les cinq items qui concernent les éléments concrets relatifs à l'établissement scolaire, mais y alliaient aussi un jugement subjectif sur la réputation de l'établissement :

- 1) *l'état des bâtiments scolaires;*
- 2) *la réputation de l'école;*
- 3) *la qualité des manuels scolaires;*
- 4) *la quantité des manuels scolaires ; et*
- 5) *la quantité d'enseignant.e.s*

Un coefficient de cohérence interne a été calculé pour mesurer si ces items étaient suffisamment cohérents entre eux. L'alpha obtenu ($\alpha = 0,691$) s'est révélé assez proche de 0,7 pour qu'une variable puisse être construite (Nunnally 1978 cité par Peterson 1994, p. 382¹⁵²) comme variable qui exprime synthétiquement *l'offre matérielle* des établissements.

En effet, les résultats descriptifs des analyses faites pour cette variable ($M = 3,83 \pm 0,67$; $N = 1\ 733$) montrent que les élèves interrogé.e.s ont globalement une bonne opinion des conditions matérielles que leur offrent leurs établissements mais aussi qu'ils.elles relient très fortement ces conditions à la réputation de l'école. On peut dire qu'ils.elles entretiennent, de ce point de vue, des rapports positifs à leurs contextes d'apprentissage et d'études. Il s'agit ici de rapports à un établissement spécifique qui a pour fonction de leur transmettre des savoirs et qui le fait avec des moyens variables. Au-delà de cette satisfaction apparente, les entretiens ont montré que le besoin de bâtiments de qualité reste considérable, certain.e.s élèves (157 élèves) ayant affirmé ne pas être satisfait.e.s de l'état dans lequel se trouve leur école¹⁵³. Voici quelques exemples de commentaires donnés dans le questionnaire qui illustrent cette insatisfaction : « *Les salles de classes [bâtiments] sont vieilles* » (élève 1121) ; « *Je souhaite que les bâtiments de notre école*

¹⁵¹ Ces items étaient formulés sous forme d'une échelle de type Lickert en 5 points allant de « très mauvaises » (1 point) à « très bonnes » (5 points), en passant par « mauvaises » (2 points), ou « moyennes » (3 points) et « bonnes » (4 points). Il faut préciser que, sauf pour les items dont les modalités de réponses sont signalées, globalement, tous les items qui ont été soumis à l'analyse factorielle sont aussi rédigés sous forme d'une échelle de type Lickert en 5 points, allant de « pas du tout »/« très mauvais »/« jamais » (1 point) à « tout à fait »/« très bon »/« très souvent » (5 points), en passant par « un peu »/« mauvais »/« rarement » (2 points), « modérément »/« quelques fois »/« moyen » (3 points) et « beaucoup »/« souvent »/« bon » (4 points).

¹⁵² 0,6 est aussi acceptable pour les recherches préliminaires : Nunnally (1967, p. 226) cité par Peterson 1994, p. 382.

¹⁵³ Sur l'item « *L'état des bâtiments de mon école est* » : $M = 3,83$.

soient renouvelés » (élève 521) ; « Je veux que les salles de classe soient renouvelées et augmentées » (élève 1044).

Les résultats du questionnaire relèvent d'ailleurs des classes très chargées¹⁵⁴, une situation qui a d'ailleurs été commentée par les élèves d'une manière assez critique : « *Nous sommes nombreux en classe et nous n'avons pas assez de pupitres » (élève 217); « Nous souhaitons être moins nombreux en classe, peut-être 45 élèves » (élève 609). Globalement, la situation rapportée par les élèves rencontré.e.s, mais aussi celle que j'ai aussi observée lors de mon travail de terrain, est telle que, dans les écoles visitées, les élèves s'assoient à trois ou quatre par table-bancs. Dans certaines écoles, les élèves étudiaient assis sur le sol ou debout à l'arrière de la classe comme en témoigne un élève : « *Ce que je n'apprécie pas et que je dirai au ministre de l'Éducation si je le rencontre, c'est que nous sommes très nombreux dans notre classe ; quelquefois nous nous assoyons par terre, nous n'avons pas de pupitres » (élève 1362).**

L'augmentation du nombre d'enfants scolarisé.e.s¹⁵⁵ a eu pour effet de rendre les infrastructures insuffisantes et ceci est perceptible par les enfants mêmes : « *Nous sommes très nombreux en classe et les tables-bancs sont très peu » (élève 220); « Je souhaiterais qu'on change les tables-bancs, ils sont usés » (élève 185); etc.*

Ces conditions ont un impact sur les conditions de travail scolaire des élèves. Leurs commentaires à ce sujet traduisent non seulement une conscience de leur droit à des conditions d'études correctes, mais aussi des sentiments très mitigés, voire critiques, sur leurs conditions d'études : « *Le bruit des élèves m'empêche d'étudier » (élève 1825); « Je ne réussis pas brillamment parce que nous sommes très nombreux en classe. L'enseignant n'a pas moyens de s'intéresser à nous tous comme il faut ; nous suggérons que quelque chose soit fait sur notre situation » (élève 195). Ces sentiments portent sur l'ensemble de leur contexte quotidien de scolarisation, qu'il s'agisse*

¹⁵⁴ Les analyses descriptives faites à propos des perceptions des élèves exprimées sur une échelle de type Lickert en 3 points allant de « moins de 35 élèves » (1 point) à « plus de 45 élèves » (3 points), en passant par « 35 élèves à 45 élèves » (2 points) sur l'item « *Combien y a-t-il d'élèves dans ta classe ?* » révèlent que plus des trois quarts des élèves interrogé.e.s ont noté qu'ils.elles sont plus de 35 élèves en classe (44,5 % ont noté qu'ils.elles sont plus de 45 élèves par classe et 41,6 % ont noté qu'ils.elles sont de 35 à 45 élèves en classe). Moins d'un tiers des élèves interrogé.e.s (13,8 %) ont noté qu'ils.elles sont moins de 35 élèves en classe.

¹⁵⁵ Je n'ai pas pu trouver des statistiques sur les taux de scolarisation ségrégués par district mais le MINEDUC (2018a, p. 17) relève que le taux net de scolarisation est passé de 97,7 % en 2016 à 98 % en 2017. Il faut souligner aussi que la surpopulation des classes n'est pas une situation particulière aux écoles visitées. Elle est rapportée sur l'ensemble du pays par les rapports du gouvernement (en 2016 et en 2017, la moyenne du nombre d'élèves par classe/vacation rapportée était de 43 élèves : MINEDUC 2018a, p. 18) et les médias (Ndayishimye 2018 ; Munyaneza 2018). Cette situation a aussi été soulignée lors de la campagne de sensibilisation à l'amélioration de la qualité de l'éducation au cours de l'année scolaire 2018 (en Février, Mai et Septembre) organisé par le MINEDUC, le Ministère de l'administration locale et d'autres partenaires en éducation (MINEDUC 2018b). Cette campagne avait pour thème *Imyigire myiza n'indangagaciro nibyo shingiro ry'uburezi bufite ireme*, c'est à dire, « Une bonne scolarité et le respect des valeurs culturelles constituent le fondement d'une éducation de qualité » (République Rwandaise 2018; MINEDUC 2018b). Son objectif était de pousser les écoles à améliorer la qualité de l'éducation en renforçant la prise de conscience sur les problèmes qui affectent la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement, afin que les responsables de l'éducation au niveau du District, du Secteur, les directions des écoles et tous les partenaires en éducation collaborent pour atténuer l'acuité des problèmes qui entravent l'enseignement et l'apprentissage de qualité (MINEDUC 2018b).

de la quantité des manuels scolaires (« *Nous n'avons pas assez de livres* » : élèves 176, 190, 180, 1761,...), de leur état (« *Nos livres sont usés* » : élève 226) ou encore du manque d'accès à certaines infrastructures physiques (« *Nous n'avons pas de bibliothèque et nous ne pouvons pas faire la lecture ; je demande au ministre de l'Éducation de nous donner une bibliothèque car la lecture est un des moyens qui nous aideraient à enrichir nos connaissances* » : élève 196 ; « *Nous souhaitons avoir accès à la bibliothèque afin que nous puissions nous entraîner à lire, notamment en anglais* » : élève 1438) ou numérique (« *Nous souhaitons avoir des ordinateurs* » : élèves 1275, 1274, 1301 ; « *Les enfants de la ville savent utiliser l'ordinateur, ils savent le mettre en marche, alors que nous, de la campagne, même si on nous en donnait, nous ne saurions pas comment l'utiliser* » : élève 1090 ; « *On souhaite la distribution des ordinateurs dans les écoles en milieu rural pour que les enfants qui étudient dans ces écoles apprennent aussi à les utiliser. Car, tu peux avoir besoin d'utiliser l'ordinateur, mais comme tu n'as jamais appris à t'en servir, tu n'y accordes pas une grande importance* » : élève 1091).

Ces propos montrent une sensibilité forte des enfants aux propos gouvernementaux et aux mesures mises en place pour favoriser une éducation de qualité pour tous. S'ils ne sont parfois pas dénués d'une certaine naïveté, ils altèrent du fait que, globalement, les enfants adhèrent aux lignes directrices des politiques éducatives rwandaises. Mais ils mettent aussi en lumière le décalage existant entre des visées éducatives exigeantes et la situation matérielle parfois très difficile des établissements scolaires. Ainsi, trois des écoles visitées ne disposent pas d'électricité, l'eau n'est pas disponible au robinet dans huit d'entre elles¹⁵⁶ et les classes sont bondées. Les demandes d'infrastructures par les élèves touchent, comme nous l'avons dit, l'ensemble de leur environnement scolaire terrain de jeu¹⁵⁷ et sanitaires¹⁵⁸ compris.

Bref, les commentaires des enfants décrivent une situation de pénurie assez généralisée, qui ne peut rester sans effet sur leur scolarité, et ceci d'autant plus quand les familles ne peuvent pallier ces difficultés quotidiennes pour des raisons économiques et matérielles. Mais, la situation se présente différemment selon que l'on se trouve en milieu rural ou urbain et selon l'importance de la participation directe des parents au bon fonctionnement de l'école. De manière générale,

¹⁵⁶ « *À l'école, il nous manque l'eau potable à boire* » (élève 1818) ; « *On ne la [eau] distribue pas. Tu peux aller demander au cuisinier de te donner de l'eau à boire, il te dit : va là au robinet. Ou il te dit d'aller avec une bouteille puiser de l'eau à boire à la citerne. Il ne t'en donne pas. Il nous arrive même de ne pas avoir de l'eau pour nettoyer les classes... Mais tu peux trouver dans d'autres écoles une citerne d'eau à boire, toujours propre, toujours pleine d'eau propre, avec un tamis, même celles qui n'ont pas de citerne, elles ont des jerricans d'eau assainie et les enfants peuvent boire cette eau quand ils.elles viennent du dîner ou de la pause. Mais ici, il n'y a rien, C'est une contrainte* » (élève 891).

¹⁵⁷ « *On manque de terrain de basketball* » (élève 1821) ; « *Nous avons besoin d'un terrain de jeu approprié* » (élève 1292) ; « *On souhaiterait avoir un terrain de jeux* » (élève 1275) ; « *Le terrain de jeu est étroit. L'école n'est pas clôturée* » (élève 1170) ; « *Qu'on nous donne un terrain pour jouer au football* » (élève 968) ; « *Agrandir le terrain de jeux* » (élève 330).

¹⁵⁸ « *Les toilettes ne sont pas suffisantes, tu peux avoir besoin d'aller aux toilettes et tu les trouves sales. Même le matin, tu peux les trouver sales. Il y a une mauvaise odeur qui peut t'empêcher d'y entrer. La mauvaise odeur des toilettes ne permet pas aux élèves de se sentir à l'aise* » (élève 893).

on peut constater que l'offre matérielle dans les écoles visitées a des répercussions sur la scolarité des élèves. Elle demeure non seulement un obstacle à la qualité de l'éducation (REFAC 2015) mais surtout elle influence l'intégration des élèves (certains.e.s se sont habitués.e.s à leur climat scolaire mais sans s'y intégrer totalement) et ne constitue pas des conditions d'apprentissage favorables pour tous et toutes les élèves, comme le montrent tant les réponses au questionnaire que les entretiens. De ce fait, les établissements scolaires rwandais ne parviennent que rarement à jouer un rôle compensatoire aux contextes sociaux marqués par la vulnérabilité qui menacent leur scolarisation.

4.2. LES RELATIONS AVEC LES PAIRS ET AVEC LES ENSEIGNANT.E.S

Au-delà des interactions pédagogiques, les relations que l'on entretient avec les autres dans le contexte scolaire constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire. En la matière, les élèves interrogés.e.s n'ont pas tous.toutes les mêmes rapports à l'école car ces derniers sont structurés par les rapports sociaux (Charlot, 1992, p. 145) sur lesquels je reviendrai à la fin de la section II. Je consacre les pages suivantes à décrire les relations entretenues avec les pairs et avec les enseignant.e.s.

4.2.1. Les relations avec les pairs

Les relations avec les pairs ont été appréhendées au moyen de douze items contrastés (amitiés vs violence¹⁵⁹) c'est-à-dire des items qui mettent en évidence les relations positives (pour le développement social, émotionnel et cognitif) mais aussi les relations négatives avec les pairs. L'analyse factorielle en composantes principales a mis en évidence deux dimensions. La première dimension s'organise autour de l'idée des relations négatives avec les pairs marqués par un climat de violence. La deuxième dimension s'organise autour de l'idée des relations positives avec les pairs. Dans cette dimension, le groupe de pairs est une référence principale et une sphère privilégiée permettant au jeune d'élargir les modes de socialisation mais répond surtout à des besoins éducatifs et personnels.

¹⁵⁹ La question de la violence a été choisie car elle émergeait dans les entretiens exploratoires.

Tableau 18: Les dimensions dégagées dans les relations avec les pairs

Items	<i>Dimension 1 :</i> violence à l'école	<i>Dimension 2 :</i> relations positives avec les pairs
À l'école j'ai déjà vu des enfants dont les autres se moquent	0,731	
À l'école j'ai déjà vu des enfants qui pleuraient	0,690	
À l'école j'ai déjà vu des enfants dont des affaires ont été volées	0,683	
À l'école j'ai déjà vu des enfants qui étaient insultés par les autres	0,677	
À l'école j'ai déjà vu des enfants dont des cahiers ont été déchirés	0,666	
À l'école j'ai déjà vu des enfants agressés physiquement	0,636	
À l'école j'ai déjà vu des enfants dont les parties intimes de leurs corps sont touchées par les autres (fesses, seins)	0,632	
Les camarades de classe m'écoutent quand je leur parle		0,757
Les camarades de classe jouent avec moi		0,685
Les camarades de classe m'aident quand j'ai des difficultés scolaires		0,657
Les camarades de classe me disent que je suis agréable		0,595
Les relations avec mes camarades d'école sont		0,582
% variance	26,787 %	18,293 %
Total variance exprimée		45,080 %

Les coefficients de cohérence interne étant suffisamment élevés ($\alpha = 0,82$), une variable exprimant la représentation du climat de violence à l'école (variable « *violence à l'école* » : $M = 2,70$; $N = 1\ 734$) a pu être construite ainsi qu'une variable faisant état de relations amicales ($\alpha = 0,677$) (variable « *relations positives avec les pairs* » : $M = 4 \pm 0,67507$; $N = 1\ 747$)¹⁶⁰.

a. Les situations de violence à l'école aux visages multiples

La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie (Veisson et al. 2007), un climat scolaire positif influencent favorablement la motivation à apprendre (Eccles et al. 1993), l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith 2003). Les écoles visitées ne représentent pas toujours des lieux où les relations interpersonnelles concourent à l'établissement d'un climat scolaire positif favorisant une meilleure appropriation des apprentissages scolaires. En effet, parfois, les relations entre pairs se convertissent aussi en expériences déstabilisantes, plus ou moins douloureuses. Les résultats des analyses des données collectées montrent que les situations de violence sont présentes en milieu scolaire et qu'elles marquent les élèves.

¹⁶⁰ À la suite des erreurs de codage des réponses des élèves sur le sixième item (« *Les camarades de classe m'aident quand j'ai des difficultés familiales* ») qui avait été proposé aux élèves pour requérir leurs perceptions à propos des relations positives avec les pairs, cet item a été retiré de l'ACP.

Les formes de violence les plus souvent citées par les élèves sont :

- 1) les injures et les pressions morales (« *On nous insulte et on nous agresse* » : élève 140; « *Écrire les mots grossiers dans des toilettes* » : élève 27; « *Certains élèves insultent les autres* » : élève 36; « *On parle mal de toi pour que tout le monde devienne ton ennemi* » : élève 186) ;
- 2) les bagarres et les bousculades (« *les élèves se battent* » : élève 15; « *les élèves se lancent des pierres* » : élève 608) ;
- 3) le vol et la destruction du matériel scolaire (« *On vole les stylos des élèves plus petits* » : élève 181 ; « *Les élèves volent le matériel scolaire* » : élèves 1249, 1160, 1163, 203, 1767, 574 ; « *Les élèves déchirent les cahiers des collègues* » : élève 1778).

Les auteurs des différentes violences le plus souvent relevées par les élèves interrogé.e.s sont d'autres élèves (« *Mes collègues me frappent et m'insultent, ils volent mes biens...* » : élève 1752) mais aussi parfois les enseignant.e.s. Ces situations ajoutent au stress très souvent vécu par certain.e.s élèves dans leurs rapports à l'école, une anxiété supplémentaire qui déborde de la vie scolaire.

b. Les relations positives avec les pairs

Dans un contexte où le temps passé avec la famille diminue au profit du temps passé avec les pairs, les élèves interrogé.e.s considèrent les relations positives avec les pairs comme un axe primordial de l'expérience scolaire (la médiane est significative pour cette variable : 4), mais aussi comme un élément des rapports qu'ils.elles entretiennent avec l'école. En effet, les commentaires au questionnaire montrent que les relations entre pairs affectent directement le travail scolaire, par le biais d'un soutien offert ou reçu. Ce soutien peut être matériel (« *...ce qu'ils m'ont donné [mes collègues] c'est cet uniforme, un autre m'a donné la boîte d'outils géométriques et un autre m'a donné un sac d'école où je garde mes cahiers...* » : élève 605), relationnelle (« *J'étudie bien comme mes collègues. Quand j'ai des difficultés, je me fais expliquer par l'enseignant ou les collègues* » : élève 612) ou cognitif (« *Les élèves plus intelligents que moi m'aident, nous nous donnons mutuellement des explications et je gagne quelque chose* » : élève 1377 ; « *Ce qui m'a aidée, c'est que dans mon groupe, j'ai su poser des questions aux autres qui m'expliquaient ce que je ne comprenais pas* » : élève 221). Selon les commentaires des élèves dans les groupes de discussions, le travail avec les pairs se fait soit en classe (les enseignant.e.s forment des groupes de travail pour les travaux communs qui peuvent servir comme groupes d'entraînement et de soutien mutuel), soit en dehors des heures de classes (les élèves choisissent généralement celui avec qui ils.elles veulent travailler, par affinités). Dans tous les cas, l'objectif visé est le partage des connaissances, en favorisant le goût du travail et de la réussite.

Les relations amicales, marquées par l'entraide et l'encouragement, se développent également entre pairs dans les dispositifs parascolaires comme les « Clubs scolaires ». Ils sont mis en place sous différentes formes (« clubs anti drogues », « clubs anti SIDA », « club anti GBV »,..) par les autorités scolaires et existent dans 29 des 31 écoles visitées. Encadrés par un personnel désigné (existe dans 28 écoles des 31 écoles visitées), ces dispositifs visent à soutenir la scolarité des élèves, à éliminer les obstacles à leur éducation et à favoriser leur réussite et leur accrochage scolaire. Les élèves qui fréquentent les écoles où ces dispositifs n'existent pas les sollicitent (« *Nous voulons un club...* » : élève 1250) alors que les élèves qui sont scolarisé.e.s dans les écoles où ils existent affirment que ces clubs exercent une influence positive sur le développement et sur la construction de leur expérience scolaire.

Aux vues de ce qui précède, il faut souligner que, du point de vue des élèves, les interactions positives avec les pairs facilitent l'intégration scolaire. Elles occupent une place importante dans leur vie et peuvent influencer directement ou indirectement leur travail scolaire (« *Tout va bien à l'école, je me sens très bien avec mes collègues, on s'entraide mutuellement et c'est bien* » : élève 42). Ainsi, la qualité des interactions sociales à l'école agit sur le sentiment de bien-être à l'école, sur l'estime de soi et sur la confiance en soi (Duong et Kanouté 2007) et, par ricochet, sur l'engagement scolaire. Les pairs réconfortent et incitent à s'investir dans le travail scolaire par leurs encouragements et leur soutien. Ils.elles contribuent parfois à la découverte du sens des savoirs et des apprentissages scolaires.

4.2.2. Les relations avec les enseignant.e.s

Les relations avec les enseignant.e.s jouent, tout comme celles avec les camarades, un rôle dans l'établissement du climat scolaire. Cinq items portant sur les dispositions générales des enseignant.e.s par rapport aux élèves ou les relations et les pratiques des enseignant.e.s ont été proposés aux élèves qui ont participé à ce questionnaire :

- 1) « *Les enseignant.e.s de mon école punissent les élèves sans raison* » ;
- 2) « *Les enseignant.e.s de mon école donnent des points non fondés, gratuits* » ;
- 3) « *Les enseignant.e.s de mon école ne comprennent pas les élèves qui ont des difficultés /problèmes d'apprentissage* » (cet item a été recodé avant l'analyse factorielle) ;
- 4) « *Les enseignant.e.s de mon école comprennent les élèves qui ont des problèmes familiaux* » ; et
- 5) « *Les enseignant.e.s de mon école ont de bonnes relations avec les élèves* ».

J'ai donc voulu clarifier les perceptions et les impressions des élèves à l'égard du corps enseignant.e.s en rapport avec leur pratique enseignante.

En effet, un ACP exploratoire avec rotation Varimax a été menée pour mettre en évidence les dimensions des opinions des élèves à ce propos. Elle a dégagé deux dimensions principales. La première dimension s'organise autour de l'idée de la perception des relations négatives avec les enseignant.e.s et est marquée avant tout par la violence et l'injustice (« punissent sans raison », « points non fondés »). La deuxième dimension s'organise autour de l'idée de la perception des relations positives avec les enseignant.e.s. Les réponses suivent le même schéma que l'on a pu observer avec les pairs, mais s'ajoute ici le sentiment d'injustice.

Tableau 19: Les dimensions dégagées dans les relations avec les enseignant.e.s

Items	<i>Dimension 1 :</i> Les relations négatives avec les enseignant.e.s	<i>Dimension 2 :</i> Relations positives
Les enseignants de mon école punissent les élèves sans raison	0,746	
Les enseignants de mon école donnent des points non fondés, gratuits	0,719	
Les enseignants de mon école ne comprennent pas les élèves qui ont des difficultés/problèmes d'apprentissage	0,669	
Les enseignants de mon école comprennent les élèves qui ont des problèmes familiaux		0,813
Les enseignants de mon école ont de bonnes relations avec les élèves		0,812
% variance expliquée	30,73 %	26,49 %
Total variance expliquée		57.486396 %

a. Les relations négatives avec les enseignant.e.s

Les relations négatives entre les élèves et les enseignant.e.s se matérialisent à travers des pratiques enseignantes loin de la volonté méritocratique affirmée du gouvernement. L'attribution des points non fondés (« *on donne des points gratuits* : élève 56 ; « *les enseignants donnent des points gratuits sur base des sentiments* » : élève 395), les punitions corporelles sans raisons (« *On nous frappe sur les jambes* » : élève 1194 ; « *on nous fait agenouiller* » : élève 1283), les insultes et les propos critiques du fait de l'échec scolaire (« *les enseignants nous frappent et nous insultent quand nous n'obtenons pas la moitié pendant les évaluations...* » : élève 1027) adressés aux élèves sont des exemples présentés par ceux-ci. Les élèves relèvent aussi que les *enseignants ne comprennent pas les élèves qui ont des difficultés / problèmes d'apprentissage*.

Enfin, bien que ces situations soient faiblement partagées au sein de la population étudiée¹⁶¹, elles semblent pourtant liées aux autres situations qui ont un effet négatif sur le climat scolaire relevées par les élèves, notamment les situations de violence.

¹⁶¹ Pour l'item « *Les enseignant.e.s de mon école punissent les élèves sans raison* », la moyenne relevée est de $M = 1.80 \pm 1,271$ avec $N = 1810$. Pour l'item « *Les enseignant.e.s de mon école donnent des points non fondés, gratuits* », $M = 1,67 \pm 1,216$; $N =$

En effet, les élèves rencontrés ne se sont pas seulement limités aux exemples présentés qui matérialisent les relations négatives avec les enseignants. Ils/elles ont aussi relevé des exemples de pratiques enseignantes (« *On ne donne des livres qu'aux élèves intelligents, les faibles n'en reçoivent pas* » : élève 1167) qui matérialisent une conscience professionnelle faible. Le refus de donner des manuels scolaires, la limitation de l'accès des élèves à la bibliothèque ou aux outils informatiques [« *Nous voulons que les autorités scolaires nous laissent aller à la bibliothèque afin que nous puissions bien lire l'anglais...* » (élève 1438) ; « *Nous voulons avoir accès à la technologie, Nous voulons avoir accès à la bibliothèque* » (élève 161)] constituent d'autres reproches faits par les élèves interrogés, mais aussi par les médias¹⁶², face aux enseignants.

Certains élèves notent en outre que certains enseignants s'absentent ou ne respectent pas les heures de service : « *les enseignants viennent en retard* » (élève, 1176, 1263) ; « *ils s'absentent surtout les après-midi* » (élève 460) ; etc. Les professionnels aussi détectent vite et remarquent que certains enseignants ne sont pas passionnés par leur profession ou par les démarches d'apprentissage (« *Certains enseignants s'occupent que du whatsapp en classe et s'absentent sans raisons* » : Professionnelle 7). Les élèves formulent d'autres critiques à l'égard des enseignants, liées à leurs comportements qu'ils/elles jugent inadéquats : « *.... la perte du temps pendant les heures de cours dans leurs affaires et causerie* » (élève 434) ; « *insuffisance d'explications, les enseignants ne corrigent pas les exercices* » (élève 243) ; « *manque d'écoute* » (élève 806) ; « *faible niveau d'implication pour aider les élèves à faire la révision [avant l'examen national]* » (élève 1628) ; etc.

Ces reproches montrent là aussi que les élèves considèrent qu'ils/elles ont un droit à l'éducation et adoptent, face à leurs enseignants, des positions qui sont, tout comme face aux offres matérielles des établissements, critiques. En outre, il faut relever que ces situations influencent la relation pédagogique (« *Pourquoi [prénom de l'enseignant] est toujours en retard ? ...nous sommes en retard dans les cours qu'il nous donne* » : élève 900)¹⁶³ et peuvent aboutir sur des

1817. Pour l'item « Les enseignants de mon école ne comprennent pas les élèves qui ont des difficultés / problèmes d'apprentissage », $M = 2,49 \pm 1,577$, $N = 1807$.

¹⁶² <https://www.kigalitoday.com/uburezi/ibikorwa-by-uburezi/article/kamonyi-ibigo-by-amashuri-byima-abanyeshuri-ibitabo-byo-gusoma-babashinja-kubifata-nabi>, consulté le 11.04.19.

¹⁶³ Selon l'étude menée par Laterite Ltd (2017) pour comprendre le redoublement au Rwanda, l'absentéisme des enseignants est associé au redoublement. Il faut aussi noter que la faible conscience professionnelle n'est pas seulement relevée chez certains enseignants. Elle est aussi relevée chez les responsables des établissements scolaires notamment par les hautes autorités du pays et les responsables du secteur de l'éducation au niveau du MINEDUC et de REB. Ainsi, à titre d'exemple « *le ministre d'État chargé des écoles primaires et de l'enseignement secondaire a noté que les enseignants surestimaient le nombre des élèves comme moyen de recevoir plus de subventions de la part de l'État car elles sont calculées sur base du nombre d'élèves rapporté. À la fin de l'année, ils signalent le décrochage des élèves qui ne sont jamais allés à leur école* » (William 2016, p. 14). Ce problème a été aussi relevé par le Premier Ministre lors du lancement au niveau national de la campagne de sensibilisation visant la promotion de la qualité de l'éducation mentionnée plus haut (Office of the Prime Minister 2018). Un autre exemple souvent donné est celui des responsables des établissements scolaires qui gèrent mal les subventions versées par le gouvernement pour la restauration des élèves des familles pauvres scolarisés au niveau secondaire dans les écoles pour l'éducation de base. De ce fait, certains enfants ne déjeunent pas alors que des subventions sont versées.

jugements très négatifs à l'égard des enseignant.e.s qui sont considéré.e.s comme les responsables des disfonctionnements scolaires. L'ensemble des attitudes décrites renvoient à la démotivation du corps enseignant qui proviendrait selon Thomas et Mbabazi (2003), Ndagijimana (2013) et Gatsinzi, Jesse et NdikuMakewa (2015) de la dévalorisation croissante et du manque de respect accordés au métier et à l'image de l'enseignant.e dans la société rwandaise moderne.

En effet, alors que l'enseignant faisait figure d'autorité et de respect quasi inconditionnels autrefois, il est de plus en plus remis en cause, tant par les élèves que leurs parents ou tuteurs et il n'est désormais plus rare de voir ces derniers.ères contester telle décision prise (ou telle punition infligée). Les mauvaises conditions de travail, surtout en milieu rural (Muvunyi 2016, p. 154), les salaires insuffisants (Paxton et Mutesi 2012; Abbott, Sapsford, et Rwirahira 2015; Muvunyi 2016; Rayou et Véran 2017 l'ont aussi relevé) contribuent à ces relations difficiles entre école et familles¹⁶⁴.

À ces éléments, il faut ajouter le poids des réformes éducatives qui auraient aggravé la démotivation des enseignant.e.s. Ainsi, par exemple, comme l'ont noté Abbott, Sapsford, et Rwirahira (2015), l'enseignement en double vacation, l'augmentation de la population scolarisée en raison de la politique d'éducation de base augmente leur charge de travail, tout comme l'extension de leurs missions. De fait, beaucoup d'entre eux doivent, du fait de la pauvreté et du manque de ressources des écoles, également s'improviser animateurs.trices scolaires, assistant.e.s sociaux.les, etc., afin de pouvoir transmettre les savoirs. À cet effet, la dissonance entre leurs représentations de métiers et les exigences du système éducatif actuel se traduit dans des situations d'inconfort qui poussent les plus jeunes et les plus compétent.e.s à travailler dans les écoles urbaines capables de les motiver financièrement comme l'a précisé cet enseignant :

« Il est évident qu'un enseignant de la ville, qui reçoit un complément significatif à son salaire à la fin du mois, est mieux motivé que celui qui n'attend que le salaire qui est quelquefois insuffisant... » (Personnel scolaire 3, enseignante en 6P).

Monaco (2016) et Muvunyi (2016) ont également souligné que les écoles en milieu urbain motivent plus les enseignant.e.s. Elles offrent des incitations financières plus élevées que celles proposées en milieu rural (Williams 2016, p. 28) pour lutter contre la précarisation croissante de la profession enseignante (Paxton et Mutesi, 2012). En conséquence, en régions rurales, on trouve les enseignant.e.s les moins performant.e.s (Monaco 2016) alors qu'en milieu urbain, on trouve de meilleurs enseignant.e.s expérimenté.e.s, stables et plus motivé.e.s (Paxton et Mutesi 2012). Aussi, les enseignant.e.s préfèrent-ils.elles être déployé.e.s dans les écoles urbaines non seulement parce qu'ils.elles se sentent plus motivé.e.s pour y enseigner, mais aussi car cela leur

¹⁶⁴ Ces salaires jugés bas font en sorte que le niveau de vie des enseignant.e.s est inférieur au niveau de vie attendu pour un fonctionnaire professionnel (*The World Bank* 2011, p. 127). Le manque de reconnaissance fait que les enseignant.e.s perdent leur motivation. Ils.elles mettent moins d'investissement et donc de conscience professionnelle dans leur travail.

donne la possibilité de vivre avec leur famille qui travaillent souvent dans les zones urbaines (Monaco 2016; Muvunyi 2016) et y sont établies.

b. Les relations positives avec les enseignant.e.s

Dans un contexte éducatif marqué par certaines carences dans l'offre éducative tel qu'il vient d'être décrit, les enseignant.e.s se tirent majoritairement fort bien de l'épreuve. En effet, bien que les élèves soient critiques envers leurs enseignant.e.s, ils.elles déclarent avoir de bonnes relations avec les enseignant.e.s (41.6% sont tout à fait d'accord que les enseignant.e.s ont de bonnes relations avec les élèves et 24 % sont d'accord que les enseignant.e.s ont de bonnes relations avec les élèves). Certain.e.s élèves insistent très particulièrement sur les multiples conseils prodigués et sur l'encadrement offert par les enseignant.e.s dans la réalisation des travaux scolaires : « *Nos enseignants nous aident dans nos études et nous pouvons poser des questions aisément* » (élève 236) ; « *L'enseignant nous aide à faire la révision et demande à chacun ce qu'il ne comprend pas* » (élève 245) ; etc. Il faut noter qu'il s'agit des remarques positives laissées dans les commentaires au questionnaire. D'autres élèves constatent aussi que les enseignant.e.s comprennent et soutiennent les élèves qui ont des problèmes familiaux et matériels : « *Je remercie mon enseignant parce qu'il m'aide dans mes cours et fait tout son possible pour s'occuper de nous dans nos problèmes* » (élève 1247, vit avec ses sœurs).

CONCLUSION

Au terme de ce chapitre, il apparaît que le climat scolaire repose sur une expérience subjective de la vie en milieu scolaire ; ses indices (cf. tableau N^o20¹⁶⁵) varient sensiblement en fonction des établissements scolaires et peuvent donc être lus comme favorables ou défavorables aux apprentissages.

¹⁶⁵ Aucune variable portant sur les relations avec les enseignant.e.s n'a été intégrée dans ce tableau. Les coefficients de cohérence interne calculés pour les deux dimensions dégagées ($\alpha = 0,511$ pour la première dimension « *les relations négatives avec les enseignant.e.s* » et $\alpha = 0,500$ pour la deuxième dimension « *les relations positives avec les enseignant.e.s* ») ne m'ont pas permis de construire de nouvelles variables à tester car ils sont faibles. En plus, les items portant sur les relations avec les enseignant.e.s n'ont pas été intégrés en tant que variable dans ce tableau car les résultats des ANOVA conduit avec les 4 variables socio-démographiques ne sont pas significatifs.

Tableau 20. Les indices du climat scolaire au niveau des établissements scolaires

	Offre matérielle			Relations positives avec les pairs			Violence à l'école		
Toutes les écoles									
	<i>M</i>	\pm	<i>N</i>	<i>M</i>	\pm	<i>N</i>	<i>M</i>	\pm	<i>N</i>
	3.83	0.67	1733	4	0.68	1747	2.71	0.94	1734
Significativité_sexe	**			*			NS		
Significativité_revenu (référence=moyenne des salaires)	NS			**			NS		
Significativité_revenu (Référence= médiane des salaires)	NS			***			NS		
Significativité_type de famille	NS			NS			NS		
Significativité_milieu	***			NS			***		
Par école									
<i>Milieu rural</i>									
Significativité_sexe	***			NS			*		
Significativité_revenu en 2 catégories	NS			NS			NS		
Significativité_revenu en 3 catégories	NS			NS			***		
Significativité_type de famille	NS			*			NS		
Code école	<i>M</i>	\pm	<i>N</i>	<i>M</i>	\pm	<i>N</i>	<i>M</i>	\pm	<i>N</i>
12	3.74	0.46	56	4.03	0.58	55	2.71	0.8	57
26	3.86	0.61	69	4.17	0.63	69	2.84	1.07	67
28	3.33	0.48	20	3.54	0.57	22	2.83	0.59	20
23	3.64	0.71	49	4	0.86	53	2.81	1.06	53
20	2.92	0.6	47	3.21	0.67	48	2.56	0.79	43
30	3.93	0.38	31	4.16	0.52	30	2.31	0.64	30
9	3.19	0.58	18	3.72	0.77	19	2.68	0.89	18
11	4.06	0.47	34	4.19	0.67	34	1.87	0.95	33
15	3.58	0.69	38	3.92	0.84	38	3.2	0.82	36
22	4.03	0.61	68	4.22	0.63	67	2.33	0.9	69
25	3.79	0.7	90	3.98	0.7	86	2.99	0.82	84
24	3.9	0.45	33	4.44	0.32	33	2.62	0.88	32
2	3.87	0.45	40	4.2	0.53	41	2.45	0.86	39
3	3.93	0.65	64	4.11	0.58	66	2.19	0.96	67
5	3.4	0.42	14	3.8	0.49	15	2.42	0.82	13
7	3.99	0.54	72	3.89	0.65	73	2.81	0.84	73
10	3.99	0.69	21	4.11	0.57	25	2.13	0.79	25
<i>Milieu urbain</i>									
Significativité_sexe	NS			NS			NS		
Significativité_revenu (référence=moyenne des salaires)	NS			**			NS		
Significativité_revenu (référence = médiane des salaires)	NS			**			*		
Significativité_type de famille	NS			NS			**		
Code école	<i>M</i>	\pm	<i>N</i>	<i>M</i>	\pm	<i>N</i>	<i>M</i>	\pm	<i>N</i>
1	3.37	0.89	31	3.92	0.83	31	2.6	0.96	31
13	3.69	0.62	54	3.88	0.67	54	2.73	0.71	54
6	2.87	0.77	22	3.76	0.82	23	2.95	0.93	23
14	3.68	0.49	31	3.79	0.58	31	2.81	0.8	31
16	4.27	0.52	169	4.18	0.61	171	2.14	0.8	175
18	4.1	0.58	114	4.15	0.65	115	3.4	0.91	117
21	3.7	0.63	116	3.89	0.66	114	2.86	0.91	110
17	3.6	0.66	121	3.89	0.66	120	2.62	0.85	118
19	4.47	0.53	49	4.34	0.57	49	2.46	0.98	48
31	3.85	0.49	30	3.85	0.58	31	3.02	0.76	31
4	3.14	0.56	29	3.88	0.59	29	3	0.85	29
8	3.58	0.56	80	3.82	0.72	84	3.21	0.83	83
29	4.21	0.52	77	3.96	0.53	74	3.13	0.79	75
27	4.1	0.54	46	4.11	0.69	47	2.57	0.92	50

* $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.005$; NS : p non significative

Ces résultats montrent que les moyennes obtenues par établissement sont proches de celles observées au niveau de la population générale. Ils montrent aussi que la situation des établissements de zone rurale et urbaine diffère de manière significative ($p < 0.005$) dans le cas de l'offre matérielle et de la violence. Les autres différences, significatives ou tendancielle, sont à mettre en relation avec le sexe des enfants interrogés et de manière plus marginale avec le revenu familial (relation significative seulement en ce qui concerne les relations positives avec les pairs).

Ainsi, les filles jugent plus positivement que les garçons l'offre matérielle, mais ceci semble dû à leur satisfaction très sensiblement différente en milieu rural. Les enfants scolarisés en milieu urbain jugent aussi plus positivement l'offre matérielle que ceux qui le sont en milieu rural, ce qui peut s'expliquer par la qualité effective des infrastructures scolaires dans ces deux milieux. Les enfants de familles aisées jugent plus positivement que les enfants de familles pauvres leurs relations avec les pairs ; cette situation se produit surtout en milieu urbain et l'on peut penser qu'elle est due à une plus grande polarisation de la situation sociale en ville, les personnes vivant en milieu rural étant généralement de milieux modestes ou pauvres. Enfin, les enfants en milieu urbain perçoivent plus de situations de violence à l'école que les enfants en milieu rural, ce qui peut s'expliquer par un moindre contrôle social dans le milieu urbain.

Le milieu semblant surtout marquer les éléments constitutifs de l'expérience scolaire, j'ai divisé mon échantillon selon cette ligne et j'ai vérifié si des relations significatives existaient entre les différents établissements et les dimensions retenues pour caractériser le climat scolaire. En effet, dans les zones urbaines, on constate que les enfants vivant dans des familles dirigées par les femmes seules perçoivent moins de situations de violence à l'école que leurs homologues vivant dans d'autres modèles de familles alors que les enfants de familles aisées jugent plus positivement que les enfants en familles pauvres les relations avec les pairs.

Dans les zones rurales, les filles jugent plus positivement que les garçons l'offre matérielle et les enfants de familles pauvres perçoivent plus de situations de violence à l'école que les enfants en familles aisées.

Toutefois, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, il faut noter aussi que les éléments du climat familial influencent aussi l'expérience scolaire.

CHAPITRE 5. LE CLIMAT FAMILIAL

INTRODUCTION

Les analyses faites révèlent que l'expérience scolaire des élèves interrogé.e.s n'est pas seulement liée aux jugements, aux réputations et aux opinions que portent notamment les élèves sur leurs établissements scolaires. Elle relève aussi de l'influence du climat familial. Comme on le verra dans ce chapitre, les principales dimensions du climat familial dégagées par les analyses faites jouent un rôle déterminant sur le vécu et l'investissement scolaire des enfants interrogé.e.s. Elles peuvent être résumées par deux éléments. D'une part (1) les pratiques des proches liées à l'accompagnement de la scolarité (l'engagement des proches dans le suivi scolaire, la fratrie comme ressource et repère important et le partenariat avec l'école) et d'autre part (2) les conditions socio-économiques familiales (l'influence de l'insuffisance de l'alimentation lors du temps scolaire, de l'impossibilité de couvrir les coûts liés à la scolarité et des absences scolaires).

5.1. LES PRATIQUES DES PROCHES LIÉES À L'ACCOMPAGNEMENT DE LA SCOLARITÉ

Contrairement à ce qui se vit en Europe et dans d'autres pays développés, au Rwanda, la scolarité des élèves est soutenue, essentiellement dans les familles modestes et peu aisées, non seulement par les parents mais aussi par les autres proches de la famille (surtout la fratrie, les tantes et les oncles). À cet effet, le terme « pratiques des proches », utilisé dans cette section, concerne globalement les pratiques parentales et celles des proches dans leur rapport sur le travail scolaire des élèves. Par ailleurs, vers la fin de cette section, je reviendrai sur certaines pratiques particulières de la part de la fratrie qui constitue une ressource et un repère importants dans le contexte rwandais.

Ainsi, les pratiques des proches ont été examinées à partir de 14 items qui permettent d'apprécier l'engagement des proches en matière de suivi scolaire ainsi que la relation de proximité entre les proches et les écoles. J'ai demandé aux élèves de me dire dans quelle mesure ils.elles partageaient les opinions exprimées par les items suivants :

- 1) « *Mes proches me questionnent à propos de l'école (résultats, amis) » ;*
- 2) « *Mes proches discutent avec moi de mes projets d'avenir » ;*
- 3) « *Mes proches m'aident à planifier (devoirs, tâches familiales) » ;*
- 4) « *Mes proches m'aident à faire les devoirs » ;*
- 5) « *Mes proches m'encouragent et me félicitent » ;*
- 6) « *Mes proches regardent mes cahiers » ;*
- 7) « *S'intéressent à mon travail » ;*

- 8) « Mes proches viennent discuter avec mes enseignants » ;
 9) « Mes proches viennent à l'école chercher mon bulletin » ;
 10) « Mes proches viennent voir une activité organisée à l'école (sport, chant,...) » ;
 11) « Participent aux rencontres de parents » ;
 12) « Ne viennent pas à l'école même si mes enseignant (e)s les convoquent » ;
 13) « N'ont pas assez de temps pour répondre à mes questions » ; et
 14) « N'ont pas fait assez d'études pour répondre à mes questions ».

Sur la base d'une *eigenvalue* > 1, l'analyse factorielle en composantes principales avec rotation Varimax conduite afin de faire émerger les construits ou les dimensions sous-jacentes composites a dégagé trois dimensions qui expliquent au total 50,677 % de la variance, tel que le montre le tableau N° 21.

Tableau 21: Les dimensions dégagées dans les pratiques des proches liées à l'accompagnement de la scolarité

Items	<i>Dimension 1 : Engagement des proches relié au suivi scolaire</i>	<i>Dimension 2 : Partenariat école-famille</i>	<i>Dimension 3 : Absence de soutien de la part des proches</i>
Mes proches me questionnent à propos de l'école (résultats, amis)	0,742		
Mes proches discutent avec moi de mes projets d'avenir	0,713		
Mes proches m'aident à planifier (devoirs, tâches familiales)	0,712		
Mes proches m'aident à faire les devoirs	0,654		
Mes proches m'encouragent et me félicitent	0,634		
Mes proches regardent mes cahiers	0,623	0,324	
S'intéressent à mon travail	0,493	0,276	
Mes proches viennent discuter avec mes enseignants	0,287	0,760	
Mes proches viennent à l'école chercher mon bulletin	0,252	0,753	
Mes proches viennent voir une activité organisée à l'école (sport, chant,...)		0,707	
Participent aux rencontres de parents		0,491	
Ne viennent pas à l'école même si mes enseignant(e)s les convoquent			0,766
N'ont pas assez de temps pour répondre à mes questions			0,727
N'ont pas fait assez d'études pour répondre à mes questions			0,698
% variance expliquée	23,271 %	15,802 %	11,604 %
Total			50.677 %

Fortement saturée (0,742) par l'item « Mes proches me questionnent à propos de l'école (résultats, amis) », la première dimension regroupe sept propositions qui expliquent 23,271 % de la variance et rendent compte d'un intérêt général pour la scolarité de l'enfant. Cet intérêt se traduit, surtout, par le partage des points de vue sur l'avenir et l'école, des félicitations, mais aussi par l'octroi d'aide pour planifier les obligations scolaires (faire les devoirs) et familiales. Autrement dit, c'est l'idée de l'engagement des proches dans le travail scolaire de l'enfant

(accompagnement de la scolarité, suivi ou contrôle du travail scolaire de l'enfant, aide et soutien progressif vers l'autonomie dans le travail scolaire) et du soutien affectif (échanges avec l'enfant sur son expérience scolaire) qui sont mis en avant. Le coefficient de cohérence interne calculé pour cette dimension ($\alpha = 0,810$) m'a permis de construire la variable « *engagement des proches relié au suivi scolaire* ».

La deuxième dimension regroupe quatre propositions qui expliquent 15,802 % de la variance et s'organise autour de l'idée de la communication proches-école, centrée sur la scolarité de l'élève et de la participation des proches à sa vie scolaire. Le coefficient de cohérence interne calculé pour cette dimension ($\alpha = 0,701$) m'a permis de construire la variable « *partenariat école-famille* ».

La troisième dimension réunit deux items qui ont été recodés pour inverser leur sens avant de faire l'analyse factorielle. Elle explique 11,604 % de la variance et met en avant « *l'éloignement des proches par rapport à l'école* ». Or, du point de vue des enfants, ce dernier peut bien vite équivaloir à une absence de soutien nécessaire dans le contexte rwandais. Le coefficient de cohérence interne calculé pour cette dimension ($\alpha = 0,565$) n'a pas permis de construire une nouvelle variable car il n'est pas satisfaisant.

5.1.1. L'engagement des proches dans le suivi scolaire

Les principaux aspects matérialisant l'engagement des proches qui ressortent dans les données qualitatives et quantitatives collectées sont le soutien matériel, l'accompagnement par les proches dans le travail scolaire et le soutien affectif.

5.1.1.1. Le soutien matériel

Comme on l'a vu dans la section précédente, les subventions versées par l'État ne couvrent pas toutes les dépenses liées à la scolarité des enfants rwandais.es. Face à cette situation, les parents doivent payer certains coûts¹⁶⁶ pour scolariser leurs enfants, malgré la gratuité officielle de l'enseignement.

En effet, la prime de motivation pour enseignant.e est la première forme de contribution payée par les parents. Encore appelée dans certaines écoles « *umusanzu w'ishuri* » soit la « cotisation pour l'école » ou « *Agahimbazamusyi* », « bonus de l'enseignant », on en parle surtout

¹⁶⁶ Les différents coûts payés par les parents pour la scolarisation de leurs enfants sont signalés en totalité ou en partie par certaines recherches récentes menées sur le contexte de scolarité au Rwanda (Paxton et Mutesi 2012, p. 44; Williams 2013, p. 27; Williams, Abbott et Mupenzi 2015, p. 943) et sont aussi relevés dans les pays voisins du Rwanda comme le Burundi (Sommers 2013), la Tanzanie (Vavrus et Moshi 2009) et l'Ouganda (Deiningner 2003; Grogan 2009).

aujourd'hui comme de la « prime de motivation des enseignant.e.s ». Elle est plus acceptable pour les parents d'élèves qui sont généralement dans une relation de partenariat avec l'école. Certain.e.s parents, qui sont de simples membres des associations de parents d'élèves et n'entrent pas dans un rapport collaboratif avec l'école, jugent toutefois qu'elle leur est imposée. Selon les discours des décideur.euses politiques, la prime de motivation pour enseignant.e reste une contribution volontaire et devrait n'être donnée qu'aux enseignant.e.s qui ont bien travaillé ; toutefois la réalité documentée ici montre que les montants collectés sont partagés et que, faute du paiement d'une telle prime, le bulletin scolaire n'est parfois pas délivré.

Les informations reçues indiquent que le montant varie d'une école à une autre : 1 000 RWF à 7 500 RWF (soit environ 1,20 \$ à 9 \$) par trimestre, par enfant. Ces montants sont décidés et validés par les assemblées générales des écoles auxquelles tout.e.s les parents peuvent participer. Ils diffèrent considérablement et varient principalement selon le niveau scolaire et, surtout, selon l'emplacement géographique de l'école et le coût de la vie dans la région. Ainsi, les écoles des régions rurales considérées comme pauvres perçoivent des contributions plus petites que les écoles des régions urbaines considérées comme plus riches. Certains interlocuteur.trice.s soulignent que les parents des écoles urbaines donnent plus de frais de motivation que ceux des écoles rurales : « À notre école [en milieu rural], le montant décidé est de 1 500 RWF [environ 1,80 \$] par trimestre par élève du primaire et 3 000 RWF [environ 3,50 \$] par élève du secondaire. Dans les écoles qui se trouvent en ville, le montant va jusqu'à 6 000 RWF [environ 7,10 \$], (Personnel scolaire N° 8).

Les sommes ainsi collectées constituent une source importante de revenu qui profite aux enseignant.e.s pour compléter leurs salaires : «...un enseignant.e peut recevoir entre 50 000 RWF et 70 000 RWF [environ 60 \$ et 82 \$]. Cette somme nous aide beaucoup, pour compléter les revenus du mois..... » (Personnel scolaire 3, enseignante en 6P). Elles permettent aussi de combler les dépenses que les subventions de l'État n'arrivent pas à couvrir et à faire face aux besoins suscités par les projets de l'école, qui évoluent dans le temps. Les dépenses les plus citées sont les salaires du personnel de soutien (gardiens, plantons, comptables, enseignant.e supplémentaires,...), la rénovation des salles de classes, l'achat du matériel scolaire, etc. Les propos ci-après explicitent mieux la situation :

« Avec ces frais, on peut aussi s'en servir pour la réparation des bâtiments, par exemple pour cette porte [me montre la porte de la salle où se déroulait l'entretien] qui a été volée. En principe, 90 % de la 'capitation grant' sont utilisés pour les dépenses en lien direct avec la scolarité, comme l'achat des livres, les craies et le papier nécessaires, l'entretien des classes, ... seulement les 10 % peuvent être utilisés pour la maintenance des infrastructures scolaires. Comme cette somme est insuffisante, les contributions versées par les parents nous aident pour couvrir les dépenses liées à la maintenance des bâtiments scolaires ». (Personnel scolaire 8, chargé des études).

Les autres frais payés par les parents pour la scolarisation de leurs enfants sont les coûts liés aux examens. Il s'agit des frais à payer pour l'examen national (la restauration et l'hébergement, la photo passeport pour la fiche d'inscription) ainsi que les frais liés aux photocopies des examens pour chaque trimestre, les tests et les concours du district. Un parent membre de l'APE s'est exprimé là-dessus :

« Plus particulièrement pour les élèves de la 6^e, pour les préparer à l'examen national, vers la fin de l'année, on nous demande une autre somme d'argent. On te dit par exemple : donne 2 000 RWF [environ 3 \$] pour faire les photocopies des tests faits dans de meilleures écoles ou les examens des années antérieures pour aider élèves à mieux se préparer à passer l'examen national » (Parent).

La plupart des informateurs.trices ont également souligné certains coûts liés au matériel scolaire de base, notamment les uniformes scolaires, les chaussures, les cahiers et les stylos : *« Ils me donnent le matériel scolaire » (élève 80) ; « Ils m'aident à trouver le matériel scolaire » (élève 184) ; « Ils achètent pour moi le matériel scolaire » (élève 269).*

Dans certaines écoles, les élèves ont aussi évoqué des frais pour pupitres : *« Ce que je désapprouve, c'est que le Directeur de l'école a dit que pour qu'un élève ait un pupitre pour s'asseoir, il doit payer 2 000 RWF [environ 3 \$]. Quand nous le disons aux parents, ils répliquent que l'école doit les acheter avec d'autres frais payés » (élève 1171).*

Les frais de restauration et ceux de la carte d'élève ont été aussi rapportés par les élèves scolarisé.e.s au secondaire.

De telles formes de soutien sont parfois accompagnées par diverses pratiques parentales concrétisant leurs investissements dans la scolarité de leurs enfants. Ainsi, certaines familles mobilisent et payent, entre autres, les coûts liés aux cours supplémentaires (nommés *coaching* ou « cours du soir ») qu'une proportion élevée d'enfants (69,9 % des élèves qui ont répondu au questionnaire) prend de façon ponctuelle ou régulière pour compléter le travail réalisé dans les conditions normales de classes (*« je prends ces cours pour mieux comprendre et compléter ce qu'on a appris en classe »* : élève 1520 ; *« faire avancer les cours pour lesquels nous sommes en retard »* : élève 908 ; *« mieux comprendre »* : élèves 1336, 587, 686 ; *« rattraper les retards »* : élèves 61, 90 ; etc.) ou en vue d'améliorer leurs compétences et surtout *« se préparer à l'examen national »* (élèves 185, 290, 899, 877, 209). Toutefois, il faut remarquer que les cours supplémentaires créent des inégalités¹⁶⁷ du fait d'un accès inégal à cette prestation extra-scolaire payante¹⁶⁸ :

¹⁶⁷ La même situation a été soulignée par les recherches menées dans d'autres contextes : Bray 2006; Arnaud et Heim 2016; UNESCO 2013).

¹⁶⁸ Le paiement se fait par séance ou un montant forfaitaire est négocié par mois. Dans de tels cas, les enseignant.e.s reçoivent un montant supplémentaire à leur salaire qui peut aller jusqu'à 50 000 RWF et plus, c'est-à-dire environ 60 \$ (Personnel scolaire 3, enseignante en 6P), soit plus que l'équivalent du salaire mensuel d'un.e enseignant.e nouvellement engagé.e (44 000 RWF,

« ...les autres suivent à côté les cours supplémentaires payants organisés par notre enseignant à l'école chaque samedi au coût de 300 RWF [environ 0,36 \$] par séance ou peuvent suivre des cours donnés chaque soir par un autre enseignant dans le quartier au coût de 5 000 RWF [environ 6 \$] par mois; mais comme ma famille ne peut pas payer ces frais exigés, je vais à l'école avant et après midi pour réécouter les explications de l'enseignant » (élève 605).

Ainsi, cette pratique est socialement marquée et a tendance à favoriser les élèves qui le sont déjà¹⁶⁹. Ses effets pervers ont amené le gouvernement à l'interdire, surtout ses formes organisées pendant les vacances. Toutefois, on le voit à travers les témoignages, elle semble malgré tout subsister du fait de la compétition élevée du système scolaire, d'une demande des parents et d'une offre qui y répond.

À ces éléments qui tiennent au soutien matériel à la scolarité, il faut ajouter la nécessité d'un climat relationnel favorable dans les familles.

5.1.1.2. La pratique d'accompagnement dans le travail scolaire

L'engagement des proches relié au suivi scolaire se manifeste par l'accompagnement dans le travail scolaire, notamment par l'accompagnement pour faire des devoirs ou réviser à la maison, souvent décrit par les élèves comme une « aide » (« *Ils m'aident pendant l'étude à la maison* » : élève 70 ; « *Ils me questionnent à propos de la matière étudiée* » : élève 84 ; « *Ils me donnent des explications pour la matière non maîtrisée* » : élève 91 ; « *Ils m'aident à réviser* » : élèves 180, 200, 209, 281, 292 ; etc.). Dans un contexte scolaire marqué par la compétition, les proches offrent l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école. Ceci est d'autant plus vrai que les politiques scolaires, sociales et familiales n'offrent pas des services de soutien (comme l'aide aux devoirs ou les études surveillées) pour soutenir la scolarité des enfants. Cette intervention des proches est en général vécue positivement par les enfants.

Les élèves interrogé.e.s ont également mentionné le contrôle du travail scolaire (« *Ils contrôlent mes cahiers chaque jour* » : élèves 1284 et 1281) et le suivi des résultats scolaires matérialisé par

environ 50 \$). Cette situation fait que, pour certain.e.s enseignant.e.s, les cours supplémentaires sont aussi devenus un « job » qui permet de compléter leurs revenus (William 2016 et Ntirenganya 2016 l'ont aussi souligné) que plusieurs considèrent comme insuffisants, malgré la mise en place par le gouvernement des mesures incitatives visant à améliorer leurs salaires. Ainsi, comme l'avait noté Oller (2011), l'organisation de cours supplémentaires adopte une logique économique fondée sur une posture « marketing » de l'école leur permettant de construire un marché scolaire parallèle à celle-ci. Cette enseignante l'articule ainsi : « *Je ne peux pas les dénoncer, c'est ici dans la ville de Kigali. La vérité, c'est que l'enfant se présente à l'école les samedis, avec 1 000 RWF [1,20 \$] ou 500 RWF [0,60 \$], l'enfant qui doit se munir de cet argent sent qu'il va payer, il va acheter les connaissances et je pense que c'est ce commerce qui a fait que l'État arrête ce système, car ça donnait une mauvaise image de la pratique de cours supplémentaire* » (Personnel scolaire 3, enseignante en 6P).

¹⁶⁹ 65,4 % des élèves interrogé.e.s qui proviennent de familles dont les revenus sont supérieurs à 47 000 RWF (revenu mensuel moyen par habitant au Rwanda en 2016 : NISR 2017a) ont dit bénéficier de ce soutien particulier.

le fait d'aller chercher le bulletin à l'école (« *Ils viennent chercher mon bulletin* » : élève 1791) ou de le regarder à la maison (« *Ils regardent mon bulletin* » : élève 110) comme d'autres indicateurs de soutien de la part des proches.

5.1.1.3. Le soutien affectif

Le soutien affectif est un autre indicateur d'engagement des proches face à la scolarité. Cette forme de soutien renvoie davantage à des aspects psychologiques. Il se traduit par les échanges entre proches et enfants sur leur scolarité : encouragements (« *Mes parents me soutiennent* » : élèves 1724, 204 ; « *Ils m'encouragent dans mes études* » : élève 255), valorisation du travail scolaire (« *Ils me montrent l'importance de faire des études* » : élève 802), discussions en famille, ... Ces attitudes incitent les enfants à persévérer, à s'investir dans les activités scolaires, à éprouver du plaisir à approfondir leur savoir et à acquérir ainsi une certaine confiance en soi (Prêteur et Leonardis 2005, p. 60).

Mais ce soutien est parfois lié à la place de l'enfant au sein de la fratrie. Pour reprendre les mots de Kellerhals et Montandon (1991) et Féchant et Corre (2000) cités par Féchant (2005, p. 129), les aînés suscitaient chez leurs parents des ambitions socio-éducatives associées à un contrôle plus intense. À cet effet, ils.elles reçoivent majoritairement un soutien rigide de la part des parents comme le montrent ces propos : « *En fait, l'enfant aîné est difficile à élever. Je fais tout mon mieux pour que ma fille aînée fasse une bonne scolarité afin que ses puinés soient motivés et fassent les efforts pour bien réussir comme leur grande sœur !* » (Père de l'élève 410). Les propos de ce parent suggèrent que le statut d'aîné.e est porteur des ambitions parentales et amènent à penser que la mobilisation des parents n'est pas uniforme à l'égard de la scolarité de tous les enfants d'une fratrie. De plus, ces propos suggèrent que, selon le rang dans la fratrie, chaque enfant connaît des dynamiques intergénérationnelles différentes et des investissements scolaires très changeants, en lien avec le cycle de vie évolutif des parents.

Sans prétendre que tous.tes les élèves adoptent directement les valeurs et les attentes de leurs parents comme des buts à poursuivre, les données recueillies montrent que les buts assignés de manière externe par leurs parents peuvent influencer les buts personnels que se donnent des élèves interrogé.e.s¹⁷⁰. Cela s'observe à travers plusieurs processus qui interagissent. Premièrement, la construction d'un système de références, de repères, de modèles à suivre. Deuxièmement, l'incitation par les parents, explicite ou implicite (« *Les parents me conseillent d'étudier* » : élève 1085 ; « *Mes parents souhaitent que je fasse de longues études* » : élève 500).

¹⁷⁰ Dans un autre contexte Latham et Locke (1991) ont aussi montré que des buts assignés de manière externe peuvent influencer des buts personnels que se donne un individu. Zimmerman, Bandura, et Martinez-Pons (1992) ont, pour leur part, montré que les attentes de rendement scolaire des parents affectent les buts de performance que se donnent les élèves.

De telles déclarations accompagnent le soutien affectif dans le travail scolaire apporté aux élèves, c'est-à-dire l'opérationnalisation de la demande parce que la réussite éducative des enfants est au cœur du projet familial. Cette forme de soutien favorise l'actualisation des forces et des capacités et la construction identitaire de l'élève et participent au modelage du rapport à l'école et aux savoirs. On constate en troisième lieu l'appropriation de cette demande par les élèves et leur ajustement à une forte pression parentale (« *Mes parents veulent que j'étudie la mécanique...ils m'y encouragent et ça je suis tout à fait optimiste que je vais y arriver* » : élève 379). La demande familiale semble donc devenir la volonté personnelle de s'investir dans le travail scolaire. Autrement dit, le projet parental donne une impulsion qui conditionnera la trajectoire ultérieure du sujet mais elle doit pour cela être soutenue par des pratiques effectives et des moyens financiers.

5.1.2. La fratrie : ressource et repère important

Les propos des élèves lors des groupes de discussion ou leurs commentaires au questionnaire montrent qu'ils.elles bénéficient du soutien de leur fratrie dans leur travail scolaire. Les frères et sœurs plus âgé.e.s complètent ou prennent le relais de leurs parents et ils.elles apportent de l'aide pour faire les devoirs et faire réciter les leçons, motivent et encouragent leurs puîné.e.s :

- « *J'ai bénéficié d'une énorme aide de mes frères* » (élève 718);
- « *Ma grande sœur m'aide* » (élèves 1419, 1726);
- « *Les aînés nous aident à mieux comprendre les devoirs et nous montrent comment procéder. Avec leur soutien, on arrive à bien faire les devoirs, nous les considérons comme des amis en qui nous avons confiance. Quand ils nous expliquent, nous sommes beaucoup à l'aise* » (élève 1312);
- « *Mes grands frères qui étaient dans des classes supérieures m'aidaient et m'expliquaient ce que je ne comprenais pas [en 6P]* » (élève 1315).

Ce sont les frères plus que les sœurs (respectivement $M = 3,03 \pm 1,5$ et $M = 2,81 \pm 1,5$) qui sont mis à contribution, jouant en particulier le rôle d'interprètes de la culture et de l'institution scolaire avec laquelle certain.e.s parents ne sont pas, le plus souvent, familiers.

L'aide scolaire accordée par les aîné.e.s aux cadet.te.s prend appui sur la tradition rwandaise. Elle joue le rôle de ciment familial puisque l'aîné.e s'imprègne ainsi du rôle qu'il devra jouer, en particulier quand les parents ne seront plus en vie et qu'il.elle devra prendre le relais. Pour les fils aînés¹⁷¹, on entendra souvent dire *Impfura ingana na se* (« l'aîné est égal à son père »), c'est-

¹⁷¹ Le fils aîné, a longtemps été héritier dans la double signification du terme : gérant des biens au nom de la fratrie et garant des responsabilités. À côté de l'héritage matériel qu'il reçoit, il hérite des valeurs et des attentes familiales comme on l'a souligné plus haut. En plus de ces tentatives d'explications culturalistes, Mogueou et Santelli (2013) remarquent que le rang dans la fratrie

à-dire qu'il doit assumer les responsabilités du père en son absence, à savoir prendre soin de ses frères et sœurs. Ce message, ancré dans les références culturelles, motiverait chez les enfants le sentiment de responsabilité des plus âgé.e.s et expliquerait que les ainé.e.s servent aussi de modèles aux puiné.e.s. Ainsi, certain.e.s élèves interrogé.e.s ont souligné le rôle de modèle incarné par les ainé.e.s dans la sphère professionnelle et ils.elles décrivent leurs projets scolaires en conformité à ce qu'ils.elles ont perçu chez leurs ainé.e.s. Nommant les métiers qu'ils.elles aimeraient faire à l'âge adulte, certain.e.s élèves ont écrit « *médecin* » (élèves 393, 1653), « *électricien et plombier* » (élève 1451), « *un gardien de parc* » (élève 1436) ; « *J'aimerais être médecin, mon grand frère est médecin* » (élève 393) ; « *C'est ce que mon grand frère fait* » (élève 1451) ; « *Mon frère travaille aussi à ORTPN, j'en ai la passion....* » (élève 1436). Premiers.ères dans certaines familles à avoir fréquenté l'école, les ainé.e.s connaissent généralement mieux que leurs parents le système éducatif et sont en mesure de se substituer à eux pour aider leurs cadet.te.s dans leurs choix d'orientation. Ils.elles jouent donc un rôle actif dans la fabrication de l'expérience scolaire des puiné.e.s.

Le soutien offert par les frères et sœurs ne se limite pas seulement à donner un appui scolaire ou à fournir des modèles identificatoires. Il n'est pas rare qu'ils.elles apportent aussi une aide financière aux parents, soit en contribuant aux dépenses du ménage, soit en prenant en charge une partie ou la totalité des frais de scolarité des puiné.e.s (« *Mon frère m'achète les cahiers* » : élève 342; « *.... l'ainé m'aide à prendre en charge la famille et, surtout, elle m'aide à couvrir certaines dépenses liées à la scolarité de [nom de sa fille, l'élève 605], mais ce n'est pas facile parce qu'il n'a pas de travail sûr* » : Mère de l'élève 605). Pour compléter ces propos, il faut noter que 17,1 % des élèves interrogé.e.s ($N = 1\ 833$) ont déclaré qu'ils.elles bénéficient du soutien matériel de leurs frères et sœurs.

est plus ou moins chargé d'enjeux symboliques, mais il préfigure également des contextes sociaux et familiaux spécifiques. Ce travail de socialisation culturelle s'opère, pour reprendre les mots d'Octobre et Berthomier (2012), à travers les initiations, les stratégies de transmission ou d'inculcation qui relèvent de l'éducation volontaire mais, également, à travers des passages de nature plus subtile : imprégnation ou identification, incitations implicites (en voyant faire) et incitations explicites (en entendant dire).

5.1.3. Le partenariat avec l'école

Le partenariat avec l'école se matérialise notamment à travers la communication avec l'école. S'alignant sur les théories européennes sur la participation parentale¹⁷², le système scolaire rwandais préconise ce type de participation et lui fait, comme on l'a vu, une large place¹⁷³.

Les élèves interrogé.e.s témoignent de son importance pour eux (« *les proches viennent à l'école pour discuter avec mon enseignant sur ma scolarité* » : élève 675; « *ils communiquent souvent avec mon enseignant et suivent de près ma scolarité* » : élève 12 ; « *ils sont présents à tous les rendez-vous concernant l'école* » : élève 33; « *ils sont présents dans toutes les réunions de l'école* » : élève 390) mentionnant que les réunions des parents d'élèves, les initiatives prises pour susciter une rencontre personnalisée ou les convocations des proches par le personnel scolaire sont des moments-clés où les proches communiquent avec le personnel scolaire¹⁷⁴.

Les rencontres personnalisées jouent un rôle particulier puisqu'elles permettent aux proches qui ne maîtrisent pas la culture scolaire et ses attentes de s'en rapprocher et d'ainsi offrir un soutien plus marqué aux élèves. Ce genre de parents et de proches entretiennent des relations très personnalisées avec certain.e.s membres du personnel scolaire à qui ils.elles accordent une grande confiance afin d'obtenir régulièrement des conseils sur les comportements éducatifs à adopter. Ils.elles jouent un rôle « diplomate » et « relationnel » pour emprunter les mots de Migeot-Alvarado repris par Prévôt (2008, p. 38). Cette situation s'observe chez ce père, veuf depuis 2010. Sa fille était scolarisée dans une école secondaire publique conventionnée, gérée par les religieuses. Il s'exprime dans ces mots :

« Quand elle était en 6^e primaire, j'ai d'abord approché son enseignante[le nom de l'enseignante], je ne l'appellerais pas enseignante, elle a été plutôt sa [seconde] mère pour ma fille [ni umubyeyi : pour dire qu'elle a fait pour sa fille plus que ce qu'une enseignante est sensée faire]. Je lui ai dit : tu connais la disponibilité des hommes, sa maman n'est plus là, tu es la seule personne qui a sa vie entre tes mains [il la suppliait pour qu'elle l'aide à suivre de plus près sa fille]. Elle m'a dit qu'elle continuerait à la suivre comme elle le faisait d'habitude. La soirée de cette journée, je me suis adressé encore à ma fille et je lui ai dit : je ne veux pas qu'on m'appelle à l'école pour des raisons de discipline. Ce que je te recommande c'est le cahier, comme tu dis toi-même que tu veux réussir et aller à l'internat, dans une école dirigée par les religieuses. Moi aussi, je te donnerai tout ce dont tu auras besoin..... si tu vas à

¹⁷² Meirieu (2001) compare la collaboration école-famille à « une alliance » scellée entre parents et personnel scolaire pour soutenir l'apprentissage des élèves. Prévôt (2008b, p. 39) note que « *pour que l'enfant évolue dans un environnement éducatif cohérent, il est nécessaire que les différents acteurs de son éducation se côtoient* ».

¹⁷³ APE, participation à la réception des établissements, etc.

¹⁷⁴ Le contexte scolaire rwandais encourage une étroite communication entre l'école et les familles des élèves. Cependant, cela se traduit différemment dans les faits. À travers les discussions menées avec les autorités scolaires, tous les établissements scolaires visités organisent des réunions avec les parents et les proches d'élèves. Les périodes et les fréquences diffèrent selon les établissements.

l'internat j'y gagne aussi.... Pour maximiser ses chances de réussir l'examen national, j'ai essayé aussi de payer pour elle les cours supplémentaires. Je lui rendais souvent visite à l'école et j'ai toujours gardé contact avec sa maîtresse. Je me souviens d'ailleurs qu'un autre jour sa maîtresse [dit son nom] m'a montré quatre livres qui contiennent les questions et les réponses des examens des années passées¹⁷⁵. Elle m'a dit : essaie d'en faire une copie, c'est 3 000 RWF [environ 4 \$]. Je lui ai dit : ce n'est pas un problème, même si c'était 5 000 [RWF environ 6 \$], je vais les chercher car je ne veux pas que ma fille dise que je ne lui ai pas donné tout le nécessaire. Pour me résumer, j'essaie de la soutenir et de suivre sa scolarité et par rapport à la classe de la 6P elle a bien réussi » (Père de l'élève 410).

La « remise de soi » de ce parent à l'enseignante est d'autant plus exacerbée qu'il ne dispose pas de ressource dans sa communauté, le professionnel chargé de l'éducation au niveau du secteur étant surchargé selon ses dires. Les messages livrés lors des réunions des parents d'élèves organisées par l'école une ou deux fois par année scolaire ne lui donnent pas des informations et conseils suffisants sur l'accompagnement de son enfant dans son travail scolaire. En rencontrant régulièrement l'enseignante de sa fille à la sortie de la classe, ce père se rapproche de l'autorité scolaire qui sait ce que doivent faire les élèves pour réussir.

5.2. LES CONDITIONS SOCIO-ÉCONOMIQUES FAMILIALES

Certain.e.s des enfants interrogé.e.s voient leurs droits fondamentaux satisfaits et vivent dans des familles qui peuvent leur assurer un soutien matériel effectif. Néanmoins, bien que des aides soient apportées tant par l'État que par ses partenaires (ONG) aux ménages à faible revenus, la scolarisation des enfants dans les ménages qui sont dans une situation économique précaire est souvent très difficile. Faute d'informations écrites, c'est grâce à l'aide d'une personne travaillant à l'institut national des statistiques que j'ai tenté de catégoriser mes répondant.e.s en termes de vulnérabilité. Sur ses conseils, la profession indiquée a été mise en relation avec le revenu mensuel correspondant au code de la profession (NISR 2012a). Tout revenu inférieur au revenu moyen (47 000 RWF ou 58 \$) (NISR 2017a) a été comptabilisé comme situation de précarité pouvant déboucher (ou non) de manière définitive (ou non) sur une situation de vulnérabilité durable. Cette manière de faire a pour conséquence d'ouvrir, peut-être trop largement, le groupe des vulnérables. Toutefois, elle permet de tenir compte de familles de tailles différentes et d'inclure les enfants dont les conditions sociales ne permettent pas de répondre aux besoins matériels liés à la scolarité. Dans l'idéal, il aurait fallu tenir compte de la médiane. Celle-ci ne m'a toutefois été communiquée qu'en décembre 2018, ce qui a rendu impossible de refaire

¹⁷⁵ Rassembler les examens faits les années passées et leurs corrigés est une pratique courante chez les enseignant.e.s des classes de 6P : ils.elles s'en servent pour entraîner leurs élèves.

l'ensemble des analyses. Il faut néanmoins considérer aujourd'hui que tout revenu inférieur à 20 000 RWF (23 \$) constitue le seuil de pauvreté absolue, soit 60 % du revenu médian (33 000 RWF).

En effet, pour 1 510 élèves dont les revenus familiaux ont été calculés à partir des professions de leurs parents, 36,3 % vivent dans des familles dont le revenu mensuel est inférieur à 47 000 RWF c'est à dire environ 58 \$ (qui équivaut au revenu mensuel moyen par habitant au Rwanda en 2016 : NISR 2017a). Ces moyens financiers limités affectent leurs conditions de vie en général mais ils empêchent surtout les enfants d'avoir le nécessaire pour leur scolarité. Ainsi, 36,1 % des élèves ont signalé qu'ils.elles n'ont pas de tables pour travailler à la maison ($N = 1\ 823$), 51,6 % n'ont pas de dictionnaires ou de livres qui peuvent les aider pour faire des devoirs ($N = 1\ 838$) et 30,6 % n'ont pas d'endroit calme pour étudier ($N = 1\ 838$).

En outre, la pauvreté qui affecte la scolarisation des écoliers.ères se présente sous différentes formes dont certaines semblent être difficiles à repérer malgré l'attention des personnels scolaires et des autres intervenants auprès de ces élèves rencontrés. L'insuffisance de l'alimentation lors du temps scolaire, l'impossibilité de couvrir les coûts liés à la scolarité et les absences scolaires sont les formes les plus identifiées.

5.2.1. L'insuffisance de l'alimentation lors du temps scolaire

L'analyse des données révèle que le programme d'alimentation scolaire décrit dans le chapitre portant sur les politiques éducatives est apprécié. Toutefois, il ne suffit pas. L'insécurité alimentaire lors du temps scolaire s'explique d'une part par le fait que les subventions du gouvernement pour la restauration des enfants dans le cadre du programme d'alimentation scolaire sont uniquement offertes pour les élèves du niveau secondaire. Mais elle provient d'autre part du fait que le déjeuner proposé aux élèves de l'ES dans les écoles d'éducation de base a engendré de nouveaux coûts importants pour la scolarité que certaines familles aux revenus très faibles n'arrivent pas à couvrir : « *....Si par exemple un enfant ne peut pas trouver les frais de restauration et qu'il.elle habite loin de l'école, il.elle n'est pas autorisé.e à manger à l'école. C'est une contrainte. Non plus, il.elle n'est pas autorisé.e de rentrer pour déjeuner à la maison. C'est donc un problème car il sera difficile pour cet enfant de suivre les cours l'après-midi....* (Père de l'élève 1391).

L'analyse des conditions de vie par rapport aux exigences que requiert l'école au Rwanda montre que certain.e.s élèves ne mangent pas assez pour faire face à leur métier d'élève lors du temps scolaire. Ils.elles en témoignent d'ailleurs ainsi : « *Je ne peux pas trouver la nourriture à midi* » (élève N° 352) ; « *....Il arrive que je persévère pour venir à l'école le matin, [à midi] je*

retourne à la maison pour montrer que je n'ai aucun problème mais je reviens à l'école sans rien prendre [nta cyo mfashe], parce que maman n'a rien..... » (élève 605) ; etc. Ces situations ont un impact négatif sur la scolarité des élèves interrogé.e.s : « Si tu n'as pas payé les frais de restauration, tu ne manges pas, bien sûr. Ça a un impact sur les conditions d'étude des élèves, car tu ne peux pas bien étudier quand tu as faim. C'est une contrainte que nous rencontrons » (élève 891 scolarisé en 9YBE).

Cette situation est jugée d'autant plus préoccupante par les enseignant.e.s que, bien souvent, les enfants ont dû parcourir des distances importantes pour atteindre l'école, et ceci le ventre vide. Les enseignant.e.s affirment que la restauration de midi est une situation révélatrice des enfants en situation de précarité qui met en évidence les conséquences de la pauvreté sur la scolarité des élèves mais aussi leur impuissance devant certaines situations :

« Les problèmes communs à ces familles, c'est que ce sont des familles de bas niveau. Je n'aurais pas peur de dire que ce sont 'des familles pauvres'. On peut même voir un enfant qui somnole le matin à 8h00'. Quand tu essaies de lui parler, il.elle te dit : ' je viens de passer deux jours sans manger'. Ces situations impactent la scolarité de ces enfants : ils.elles s'absentent à l'école car ils.elles viennent étudier aujourd'hui mais s'absentent demain ; il y en a qui viennent me dire leurs doléances, mais je me sens dans l'impossibilité de faire quelque chose» (Personnel scolaire No 6, directeur d'école).

Les professionnel.le.s d'ONG rencontré.e.s font le même constat et ils.elles ajoutent que l'insécurité alimentaire est la première cause qui fait que les parents n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école.

5.2.2. L'impossibilité de couvrir les coûts liés à la scolarité

Comme on l'a vu plus haut, les différents coûts liés à la scolarité des élèves demeurent à la charge des parents/tuteurs.trices et constituent l'une des difficultés majeures rencontrées par les proches. Les analyses révèlent que les membres de la famille élargie aident dans la scolarité (cahiers, livres, uniformes : 16,6 %, N = 1 833) de même que les ONG, les associations et les églises mais ces aides s'adressent surtout aux élèves orphelin.e.s et autres enfants pauvres¹⁷⁶. Par ailleurs, dans les écoles visitées, les élèves en situation de précarité économique témoignent de l'impossibilité de se procurer des fournitures scolaires et ils.elles insistent sur ces besoins : « ...Je n'ai pas d'uniforme... » (élève 1151) ; « J'ai besoin d'aide pour le matériel scolaire : l'uniforme, les cahiers, les stylos..... » : (élève 1561) ; « Je souhaite avoir des cahiers et des stylos, l'uniforme et des chaussures pour l'école. Mes parents sont pauvres. » (élève 1733). Ceci rejoint

¹⁷⁶ Selon les données recueillies grâce au questionnaire, 10,2 % pour les ONG, N = 1 831 ; 3,4 % pour les associations, N = 1 831 ; 4,1 % pour les églises, N = 1 832.

les propos des professionnel.le.s. En effet, ces élèves sont identifié.e.s très particulièrement par leurs difficultés matérielles à :

« ... trouver le matériel scolaire de base dont ils ont besoin comme des cahiers ; ils sont aussi repérés par leurs difficultés de paiement des différentes formes de frais indirects à leur scolarité. Même s'il ne s'agit pas de sommes énormes, mais ils ont un problème pour trouver ces contributions décidées par leurs écoles » (Professionnel 8, ONG).

Tous les autres professionnels d'ONG rencontrés font les mêmes observations, confirmées par le fonctionnaire au MINEDUC (N° 2) : *« pour les enfants des familles très pauvres, même si nous avons dit que l'État donne la 'capitation grant', il est difficile que leurs parents couvrent d'autres dépenses liées à leur scolarité : le matériel scolaire et l'uniforme par exemple ».*

Comme on peut l'imaginer, ces situations entraînent non seulement un sentiment d'infériorité et une stigmatisation de l'enfant parmi ses copain.e.s, mais elles créent aussi des blocages et affectent l'expérience scolaire : *« Je veux bien étudier mais j'ai un problème de ne pas avoir les cahiers. Si vous m'aidez à en avoir, j'étudierai bien. Il me manque l'uniforme, le sac et les stylos » (élève 1780) ; « J'ai des difficultés dans mes études parce que je n'ai pas de matériel scolaire, je réussirais si je les avais » (élève 241).* De telles situations sont en partie la cause des absences scolaires tel que nous le verrons dans le point suivant.

5.2.3. Les absences scolaires : un phénomène très complexe et difficile à définir

Appréhendées à partir de neuf items qui permettent de repérer chez les élèves interrogé.e.s les raisons qui conduisent à l'absentéisme, l'ACP exploratoire qui a été menée permet de faire émerger deux dimensions. Tel qu'en témoigne le tableau 22, la première dimension qui explique 33,246 % de la variance tient aux rationalisations/explications personnelles et familiales que donnent les enfants par rapport à leurs absences scolaires. La deuxième dimension (23,981 % de la variance) s'organise autour des conditions matérielles imposées par l'école pour y avoir accès et y être accepté.

Tableau 22: Les dimensions dégagées dans les raisons d'absence scolaire

Items	Dimension 1 : Raisons personnelles et familiales	Dimension 2 : Raisons matérielles
Absent à l'école car je n'avais pas envie d'aller à l'école	0,786	
Absent à l'école car je préférais jouer ou trouver des amis	0,741	
Absent à l'école car j'ai dû travailler pour gagner de l'argent	0,704	
Absent à l'école car j'étais trop fatigué (e) par les trajets	0,670	
Absent à l'école car j'ai dû garder mes petits frères et petites sœurs	0,630	
Absent à l'école car j'ai dû aider à la maison	0,581	0,335
Absent à l'école car je n'avais pas payé le minerval		0,808
Absent à l'école car je n'avais pas de bons uniformes (usés, sales)		0,786
Absent à l'école car je n'avais pas de matériel nécessaire (cahier, livre)	0,258	0,779
% variance expliquée	33,246 %	23,981 %
Total		57,226 %

Les coefficients de cohérence interne calculés pour ces deux dimensions dégagées ($\alpha = 0,797$ pour la première dimension et $\alpha = 0,760$ pour la deuxième dimension) ont conduit à construire deux variables. La première variable est *l'absence scolaire pour des raisons personnelles et familiales* ($M = 1,2999 \pm 0,59636$; $N = 928$). La deuxième est *l'absence scolaire pour des raisons matérielles* ($M = 1,5 \pm 0,89252$; $N = 928$).

En effet, les deux dimensions mettent en évidence le cumul de danger opéré du fait d'une situation économique précaire. D'un côté, la famille exerce des demandes pour soulager la situation et, de l'autre, l'école impose des obligations qui ne peuvent justement être satisfaites. Le haut degré de saturation des items : « *absent car je n'avais pas envie d'aller à l'école* », « *absent car je préférais jouer* » dans la première dimension indique en outre que le poids exercé par les demandes familiales induit une démobilité scolaire chez les enfants. Il met bien en évidence l'effet direct du contexte socio-économique sur l'expérience scolaire, notamment sur la construction du rapport pacifié de proximité avec l'école et les savoirs.

Ainsi, les élèves évoquent la garde de la maison (« *Je devrais garder la maison en l'absence de ma mère* » : élève 1257 ; « *J'étais resté à la maison pour garder la maison* » : élève 1702) et des puinés en cas d'absence à la maison des parents (« *Je devrais garder les enfants* » : élève 845 ; « *Je gardais mon petit frère* » : élève 307). Ils mentionnent aussi d'autres charges (« *J'étais garde-malade* » : élève 491 ; « *On m'avait demandé de chercher la paille pour le bétail* » : élève 937 ; « *J'aidais les parents dans les travaux ménagers* » : élève 1023). À ces activités, il faut ajouter pour une partie d'entre elles et eux (5,7 %, soit 50 élèves) la nécessité de gagner de l'argent et de travailler, par exemple en faisant le « petit commerce ¹⁷⁷ » pendant les vacances et les congés

¹⁷⁷ Au Rwanda, le petit commerce est essentiellement la vente de détail des marchandises de première nécessité pour les ménages. Il s'agit du commerce fait par les vendeurs et les vendeuses ambulants ou ceux qui ont de petites boutiques dans les quartiers. Afin d'encadrer ce secteur, les autorités de certaines localités du pays ont regroupé ces commerçants en petites associations ou coopératives de ventes de fruits et légumes, de friperies, etc.. On constate toujours que plusieurs personnes

ou en travaillant auprès de particuliers afin de payer eux-mêmes la totalité ou une partie des coûts liés à leur scolarité.

Les absences scolaires qui ont pour sources des difficultés matérielles sont nombreuses et ceci, bien que les propos des acteurs professionnels des écoles aillent dans le sens contraire. Selon eux, aucun.e élève ne peut s'absenter de l'école ou en être renvoyé.e pour cause du manque de matériel scolaire ou pour le non-paiement des différentes formes de contributions financières abordées plus haut : « *Un enseignant ne peut pas renvoyer un enfant pour ne pas avoir payé les frais de motivation pour enseignant* (parent membre de l'APE). Toutefois, les élèves interrogé.e.s ont souligné que les raisons matérielles deviennent parfois une cause directe de leurs absences scolaires : « *Je manquais d'uniforme approprié* » (élève 939); « *Je n'avais pas d'uniforme, de chaussures et de matériel scolaire* » (élève 1195), « *...manque d'uniforme et chaussures* » (élève 789). Certain.e.s sont allé.e.s plus loin et ont signalé que lorsque les parents sont en retard de paiement des contributions financières décidées (principalement les frais de motivations pour enseignant.e.s), cela pouvait entraîner leur expulsion temporaire¹⁷⁸. Cette situation est décrite comme une punition et une expérience de mise à l'écart pénible : « *On m'avait renvoyé de l'école parce que je n'avais pas payé les frais exigés* » : élève 1361; « *On m'avait chassé pour le minerval* » : élève 350; « *On m'a renvoyé de l'école parce que je n'avais pas payé les frais scolaires* » : élève 391 ; « *Il arrive que le minerval manque, je reste à la maison pour attendre et je me rends à l'école tardivement ; les autres avancent bien sûr en mon absence et peuvent même faire des tests quand je suis absent* » : élève 886).

Ces situations affectent les manières de vivre la scolarité. Certain.e.s des enfants rencontré.e.s ont été renvoyé.e.s à la maison à de nombreuses reprises et disent en avoir ressenti de l'embarras. Ils.elles pointent le fait que cette forme de stigmatisation a un effet sur leurs résultats scolaires et les a progressivement mené.e.s à abandonner l'école :

- « *Si on ne t'a pas encore donné les frais scolaires, tu n'es pas concentré et tu ne suis pas bien les cours ; tu es inquiet, tu penses souvent qu'on va te renvoyer* » (élève 1086);
- « *Quand les moyens manquent alors que tu veux étudier, tu désespères. Tu peux même abandonner l'école, devenir vagabonde ou tomber enceinte* » (élève 1083).
- « *Je risque d'abandonner l'école à cause du manque des frais scolaires et de l'uniforme* » (élève 1838).

pratiquent ce commerce, qui a souvent un investissement de moins de 50 dollars et dont le revenu quotidien sert à la consommation directe et à la satisfaction des besoins élémentaires des ménages.

¹⁷⁸ Cette pratique, répandue dans certains établissements, est si bien connue que les autorités de REB et du MINEDUC n'ont jamais cessé de rappeler que les établissements scolaires ne doivent pas renvoyer les élèves dont les parents n'ont pas payé les contributions pour la scolarité y compris les frais de motivation pour enseignant.e.s. Ce problème a pris une telle ampleur qu'au début de l'année scolaire 2018, les autorités de REB ont envoyé une lettre (en date du 23 janvier 2018) à tous les districts du pays pour rappeler que cette pratique est interdite (Umurerwa 2018).

Ils.elles rapportent que le chantage au bulletin scolaire se pratique dans certaines écoles, les élèves ne recevant pas ce sésame si les frais n'ont pas été payés : « *Si tu ne les paies pas [frais de motivation], on peut même te renvoyer ou on ne te donne pas le bulletin comme si tu as travaillé pour rien* » (élève 1361). Cette sanction prend tout son sens lorsque l'on sait que le bulletin scolaire constitue un vecteur privilégié pour transmettre une synthèse des résultats des évaluations partielles et ceux des examens de fin des trimestres aux différents partenaires de l'éducation. Ne pas en recevoir, c'est non seulement ne pas être au courant de l'évolution de son travail scolaire ou de celui de son enfant mais aussi ne plus pouvoir obtenir de l'aide.

« *...Nous exigeons que les enfants assistés par notre programme [ce dernier paie une grande part des frais de scolarité exigés mais les parents ont aussi une part à payer] nous présentent des bulletins. Mais un enfant te dit par exemple : je n'ai pas reçu mon bulletin. Si tu t'adresses aux autorités de l'école, elles te disent : les parents n'ont pas payé leur part, nous ne pouvons donc pas donner de bulletin à l'enfant* » (Professionnel 3, ONG : Chargé de l'éducation).

CONCLUSION

Ce chapitre a essayé de montrer que le climat familial fait partie des principaux prédicteurs de l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. Les relations familles-élèves, le soutien et l'encouragement de la part des proches jouent le rôle de support social et incitent les élèves à se mobiliser sur l'école. Ce chapitre éclaire très particulièrement l'impact des dimensions matérielles liées au climat familial sur l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s. De manière crue, il montre que les difficultés rencontrées pour franchir la barrière des coûts liés à la scolarité ou, du moins, le travail de mobilisation familiale qui y répond créent un contexte particulièrement défavorable à une scolarité harmonieuse et empêche parfois toute réussite. L'inscription à l'école et la « gratuite » pour l'éducation de base n'effacent donc pas par magie les inégalités sociales car « *l'école pour tous n'est pas l'école de tous* » (Herrou 2015). Si les élèves dont les propos ont été cités dans les paragraphes précédents sont bien présent.e.s physiquement sur des listes de classes, ils.elles ne suivent pas, dans les faits, la même scolarité que leurs pairs.

CHAPITRE 6. LES EFFETS CONJOINTS DU CLIMAT SCOLAIRE ET DU CLIMAT FAMILIAL SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES DIVERSES CATÉGORIES D'ENFANTS

INTRODUCTION

Les pages précédentes ont présenté les traits les plus saillants de ce qui fabrique l'expérience scolaire des enfants des 6P. Comme on l'a vu, la situation sociale des familles y est pour beaucoup et certaines catégories d'enfants sont, de ce fait, plus sensibles à la double charge des demandes familiales de réussite et des attentes de très forte implication de la part de l'école. Climat familial et climat scolaire se conjuguent pour rendre l'expérience scolaire des filles, des enfants des milieux ruraux et/ou vulnérables moins favorables à l'accomplissement d'un parcours difficile et sélectif. L'on peut donc d'ores et déjà dire que les enfants rwandais.es ne vivent pas, et de loin, le même type de rapports à l'école et à l'apprendre. On constate en effet que les différents profils se dessinent, puis, ont tout à voir avec les situations sociales des familles (lieu d'habitation et revenu et/ou leurs spécificités : famille monoparentale ou non) ce qui répond en partie à ma seconde question de recherche. Les spécificités liées à la catégorie des enfants des femmes cheffes de ménage sont toutefois abordées dans le dernier chapitre.

6.1. LES EFFETS CONJOINTS DU CLIMAT SCOLAIRE ET DU CLIMAT FAMILIAL SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES FILLES

Il est important de rappeler qu'au Rwanda, l'égalité de genre est priorisée comme une question transversale dans l'ensemble des politiques de développement (Vision 2020 et le Document de stratégie de réduction de la pauvreté). Le gouvernement de ce pays a mis en place *la politique d'éducation des filles* (MINEDUC 2008b) et *la politique nationale sur le genre* (MIGEPROF 2010) qui sont respectivement entièrement consacrées à la promotion des questions de genre au niveau national et dans le secteur de l'éducation. Ces textes fournissent en particulier, des orientations sur la manière de traiter les disparités entre les sexes par le biais de programmes d'action positive à l'école. En outre, le genre apparaît comme un sujet transversal important dans les programmes et les manuels d'éducation politique, d'histoire et d'études sociales (REB 2015b). Cependant, la détermination du gouvernement rwandais en matière de politiques égalitaires ne se traduit pas, comme presque partout ailleurs, par une meilleure réussite des filles. La pauvreté et des traditions patriarcales persistent à dessiner un monde scolaire plus favorable aux garçons, le fardeau des tâches familiales privant en plus les filles du temps pour étudier. Plus spécifiquement, les analyses faites nous permettent de mettre en évidence trois éléments qui rendent spécifique l'expérience scolaire des filles.

6.1.1. Des infrastructures sanitaires absentes ou inadaptées

D'après les données quantitatives dont je dispose, les filles font une description globalement plus positive de l'offre scolaire matérielle ($M = 3,8585 \pm 0,64642$ et $N = 1\ 029$) que les garçons ($M = 3,7898 \pm 0,71210$ et $N = 704$) ; la différence entre les deux groupes est significative [$t(1731) = -2,085$; $p = 0,037$]. Ce résultat, surprenant à première vue, trouve toutefois une part de son explication dans l'ouverture que représente la scolarité pour les filles. Restant le plus souvent discriminées du fait du rôle que la société rwandaise leur assigne, dans certaines familles, les normes sociales leur imposent encore une division genrée du travail, les rendant plus souvent responsables des tâches domestiques, de l'éducation des puinées, de l'entretien du foyer ou encore de la gestion de la nourriture. Dans ce contexte, l'école offre aux filles un milieu qui leur permet d'échapper aux pesanteurs de la tradition et les mènerait à adopter une attitude favorable envers l'école du fait de grandes attentes personnelles qu'elles nourrissent à l'égard de ce que l'école peut changer en termes d'intégration future. Elles jugent ainsi leurs études comme une chance et ceci se reflète dans leur attitude et leur appréciation globalement plus favorable de l'offre matérielle ; cette dernière étant par ailleurs liée aux relations positives avec les pairs [$\chi^2(272, 987) = 594.483$; $p = 0,000$]¹⁷⁹.

Cette satisfaction globale subit toutefois quelques critiques. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'elles portent tout particulièrement sur certains programmes gouvernementaux qui facilitent leur scolarisation. Pour rappel, depuis 2010, la mise à disposition d'une chambre pour les filles dans toutes les écoles est une action positive qui a visé à assurer aux filles un endroit sécurisant lors des menstruations (Ahmed 2011) et à éviter que les jeunes filles qui ont leurs règles ne s'absentent de l'école du fait de la gêne qu'elles peuvent éprouver durant leurs menstruations lorsqu'aucune protection n'est disponible. Des protections périodiques y sont (ou devraient y être) disponibles et des « matrones », enseignantes-animatrices en santé sont là (ou devraient l'être) pour offrir aux filles les conseils sur les questions liées à la gestion de leur sexualité et de leur reproduction.

Or, selon les témoignages, ces avancées ne se traduisent que très mal dans les faits dans les écoles où ces chambres existent (22 des 31 écoles visitées), les filles affirment que leur accès est difficile car les chambres ne sont pas géographiquement bien placées dans les établissements. De plus, les filles qui y accèdent ont parfois le sentiment que se rendre à la « chambre pour fille » peut risquer de heurter leur pudeur, pour bien peu de choses :

- « ... La chambre est là, mais beaucoup ne s'en servent pas : elle n'est pas du tout discrète et on a honte de l'utiliser. En plus, elle n'est pas bien équipée : il a seulement un lit, il n'y a pas

¹⁷⁹ Le croisement a été fait entre la variable « relations positives avec les pairs » et la variable « offre matérielle » en prenant en compte le sexe.

d'eau, ni quoi que ce soit. La chambre des filles est très négligée dans cette école. Si je me suis salie et que je devrais me laver, je ne peux pas le faire car ça me demande de faire un trajet [traverser la cour de l'école] pour y arriver. Ça se voit mal et même un autre élève qui te voit pense de toi d'autres choses non nécessaires » (élève 171)

- *« Un jour j'y suis entrée [dans la chambre pour fille], il y a trop de désordre, on ne s'y intéresse pas beaucoup. Elle est aussi mal placée : à ses côtés, il y a une bibliothèque, le stock des uniformes et le bureau de l'animateur chargé de la discipline. Pour y entrer, tu peux croiser l'animateur ou ceux.celles qui vont faire la lecture dans la bibliothèque [elle rigole un peu]... On a honte d'y entrer ou on demande tout simplement la permission pour rentrer » (élève 896).*

Un décalage important entre politique décidée et politique mise en œuvre est perceptible au travers de ces récits. Il met en évidence un possible défaut égalitaire au niveau des établissements scolaires, le professionnel d'ONG N° 8 rencontré ayant lui aussi relevé ce paradoxe, tel qu'en témoigne cet extrait :

« Cette chambre pour les filles est actuellement l'un des éléments de la politique sur l'éducation de la jeune fille ; elle doit être là, elle a des critères à remplir et le matériel qu'elle doit contenir surtout que le gouvernement disponibilise les fonds pour son équipement. Néanmoins, par les feed-back des filles collectés au cours de notre travail, il revient à dire qu'elle n'est pas bien utilisée. Ou même si elle est utilisée, à cause du mauvais emplacement, les filles ne s'y sentent pas à l'aise, la personne qui en est chargée ('shangazi') n'est pas disponible ou ne s'acquitte pas de ses responsabilités. Le mécanisme en soi est bon, mais il faut le rendre bien opérationnel... ».

Quelles qu'en soient les causes, les propos des élèves rencontrées nous indiquent que les objectifs des chambres pour filles n'ont pas été atteints et les périodes menstruelles restent une cause de démotivation, voire d'abandon scolaire. C'est particulièrement vrai pour les filles qui vivent en situation de pauvreté, les produits menstruels hygiéniques étant difficiles d'accès et chers (le prix d'un paquet de serviettes étant d'environ 1 \$) et dans les faits indisponibles à l'école. Or, les propos tenus dans les groupes de discussion ont montré, conformément aux constats de Randell et Asemota (2011) et Nock et al. (2012), que les filles ne sont pas tranquilles de ce fait, craignant par exemple d'être interrogées au tableau alors qu'elles ont sali leurs jupes.

6.1.2. Les violences en milieu scolaire comme obstacle

Les aspects décrits par la littérature pour le monde occidental sont valides au Rwanda et elles apparaissent forcées, selon les milieux, du fait des changements rapides et récents qui ont modifié la société rwandaise et l'éducation sans atteindre uniformément tous les groupes sociaux. Comme on l'a vu, le milieu rural reste plus éloigné des changements sociétaux qui

touchent aux assignations de genre, les sphères d'activité et les attentes restant, malgré les politiques égalitaires mises en œuvre, très genrées.

Les résultats des analyses quantitatives au moyen du test « *t* » d'échantillons indépendants suggèrent aussi que les relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire, au travers de laquelle les élèves constituent et transforment leur identité. Plus précisément, les résultats suggèrent que les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer avoir des relations positives avec les pairs ($M = 4,0251, \pm 0,65922$ et $N = 1\ 035$ vs $M = 3,9635, \pm 0,69631$ et $N = 712$). Bien que la différence entre les deux groupes ne soit que tendancielle [$t(1\ 745) = -1,877; p = 0,061$], les propos des élèves nous permettent d'avancer quelques explications à cet égard. Elle s'explique par des modalités différentes de socialisation des deux sexes, et ceci tant verticales (*via* les parents) qu'horizontales (*via* les pairs).

En effet, dès la naissance, les parents attendent et renforcent des attitudes et des comportements différenciés selon le sexe de leurs enfants. Ainsi, la gentillesse, la fidélité, la générosité et la politesse (Duru-Bellat 2010) de même que la communication, l'expression des émotions et le maintien des liens avec autrui (Roscoät, Léon, et Godeau 2016, p. 133) sont davantage valorisés chez les filles (Monnot 2009). Par ailleurs, les filles se socialisent davantage dans des groupes de pairs restreints plus favorables à l'expression d'un soutien émotionnel et affectif. Les échanges sont centrés autour du partage des sentiments et des émotions avec les ami.e.s intimes (Galland 2008). Enfin, les jeux traditionnels des filles (corde à sauter, élastique, etc.) suscitent moins de rivalité que les jeux des garçons (Mieyaa, Rouyer, et Blanc, 2012). Les garçons cultivent quant à eux les valeurs de virilité et de compétition (Galland 2008; Duru-Bellat 2010) moins propices au développement de relations sociales. À ce propos, « *les relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire, au travers de laquelle les élèves constituent et transforment leur identité de filles ou de garçons* » (Mosconi 1999, p. 103). Ainsi donc, par le jeu très subtil des interactions entre pairs, filles et garçons vivent à l'école des expériences sociales n'offrant pas le même type d'opportunité d'engagement dans le travail scolaire et de construction de réalisation de soi.

À ces éléments qui touchent à la socialisation différenciée, il faut ajouter les violences en milieu scolaire, et ceci, bien que cette question ait mené à la politique sur l'éducation des filles en 2008. Elles demeurent un problème pour la scolarisation féminine, les filles déclarant une plus grande sensibilité aux violences ($M = 2,7271 \pm 0,95; N = 1\ 029$) et les garçons ($M = 2,67 \pm 0,93; N = 705$).

Les analyses des entretiens de même que les observations réalisées montrent que les filles sont confrontées aux taquineries, aux mauvais traitements et aux abus sexuels (« *les élèves font des rapports sexuels non protégés* » : élève 1720 ; « *Il y a des élèves qui font des rapports sexuels* » :

élève 1558 ; « *les élèves se donnent des baisers en classe* », etc.) de la part de leurs camarades ou des enseignants (« *les enseignants chatouillent les seins des filles et leur demandent de faire les rapports sexuels avec eux* » : élève 66 ; « *les enseignants ne maîtrisent pas leurs sentiments envers certaines filles* » : élève 64), que ce soit à l'école ou autour de l'école. Au surplus, les filles qui s'écartent des normes traditionnelles fondées sur le genre risquent d'être jugées et violentées (« *Les filles de cette école se méconduisent* » : élève 445 ; « *trop de bruit, les filles qui portent de courtes jupes* » : élève 1202 ; « *Quand il y a des filles qui sont belles, on les agresse* » : élève 180). L'ensemble de ces expériences entraîne une série de conséquences négatives pour la scolarité des filles qui atteignent aussi au cœur de la construction identitaire (perte d'estime de soi, honte et manque d'assurance), menant à se sentir impuissantes et à subir les épreuves scolaires. Ainsi, peut-on constater un lien statistiquement significatif chez les filles entre la perception de violence et l'incapacité à se concentrer, mesurée via les items « *j'ai peur de ne pas comprendre la nouvelle matière* » [$\chi^2(112, 1026) = 163,565, p = 0,001$] et « *je me sens inquiet.ète les moments précédant les évaluations* ».

Des cas de « grossesses prématurées » (élèves 255, 258, 268, 285, 290, 553, 560) et non désirées sont aussi déclarés en milieu scolaire. Ces grossesses précoces affectent en particulier les filles issues de familles moins aisées qui « *... ont souvent des problèmes : elles manquent du matériel scolaire, des frais scolaires ou des uniformes* » (élève 1043). Elles se sentent obligées d'avoir des rapports sexuels avec des camarades étudiants, des enseignants, des hommes plus âgés (*sugar daddies*) ou d'autres jeunes hommes qui touchent facilement de l'argent (commerçants, motocyclistes) en guise d'échange de l'argent ou des cadeaux (« *... nos filles mettent au monde en bas âge.....si elles rencontrent ceux qui peuvent leur acheter de la pommade, une robe ... parce que nous sommes pauvres, elles se vendent* » : FCM ; FGD dans le secteur Kacyiru)¹⁸⁰. Si elles concernent marginalement les enfants interrogé.e.s du fait de leur âge, elles marquent différemment l'expérience scolaire des enfants des deux sexes de façon indirecte, ce problème étant de grande ampleur¹⁸¹ dans la société rwandaise et amenant presque toujours un arrêt de scolarité.

¹⁸⁰ Gerver (2013) dans son article « *Sinigurisha! (You are not for sale!): exploring the relationship between access to school, school fees, and sexual abuse in Rwanda* » a relevé la même situation.

¹⁸¹ Considéré comme un problème énorme par le MIGEPROF, 17 500 grossesses pour les filles âgées de 16–19 ans ont été rapportées en 2016 (Tuyisenge 2017). Les grossesses ont été également soulignées par différents documents et recherches qui se sont intéressés à la scolarité des filles au Rwanda (FAWE 2015; Mukarugomwa 2007; MIGEPROF 2011b ; USAID_Rwanda 2014; Kimonyo et Sleggh 2010; Nock et al. 2012). Le ministère de l'Éducation encourage fortement les écoles à tenir les registres et à suivre les filles enceintes pour leur permettre de retourner à l'école. Il propose également une communication entre les parents et leurs enfants sur la santé reproductive notamment à travers des canaux préexistants tels que les réunions de parents appelées localement *Akagoroba k'ababyeyi* (« soirée des parents ») et différentes séances de sensibilisation organisées dans tout le pays. Le ministère recommande enfin la rescolarisation des filles après l'accouchement.

6.1.3. Les mères à l'écoute mais le contexte familial patriarcal joue un rôle déterminant

L'importance de l'empreinte patriarcale se marque aussi par le fait que le soutien familial manque parfois aux filles. De ce fait, elles se tournent plus facilement vers leurs mères que les garçons [les filles sont plus nombreuses à avoir déclaré que leurs mères/tutrices répondent aux questions concernant le travail scolaire ($M = 3,16 \pm 1,526$; $N = 1\ 044$) que les garçons ($M = 3,01 \pm 1,491$; $N = 700$) ; $t(1\ 742) = -2,092$; $p = 0,037$]. Elles maintiennent par ce biais une hiérarchie entre les interactions parentales vis-à-vis de l'école et reproduisent un système de genre qui tend à renvoyer les femmes au privé et aux affects et les hommes au public et aux pratiques efficaces. La logique reste donc la même au Rwanda que dans les pays occidentaux mais elle diffère dans son intensité et selon les milieux. Des auteurs comme Baluteau (1994) et Gouyon et Guérin (2006) montrent que la participation des pères au suivi scolaire ainsi que leur engagement éducatif est moins important que celle des mères. L'observation du contexte de notre étude suggèrent une différenciation des fonctions symboliques du père et de la mère dans les représentations culturelles. Le père a un rôle d'intervention d'urgence, est orienté vers l'extérieur et sert de lien avec les institutions tandis que la mère aurait un rôle privilégié d'écoute et de suivi quotidien, surtout avec ses filles.

Les témoignages recueillis montrent que la scolarisation des filles se heurte à un contexte patriarcal plus favorable aux garçons tandis que le fardeau des tâches familiales prive les filles du temps pour réviser leurs cours et faire leurs devoirs, dans un contexte qui accorde pourtant sur papier une importance capitale à « *l'éducation pour tous* ». Les propos de différents acteurs suivants l'illustrent :

- « *Quand un garçon quitte l'école, il est demandé d'aller chercher de l'eau et après il peut prendre les cahiers et étudier. Par ailleurs, on demande à une fille : 'va chercher du bois, fais la cuisine, tu feras l'étude après'. Après tous ces travaux tu es fatiguée et tu vas te coucher* » (élève 1315).
- « *La répartition des tâches est inégale dans les familles, les garçons ont accès aux loisirs et au sport alors qu'on donne aux filles plus de responsabilités domestiques. Malgré les différentes sensibilisations dans la communauté, la culture amène les familles à traiter différemment les filles et les garçons. Même à l'école, les filles font le nettoyage, arrangent le matériel quand les garçons jouent et on considère cette habitude comme normale* » (Professionnel 8, ONG).
- « *...une fille doit d'abord balayer avant d'aller à l'école ; le garçon a une matinée libre. En plus, de retour de l'école, la fille doit porter son petit frère/sœur au dos, le garçon va jouer avec les autres. À douze, treize ans, si une fille rentre tard parce qu'elle a joué avec les autres en chemin c'est un problème alors que pour le garçon c'est normal de jouer au ballon sur le chemin de retour de l'école....*» (Professionnel 7, ONG).

Finalement, comme l'a noté Duru-Bellat (2003, p. 134), les pratiques éducatives des parents seraient plus rigides envers les filles et structurées de façon plus souple envers les garçons. Au Rwanda, elles ont pour effet que, malgré un taux de réussite moyen plus élevé que celui des garçons aux examens de fin de l'école primaire et du premier cycle du secondaire, les filles sont proportionnellement moins nombreuses à obtenir de très bons résultats aux examens nationaux. En 2017, par exemple, 56,1 % des garçons contre 43,9 % des filles ont eu de bons résultats à l'examen national de fin de l'école primaire (les enfants qui passent cette épreuve ont entre 12 et 16 ans, la moyenne s'établit aux alentours de 14 ans) et sont classé.e.s dans la première division, l'écart augmentant encore à la fin du Tronc Commun (âge moyen de 16 ans), 61,93 % des garçons contre 38,07 % des filles (Hakizima 2018). Or, les moindres résultats aux examens des filles ont des conséquences sur le plan des études ultérieures. En effet, d'une part les résultats de ces examens ouvrent l'accès aux *boarding schools* publiques perçues (comme j'y reviendrais dans le chapitre 9 par les parents et les enfants) comme les établissements offrant une meilleure formation garantissant une intégration professionnelle future et assurant un revenu suffisant. D'autre part, les résultats aux examens des filles et des femmes ont des conséquences sur leur position sur le marché de l'emploi : elles restent très minoritaires dans les institutions d'enseignement supérieur, 30 % de femmes contre 70 % d'hommes (MINEDUC, 2016, p. 54).

Les résultats de cette étude mènent à conclure que les réussites en termes d'accès à la scolarité ne doivent pas masquer l'important travail qui reste à faire. La question de la réussite scolaire et du positionnement des filles et des femmes sur le marché du travail se pose malgré l'existence de la politique sur l'éducation des filles qui vise à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement et de réformer la culture rwandaise qui a longtemps retenu les filles à la maison et n'a permis qu'aux seuls garçons d'accéder à l'école (MINEDUC 2008b). Apprécier cette question avec une perspective féministe semble d'autant plus crucial car, pour reprendre les mots de Duru-Bellat (Raveaud 2004, p. 2), les inégalités se sont déplacées plutôt qu'elles n'ont disparu. On peut en rendre responsable le mystère de genre qui, allié à la pauvreté et l'ignorance des populations, place les parents devant des choix qui s'avèrent encore défavorables aux filles lorsqu'il s'agit de soutenir la scolarité de leurs enfants. Ainsi, faute d'incitations fortes à soutenir les filles (puisque c'est la famille du mari qui profitera des revenus de l'épouse après son mariage), les parents ont souvent des attentes trop basses à leur égard et ils traitent de manière préférentielle les garçons (Huggins et Randell 2007; Hunt 2008; Shyaka 2013).

Ainsi, malgré les agendas internationaux¹⁸² qui ont permis la mise en place des politiques nationales en faveur de la scolarisation des filles, l'égalité entre les sexes reste *une question*

¹⁸² Je fais référence à la Conférence de Jomtien, 1990 ; au Forum de Dakar, 2000, à la Conférence sur les femmes de Beijing, 1995 et au Sommet du millénaire des Nations Unies, New York, 2000.

socialement vive en éducation pour reprendre les mots de Fassa (2013). De grandes variations sont encore observées en terme d'accès¹⁸³, de réussite, de parcours scolaire et traversent l'ensemble des degrés d'enseignement, en s'accroissant et en se transformant tout au long de la scolarité aux dépens des filles (Pilon 1995; Shabaya et Kwadwo 2004; Lange 2006; Tuwor et Sossou 2008; Séne 2017; Nsamenang et Tchombe 2011; *The Global Education Monitoring Report team* 2016; Blakemore et Cooksey 2017). Si, ces variations sont observées surtout dans les pays où règne un islam conservateur (Pourtier 2011), elles sont aussi marquées dans les zones rurales où se trouvent les écarts les plus importants entre les niveaux de scolarisation des filles et des garçons. Ceci est dû notamment à la division sexuelle du travail (Lange 2006; Tuwor et Sossou 2008; Blakemore et Cooksey 2017) et à la persistance de représentations conservatrices qui transparaissent à travers des contenus des manuels, des pratiques des administrations et du personnel enseignant (Séne 2017). Or, malgré la volonté gouvernementale et les lois votées en faveur des femmes, le Rwanda reste un contexte national dominé par de fortes préférences culturelles pour les garçons¹⁸⁴ (Bonini 1995; Séne 2017), les mariages précoces pour les filles (Tuwor et Sossou 2008), le VIH/SIDA, les guerres et la pauvreté dont on a documenté qu'ils s'allient pour maintenir des inégalités entre les sexes (Iversen 2012; *Global Education Monitoring Report team* 2016).

6.2. LES EFFETS CONJOINTS DU CLIMAT SCOLAIRE ET DU CLIMAT FAMILIAL SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS EN MILIEU RURAL VERSUS DES ENFANTS EN MILIEU URBAIN

6.2.1. Les rapports sociaux négatifs mais l'offre matérielle décrite comme meilleure pour les enfants en milieu urbain

Les analyses descriptives menées sur les réponses des élèves au questionnaire montrent que le milieu urbain se distingue du milieu rural et ceci à plusieurs niveaux. Dans les premiers, les enfants en milieu urbain perçoivent significativement [$t(1732) = -3,594; p = 0,000$] plus de situations de violences ($M = 2,7766 \pm 0,93878; N = 975$) que les enfants en milieu rural ($M = 2,6138 \pm 0,93154; N = 759$). Ils.elles décrivent également plus souvent de mauvaises relations avec les enseignant.e.s. Plus précisément, par rapport à l'item « *Les enseignant.e.s de mon école ont de bonnes relations avec les élèves* », les élèves en milieu urbain seraient plus nombreux.euses à être en désaccord avec cette affirmation ($M = 3,67 \pm 1,413; N = 1009$ contre

¹⁸³ À titre d'exemple, le rapport de suivi et d'évaluation de l'éducation mondiale relève 94 filles scolarisées à l'école primaire pour 100 garçons (*The Global Education Monitoring Report team* 2016, p. 15). Les filles les plus scolarisées sont celles vivant en ville (Pilon 1995, p. 709).

¹⁸⁴ En Afrique les gens considèrent qu'il est plus logique d'investir dans l'éducation des garçons qui ont de plus fortes chances en termes de meilleures ouvertures professionnelles (Blakemore et Cooksey 2017).

$M = 3,81 \pm 1,404$; $N = 807$ pour leurs homologues en milieu rural). La différence est tendancieuse [$t(1814) = 1,961$; $p = 0,050$]. Ils.elles font, en revanche, une description plus positive des infrastructures matérielles à leur disposition ($M = 3,8784 \pm 0,68950$; $N = 969$ pour les enfants en milieu urbain vs $M = 3,7699 \pm 0,65042$; $N = 764$ pour les enfants en milieu rural. La différence entre les deux groupes est significative : $t(1731) = -3,335$; $p = 0,001$.

L'offre matérielle est moins appréciée en milieu rural parce que certaines écoles manquent encore des infrastructures de base (à titre d'exemple, deux écoles sur trois manquant de l'électricité et les huit écoles manquant d'eau du robinet sont en milieu rural). Les propos des élèves en milieu rural montrent qu'ils.elles se considèrent comme désavantagé.e.s non seulement par les manques dans l'offre scolaire mais aussi par l'isolement géographique, les difficultés de déplacement et les capacités financières des familles. Ils.elles se représentent leurs écoles comme en retard. Le problème le plus souvent évoqué est toutefois celui des trajets.

Malgré les qualités relationnelles supérieures soulignées à propos du milieu rural (meilleurs rapports avec les enseignant.e.s, moindre violence et taux d'élèves par classe plus faible), on constate que la démotivation scolaire¹⁸⁵ y est plus élevée qu'en milieu urbain [$\chi^2(360, 1679) = 407,412$; $p = 0,043$]. Ce trait paradoxal à première vue, est à mettre en relation avec les infrastructures scolaires inadaptées et un manque de matériel d'études plus marqué en milieu rural.

Par ailleurs, les élèves en milieu urbain sont plus nombreux.ses à avoir déclaré que leurs classes sont très chargées. La différence significative entre les deux groupes [$t(1836) = -3,912$; $p = 0,000$] suggère que cette situation est liée à la croissance de la population dans les quartiers urbains de Kigali notamment à la suite de l'exode rural pour la recherche d'un emploi et d'autres nombreuses opportunités (de commerce et de formation) qu'offrent ces quartiers par rapport aux milieux ruraux (MINECOFIN 2005).

¹⁸⁵ Ce constat est fait en fonction de « la variable démotivation » construite à partir de cinq items (« je manque d'intérêt aux études », « Je n'ai pas de motivation pour travailler », « Je manque de concentration », « Je travaille irrégulièrement », « J'ai des difficultés à retenir les leçons ») dans la section suivante.

6.2.2. Les réalités de l'environnement physique et des conditions de vie : défis pour la scolarisation des enfants en milieu rural

Les données qualitatives récoltées suggèrent qu'un des éléments qui influencent le plus la manière de vivre la scolarité par les élèves du milieu rural tient aux conditions géographiques qui rendent parfois l'accès physique à l'école très difficile : « *j'habite loin de l'école, des fois je suis très fatigué par le trajets et il m'est difficile d'étudier* » (élève 1524); « *Je demande à la direction de l'école de nous trouver un bus pour nous ramener à la maison parce que j'habite très loin de l'école* » (élève 1559); « *Je souhaite qu'on trace une route pour les élèves qui habitent très loin de l'école* » (élève 1700). En raison de l'absence d'offre de transport scolaire collectif, la marche à pied est le moyen de déplacement utilisé pour aller à l'école. Ainsi, 9,3 % des élèves vivant en milieu rural (contre 6,3 % en milieu urbain) mettent une heure à une heure et 30 minutes pour arriver à l'école et 3,2 % des enfants en milieu rural (contre 2,5 % en milieu urbain) mettent plus d'une heure et 30 minutes pour arriver à l'école (N pour les enfants en milieu rural = 809 et N pour les enfants en milieu urbain = 1 014)¹⁸⁶.

Par ailleurs, les résultats des analyses faites au moyen du test « *t* » d'échantillons indépendants qui portait sur l'item « *Je passe trop de temps de trajet pour aller à l'école* » montrent que les enfants en milieu rural sont plus nombreux.ses à avoir déclaré qu'ils.elles passent trop de temps de trajet pour aller à l'école ($M = 2,51 \pm 1,440$; $N = 809$) que leurs homologues en milieu urbain ($M = 2,13 \pm 1,287$; $N = 1 011$). La différence entre les deux groupes est significative, $t(1 818) = 5,835$; $p = 0,000$).

L'absence d'électricité en zone rural est une autre difficulté soulignée car elle limite les possibilités des élèves à réviser les cours ou à faire leurs devoirs à la maison : « *À la maison, nous n'avons pas d'électricité et ça m'empêche de réviser mes cours après l'école* » : élève 1326; « *Nous n'avons pas d'électricité à la maison ce qui m'empêche de bien faire mes devoirs le soir* » : élève 1335. Elle explique en partie le fait que ces enfants déclarent de manière significativement [$t(1 821) = 6,699$; $p = 0,000$] différente que leurs homologues en zone urbaine avoir *trop peu de temps pour faire les exercices, devoirs* » ($M = 2,44 \pm 1,383$; $N = 810$ pour les enfants en milieu rural vs $M = 2,02 \pm 1,276$; $N = 1 013$ pour les enfants en milieu urbain). Les autres obstacles pour les régions rurales proviennent des obligations ménagères et agricoles, d'autant plus lourdes que les familles vivent souvent dans des situations de pauvreté qui rendent nécessaire le travail de ces enfants.

- « *Les élèves de la campagne le soir quand ils arrivent à la maison, ils doivent chercher de l'eau, du bois,..... Après tous ces travaux, il fait déjà sombre, ils ne peuvent pas réviser les cours. Par contre, les enfants de la ville arrivent tôt à la maison car ils.elles ont souvent des*

¹⁸⁶ L'item proposé était : « *Habituellement, combien de temps mets-tu pour aller à l'école ?* » (Trajet maison - école ou école - maison).

bus scolaires qui assurent leur transport et ont assez de temps pour faire la révision. En plus, ils.elles ont des domestiques qui font des travaux ménagers mais certains ont aussi des répétiteurs qui leur expliquent ce qu'ils.elles ont appris à l'école » (élève 1374).

- *« En milieu rural, les enfants rencontrent plus de contraintes. Il arrive qu'un parent envoie son enfant chercher de la paille pour le bétail ou lui demande de faire la vaisselle ou nettoyer la maison le matin avant d'aller à l'école. Ceci cause parfois des retards ou les situations de renvoi de l'école. En revanche en ville, bien que les ménages n'aient pas les mêmes moyens financiers, en général la seule préoccupation d'un enfant c'est l'école. L'enfant ne se fait jamais demander d'aller chercher de la paille, ni puiser de l'eau, ni laver la maison. Non, il.elle se lève, se lave et prend le matériel scolaire et part directement à l'école » (élève 866, en milieu urbain).*

Ainsi, le quotidien des enfants des régions rurales est un facteur qui, selon les professionnels d'ONG rencontrés, est à la source de difficultés majeures auxquelles ces enfants font face :

« À la campagne, l'enfant rentre en courant, pour aller puiser de l'eau ou chercher du bois avant la tombée de la nuit. Il essaye de tout comprendre en classe et il se sépare avec tout ce qui est lié à la matière à l'école. À la maison, il doit aider les parents dans les travaux ménagers. Par ailleurs, l'enfant qui habite en ville a des facilités : si les parents le peuvent, ils le récupèrent à l'école en voiture et à la maison les domestiques font tout. Il.elle n'a qu'à se laver, manger, se reposer puis faire la révision des cours et devoirs. L'enfant de la campagne n'a pas toutes ces facilités » (Professionnel 5, ONG : Gestionnaire de programme).

6.2.3. Les pratiques des proches liées à l'accompagnement de la scolarité un défi pour les élèves en milieu rural

La précarité des conditions de vie en milieu rural se marque également par le fait que les proches sont moins disponibles pour fournir le soutien matériel scolaire et affectif nécessaire à la réussite de la 6P. Les enfants de ces zones ont d'ailleurs plus souvent déclaré s'absenter de l'école pour des raisons matérielles ($M = 1,6284 \pm 1,00$; $N = 488$) que leurs homologues en milieu urbain ($M = 1,3576 \pm 0,73003$; $N = 440$)¹⁸⁷. Ils.elles ont aussi été moins nombreux à déclarer qu'ils.elles bénéficient des cours supplémentaires payés (36,6 % ; $N = 365$) que leurs homologues vivant en milieux urbains (63,4 % ; $N = 996$)¹⁸⁸. L'aide des proches ne peut pallier le défaut de tels cours puisque les enfants de ces régions disent plus souvent qu'ils.elles n'ont pas l'aide qu'ils.elles aimeraient recevoir de leurs proches ($M = 3,02 \pm 1,382$; $N = 814$; vs $M = 2,65 \pm 1,370$; $N = 1\ 004$ pour les enfants en milieu urbain)¹⁸⁹. Les différences sont significatives : $t(1816) = 5,749$; $p = 0,000$.

Les raisons à la base de l'absence du soutien des proches dans le travail scolaire relevées par les élèves en milieu rural sont liées à la non-disponibilité des proches : « *Ma mère n'a pas assez de*

¹⁸⁷ La différence est significative : $t(926) = 4,667$; $p = 0,000$.

¹⁸⁸ La différence est significative : $\chi^2(dof = 1) = 86,578$; $p = 0,000$.

¹⁸⁹ L'item proposé était : « *Je n'ai pas l'aide que j'aimerais recevoir de mes proches* ».

temps pour m'aider car elle est seule » : élève 23 ; « *il n'y a personne qui puisse m'aider à faire mes devoirs* » : élève 1480)¹⁹⁰. Mais ils sont aussi liés au fait que ces populations disposent d'un capital culturel plus faible¹⁹¹ : « *Mes parents n'ont pas étudié et ne peuvent pas m'aider pour réviser mes cours* » : élève 83; « *Ma mère n'a pas assez de connaissances pour m'aider* » : élève 812.

L'ensemble de ces situations s'explique par le fait que la précarité socio-économique est plus élevée en milieu rural (52,9 % des familles des élèves interrogé.e.s en milieu rural sont pauvres) par rapport au milieu urbain (seulement 47,1 % des familles des élèves interrogé.e.s en milieu urbain sont pauvres, N = 548) avec une différence significative [χ^2 (ddl = 1) = 5,634, $p = 0,018$]¹⁹². Une majorité des parents des élèves interrogé.e.s en milieu rural vit surtout de l'agriculture de subsistance ou est employée dans le secteur agricole. Ces résultats confirment l'observation de Williams (2016, p.31)¹⁹³.

Malgré ce portrait très sombre des conséquences de la pauvreté, certains des parents qui n'ont pas eu la chance d'être scolarisés restent mobilisés :

« Mes parents m'aident beaucoup : même s'ils n'ont pas fait beaucoup d'études pour pouvoir m'aider dans mes cours, ils me donnent quand même des conseils sur le comportement que je dois adopter. Quand je ne réussis pas, je leur en parle et ils me disent : ne te décourage pas, tu vas te rattraper, alors je fournis de l'effort, car je me sens soutenu » (élève 886).

À une échelle plus infime d'analyse de la réalité sociale, Lahire (1998) note que des familles peu ou non dotées en capital scolaire, même si elles ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école, essaient d'écouter leurs enfants et de prêter attention à leur vie scolaire en les interrogeant. Elles montrent, par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'elles accordent à ce que leur enfant vit dans l'école. C'est le cas de cette femme qui a un niveau de formation primaire et qui parle du travail scolaire de sa fille : « *J'essayais de suivre ses devoirs : je lui demandais d'apporter son cahier de devoirs, j'y regardais et lui donnais certains*

¹⁹⁰ Les résultats des analyses faites sur l'item « *mes proches n'ont pas assez de temps pour répondre à mes questions* » ($M = 2,62$ et une médiane de 3) ont indiqué qu'il existe un lien entre le milieu et la non-disponibilité des proches. Les enfants en milieu rural ont significativement [t (1 793) = 2,773; $p = 0,006$] plus souvent déclaré que leurs proches n'ont pas assez de temps pour répondre à leurs questions ($M = 2,73 \pm 1,428$; $N = 792$;) par rapport à leurs homologues en milieu urbain ($M = 2,54 \pm 1,474$; $N = 1 003$).

¹⁹¹ Le manque de temps, tout comme l'absence d'un capital culturel et scolaire suffisant, ressortent également dans les réponses au questionnaire. Ceux touchant à la disposition du capital culturel sont également significatifs [t (1 824) = 2,750; $p = 0,006$] et les moyennes entre « ruraux » ($M = 2,71 \pm 1,437$; $N = 814$) et « urbains » ($M = 2,52 \pm 1,404$; $N = 1 012$) sont clairement différentes pour l'item « *Mes proches n'ont pas fait assez d'études pour répondre à mes questions* ».

¹⁹² Cette tendance s'observe aussi dans la population rwandaise : 76 % de la population vit de l'agriculture de subsistance ou est employé dans le secteur agricole, cette proportion diminue jusqu'à 23 % en milieu urbain (NISR 2016c).

¹⁹³ L'auteur note que les ménages en milieu rural (la plupart sont pauvres) dépendent principalement de la production agricole pour leur subsistance.

commentaires sur des questions mal faites mais sur d'autres, je n'y arrivais pas parce que je n'ai pas beaucoup étudié » (Mère de l'élève 876).

À l'image de travaux de Bernard Lahire¹⁹⁴ (Fossé-Poliak 1995; Rochex 1997) relatifs aux écritures populaires, les matériaux collectés battent ainsi en brèche le mythe de « la démission parentale » des familles populaires comme la famille de l'élève 886. En effet, certaines familles populaires n'ont pas démissionné sur le plan éducatif et ne sont pas totalement dépassées par les enjeux scolaires concernant leurs enfants. Toutefois, elles ne sont pas « à armes égales », pour reprendre les mots de Barrault-Stella (2014, p. 24) avec les familles les mieux dotées, comme les familles urbaines et/ou instruites (et souvent disposant de revenus réguliers) qui entretiennent un rapport de plus grande proximité avec la culture scolaire. Cet investissement des familles rurales et/ou pauvres atteste néanmoins du fait que l'école est une institution au cœur de leurs intérêts sociaux. Elle fait même partie de leurs stratégies pour tenter, inconsciemment et consciemment, d'augmenter leur patrimoine et, corrélativement, d'améliorer leur position dans la structure des rapports de classe. À l'opposé, le fait d'accorder peu de valeur à l'école induirait une absence de soutien « *Tu peux rencontrer un parent qui ne sait rien par rapport à la scolarité de son enfant : il le voit partir mais ne connaît pas sa classe, ne se rend jamais à son école même si l'école se trouve près de la maison, il ne regarde pas son bulletin* » : Professionnelle 7, ONG). Cette dernière se rencontrerait surtout dans des familles où les relations intrafamiliales sont négatives : des « *familles dysfonctionnelles où le papa boit beaucoup d'alcool* » (Professionnel 2, ONG) ou « *des ménages avec des parents irresponsables, les enfants se débrouillent...* » (Professionnelle 7, ONG). Finalement, l'on constate que l'école, mais aussi que ces derniers sont fortement modulés par les conditions de vie et les situations de vie, et la situation économique qui rendent plus difficile aux enfants de se situer à l'héritage familial (Charlot et Rochex, 1996 et Lahire, 1998) et de se sentir autorisé.e.s à s'émanciper par l'école¹⁹⁵.

La fragilité du lien entre les parents d'élèves en milieu rural et l'école est multifactorielle : s'impliquer demande de l'argent, du temps, de la disponibilité. C'est peut-être avant tout ce qui fait défaut à beaucoup de parents en milieu rural, faute d'avoir les moyens de s'absenter de son domicile ou de quitter facilement son travail pour rencontrer un.e enseignant.e, assister à une remise de bulletins ou à une réunion des parents. Les bénéfices d'une implication accrue ne sont par ailleurs pas très évidents pour eux.elles étant donné que plusieurs parents n'ont jamais

¹⁹⁴ Les détails de son livre : Bernard, Lahire. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil / Gallimard.

¹⁹⁵ Le moindre partenariat entre les écoles et les familles perçu par les enfants des zones rurales va lui aussi dans ce sens. Les enfants de milieu rural sont significativement [$t(1811) = 7,102; p = 0,000$] plus en accord avec l'item « *Mes proches ne viennent pas à l'école même si mes enseignant.e.s les convoquent* » que leurs homologues en milieu urbain ; les moyennes étant nettement distinctes (rural : $M = 2,88 \pm 1,601$; $N = 806$ et urbain : $M = 2,34 \pm 1,586$; $N = 1007$).

fréquenté l'école. En outre, le découragement est d'autant plus rapide que l'on ne saisit pas la portée de l'implication parentale. Certains des parents que j'ai rencontrés affirment d'ailleurs qu'ils.elles ont fini par ne plus avoir des contacts avec l'école, car ils avaient le sentiment que leur investissement n'avait pas d'impact sur le cours réel de la vie de l'école ou sur la scolarité de leur enfant.

6.3. LES EFFETS CONJOINTS DU CLIMAT SCOLAIRE ET DU CLIMAT FAMILIAL SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS EN FAMILLES MODESTES VERSUS DES ENFANTS EN FAMILLES AISÉES

6.3.1. Les pratiques des proches liées à l'accompagnement de la scolarité, un défi pour les élèves en familles modestes

Tout comme les élèves en milieu rural, les élèves de familles modestes ont rapporté qu'ils.elles perçoivent un moindre soutien de leurs proches en ce qui concerne leur scolarité. En effet, les enfants en familles aisées sont significativement [$t(1\ 508) = -3,722; p = 0,000$] plus nombreux.ses à avoir déclaré que leurs proches s'engagent dans le suivi scolaire ($M = 3,8444 \pm 0,82655; N = 962$) que leurs homologues de famille modestes ($M = 3,6762 \pm 0,87436; N = 548$).

Ils.elles se trouvent dans la situation décrite par Prêteur et Leonardis (2005, p. 60) et rencontrent *a priori* des conditions moins favorables à la réussite scolaire, aussi bien en termes de milieu matériel que culturel. Ceci a comme conséquence le fait qu'ils.elles soient significativement [$t(654) = 2,271; p = 0,023$] plus nombreux.ses à déclarer des absences scolaires pour des raisons matérielles ($M = 3,7823 \pm 0,84$) que leurs homologues en familles aisées ($M = 3,4850 \pm 0,74$). La disponibilité physique et psychique de leurs parents serait aussi susceptible de diminuer leur réactivité comme nous l'avons vu à propos des enfants de milieu rural.

Sachant que la littérature précise aussi que l'implication des proches (surtout les parents) est positivement reliée à la réussite scolaire (Fan et Chen, 2001; Hill et Tyson, 2009), permettrait aussi de diminuer l'absentéisme (Sheldon 2007) et favoriserait une motivation scolaire accrue (Spera 2006) on peut conclure qu'en ville aussi la pauvreté joue un rôle majeur. Mais elle est telle au Rwanda, qu'elle rend l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant difficile, faute de temps, d'éducation et de sentiment de légitimité. Or, il a été constaté qu'elle permet de diminuer l'impact du niveau socio-économique familial sur le décrochage scolaire (Henry, Cavanagh et Oetting, 2011; Nadeau, 2018).

Les résultats m'amènent donc à penser que le partenariat école-famille profite aux familles qui peuvent entretenir un rapport égal avec l'école. En effet, les parents modestes que j'ai

rencontré.e.s faisaient plutôt état de tension dans leurs rapports avec les établissements scolaires et disaient avoir subi des critiques pénibles, accompagnées de méfiance, de jugements moraux, d'un ton intrusif. Ces tensions surgissent lorsque les parents se présentent aux établissements scolaires pour présenter des excuses aux autorités administratives lorsqu'elles n'ont pu s'acquitter des frais exigés et il devient difficile de se situer dans une configuration dialogique respectueuse des deux interlocuteurs.

Dans ces cas, la distance entre familles modestes et école se creuse et amène à la méfiance mutuelle et à l'évitement de contacts des parents avec le personnel scolaire :

« Je ne vais pas souvent à l'école, mais je leur écris [les autorités]. La raison qui m'empêche d'aller à l'école, c'est qu'un jour je suis allée voir le comptable de[nom d'une école] qui m'a dit que l'école est question d'affaires (business), qu'il ne faut pas venir leur raconter notre misère, car ils n'y sont pour rien. Ces mots ont éveillé ma souffrance et j'ai décidé que je n'irais pas pleurer devant une autorité scolaire pour lui montrer que je suis pauvre surtout que je n'aime pas exposer mes problèmes et ma souffrance à n'importe qui » (mère de l'élève 605)¹⁹⁶.

Ainsi, les familles proches de la culture scolaire disposent des capacités en communication pour affronter le regard parfois intrusif des enseignant.e.s dans leur vie privée, les plus éloignées du monde de l'école peuvent se sentir peu qualifiées dans leurs conceptions éducatives (Delay 2013). Cet état de fait aboutit à l'existence de logiques distinctes liées à la division du travail éducatif (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani et Fernandez, 2011) « où se joue, se négocie et se définit le bien-être de l'enfant » (Scalambrin et Ogay 2014, p. 34) et elles sont parfois en contradiction, voire en conflit. Sur le « terrain » de l'action quotidienne, la logique des uns est interprétée dans les cadres de pensée de l'autre (Thin 1999). Pierre Périer propose de ce fait de ne pas expliquer le peu d'empressement des parents populaires au partenariat avec l'école comme un manque d'intérêt pour la scolarité de leurs enfants, mais plutôt comme une manière de se soustraire à l'emprise du contrôle de l'institution scolaire, de se distancier de ses exigences, de prévenir une confrontation inégale et de maintenir la cohésion familiale (Glasman 2006). Certaines recherches anglophones montrent aussi que les différences de classes sociales entre parents et enseignant.e.s, ainsi que l'asymétrie de leurs rôles institutionnels en termes de pouvoir posent des obstacles significatifs au développement de rapports constructifs (Horvat, Weininger et Lareau 2003; Lawson 2003). Cependant, d'autres études (Goldenberg et al. 2001; Gold et al. 2002) montrent que la culture locale créée par les enseignant.e.s et les parents dans une école peut réduire au minimum l'impact éventuellement négatif de ces différences, encore faut-il que ces partenaires se pensent en termes relativement égalitaires.

¹⁹⁶ La discrétion et la retenue sont considérées par les Rwandais comme des marques de sagesse. Les démonstrations de sentiments de joie, d'affection ou de tristesse en public ne sont pas appréciées.

6.3.2. Les relations paritaires satisfaisantes pour les enfants dans les familles aisées

Comme on vient de le voir, les difficultés des enfants vivant dans un environnement rural sont partiellement partagées par leurs homologues d'origine modeste et vivant en milieu urbain. Mais, à cela, il faut ajouter que les disparités sociales plus marquées en ville qu'à la campagne, assez uniformément pauvre, marquent aussi les relations entre pairs. Ainsi, les enfants dans les familles aisées sont significativement [$t(1\ 433) = -2,267; p = 0,024$] plus nombreux à déclarer avoir des relations positives avec les pairs ($M = 4,0392 \pm 0,65435; N = 923$) par rapport à leurs homologues vivant en familles moins aisées ($M = 3,9562 \pm 0,68140; N = 512$). Ces différences significatives vont de pair avec une dévalorisation des enfants modestes. Ces derniers sont en effet significativement [$t(1\ 460) = 2,203; p = 0,028$] plus nombreux à constater que les camarades de classe [leur] disent qu'ils/elles sont désagréables (enfants en familles modestes : $M = 1,98 \pm 1,319; N = 525$ vs enfant en familles moins aisées $M = 1,83 \pm 1,231; N = 937$).

Ces résultats rejoignent les résultats des autres recherches et mettent en exergue les effets de l'appartenance sociale sur la construction de l'estime de soi. Ils rencontrent les constats effectués dans la littérature sur le lien entre les revenus familiaux et le soutien perçu des pairs (Currie et al. 2012) en France. Guimard et al. (2014) indiquent, en outre, que les élèves vivant avec leur mère seule, et qui ont bénéficié d'un suivi du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté sont significativement moins satisfaits de leurs relations paritaires que leurs congénères. Les travaux de Bautier, Charlot, et Rochex (1992), de Pasquier (Boyer 2006) et Millet et Thin (2007) qui ont travaillé auprès d'adolescents issus de milieux défavorisés ont également distingué un effet du milieu d'appartenance (scolaire et social) sur la socialisation par les pairs.

CONCLUSION

Au terme de ce chapitre, il apparaît, que les éléments qui influencent l'expérience scolaire des enfants rwandais.es sont nombreux. Cet aspect plurifactoriel a également été souligné dans d'autres contextes, l'équipe l'ESCOL ainsi que d'autres travaux (Lahire 1994; Charlot et Rochex 1996; Kanouté et al. 2008 ; Williams, Abbott et Mupenzi 2015) montrant que ces éléments ne se limitent pas à des critères objectifs et institutionnels mais qu'ils tiennent aussi au quotidien des conditions socio-familiales et à leurs répercussions sur les relations entre les familles et l'école et sur celles des enfants avec et dans l'école.

Les résultats des analyses quantitatives comme les éléments issus des entretiens ou des commentaires laissés par les enfants montrent que les éléments d'appartenance (sexuelle, sociale) et de contexte (scolaire, politique) installent les élèves interrogé.e.s dans le champ de

forces qui structurent leurs rapports à l'école et aux apprentissages scolaires et qu'ils modulent leurs expérience scolaire et leur autonomie d'action.

Ils ont mis en lumière les manières dont se construisent les réussites ou les difficultés dans une expérience scolaire. Les analyses qualitatives ont particulièrement mis en évidence les inégalités socio-économiques qui déterminent les conditions matérielles d'apprentissage des élèves tant à l'école qu'à la maison. La multi factorialité et l'enchevêtrement parfois complexe entre les dimensions du climat scolaire et celles du climat familial me mènent maintenant à aborder, dans la section suivante, la diversité des expériences scolaires chez les enfants interrogé.e.s.

SECTION II : VERS UNE TYPOLOGIE TÉMOIGNANT DE LA DIVERSITÉ DES EXPÉRIENCES SCOLAIRES CHEZ LES ENFANTS INTERROGÉ.E.S

Comme on vient de le voir, l'expérience scolaire des enfants rwandais.es est devenue plus composite qu'elle ne l'était auparavant en raison non seulement de la détérioration croissante des conditions socio-économiques et familiales, mais aussi des situations de déséquilibres dans la dynamique et les conditions de scolarité (créées, notamment, par les réformes profondes affectant l'organisation du système éducatif). À cet effet, c'est le sens même de l'expérience scolaire qui est en jeu. Dans cet univers disparate, pour certain.e.s élèves, la scolarité est vécue comme une chance, une expérience positive, source de satisfaction qui fait l'objet d'un investissement soutenu. Pour d'autres, elle ne représente qu'une obligation, un lieu sans attrait, où les expériences sont désagréables et constituent des mises à l'épreuve. Cette expérience scolaire, que chaque élève façonne et vit tout au long de sa scolarité, participe à la construction de son identité. Cette expérience est multiple parce que le vécu personnel est différent au regard de la multiplicité des facteurs (scolaires, socio-familiaux et personnels) en jeu. Face à cette situation, l'objectif de ce chapitre est de rendre compte des typologies multidimensionnelles d'expériences scolaires chez les enfants interrogé.e.s en 6^e primaire, à partir des parcours et des profils types que l'analyse a permis de faire émerger à l'aide d'une démarche classificatoire qualitative. Tenant compte non seulement des éléments d'appartenance et de contexte, cette démarche a permis de mettre en évidence les divergences existantes tant du point de vue des rapports à l'école et aux savoirs que des stratégies utilisées par les élèves interrogé.e.s pour réussir dans les activités scolaires.

Pour expliciter cet argument introductif et étayer notre positionnement, cette section présente dans le chapitre sept les quatre dimensions de la mobilisation scolaire chez les élèves interrogé.e.s, à savoir : (1) les valeurs accordées à l'école, (2) l'engagement dans le travail scolaire, (3) les rapports à l'apprendre et enfin (4) les projets scolaires et professionnels. Dans le chapitre huit, cette section présente trois profils types d'expériences scolaires des enfants interrogé.e.s, soit : (1) les excellent.e.s élèves en situation de réussite très investi.e.s dans l'école et dans les savoirs, (2) les élèves désinvesti.e.s du jeu scolaire et (3) les élèves en situation de vulnérabilité mais investi.e.s dans l'école. Laissant de côté des portraits intermédiaires, les profils présentés sont fondés sur des logiques de comportement diverses permettant de comprendre la signification des écarts observés par rapport aux résultats d'un travail des élèves visant la structuration des trois logiques d'action de l'expérience scolaire. Dans le chapitre neuf, cette section présente quatre grands parcours scolaires pour les élèves interrogés : (1) la trajectoire des élèves en meilleure réussite scolaire, (2) la trajectoire des élèves au parcours vulnérable, (3) le redoublement et (3) l'arrêt de scolarité. Dans le chapitre dix et dernier chapitre, cette section présente l'expérience scolaire des enfants inscrit.e.s dans des familles monoparentales dirigées par des femmes nommées « femmes cheffes de ménage ».

CHAPITRE 7. LA MOBILISATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES INTERROGÉ.E.S SOUS QUATRE DIMENSIONS DISTINCTES

INTRODUCTION

Comme on l'a vu plus haut, ce chapitre présente quatre dimensions de la mobilisation scolaire chez les élèves interrogé.e.s, à savoir : (1) les valeurs accordées à l'école, (2) l'engagement dans le travail scolaire, (3) les rapports à l'apprendre et enfin (4) les projets scolaires et professionnels. Cette catégorisation permet de nuancer le positionnement des élèves interrogé.e.s ; ces derniers.ères pouvant donner du sens à l'école sans avoir envie d'apprendre ou en apprenant sans toutefois s'approprier et investir les savoirs. Elle a été construite à partir de la représentation de soi (efficacité personnelle), des buts scolaires et sociaux (l'utilité des études), des stratégies mobilisées ... qui informent de façon globale la dispersion des attitudes et des dispositions des élèves interrogé.e.s à l'égard de l'école en général. Ainsi, la mobilisation des élèves définie se distingue sensiblement de la motivation telle qu'elle est souvent mesurée. L'intérêt d'une telle démarche est de chercher à montrer que la mobilisation des élèves est un construit social qui engage l'histoire scolaire de l'élève et, notamment, l'histoire de ses relations avec les pairs, les enseignant.e.s ainsi que les proches.

7.1. LES VALEURS ACCORDÉES À L'ECOLE

« L'élève se rend-il à l'école parce qu'il a conscience de l'importance de cette dernière pour son avenir ou bien parce qu'il y est obligé de se plier aux exigences sociétales » (Courtinat-Camps et Prêteur 2010, p.109) ? Pour répondre à cette question, j'ai interrogé les élèves sur les valeurs qu'ils.elles accordaient à l'école, au moyen de huit items, sous forme d'une échelle de type Lickert en 5 points. Je leur ai demandé de me dire dans quelle mesure ils.elles partageaient les opinions exprimées sur les savoirs et leurs finalités mais aussi sur l'école pensée comme lieu, ensemble de situations et de personnes.

En effet, un ACP exploratoire avec rotation Varimax a été menée pour mettre en évidence les dimensions des opinions des élèves à ce propos. Elle a dégagé deux dimensions principales. La première dimension s'organise autour de la perception des valeurs scolaires et instrumentales accordées à l'école. La deuxième dimension s'organise autour des valeurs sociales et d'une recherche de conformité par rapport aux attentes des adultes vis-à-vis de l'école.

Tableau 23: Les dimensions dégagées dans les valeurs accordées à l'école

Items	Dimension 1 : <i>Valeurs scolaires et instrumentales</i>	Dimension 2 : <i>Valeurs sociales et recherche de conformité</i>
Je vais à l'école pour apprendre afin d'être utile à ma famille	0,75	
Je vais à l'école pour apprendre afin d'être utile au Rwanda	0,697	
Je vais à l'école pour préparer ma vie future	0,675	
J'aime apprendre de nouvelles choses à l'école	0,523	
Je vais à l'école pour apprendre de nouvelles choses	0,506	0,34
Je vais à l'école pour rencontrer des amis (es)		0,773
Je vais à l'école pour parce que c'est obligatoire		0,767
% variance	29,51 %	18,802 %
Variance totale expliquée		48,312 %

Les coefficients de cohérence interne calculés pour les deux dimensions dégagées ont conduit à la sélection de la première dimension qui sera traitée (le seuil de 0,606 dégagé est proche de 0,7 considéré ordinairement comme suffisant pour faire une variable : Nunnally 1978 cité par Peterson 1994, p. 382), la deuxième dénotant une relative ambivalence ($\alpha = 0.439$). En effet, j'ai construit une variable exprimant les « *valeurs scolaires et instrumentales accordées à l'école* » ($M = 4,72 \pm 0,44$; $N = 1838$). La médiane particulièrement élevée pour cette dimension (4,8) révèle qu'elle est plus considérée par l'ensemble des élèves interrogé.e.s comme un des axes primordiaux du rapport à la scolarité.

En effet, globalement, les élèves interrogé.e.s mettent au jour le fait qu'ils.elles reconnaissent l'école en tant qu'institution nécessaire à l'acquisition de connaissances. Ils.elles affirment en effet qu'ils.elles vont à l'école (lieu de formation) pour acquérir des connaissances (valeur scolaire); ils.elles l'ont commentée dans ces mots : « *Je vais à l'école pour acquérir des connaissances* » (élèves 12, 15, 89, 103, 109, 150, 183, 237, 212, 261); « *Pour acquérir des connaissances approfondies* » (élève 53); « *Pour acquérir des connaissances différentes de celles acquises à la maison* » (élève 222); « *Pour améliorer mes connaissances* » (élève 292), etc.

Décrocher un diplôme (« *Je vais à l'école pour avoir un diplôme* » : élève 1154) prédomine dans leurs discours sur l'école et les rapprochent de celle-ci. Ces élèves présentent le diplôme comme la clé de l'autonomie à l'égard de la famille ou une sorte de *certificat émancipateur* pour reprendre les mots de Dubet (1991, p. 99). Les élèves associent l'obtention du diplôme et le fait de devenir adulte, signifié par le début de la vie active. Certain.e.s ont affirmé aller à l'école « *pour avoir un bon travail* » (élèves 1800, 1134, 1305); « *pour devenir une forte personnalité* » (élève 904) ou « *avoir un futur brillant* » (élève 208). De cette façon, le sens attribué à l'école va

au-delà du diplôme ou de l'emploi obtenu qui sont plutôt considérés comme des buts importants, mais comme une étape vers l'accomplissement de la formation.

Les élèves interrogé.e.s estiment aussi que l'école a un sens particulier ou une utilité liée à la réalisation d'objectifs plus ou moins clairs. Elle est un passage obligé pour réaliser leurs projets d'avenir. De cette manière, l'école est associée à la réalisation des projets qui s'inscrivent dans le court terme (passer dans la classe suivante, par exemple) et dans le long terme (utilité pour plus tard). Beaucoup d'élèves reconnaissent un rôle à l'école mais il est instrumental ; ils.elles notent par exemple que l'école est un moyen qui leur permettra d'aider leur famille : « *Je vais à l'école pour aider mes parents dans l'avenir* » (élève 1541); « *Pour être utile pour mes parents... (élève 687, 688, 836)parce qu'ils se sont occupés de moi* » (élève 844); « *Pour sortir ma famille de la pauvreté* » (élève 1231); « *Pour aider ma famille* » (élève 904).

Les études sont l'assurance d'une meilleure vie pour ces élèves et pour leur famille. La scolarisation s'imbrique alors dans une continuité qui est nécessaire pour réussir la vie. Dans la culture rwandaise cette réussite inclut l'aide que les jeunes générations doivent aux parents surtout quand ils.elles sont âgé.e.s ou sont moins aisé.e.s.

Les élèves interrogé.e.s considèrent également qu'ils.elles fréquentent l'école pour se hisser vers l'âge adulte et servir le pays : « *Je vais à l'école pour acquérir des connaissances et servir mon pays* » (élève 298); « *Pour me préparer à être utile pour le pays* » (élèves 964, 1088, 1095); « *Pour servir le pays* » (élève 995); « *Je souhaite servir ma patrie* » (élève 1338) ; etc..

Il est clair que leurs idées étaient souvent étroitement alignées sur l'importance accordée par le gouvernement à l'éducation pour le développement national. Autrement dit, les perceptions des élèves interrogé.e.s émanent de l'intériorisation de la conviction du gouvernement rwandais selon laquelle le Rwanda doit être développé par son peuple. En effet, il semble que certains sujets transversaux abordés en classe (l'unité nationale, le patriotisme, etc.) dans le cadre des cours d'histoire ou d'autres dispositifs (mis en place dans les écoles visitées, comme les clubs scolaires, l'*itorero*¹⁹⁷) favorisent un fort sentiment d'appartenance et un esprit patriotique chez les enfants interrogé.e.s.

¹⁹⁷ Traditionnellement, l'*itorero* était un dispositif qui veillait non seulement à la formation militaire mais aussi à l'éducation morale et civique (transmission des valeurs culturelles telles que l'unité, le patriotisme, l'héroïsme, l'humanité, la mentalité rwandaise), politique et culturelle des Rwandais (SNEC 1983) ce qui leur permettait de se lancer dans une révolution économique et sociale (*National Unity and Reconciliation Commission* 2009). L'idée de réintroduire l'*itorero* a été évoquée lors de la retraite des hautes autorités du pays en février 2007. C'est dans cette perspective qu'une réunion du Conseil des ministres du 12 novembre 2007 a adopté une résolution pour relancer ce dispositif pour insuffler un nouvel état d'esprit parmi les Rwandais et les Rwandaises pour la réalisation rapide des objectifs de développement inscrits dans la Vision 2020 (*The Republic of Rwanda* 2013).

Il ressort de ce qui précède que les valeurs accordées à l'école par les élèves interrogé.e.s sont très diversifiées et empêchent l'expression de perceptions marginales. Elles sont guidées par le sens du devoir qui provient d'injonctions extérieures, ce qui laisse peu de place à l'expression de valeurs liées au fait d'apprendre en tant que tel. On note globalement que ces élèves perçoivent la nécessité et l'utilité de faire des études. Cependant, si certain.e.s élèves interrogé.e.s accordent des valeurs instrumentales à l'école, d'autres notent qu'elle demeure un enjeu d'amélioration du vivre ensemble : « *Je vais à l'école pour savoir vivre avec les autres* » (élèves 1812, 1204). Ces apprentissages d'ordre social sont majeurs dans l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ils ne sont pas réalisés dans les situations d'enseignement-apprentissage en classe, mais sont plutôt issus de l'expérience informelle avec les pairs.

Bien que qualitativement pour certain.e.s élèves interrogé.e.s l'école a une fonction ludique (« *Je vais à l'école pour jouer* » : élèves 1324, 1374 ; « *J'adore jouer avec mes collègues* » : élève 1712), elle paraît aussi comme un lieu essentiel pour le développement des relations sociales (valeur sociale). Les rencontres avec les ami.e.s (« *je vais à l'école pour rencontrer mes amis* » : élèves 99, 368; « *pour voirmes amis* » : élève 369) sont évoqués comme des éléments qui justifient le fait d'aller à l'école par certain.e.s enfants. Pour ces élèves, les buts de sociabilité recherchés reviennent à « *être avec des amis, être avec des jeunes du même âge, faire de nouvelles connaissances, être en relation avec le sexe opposé, s'amuser* » (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur 2010, p. 38).

L'on peut supposer que l'implication dans le travail scolaire de ces élèves est affectée par des dispositions construites à l'extérieur de l'école (dans la famille et la communauté), mais aussi par les situations différentes dont ils.elles sont l'objet de la part des groupes de pairs et des enseignant.e.s (violence et autres disqualifications symboliques). Celles-ci conditionnent la possibilité de glisser dans le camp de ceux.celles qui n'accordent à l'école que des valeurs sociales. Il faut également souligner que certain.e.s élèves ne témoignent pas le désir d'aller à l'école mais y vont par obligation. Cette dernière situation se produit « souvent » chez 32,7 % et beaucoup chez 15 % d'entre les élèves qui se sont exprimé.e.s¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Sur l'item « *je vais à l'école parce que c'est obligatoire* » formulé sous forme d'une échelle de Likert à cinq niveaux ($M = 2,94 \pm 1,77$; Médiane = 3 et $N = 1781$).

7.2. L'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE

Neuf items sur lesquels les élèves interrogé.e.s devaient s'exprimer à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points ont permis d'apprécier l'engagement personnel dans le travail scolaire des ressources cognitives et affectives chez ces élèves. En effet, l'analyse factorielle en composantes principales conduite afin de dégager les traits organisateurs des opinions des élèves interrogé.e.s a fait ressortir une seule dimension. Elle explique 36,231 % de la variance totale et c'est l'idée de l'engagement psychique et corporel dans les activités scolaires qui est mise de l'avant.

- 1) *Je fais beaucoup d'exercices à la maison;*
- 2) *Je contacte des enseignants pour m'aider lorsque je suis coincé.e;*
- 3) *Je travaille tous les jours;*
- 4) *Je demande de l'aide à un autre jeune (frère ou sœur, cousin.e);*
- 5) *Je demande de l'aide à un adulte de ma famille;*
- 6) *Je suis attentif.ve à tout ce que dit l'enseignant.e;*
- 7) *Je n'hésite pas à poser des questions quand je ne comprends pas;*
- 8) *Je prends des cours que ma famille paie; et*
- 9) *Je travaille beaucoup pour préparer l'examen national.*

Le coefficient de cohérence interne calculé pour cette dimension ($\alpha = 0,762$) m'a conduit à construire une nouvelle variable exprimant l'implication dans les activités scolaires, soit la variable « *stratégies d'investissement* » ($M = 3,83 \pm 0,65$; $N = 1\,731$). Dans l'ensemble, on constate auprès des élèves interrogé.e.s la présence d'une logique fortement marquée par l'adhésion aux exigences normatives de l'école (la médiane pour la variable « *stratégies d'investissement* » est particulièrement élevée : 3,89).

Qualitativement aussi, on constate globalement que les élèves interrogé.e.s accordent de l'importance aux activités scolaires, ce qui dicte leur mobilisation et suppose un rapport spécifique aux apprentissages caractérisé, pour reprendre les mots de Mehan (1980) cité par Duru Bellat & Van Zanten (2012b, p. 222), par « *la maîtrise des routines propres aux organisations scolaires* ». Autrement dit, ils.elles se situent dans la conformité des exigences explicites concernant le contenu du travail scolaire et les normes scolaires : « *Faire les devoirs* » (élèves 965, 1122); « *Arrivé à la maison, je fais directement les devoirs* » (élève 1200); « *J'aime suivre au tableau* » (élève 1416); « *Suivre attentivement en classe* » (élève 1465); « *Faire tout ce qu'exige l'école* » (élève 1164).

Toutefois, ils.elles ne se limitent pas seulement aux tâches demandées ou aux rituels scolaires comme le montrent ces commentaires donnés au questionnaire :

- « *Je suis des cours supplémentaires* » (élève 12)
- « *Je fais l'étude matinale [élèves 41, 154, 310] avant d'aller à l'école* » (élève 154)
- « *Je révise mes cours le soir quand j'arrive à la maison* » (élève 45)

- « *Je demande des explications supplémentaires aux collègues intelligents* » (élève 61)
- « *J'ai décidé de faire les exercices supplémentaires en dehors de la classe* » (élève 79)
- « *Je rends visite à mes voisins pour faire avec eux la révision des cours* » (élève 342)
- « *Je demande des explications supplémentaires aux parents* » (élève 98)
- « *Je pose des questions aux autres élèves amis et voisins* » (élève 926)
- Etc.

Ces propos mettent en lumière les efforts supplémentaires que font certain.e.s élèves pour réussir à l'école et qui sont à l'œuvre dans la construction du sens positif de l'expérience scolaire nécessaires pour l'investissement scolaire si l'on considère les effets conjugués du mode de scolarisation, du contexte familial et de l'estime de soi chez les élèves interrogé.e.s. Autrement dit, ces derniers.ères paraissent conscient.e.s du fait que l'apprentissage exige un engagement spécifique de leur part et un rapport aux études et à l'apprentissage qui exige un travail complémentaire et va au-delà du respect des règles scolaires et des consignes explicites. Ils.elles considèrent que devenir un.e élève compétent.e exige de répondre tout autant aux exigences précises concernant le contenu du travail scolaire qu'à ses attentes implicites concernant les savoir-faire institutionnels. Ils.elles se réfèrent à des conditions internes (la détermination, la motivation, la concentration, l'écoute) et valorisent les échanges avec les enseignant.e.s, avec les parents et surtout avec les autres jeunes, notamment en acceptant le bien-fondé du travail scolaire à l'école comme à la maison.

Les analyses faites au moyen du test « *t* » *d'échantillons indépendants* ont révélé des liens entre la variable *stratégies d'investissement* et le sexe. Plus précisément, les résultats suggèrent que les filles s'engagent plus significativement dans les activités scolaires ($M = 3,86$; $N = 1\ 035$) que les garçons ($M = 3,79$; $N = 696$). La différence entre les deux groupes est significative : $t(1\ 729) = -2,171$; $p = 0,030$). Ce résultat va dans le même sens que les constats de Baudelot et Establet (Giraud 2007b). En effet, malgré les changements positifs notés en lien avec la culture et le contexte politique en matière d'égalité au Rwanda ; la famille, principal agent de socialisation, garde toute son importance. Les garçons et les filles font toujours l'objet, dès la naissance, de prescriptions différenciées de la part de leur entourage familial. En effet, les comportements féminins prescrits par la culture rwandaise (respect, soumission, obéissance : Hogg 2010, p. 72; Hansén 2017, p. 10)¹⁹⁹ qui s'ajoutent à certaines valeurs sociales (endurance et patience, concertation, engagement à atteindre des résultats, travail d'équipe, ponctualité : *Rwanda Academy of Language and Culture* 2013) sont en adéquation avec les attentes de l'institution scolaire et facilite l'acceptation des exigences scolaires par les filles. À l'inverse, on apprend notamment aux garçons à défendre leurs intérêts (Hogg 2010, p. 72). Ainsi, comme l'a souligné Bennacer (2008, p. 77), les garçons se caractérisent plutôt par l'individualisme, la quête

¹⁹⁹ J'ajouterais la docilité, le calme, le conformisme, l'attention, l'écoute d'autrui.

d'autonomie, le non-respect des règles, la turbulence, ... Ils montrent aussi davantage de conduites asociales et déviantes (Deschesnes et Demers 2003).

Cette socialisation familiale différenciée a des conséquences sur les conduites d'apprentissage et les modalités d'insertion et d'intégration sur le plan socioscolaire. Ainsi, les filles et les garçons montrent, dès la rentrée à l'école, des différences comportementales typiques à leur genre et agissent conformément aux stéréotypes rattachés au « masculin » et au « féminin » (Duru Bellat 2004). Étant donné les nombreux obstacles qu'elles rencontrent dans la société et à l'école (Duru-Bellat 1994), les filles aménagent les conditions de leur meilleure réussite par rapport aux garçons, en choisissant des conduites qui expriment une forte adhésion aux règles et aux valeurs diffusées par l'école (Felouzis 1993). Elles témoignent ainsi d'attitudes plus appropriées envers l'école, consacrent plus de temps à leur travail scolaire et ont de plus grandes aspirations scolaires (Bennett et al. 1993). Pour reprendre les mots de Courtinat-Camps et Prêteur (2010, p.100), elles exercent convenablement leur métier d'élève.

Comme l'ont souligné différentes recherches (Galland 1988; Lacoste -Dujardin 1992; Terrail 1992), ce bon exercice du métier d'élève et l'engagement dans le travail scolaire qu'il exige peut participer chez les filles d'une stratégie de dégageant par rapport aux modèles féminins traditionnels. Cette « stratégie scolaire » est particulièrement importante pour les filles de familles et de milieux populaires, l'école représentant parfois une des seules manières d'échapper au destin traditionnel de leur sexe. En effet, selon Hogg (2010, p. 72), dans la société rwandaise traditionnelle, les responsabilités des femmes incluaient d'éduquer des enfants, d'accueillir les visiteurs, de gérer le ménage, de conseiller leurs maris et de maintenir les traditions. Une division du travail fondée sur le sexe était instillée très jeune. On apprenait aux garçons à défendre les intérêts de la famille et de la nation ; ils étaient initiés aussi au combat technique... En revanche, les filles étaient préparées pour aider leurs mères aux tâches ménagères. Elles apprenaient l'obéissance, le respect, la politesse et la soumission.

Alliée à la force des discours sur l'égalité entre les sexes, à la valorisation des politiques de genre par le gouvernement et aux ouvertures qu'elles semblent créer pour les filles, les résultats semblent suggérer que l'école apparaît ainsi plus comme conduisant et dégageant un changement social de grande ampleur que comme contribuant à reproduire la structure sociale d'origine à l'identique. Ces deux composantes ont pour effet de renforcer la valorisation des processus d'apprentissage par les filles que leur socialisation a déjà conduites à accepter la discipline scolaire.

7.3. LES RAPPORTS À L'APPRENDRE

Pour apprécier des différences éventuelles dans les rapports à l'apprendre (le sentiment de proximité, le plaisir/l'ennui et les difficultés vis-à-vis de la scolarité), huit items ont été proposés aux élèves. En effet, une ACP exploratoire a été menée pour mettre en évidence les dimensions des opinions des élèves à ce propos. Elle a dégagé deux dimensions principales : la première dimension met en avant le sentiment de distance et les difficultés perçues dans la manière dont les enfants vivent leurs scolarités et la deuxième dimension met en avant le stress lié aux activités scolaires et aux évaluations.

Tableau 24: Les dimensions dégagées dans les rapports à l'apprendre

Items	Dimension 1 : <i>Démotivation</i>	Dimension 2 : <i>Stress lié aux activités scolaires et aux évaluations</i>
Manque d'intérêt aux études	0,829	
Je n'ai pas de motivation pour travailler	0,800	
Je manque de concentration	0,787	
Je travaille irrégulièrement	0,722	
J'ai des difficultés à retenir les leçons	0,519	0,336
Je me sens inquiet.ète les moments précédant les évaluations		0,754
J'ai de la peine à trouver des réponses aux questions posées		0,725
J'ai peur de ne pas comprendre la nouvelle matière		0,653
% variance	35,783 %	19,134 %
Variance totale exprimée		54,917 %

La cohérence entre les items de la deuxième dimension ne s'étant pas révélée suffisante (α : 0,545), j'ai construit sur la première dimension (α : 0,797) une seule variable, la variable *démotivation* ($M = 1,99 \pm 0,95$; $N = 1\ 780$) faisant état des difficultés et des obstacles dans la scolarité.

Les commentaires laissés par les enfants aux questions ouvertes du questionnaire permettent de préciser les raisons qu'ils.elles donnent pour expliquer à leurs difficultés à se mobiliser. Elles sont parfois d'ordre organisationnel (« *ne pas faire les devoirs donnés, ne pas prendre de notes* », élève 322) ou liées au manque de maîtrise de la langue d'enseignement (« *ma compréhension de la matière ; je ne comprends pas assez l'anglais* », élève 164 ; « *Je ne maîtrise pas la langue d'apprentissage et mon niveau de compréhension est très bas* », élève 167). Les difficultés liées au processus d'apprentissage (« *J'étudie tous les jours mais ça n'entre pas dans ma tête* », élève 186 ; « *Je ne comprends pas clairement les questions posées* », élève 310 ; « *J'oublie très vite ce que j'ai étudié....* », élèves 321, 327, 1138 ; « *Il m'est difficile de me souvenir de ce que j'ai étudié* »,

élève 340) mais aussi la faible estime de soi (« *J'ai peur de poser des question* », élève 918; « *Je n'ai pas confiance en moi* », élève 553; « *J'ai souvent peur de répondre* », élève 581) sont aussi très particulièrement notée chez certain.e.s élèves. Les difficultés sont aussi expliquées par des conditions externes à l'école elle-même comme les trajets pour aller à l'école (« *Mon plus grand souci est que j'habite très loin de l'école* », élève 1730 ; « *Je fais un long voyage, j'arrive à l'école en retard quand les cours sont déjà commencés* », élève 1838).

Les analyses faites au moyen du test « *t* » d'échantillons indépendants ont révélé que les filles investissent mieux l'école que les garçons. Cependant l'attitude qu'elles expriment envers leur scolarité semble en contradiction avec leur statut scolaire. Elles sont en effet confrontées à d'importantes difficultés d'intégration scolaire car elles sont significativement plus nombreuses à exprimer la démotivation vis-à-vis de la scolarité/apprentissage ($M = 2,04 \pm 0,99$; $N = 1\ 062$) que les garçons ($M = 1,92 \pm 0,88$; $N = 718$). La différence entre les deux groupes est significative : $t(1\ 778) = -2,531$; $p = 0,011$. Les filles ne parviendraient donc pas à se réaliser sur le plan scolaire. Courtinat-Camps (2009) souligne aussi le même résultat.

Ce résultat qui semble paradoxal pourrait s'expliquer par l'importance du rôle particulièrement affirmé dans le contexte rwandais de la valorisation culturelle de la masculinité. Transmise par la socialisation (surtout familiale), cette dernière affecterait fréquemment la confiance des filles. Les garçons ont, pour leur part, tendance à s'autosatisfaire davantage dans la mesure où le regard porté sur eux est souvent plus valorisant. Les stéréotypes transmis aux filles et aux garçons et qu'ils.elles intègrent au cours de leur socialisation, entretiendraient donc ces valeurs et encourageraient des attitudes et des comportements qui, de façon différente selon le sexe, entreraient en contradiction avec les exigences de l'institution scolaire. L'approche externaliste défendue par Courtinat-Camps (2009) s'avèrerait dans ce cas plus pertinente que le modèle étiologique individuel qui souligne le rôle des facteurs individuels et de certaines caractéristiques de personnalité, comme un faible niveau de motivation intrinsèque (McCoach et Siegle 2003b) ou d'estime de soi scolaire (Reis et McCoach 2000; McCoach et Siegle 2003a) et les aspects irréguliers du fonctionnement cognitif (Vavre-Douret 2003).

C'est aussi dans cette logique externaliste que s'inscrivent les résultats qui suggèrent que les enfants en milieu rural sont significativement plus nombreux.ses à exprimer de la démotivation et/ou à éprouver de l'ennui dans la manière de vivre la scolarité ($M = 2,12 \pm 0,99$; $N = 793$) que les enfants en milieu urbain ($M = 1,88 \pm 0,90$; $N = 987$). La différence entre les deux groupes est significative : $t(1\ 778) = 5,152$; $p = 0,000$.

Les résultats mentionnés précédemment, notamment les perceptions à l'égard des écoles en milieu rural décrites souvent comme faiblement équipées (infrastructures, services, ressources ... – Cf. chapitre 4) mais aussi les plaintes qu'on constate chez les élèves en milieu rural, indiquent

qu'ils.elles éprouvent de difficultés dans leur manière de vivre leur scolarité. En effet, les élèves en milieu rural déplorent que leurs écoles soient isolées et se plaignent ainsi des trajets qu'ils doivent parcourir pour aller à l'école. Les trajets et les horaires qu'ils imposent aux élèves reviennent comme un refrain dans les commentaires des élèves. Il est vrai que, pour beaucoup, le trajet domicile-école effectué à pied, constitue une charge horaire (parfois plus d'une heure dans la journée) et un surcroît de fatigue²⁰⁰. Ce temps de trajet allonge la journée de travail des élèves qui doivent effectuer les devoirs, apprendre les leçons mais aussi aider à la maison. Il faut préciser que le système de transport en autobus scolaires souvent disponible en milieu urbain ne peut pas être offert en milieu rural à cause des capacités financières limitées des familles et de l'état de routes.

Par rapport à la vie scolaire, les élèves scolarisé.e.s dans les écoles en milieu rural se plaignent aussi du fait que leurs écoles soient quelque peu renfermées sur elles-mêmes, manquent d'ouverture sur le monde et sur la réalité des choses. En revanche, le grand avantage des écoles en milieu urbain tient à leurs meilleures conditions pédagogiques. Ce contexte pédagogique est amplifié par un environnement culturel beaucoup plus riche et diversifié qui génère un enseignement de meilleure qualité et un niveau scolaire plus élevé par rapport aux écoles en milieu rural.

Par ailleurs, les analyses quantitatives montrent que le faible investissement dans la scolarité de la part des proches perçu par les enfants en milieu rural n'offrirait pas un environnement assez stimulant et conduirait certain.e.s de ces élèves à désinvestir la sphère scolaire²⁰¹. Ils suggèrent également que les enfants en familles peu aisées sont significativement plus nombreux.ses à éprouver de la démotivation dans la manière de vivre la scolarité ($M = 2,07 \pm 0,97$; $N = 524$) que les enfants en familles aisées ($M = 1,94 \pm 0,94$; $N = 943$). La différence entre les deux groupes est significative : $t(1465) = 2,443$; $p = 0,015$) et elle pourrait s'expliquer par le stress causé par les exigences scolaires alors que les conditions ne permettent pas d'y faire face. Bouchard (2001, p. 5) précise que les enfants de milieu défavorisé ont souvent de la difficulté à s'adapter aux règles de fonctionnement de l'école parce qu'ils y sont mal préparés. Il ajoute qu'il faut relier ce problème d'adaptation au fait que parfois ces enfants ont des difficultés linguistiques qui les empêchent de bien comprendre et d'utiliser le même langage que le personnel enseignant. Le statut socio-économique moins aisé en soi serait à la base des ennuis/des difficultés chez ces enfants. Ryan et Adams (1998) démontrent que plus le statut socio-économique d'une famille

²⁰⁰ Les élèves en milieu rural mettent significativement [$\chi^2(3, 1823) = 34,670, p = 0,000$] plus de temps pour aller à l'école : 54 % ($N = 139$) mettent entre une heure et une heure et trente minutes pour aller à l'école contre 46 % élèves en milieu urbain et 51 % élèves ($N = 51$) en milieu rural contre 49 % élèves en milieu urbain mettent plus d'une heure et trente minutes pour aller à l'école.

²⁰¹ L'analyse des données indique que la moyenne des enfants en milieu urbain qui ont rapporté qu'ils.elles perçoivent plus d'engagement des proches dans leur travail scolaire est $M = 3,8105 \pm 0,86201$ ($N = 1021$) alors que celle de leurs homologues vivant en milieu rural est $M = 3,7416 \pm 0,84678$ ($N = 817$). La différence, qui au demeurant est en faveur des enfants en milieu urbain, n'est cependant que tendancielle : $t(1836) = -1,718$; $p = 0,086$.

est élevé, plus les enfants sont susceptibles d'avoir de bonnes aptitudes scolaires et de vivre davantage de succès et de réalisations dans leurs études. D'autres raisons mais qui restent liées au vécu quotidien à l'école (sentiments de solitude, peur du jugement des autres élèves, problèmes relationnels avec les autres, etc.) pourraient aussi expliquer le fait que les enfants en famille moins aisées éprouvent plus des ennuis/de difficultés dans la manière de vivre la scolarité.

Pour clôturer cette section, il faut préciser que certaines études dans le champ de l'éducation et de la psychologie font état de corrélations entre la démotivation scolaire et d'autres phénomènes comme l'absentéisme, la déscolarisation précoce, les comportements déviants et la violence ou encore, de mauvais résultats, à la fois considérés comme indices et conséquences de cette démotivation (Farmer et Sundberg 1986; Maroldo 1986; Larson et Richards 1991). Ferrière et Morin-Messabel (2012, p. 584) notent plutôt qu'il s'agit de problématiques négatives dans le champ éducatif, mais pas exclusivement. En effet, une spécificité de la démotivation est de fonctionner sur un système d'oppositions. Dans certaines situations, la démotivation scolaire est considérée comme positive et bénéfique sur le plan personnel, en lien avec l'autocritique ou le discernement sur soi (Gana, Deletang, et Metais 2000; Vodanovich 2003).

7.4. LES ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS QUI ÉMERGENT DANS LES PROJETS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS

7.4.1. Les projets scolaires

Vers la fin du questionnaire, une question portant sur les projets futurs des élèves (« À ton avis, l'année prochaine, tu seras... ») leur a été posée. À travers les choix faits parmi les six propositions de réponses (« Je serai à l'école secondaire ordinaire », « Je serai à l'école pour l'éducation de base nine years ou twelve years », « Je serai à l'université », « Je serais à la maison pour aider mon.mes parent.s biologique.s, adoptif.s ou tuteur.tutrice », « Je travaillerai pour gagner de l'argent » et « Je ne sais pas »), les élèves interrogé.e.s ont montré qu'ils.elles avaient déjà des idées sur leur situation l'année d'après, c'est à dire après la 6P.

Tableau 25: Ce que les enfants interrogé.e.s envisageaient faire l'année prochaine

L'année prochaine tu seras ...(N = 1 807)		
	Fréquence	%
À l'école secondaire publique avec internat	1 267	70,1
À l'école pour l'éducation de base (9YBE)	162	9,0
À l'université	137	7,6
Je serai à la maison pour aider mon.mes parents ou tuteur/tutrice	15	0,8
Je travaillerai pour gagner de l'argent	68	3,8
Je ne sais pas	158	8,7

Ces chiffres soulignent que la plupart souhaitent entrer à l'école secondaire avec internat (70,1 %) mais aussi une partie substantielle imagine ne plus être scolarisé.e ou projette d'aller dans des écoles moins recherchées (9 %). Le projet scolaire apparaissait encore flou à 8,7 % des élèves qui disaient ne pas savoir où ils.elles seront, alors que 4,6 % des enfants disaient clairement qu'ils.elles auront quitté l'école pour travailler dans le cadre familial (3,8 %) ou qu'ils seront salarié.e.s (0,8 %). À ces abandons programmés, il faut ajouter 7,6 % de l'ensemble des répondant.e.s qui disent pouvoir aller à l'université. Pensée initialement comme un repère pour vérifier le sérieux avec lequel les élèves remplissaient le questionnaire, cette modalité, du fait du grand nombre de réponses qu'elle a attiré, doit donc aussi être considérée comme un indice d'éloignement total du système éducatif dont la logique échappe à ces enfants.

Les entretiens menés et les propos entendus dans les groupes de discussion semblent indiquer que la pauvreté est à la source des trois derniers choix qui totalisent 13,3 % des réponses. Conjugué à l'accès difficile à la scolarité à cause de l'institutionnalisation de différents frais scolaires, elle constitue un obstacle important à la scolarisation et marque négativement un rapport à l'école et aux savoirs qui ne peut déboucher sur la poursuite des études.

Cette répartition des réponses est surprenante alors même que l'éducation est obligatoire pour une durée de douze années. Elle indique non seulement qu'une part importante des enfants sont très lucides, mais aussi que la sortie du système scolaire leur semble une possibilité réaliste, ce qui contrarie pour certain.e.s enfants l'élaboration de projets scolaires dans l'avenir.

Les analyses de χ^2 conduites pour tester si le genre, le milieu, le fait de vivre seulement avec sa mère et le revenu du ménage étaient associés à ce que les élèves interrogé.e.s envisageaient faire l'année prochaine ont relevé des différences significatives entre les élèves en ce qui concerne le milieu au seuil de $\chi^2(5, 1807) = 109,263$; $p = 0,000$.

Tableau 26: Ce que les enfants interrogé.e.s envisageaient faire l'année prochaine selon le milieu

<i>L'année prochaine tu seras :...</i>		Milieu rural	Milieu urbain	Total
À l'école secondaire publique avec internat	Effectif	464	803	1 267
	%	36,6 %	63,4 %	100,0 %
À l'école pour l'éducation de base	Effectif	111	51	162
	%	68,5 %	31,5 %	100,0 %
À l'université	Effectif	72	65	137
	%	52,6 %	47,4 %	100,0 %
Je serai à la maison pour aider mon.mes parent.s/tuteur.trice	Effectif	9	6	15
	%	60,0 %	40,0 %	100,0 %
Je travaillerai pour gagner de l'argent	Effectif	43	25	68
	%	63,2 %	36,8 %	100,0 %
Je ne sais pas	Effectif	101	57	158
	%	63,9 %	36,1 %	100,0 %
Total	Effectif	800	1007	1807
	%	44,3 %	55,7 %	100,0 %

En effet, les enfants vivant en milieu rural sont plus susceptibles de ne pas avoir de projets scolaires. Et ceux et celles qui pensent poursuivre leur scolarité envisagent plus fréquemment que leurs homologues urbains de le faire dans les écoles pour l'éducation de base. Ils.elles pensent aussi qu'ils.elles pourraient rester à la maison pour aider la famille ou travailler pour gagner de l'argent (tableau N° 26).

Par rapport au sexe, les filles sont aussi plus susceptibles que les garçons de déclarer qu'elles poursuivront leur scolarité, que ce soit dans les écoles pour l'éducation de base ou dans les écoles publiques avec internat. La différence est significative : $\chi^2(5,1807) = 20,075, p = 0,001$.

Tableau 27 : Ce que les enfants interrogé.e.s envisageaient faire l'année prochaine selon le sexe

<i>L'année prochaine tu seras :</i>		Garçon	Fille	Total
À l'école secondaire publique avec internat	Effectif	508	759	1 267
	%	40,1 %	59,9 %	100,0 %
À l'école pour l'éducation de base « twelve years »	Effectif	64	98	162
	%	39,5 %	60,5 %	100,0 %
À l'université	Effectif	66	71	137
	%	48,2 %	51,8 %	100,0 %
Je serai à la maison pour aider mon.mes parent.s/tuteur.trice	Effectif	4	11	15
	%	26,7 %	73,3 %	100,0 %
Je travaillerai pour gagner de l'argent	Effectif	40	28	68
	%	58,8 %	41,2 %	100,0 %
Je ne sais pas	Effectif	49	109	158
	%	31,0 %	69,0 %	100,0 %
Total	Effectif	731	1076	1 807
	%	40,5 %	59,5 %	100,0 %

Ce résultat m'amène à avancer l'idée que les filles « résistent » (consciemment ou non, c'est une autre question) à la logique sociale dominante et qu'elles affirment leur volonté d'échapper au destin qui a été celui de leur mère. Mais ce désir de promotion par l'école s'avère entravé pour une grande partie d'entre elles car les filles sont proportionnellement moins nombreuses à obtenir de très bons résultats aux examens nationaux comme je l'ai mentionné dans la section précédente (cf. chapitre 6 portant sur les effets conjoints du climat scolaire et du climat familial sur les diverses catégories d'enfants).

Par ailleurs, bien qu'elles soient plus confiantes dans le fait de pouvoir poursuivre leur scolarité, les filles sont aussi plus nombreuses à déclarer qu'elles seront à la maison pour aider leur.s parent.s ou leur tuteur.tutrice et à ne pas avoir d'idées claires de ce qu'elles comptaient faire après la 6P. Cette situation incite à penser que le poids de la pauvreté marque plus les filles que les garçons à un point tel qu'elles anticipent la déscolarisation plus précocement que les garçons, notamment du fait de leurs obligations de soutien vis-à-vis de leur.s parent.s ou tuteur.tutrice. De ce point de vue, pour les filles, avoir un projet scolaire pourrait être interprété comme un difficile parcours « de la combattante » pour s'affirmer contre les facteurs socio-culturels discriminants, contre leurs parents.tuteurs/tutrices et contre leur entourage. Cette position de rupture face à leur milieu mène les filles à accorder une valeur instrumentale à l'école, qu'elles associent à une étape vers une réalisation subjective de soi. Ce rapport instrumental à l'école pourrait constituer l'une des explications de leur faible réussite aux examens nationaux. Une telle lecture devait toutefois aussi prendre en considération le poids de la socialisation différenciée et de son effet sur l'estime de soi. En effet, les filles sont aussi significativement plus inquiètes que les garçons dans les moments qui précèdent les évaluations [$\chi^2(4, 1826) = 32,60, p = 0,000$] et peinent à trouver des réponses aux questions posées [$\chi^2(4, 1825) = 18,33, p = 0,001$].

Ainsi, les deux aspects présentés paraissent bien illustrer deux attitudes relativement contrastées chez les jeunes filles interrogées : une attitude plutôt orientée vers la mobilité sociale ascendante et, à l'inverse, un certain sentiment de peur qu'elles ne pourront pas aller plus loin, une incertitude accrue à l'égard des projets scolaires et le sentiment assez aigu du risque de décalage entre ce que semblent promettre les nouvelles politiques éducatives et ce que sera la réalité de la vie.

7.4.2. Les projets professionnels

Les élèves interrogé.e.s sont sous la dépendance de parents ou de tuteurs, mais se projettent dans l'avenir comme le font la majorité des enfants. La liste des métiers envisagés par ces élèves est particulièrement intéressante à observer. Beaucoup souhaitent devenir professeur, médecin, avocat, militaire, ingénieur, mécanicien, footballeur, maçon, pilote, commerçant, chauffeur, motard, agent de bureau, autorité (ministre, président), journaliste, agent de la banque et enseignant. L'analyse approfondie de ces réponses, données à la question qui leur avait été posée (*Quand tu seras adulte quel métier aimerais-tu faire ?*), montre cependant une réalité plus complexe. Les ambitions professionnelles de ces enfants ne sont pas seulement hétérogènes, elles sont globalement élevées. La variation de rang des métiers montre que ce sont les professions favorisées (médecin, avocat, etc.) et celles qui exigent de longues études qui prennent le plus de place. Elles apparaissent nettement comme un instrument de promotion sociale, tout comme les carrières sportives. Et si certain.e.s enfants ont tendance à choisir des professions modestes, certains métiers comme le métier d'agriculteur apparaissent peu sur la liste.

Les élèves se sont également exprimé.e.s sur la perception de leurs chances de réaliser leurs projets : plus de la moitié (55,6 %) sont optimistes par rapport à leurs projets professionnels. Seul.e.s 7,2 % sont peu optimistes et un peu plus d'un tiers (37,1 %) croient que leurs chances sont moyennes ($N = 1\ 836$). Toutefois, comme on peut facilement l'imaginer, les chances d'arriver à réaliser leurs projets professionnels varient sensiblement, selon le milieu et le type de famille dans lesquels vivent les enfants. Si la confiance dans la possibilité de voir les projets se réaliser s'avère plus forte chez les enfants en milieu urbain ($M = 3,92$; $N = 1\ 019$) par rapport à celui des enfants en milieu rural ($M = 3,59$; $N = 817$), on observe aussi que les enfants vivant dans d'autres modèles de famille ont un niveau d'ambition plus élevé que les enfants en familles dirigées par les femmes. Les enfants vivant en milieu urbain sont plus optimistes que leurs homologues vivant en milieu rural. La différence est significative : $t(1\ 834) = -7,083$; $p = 0,000$.

Les éléments donnés par certain.e.s enfants pour expliquer leur optimisme sont liés à :

- **l'individu** : chez certain.e.s élèves, c'est l'idée de la détermination personnelle et la confiance en leur capacité de réussir qui est mise de l'avant : « *vouloir c'est pouvoir* » (élève 1445, désire être joueur surtout de football); « *travailler avec courage* » (élève 1361, désire être médecin); « *parce que je suis déterminé que je dois réussir* » (élève 1029, désire être pilote); « *c'est mon rêve de la petite enfance* » (élève 1212 qui désire être astronaute). Les objectifs alliés à leur optimisme quant à leur réussite scolaire influencent positivement leur expérience scolaire qui, à son tour, favorise leurs apprentissages et leur réussite scolaire.

Ce cercle vertueux est bien décrit par Peacock (2002 cité par Joncas 2013, p. 165) : les élèves qui ont une perception positive de leur réussite scolaire apprennent mieux et sont ainsi plus susceptibles de réussir. Ils rejoignent ainsi d'autres élèves qui donnent la facilité dans les études comme explication à leur optimisme : « *parce que tout va à merveille dans mes études* » (élève 536, désire être médecin); « *parce que je suis fort en technologie* » (élève 229, veut être un scientifique); « *parce que je suis fort en mathématiques* » (élève 378 qui souhaite devenir pilote); « *parce que je ne suis pas faible en classe* » (élève 220, veut être pilote);

- **Mais l'optimisme est aussi lié au soutien financier** (« *mes parents ont assez de moyens* » : élèves 70, 1543 : tous les deux désirent être médecin ; « *nous avons les moyens* » : élève 1753, désire être chercheur) **et affectif ou relationnel** que peut offrir le milieu familial (« *c'est parce qu'ils m'aident à étudier* » : élève 1417, désire être médecin ; « *mes parents m'encouragent et me donnent de l'espoir* » : élève 555, désire être cardiologue). Il peut néanmoins constituer une forme de pression (« *c'est ce que mes parents souhaitent que je fasse* » : élève 44, désire être mécanicien), les enfants se trouvant alors à se mobiliser pour réaliser le projet que les adultes ont formé pour eux. Ainsi, par le soutien des parents, les projets professionnels des élèves « socialement situés » obtiennent, pour reprendre les mots de Ghislain (2012, p. 297) une validation sociale normative des représentations identitaires et des capacités individuelles, même s'ils s'accompagnent parfois du poids d'attentes qui peuvent être lourdes quand les conditions matérielles rendent la scolarité difficile.

À l'opposé, les éléments explicatifs donnés par certain.e.s enfants interrogé.e.s pour justifier leur faible optimisme renvoient au cercle vicieux qui met en relation le manque de soutien perçu, la perte d'estime de soi et les mauvais résultats :

- **La situation économique de leur familles** : « *ma famille n'a pas assez de moyens pour payer mes études* » (élève 1166 qui aimerait être médecin); « *ma mère n'est pas capable*

de payer mes études » (élève 1637 qui aimerait être médecin); « *nous sommes pauvres* » (élève 1177, qui désire être enseignante).

- **L'absence de soutien** : « *je n'ai personne pour m'encourager* » (élève 1708 qui aimerait être footballeur international); « *à la maison, on ne veut pas que je fasse de progrès* » (élève 949 qui souhaitait être médecin).
- **La faible performance scolaire** : « *je ne parviens pas à suivre attentivement en classe* » (élève 110 qui voudrait être médecin); « *je suis faible en classe* » (élève 954 qui voudrait être une autorité locale comme Secrétaire Exécutif de secteur). Il y a également le manque de confiance en soi : « *je n'ai pas confiance en moi* » (élève 1399 qui voudrait être médecin) et la situation de maladie : « *je suis souvent malade* » (élève 69 voudrait être enseignant).

Les fortes inégalités notées dans les réponses des enfants sont en partie liées aux différences individuelles. Toutefois, elles relèvent surtout des deux points-clés que sont (1) les conditions socio-économiques des familles et (2) un contexte scolaire qui, malgré la gratuité officielle de la scolarité, tolère très généralement l'existence des frais de motivation et d'autres coûts liés à la scolarité (uniforme, matériel scolaire). De ce point de vue, la précarité des familles affecte les ambitions de certain.e.s élèves et les place en situation moins favorable que les autres avant la fin de l'école primaire. Toutefois, mettre l'accent sur la grande pauvreté et sur les inégalité qu'elle engendre ne doit pas conduire à en faire le cadre explicatif unique du faible optimisme de certain.e.s enfants interrogé.e.s et à exonérer ainsi certain.e.s parents de leurs propres responsabilités (absence d'investissement dans la scolarité de leurs enfants, notamment sous forme de soutien affectif des familles). Le regard porté sur les retours des enfants interrogé.e.s à propos de leurs familles amène également à noter que, si certain.e.s enfants peuvent compter sur leurs familles pour leur permettre de réaliser leurs ambitions scolaires, tous ne peuvent pas et ne disposent de ce fait de la tranquillité d'esprit suffisante pour se projeter dans l'avenir.

CONCLUSION

Ce chapitre a essayé d'explicitier chaque dimension de la mobilisation scolaire chez les enfants interrogé.e.s (à savoir les valeurs accordées à l'école, l'engagement dans le travail scolaire, les rapports à l'apprendre et enfin les projets scolaires et professionnels) afin de mieux comprendre les processus par lesquels ils.elles construisent leur expérience scolaire. Les résultats des analyses effectuées soulignent l'effet grandissant du quotidien des activités scolaires, des conditions socio familiales, de l'encouragement des proches sur les comportements des élèves au cours de la scolarité. Les comportements des élèves ne doivent donc pas être considérés comme une naturalisation quasi automatique du social : ils ont aussi leur histoire singulière, leur dynamique propre.

CHAPITRE 8. LES PROFILS D'EXPÉRIENCES SCOLAIRES²⁰²

INTRODUCTION

Un regard sur les valeurs attribuées à l'école permet de dégager trois profils d'expériences scolaires. Le premier « *profil 1* » est celui d'excellent.e.s élèves en situation de réussite et très investi.e.s dans l'école ; le deuxième « *profil 2* » est celui d'élèves désinvesti.e.s du jeu scolaire et le troisième « *profil 3* » est celui d'élèves en situation de vulnérabilité mais investi.e.s dans l'école. Si les élèves du profil 1 sont mobilisé.e.s par l'école et manifestent de grandes attentes à l'égard de la scolarité et un fort intérêt pour les activités proposées, c'est aussi qu'ils et elles articulent favorablement les trois dimensions de l'expérience scolaire et qu'ils.elles adoptent les habitudes de l'institution scolaire et saisissent les demandes implicites et les rituels scolaires. De ce fait, la scolarité fait l'objet d'un fort investissement. À l'opposé, les élèves du profil 2 désinvestissent l'école et vivent un déséquilibre et un décalage entre les dimensions de l'expérience. Ils.elles peinent à saisir les rituels scolaires et à accéder au sens de la scolarité mais aussi à saisir les attentes implicites qu'a l'école à leur endroit. Leurs rapports à l'école et aux savoirs deviennent négatifs et tendent vers le non-sens et le désengagement. Ils.elles gardent parfois un rôle de figurant du théâtre scolaire, mais pour les plus sensibles, le retrait va jusqu'au rejet de l'école. Quant aux élèves du profil 3 qui sont aussi en situation de vulnérabilité mais qui sont investi.e.s dans l'école, ils.elles donnent avant tout un sens stratégique aux études, en termes d'intégration sociale.

Ce chapitre présentera quelques caractéristiques globales de ces différents profils ayant émergé avant de laisser à chaque fois la parole aux enfants. Les entretiens menés avec les élèves (seul.e.s ou en groupe) permettent en effet de mieux comprendre comment les divers éléments s'organisent entre eux. Ils donnent également à voir le travail que ces élèves font, articulent leurs attentes, leurs projets et la situation dans laquelle ils.elles vivent avec ce que l'école et leurs familles leur offrent et leur demandent.

²⁰² Les résultats de recherche indiquent globalement l'occurrence de traits particuliers dans la population globale mais ne permettent pas d'indiquer le nombre d'élèves pour chaque profil car chaque sujet ne présente évidemment pas l'ensemble des traits définissant le profil auquel il appartient. Il convient donc de raisonner en termes de profil « théorique » ne correspondant pas forcément à des sujets « individuels ».

8.1. PROFIL 1 : LES EXCELLENT.E.S ÉLÈVES EN SITUATION DE RÉUSSITE ET TRÈS INVESTI.E.S DANS L'ÉCOLE ET DANS LES SAVOIRS

Ce profil rejoint le portrait de l'« élève acteur de sa scolarité » proposé par Dubet (2008). En effet, il s'agit globalement des élèves qui construisent une expérience scolaire positive puisqu'ils.elles sont doté.e.s d'un capital social et culturel qu'ils.elles parviennent à articuler (Courtinat-Camps et Prêteur 2012b). Ils.elles bénéficient aussi d'un soutien parental (Leroy-Audouin et Piquée 2004), d'une disponibilité affective et d'un encouragement à l'autonomie par les adultes, ce qui influence positivement leurs comportements (Bergonnier-Dupuy 2005, p. 4) et contribue à instaurer un rapport positif à l'école (Courtinat-Camps et Prêteur 2012b). Durant leur scolarité, ils.elles adhèrent subjectivement aux valeurs et aux attentes des institutions scolaires pour s'approprier des savoirs dispensés et se projeter dans les niveaux de scolarité supérieurs (Courtinat-Camps et Prêteur 2012b). Ils.elles acceptent la norme puisqu'elle permet d'accéder à la satisfaction (Bernard 2011, p. 80). Ils.elles cherchent la réussite future parce qu'ils.elles espèrent en tirer profit dans l'immédiat ou à long terme (Janosz et al. 1997). Certain.e.s vont encore plus loin : l'apprentissage leur permet aussi d'organiser leur vision du monde et d'élargir leurs horizons (Courtinat-Camps et Prêteur 2012b). Il s'agit donc d'un profil d'élèves « engagé.e.s »²⁰³ dans leur travail scolaire (Bernard 2011, p. 80) et qui arrivent aisément à construire une expérience scolaire positive (Courtinat-Camps et Prêteur 2012b; Merle et Piquée 2006).

Ce profil regroupe les élèves ayant déclaré une excellente réussite (57 élèves, 3,1 % des élèves interrogé.e.s ; N = 1 815), soit une note d'au moins 71 % à la fin du deuxième trimestre en 6P²⁰⁴. Ce constat de réussite par rapport aux évaluations du travail scolaire et aux performances sollicitées dans le cadre de la planification trimestrielle donne une image globale d'une parfaite acquisition de savoirs et de savoir-faire dans les diverses disciplines enseignées.

²⁰³ Ce terme est fréquemment utilisé en littérature sociologique (Becker 1967) où il désigne la stabilité des comportements (Becker 1960, p. 38); dans le domaine scolaire, il désigne l'investissement dans le travail scolaire (Dubet 2008).

²⁰⁴ Consignées dans les registres administratifs de l'école et sur le bulletin destiné aux parents, ces notes sont trimestrielles mais une moyenne annuelle est aussi calculée et communiquée.

Tableau 28: Les caractéristiques des élèves du profil 1

Milieu	Rural	Urbain
	19	38
Niveau de scolarité du père/tuteur	A fréquenté au moins l'EP	Études secondaires et plus
	22	35
Niveau de scolarité de la mère/tutrice	Études primaires ou pas/ou plus ?	Études secondaires et plus
	14	43
Sexe	Garçons	Filles
	29	28
Type de ménage	Vit avec sa mère seule	Vit dans d'autres modèles de familles
	7	50
Revenu	Pauvre	Aisées
	10	47

Comme le montre le tableau ci-dessus, la majorité de ces élèves sont des garçons et vivent en milieu urbain. Les parents de la majorité de ces jeunes ont fait des études post-primaires et vivent dans des familles moyennes. Seuls sept élèves vivent dans des familles dirigées par des femmes seules et dix vivent dans des familles vulnérables.

8.1.1. « J'ai fourni beaucoup d'efforts et demandé des explications²⁰⁵ » : l'excellence scolaire suppose de s'engager

Les excellent.e.s élèves s'investissent dans leurs études et sont caractérisé.e.s par un intérêt significatif porté au processus éducatif en tant que tel : « *Je me réjouis d'apprendre une nouvelle leçon* » (élève 1587); « *Je me réjouis de ma manière d'étudier à l'école* » (élève 1775); « *J'aime étudier* » (élève 366).

La mobilisation scolaire de ces élèves repose sur un accent particulier placé sur l'acquisition de connaissances et sur l'appropriation d'objets intellectuels. Ils.elles soulignent qu'ils.elles vont à l'école « *pour acquérir plus de connaissances* » (élèves 336, 463, 555); « *pour acquérir beaucoup de connaissances* » (élève 924); « *pour acquérir d'autres connaissances* » (élève 1496).

²⁰⁵ Élève 221

En effet, on constate que, bien que ces élèves évoquent le fait d'avoir de la « facilité », ils.elles opèrent le choix le plus rationnel : s'engager toujours plus, fournir davantage d'efforts dans leur travail scolaire pour confirmer leur image, rester dans le jeu scolaire, maintenir leurs notes d'autant plus qu'ils.elles reçoivent des résultats scolaires au fur et à mesure. Dans l'ensemble, très mobilisé.e.s par l'école, ils.elles accordent de l'importance aux activités scolaires, ce qui dicte leur mobilisation et suppose, de ce fait, un rapport spécifique aux apprentissages caractérisé par « *la maîtrise des routines propres aux organisations scolaires* » (Mehan 1980 cité par Duru Bellat & Van Zanten, 2012b, p. 222).

De ce fait, ces élèves se situent dans la conformité des exigences explicites concernant le contenu du travail scolaire mais ils.elles adhèrent aussi aux normes scolaires et utilisent activement différentes stratégies, qui exigent un travail mental mais aussi un travail du corps, afin de s'approprier le métier d'élève²⁰⁶ : « *faire les devoirs* » (élèves 965, 1122); « *suivre au tableau* » (élève 1416); « *poser des questions à l'enseignant quand je n'ai pas compris* » (élève 369); « *suivre attentivement en classe* » (élève 1465); « *faire tout ce qu'exige l'école* » (élève 1164). Ils.elles vont plus loin encore et ils.elles investissent dans des temps d'études supplémentaires qui leur fourniront un avantage lors de l'examen national : « *Je suis des cours supplémentaires* » (élève 12); « *Je fais l'étude matinale [élèves 41, 154, 310] avant d'aller à l'école* » (élève 154); « *Je rends visite à mes voisins pour faire avec eux la révision des cours* » (élève 342); « *Je demande des explications [élève 25] supplémentaires aux parents* » (élève 98).

Tout leur est bon pour continuer à apprendre et leur engagement scolaire est aussi émotionnel. Ainsi, ils.elles sont pris.e.s par des affects qui créent de petites peurs ressenties dans la vie scolaire quotidienne. Quatre élèves sur les 57 dans ce groupe évoquent la peur de ne pas comprendre la nouvelle matière et l'élève 1325 a témoigné en particulier de sa peur de l'examen (« *J'ai très peur quand l'examen approche* »).

Pourvu.e.s d'un fort capital scolaire qui leur permet d'établir un lien entre leurs investissements et les bénéfices escomptés, ces élèves soulignent fournir un effort pour « apprendre²⁰⁷ » des choses afin de maximiser leurs chances de réaliser leurs projets professionnels imaginés. De manière fort intéressante, ces projets relèvent globalement des domaines professionnels les plus valorisés au Rwanda : la médecine (élèves 410, 221 1763, 1419, 1377, 1357, 1184, 1080, 924, 585), l'aviation (les élèves 1221, 490, 1296, 463, 457, 474, 490 veulent devenir pilote d'avion), la

²⁰⁶ Selon Perrenoud (2003, p. 15), « *apprendre devient un métier dans un sens plus large : il faut s'approprier ses rites, son langage et ses ficelles, pour appartenir au "corps apprenant". Il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens. Il faut apprendre à "se ménager" et à se protéger pour survivre et durer dans le métier d'élève* ».

²⁰⁷ Au sujet du travail scolaire, Bautier, Charlot et Rochex (1992) ont remarqué que l'association entre travailler et apprendre est très étroite et réversible puisque apprendre, c'est travailler, mais travailler, c'est aussi apprendre.

haute autorité politique (Président : 1473, 235, 1775, ministre de l'Éducation : 1488) et la recherche (élèves 1359, 481, 439). Très optimistes par rapport à la réalisation de ces projets (22 élèves sur 57, soit 38 %), ils.elles croient en leurs capacités.

Cette confiance, récurrente dans leur discours, est le fondement de leur optimisme : « *Je veux y arriver parce que j'ai des capacités* » (élève 457); « *Je suis fort en Sciences et Technologies Élémentaires et en Sciences Sociales* » (élève 924); « *J'ai confiance* » (élève 474); « *J'ai confiance et espère que je serai pilote* » (élève 490); « *J'ai une bonne note en classe* » (élève 554); « *Je suis capable de le devenir* » (élève 1325); « *Je me sens capable* » (élève 1359) « *Je suis fort en classe* » (élève 1553); « *J'ai confiance en moi* » (élève 1537).

De telles idées sont le signe d'une bonne estime de soi et invitent à la performance bien que, comme l'a noté Castets-Fontaine (2011, p. 7) « *croire en son intelligence ne facilite pas toujours la réussite scolaire* ». Tout dépend, expliquent Croizet et Neuville (2004), du sens que lui confère le sujet. L'intelligence de ces élèves guide leur désir d'apprendre qui n'est pas une fin en soi, mais est un élément sur lequel leur processus d'apprentissage s'appuie.

Les excellent.e.s élèves investi.e.s dans le travail scolaire paraissent donc conscient.e.s du fait que l'apprentissage exige un engagement spécifique de leur part, un rapport spécifique aux études mais également à l'apprentissage et à la maîtrise de routines propres aux organisations scolaires. Ils.elles reconnaissent le fait que devenir un.e élève compétent.e exige de répondre tant aux exigences précises concernant le contenu du travail scolaire qu'à des attentes implicites concernant les savoir-faire institutionnels. Ils.elles se réfèrent à des conditions internes (la détermination, la motivation, la concentration, l'écoute) et valorisent les échanges avec les enseignant.e.s, avec les parents et surtout avec les autres jeunes écoliers.ères, notamment en acceptant le bien-fondé du travail scolaire à l'école comme à la maison.

Autrement dit, l'expérience scolaire des élèves de cette catégorie s'organise principalement autour de la performance et est liée au goût de l'effort et du travail. Reposant surtout sur la maîtrise de savoirs et de savoir-faire, c'est-à-dire manifester de bonnes habitudes, elle suppose une conformité suffisante à une série de tâches telles que répondre aux questions des enseignant.e.s, participer aux leçons, faire correctement ses devoirs et ses exercices, etc. Être excellent.e, c'est savoir refaire avec succès ce qui a été déjà maintes fois exercé. Cette capacité dépend fortement du degré d'intériorisation par l'élève des règles du jeu du travail et de l'évaluation scolaires et, donc, de la place des valeurs scolaires accordées à l'institution scolaire. Dans ces cas finalement, l'on peut dire qu'être excellent, c'est avoir intériorisé le discours des autorités politiques et scolaires sur ce qu'il faut faire pour réussir sa vie.

8.1.2. L'excellence scolaire, une véritable affaire de famille

Les résultats des analyses qualitatives m'amènent aussi à constater que pour ces élèves l'excellence est une véritable affaire de famille. En effet, les récits des excellent.e.s élèves ainsi que ceux de certain.e.s parents rencontré.e.s font valoir le fort investissement des parents dans la scolarité de ces élèves. Leurs récits révèlent combien, dans la sphère familiale, l'école est privilégiée et valorisée, mais ils montrent surtout que ces parents savent ce qu'exige une scolarité réussie et quelle part ils.elles doivent y prendre. Ceci se concrétise, comme on l'a déjà souligné, par la mobilisation d'une série de stratégies qui en font un travail parental qui n'est pas accessible à tous les groupes sociaux. Ainsi, ces parents font un suivi du travail qui prend la forme d'une incitation constante au travail et de son encadrement, donnent des conseils, ont de contacts avec les enseignant.e.s, surveillent les résultats scolaires, font des choix d'école pour une orientation propice à la scolarité secondaire et acceptent de coûts financiers parfois importants (cours supplémentaires).

Ces multiples stratégies permettent de canaliser/concentrer le bataillon vers/sur l'excellence scolaire. Ainsi, 16 élèves, soit 30,8 % des élèves dans cette catégorie, ont déclaré que leur père et/ou leur tuteur répond très souvent à leurs questions concernant leur travail scolaire et 13 élèves, soit 23,6 % des élèves de ce groupe, ont déclaré que leur mère et/ou leur tutrice répond très souvent à leurs questions concernant leur travail scolaire. 31 de ces élèves ont en outre déclaré suivre des cours supplémentaires payés, dont leurs parents assuraient la charge. Une série de contrats tacites, faits d'obligations et de devoirs réalisés entre l'élève et la famille soutient par ailleurs cette réussite et impose aux excellent.e.s élèves de rester excellents, voire de devenir meilleurs encore :

« Je ne veux pas qu'on m'appelle à l'école pour des raisons de discipline. Ce que je te recommande, c'est le cahier [concentre toi sur tes cours], comme tu dis toi-même que tu veux réussir et aller à l'internat, dans une école dirigée par les sœurs. Moi aussi je te donnerai tout ce dont tu auras besoin (Père de l'élève 221) ».

Les parents de ces enfants possèdent en effet le plus souvent un capital socioculturel qu'ils.elles peuvent mobiliser. Ils.elles ont aussi des attentes élevées par rapport à la scolarité de leurs enfants. Aux aguets, leurs discours et leurs actions soulignent l'importance de l'école et ils.elles exigent à leurs enfants l'appropriation et la maîtrise des savoirs et des apprentissages scolaires. Si certain.e.s reviennent sur leur expérience scolaire négative (4,8 % des parents ont déclaré avoir eu une très mauvaise expérience scolaire et 7,2 % ont déclaré avoir eu une mauvaise expérience scolaire, N = 1 838), c'est pour éveiller chez leurs enfants le désir d'apprendre :

« Je suis née dans une famille d'intellectuels, mon père et ma mère avaient étudié. J'ai eu la malchance, ils ont été tués lors du génocide. Dès lors, ma vie a complètement changé, c'est

comme si je suis tombée du dixième escalier pour m'arrêter au premier. J'ai vécu dans plusieurs familles qui me maltrahaient et j'étudiais sans objectif. J'ai eu des soucis et je n'ai pas terminé mes études secondaires, j'ai été obligée de suspendre mes études en 5^e [secondaire] et je ne souhaite pas que cela arrive à mes enfants. Récemment, j'ai repris l'école et j'ai eu un diplôme en hôtellerie. Je sens que je dois bien suivre la scolarité de mes enfants pour éviter que ce qui m'est arrivé leur arrive » (Mère de l'élève 221).

8.1.3. La superposition de différentes formes de soutien installe l'excellence scolaire mais elle est parfois lourde à porter !

Les éléments déjà mis en évidence amènent à remarquer que la superposition du soutien des parents et des proches de la famille avec les interventions et les conseils des enseignant.e.s sont nécessaires à la fabrication de l'excellence scolaire. Ils incitent et font travailler les élèves et sont donc incitateurs, voire libérateurs, d'inhibitions et permettent d'installer et de confirmer un peu plus les capacités de réussite scolaire. La situation d'élèves qui ne semblaient pas très doué.e.s en 6P mais qui ont décroché de meilleurs résultats à l'examen national de fin de la sixième montre que la réussite des enfants est le résultat de la mobilisation d'un groupe d'adultes. La situation de l'élève 221 montre comment ce travail impose à soutenir l'enfant surtout pour ne pas décevoir les attentes et les espoirs qui ont été mis en elle. Commentant ses résultats à l'examen national, sa mère raconte :

« Cette enfant n'est pas naturellement très intelligente, mais quand elle était en 6^e primaire, j'ai remarqué qu'elle a fourni beaucoup d'efforts [à la fin du deuxième trimestre de la 6P sa note était comprise entre 41 et 50 %] ; mais je ne manquerais pas de signaler qu'avec tous les autres élèves de sa classe, ils ont eu de bons enseignants en 6^e et une bonne direction de l'école qui les ont soutenus. En plus, je lui conseillais de se fixer un objectif à atteindre et ne pas perdre son temps (notamment en passant trop de temps à regarder la télévision). Elle m'a obéi et avec tous ces conseils. Globalement c'est une enfant qui se comporte bien de façon que même tous les voisins disent : c'est normal qu'elle ait bien réussi [a eu 19 points à l'examen national, ce qui est considéré comme un bon résultat et a été orientée dans une école secondaire publique en internat] ; elle le souhaitait et était bien encadrée » (Mère de l'élève 221).

L'élève reste plus réservée par rapport à sa réussite mais donne quand même quelques informations :

- **E.N**²⁰⁸ : Quelles sont les stratégies que tu as utilisées pour bien réussir?
- **R**²⁰⁹ : la première chose, c'est que j'ai prié parce que pour arriver à quelque chose il faut l'aide de Dieu. La deuxième chose, c'est que j'ai mis de l'effort et j'ai demandé des explications, en fait, j'ai fourni beaucoup d'efforts et j'ai beaucoup prié.

²⁰⁸ Ernestine Narame.

²⁰⁹ Répondante.

- **E.N** : Y a-t-il quelqu'un qui t'aidait particulièrement pour réviser tes cours ?
- **R** : Oui, mon oncle maternel, il m'enseignait quand je rentrais. Les enseignants [leurs noms] nous expliquaient aussi des questions difficiles.
- **E.N** : N'as-tu jamais suivi les cours supplémentaires avec les autres enfants ici à l'école ?
- **R** : j'ai suivi aussi les cours supplémentaires ; ça m'a aidée aussi.
- **E.N** : Oui, mais ton oncle n'est pas à [nom de son école], et tes enseignants comme [je dis leurs noms car elle les avait nommés plus haut] enseignent toujours à ton ancienne école, comment procèdes-tu pour réussir ? Si ça ne te gêne pas, quelle a été ta place pour le premier et pour le deuxième trimestre ?
- **R** : Durant les premiers jours de ma scolarité à l'école secondaire, ça a été très difficile pour moi, je me sentais incapable de suivre, au premier trimestre je n'ai pas eu de bons points ; j'ai beaucoup échoué, j'étais la 26^e de la classe. L'expérience durant ce trimestre m'a fait comprendre que je dois travailler plus que je le faisais ; à partir du deuxième trimestre, j'ai établi un horaire qui m'aide à savoir ce que je dois étudier le soir et j'essaye de m'améliorer. Si je compare les résultats des deux trimestres, je me suis améliorée pour ce deuxième trimestre car j'ai été la 15^e.
- **E.N** : Tu t'es beaucoup améliorée, comment as-tu fait ?
- **R** : Au premier trimestre, ma seule préoccupation était de rentrer, je ne me concentrais pas sur mes études. Mais au deuxième trimestre, quand je suis rentrée, j'ai vu combien maman peine pour me donner tout ce que dont j'ai besoin pour ma scolarité et comment elle me rend visite régulièrement à l'école et j'ai décidé de faire un effort pour honorer ma promesse. Je lui ai promis que je réussirais. Alors j'essayais de travailler, je travaillais beaucoup.

Cette situation (que cette élève n'est pas la seule à vivre) montre qu'une excellente réussite à l'examen national résulte d'une superposition de plusieurs types de soutiens (des parents, du personnel scolaire, etc.) et d'un *coaching* durant les périodes proches de l'examen national.

On voit au travers de ce *verbatim* que l'élève en question a été perturbée par le passage à l'école secondaire. Moment clé de la scolarité, ce passage de l'EP à l'ES est assimilé à une rupture sur plusieurs plans (géographique, affectif et pédagogique) et il est parfois vécu avec difficultés. Le choc émotionnel suscité par le changement d'établissement, les nouvelles façons de travailler et la relation plus distante avec les professeurs mènent certain.e.s élèves à percevoir l'ES comme un monde plus dur, en partie parce que le soutien des enseignant.e.s est moins grand :

« À l'école primaire, nous avons peu de cours mais à l'école secondaire, nous en avons un bon nombre ; des fois, il m'est difficile de faire la révision pour tous les cours » ; « Au primaire, il y a peu de cours, mais au secondaire, ils sont très nombreux de façon que tu ne puisses pas tous les réviser ; je n'ai plus de temps libre » (FGD Gahanga).

L'élève 221 m'a confié par exemple qu'elle a mis du temps pour acquérir de l'autonomie et pour développer sa capacité à réfléchir sur la façon de travailler et pour s'habituer au rythme de travail. Elle ne bénéficiait plus des cours supplémentaires, comme c'était le cas quand elle était en 6P, et le suivi journalier de son travail scolaire par son père et son oncle maternel n'était plus

possible puisqu'elle étudie trop loin (Province du Sud) de chez elle (Kigali). En outre, le soutien parental dont elle bénéficie change de forme au fur et à mesure du cycle d'enseignement fréquenté, comme le montrent ces propos de son père :

« Nous essayons de lui trouver tout ce que l'école exige pour éviter qu'elle manque de quelque chose qui pourrait être une contrainte à sa scolarité. Nous lui rendons visite régulièrement, nous lui donnons l'argent de poche selon nos moyens, le minerval est payé à temps pour lui éviter le complexe devant ses collègues, nous essayons de faire tout ça pour l'aider à étudier avec motivation » (Père de l'élève 221).

Lors du passage en secondaire, tous ces éléments qui contribuaient à la construction de son excellence avaient disparu. Elle s'est exprimée dans ces mots :

« Au début, c'était difficile parce qu'à l'école primaire nous n'avions que cinq cours, mais avec le passage au secondaire, nous sommes directement passés à 14 cours. Le volume du travail est une grande contrainte. Tu te demandes : vais-je étudier le contenu de 14 cahiers et tout comprendre ? La réussite demande de faire un effort et de bien réviser ses cours » (élève 221).

Devant ces nouveaux défis, elle s'est sentie « incapable de suivre », a un peu baissé les bras et ses résultats ont chuté. Elle s'est toutefois efforcée de revenir à un meilleur niveau pour répondre aux efforts de ses parents (« quand je suis rentrée, j'ai vu comment maman peine ») et quel qu'en soit le coût pour elle comme le montre la répétition du mot travail dans la dernière phrase (« j'essayais de travailler, je travaillais beaucoup »).

Si l'atteinte de l'excellence scolaire suppose la réussite d'un long parcours scolaire dans différents cursus en étapes successives, l'organisation du cursus en degrés successifs fait perdre de vue l'ensemble des finalités globales de la formation. Une bonne réussite à l'examen national (à la fin de l'école primaire mais aussi à la fin du tronc commun et de la sixième secondaire) semble être prioritaire pour les élèves, les proches et les parents ainsi que pour les enseignants. L'encadrement donné ou reçu n'est que rarement rapporté à des perspectives à plus long terme. La norme d'excellence scolaire se redéfinit donc progressivement en fonction non d'une pratique globale très lointaine et du développement d'un goût pour le savoir mais au fil de la scolarité et, en particulier, pour répondre à la sélection à laquelle il faut se préparer.

Pour rassembler les éléments propres au profil d'excellent.e.s élèves, disons que cette recherche a mis en évidence le fait que les excellent.e.s élèves très investi.e.s dans l'école et les savoirs ont une attitude positive face à l'école. Ils.elles intègrent les exigences du « métier d'élève » (Perrenoud 2003, p. 15) et mettent l'accent sur les dimensions formative et qualifiante de l'école. Ils.elles se mobilisent pour atteindre leur but qui est de triompher dans un espace scolaire défini

comme une compétition dans laquelle ils.elles sont capables de percevoir l'utilité du travail scolaire et sont en position d'en anticiper les gains. Ceci m'amène à admettre, tout comme les recherches d'ESCOL, que la réussite scolaire dépend de la mobilisation, du goût de l'effort et de la volonté de se dépasser en toutes circonstances idéalement dans les conditions facilitantes installées par la famille. J'en arrive aussi à dire que le choix politique d'une école très sélective fait peser un poids lourd sur les élèves. Pour eux, l'éducation n'est pas seulement une inculcation qui se réalise dans le seul face à face pédagogique avec les maîtres. Elle est aussi un travail sur soi, même en dehors de l'école. Ces élèves gèrent donc plus ou moins les trois dimensions d'une expérience qui se transforme à mesure qu'ils.elles franchissent les étapes de leur formation. Et cette gestion dépend de leur position dans le système et de leurs situations socio familiales. Ainsi, les familles des excellent.e.s élèves mobilisent suffisamment de ressources et de « motivation » pour assurer la continuité et la réussite de leur socialisation scolaire. Si elles se mobilisent par rapport à l'école, c'est parce qu'elles entretiennent avec elle un rapport instrumental : les objectifs poursuivis par les parents des excellent.e.s élèves débordent l'horizon de la scolarité immédiate pour inclure une visée d'insertion sociale. Dès lors, ces familles cherchent à se distinguer avec des choix qui revêtent tous une dimension stratégique, l'objectif étant de placer leurs enfants au mieux dans la compétition scolaire. De ce point de vue, les inégalités sociales pénètrent l'école au Rwanda et passent par la capacité inégale des familles à faire prévaloir leurs stratégies d'optimisation de la carrière scolaire de leur enfant.

Par ailleurs, bien que cette recherche souligne les effets favorables de la mobilisation familiale et de celle des enseignant.e.s dans le soutien de la scolarité des enfants, il importe d'attirer l'attention des familles et des enseignant.e.s sur le fait que leur encadrement gagnerait à ne pas être trop rigide et à tenir compte des besoins des enfants (notamment leurs besoins de sociabilité). Ainsi, certain.e.s enfants interrogé.e.s tendent à réclamer plus de temps de loisir comme c'est le cas de cet élève qui : « *souhaite qu'on nous donne assez de temps pour les loisirs et que les cours de samedi soient arrêtés pour nous laisser l'occasion de nous reposer au moins deux jours par semaine* » (élève 944).

8.2. PROFIL 2 : LES ÉLÈVES DÉINVESTI.E.S DU JEU SCOLAIRE

Le profil 2 est à l'extrême opposé du profil des excellent.e.s élèves. Bien qu'il décrive probablement de nombreux enfants, je n'ai pas pu recueillir beaucoup de propos pouvant l'illustrer. Mais ceci s'explique sans doute par la force des normes qui contraignent d'une part à viser l'excellence scolaire et à faire preuve des qualités du bon élève (bien travailler) et d'autre part à obéir à ses parents et tout faire pour que les espoirs placés dans les enfants se réalisent. Cette relative absence de propos « rebelles » (seul un élève a osé dire ce type de chose) témoigne également d'une place très grande laissée à la désirabilité sociale, probablement aussi en raison d'un contrôle social omniprésent dans les petites communautés.

Ce profil type est caractéristique des élèves en milieu rural, des enfants en familles vulnérables ou pauvres et des garçons qui présentent un rapport aux savoirs complexe et critique. Les enfants de ce groupe identifient moins la valeur des savoirs scolaires et leurs vies sont marquées par divers écueils (les difficultés scolaires, les problèmes familiaux et/ou une mobilisation familiale freinée par un cumul de vulnérabilités sociales, l'affiliation à des pairs aux comportements antiscolaires). Autrement dit, l'utilité des études est faiblement perçue pour ces élèves et leur mobilisation scolaire est moindre. Il s'agit, pour emprunter les mots de Charlot (1992) de démobilisation de l'école (ne pas aimer l'école, ne pas travailler, ne pas aimer les enseignements). Ainsi, leurs rapports à l'école et aux savoirs est un rapport de non-sens ; leur expérience scolaire se vide et le décrochage scolaire signe le désengagement final.

L'élève 1839 incarne beaucoup des caractéristiques des enfants de ce groupe. Les difficultés que j'ai rencontrées pour mener l'entretien avec lui disent la situation de rupture dans laquelle se trouve cet enfant. Je l'ai rencontré alors qu'il gardait les chèvres et ne suis parvenue à le faire parler qu'après l'avoir amadoué en jouant et en plaisantant avec lui. Rencontré alors qu'il avait abandonné l'école, il est ambivalent face au projet que ses parents ont forgé pour lui : « étudier les métiers ». Il regrette tout à la fois d'avoir progressivement perdu pied faute de travail scolaire et il assure s'être « converti » au point de la mère (marchande sur un marché de seconde main sur un petit marché). Son récit, dont je livre ci-dessous de larges extraits, montre son désarroi face à la tension entre exigences scolaires d'engagement ; envie d'être un enfant et de jouer et finalement envie et devoir d'obéir à ses parents.

- **E.N²¹⁰** : Je viens te voir pour un entretien sur les causes de ton abandon scolaire. Dis-le-moi en détail

²¹⁰ Ernestine Narame.

- **R²¹¹** : Maman m'a dit qu'elle n'a pas assez de moyens, que je ne pourrais pas étudier en même temps que ma sœur. Elle m'a dit que je commencerais à apprendre les métiers en janvier.
- **E.N** : Où étudies ta sœur ? Elle est en quelle année ?
- **R** : Nous étions ensemble en 6^e primaire.
- **E.N** : Que fais-tu ? Comment es-tu à la maison ?
- **R** : Je fais les travaux ménagers, et quand je termine, je vais jouer au ballon à l'école, car nous avons une équipe dans notre quartier. Lundi, mercredi et vendredi, nous allons à la prière, là chez...[nom], et la vie continue.
- **E.N** : Comment as-tu accueilli la décision de maman quand elle t'a dit de laisser ta sœur aller étudier et d'attendre aller apprendre les métiers ?
- **R** : J'ai été surpris, et maman m'a dit de me calmer, que c'est moi son seul garçon, qu'elle prépare mon avenir, et j'accepté.
- **E.N** : Pourquoi a-t-elle choisi d'envoyer une fille à l'école, et toi qui es un garçon t'envoyer apprendre les métiers ?
- **R** : Aujourd'hui, je me suis converti, avant, on me forçait d'aller à l'école. Je ne voulais pas étudier. Après, quand j'y ai pensé, une voix intérieure m'a dit : tu as perdu tes chances, calme-toi et attends ce qui va venir. Je n'aimais pas étudier. Même à la maison, on le voyait. Car si j'avais forcé, maman aurait payé pour moi, je ne sais pas ce qui me préoccupait. Quand je rentrais, je regardais les films, ou la musique, beaucoup de fautes sont miennes. Même après les cours supplémentaires, je passais sur le terrain de jeux pour jouer au ballon. J'étais désordonné dans ma tête. Je ne sais pas ce qui se passait en moi. Je sentais que je n'avais pas de paix en dehors de regarder les films. Les samedis, quand les autres étaient allés à l'école, je regardais les films jusqu'à 9h00, puis j'allais jouer au ballon, quand maman venait me chercher et je ne rentrais pas. Alors maman a vu que ça ne me sert à rien d'étudier, elle ne devait pas dépenser son argent pour rien. Je me souviens qu'en 6^e, au premier trimestre, seulement deux personnes étaient classées derrière moi. Pourtant j'étais intelligent. Maman a dit qu'au lieu de me fatiguer, j'apprendrai les métiers.
- **E.N** : Es-tu toujours en contact avec tes anciens collègues de classe, les uns, là en 1^e secondaire, les autres à l'internat et les autres qui ont redoublé ? Ne se moquent-ils pas de toi ? Et toi, ne te moques-tu pas d'eux ? Comment collaborez-vous ?
- **R** : Ils me demandent : pourquoi as-tu quitté l'école ? Je leur réponds que moi aussi je ne le sais pas. À cause de la honte, je ne sais pas où commencer, actuellement, mais maman m'a dit que j'irais apprendre les métiers, si elle me remet à l'école, j'étudierai.
- **E.N** : Pourquoi as-tu honte ?
- **R** : Parce que j'ai eu beaucoup de chances, en 2^e, en 3^e, j'étais le premier, en 4^e j'étais, le 6^e ou le 7^e, en 5^e j'étais le 12^e, en 6^e, le 5^e. J'étais intelligent, et à la maison, il ne nous manque rien. Même si nous louons la maison, mais nous avons les moyens.
- [...]
- **E.N** : Quand tu allais à l'école dans les années passées, tu pensais que tu étudiais pour quelles raisons ? Y allais-tu parce que c'était obligatoire, ou parce que tu l'aimais ?

²¹¹ Répondant.

- **R** : J’y allais par l’autorité de maman, et finalement quand j’y arrivais, je l’aimais. Mais quand on me disait de regarder dans les cahiers pour révision, c’était comme si on me frappait un coup de hache dans la tête. Et je ne l’acceptais pas. Je sentais une fatigue pour ça. J’avais peu de points parce que je ne faisais pas la révision de ce que j’avais étudié. Je ne retenais que ce qui était au tableau.
- **E.N** : Et rentrer, prendre un cahier, faire la révision, faire le devoir,
- **R** : Je le faisais seulement quand les examens approchaient. Je n’y mettais pas le cœur. Mais j’avais de bons points,
- **E.N** : Quelle en était la raison ?
- [...]
 - **E.N** : N’as-tu jamais eu de problèmes de manque de matériel, d’uniforme, de quoi manger ?
 - **R** : Maman m’en achetais avant que je les réclame. Elle me demandait : est-ce que tu as les cahiers ou tu n’en as pas ? Mais ma sœur disait qu’on lui a dit d’amener des cahiers. Quand ma sœur réclamait, maman comprenait directement que moi aussi j’en avais besoin. Et elle allait les acheter.
 - **E.N** : Quels sont tes projets actuels ? [.....] Si par hasard on te dit que ton souhait sera exaucé, que souhaiterais-tu faire !
 - **R** : Je suis passionné par les métiers. Car il peut arriver que Satan me détourne encore si je suis sur le banc de l’école. Ce qui ferait perdre la tête aux parents, avec des chatouillements charnels de la jeunesse, et ça tournerait mal. Mais moi, quand j’ai commencé l’école, j’étais intéressé depuis la première année, je ne sais pas comment ça a changé, alors je suis décidé à apprendre les métiers, c’est ce que je veux.
 - **E.N** : Où vas-tu apprendre les métiers ? Quel métier vas-tu apprendre ? Qu’est-ce que tu vas en faire ?
 - **R** : Maman m’a dit que j’étudierai à [nom de la ville], j’apprendrai la mécanique automobile. L’argent nécessaire est disponible. Dieu m’a aidé, nous avons assez de biens. Ce n’est pas beaucoup, mais c’est assez.
 - **E.N** : Tu viens de passer toute une année à la maison, en train de faire les travaux ménagers, puis tu vas jouer, en attendant d’aller apprendre les métiers. Que dirais-tu aux enfants qui sont encore sur le banc de l’école, surtout ceux de la 6^e année primaire qui vont faire les examens d’État comme toi aussi tu les as faits, quel conseil leur donnerais-tu ?
 - **R** : Je les empêche de regarder les films, puis leur conseille de prier Dieu tant qu’ils sont encore sur le banc de l’école. Moi j’apprécie beaucoup l’école. Mais je l’ai quittée, sans plus en avoir le goût, en suivant des bandes d’enfants, j’arrivais à la maison, je mangeais et retournais à l’école, mais ça ne me tenait pas à cœur. À 18h00, nous allions jouer au ballon dans le terrain, quand les autres élèves filles et garçons sont rentrés. Quand je voyais les autres faire la révision, je leur disais qu’ils perdent leur temps. Je pensais à beaucoup de mauvaises choses. J’avais beaucoup de fautes, je me battais avec les autres, j’avais de mauvaises pensées, même en classe, je me disais par exemple : tel a une dette de 200 frw pour moi, s’il ne me paie pas je vais le battre. Alors qu’on a passé la journée ensemble à l’école, il n’a travaillé nulle part pour les trouver. Quand j’arrivais à la maison, je pensais à voler une telle somme à maman. Car je savais où maman déposait de l’argent, je lui en volais. Souvent, il lui manquait de l’argent mais ne pensait jamais que c’était moi qui l’avais volé.

- **E.N** : Voler de l'argent, te battre avec tes collègues, quoi d'autres que tu faisais et qui n'était pas bien ?
- **R** : Me battre, les insultes, voler, c'était ma spécialité, et je le faisais en silence, personne ne pouvait me soupçonner. Je dis souvent à Dieu qu'il m'a aidé. Une personne qui ne s'est pas encore convertie ne sait rien. Même si tu prends l'avion et te promènes en Amérique, sans t'être converti, saches que tu n'es rien
- **E.N** : Est-ce que l'école a de l'importance ?
- **R** : Elle beaucoup d'importance. Savoir lire, pouvoir parler avec un blanc alors que tu es Rwandais ou Africain, on peut dire, tel est un enseignant, il sait quelque chose dans sa vie.

Cet entretien a été longuement cité car il attire l'attention sur le réseau de demandes contradictoires dans lequel les élèves qui se démobilisent sont pris et qui mène à ce que Bloch (2010) nomme l'« exit de sauvegarde ». La conscience des difficultés financières auxquelles sont confrontés des parents qui ne parviennent à payer les frais de scolarité de plusieurs enfants qu'aux prix de grands sacrifices incite à accepter autre chose que la poursuite de la scolarité. Elle oblige à adhérer au projet parental (« *je suis passionné par les métiers* ») car on a le sentiment d'avoir « perdu ses chances » car « beaucoup de fautes » sont les « siennes ».

Comme l'a montré mon analyse, ce profil rejoint le portrait de l'« élève étranger du jeu scolaire » proposé par Dubet (2008). Il n'arrive pas à se construire en sujet autonome affirmant son choix et ses projets, ce qui le conduit à remettre en cause l'école comme institution (Bernard et Michaut 2016). Cette dernière lui semble un monde étranger (« *j'étais désordonné dans ma tête, je ne sais pas ce qui se passait en moi* »). Cette étrangeté est d'autant plus grande lorsque ces élèves ont été socialisé.e.s à une culture très éloignée des valeurs scolaires, notamment fondées sur le travail salarié et manuel (Dubet 2008). Au sein du monde scolaire, ces élèves ne parviennent pas à agencer les trois logiques de l'expérience scolaire; ils.elles ont le sentiment que leur expérience leur échappe et éprouvent diverses formes d'aliénation (Dubet et Martuccelli 1996). Ils.elles ne parviennent pas à la valoriser, ni même à investir de façon adaptée les activités scolaires (Janosz et al. 1997) et vivent, ainsi, une expérience scolaire négative (Merle et Piquée 2006).

8.2.1. « [...] on me forçait d'aller à l'école, je ne voulais pas étudier²¹²[...] » : rapports à l'école et aux savoirs chez les élèves désinvesti.e.s au plan scolaire.

Les propos de l'élève 1839 m'ont étonnée par le fait qu'ils montrent que des élèves désengagé.e.s du jeu scolaire savent ce qu'exige le métier d'élève : faire ses devoirs, réviser et apprendre ses leçons, etc. Leur problème, c'est de donner du sens à leur vie scolaire ou plus précisément de fabriquer leur propre expérience scolaire de façon qu'elle soit positive. Identifiant moins la valeur

²¹² Élève 1839.

culturelle des savoirs scolaires et mettant plus souvent l'accent sur les dimensions socialisantes de l'école, la mobilisation scolaire de ces jeunes est moindre et ils éprouvent d'importantes difficultés à construire un rapport positif au savoir. C'est pourtant l'un des ingrédients du sens du travail scolaire (Perrenoud 2003, p. 16) et en manquer bloque chez eux tout engagement comme sujet global dans le « métier d'élève ». Selon Delamarre (2007, p. 136), un engagement dans le travail scolaire implique quatre aspects, soit « *l'idée de mobile conscient et inconscient qui pousse le sujet à agir; l'idée de mobilisation personnelle des ressources cognitives et affectives; l'idée de mise en mouvement psychique et corporelle ainsi que l'idée de manifestation, d'expression de l'engagement dans l'activité* ». Faute d'entrer dans le « métier d'élève » car la logique d'intégration se sépare de la logique stratégique, ces élèves portent « une expérience scolaire négative » teintée de frustrations et de difficultés scolaires. Dit simplement, ces élèves ont une faible perception de l'utilité des études. Leur expérience scolaire se vide, leurs rapports à l'école et aux savoirs est un rapport de non-sens et le décrochage scolaire signe le désengagement final.

Certain.e.s élèves interrogé.e.s se désinvestissent de leur travail scolaire. Leurs émotions deviennent dominées par l'ennui et le désintérêt (« *Je ne suis pas très intéressé* » : élève 1811) face à l'école. Celle-ci n'est plus perçue que comme régie par deux principes qui se complètent réciproquement. Selon le premier, pour réussir, il faut être un bon élève qui fournit des efforts et qui répond aux nombreuses attentes pédagogiques. Selon le second, le ou la mauvais.e élève est celui.celle qui est en échec scolaire car il ou elle n'arrive pas à remplir les objectifs scolaires dans l'immédiat. Caractérisé.e.s par une relation affective à l'école qui n'est jamais un lieu de transmission des connaissances, ces élèves n'aiment pas du tout aller à l'école et se dispenseraient de la fréquenter si elle n'était pas obligatoire : « *On me force d'étudier pour pouvoir être responsable de moi-même* » (élève 1074); « *Ça ne me tenait pas à cœur [aller à l'école]; on me forçait d'aller à l'école; je ne voulais pas étudier. J'y allais par autorité de maman ...* » (élève 1839).

En effet, ne pouvant pas saisir l'utilité et le sens de la culture scolaire, ces élèves perçoivent l'école comme étrangère. Les savoirs scolaires sont désignés comme étant des « affaires » face auxquelles ils.elles se disent « perdu.e.s ». Comme on l'a vu avec l'élève 864, un sentiment d'extériorité, ainsi que l'échec et la mise à l'écart qu'il produit dans l'espace scolaire, viennent affecter ces élèves dans leur image de soi. Ils.elles s'éloignent des attentes et des demandes de l'école, l'investissement scolaire leur semble inutile ou très faiblement rentable et ils.elles se considèrent comme les perdant.e.s du marché scolaire. En un mot, ces élèves ne parviennent pas à s'identifier à la culture scolaire. Ils.elles lui donnent du sens uniquement grâce à ses dimensions sociales (faire des rencontres, être avec ses amis, s'amuser, etc.). Le besoin de se faire accepter par un groupe de pairs les empêche de se concentrer sur les activités scolaires et sur les apprentissages, ce qui est marqué, dans mon échantillon, par une relation significative entre le

fait d'aller à l'école pour rencontrer des ami.e.s et la note obtenue à la fin du deuxième trimestre ($F = 2,762$, $ddl = 4$, $N = 1\ 804$, $p = 0,026$)²¹³.

Si, selon Dubet (2008), « *la tension entre la culture juvénile et sociale d'une part, et le monde scolaire d'autre part, est irréductible; souvent même, ils.elles ne veulent pas "trahir" le groupe de pairs en "collaborant" avec la discipline scolaire* », cela semble moins évident pour le Rwanda. Être content.e.s de sa vie, parler de ses réseaux sociaux comme sources d'enthousiasme aussi bien à l'école qu'à l'extérieur, ces jeunes ne peuvent bien vivre que si l'école amène réussite scolaire et estime des parents, des proches et des enseignant.e.s.

8.2.2. « J'avais de mauvaises pensées [...] j'avais beaucoup de fautes [...] j'ai quitté l'école sans en avoir le goût ²¹⁴ » : les réactions aux difficultés et aux malaises scolaires chez les élèves désinvesti.e.s au plan scolaire.

Comme les paragraphes précédents le précisent, les capacités à s'intégrer dans le milieu scolaire des élèves désinvesti.e.s au plan scolaire sont faibles. Ils.elles éprouvent des difficultés pour construire efficacement leur métier d'élève et adoptent deux types de stratégies en réaction à leurs difficultés et à leurs malaises scolaires. La première stratégie est celle de l'opposition et de la résistance face à la culture scolaire, à ses normes et à ses attentes, dans une perspective défensive. Ces élèves recourent à l'indiscipline et aux comportements agressifs et jugés déviants. Certain.e.s d'entre eux.elles n'arrivent pas à nommer leurs comportements et les désignent par le terme *Ishyano* (« *ni ishyano ibyo nkora ku ishuri* » : élève 1665) un fort concept rwandais qui se traduirait de « pire » et qui touchent différents domaines : « *déranger en classe pendant les cours* » (élève 371); « *prendre de la drogue* » (élève 815); « *être distrait, bavarder en classe* » (élève 1100); « *être distrait, avoir de mauvais comportements* » (élève 1104); « *désobéir aux enseignants* » (élève 1122); « *fumer, prendre de la bière* » (élève 1141); « *désobéir* » (élève 1155). En effet, en adoptant ces attitudes opposées (dont certain.e.s semblent pourtant être fiers.ères) aux normes scolaires et familiales qu'ils.elles connaissent, ces élèves se construisent une identité déviante. Dans certains cas, ces enfants sont isolé.e.s ou totalement laissé.e.s à eux-mêmes. Ils rejettent toute forme d'autorité, une stratégie qui ne fait que pérenniser et proroger un isolement social déjà inscrit par l'échec scolaire vécu répétitivement. Pour reprendre les mots de Becker, ils.elles deviennent des *outsiders*²¹⁵ (Becker 1985; Hennion 1987; Besnard 1987).

²¹³ Les 262 élèves soit 14,3 % des participants qui ont coché la modalité 5 (tout à fait d'accord) à la question de savoir dans quelle mesure ils.elles sont à l'école pour rencontrer des ami.e.s sont plus fréquemment dans le groupes des élèves les plus faibles (38,4 % vs 35,3 % pour l'ensemble).

²¹⁴ Élève 1839.

²¹⁵ Selon Becker (1985, p. 25), « *les normes sociales définissent des situations et les modes de comportements appropriés à celles-ci : certaines actions sont prescrites (ce qui est bien), d'autres sont interdites (ce qui est mal). Quand un individu est supposé avoir transgressé une norme en vigueur, il se peut qu'il soit perçu comme un type particulier d'individu, auquel on ne peut faire confiance pour vivre selon les normes sur lesquelles s'accorde le groupe. Cet individu est considéré comme étranger au groupe, outsider* ».

Face aux comportements déviants des élèves qui ont ce profil, le personnel scolaire recourt à différentes mesures répressives (remarques, convocation du. des parents/tuteurs. tutrices pour discuter de la situation, etc.) qu'ils décrivent ainsi : «*quand l'enfant commence à manifester certains comportements anormaux comme se battre avec les autres, s'endormir en classe [...] la direction de l'école envoie aux parents une lettre de convocation 'Mubyeyi' mais malheureusement certains restent sur la défensive pendant les entretiens* » (Professionnel d'ONG 7).

8.2.3. « D'ailleurs quand je vais à l'école je n'ai pas le matériel et au retour à la maison je n'ai pas à manger ²¹⁶ » : le travail et l'école hors-jeu.

Le désinvestissement des enfants peut aussi avoir d'autres causes, notamment le travail pour subvenir à ses besoins. Bien que la promotion des droits de l'enfant soit une priorité pour le Rwanda²¹⁷ et que *l'éducation pour tous* domine le discours politique, la place des enfants n'est en effet pas toujours à l'école car le travail des enfants demeure une situation bien réelle. Concept aux multiples facettes, le travail des enfants se décline de plusieurs manières et se rapporte à différents objets. La vulnérabilité économique des ménages est le dénominateur commun aux différentes situations rapportées lors des entretiens. Certain.e.s parents d'élèves rapportent par exemple que, à la suite de l'impossibilité de payer les cotisations scolaires, leurs enfants sont renvoyé.e.s de l'école. Ainsi, c'est non seulement du fait d'un encadrement familial déficient, mais aussi et surtout à cause de conditions socio-économiques familiales précaires que ces enfants s'engagent dans le travail pour gagner leur vie.

En effet, bien que les analyses statistiques descriptives dégagent un taux peu élevé d'enfants qui travaillent pour gagner de l'argent²¹⁸, l'observation du contexte ainsi que les propos de mes interlocuteur.trice.s évoquent le travail des enfants en raison de leur lutte quotidienne pour survivre ou pour répondre à leurs besoins. Ceux-ci peuvent être liés à leur scolarité : « *Quand il est possible de faire un travail occasionnel, je le fais car maman ne peut pas trouver tout ce dont j'ai besoin. Papa nous a abandonnés, et s'est en allé. Même le matériel scolaire, c'est difficile pour*

²¹⁶ Professionnel d'ONG 8 reprenant les propos d'un enfant qu'il accompagne dans le cadre de son travail.

²¹⁷ Le Rwanda a ratifié les conventions internationales (la Convention internationale du travail N° 138 du 26 juin 1973 portant sur l'âge minimum d'admission à l'emploi et la Convention internationale du travail N° 182 du 17 juin 1999 portant sur les pires formes de travail des enfants) qui jouent un rôle de chien de garde pour limiter le problème du travail des enfants. Le gouvernement rwandais a mis en place un cadre juridique (Loi N° 13/2009 du 27 mai 2009 portant réglementation du travail au Rwanda : Gouvernement rwandais 2009) et politique (Politique nationale pour l'élimination du travail des enfants : MIFOTRA 2012) qui abolit le travail des enfants. En plus, comme présenté plus haut, nous pouvons noter des mesures incitatives pour favoriser la scolarisation de base universelle (comme la gratuité de l'éducation de base obligatoire). Également, d'autres initiatives (Comité directeur interministériel sur le travail des enfants, Commission nationale pour l'enfance, projets du gouvernement et d'ONG partenaires) essayent de réorienter et de soutenir la place de l'enfant à l'école.

²¹⁸ 2,7 % des élèves qui ont répondu à l'item portant sur l'absence scolaire affirment qu'ils.elles s'absentent quelques fois à l'école pour travailler ; ce qui est souvent le cas pour 1,4 % des élèves et très souvent le cas pour 1,3 % des élèves interrogé.e.s. N = 928).

moi de le trouver, par exemple je n'ai pas jusqu'à présent la carte d'élève. Je dois alors travailler et épargner tout l'argent que je gagne pour pouvoir la payer » (élève 1091).

Dans de nombreuses familles rwandaises (surtout dans les familles modestes), l'entrée dans le monde du travail se fait dès le plus jeune âge. Rarement subite, l'activité rémunérée représente et demeure le premier outil pour acquérir une forme d'autonomie et pour lutter contre la pauvreté. Les enfants apprennent et participent aux activités familiales : aider aux champs, garder des puiné.e.s, faire le ménage, la lessive, chercher du bois de chauffage, etc. puis ils offrent ces services aux voisins ou les accomplissent dans un autre village en échange d'argent. Ces conditions sont de nature à affecter, partiellement ou totalement, les conditions de scolarisation car elles se réalisent au détriment des tâches scolaires et sont causes de fatigue, d'épuisement, de retard et de manque de concentration. À la longue, elles deviennent une cause du désinvestissement scolaire chez certain.e.s de ces enfants car la question qui se pose chez eux n'est pas celle d'une exploitation plus ou moins féroce, mais celle de la survie individuelle et de la famille. Une logique qui pousse à l'abandon scolaire se met ainsi en place, très bien résumée par les propos d'une personne travaillant dans une ONG qui s'occupe d'enfants vulnérables :

« [...] Certains enfants ne sont pas considéré.e.s comme des enfants par leurs parents mais comme des adultes qui doivent travailler (casser les pierres, transporter les fardeaux) pour gagner de l'argent. Dans les premiers moments, ces enfants essayent de faire les deux [l'école et le travail à coté] mais à certains moments, ils arrêtent de s'impliquer dans la scolarité qui ne leur apparaît pas comme une nécessité fonctionnelle et pensent uniquement qu'ils doivent gagner de l'argent pour être fidèles aux injonctions de leurs parents » (Professionnel d'ONG 2).

Les données qualitatives recueillies révèlent que le désinvestissement scolaire et l'engagement précoce dans le travail ne peuvent être entièrement attribués à des difficultés d'apprentissage comme on pourrait le penser au premier abord. Ils proviennent plutôt de la rencontre de plusieurs causes de vulnérabilité. En se surajoutant d'une façon singulière pour chaque enfant, elles génèrent de l'anxiété et compliquent l'apprentissage. En effet, non seulement certain.e.s enfants voient-ils/elles leurs conditions de vie affecter leur scolarité, mais, surtout, ils/elles sont pénalisé.e.s par le milieu social dont ils/elles sont issu.e.s. Celui-ci rend difficile le soutien dans leur travail scolaire. Ils/elles ont de mauvais résultats et ces derniers²¹⁹ créent des doutes chez certain.e.s parents quant aux bénéfices d'une scolarité complète (et plus particulièrement de longue durée)²²⁰. À cela, il faut ajouter le changement des programmes en 2015. Le curriculum

²¹⁹ À l'école primaire, la plupart des enfants n'ont pas acquis les compétences nécessaires en lecture ou en calcul (EDC 2017). D'autres mentionnent que, dans bien des cas, les diplômes universitaires sont loin d'avoir permis la construction des compétences attendues par les employeurs.

²²⁰ Comme le montre ces données du NISR (2017, p. 43), la possession d'un diplôme ne constitue pas une protection sûre contre le chômage. Le taux de chômage est de 27,7 % pour les personnes ayant achevé des études universitaires et de 35,3 % pour les personnes ayant terminé le cycle complet de la scolarité secondaire. En 2016, ces taux étaient respectivement de 14 % pour les

des élèves est depuis lors exprimé en termes de compétences alors qu'il mettait l'accent auparavant sur les savoirs appris par cœur, ce qui accroît les difficultés des parents à fournir du soutien à leurs enfants. Non seulement, ils.elles ne maîtrisent pas toujours l'anglais, devenue langue d'enseignement, mais ils.elles comprennent moins bien les finalités des programmes exprimés dans des termes qui sont éloignés de ce qu'ils.elles vivent au quotidien ou ont appris à l'école. Confrontés au sentiment d'incompétence et à l'obsolescence de leurs acquis, les parents expriment des signes d'une désorientation scolaire et statutaire qui aboutit progressivement à un « décrochage scolaire parental » précoce. C'est d'autant plus le cas quand les parents sont peu diplômé.e.s et qu'ils.elles sont culturellement éloigné.e.s du monde scolaire. Le désinvestissement scolaire est alors renforcé par le décrochage parental, risquant de provoquer à terme un abandon scolaire :

« Au départ le parent le décourage et lui dit : Est-ce que tu étudies pour devenir ministre ? Pour avoir un emploi rémunéré dans le secteur formel ? Et lui aussi, quand il commence à aller dans ces petits travaux, comme la cueillette du thé, le cyclisme [...] Il commence à recevoir de l'argent et se demande : D'ailleurs quand je vais à l'école je n'ai pas le matériel et au retour à la maison je n'ai pas à manger. Dans ces situations, ces enfants préfèrent se livrer au travail surtout que leurs parents ne comprennent pas leurs besoins ou qu'ils ne peuvent pas y répondre car ils sont tellement pauvres » (le professionnel d'ONG 8).

Dans ce contexte, les élèves désinvesti.e.s voient leur handicap alourdi par un cursus scolaire sélectif qui vise principalement à permettre aux meilleurs élèves de franchir l'échelon scolaire suivant. Le chemin de l'école leur semble un investissement trop coûteux qui donne « un faible retour » et n'offre pas la garantie de décrocher un emploi correctement rémunéré dans le secteur formel. Certain.e.s jeunes cèdent facilement à la tentation de prendre le chemin du travail précoce d'autant plus que l'environnement social, la persistance du chômage parmi les diplômé.e.s a démobilisé fortement les jeunes. Les professionnel.le.s d'ONG rencontré.e.s indiquent que cette situation décourage les élèves : *« Certains bénéficiaires [enfants qui ont arrêté l'école] nous disent : moi, je ne peux pas retourner à l'école, ce serait perdre mon temps parce je ne suis pas sûr de trouver du travail après les études. Au pire, si j'y retourne, je déciderai d'apprendre les métiers, disons, pendant six mois, et j'espère que je pourrais trouver quelque chose à faire » (Professionnel d'ONG 8).*

personnes ayant achevé des études universitaires et de 11 % pour les personnes ayant un niveau d'éducation secondaire (NISR 2016c).

8.3. PROFIL 3 : LES ÉLÈVES EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ MAIS INVESTI.E.S DANS L'ÉCOLE

Le profil 3 représente des élèves que Lahire (1998) décrit comme des exceptions intéressantes à étudier, car elles mettent en évidence des caractéristiques qui permettent la réussite scolaire quand tout (origine sociale, diplôme des parents, etc.) devrait l'empêcher. Ainsi, bien que les analyses quantitatives ont montré que les enfants en familles peu aisées sont significativement plus nombreux.ses à éprouver des difficultés dans la manière de vivre la scolarité, ce profil type décrit « les élèves en situation de vulnérabilité » qui donnent un sens stratégique aux études, sens qui est dominé par de fortes attentes éducatives personnelles (transformables en avantages divers comme une insertion professionnelle satisfaisante) mais aussi familiales, en termes d'insertion sociale. Le recours à l'expression « élèves en situation de vulnérabilité » vise à éviter de recréer une catégorie uniformisante comme celle des exclus et à prendre en compte le fait qu'il s'agit d'une situation de précarité qui peut être temporaire.

8.3.1. L'école, « un refuge salvateur » et un cadre qui permet de trouver des étayages multiples face à la vulnérabilité

Certain.e.s enfants vulnérables affirment que la fréquentation de l'école les aide à occuper leur esprit et à penser à d'autres choses qu'à la misère et aux difficultés (surtout économiques) rencontrées dans leur vie. Ils.elles profitent de l'environnement scolaire, qui devient un puissant cadre de protection et supplée à la vulnérabilité familiale car ils.elles trouvent un espace de (re)construction psychique propice à leur développement. Dans l'institution scolaire, pour reprendre les mots d'Anaut, il s'agit « *d'un havre de paix, d'un refuge salvateur. Ils identifient l'école comme une nouvelle famille qui leur permet de trouver des étayages multiples et de constituer un creuset fécond d'expériences positives* (Anaut 2006, p. 36). L'école leur permet aussi de nouer des relations sociales et affectives positives (« *Je me réjouis de m'amuser avec les autres* », élève 1074). Comme il a été déjà souligné, ces enfants en situation de vulnérabilité bénéficient parfois du soutien de leurs pairs et des enseignant.e.s nommé.e.s des « pôles d'étayage », des « tuteurs de développement » (Anaut 2006, p. 34) ou encore « tuteurs de résilience » (Boris Cyrulnik cité par Delage 2004, p. 342). Dans la littérature, ces derniers.ères assistent la résilience²²¹ des élèves en situation de vulnérabilité. Ils.elles le font de différentes manières : communication de modes de revalorisation, implication accrue dans les activités scolaires afin d'augmenter leur plaisir d'être à l'école, attitudes encourageant la réussite scolaire, etc.

²²¹ J'emprunte cette terminologie à Ionescu (2015, p. 5; Ionescu et Jourdan-Ionescu (2010, p. 402).

L'ensemble de ces formes de soutien est apprécié par ces élèves investi.e.s dans l'école et les plus précieux sont ceux qui pallient les manques matériels dû à la situation sociale précaire des familles :

« Les enseignants du primaire m'ont beaucoup aidé surtout avec les cours des samedis [cours supplémentaires]. Seulement ceux.celles qui avaient de l'argent venaient étudier et ceux.celles qui n'avaient pas payé devaient rester. S'ils.elles venaient, on les renvoyait. Mais moi je n'en avais pas et les enseignants m'autorisaient d'étudier gratuitement. Ils voyaient que je suis intelligent et comme ils n'aiment pas donner cours sans qu'aucun élève montre qu'il.elle comprend bien la matière et répond aux questions, ils me demandaient de venir participer aux cours supplémentaires pour avoir quelqu'un qui pouvait répondre [...] J'ai été très content et j'ai alors promis surtout à l'enseignant des mathématiques que j'allais recevoir 1 point [meilleur score] dans cette branche » (élève 886).

Ces signes d'attention particulière de la part des enseignant.e.s permettent aux enfants suffisamment solides de gagner en estime d'eux-mêmes, mais ils peuvent aussi être source de difficultés lorsque les efforts demandés sont trop importants (*cf. supra*). On doit noter ici que ces aides enseignantes ne sont pas toujours totalement désintéressées. L'importance de l'évaluation touche également les enseignant.e.s et avoir des « excellent.e.s élèves » peut aider à leur avancement de carrière.

Ngendahayo et Askill–Williams (2016) montrent ainsi que les évaluations périodiques des élèves valent aussi comme évaluations du travail des enseignant.e.s, les incitant à fournir des marques particulières d'engagement dans leur métier lors de cette année de sélection/orientation.

Le bon classement des établissements scolaires suivant le taux de réussite des élèves aux examens nationaux a pour effet d'améliorer la réputation de l'école (*upgrading* en anglais), ce qui s'accompagne d'une hausse de la « prime de motivation » payés par les parents²²².

²²² On peut aussi ajouter que ces incitations sont parfois formalisées dans les contrats de performance, les *imihigo*. Ce terme kinyarwanda (pluriel d'*Umuhigo* qui signifie se vouer à livrer) inclut également le concept de *Guhiganwa*, qui signifie être en concurrence. Si ces contrats de performance sont une pratique culturelle pré-coloniale au Rwanda où une personne fixe des cibles ou des objectifs à atteindre au cours d'une période donnée, ils signifient dans le contexte actuel que les enseignant.e.s s'engagent face à la direction à obtenir des taux de réussite élevés parmi les élèves de leur classe. Dans certaines écoles, atteindre ces objectifs procure une récompense. C'est dans le cadre des efforts de reconstruction du Rwanda et de développement d'une identité nationale partagée que le gouvernement rwandais s'est appuyé sur des aspects de la culture et des pratiques traditionnelles rwandaises pour enrichir et adapter ses programmes de développement aux besoins et au contexte du pays. Le résultat de ce qui est nommé *Imihigo* est un ensemble de solutions/pratiques culturellement adaptées, traduites en programmes de développement durable. L'une de ces solutions est *Imihigo*, ré-introduite en 2006 pour assurer le suivi et l'évaluation par le gouvernement central des programmes de développement, mis en œuvre par les niveaux locaux de 2000 à la suite d'un programme de décentralisation (<http://rgb.rw/home-grown-solutions/rwandas-hgs-good-practices/imihigo/> consulté le 11 juin 2016).

Ce jeu de récompense-punition peut être pensé comme un jeu où toutes les parties sont gagnantes, sauf les élèves qui ont des résultats scolaires moyens, qui viennent d'une famille en situation de vulnérabilité ou qui ne disposent pas des soutiens nécessaires pendant l'école :

« Dès que les élèves de la 6^e arrivent devant nous, nous leur faisons comprendre qu'ils sont spéciaux et qu'ils sont dans une classe spéciale. Dans d'autres classes, ils étudient pour passer de classe et ça ne cause aucun problème s'ils reprennent l'année ; mais ici, nous leur faisons comprendre que deux choses les attendent : soit, étudier, réussir et avoir une lettre qui les oriente dans une école secondaire avec internat selon leur choix, soit ne pas réussir et aller étudier en Nine years ... » (Personnel scolaire 3, enseignante en 6P).

Pour favoriser la réussite à l'examen national des élèves qui ont les moyens (sociaux, financiers et cognitifs), les équipes enseignantes rusent parfois avec les règles scolaires recourant ainsi à la simple vacation pour maximiser le temps d'école alors que la règle est à double vacation pour notamment diminuer les effectifs ; l'intensification des apprentissages testés à l'examen et le bachotage au dépens d'autres activités ou encore à la proposition de cours supplémentaires (payants le samedi matin ou en soirées).

8.3.2. La réussite scolaire, un processus défensif contre une incertitude et des souffrances significatives

Certain.e.s élèves interrogé.e.s se montrent résilient.e.s malgré la résonance des difficultés liées à leur expérience socio-familiale qui rendent leur travail scolaire difficile. Si ces élèves partagent, pour la plupart, des situations sociales parfois difficiles, ils.elles ne constituent pas des jeunes à risque d'abandon scolaire, surtout que leurs parents ont des attentes très élevées pour eux.elles. Souvent poussé.e.s par la dynamique émancipatrice de leur famille qui les incite à s'ouvrir à un avenir différent, ces jeunes ont la perception, sinon la conviction, que l'école est porteuse d'enjeux essentiels car elle leur ouvre d'autres opportunités que celles qu'ils.elles auraient pu imaginer auparavant.

Elle s'impose ainsi comme inévitable car elle leur permet de ne pas être agriculteur.trice ni chômeur.euse et même de ne pas être exclu.e.s du marché des emplois stables et prestigieux (*« Je veux dans l'avenir avoir un bon travail, je veux voir se réaliser mes rêves d'être médecin... »* : élève 221). Dans ces cas, l'école est appréhendée, comme l'a précisé Charlot (Thin 2000, p. 137), *« dans la logique du niveau qu'elle permet d'atteindre, le diplôme compte pour sa dimension sociale davantage (devenir « quelqu'un ») que par les savoirs qu'il certifie »*. Ces élèves entrent donc dans une situation d'apprentissage pour des raisons « utilitaires » (*« Nous sommes une famille pauvre et je veux l'aider à se développer.... Je fournis alors des efforts pour qu'un jour, mon objectif soit atteint »* : élève 886) et ils.elles fréquentent l'école non seulement pour y être éduqué.e.s mais aussi pour y acquérir des certifications utiles autour desquelles se structure

l'ascension sociale. Ils.elles accordent une importance instrumentale aux savoirs (Merle et Piquée 2006) et, pour reprendre les mots de Charlot (1992, p. 118), « *pensent l'école en termes d'avenir plus que de savoirs* ». Leurs discours le précisent bien :

« *J'étudie pour qu'un jour je sois utile à moi-même dans mon avenir. Et pouvoir aider mes parents* » (élève 1377) ; « *J'étudie pour être utile à ma famille et à mes sœurs et frères* » (élève 213) ; « *.... Je veux aider mes parents et les récompenser pour le bien qu'ils ont fait pour moi depuis mon bas âge* » (élève 221) ; « *Je vais à l'école pour pouvoir aider mes parents dans l'avenir* » (élève 1325) ; etc.

À cet effet, comme en témoignent les parents de ces élèves, ils.elles intériorisent les normes attendues par les parents et respectent les règles de l'institution scolaire, même lorsqu'elle les a orienté.e.s en 9YBE, et se comportent de façon conformiste :

« *C'est un enfant qui aime l'école, depuis la 1^{re} année, il n'avait jamais redoublé jusqu'en 6^e primaire, il avait de bons points, je n'y voyais aucun problème. Même maintenant qu'il étudie en Nine, malgré le complexe qu'il devrait étudier dans une autre école, il n'y a plus de problème, il a accepté la situation, la pauvreté ne lui fait rien, il a tout accepté* » (Mère de l'élève 1377).

Je dois ajouter pour compléter ce profil d'expérience scolaire que ces enfants surinvestissent dans le champ de la scolarité comme on bâtit une muraille face à la détresse. Dans leurs discours, ils.elles utilisent beaucoup de termes comme « profiter », « lutter », « se battre », « courage », « ne pas se décourager », « se motiver », « fournir un effort », « devoir » pour caractériser leur engagement dans le travail scolaire. Les propos suivants le montrent plus en détails :

- « *J'étudie avec courage et en classe je suis attentivement l'enseignant..* » (élève 876).
- « *Même si nous n'avons pas d'argent, ce qui fait que je n'ai pas l'essentiel pour l'école, je vais à l'école pour lutter, peut-être qu'un jour, nous en aurons* » (élève 1757).
- « *Je fournis toujours de l'effort pour étudier. De ma vie, je n'ai jamais haï l'école. J'ai le courage d'étudier jusqu'où s'arrêteront mes capacités* » (élève 1377).
- « *Je suis décidé à réussir brillamment aux examens d'État* » (élève 1024).
- « *Je dois beaucoup étudier* » (élève 223).
- « *Je reviens à l'école [elle étudie dans les doubles vacances avant et après midi] pour profiter des explications de l'enseignant parce que je ne peux pas avoir de l'argent pour étudier (faire des cours supplémentaires comme les autres)* » (élève 605).
- Etc.

On lit, dans ces discours, un sentiment d'auto-efficacité²²³ élevé pour surmonter les difficultés et s'investir dans les apprentissages, un défi posé à soi-même afin de montrer qu'ils.elles ne seront pas éternellement victimes de leur situation de vulnérabilité.

²²³ Le sentiment d'auto-efficacité constitue la croyance que possède un individu en sa capacité d'exécuter ou non une tâche (Bandura 1982).

Sur le plan de la construction de l'expérience scolaire, ces élèves expriment une certaine prise de distance à l'égard de leur situation passée et actuelle et ne se perçoivent pas comme des élèves ayant cumulé des handicaps scolaires et sociaux en raison de leurs situations socio- familiales. Ils.elles sont convaincu.e.s d'avoir une vie pleine d'opportunités et s'autorisent à surpasser les situations qui les ont rendu.e.s vulnérables et à être différent.e.s de leurs parents. Ils.elles présentent un grand désir de suivre une scolarité normale et un parcours scolaire similaires à ceux des autres élèves.

La plupart de ces élèves présentent des projets professionnels élevés et qui nécessitent généralement de longues formations très coûteuses : ils.elles veulent devenir « *journaliste* » (élève 1757), « *agent de la banque* » (élève 905) ou encore « *médecin* » (élèves 605, 1377, 884, 894, 465, 1108, 1230, 1326, 1343, 1424.). Ils sont porteurs d'espérance mais l'on pourrait penser à un manque de réalisme par rapport à la situation socio-économique précaire de leurs parents. Toutefois, ces élèves incarnent la nouvelle philosophie prônée à la fois par le secteur de l'éducation rwandais, mais aussi par ses partenaires qui encouragent l'excellence et la meilleure réussite, notamment chez les enfants vulnérables. On peut dire que le constat des sociologues quant au rôle de l'école en termes de mobilité intergénérationnelle ascendante (Duru-Bellat et Van Zanten 2006; Duru-Bellat 2012) joue à plein en ce qui les concerne.

Selon les critères dominants du succès scolaire, la réussite de ces enfants est donc liée à une persévérance développée malgré la vulnérabilité, à une stabilité émotionnelle et une capacité à réduire ou, au moins, à maîtriser le stress. Le cumul de ces qualités n'est pas fréquent²²⁴. Il semble que le cœur de l'explication se situe dans la dimension de l'engagement, dans des attentes élevées quant à la scolarité et surtout dans leur attitude dynamique et leur implication dans les activités scolaires, soutenue par une volonté de réussir leurs études, avec des projets personnels choisis en adéquation avec les résultats scolaires obtenus. En se libérant de la vulnérabilité familiale, le désir et la volonté d'apprendre s'affirment et comme l'ont signalé Currie et al. (2012), un contexte de pauvreté ne signifie pas nécessairement une expérience scolaire négative. Mais il faut rappeler pour conclure que, dans les cas où cette émancipation est impossible faute d'engagement dans le travail scolaire et de soutien externe (famille et école), les projets de limitent très vite et les échecs conduisent à l'abandon.

²²⁴ Il faut toutefois noter que bien que 70,7 % des élèves en familles peu aisées aient signalé que leurs notes à la fin du deuxième trimestre étaient inférieures à 51 %, 37,5 % ont signalé que leurs notes à la fin du deuxième trimestre étaient de 80 % et plus ; (N = 1 487).

CONCLUSION

Ce chapitre a tenté de faire ressortir la diversité des expériences scolaires chez les enfants interrogé.e.s et il a permis de se centrer sur les processus qui différencient les typologies multidimensionnelles dégagées. Les phénomènes qui interagissent dans le processus de construction (sous l'effet des caractéristiques sociodémographiques, scolaires et de l'engagement éducatif perçu des proches) des différentes formes d'expériences scolaires dégagées sont hétérogènes : les actions (travailler à l'école), les représentations de l'école ; le sens personnel accordé à l'école et aux savoirs enseignés (attentes, valeurs) ; les phénomènes psychiques (identifications, projections) ; etc. et certains aspects dominant.

Les résultats dégagés montrent surtout que la scolarité dans le système scolaire rwandais demande de s'approprier des savoirs et de s'acquitter de ses obligations matérielles et professionnelles d'élève afin de devenir « acteur.trice » de sa scolarité.

Toutefois, tous les élèves interrogé.e.s ne sont pas égaux.égales face à cette exigence. En effet, il ne s'agit pas seulement d'adopter les règles, les manières et les habitudes scolaires, mais surtout d'accéder au « sens » des apprentissages et de satisfaire les conditions matérielles de la scolarité. Or, certain.e.s élèves n'y arrivent pas. Parfois, ils.elles découvrent bien les attentes formelles que l'école leur énonce et s'y soumettent volontiers, mais ils.elles peinent à saisir ses attentes plus implicites et à répondre aux conditions matérielles scolaires. Et lorsque ces malentendus et le non-respect des exigences matérielles s'accumulent, ces élèves se transforment en élèves « en difficultés ». Une partie d'entre elles et eux se maintiennent dans le jeu scolaire grâce au soutien des pairs, des proches et du personnel enseignant mais les plus sensibles se retirent de l'école.

Ces résultats obtenus invitent les décideurs et les équipes éducatives à s'interroger et à mener une réflexion sur les politiques et les pratiques au regard de l'expérience subjective des enfants rwandais.es.

CHAPITRE 9. DES PARCOURS MARQUÉS PAR LA SÉLECTION

INTRODUCTION

On l'a vu (*cf.* notamment dans le premier chapitre), au Rwanda, à la fin de la 6P, les élèves passent l'examen national de fin de l'école primaire. Les résultats obtenus à cet examen²²⁵ conservent leur pouvoir de séparation entre deux parcours scolaires hiérarchisés qui ont des valeurs très différentes au sein d'un même système scolaire. Les « bon.ne.s » élèves sont orienté.e.s dans les écoles secondaires publiques ou conventionnées avec internat perçues par les enfants et leurs parents comme des « bonnes écoles ». Les élèves « moyen.ne.s » sont orienté.e.s vers les écoles 9YBE (« école de jour ») où certain.e.s « bon.ne.s » élèves en difficultés économiques les rejoignent, très souvent contre leur gré. À côté de ces deux voies qui poursuivent la scolarité se trouvent, pour certain.e.s élèves, le redoublement mais aussi, pour les plus vulnérables ou les plus pauvres, la déscolarisation.

Ce chapitre sera consacré à décrire comment sont vécues ces quatre types de trajectoires et comment elles s'inscrivent dans l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s. Il se fonde principalement sur les propos des enfants, ceux de leurs parents et, parfois, de leurs enseignant.e.s.

²²⁵ Ce qui est rapporté dans cette partie porte sur ce que j'ai observé et ce qui a été rapporté par mes interlocuteurs en 2016 et 2017 et qui est aussi valable pour les années précédant mon premier recueil d'informations en 2016. Je ne reviendrai pas sur les changements survenus avec la publication des résultats à l'examen national pour l'année 2018 et l'orientation des lauréat.e.s de 2018, mais on peut noter quelques changements :

1. Pour la première fois, le ministère de l'Éducation a publié les résultats avant la fin de l'année au cours de laquelle les candidats ont passé les examens. Les années précédentes, les résultats étaient publiés en janvier. Les responsables du secteur de l'éducation ont déclaré que cela visait à devenir plus efficace et à laisser suffisamment de temps aux parents et aux écoles pour se préparer à faciliter l'accueil des élèves.
2. L'affectation des élèves dans les écoles secondaires n'a pas pris en considération les notes comme premier critère mais elle s'est prioritairement établie en fonction des choix des élèves et des places disponibles dans les écoles. Auparavant, le Ministère de l'Éducation fixait une note pour l'orientation dans les écoles publiques avec internat. En fonction des places disponibles, les directeurs.trices d'écoles choisissaient les élèves. Pour les lauréats de 2018, c'est le Ministère de l'Éducation et le REB qui ont affecté les élèves dans les établissements, ce qui a fait que même les élèves avec une bonne réussite ont été orientés en 9YBE ou les élèves avec une faible réussite ont été orientés dans une école secondaire avec internat.

Ce changement serait attribuable au fait que la première façon d'affecter les élèves a été fort critiquée (inégalité entre les écoles publiques avec internat et 9YBE) mais aussi la volonté politique de rehausser la qualité de l'éducation dans les écoles publiques surtout les écoles 9YBE en y affectant les meilleurs élèves (bien sûr les compétence des enseignant.e.s et la disponibilité/qualité des matériels pédagogiques sont d'autres aspects que le ministère renforce dans ces écoles).

9.1. L'INTÉGRATION D'UNE ÉCOLE SECONDAIRE PUBLIQUE OU CONVENTIONNÉE AVEC INTERNAT, UN IDÉAL POUR UNE BONNE SCOLARISATION ACCESSIBLE À TOUS ET TOUTES ?

Les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats à l'examen national sont orienté.e.s dans les établissements secondaires publics et conventionnés avec internat. En effet, bien que ces écoles soient chères, elles restent très sollicitées (70,1 %, $N = 1\ 807$ - des élèves interrogé.e.s souhaitaient y être scolarisé.e.s) car elles offrent de meilleures conditions de travail scolaire : « *Quand un enfant est à l'internat, il est à l'abri des distractions. Son seul souci, c'est d'étudier. C'est bien d'étudier, les enfants qui étudient à l'internat ont le temps de faire la révision, ils réussissent mieux que les externes* » (Parent de l'élève 1391 scolarisé dans une école 9YBE, mais qui a une sœur scolarisée dans une école secondaire publique avec internat). Situées dans tout le pays, ces écoles sont majoritairement des écoles religieuses ; le système d'internat qu'elles offrent dispose d'un nombre de places limitées. À cet effet, les exigences d'entrée dans ces écoles sont extrêmement sélectives et font qu'y être reçu est perçu comme un parcours d'honneur. La croyance en leur mérite joue aussi un rôle parce que ces élèves sont très conscient.e.s d'avoir été soumis à une logique compétitive à la fin de leurs études primaires. En effet, historiquement, les grandes personnalités étaient scolarisées dans ces écoles notamment celles gérées par les religieux.euses caractérisées par un standard plus élevé d'excellence scolaire. Mais, il m'a souvent été expliqué que ces écoles offraient des meilleures conditions de vie surtout pour les élèves en situation familiale précaire (eau, électricité, repas). Mes interlocuteur.trice.s mentionnent également que les ES publiques ou conventionnées avec internat offrent un système d'enseignement où « la culture d'élève » serait généralement propice aux études. Ils.elles rejoignent Glasman (2011) pour qui ces écoles avec internat offrent aussi aux élèves l'occasion de diversifier leurs expériences socialisatrices (notamment à travers les sorties et les activités sportives proposées) et d'entrer dans un nouveau rapport avec leur travail scolaire.

Toutes les activités sont strictement contrôlées et régies par des règles formelles qui sont mises à la disposition des élèves et explicitent les exigences du métier d'élève. Il se dit aussi que les enseignant.e.s dans ces écoles auraient un niveau d'exigence plus élevé et que les programmes seraient mieux couverts, etc.

Face à ces appréciations, les élèves qui ont eu de bons résultats à l'examen national et qui ont accédé à ces écoles, expriment des sentiments dominés par la joie et la fierté :

- « *Réussir [être scolarisé dans une école secondaire publique avec internat], c'était une joie exceptionnelle pour moi. Ça m'a fait beaucoup plaisir* » (élève 886).
- « *Ce qui m'a plu, c'est que j'ai bien réussi et que je suis allée étudier dans une bonne école [publique avec l'internat]. Ça m'a beaucoup plu..... C'est bien de réussir et avoir l'école que tu mérites. Car si les parents paient par exemple une école privée disons avec internat pour toi, oui tu vas étudier dans de bonnes conditions aussi mais que tu n'as pas mérité. Alors on*

est beaucoup plus fier d'être scolarisé dans une école secondaire qu'on a méritée et pas dans une école privée que les parents ont dû chercher pour toi » (élève 221).

Cependant, en cas d'échec ou d'impossibilité d'être scolarisé.e.s ou de scolariser son enfant dans ces écoles, notamment par manque de moyens, la déception chez les enfants et chez leurs parents est grande. Certain.e.s élèves des familles modestes ajustent leurs aspirations par rapport au projet scolaire. C'est ainsi qu'avec une tristesse énorme, un jeune garçon (scolarisé dans une école 9YBE, ce qui était pourtant loin de ce qu'il avait imaginé) et sa mère (approchée dans un entretien mené pour comprendre ce que son fils avait exprimé dans un groupe de discussion) disent :

- *« J'ai commencé la 1^{re} année primaire et suis arrivé en 6^e sans avoir redoublé bien que mes parents me l'aient proposé afin de bien réussir l'examen national. J'ai bien réussi et j'ai été orienté dans une école secondaire publique avec internat. Malheureusement, bien que papa m'avait promis de payer pour moi les frais exigés pour être scolarisé dans une école secondaire avec internat, je ne suis pas allé étudier là où j'avais été orienté à la suite du manque de moyens.....Maman s'est adressée au service social du secteur pour demander de l'aide financière pour ma scolarité, mais elle n'en a pas reçu. Elle a décidé de m'emmener chez ma grand-mère pour étudier dans une école 'nine' mais j'étudie difficilement parce qu'il n'y a pas d'électricité. J'ai de la peine à faire la révision de mes cours. Aussi, s'il n'y a pas d'eau, on m'envoie en chercher alors que c'est loin ; je reviens fatigué, tard la nuit, je mange et je me couche. Quelquefois, j'arrive à l'école en retard car j'essaie de faire la révision le matin. Ça me fatigue beaucoup et mes points ont chuté » (élève 1377).*
- *« ...nous étions contents car, même l'année d'avant, nous aurions dû le faire redoubler parce que ses points n'étaient pas satisfaisants et espérions qu'il allait faire des progrès et mieux réussir à l'examen national. Finalement, il n'a pas redoublé et il a eu de très bons résultats et nous étions très contents pour sa réussite. Toutefois, par manque de moyens, nous n'avons pas pu le scolariser dans une école qu'il avait méritée Moi j'ai eu du chagrin, je ne savais quoi faire, j'ai même pensé à me suicider, car c'est mon premier fils et je pensais qu'il devrait peut-être m'être utile et m'aider à me développer s'il étudiait dans de bonnes conditions.... Il est allé étudier en 'nine' mais il était triste jusqu'à écrire une lettre à son père..... J'ai pris du temps pour le consoler, même son père et les amis qui ont pu l'approcher lui donnaient conseils » (Mère de l'élève 1377).*

9.2. LES ÉCOLES 9YBE, « UN DROIT » MAIS PEU « ENVIABLE »

Les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats sont orienté.e.s dans les écoles d'éducation de base gratuites (9YBE et 12YBE), conçues sous le système d'externat. En effet, comme je l'ai déjà précisé dans le premier chapitre de cette thèse, les écoles pour l'éducation de base ont rendu l'éducation secondaire à la fois abordable et accessible aux communautés, en particulier aux enfants des ménages pauvres. Autrement, ces derniers auraient dû interrompre leurs études après l'école primaire à cause, notamment, de l'incapacité de payer l'écolage lié à la scolarité

dans des internats, souvent éloignés du domicile. Elles ont aussi donné accès à l'éducation aux enfants qui ne décrochaient pas de bons résultats à l'examen national de fin de l'école primaire et favorisent une augmentation générale du niveau de connaissance. À cet effet, une autorité scolaire apprécie :

« Dans le passé, les enfants qui réussissaient l'examen de fin de la 6^e primaire étaient moins nombreux et étudiaient dans une école secondaire située plus loin de leur domicile. Si aujourd'hui l'État rwandais a mis en place des écoles nine dans les communautés, c'est qu'il y avait eu un problème : les internats prenaient peu d'enfants et étaient chers » (Fonctionnaire d'institution publique 6).

Toutefois, bien que les écoles 9YBE assurent la poursuite des études secondaires comme un droit, elles ont été considérées dès leur mise en place comme *« les écoles des gens simples, réservées aux élèves qui n'ont pas eu la chance d'aller dans les internats, les écoles des élèves dont les parents sont pauvres et qui étudient et rentrent à la maison chaque jour »* (Personnel scolaire 7). En effet, l'absence de bourse au niveau de l'école secondaire fait que les élèves qui ont eu de bons résultats aux examens nationaux de fin de l'école primaire mais qui n'arrivent pas à payer les frais scolaires pour étudier dans les écoles secondaires publiques avec internat fréquentent des établissements d'éducation de base avec leurs collègues qui ont eu moins de bons résultats (Williams, 2015b).

En outre, bien que certain.e.s élèves réussissent bien dans ces écoles, au même titre que ceux.celles qui sont scolarisé.e.s dans les écoles publiques avec internat²²⁶, les écoles 9YBE continuent d'être moins appréciées. Les interlocuteur.trice.s soulignent très particulièrement certaines raisons qui justifient ces perceptions à l'égard de ces écoles :

- *« Beaucoup d'enfants de Kigali ne veulent pas aller étudier en Nine. Ils disent que les enfants qui étudient en 9YBE sont faibles et vagabonds, ils ne l'aiment pas. Cependant, quand ils reçoivent une lettre [d'orientation dans une école secondaire publique avec internat], ils disent : cette fois-ci, j'ai réussi..... »* (Personnel scolaire 3).
- *« On s'est mis en tête que les écoles Nine ne sont pas des écoles comme tant d'autres, on les considère comme des écoles de bas niveau »* (fonctionnaire au MINEDUC 3).
- *« Le grand problème avec ces écoles [9YBE], c'est que les enfants sont plus nombreux dans les classes par rapport aux écoles secondaires avec internat, l'enseignant avance avec les plus fort.e.s....Dans une classe de 75 élèves, avec 4 élèves sur un même table bancils se gênent entre eux, bavardent et dérangent. Ils ne sont pas épanouis. Je considère cela comme une des contraintes pour une meilleure scolarisation de enfants. Il serait bien de construire d'autres salles de classe dans ces écoles car les classes sont peu nombreuses par rapport aux effectifs des élèves »* (FCM 5)

²²⁶À titre d'exemple, lors de la publication des résultats à l'examen national de fin de la 6P, le Groupe Scolaire Mwendu, localisé dans le district de Ruhango au Sud du pays a été classé la 5^e au niveau national (<http://igihe.com/amakuru/urwanda/article/mineduc-yasabye-abasuzugura-amashuri-y-uburezi-bw-ibanze-ya12-ybe-guhindura>, consulté le 12.3.18).

Ces citations regroupent les reproches faits au 9YBE : ce sont des écoles fréquentées par les enfants des familles pauvres, que leur pauvreté pousse à la déviance (« vagabonds ») ; ce sont des écoles de bas niveaux ; ce sont des écoles dans lesquelles les conditions de scolarité sont mauvaises. Elles attirent l'attention sur le fait que, pour reprendre les mots de Cousin (1993), les établissements ne façonnent pas la réussite ou l'échec de la même manière. Elles montrent également que les mécanismes de sélection et d'orientation ont comme causes et résultats un jeu complexe de variables dont les conséquences sont non négligeables.

Ce système d'orientation est donc source d'inégalités aux yeux des parents. De manière lucide, leur constat vont dans le même sens que ceux que Duru-Bellat et Mingat (1988) et de Duru-Bellat (2001). Ainsi, les inégalités sociales ne peuvent se réduire au jeu des variables individuelles (valeur scolaire, niveau d'aspiration) dans les ressources familiales que les élèves apportent en quelque sorte avec eux. Elles résultent en partie des différences de fonctionnement et des inégalités des ressources scolaires non seulement en ce qui concerne l'accès à de bonnes écoles, mais aussi dans l'ensemble de la scolarité. Pour les parents et les enfants, la poursuite de la scolarité ne peut être envisagée qu'en terme hiérarchique. D'un côté, la voie royale, le parcours d'excellence, autant de qualificatifs pour désigner la scolarisation dans les écoles publiques et conventionnées avec internat qui sont considérées comme la garantie du succès scolaire et d'un parcours professionnel enviable. À l'opposé, les écoles 9YBE qui accueillent les élèves ayant les moins bons résultats à l'examen national mais aussi les jeunes des familles vulnérables qui ne peuvent faire face aux coûts de l'internat. Qualifiée par certains.e.s de parcours de « seconde chance », la scolarisation dans les écoles 9YBE est stigmatisée et méprisée. Elle est perçue aussi comme une voie alternative risquée ou conduisant même à l'échec.

Ainsi, et conformément à ce que certains observateurs du système scolaire rwandais relèvent, les examens nationaux de fin de la 6P cimenteraient les disparités existantes, d'une part, entre les zones urbaines et rurales et, d'autre part, entre les familles à faible revenu et celles à revenu élevé. Les élèves en milieu urbain et ceux qui fréquentent les meilleures écoles, notamment les écoles privées, seraient avantagé.e.s par rapport à ceux qui habitent en milieu rural et qui vont dans des écoles publiques (Laterite Ltd 2017) puisque les enfants sont soumis aux mêmes épreuves et que l'inégalité de situations des enfants n'est pas prise en compte par le système d'évaluation. Cette situation amène Williams (2016) à se demander si la politique d'éducation de base peut être considérée comme inclusive.

Les politiques éducatives volontaristes décrites dans le premier chapitre de cette thèse ne sont pas associées à une réduction sensible des inégalités scolaires et un professionnel d'ONG rencontré s'est exprimé à ce sujet :

« Je le constate [situation d'inégalités entre les écoles] et je pense que ces inégalités, ces disparités, vont finalement causer des problèmes. Au-delà de la sphère socio-économique, il y a aussi la sphère sociale en tant que telle. Certain.e.s [élèves] se voient comme du second ordre, alors que les autres sont de premier ordre. Le ministère de l'Éducation devrait assurer sa première responsabilité qui est la régulation de la politique de l'éducation, son suivi et son évaluation, mais également la régulation des niveaux. Il devrait assurer une éducation qui n'est pas déphasée, de façon qu'il n'y ait pas un grand écart entre les conditions de scolarisation et le produit fini qui sort de cette éducation » (Professionnel ONG 1).

Bien qu'elles ouvrent l'accès scolaire, finalement elles ont opéré un transfert des mécanismes inégalitaires au sein même du système scolaire et au cœur même de l'expérience des élèves tant les filières sont hiérarchisées aux yeux de toutes et de tous. Ainsi, le grand clivage n'oppose plus ceux qui accèdent aux études et ceux qui n'en bénéficient pas, mais ceux qui réussissent bien leur parcours et ceux qui réussissent moins ou échouent et sont orienté.e.s vers des établissements scolaires pensés comme de « relégation ». Cette perspective est assez inquiétante pour que nombre d'enfants et de parents veuillent une « seconde chance » et négocient avec les autorités scolaires pour que le droit de redoubler soit accordé.

9.3. LE REDOUBLEMENT EN COURS DE TRAJECTOIRE, UN REDRESSEMENT DES PERFORMANCES SCOLAIRES POUR LA POURSUITE D'UN ITINÉRAIRE ÉLITISTE ?

9.3.1. Le redoublement au Rwanda

Traditionnellement, le redoublement était utilisé pour maintenir les élèves les plus faibles dans la scolarité afin de leur permettre de combler leurs lacunes et de poursuivre leurs études. Selon la littérature anglo-saxonne, certaines méta-analyses, notamment celles de Holmes et Matthews (1984) et de Jimmerson (2001) ont mesuré l'ampleur de l'effet du redoublement. Ces chercheurs concluent que les redoublants progressent moins que les non-redoublants (ou élèves promus). Ils confirment ainsi à large échelle les conclusions d'autres enquêtes empiriques qui font du redoublement l'une des étapes du chemin qui mène à l'absence de qualifications professionnelles après l'abandon scolaire (Troncin 2005), faute d'une estime de soi suffisante.

Ainsi, aujourd'hui, les résultats de recherche convergent vers le fait que le redoublement représente un échec scolaire, Crahay (2007, p. 35) notant même que les acteurs scolaires « considèrent en général que l'échec est véritablement consommé lorsqu'un redoublement est décidé; ce dernier leur apparaissant comme le signe tangible de l'échec scolaire ». Bien qu'il soit souvent attribué à l'élève, l'échec scolaire représente surtout celui de l'école et il a été fabriqué

« dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'institution scolaire à y parvenir » (Troncin 2005, p. 37).

Le redoublement peut à ce titre être considéré comme un facteur aggravant la *« mortalité scolaire qui ronge les systèmes éducatifs si fragiles des pays en voie de développement »* (Troncin 2005, p. 61). Il convient toutefois de mentionner que les rapports du redoublement avec l'échec scolaire *« subissent des variations qui relèvent des cultures de redoublement régionales et sous-régionales distinctes. Dans les pays africains, qui présentent les taux de redoublement les plus élevés, redoublement ne signifie pas nécessairement échec scolaire »* (Eisemon 1997, p. 50). Le redoublement peut au contraire indiquer l'investissement fait par les acteurs dans la question scolaire et il peut même être perçu par les parents et les enfants comme une marque de soutien à la carrière scolaire, les coûts indirects et directs de l'éducation assumés en plus indiquant que les parents croient dans les chances de réussite de leurs enfants. Ce sont alors les élèves qui ont des potentialités scolaires qui deviennent les cibles premières du redoublement, pensé comme un moyen pour améliorer leurs chances de réussite aux examens très sélectifs de fin de la 6^P (accès aux internats).

Au Rwanda, les perceptions face au redoublement ne sont pas unanimes. Alors que les responsables politiques et les spécialistes des sciences de l'éducation semblent parvenus à un consensus pour en dénoncer les effets néfastes (Tombola 2016; Kamanzi 2018), certain.e.s parents d'élèves en sont des partisan.e.s convaincus (Muhire 2018). En effet, les responsables politiques soulignent que le redoublement est une question préoccupante et s'y sont attaqués au cours des deux dernières années : rapporté de 18,4 % en 2016 à 16,4 % en 2017, l'objectif fixé est de le réduire à moins 7,8 % pour 2017/2018 (MINEDUC 2018).

Le redoublement a en effet une incidence sur les effectifs des enfants scolarisé.e.s et sur les coûts de l'éducation. Selon Nzabalirwa (2016), les efforts déployés pour faire face à ce problème génèrent des coûts élevés et détournent des efforts qui devraient être utilisés pour faire avancer d'autres objectifs du secteur de l'éducation. Décrit par les responsables politiques comme une procédure pédagogique aux conséquences négatives et animée par la volonté de punir l'élève *« non méritant »*, le redoublement serait selon eux une stratégie inefficace pour réaliser les fonctions d'éducation (comme l'ont souligné Jackson 1975 ; Crahay 2004) voire un chantage de motivation fait à l'élève qui permettrait à l'enseignant.e de se soulager inconsciemment des conséquences de son échec en donnant une *« seconde chance »* à l'élève.

Ces discours qui s'appuient pourtant sur des résultats de recherche (Crahay 2004; Jackson 1975) sont loin de rejoindre les vues d'une partie importante des parents qui y voient une solution (*« une deuxième chance »*) face à une situation décrite comme difficile :

« C'est très difficile, ils sont très nombreux en classe, l'enseignant suit seulement ceux qui sont tout près de lui, et qui sont peut-être capables de lui répondre. Il ne peut pas suivre et

faire avancer tous les élèves comme le font les enseignants de Kigali Parents ou Excella [bonnes écoles privées de Kigali]. Ces écoles ont peu d'élèves par classe et un taux de réussite élevé car les enseignants arrivent à suivre tous les élèves. En général, toutes les écoles publiques sont surpeuplées, on peut trouver même plus de 75 enfants dans une classe. Nous n'avons aucune classe qui a en dessous de 50 élèves. Nous avons soumis le problème aux autorités, nous ne savons pas ce qu'elles vont en faire » (Parent membre de l'APE).

Il en est de même pour certain.e.s enseignant.e.s qui suggèrent que cette question soit repensée au niveau de la politique nationale. Lors de la journée internationale de l'enseignant, célébré le 5 octobre 2016, un enseignant s'est exprimé dans ces mots :

« Le MINEDUC et les autres institutions en charge de l'éducation devraient réexaminer la question du redoublement. Nous ne souhaitons pas que les élèves redoubtent, néanmoins, je trouve discutable que l'élève se mette en tête qu'il pourra aller de la première à la sixième sans redoublement, quels que soient ses résultats. La compétition paraît ici très compromise » (Umurerwa 2016).

Ces propos sont révélateurs de la résistance à la réduction du taux de redoublement. Endossant le discours politique qui affirme la nécessité d'améliorer le niveau de formation, ils critiquent les incitations gouvernementales à réduire les redoublements. Ils les décrivent comme le signal d'un relâchement de la volonté de motiver les élèves et de garantir les conditions d'une compétition, qui permettront au « mérite » de jouer son rôle dans la sélection. Employant les termes « promotion automatique » (terme utilisé par Draelants 2008), ces propos insistent sur le fait que la disparition des redoublements équivaut à une baisse des exigences et du niveau, puisqu'elle permet de passer à la classe supérieure sans avoir assimilé les contenus des enseignements. Ce problème de l'échec scolaire est alors reporté à la fin du cycle primaire et se manifeste par les faibles résultats à l'examen national. Finalement, ces propos traduisent la même sensibilité à la question que ceux des enseignant.e.s rencontré.e.s durant l'enquête.

Les enseignant.e.s des classes de 6P rencontrées²²⁷ et qui ont des élèves refaisant ce niveau considèrent le redoublement comme une « incitation à l'effort scolaire » pour reprendre les mots de Gary-Bobo et Robin (2013, p. 9). Ils.elles croient en effet que les élèves qui redoubtent s'améliorent durant l'année de redoublement puisque : « *Leurs résultats aux examens de fin des deux premiers trimestres sont meilleurs par rapport à ceux de l'année passée ; on dirait de nouveaux élèves : ils sont disciplinés, attentifs en classe et posent beaucoup de questions. On voit vraiment qu'ils souhaitent décrocher de meilleures notes pour étudier dans de meilleures écoles* »

²²⁷ J'ai gardé contact avec les enseignant.e.s des élèves rencontrés qui ont redoublé ; après la publication des résultats à l'examen national en janvier 2017 ils m'ont tous informé que leurs élèves ont eu de bons résultats et qu'ils.elles ont tous été orientés dans les écoles secondaires publiques avec internat comme ils.elles le souhaitaient. En effet, l'élève 1841 avait eu 21 points en 2016 et 9 points en 2017 ; l'élève 1842 avait eu 19 points en 2016 et 9 points en 2017, l'élève 1843 avait eu 24 points en 2016 et 18 points en 2017.

(Personnel scolaire 3). Ces représentations leur permettent de légitimer le redoublement. Ils.elles n’y voient aucun caractère préjudiciable et ne le ressentent pas comme un échec. Ils.elles y sont, au contraire, attaché.e.s. Or, leur point de vue s’avère essentiel puisque la décision de faire redoubler un élève est prise collégalement par le conseil des maîtres. Ce dernier prend en compte le profil de l’élève (niveau de réussite, motivation, problèmes majeurs qui perturbent la scolarité au cours d’un temps précis, comme la maladie) mais aussi celui de la famille ainsi que le soutien dans le travail scolaire apporté ou le potentiel pour une bonne réussite, une fois le redoublement accepté.

Quoiqu’il en soit, l’ampleur du redoublement est considérable. Il touche plus des deux tiers des élèves interrogé.e.s (69,3 % des participant.e.s ont redoublé une ou plusieurs classes au cours du cursus primaire, $N = 1\ 838$). Les années où se produisent ces redoublements (3,0 % ont redoublé en 6P ; $N = 1\ 838$ tandis que 18,8 % ont redoublé en 5^e, $N = 1\ 838$) ne rendent en outre pas impossibles le fait que les écoles retiendraient assez aisément les enfants en 5P afin d’augmenter les taux de réussite l’année suivante et de maximiser les chances de leurs élèves de décrocher de

bonne école secondaire.

9.3.2. Les enfants et les parents face au redoublement

Les informations recueillies durant les entretiens menés avec les élèves qui ont repris la classe de 6P²²⁸ confirment que les perceptions du redoublement, mais surtout de son utilité, sont unanimes et en décalage avec les objectifs du MINEDUC. Il est pensé comme une possibilité de corriger la situation, de la redresser et ceci toujours en lien avec la note obtenue à l’examen national. En effet, bien que le redoublement occasionne des dépenses et parfois des tensions entre élèves redoublant.e.s et élèves promu.e.s (« *Les élèves ne manquent pas à nous embêter, mais je me suis habitué* » : élève 1842), il est considéré comme une correction à une orientation non désirée et il devient une réponse aux difficultés scolaires : « *Je ne voulais pas aller étudier en Nine, j’ai redoublé pour bien réussir afin d’être orienté dans une bonne école [école secondaire avec internat]* » (élève 1374); « *J’ai pris cette décision juste après la publication des résultats à l’examen national. je n’ai pas été contente avec ma note; j’ai préféré redoubler pour avoir une bonne note* » (élève 1841).

²²⁸ Au total, il s’agit de six élèves (trois filles et trois garçons) rencontré.e.s dans trois écoles à l’été 2017.

Appréhendu comme une préparation à la sélection à venir (Gary-Bobo et Robin 2012), il équivaut donc à un redressement du parcours scolaire et n'est marqué par aucun stigmat, offrant au contraire l'occasion aux élèves de manifester leur motivation et leur engagement scolaire :

« L'année passée, je ne m'intéressais pas aux cours. On nous disait souvent qu'il faut beaucoup travailler car la 6^e est une année sélective mais je n'y portais pas attention. Je prenais les choses comme si j'étais en 5^e. Même quand je prenais certaines stratégies, je ne les mettais pas en application. Mais aujourd'hui, parce que j'ai vu que la 6^e est difficile, quand je prends une stratégie, je la mets en application car je sais ce qu'est la 6P. L'année passée, j'avais de mauvaises notes : j'avais dans les 30 ou 40 %. Mais aujourd'hui ça va : j'ai eu 60 % ; je vois que c'est une bonne année. Je fournis beaucoup d'efforts pour avoir de bons résultats et cette année est donc meilleure pour moi » (élève 1842).

Le redoublement est aussi lié à la représentation que l'élève se fait de lui-même ainsi que de ses ressources. Les élèves redoublant la 6P évoquent aussi cette année supplémentaire comme un temps de « maturation ». Cet argument a aussi été relevé par Marcoux et Crahay (2008) et ils notent que le redoublement peut aussi être un temps rendant les élèves plus aptes à comprendre et à acquérir les compétences puisque leurs capacités cognitives sont plus développées que l'année précédente, ce qui permet la poursuite du parcours élitiste imaginé comme la meilleure voie vers l'avenir. Dans ce fait, le redoublement apparaît pour ces élèves comme une stratégie.

9.4. L'ARRÊT DE LA SCOLARITÉ, UNE FIN DOULOUREUSE AUX PROJETS D'AVENIR

Certain.e.s enfants se trouvent empêché.e.s de suivre ces stratégies de maintien dans la voie scolaire et arrêtent d'aller à l'école²²⁹. C'est le cas de trois jeunes rencontré.e.s durant l'enquête et qui ont été revu.e.s un an plus tard. Leurs parents avaient décidé quelques mois plus tôt qu'ils.elles n'iraient pas à l'école car les frais liés à la scolarité étaient trop élevés : *« On n'a pas trouvé l'argent Papa n'avait pas de travail, Maman non plus n'en avait pas, et je fus obligée d'arrêter les cours (élève 894) »*. Le père de l'élève 884, qui a décidé de déscolariser sa fille (élève 884), explique ainsi ce choix :

« Nous [parle en son nom et au nom de sa femme] voulons que l'enfant étudie, mais les moyens ne le permettent pas. Nous disons : si on met un enfant à l'école et que ses petits frères et sœurs manquent à manger, ce serait un mauvais choix. Nous préférons lui demander de patienter. Nous espérons que dans les années à venir, elle pourra aller à l'école ; sa grande sœur aura avancé, et nous pourrons l'aider à recommencer les études. C'est notre souhait. Mais il peut arriver que les moyens ne soient pas trouvés, alors elle n'ira pas du tout » (Père de l'élève 884).

²²⁹ Pour le rappel, le taux d'abandon scolaire était de 5,7 % en 2016 et de 5,6 % en 2017 et le taux de transition de l'école primaire au premier cycle de l'école secondaire était de 71,1 % en 2016 et de 74,5 % en 2017(MINEDUC 2018a).

Mis face à un dilemme, il a tenté de donner une réponse, raisonnée en privilégiant l'enfant dans laquelle l'investissement avait déjà été le plus important. Ce choix a d'autant plus blessé leur fille qu'elle s'est sentie dévalorisée par le fait de ne pas avoir obtenu des résultats suffisants pour suivre la voie royale :

« On [parents] m'a obligé à faire ceci [commerce], j'ai été d'accord, mais ça ne me plait pas. Je voulais beaucoup étudier, dans ma vie, j'aime étudier. Mais comme je n'ai pas eu de bonnes notes à l'examen national, mes parents m'ont dit de faire une formation professionnelle mais ça n'a pas marché parce que ça ne me plaisait pas ; ça n'a pas marché et j'ai quitté. Ce que j'aimais, c'est d'étudier. Je ne vois aucune raison qui justifie que je sois déscolarisée. Eux [les parents], ils pensent que même s'ils payent les frais scolaires pour moi [dans une école 9YBE], je n'aurais pas de travail après mes études. C'est comme ça qu'ils l'entendent, ils disent que les études n'ont aucune importance. Pour eux, je dois apprendre les métiers, mais ça ne m'intéresse pas ... J'ai protesté mais en vain parce que je ne pouvais pas y aller [à l'école] de mes propres forces. Je n'avais pas de matériel scolaire, alors, j'ai accepté. Ce n'est pas l'argent qui leur manquait, c'est que cela ne les intéresse pas. Dire que j'étudierais en Nine, ils n'aiment pas ces écoles. Pour eux, Nine n'est pas une école. Si je n'ai pas réussi, je ne peux faire rien d'autre » (élève 884).

Très critique, l'élève 884 a dû accepter la décision de ses parents mais elle ne la comprend pas, insistant sur le fait que les études ne paraissent pas importantes à leurs yeux si elles ne débouchent pas sur un diplôme très valorisé et susceptible d'offrir une situation sociale et pécuniaire enviée. Mais il faut dire que, selon les propos de cet élève, pour ses parents la 9YBE ne correspond pas à quelque chose de connu, leur propre éloignement scolaire les menant à commenter négativement l'utilité du système scolaire et de l'éducation.

Ainsi, se trouve-t-on dans une situation où chacun raisonne en fonction de ce qu'il connaît, l'éloignement scolaire des parents provenant d'une situation sociale défavorisée qui les rend d'autant plus sourd.e.s aux désirs de leur fille qu'ils.elles ne comprennent pas. Cette situation est peu propice aux apprentissages de leur fille que cette dernière interprète comme un manque de soutien pour mener un projet qui lui tenait à cœur. Ayant malgré tout pu reprendre l'école, elle reste très fragile, craignant pour son avenir scolaire et ayant à nouveau dû quitter l'école :

- **EN** : Si on te permettait de demander quelque chose aux parents, qu'est-ce que tu leur demanderais ? Que demanderais-tu à papa et à maman ?
- **Élève 884** : *« Je leur demanderais de me permettre de retourner à l'école. Pour moi, je vois que ce qui m'aiderait à me développer et à avoir un bon avenir, c'est étudier, car les enfants qui ne sont pas allé.e.s à l'école deviennent vagabonds et enfants de la rue et mènent une mauvaise vie. Par ailleurs, un enfant qui étudie n'aura pas moyen de devenir vagabond ».*
- **EN** : Merci beaucoup. Et si tu avais l'occasion de parler aux autorités locales chargées de l'éducation, qu'est-ce que tu leur dirais ? Qu'est-ce que tu leur demanderais ?
- **Élève 884** : *« Je leur demanderais de faire comprendre à mes parents de me permettre de retourner à l'école car, pour moi, il n'y a rien d'utile quand on n'étudie pas. Quand tu n'étudies pas, tu mènes pour toujours une mauvaise vie. Si tu n'étudies pas et n'acquies pas d'autres*

connaissances des autres personnes, tu n'as jamais de bonnes pensées, tu mènes toujours une vie de bas niveau, tu ne peux pas avoir de bonnes idées qui t'aident à te développer. Et si tu n'as pas étudié, tu n'as pas d'intelligence ».

La situation des deux autres enfants déscolarisé.e.s est similaire : il et elle se décrivent comme des enfants attaché.e.s à l'école et vivent un sentiment de tristesse et de découragement à cause de leur déscolarisation qu'il et elle présentent comme une perte : *je me suis sentie découragée quand j'ai vu que les autres enfants avaient commencé l'école.... Je ne sais pas comment je me sens quand je vois les autres venir de l'école. Je suis désespérée parce que je n'étudie plus, ...*(élève 894). Vivant avec leurs deux parents dans des quartiers populaires de Kigali dans des fratries d'une moyenne de quatre enfants, ces jeunes s'occupent des travaux ménagers ou ont été obligé.e.s d'aider leurs parents dans leurs activités professionnelles :

- *« Ces jours-ci, je suis ici à la maison, je fais les travaux ménagers : laver les assiettes, faire la cuisine, quelque fois, je vais chercher de l'eau. Je m'occupe aussi de l'enfant, je lave les habits du bébé et les miens. C'est tout »* (élève 894).
- *« Je reste ici à la maison et je fais de petits travaux dont je suis chargée : puiser de l'eau qu'on utilise pour la lessive et autres choses, c'est ma responsabilité. Le soir, je fais du sport : je fais du taekwondo. C'est ce qui m'occupe »* (frère de l'élève 894).

Les longs extraits cités et l'analyse du cas de l'élève 884 m'amènent à noter que, bien que la majorité des parents reconnaissent l'utilité de la scolarisation pour leurs enfants, certain.e.s ne saisissent pas l'intérêt de l'école. Plus encore, ils enferment leurs enfants dans une situation d'autant plus difficile que le discours des autorités insiste sur l'importance de l'éducation pour toutes et tous. L'élève 894 en est ainsi venue à se cacher lorsqu'elle voit ses ancien.ne.s collègues de classe revenir de l'école. Ce type de situation n'est pas rare et l'un des professionnel d'ONG rencontré.e.s la commente ainsi :

« Le fait même de se cacher m'amène à m'inquiéter : dans les prochains jours, elle sera agressive contre la communauté, contre sa famille. J'aime parler aux enfants, certains disent : pourquoi les parents m'ont-ils mis au monde alors que je ne le leur ai pas demandé ? Ils devraient payer les études ou le mieux aurait été de ne pas me mettre au monde. Tu vois, un enfant qui arrive à regretter sa naissance, qui regrette de vivre, parce qu'il ne bénéficie pas les mêmes droits que les autres, finira par avoir des problèmes graves » (Le professionnel d'ONG 2).

Le sentiment d'injustice décrit ici renvoie à une réalité genrée, l'élève 884 ajoutant à ses griefs que : *« Si je considère mon cas, je constate que ce sont surtout les filles qui sont plus déscolarisées, souvent on les fait sortir de l'école pour les envoyer apprendre les métiers »* (élève 884).

Enfin, au-delà des lésions et de la tristesse éprouvées, dans ces situations, ces jeunes voient leur projet s'arrêter ce qui touche également leurs proches. Le frère de l'élève 894 va plus loin et fait le deuil de son projet de faire de longues études. Il se rend compte qu'il est coûteux et irréalisable parce que ses parents doivent d'abord subvenir aux besoins primaires de la famille, comme la nourriture et le logement. Pour toutes ces raisons, en ce qui concerne le droit de l'enfant à l'éducation, ce sont les enfants provenant de familles aisées qui continuent à bénéficier de façon disproportionnée de l'introduction de l'éducation gratuite et ce, malgré la volonté du pays de scolariser tous les enfants. Les coûts indirects liés à la scolarité jouent un rôle déterminant dans la vie éducative, les expériences et les trajectoires des jeunes. Les aspirations et les perceptions de possibilité sont ajustées en conséquence. Cela soulève la question des manquements dans l'exécution des politiques, des programmes et des mesures éducatives qui assurent le droit à l'éducation. Et plus particulièrement, dans le contexte de l'EPT, cela remet en question l'obligation de terminer au moins l'enseignement de base. Bien que d'immenses progrès aient été enregistrés au cours des dix dernières années, ces résultats plaident pour que le gouvernement cherche des moyens de garantir que les enfants provenant de familles pauvres aient les mêmes droits que les enfants provenant de familles moins vulnérables.

CONCLUSION

L'enjeu de ce chapitre était de montrer que les parcours scolaires issus de l'expérience scolaire des enfants interrogés sont différenciés en fonction des performances scolaires et de l'origine sociale. Si des formes anciennes de différenciation des parcours scolaires (redoublements, accès à l'école...) perdurent, elles tendent néanmoins à se complexifier, tandis que d'autres différences (intégration d'une école secondaire publique ou conventionnée avec internat, intégration d'une école 9YBE) ont émergé à la suite de la Politique d'éducation de base introduite au cours des dernières années. Les données de cette recherche montrent que ces différences de parcours, qui se créent tout au long de la scolarité des élèves, ont un impact sur le vécu et la destinée scolaires de ces derniers. Le caractère social des inégalités scolaires perdure donc, en dépit de nouvelles politiques éducatives dont l'objectif affiché est de réduire ces inégalités. Ces dernières se renouvellent, se transforment, se prolongent et se complexifient.

CHAPITRE 10. LA SPÉCIFICITÉ DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS VIVANT DANS DES FAMILLES MONOPARENTALES DIRIGÉES PAR DES FEMMES NOMMÉES « FEMMES CHEFFES DE MÉNAGE »

INTRODUCTION

La scolarisation des enfants qui vivent dans des familles à la tête desquelles se trouvent des femmes dites « femmes cheffes de ménage (FCM) » (*women heads of families* : 31 % en 2015 _NISR, MINECOFIN et *Ministry of Health* 2016) mérite une attention spécifique²³⁰. Ces familles représentent, en effet, une partie importante de la population. L'enquête démographique et sanitaire de 2014 relève que 9 % des enfants âgé.e.s de moins de 18 ans étaient orphelins d'un ou des deux parents (NISR, MINECOFIN et MOH 2016). En outre, à cause du manque de ressources de leur seul parent, le cumul de conditions de vie défavorables affecte leur scolarisation. Ils .elles sont nombreux dans la population d'étude (N = 314) et constituent 18,8 % de l'échantillon. Comme on l'a vu avec les enfants vivant dans des situations de familles vulnérables mais de façon encore accrue, ils et elles présentent un risque accru d'être retiré.e.s de l'école, notamment en période de récolte, d'agriculture intensive ou de maladie (Siaens, Subbarao et Wodon 2006).

Ce chapitre cherche à expliciter l'expérience scolaire des enfants qui vivent dans des familles monoparentales dirigées par des femmes et à explorer les éventuelles différences en regard de l'expérience des autres enfants, mais aussi en raison de l'appartenance à un groupe de sexe (ce qui constitue notre troisième question de recherche). Pour ce faire, il décrit d'abord la situation des FCM présentée comme une « nouvelle catégorie sociale particulière » par certains rapports publics. Ensuite, il présente les résultats concernant l'expérience scolaire des enfants en famille monoparentales dirigées par des femmes.

10.1. LA NOUVELLE CATÉGORIE SOCIALE DE « FEMMES CHEFFES DE MÉNAGE » AU RWANDA

La catégorie de « femmes cheffes de ménage » (FCM) est une nouvelle catégorie sociale qui semble s'implanter au Rwanda. En effet, la prédominance du statut masculin de chef du ménage, lié aux aspects culturels de la société rwandaise où le mari (ou l'homme le plus âgé dans la famille) est considéré comme le chef du ménage, reconnu ou supposé exercer l'autorité morale au sein du ménage. Il y détient aussi le pouvoir de décision, notamment en matière économique. Cette

²³⁰ Pour rappel, en 2016, 7,4 % des enfants inscrit.e.s à l'école primaire étaient orphelin.e.s et la majorité d'entre eux, c'est-à-dire 58 %, étaient orphelin.e.s de père (MINEDUC 2016c, p. 28).

situation ne permet aux femmes de devenir cheffes de ménage que dans des circonstances particulières. Néanmoins, le phénomène des femmes cheffes de ménage existe depuis longtemps, à cause du veuvage et de la séparation (entre 1978 et 1991, la moyenne était de 25 %, NISR et MINECOFIN 2014, p. 3). Toutefois, la tradition matérialisée par la solidarité entre les voisins et les familles faisait que la femme ne sortait pas de son rôle (Newbury et Baldwin 2000). En effet, il y avait toujours un homme pour effectuer les tâches dites masculines comme construire l'enclos et la maison, traire les vaches, diriger les cérémonies et autres (Uwizeyimana 2016a)²³¹. Toutefois, entre 1992-2000, le taux de FCM est monté jusqu'à 36 % (NISR, MINECOFIN et *Ministry of Health* 2016). Le génocide perpétré contre les Tutsi de 1994 et ce qui s'en est suivi (l'exil²³² et l'emprisonnement²³³, la destruction de la culture rwandaise et du tissu social, la disparition des modes de vie traditionnels incluant la solidarité, le respect et la protection des femmes) sont à la base de l'amplification de ce phénomène (Uwineza et Pearson 2009). Mes interlocuteurs regrettent la diminution de la solidarité communautaire qui « *jadis constituait un réconfort et un soutien pour les femmes* » (Uwizeyimana 2016a) et déclarent :

« Quand nous étions petits, je veux dire quand nous étudions à l'école primaire, et au secondaire, une femme cheffe de ménage était responsable de son ménage (nyir'urugo) et était assistée par d'autres membres de sa famille, mais surtout par les membres de sa belle-famille, c'est-à-dire ses beaux-frères, ses belles sœurs et les voisins ou les amis de la famille. Petit à petit, notre société a rencontré de lourds problèmes (la guerre, les tueries, notre regrettable histoire de génocide perpétré contre les Tutsi de 1994) et a perdu ses valeurs nobles, à savoir la solidarité et les réseaux d'amitié. Ainsi, la femme cheffe de ménage ne peut plus compter sur les membres de la famille élargie qui lui venaient en aide que ce soit dans le cadre de l'éducation de ses enfants ou dans la gestion du patrimoine de son ménage. Les femmes cheffes de ménage se sont donc retrouvées seules, parce que la famille a été affaiblie » (Professionnel d'ONG 1).

D'autres éléments relevés ont influencé l'origine et l'évolution du statut de femme cheffe de ménage au Rwanda. Dans un contexte culturel qui change, entre autres sous l'influence de l'accès à l'information grâce aux nouvelles technologies, ils s'inscrivent dans des phénomènes très hétérogènes mais qui interagissent les uns avec les autres. Il s'agit notamment de l'image masculine « en crise » du fait du chômage, de l'irresponsabilité, de la violence, de l'alcoolisme, de l'infidélité (Uwizeyimana 2016), phénomènes qui aboutissent à d'autres organisations familiales que par le passé, obligeant souvent les femmes (telles la mère de l'élève 1377) à travailler pour faire vivre leur famille, ce qui était traditionnellement une responsabilité masculine.

²³¹ Lorsqu'il y avait veuvage, la femme veuve pouvait être réépousée par un des frères du mari de préférence ou quelqu'un d'autre de la famille et devait de compensation vis-à-vis des ayants droits ou encore restait dans la famille du mari sans engagement sexuel. En tout cas, traditionnellement, on considérait que les veuves étaient sécurisées bien que cela suscite des critiques.

²³² Le rapport du HCR (1995) estime jusqu'à 2 202 130 réfugié.e.s rwandais en mars 1995 dans les pays voisins (République Démocratique du Congo, Tanzanie et Burundi).

²³³ Les estimations sont de 120 000 détenus en 1997 dans les prisons (Mutamba 2005).

- *Je viens ici [vit chez sa mère dans un milieu rural] pour chercher du travail occasionnel : cultiver, aide-maçon.... Et quand je trouve quelque chose, je leur apporte l'argent ou j'achète à manger et je le leur apporte. Il [son mari] était jardinier mais depuis qu'on l'a limogé, il n'a pas encore trouvé du travail. Je ne pourrais pas non plus l'emmener ici pour vivre avec moi chez ma mère; il ne l'accepterait pas [traditionnellement les hommes ne vivent pas chez leurs belles mères]* (mère de l'élève 1377).
- *« C'est en fait depuis 2006 que j'ai commencé à me charger seule de la vie de ces enfants. Je me suis séparée de mon mari à la suite de différentes situations de violence de sa part. »* (FCM, mère de l'élève 605).

10.1.1. Le statut de FCM et la précarité

Globalement, les FCM rencontrées sont sous-scolarisées : sur 280 FCM qui ont déclaré leur niveau de formation, 26 d'entre elles (9,3 %) ne sont jamais allées à l'école, 123 (43,9 %) ont fait seulement l'école primaire, 79 d'entre elles (28,2 %) ont fait des études secondaires et seulement 26 d'entre elles (9,3 %) ont une formation universitaire.

Les perceptions reprises dans cette partie ne peuvent pas s'appliquer entièrement et automatiquement aux autres FCM qui ont des niveaux de scolarité plus élevés ou qui ont un niveau de vie plus aisé. En effet, les FCM rencontrées se nomment *indushyi* « les malheureuses » ou « les misérables » car elles n'ont pas le statut d'« épouse » qui accorde de la dignité et du respect aux femmes dans la société rwandaise en particulier (Rangira 2011; Kantengwa 2014) et en Afrique en général (Antoine et Nanitelamio 1988) : *« la femme qui a son mari jouit d'un respect que moi je n'ai pas... le respect que j'avais quand mon mari était encore vivant, n'est plus aujourd'hui.... »* (1^{er} FGD).

Les perceptions à l'égard de chaque catégorie de FCM diffèrent selon leur statut. Mais qu'elles soient veuves, divorcées, célibataires ou femmes de génocidaires emprisonnés, elles souffrent de représentations négatives qui les confinent souvent dans un isolement moral et affectif, qui les conduit en général à s'exclure des réseaux de sociabilités traditionnelles, en particulier celui de la famille.

La pauvreté affecte particulièrement leurs ménages ; 39,3 % des FCM de l'enquête sont agricultrices ou exercent des professions élémentaires, peu ou pas qualifiées²³⁴. Leur revenu mensuel est inférieur au revenu mensuel moyen par habitant au Rwanda (47 dollars²³⁵ par mois).

²³⁴ Les professions élémentaires impliquent l'exécution de tâches simples et routinières (nettoyage des maisons, cuisines, hôtels, bureaux et autres bâtiments; laver les fenêtres; aider dans les cuisines, balayer les rues et les endroits similaires) qui peuvent nécessiter l'utilisation d'outils mais implique surtout des efforts physiques considérables (NISR 2012, p. 268).

²³⁵ <http://www.journaldunet.com/business/salaire/rwanda/pays-rwa>, consulté le 6.3.18.

Dans ces conditions, ces FCM témoignent du poids que font peser sur elles les coûts liés à la scolarité, l'alimentation de leurs enfants n'étant pas toujours assurée :

- « *En fait, la vie ne nous est pas facile. Les conditions de vie, payer les frais liés à la scolarité n'est pas chose facile pour moi. Je leur trouve difficilement à manger...ce qui nous complique la vie, c'est que les propriétaires des maisons nous chassent tout le temps car nous ne sommes pas en mesure de payer le loyer.* » (FCM mère de l'élève 605).
- « ... *Il m'arrive de ne pas pouvoir dormir : un enfant vient me dire que ses chaussures sont déchirées, celui que j'ai mis au monde quand j'étais trop petite est au secondaire et me demande des frais scolaires. Sauf prendre du courage et prier, autrement je pourrais perdre la tête quand je pense à toutes ces choses.* » (3^e FGD).
- « ...*quand l'enfant te demande le minerval et que tu n'en trouves pas, ça pèse sur toi et tu deviens triste surtout que tu penses que son père n'est pas mort et que tu le vois près de toi mais qu'il ne t'aide pas.* » (3^e FGD).

Cette situation les affecte d'autant plus que leurs enfants sont lucides sur ce point et qu'ils.elles constatent que leurs conditions de vie affectent leur scolarité :

- « *Il nous arrive même de passer deux jours sans rien prendre.... Il arrive que je persévère pour venir à l'école le matin.* » (élève 605);
- « *Je me sens mal quand je suis à l'école parce que je sais que ma mère a des problèmes relatifs à mes études et à notre subsistance.* » (élève 845);
- « *Je n'étudie pas bien, ma mère n'est pas capable de payer les frais liés à ma scolarité on nous renvoie de l'école et cela affecte notre travail scolaire.....nos points chutent.* » (élève 1295).

L'éloignement des FCM par rapport à la question scolaire est renforcé par le fait qu'une grande partie de ces femmes n'ont pas étudié ou très peu.

Mes données chiffrées montrent aussi que la scolarité des enfants dans les familles des FCM était susceptible d'être affectée par leurs conditions de vie difficiles :

- Seulement 55,4 % des élèves vivant seulement avec leur mère contre 44,6 % des élèves vivant dans d'autres modèles de familles ($N= 312$) ont déclaré qu'ils.elles ont une table à la maison pour travailler [$\chi^2(1, 1661) = 8,87, p = 0,003$].
- Seulement 43,5 % des élèves vivant seulement avec leur mère contre 56,5% des élèves ($N= 313$) vivant dans d'autres modèles de familles ont déclaré qu'ils.elles possèdent un dictionnaire et des livres qui peuvent les aider pour faire leurs devoirs [$\chi^2(1, 1666) = 2,975, p = 0,085$].
- 13,9 % des élèves vivant seulement avec leur mère contre 4,6 % des élèves vivant dans d'autres modèles de familles ($N = 166$ élèves) ont déclaré qu'ils.elles s'absentent très souvent de l'école car ils.elles n'ont pas pu payer l'argent demandé par l'école [$\chi^2(4, 839) = 27,022, p = 0,000$].

10.1.2. Les triples stratégies mobilisées par les FCM

Les stratégies utilisées par les FCM rencontrées pour assumer leur rôle et, surtout, pour soutenir leurs enfants au cours de leur scolarité sont remarquables. Elles participent de cette société rwandaise qui se recrée et qui redéfinit constamment de nouvelles formes politiques et identitaires. En effet, toutes les FCM rencontrées recourent à « la stratégie associative²³⁶ » pour survivre et trouver des solutions à leurs difficultés financières et sociales. La plupart des FCM avec qui j'ai pu discuter témoignent qu'elles trouvent dans le milieu associatif un palliatif à la solitude : « *Je suis née en 1944, j'ai au-delà de 70 ans. Je viens de passer 20 ans dans une vie solitaire, j'ai quatre petits-enfants que j'élève* » (1^{er} FGD). Ces femmes décrivent les cadres associatifs comme des lieux privilégiés qui leur permettent de partager les défis de la vie et de faire face à « l'exclusion » dans laquelle les préjugés socioculturels veulent les enfermer. Dans un groupe de discussion, l'une des FCM s'est exprimée ainsi :

- *Je n'ai aucun frère/sœur à qui je pourrais dire « aide-moi en ceci, je n'en ai pas ». Ce qui me soulage, c'est de faire partie de ce groupe-ci, pour faire le partage, nous aider mutuellement, surtout celle-là qui est assise près de toi [elle désigne l'animatrice psychosociale membre du groupe]. Ce qu'elle a vu est impensable (agahomamunwa). Il*

²³⁶ L'ONG Handicap International et l'association AVEGA qui encadrent ces FCM ont joué un rôle crucial pour les mobiliser dans leur localité ; elles ont aidé ces femmes à se regrouper en associations. Ces dernières portent des noms significatifs qui indiquent les objectifs visés : *Abizera* qu'on peut traduire comme « espoir », *Duhozanye* « Réconfortons-nous », *Duterimbere* « Améliorons nos conditions socio-économiques », *Icyizere* « Espoir », *Nezerwamubyeyi* « Parents, soyez heureux.ses » et *Imbere heza* « Un avenir prometteur ».

En outre, la mobilisation ne se limite pas seulement au niveau communautaire :

- Par la politique nationale sur la promotion des coopératives (Republic of Rwanda 2006), le gouvernement du Rwanda considère les coopératives comme un moyen potentiel par lequel les membres des coopératives pourraient créer des emplois et élargir l'accès aux activités génératrices de revenus, développer leur potentiel commercial, y compris les capacités entrepreneuriales et managériales par l'éducation et la formation; accroître l'épargne et l'investissement et améliorer le bien-être social en mettant l'accent sur l'égalité des sexes, le logement, l'éducation, les soins de santé et le développement communautaire (Republic of Rwanda 2006).
- La société civile, notamment le Forum pour les femmes parlementaires rwandaises, créé en 1996, constitue un mécanisme par lequel les femmes rwandaises parlementaires (en 2016, elles étaient 64 % : NISR 2017, p. 11) jouent un rôle de plaidoyer sur les questions portant sur le genre, au nom de tous les membres de la société rwandaise mais des femmes en particulier (Uwineza et Pearson 2009). En outre, l'*Umbrella* « Pro-Femmes/Twese Hamwe », une organisation fondée en 1992 et relancée après le génocide, englobe 58 associations de femmes qui visent un seul but, celui de promouvoir et d'habiliter les femmes à renforcer l'unité et la culture de la paix au Rwanda (<https://www.insightonconflict.org/conflicts/rwanda/peacebuilding-organisations/pro-femmes/>, consulté le 13.3.17).
- La politique nationale de l'égalité des genres mise en place en 2010 (MIGEPROF 2010)²³⁶ incite en particulier les femmes à se regrouper. Il faut préciser que cette politique est un cadre de référence pour le gouvernement et pour ses partenaires afin de promouvoir l'égalité et l'équité entre les sexes dans les domaines critiques comme la lutte contre la pauvreté, la santé, l'agriculture et la sécurité alimentaire, l'éducation et la formation professionnelle, la bonne gouvernance, les droits de l'homme, la consolidation de la paix et la réconciliation, la protection de l'environnement et l'information, la technologie, etc. Il s'agit ainsi d'intégrer les besoins et les préoccupations en matière de genre dans l'ensemble des programmes et des projets de développement et d'adopter une approche transversale qui prenne systématiquement en compte cette question.

m'arrive de me lever très tôt quand je me sens dépassée et je viens tout lui dire pour mon soulagement. Je rentre le cerveau reposé. Ça c'est notre vie » (1^{er} FGD).

Elles forment donc de nouveaux réseaux sociaux qui leur permettent de rebâtir des liens brisés, des liens fracturés, une pratique qui avait lieu, dans le temps, autour d'une cruche de bière de sorgho ou de banane (Godard 2004). Elles amorcent le processus de résilience modelé, selon Zraly et Nyirazinyoye (2010), par trois concepts culturellement spécifiques soit *kwihangana* (processus créateur intrapsychique permettant de tirer la force de l'intérieur de soi pour résister à la souffrance), *kongera kubaho* (l'établissement des conditions existentielles fondamentales de l'être, autrement dit, la vie est encore possible après de nombreuses expériences terrorisantes de viol et de torture) et *gukomeza ubuzima* (aller de l'avant et vivre en dépit des luttes en cours pour la survie).

La mise en pratique de ces principes se concrétise même dans un système de cotisations qui servent essentiellement à l'entraide en cas de problèmes existentiels et aux besoins liés à la scolarisation de leurs enfants.

Les plus jeunes parmi les FCM rencontrées recourent aussi à la stratégie professionnelle. Certaines font du travail occasionnel [*« Je vis du travail occasionnel, je cultive pour les autres. »* (FCM, mère de l'élève 1757) ; *« Je n'ai pas de travail sûr (gafatika)...je fais le jardinage de temps en temps »* (FCM, mère de l'élève 605)] ou se livrent aux emplois traditionnellement masculins tels que la maçonnerie. D'autres font du petit commerce informel (*« J'ai fait ce commerce avec le panier, j'ai vendu les cannes à sucre, des 'masambusa', ... tu fais des essais pour voir ce qui peut t'aider à gagner plus pour éviter le déshonneur dont nous parlions... »* : 2^e FGD). Par le travail, ces FCM essaient de répondre aux besoins de leur ménage, elles tentent d'aller au-delà de l'assistance surtout qu'elles souhaitent reconquérir un statut valorisant et escalader l'échelle sociale.

En outre, les FCM rencontrées accueillent des enfants vulnérables. À titre d'exemple, les 11 FCM bénéficiaires de l'Association AVEGA ont à charge 52 personnes mais seulement 28 de ces personnes sont leurs propres enfants. Les autres sont soit des petits-enfants ou d'autres enfants vulnérables accueillis en famille. La mère de l'élève 605 témoigne :

« Je l'ai pris cinq jours après sa naissance [abandonné par sa mère sur le bord de la route], il a une année quatre mois [c'était le 6 juillet 2017] parce qu'il est né le 1^{er} février l'année passée. Je le considère comme mon enfant. Les autorités du secteur m'ont donné du lait pour cet enfant pendant les quatre premiers mois, puis elles m'ont donné un capital de 50 000 Frw [environ 62 \$] et m'ont dit que je devais me débrouiller pour me procurer de quoi faire vivre cet enfant. J'ai aussi un beau petit enfant, et j'en remercie Dieu, il est en 1^{re} année primaire..... la famille du garçon n'a pas voulu reconnaître le petit-enfant. Je le compte parmi mes enfants,

il est de ma famille.... si j'avais la chance d'avoir une propriété, je lui donnerais aussi un héritage non pas comme un petit-enfant, mais comme mon enfant. ».

Cette stratégie fait d'elles des mères supplétives pour les orphelins et d'autres enfants vulnérables. Elles assument un rôle maternel symbolique et accomplissent des devoirs culturels de maternité afin de légitimer leur présence dans la société. Elles s'assurent aussi l'aide de ces enfants, sans lesquels elles ne pourraient survivre étant donné le travail qu'exige leur mode de vie rural²³⁷. Par ailleurs, durant la période de l'après-génocide, l'accueil des enfants était l'un des aspects les plus importants de la vie des FCM. La maternité était une raison principale de vivre à nouveau *kwongerakubaho* pour ces femmes, une motivation à travailler dur pour maintenir leur famille (Kantengwa 2014, p. 24). Le recours à cette stratégie par les FCM est étroitement lié aux changements positifs dans leur perception de soi mais démontre aussi que la fonction de chef ou de responsable n'est pas exclusivement masculine (Pilon, Mouhamadou et Tichit 1997).

10.2. LES CONTOURS ET LES SPÉCIFICITÉS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ENFANTS DANS DES FAMILLES DIRIGÉES PAR DES FEMMES DITES FCM

10.2.1. Arraché.e.s de l'enfance, propulsé.e.s dans la responsabilité

Les données qualitatives de cette recherche montrent que les enfants vivant en ménage dirigés par les femmes seules vivent dans des ménages marqués par la pauvreté, ce qui affecte les conditions de scolarité : « ...Il arrive que je persévère pour venir à l'école le matin. À midi, je rentre à la maison pour montrer que je n'ai aucun problème et je reviens à l'école sans rien prendre - *nta cyo mfashe-* , parce que maman n'a rien..... Il nous arrive même de passer deux jours sans rien prendre... » (Élève 605). Les FCM précisent que l'accumulation des coûts de scolarisation rend parfois impossible leur prise en charge surtout lorsque les budgets sont très serrés. Pour ne citer qu'un exemple, la mère de l'élève 605, FCM depuis 2006 et responsable d'un ménage de neuf personnes (ses sept enfants, un petit fils et un enfant adopté car abandonné par sa mère) raconte :

«nous payons le loyer de 16 000 frw par mois [environ 20 \$] pour le logement. J'ai une dette de 14 mois, une année et deux mois. Je dois payer le loyer d'une somme qui dépasse 200 000 frw [environ 250 \$]. Je ne reçois aucune aide des autorités, sauf le lait que je reçois du centre de santé depuis que ce nourrisson abandonné par sa mère a manifesté les signes de malnutrition. Sans parler de ma fille [nom de l'élève 605] qui ne trouve pas le nécessaire pour sa scolarité (matériels scolaires, repas), mon troisième enfant qui étudie en 6^e secondaire est actuellement à la maison car il a été renvoyé pour le minerval non payé. Quand il a commencé ses études, il avait un bienfaiteur qui l'a placé à... [nom d'une école]. Il lui a payé

²³⁷ En 2016, les 11 FCM bénéficiaires de l'association des Veuves du Génocide AVEGA Agahozo avaient en moyenne 48 ans ce qui fait qu'elles n'arrivent plus à travailler et ont besoin du soutien ou de la main d'œuvre physique.

seulement une année et un trimestre, et nous l'a laissé ; quand sa grande sœur trouve un travail occasionnel, elle paie pour lui [les frais scolaires]. Aujourd'hui il est à la maison mais il s'est inscrit pour faire l'examen national [de fin de l'école secondaire] malgré qu'il n'est pas autorisé à passer les examens ordinaires à son école. Il ne peut pas retourner à l'école car il nous faut payer 99 000 frw pour ce 2^e trimestre et 99 000 frw pour le trimestre prochain. Bref, mes conditions de vie ne sont pas faciles du tout » (Mère de l'élève 605).

Si les enfants de FCM regrettent ces conditions de vie difficiles, elles les amènent à prendre des responsabilités plus importantes dans les activités ménagères pour soutenir leurs mères, et ceci dès un très jeune âge :

« Après les cours, par exemple, les uns puisent de l'eau, cherchent de la paille et les autres cuisinent ce que notre maman a déjà cherché au cours de la journée. Le matin aussi, avant d'aller à l'école, nous l'aidons (on laisse de l'eau, on nettoie la maison) pour la libérer un peu des travaux ménagers et lui permettre de cultiver un terrain suffisant afin que nous puissions avoir à manger dans les jours à venir » (élève 1083).

Loin d'être passifs, ces enfants sont plutôt de véritables sujets actifs et de véritables partenaires familiaux susceptibles de négocier. L'engagement des filles dans la sphère domestique est plus important : la répartition des tâches domestiques les oblige à prendre part à leur réalisation pour décharger leurs mères (la préparation des repas, le ménage, etc.). Elles doivent aussi les seconder, voire se substituer à elles. Les garçons, pour leur part, assurent un soutien particulier envers leurs mères : sur l'identité de leur statut s'articule et se superpose la fonction du père avec l'ensemble des devoirs que cela implique. Puisque le père n'est pas là, les jeunes garçons le remplacent ; ils se prêtent au rôle de substitution ou de suppléance qu'ils adoptent surtout dans l'accomplissement de certaines tâches : «nous avons des vaches, mais nous n'avons pas de berger. Maman n'irait pas chercher de la paille pour le bétail ; je dois le faire pour l'aider car elle fait aussi beaucoup d'autres choses pour notre survie » (élève 1217). Ces obligations qui les font grandir avant l'âge affectent néanmoins leur travail scolaire (« Tu ne peux pas prendre un cahier alors que les vaches n'ont pas de paille. Ici à la campagne, tu ne peux pas oser le faire » : élève 1086) et mettent en péril leur avenir car ils se trouvent obligé.e.s d'occuper une place d'adulte soutenant leurs mères, en conformité avec le style d'existence qu'impose leur milieu de vie.

La situation de ces enfants m'a fait penser que l'on se trouvait devant un raccourcissement forcé de l'enfance, caractérisé par des difficultés et des privations, ou plutôt devant une enfance contrainte à une transition hâtive, sans préparation ni passage progressif, vers la maturation au statut et au rôle de l'adulte. Ce type d'enfance raccourcie a été très fréquent dans la période qui a suivi le génocide ; les jeunes enfants ont été obligé.e.s de se substituer aux figures parentales absentes. Les Rwandais parlent de *gukura imburagihe*, un processus de prématuration qui joue, selon Kanyamanza et Brackelaire (2011, p. 25), un double rôle. D'une part, il permet la survie en

se traduisant la plupart du temps par une grande maturité et par une sur-adaptation mais, d'autre part, il renforce le déni, le clivage, pour protéger du sentiment de vide, de l'anéantissement. Ferenczi compare le fait de « mûrir », de mûrir trop vite « *aux fruits qui deviennent trop vite mûrs et savoureux, quand le bec d'un oiseau les a meurtris, et à la maturité hâtive d'un fruit véreux. Sur le plan non seulement émotionnel mais aussi intellectuel, le choc peut permettre à une partie de la personne de mûrir subitement* » (Ferenczi 2004).

Cette suradaptation et cette maturation forcée peuvent expliquer les résultats de plusieurs études *a priori* surprenants sur la scolarisation en Afrique. Elles montrent que les enfants sont mieux scolarisé.e.s quand le chef de ménage est une femme (Lloyd et Gage-Brandon 1994; Pilon 1995; Lloyd et Blanc 1996; Wakam 2002) même si leurs besoins de base quotidiens ne sont pas toujours satisfaits. Elles sont aussi à la source des situations conflictuelles régulières entre la FCM et certain.e.s enfants et/ou de la contestation de l'autorité de la mère. Certaines filles vont chercher ailleurs ce qui leur manque mais finissent parfois par tomber enceinte (une situation qu'ont vécu certaines FCM rencontrées), ce qui aura pour effet la reproduction de la pauvreté et la création précoce de ménages féminins :

« L'aînée a mis au monde, elle a un enfant de trois mois et j'ai été très bouleversée... j'ai dit : vraiment, j'ai peiné pour vous faire grandir.....et tu en ajoutes un autre? Ça me fait aussi beaucoup souffrir. Elle avait quitté l'école en 5^e parce que son père ne voulait pas payer ses frais de scolarité. Elle était toujours renvoyée et elle a fini par quitter l'école...que n'ai-je pas fait avec elle? Elle m'a fait souffrir, je lui ai donné des conseils, mais ça n'a rien donné. C'est peut-être parce que, nous, les femmes, nous sommes négligées (dusuzuguritse) » (Mère de l'élève 1757).

Quant aux garçons, leur rôle de substitution masculine les pousse à quitter la maison et à travailler comme *boys* de ménage ou encore à rejoindre les enfants de la rue. Nombreux font le *gusyaga*, un travail qui consiste à ramasser tous les débris de métaux jugés usagés ou les restes des portes métalliques de maisons délabrées, laissés à l'abandon dans les déchets ou les ordures. Ces matériaux sont vendus au kilo pour le recyclage et amènent un petit revenu dont les bénéfices immédiats sont bien plus importants que ce que peut amener l'école : « *il lui manque à manger à la maison, s'il va à l'école, on le renvoie et il préfère 'gusyaga' qui lui permet de gagner de l'argent* » (FCM, FGD dans le secteur Kacyiru).

10.2.2. Un climat scolaire plus rigoureux pour les enfants des FCM

Comme on vient de le voir, la pauvreté marque largement la vie des enfants de FCM qui sont souvent établies dans les quartiers populaires (habitat spontané fréquent) ou en zone rurale. En outre, des analyses de variance menées sur le facteur qui regroupe les éléments liés aux coûts

directs de la scolarité ont montré que le lien entre établissement et coûts de la scolarité varie significativement selon les établissements lorsqu'on considère les élèves qui vivent dans des familles « complètes ». Ce n'est pas le cas pour les enfants de FCM ; la situation est identique pour eux dans tous les établissements. Ils sont en effet significativement plus absents ($M = 1,6888 \pm 1,08005$; $N = 166$) que les autres enfants ($M = 1,4720 \pm 0,85173$; $N = 673$) en raison des coûts de l'école [$t(837) = 2,775$; $p = 0,006$]. La situation de pauvreté, assez partagée au sein de notre population, semble donc avoir un effet particulier pour les enfants des FCM. Qui plus, elle est liée de manière significative à certaines des autres raisons d'absences données par les enfants, notamment le fait de s'absenter car l'on doit travailler pour gagner de l'argent [$F(4,162) = 3,93$ $p = 0,005$] sur une échelle de Lickert en cinq points allant de jamais (1) à très souvent (5) pour l'item « *Absent à l'école car j'ai dû travailler pour gagner de l'argent* »)

Les questions posées sur la violence à l'école renseignent sur l'aspect particulier de la vie scolaire des enfants de FCM. Formulées de manière que les enfants y répondent sans trop s'exposer (« *j'ai vu ...* ») elles ont permis de mettre au jour une situation significative entre situations de violence perçues et types de famille. Bien qu'elle ne soit que tendancielle [$t(1570) = -0,978$; $p = 0,328$], elle indique une moindre sensibilité des enfants de FCM à ces actes d'agression.

Le résultat peut paraître paradoxal au vu de ce qui a déjà été montré mais il peut s'expliquer par une forme d'habitation à la violence et aux mauvais traitements relevé notamment par le professionnel d'ONG 7 (« *Pour un rien du tout, les gens disent : 'C'est comme ça les enfants des femmes', s'il ne réussit pas en classe, on dit 'c'est un enfant d'une femme', s'il est en retard en classe : 'c'est un enfant d'une femme'. Tu vois combien ils sont mis mal à l'aise. Ça leur fait du mal. Dire 'un enfant d'une femme', ça a une connotation négative : ça veut dire 'un enfant sans éducation, sans conditions de vie'. En un mot, c'est un enfant à qui il manque beaucoup de choses dans sa vie* »). Or, ces termes disent tout dans la société rwandaise et ils servent d'explication aux problèmes rencontrés par ces enfants.

Les FCM rencontrées ont également rapporté que leurs enfants sont souvent désigné.e.s par le statut de leur mère seule et que ces appellations les dénigrent : *Umwana w'umugore*, l'enfant d'une femme seule ou enfant de femme libre ; *abana b'abagore barira ubusa*, les enfants des femmes pleurnichent, ils vivent du dénigrement, etc. Elles notent également que leurs enfants ont parfois des conflits avec les enfants vivant avec leurs deux parents : « *les autres enfants les frappent et leur disent : à qui vas-tu te plaindre ? Tu n'as pas de père. Que peut me faire ta maman ? Chez vous vous êtes pauvres* » (FCM, FGD dans le secteur Fumbwe). Ces situations affectent la scolarité de leurs enfants et, selon elles :

« *Nombreux quittent l'école car ils.elles ne peuvent pas persévérer après deux ou trois renvois de la classe, surtout que les autres enfants les dénigrent et leur disent : chez vous, vous êtes pauvres, ta maman fait une vente ambulante, plusieurs fois ta maman est une femme libre.*

Quand l'enfant dit, par exemple : Je me suis absenté de l'école car maman n'a pas passé la nuit à la maison, on se demande pourquoi elle n'a pas passé la nuit à la maison. Et les autres enfants le huent quand il arrive à l'école et lui disent : Ta maman est une femme libre. Elle fait le commerce ambulante, on la frappe dans la rue tout le long du jour. Ils sont frustrés de retourner à l'école. Si tu l'envoies encore à l'école, il te trompe qu'il y est allé, et comme nous habitons près des forêts, il va s'y cacher. Si tu as de la chance, tu en es informée, mais tu n'as rien d'autre à faire » (FCM, FGD dans le secteur Kacyiru).

Ces mauvais traitements, attribuables au statut de FCM, sont surprenants dans un pays comme le Rwanda, loué dans les médias ou les rapports internationaux (*World Economic Forum 2017*) pour des politiques de genre proactives et efficaces. Ils indiquent que ces dernières n'ont pas encore modifié en profondeur la société rwandaise.

Les représentations de genre restent encore enracinées dans la culture de mon pays. Elles sont fort inégales, l'homme étant culturellement appelé *Myugariro*, c'est-à-dire celui qui protège, qui lutte avec le mal qui menace la nuit, celui qui est chargé de gros chantiers et travaux²³⁸, de la diplomatie familiale²³⁹ mais aussi celui qui assure la discipline et l'éducation des enfants. Les enfants de FCM (mais aussi leurs mères) sont pensé.e.s comme étant dépourvu.e.s de cette présence masculine rassurante, et leurs mères comme des femmes qui ne remplissent pas le rôle que la tradition leur donnait. Cette stigmatisation des FCM et de leurs enfants contribuent à construire une précarité économique, mais aussi sociale et relationnelle. Les FCM sont quant à elles vues comme des femmes qui ne remplissent pas le rôle féminin traditionnel et elles sont désignées au travers du déficit d'une présence masculine dont elles souffriraient. Leurs obligations face à leurs enfants et les efforts qu'elles accomplissent sont ainsi dénigrés et invisibilisés. La stigmatisation du statut de FCM se reporte sur leurs enfants, qui sont perçus, de ce fait, non seulement comme des enfants pauvres mais comme la progéniture d'une femme trop libre.

On doit relever que la majorité des FCM entretiennent des sentiments ambigus face à leur situation : fierté de parvenir à faire face à l'adversité mais aussi regret de ne pas être dans une situation familiale « normale » :

- « *Quand tu parles avec celles qui ont des maris, il y en a une qui te parle [de ses problèmes] et tu te dis : au moins moi, je ne suis pas comme elle [elle est soumise à son mari et dépend de lui] qui ne sait quoi faire (byaramucanze) » (FCM, FGD dans secteur Rusororo).*
- « *En fait, il arrive que nos voisins ne nous invitent pas dans leurs fêtes malgré que tu n'aies aucun problème avec eux. Voilà, une femme sans mari est sans aucun respect, on la considère comme si elle n'est capable de rien, ils ne pensent pas à t'inviter dans leurs fêtes [car tu ne pourras pas les inviter], c'est un problème » (FCM, FGD dans secteur Rusororo).*

²³⁸ Construire des maisons, chercher des propriétés, du bétail, les acheter ou les louer, donc les infrastructures familiales majeures.

²³⁹ C'est-à-dire être l'ambassadeur de la famille pour aller négocier les choses, faire connaître son ménage.

Une telle ambivalence, mais aussi la situation sociale qui en est la source, se traduit dans le soutien que les FCM offrent à leurs enfants, notamment à leurs filles.

10.2.3. Le soutien des FCM dans la scolarisation de leurs enfants

Les analyses statistiques suggèrent que les enfants de femmes cheffes de ménage sont significativement [$t(1\ 671) = -2,069; p = 0,039$] plus nombreux. Les enfants de femmes cheffes de ménage perçoivent moins d'engagement dans le travail scolaire de la part de leurs proches ($M = 3,68; N = 314$) que leurs collègues qui vivent dans d'autres modèles de familles ($M = 3,79; N = 1\ 359$). Néanmoins, lors des entretiens, ils.elles affirment que leurs mères sont présentes auprès d'eux.elles et qu'elles leur apportent un soutien scolaire et/ou affectif (écoute, encouragements) grâce à une organisation personnelle centrée sur la continuité entre la vie professionnelle et la vie familiale.

Le soutien offert se traduit par une gestion très rigoureuse des ressources d'ailleurs notée par Lloyd et Blanc (1996) à propos d'autres pays africains favorables aux enfants : « *Quand je trouve un travail occasionnel, je lui achète un cahier* » : FCM, mère de l'élève 1757; « *je cherche ici et là pour avoir ce que je dois, nourrir les enfants, leur trouver un cahier, un habit, mais c'est difficile* » : FCM, FGD dans le secteur Rusororo; « *J'ai un petit commerce, je paie le loyer et les frais de scolarité pour mon enfant* » : FCM, FGD dans le secteur Rusororo; etc).

Finalement, les difficultés liées aux conditions de vie pèsent sur les FCM et certaines se sentent dépassées :

« quelquefois il m'est difficile de gérer certaines choses à cause de la fatigue ou des problèmes que je dois gérer et cela affecte la communication et, en général, la manière dont je traite mes enfants. Il m'arrive même de les faire taire à cause des problèmes que je ne parviens pas à gérer. Ils en souffrent ... » : FCM, FGD dans le secteur Rusororo).

Toutefois, les FCM se trouvent, proportionnellement à leurs moyens, à accorder plus d'attention et à investir plus dans la scolarisation de leurs enfants : « *Je mène une vie difficile, je lutte pour qu'ils puissent étudier* » (mère de l'élève 606). Quand leurs moyens parviennent à être suffisants, leur mobilisation, motivée par la combinaison d'un sentiment d'insatisfaction et le désir, nuancé de réalisme, que leurs enfants soient « mieux qu'elles », peut déboucher sur des parcours d'« excellence » si leurs enfants disposent des qualités nécessaires à tous les enfants pauvres pour réussir à l'école. Mais quand ils sont insuffisants et/ou quand ces enfants ne sont pas exceptionnellement doués à l'école, la mobilisation des FCM ne permet pas à leurs enfants de poursuivre leur scolarité. Agissant de façon interdépendante, ces dimensions de l'implication maternelle montrent l'implication des FCM dans la scolarité de leurs enfants et la persévérance

dont elles font preuve. Elles jouent un rôle essentiel dans la transmission d'une culture scolaire et dans l'acquisition, par leurs enfants, des dispositions et de ressources profitables à leur scolarité.

Mais il faut ajouter que les « vœux d'avenir » (Charlot et Rochex 1996, p. 141) de ces femmes s'appuient sur une perception négative de leur propre situation et qu'ils peuvent être pensés comme un rattrapage et comme la poursuite, par le truchement des enfants, de leur projet de réussite, même en l'absence d'un mari :

« Je suis enfant unique de ma mère, mais mon père a eu d'autres enfants. Ma mère est morte quand j'étais encore très petite, j'avais cinq mois. Je n'ai jamais bénéficié de la tendresse maternelle et je n'ai fait que l'école primaire. C'est pourquoi j'aime mes enfants et je souhaite qu'ils aillent plus loin dans leurs études car je ne veux pas qu'ils subissent le mauvais sort comme moi » (FCM, mère de l'élève 605).

10.2.4. L'investissement scolaire, une stratégie incertaine

Comme on l'a vu plus haut, les conditions d'études des enfants des FCM sont particulièrement peu propices à la réussite scolaire. Une très grande proportion d'entre eux.elles disent avoir eu des résultats scolaires médiocres : 72,4 % (N = 312) des élèves vivant seulement avec leurs mères ont déclaré une note moyenne inférieure à 50 % à la fin du deuxième trimestre en 6^e primaire, seulement 2,2 % des élèves ont déclaré une excellence réussite soit une note moyenne supérieure à 71 %, et 72 % ont redoublé une ou plusieurs classes (les proportions des enfants vivant dans d'autres modèles de familles sont respectivement 69,5% et 3,6% dans 1 339 élèves qui se sont exprimé.e.s sur leur note scolaire). Parmi les familles dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté absolu (60 % de la médiane), les résultats scolaires des enfants des FCM sont particulièrement bas puisque 81 % de ce groupe d'enfants ont moins de 50 points sur 100 à la fin du deuxième trimestre. Dans la même catégorie de revenu, les enfants qui vivent dans d'autres modèles de familles obtiennent des résultats supérieurs puisque seuls 65,8 % de ces enfants sont dans la même situation. La différence entre les deux groupes d'enfants s'amointrit pour les familles dont les revenus sont faibles : 74,2 % des enfants de FCM ont 50 points et moins et 67,1 % des enfants des autres types de familles, le gain de revenu semblant cependant profiter davantage aux enfants des FCM. Par ailleurs, la différence entre les enfants des FCM et ceux des autres types de famille semblent s'estomper lorsque la catégorie de revenu examinée est plus élevée : 72,8 % des enfants de FCM et 71,0 % des enfants des autres types de familles ont des résultats inférieurs à 50 points.

Ces chiffres ne montrent pas de relation significative entre catégorie d'enfants et résultats scolaires. Ils attirent toutefois notre attention sur le fait que l'amélioration des conditions économiques dans lesquelles vivent les enfants de FCM et leurs familles semble avoir un effet

bénéfique sur les résultats scolaires. Ce n'est pas le cas pour les autres enfants, la situation inverse semblant être, au contraire, la logique qui domine pour les enfants dont les résultats sont en bas de l'échelle scolaire.

Cette situation ne se retrouve pas au sein des élèves qui obtiennent plus de 60 points sur 100. Dans ce cas, même si les enfants de FCM restent moins nombreux que les autres dans ce groupe, toute augmentation d'un palier de revenu s'accompagne d'une augmentation de pourcentage d'élèves « en réussite ». Si l'on considère par contre le groupe des excellent.e.s élèves (plus de 70 points), on constate que le changement de palier de revenu a un effet plus net sur les enfants de FCM que sur les autres enfants (le passage de la gêne à l'aisance fait passer le pourcentage des enfants de FCM de 0,0 % à 4,7 % alors qu'il a un effet plus limité chez les autres enfants, de 2,1 % à 4,0 %).

Ces chiffres sont intrigants et difficiles à interpréter. S'il m'est impossible de trouver des explications au schéma que dessinent les résultats scolaires pour les enfants de tous les types de familles, sauf les enfants de FCM, je pencherais pour interpréter ce qui se passe pour ces derniers à partir de la place que la culture rwandaise fait aux « enfants de femmes seules ». Il semble qu'en ce qui les concerne le revenu augmentant, les enfants de FCM sont soumis à moins de dénigrement et que le stigmate qui pèse sur eux s'estompe. Ils.elles seraient alors plus à l'aise pour vivre une expérience scolaire sous un angle positif, d'autant plus que leurs mères peuvent les aider et les soutenir affectivement et matériellement. On peut aussi penser que les enfants des FCM qui bénéficient de moyens matériels suffisants investissent fortement dans leur scolarité lorsque leurs résultats semblent ouvrir des perspectives qui leur permettent de soutenir leur mère.

Comme nous l'avons aussi vu, le statut de ces enfants les pousse à répondre aux « vœux d'avenir » de leur mère. Pour certain.e.s, cette situation se traduit souvent par un surinvestissement dans l'école, mais avec le but central d'accéder au bien-être futur en tant qu'individu (77,5 % des élèves vivant seulement avec leur mère, soit 241 des 311 des élèves qui se sont exprimé.e.s sur l'item « *je vais à l'école pour préparer ma vie future* » sont tout à fait d'accord). Toutefois, ces enfants cherchent encore davantage à faire accéder leurs familles à une condition sociale valorisante (86,3 % des élèves vivant seulement avec leur mère, soit 271 sur les 314 élèves qui se sont exprimé.e.s sur l'item « *je vais à l'école afin d'être utile à ma famille* » sont tout à fait d'accord). En plus des réponses quantitatives à ces deux items, les enfants vivant seulement avec leur mère ont ajouté ces commentaires :

- « *pour honorer ma mère devant les autres mamans : je construirais pour elle une maison, je lui ferais habiter un beau lieu, je reconnaitrais ce qu'elle a fait pour moi, car elle a été pour moi un bon parent* » (élève 900).

- « ... *J'étudie pour me faire faire un pas (ngire aho nigeza) et tirer maman d'une mauvaise situation (ngire aho nkura mama) dans laquelle nous sommes (tuve muri ubu buzima) » (élève 605).*
- « *...pour lutter même si nous n'avons pas d'argent ce qui fait que je n'ai pas l'essentiel pour l'école,...peut-être qu'un jour, nous en aurons » (élève 1757)*
- « *pour me préparer à aider ma famille » (élèves 1083, 66)*
- « *pour étudier et aider la famille » (élève 370)*
- « *pour aider ma famille à se relever » (élèves 1286, 369)*
- « *pour avoir un bon avenir » (élève 1749)*
- « *pour aider ma famille à se développer » (élèves 1437, 1249)*
- « *pour aider ma mère et servir le pays » (élève 1287)*
- « *pour aider ma mère à se retirer de la pauvreté » (élève 1264)*
- « *pour préparer mon avenir pour avoir une vie heureuse » (élève 820).*

Pour cette catégorie d'enfants, la mobilisation résulte donc aussi de la confrontation à la stigmatisation sociale qui se transforme en « *une logique de revanche sociale et de renversement du stigma* » (Merle 2005, p. 101). De ce point de vue, leur expérience scolaire peut être considérée comme « *une expérience de développement symbolique et social* » (Bernstein cité par Vitale 2015, p. 26) c'est-à-dire une expérience qui leur permet de conjuguer histoire familiale et histoire scolaire pour remplir des « vœux d'avenir » guidés avant tout par l'ascension sociale (Rochex 2013b, p. 96).

« Ce que j'ai aimé chez nos enfants, c'est qu'ils sont déterminé.e.s. Ils disent : coûte que coûte, nous aurons un véhicule. Nous étudierons, nous terminerons nos études. Il y en a même un qui est à l'auto-école. Il dit souvent : nous achèterons un véhicule, et nous le conduirons. Nous verrons ceux qui ont dit que nous n'aurons jamais de véhicule. Cela m'a montré qu'ils n'ont pas de froissement (ipfunwe), mais que ce froissement devient pour eux une bravoure (ishyaka) » (FCM, FGD dans le secteur Fumbwe commentant la situation des enfants de FCM de son village qui étaient dénigré.e.s par d'autres enfants de familles aisées pour ne pas avoir de véhicule, considéré comme un objet de valeur et de luxe).

Ces propos mettent en évidence le fait que les enfants vivant au sein de ménages dirigés par les femmes accordent à l'école et aux savoirs un sens généralement utilitariste, stratégique ou instrumental. Cette façon de dire traduit le fait que ces enfants se préoccupent beaucoup des profits de l'école ou des services qu'ils.elles en attendent pour leur réussite sociale et professionnelle. Cette perception se rapproche de la nouvelle représentation de l'école rwandaise (cf. premier chapitre de la thèse), celle de former des individus utiles. En effet, les peines, les difficultés et le poids énorme des responsabilités prématurément assumées vis-à-vis de leur mère et de leur fratrie les incitent aussi à s'investir dans la scolarité pour sortir de mauvaises conditions de vie et établir une distinction avec les personnes les plus précarisées. Leur expérience scolaire ne correspond donc pas à un processus qui impliquerait une planification à long terme et un calcul rationnel des choix à opérer et ne serait pas tellement une

expérience de découverte ou d'acquisitions de savoirs. Il s'agit plutôt de créer et d'amplifier l'investissement dans le travail scolaire. Ce dernier est jugé plus que nécessaire : c'est un passage obligé et incontournable et ce, malgré les conditions de vie difficiles, qui leur permettra d'affronter les épreuves de la scolarité et d'accéder à un meilleur avenir en ayant une vie professionnelle réussie. Ils.elles ne s'investissent donc pas dans l'école et dans ses activités pour elles-mêmes, pour ce qu'elles représentent dans le futur mais plutôt pour ne pas reproduire l'héritage familial et pour s'ouvrir à un avenir différent de celui de leurs mères.

Les données qualitatives ont révélé très particulièrement que ces enfants bénéficient du soutien de leurs mères qui mènent une lutte acharnée et essaient constamment de surmonter les défis de la vie pour soutenir leur scolarité. À cet effet, ces enfants ont intégré subjectivement leurs mères comme modèle, leur sont attaché.e.s affectivement d'une telle façon que tous leurs mots, leurs gestes et leurs souhaits sont porteurs, les tirent vers l'avant, les invitent à travailler et les poussent à ne pas lâcher l'école.

Toutefois, cette situation pose le problème de l'efficacité à long terme dans leurs apprentissages. En effet, les éléments négatifs relevés plus haut (mauvaises conditions de vie, faibles notes pour certain.e.s, renvoi de l'école pour les frais d'écolage impayés et autres) s'accumulent et ont des répercussions sur leur scolarité. Ainsi, les enfants vivant seulement avec leurs mères seraient moins nombreux.euses à avoir des projets scolaires que leurs homologues qui vivent dans d'autres modèles de familles. Bien que la différence ne soit pas significative [$\chi^2(5,1644) = 9,009$, $p = 0,109$], elle est en défaveur des enfants vivant seulement avec leurs mères (cf. tableau N° 29).

Tableau 29: Ce que les enfants interrogé.e.s envisageaient faire l'année prochaine selon le type de ménage

<i>L'année prochaine tu seras.....</i>		Je vis seulement avec ma mère		
		Oui	Non	Total
À l'école secondaire ordinaire	Effectif	200	946	1 146
	%	17,5 %	82,5 %	100,0 %
À l'école pour l'éducation de base <i>twelve years</i>	Effectif	31	116	147
	%	21,1 %	78,9 %	100,0 %
À l'Université	Effectif	25	100	125
	%	20,0 %	80,0%	100,0 %
Je serai à la maison pour aider mon/mes parent (s)/tuteur/tutrice	Effectif	4	10	14
	%	28,6 %	71,4 %	100,0 %
Je travaillerai pour gagner de l'argent	Effectif	20	45	65
	%	30,8 %	69,2 %	100,0 %
Je ne sais pas	Effectif	27	120	147
	%	18,4 %	81,6 %	100,0 %
Total	Effectif	307	1 337	1 644
	%	18,7 %	81,3 %	100,0 %

Ce constat rejoint les résultats des autres études qui ont porté sur la scolarisation des enfants vivant dans les ménages dirigés par les femmes (Barros, Fox et Mendonça 1997; Fuwa 2000). Elles ont souligné que certain.e.s enfants vivant dans ce type de ménages ont un contexte familial marqué par des conditions de vie difficiles et développent un rapport négatif face à l'école.

CONCLUSION

À la fin de ce chapitre, il importe de relever que, même si plusieurs études menées en Afrique montrent que les enfants sont mieux scolarisé.e.s quand le chef de ménage est une femme (Lloyd et Gage-Brandon 1994; Pilon 1995; Lloyd et Blanc 1996; Wakam 2002), les résultats de cette recherche soulignent que, bien que ces enfants soient scolarisé.e.s, ils.elles sont confronté.e.s à des conditions extrêmement difficiles (insatisfaction des besoins de base au quotidien, manque de matériel scolaire, renvoi temporaire) qui compromettent leur scolarisation. Ce constat rejoint les résultats des autres études qui ont porté sur la scolarisation des enfants vivant dans les ménages dirigés par les femmes (Barros, Fox et Mendonça 1997; Fuwa 2000). Mais ils permettent aussi de voir que certain.e.s enfants vivant dans de tels ménages persévèrent et s'investissent dans le travail scolaire. Ces derniers démontrent une prise de conscience des défis familiaux et une motivation - soutenue par leurs mères - devant le goût de la réussite scolaire en vue d'une vie meilleure.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse est l'aboutissement d'un itinéraire qui a pris origine dans les questionnements que j'ai eus au cours de mon expérience professionnelle antérieure, période pendant laquelle mon principal souci était de soulager des personnes vulnérables (et de les aider à reprendre pied), notamment des femmes cheffes de ménage et leurs enfants, en détresse psychologique. L'intérêt premier de ce travail académique a été d'examiner l'expérience scolaire des enfants rwandais et de comprendre le sens que ces enfants donnent à leur scolarité, leurs rapports à l'école et leur manière de s'y adapter ou de s'y opposer. Autrement dit, cette recherche a esquissé des pistes pour comprendre ce qui favorise et ce qui entrave la mobilisation scolaire des enfants rwandais de différents milieux de la Ville de Kigali, notamment en ce qui concerne le poids respectif du climat scolaire et de l'environnement familial et social de chaque élève. Voulant également savoir ce qui distingue les enfants des femmes cheffes de ménage des autres enfants, cette thèse a adopté une méthodologie mixte et s'est intéressée très directement aux élèves de 12 à 14 ans en 6^{ième} primaire dans les écoles primaires publiques de Kigali, entre 2015 et 2018. Une place importante a été accordée aux justifications et aux sentiments des élèves ainsi qu'à leurs récits, dans lesquels ils.elles expriment leurs expériences. Comme dans un très grand nombre de recherches menées avec et sur les jeunes (Charlot 1992; De Léonardis, Féchant, et Prêteur 2005; Courtinat-Camps et Prêteur 2012; Potvin, Audet, et Bilodeau 2013; ...), j'ai laissé les enfants analyser les facteurs et les logiques qui traversent leur expérience et formuler le sens qu'ils.elles lui donnent. L'approche adoptée, la sociologie de l'expérience, rejoint les perspectives transformatives et participatives qui positionnent les jeunes comme sujets réflexifs.

Comme on l'a vu tout au long de ce travail, comprendre l'expérience scolaire des enfants a exigé que l'on prenne en compte les autres acteurs et actrices du système éducatif sur le terrain (les parents, le personnel enseignant, les professionnel.le.s des institutions publiques et non publiques actives dans le secteur de l'éducation). Mais il est aussi apparu nécessaire que l'on situe l'ensemble des pratiques et représentations des acteurs et actrices dans leur contexte et que l'on examine le cadre spécifique qui les contraint. À ce titre, les politiques éducatives mais aussi les conditions sociales dans lesquelles vivent et étudient les enfants sous-tendent tant les questions posées que les réponses données dans un contexte marqué par les réformes post-génocide et la volonté de construire une société pacifiée, notamment grâce au secteur de l'éducation.

En effet, dans un effort de reconstruction du pays, le gouvernement du Rwanda s'est tourné vers le système scolaire comme principal levier pour assurer la reconstruction du pays (MINEDUC 2003; MINEDUC 2013) et l'on peut dire à l'issue de ce travail que cet objectif a été saisi par les

enfants étudié.e.s qui perçoivent eux aussi l'éducation comme la première voie d'accès à la réussite sociale et économique. L'éducation est en effet considérée comme la force motrice du développement économique par les autorités (MINEDUC 2003; MINECOFIN 2000; MINEDUC 2013) et c'est une condition *sine qua non* pour réaliser le projet ambitieux du gouvernement rwandais : bâtir une société de l'intelligence et du savoir pour sortir de la pauvreté et devenir un pays à revenu intermédiaire d'ici 2020 (MINECOFIN 2000) comme ont su le faire certains pays du Sud-Est asiatique (Singapour) ou de l'Asie de l'Est (Corée du Sud) à partir des années 1980-1990.

Il s'agit en effet de rappeler qu'au-delà de l'aspect économique, le gouvernement rwandais post-génocide a présenté l'éducation comme une voie vers l'autonomisation car elle permet de lutter contre les inégalités des chances qui frappent les plus vulnérables et, plus particulièrement, les filles et les femmes (MINECOFIN 2000) puisqu'elle constitue un facteur essentiel de l'inclusion qui permet de lutter contre les divisions ayant conduit au génocide perpétré contre les Tutsis. Comme Obura (2003, p. 143) l'a écrit dans le rapport que l'UNESCO a consacré à l'éducation au Rwanda après le génocide, « *la seule façon d'être sûr qu'aucun groupe n'est moins servi que l'autre, et perçoit qu'il est moins servi, est d'amener tous les enfants à l'école* ». L'éducation des enfants est donc au cœur de l'action du gouvernement pour promouvoir la cohésion sociale de toutes les Rwandaises et tous les Rwandais (MINEDUC 2010; Dushimimana 2013). L'engagement du gouvernement rwandais à former sa population en vue de la transformation politique (prévention de l'insécurité et des conflits, acquisition de valeurs, de compétences et d'attitudes favorables au dialogue, à la coopération et à la paix, adhésion aux principes de « bonne gouvernance » et de démocratie; etc.) s'apparente à ce qui s'est produit dans d'autres pays africains (UNESCO 1982) mais les conditions diffèrent, le Rwanda considérant l'éducation comme la force motrice du développement social (changement des comportements sanitaires, adoption de bonnes pratiques dans des domaines comme la santé, etc.) et culturel du pays (ouverture aux valeurs positives d'autres civilisations).

Si l'accès à l'éducation de base, l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement, la politique sur l'éducation des filles et l'attention particulière accordée aux enfants vulnérables forment la structure qui a permis au Rwanda de se reconstruire et de poursuivre ses efforts visant à investir dans la formation de son peuple, « *clé pour le développement économique et social durable* » (MINEDUC 2003, p. 4), ces réformes des politiques éducatives ont sensiblement transformé le fonctionnement de l'appareil scolaire pour les élèves, les parents et les enseignant.e.s influençant l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s, plus particulièrement en ce qui concerne la logique d'intégration.

Parmi les nœuds les plus marquants en rapport avec ma première question de recherche (« *Quels sont les éléments saillants qui modèlent l'expérience scolaire des enfants rwandais.es (12-14 ans) ?* ») ; l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement en 2008 a constitué par exemple un choc pour le système d'éducation de base, dans la mesure où de nombreux.euses enseignant.e.s n'étaient pas préparé.e.s à y répondre (Pearson 2014). En fait, plusieurs d'entre eux.elles se débattent toujours (Rayou et Véran 2017, p. 43) avec une langue qui leur reste étrangère. Cette situation a des effets directs sur les élèves, et leurs propos témoignent qu'ils.elles n'ont pas encore (totalement) franchi la barrière de la langue.

Les programmes 9YBE et 12YBE, ont été mis en place afin de permettre à tous les enfants d'avoir accès à l'éducation de base (12 années de scolarité) dans le cadre de la politique d'éducation de base très internationalisée. Néanmoins, malgré la gratuité de l'enseignement offerte par ces programmes, les résultats de cette recherche brossent un tableau complexe des barrières structurelles qui demeurent. En effet, la scolarisation des enfants implique toujours un investissement financier des parents parce que les dépenses matérielles liées à la scolarité de leurs enfants restent à leur charge : uniformes, matériel scolaire, frais de motivation pour les enseignant.e.s, coûts liés aux examens et aux cours supplémentaires, frais de restauration, frais pour la carte d'élève, etc.. Ces coûts demeurent un obstacle majeur à l'éducation de tous : les résultats de cette recherche témoignent qu'ils ont un impact sur l'expérience scolaire d'un grand nombre d'enfants et influencent la fréquentation, le travail scolaire, les trajectoires éducatives et l'achèvement du cursus scolaire. Ils interrogent en outre sur la réalité du principe de la gratuité voulue par le gouvernement. Si de ce point de vue, les réformes mises en place ont contribué à améliorer l'accès à l'éducation, elles restent souvent en contradiction avec les réalités quotidiennes de certain.e.s jeunes (Pells, Pontalti, et Williams 2014, p. 294) et elles pourraient générer de l'exclusion pour les enfants les plus pauvres.

Conformément à ce que Nkurunziza, Broekhuis, et Hooimeijer (2015) ont mis en évidence, les résultats de cette recherche montrent que les réformes mises en place sont moins efficaces pour les enfants des familles pauvres, ce qui a pour effet de favoriser les élèves les moins éloigné.e.s des exigences scolaires lorsque la compétition scolaire est féroce. Par conséquent, la scolarisation universelle reste difficile à atteindre alors même qu'« *en favorisant davantage la scolarisation des plus pauvres, le système éducatif leur offre le seul moyen à long terme de sortir de la pauvreté* » (Delahaye 2015, p. 162). Abandonner sur le bord du chemin autant d'intelligence et de potentiels est, de ce point de vue, très paradoxal pour un pays qui prône le vivre ensemble et qui cherche à se transformer en une économie à revenu moyen fondée sur le savoir, apte à affronter la mondialisation et la compétition internationale.

Sans s'attarder sur les résultats qui montrent l'impact des réformes des politiques éducatives sur l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s, il faut noter que les résultats de cette recherche mettent en évidence les préoccupations des élèves concernant l'environnement physique et les conditions matérielles dans les écoles visitées mais aussi les changements qui affectent l'organisation scolaire ; c'est le cas dans différents autres pays africains (Grogan, 2009, p.2018). La recherche a montré à ce propos que l'école au Rwanda n'a pas seulement changé de forme mais aussi de nature, les contrats pédagogiques, les règles et les objectifs clairement identifiés étant dynamiques mais également en situation de déséquilibre. En effet, certains phénomènes tels la surpopulation des classes et le manque d'infrastructures scolaires alliées à des pratiques scolaires comme les cours supplémentaires ont pour conséquence de brouiller les objectifs assignés au secteur de l'éducation. Les résultats de cette recherche montrent que les éléments qui fragilisent l'intégration scolaire et démobilisent les élèves dans l'ensemble de leurs rapports aux savoirs proviennent de l'extérieur de l'école mais surtout de son organisation, de ses finalités qui ne sont pas soutenues par des moyens suffisants pour pallier des difficultés rencontrées par les enfants dont les parents vivent en situation de pauvreté absolue, voire pour celles et ceux qui font face à des contextes les rendant vulnérables à court, moyen ou long terme. De ce fait et dans la mesure où l'école elle-même génère des éléments qui ont un impact sur l'intégration des élèves, elle est perçue comme un contexte qui crée des contraintes difficilement gérables par toutes les familles.

Mon travail de recherche a aussi montré que les écoles visitées fonctionnent comme de « petites sociétés » et n'échappent pas aux représentations qui sous-tendent et entretiennent les rapports sociaux. Le fonctionnement des classes reproduit certaines inégalités sociales. Les enseignant.e.s, qui jouent un rôle primordial dans la construction de l'expérience scolaire tant dans le soutien à l'intégration des élèves que dans le développement de stratégies pour les aider à faire face à la compétition scolaire, sont des acteurs sociaux comme les autres. Ils.elles abordent les élèves avec en tête des représentations sociales qui les incitent à être plus exigeant.e.s et plus ambitieux.euses avec ceux et celles qui viennent de milieux sociaux dans lesquels la réussite scolaire apparaît comme une évidence et à parfois délaisser, voire punir, celles et ceux qui sont issu.e.s de familles plus éloignées des normes et exigences scolaires. Dans l'établissement des verdicts accentuant les écarts tout au long des parcours scolaires, les écoles visitées, loin de constituer des isolats de justice, sont « nichées » dans la société telle qu'elle est. La portée de ce qui s'y passe semble finalement être à la source d'inégalités puisque ces écoles produisent des individus différent.e.s en termes de ressources et qu'elles demeurent des espaces où naissent des projets s'adaptant aux contraintes scolaires, mais aussi sociales et économiques.

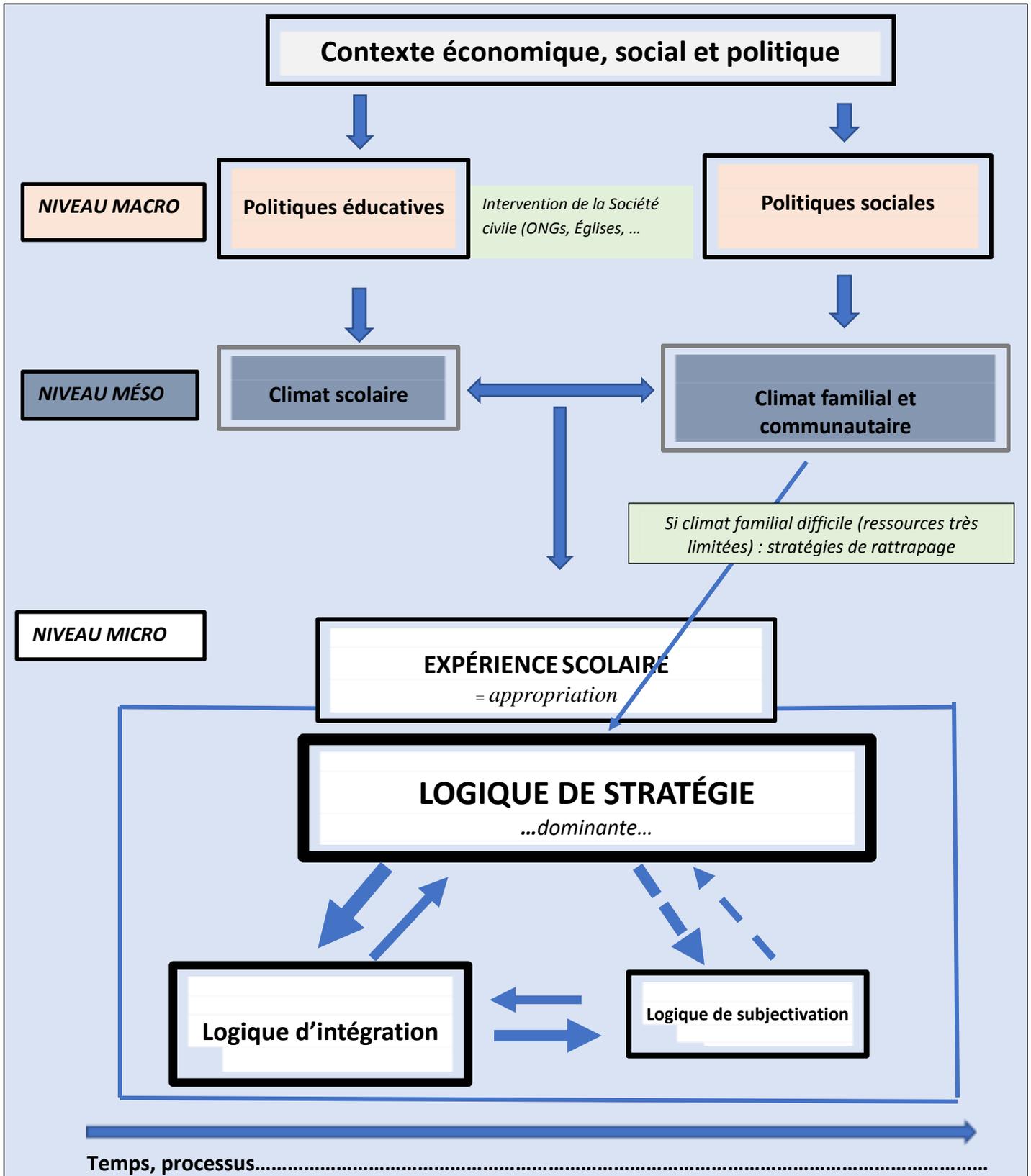
Le système d'évaluation à la fin de la 6P n'est en effet pas un baromètre précis de l'ensemble des apprentissages des enfants durant le cycle primaire. Basé uniquement sur la réussite aux examens nationaux, qui portent sur des matières strictement scolaires (Laterite Ltd 2017, p. 179), il ne permet pas de mettre en valeur les talents et les intérêts qui s'expriment dans d'autres domaines. La sélectivité (les résultats à cet examen national conservent leur pouvoir de séparation entre deux parcours scolaires hiérarchisés) étant à la source de la concurrence qui s'est établie et développée dans le système scolaire, elle y construit d'une part le modèle de la « bonne école » (où sont orienté.e.s les « bon.ne.s » élèves) comme il existe de bons systèmes de production industrielle, pour reprendre les mots de Dubet (2008, p. 285), et d'autre part, selon Williams (2018) le modèle de *l'école pauvre et pour les pauvres* (qui accueille les élèves « moyen.ne.s » ou les « bon.ne.s » élèves qui ont des difficultés financières). Ce constat rejoint celui de Duru-Bellat (2003) qui montre les difficultés de mettre en œuvre des politiques scolaires qui éliminent les inégalités qualitatives ; les inégalités d'accès et de réussite (tant quantitatives que qualitatives) ne diminuant pas (ou trop peu) avec le temps, en dépit des politiques éducatives qui visent à les combattre.

Dans le contexte rwandais, la concurrence bien plus sévère que par le passé entre les élèves les a contraints à devoir développer des moyens (cours supplémentaires) et à faire des choix (comme le redoublement) qui tiennent avant tout à la logique stratégique. Devenir les élèves compétent.e.s et répondre aux exigences précises concernant le contenu du travail scolaire, ainsi qu'aux attentes implicites concernant les savoir-faire institutionnels, inscrit les élèves dans un cadre dont les conditions ne peuvent être remplies par toutes les familles car la concurrence qui s'est établie dans le système scolaire a aussi exigé un suivi accru du travail scolaire par les parents, ce qui implique une mobilisation parentale organisée méthodiquement et le développement de capacités stratégiques de leur part aussi. Ainsi, certain.e.s parents choisissent délibérément certains établissements scolaires pour leurs enfants, les familles suffisamment aisées optant en général pour des écoles privées. Lorsque ce choix ne peut être fait, certaines familles intensifient la formation de leurs enfants en ayant recours à des « répétiteurs » qui assurent des cours supplémentaires payants. De telles inégalités font que certain.e.s enfants provenant de familles moins aisées connaissent une réussite faible, non pas à cause d'un manque d'effort dans leur travail scolaire mais parce que la réussite passe par un encadrement supplémentaire qu'ils.elles ne peuvent pas s'offrir. La dynamique familiale aussi reste de ce fait un élément primordial dans la construction des rapports aux savoirs des enfants. Elle contribue à expliquer d'une part la façon dont les jeunes s'investissent dans l'école et d'autre part leurs capacités à mobiliser leurs savoirs et leurs savoir-faire pour répondre à des demandes explicites et implicites.

Les entretiens menés avec les différents types d'acteurs ont aussi permis de comprendre le vécu scolaire et la manière dont se construit l'expérience scolaire positive ou dont les difficultés affectent l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s. Penser en termes de rapports à l'école

et aux savoirs a eu pour effet de mettre en lumière le rôle actif des élèves dans leur mobilisation scolaire. Ainsi, on a vu que l'expérience scolaire se construit au fil du parcours scolaire, à partir des processus d'adaptation liés à des logiques proprement scolaires et à des socialisations plurielles provenant de l'interaction avec le climat familial et le climat scolaire (cf. figure N° 3). Elle constitue donc un travail du sujet qui construit son unité à partir des différentes dimensions de sa vie (Dubet 1994) et des différentes formes d'appartenance aux divers systèmes d'action qu'il.elle traverse au cours de sa scolarité. L'expérience scolaire est ainsi une combinaison subjective et microsociologique d'éléments objectifs, une combinatoire des logiques analytiques par laquelle « *l'acteur met en jeu une définition de lui-même, de la nature de son rapport à autrui et de l'enjeu de la relation* » (Dubet 1994, p. 112). L'expérience scolaire « *s'appréhende donc en termes de processus sociologiques où s'entrecroisent les pratiques des acteurs en interaction et les logiques d'un système, combinant à la fois des dimensions subjectives, d'identité et de sens donné par les acteurs eux-mêmes et des éléments liés aux structures et aux processus institutionnels qui contribuent à réduire ou à accroître les obstacles et les opportunités des acteurs* » (Potvin, Audet, et Bilodeau 2013, p. 521). Toutefois, dans le cas particulier des enfants rwandais.es, ces processus sont très directement affectés par les difficultés socio-familiales et la pauvreté, ce qui suggère des stratégies de rattrapage et relègue aux second rang les difficultés d'apprentissage qui en découlent, et sur lesquelles s'appesantissent surtout les recherches menées dans les pays développés (Chambry 2017).

Figure 3: La synthèse des éléments essentiels dans l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s



La démarche classificatoire qualitative que j'ai adoptée pour analyser les récits des élèves ainsi qu'une prise en compte du poids des éléments significatifs de l'environnement scolaire, socio-familial et communautaire ont *permis d'élaborer des profils d'expérience scolaire chez les enfants interrogé.e.s afin de répondre* à la deuxième question de recherche stipulée ainsi : « *Peut-on distinguer différents types d'expériences scolaires ? Si oui, sont-ils en relation directe avec les situations sociales des familles et/ou leurs spécificités (famille monoparentale ou non) et dans quelle mesure tiennent-ils à d'autres caractéristiques des enfants (sexe, place dans la fratrie, projet scolaire et professionnel) ?* Les expériences scolaires des élèves interrogé.e.s apparaissent comme très diversifiées et marquées par la subjectivité des sujets. Il a néanmoins été possible d'en faire ressortir certains traits saillants au travers de ces profils. Ainsi, si certain.e.s élèves sont excellent.e.s et très mobilisé.e.s sur l'école et sur les savoirs (profil 1), d'autres élèves adoptent des positions inverses et se désinvestissent du jeu scolaire (profil 2), alors que le troisième groupe d'élèves éprouve souvent des difficultés scolaires mais reste mobilisé.e.s par le travail et la réussite scolaire (profil 3).

Sans surprise, les premiers présentent ce qu'on peut désigner comme une « attitude positive » face à l'école. Ils.elles intègrent les exigences du « métier d'élève » pour reprendre les mots de Perrenoud (2003, p. 15) et mettent l'accent sur les dimensions formatives et qualifiantes de l'école. Mais cela va de pair avec une forte mobilisation familiale pour leur réussite. Par contre, l'école est privée de sens pour les élèves désinvesti.e.s au jeu scolaire. Ils.elles identifient moins la valeur culturelle des savoirs scolaires et ont de la difficulté à se construire en tant que sujet connaissant. Par conséquent, ils.elles mettent plus souvent l'accent sur les dimensions socialisantes de l'école et se situent en partie dans un processus d'aliénation car ils et elles éprouvent des difficultés à définir leurs propres projets scolaires. En ce qui concerne les enfants du troisième profil, l'on peut dire qu'il s'agit d'élèves résilient.e.s qui entretiennent un rapport à l'école et aux savoirs qui est à dominance instrumentale. Ils et elles « *pensent l'école en termes d'avenir plus que de savoirs* » (Charlot 1992, p. 118), et leur expérience scolaire ne peut être décrite comme positive. Ces enfants sont souvent « poussé.e.s » par une dynamique émancipatrice de leur famille qui les incite à s'ouvrir à un avenir différent bien que la mobilisation familiale soit parfois limitée pour des raisons qui peuvent tenir à leur situation sociale et / ou à des motifs plus individuels.

Les profils présentés par ces enfants montrent la nécessité de concilier les trois logiques d'action (logique de stratégie, logique d'intégration et logique de subjectivation) pour que le rapport à l'école et à ses savoirs débouche sur l'existence d'un sujet émancipé.

En effet, les analyses menées mettent en évidence le fait que l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s s'étaie sur des logiques diversifiées qui doivent être mises en lien avec les conditions de vie et les formes de socialisation familiale (vulnérabilité, soutien et type de relations

intrafamiliales) et de socialisation scolaire. La reconnaissance des différences et des besoins spécifiques de chaque profil dégagé invite à repenser les politiques et les programmes scolaires et incite à se demander s'il ne faudrait pas renverser la logique actuelle et permettre à l'école de s'adapter à des publics variés. Cela reviendrait à modifier l'organisation scolaire en l'adaptant aux publics et non l'inverse comme c'est actuellement le cas. Mes résultats soulignent en effet l'importance de mettre en place des pratiques de soutien à la scolarité adaptées, au regard des caractéristiques de chaque profil. Ils soulignent aussi l'importance de relations sécurisées et soutenantes (avec les pairs et avec les enseignant.e.s) pour porter les efforts des élèves ainsi que celle de l'engagement parental et des proches dans la scolarité.

Les résultats de cette recherche montrent aussi que les valeurs accordées à l'école (valeurs scolaire, sociale et instrumentale) constituent le point nodal de l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s. Selon celles qui dominent, elles orientent inégalement le sens accordé à l'école et structurent les rapports à l'école et aux savoirs de manière différente en raison du besoin de s'y attacher ou non. Il semble que les élèves *désinvesti.e.s du jeu scolaire* ne parviennent pas à valoriser l'école, ni même à se mobiliser et / ou à s'appliquer dans les activités scolaires. En effet, pour un sujet, la valeur accordée à l'école réfère « à reconnaître le rôle de l'école comme important dans la réalisation de ses objectifs » (de Léonardis et Prêteur, 2007 cités par Courtinat-Camps et Prêteur 2012, p. 21). La valeur très instrumentale donnée à l'école par certain.e.s élèves a un sens particulier liée à la réalisation d'objectifs plus ou moins clairs. L'école est un passage obligé pour réaliser leurs projets d'avenir qui s'inscrivent dans le court terme (passer dans la classe suivante, par exemple) et dans le long terme (utilité pour plus tard). La scolarisation s'imbrique alors dans une continuité qui est nécessaire pour réussir la vie (profil 3). Les valeurs sociales et la recherche de conformité donnée à l'école par d'autres élèves les éloignent des savoirs scolaires et ceci car le chemin de l'école peut leur sembler un investissement trop coûteux en rapport à « un faible retour », la garantie de réussir à s'insérer professionnellement n'existant pas. Une telle posture est à la source d'un certain mal être, et peut conduire à l'abandon scolaire selon ce que sont le climat scolaire et les conditions de vie familiales (profils 2). À l'opposé, le fait d'accorder une valeur importante à l'école (profil 1) oriente l'engagement dans les apprentissages scolaires.

Mais les contextes de scolarité doivent aussi être des lieux de convivialité et de sociabilité, au sein desquels les relations positives avec les pairs (soutien, amitié, etc.) favorisent l'appropriation des savoirs faute de quoi les élèves, essentiellement les garçons et les enfants vivant en familles moins aisées, ne perçoivent pas l'école comme un lieu essentiel pour leur développement.

L'hétérogénéité des typologies multidimensionnelles dégagées dans l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s se resserre autour de certaines caractéristiques. Comme on l'a vu à travers

les profils, le sexe et le type de famille influencent l'expérience scolaire des enfants interrogé.e.s dans la durée ou à un moment critique. Les résultats de cette recherche mettent en évidence le fait que les filles s'engagent plus significativement dans les activités scolaires que les garçons. Leur scolarisation est cependant ponctuée par de nombreux obstacles essentiellement liés au contexte familial au sein duquel se transmet - par une multitude de mécanismes quotidiens, de traditions, de coutumes et de pratiques éducatives parentales - un ensemble de valeurs, de représentations qui portent la marque d'une socialisation différenciée peu propice à l'accès des femmes aux savoirs. La culture rwandaise privilégie les garçons, pesant négativement sur l'éducation des filles pour laquelle les parents et, plus largement, les communautés, ont des aspirations légèrement plus faibles, les lourdes tâches domestiques et de garde des membres plus jeunes des parentés confié.e.s aux filles constituant en outre un obstacle matériel à leur scolarité. Ces inégalités liées aux contextes socio-familiaux entraînent de fait un succès inégal face aux savoirs exigés pour passer les examens nationaux avec d'aussi bons résultats que les garçons. À ces éléments à mettre surtout sur le compte des familles s'ajoutent des caractéristiques propres au climat scolaire des différents établissements. Ainsi, le manque ou de l'inadéquation des installations sanitaires dans certaines écoles (il arrive souvent que ces dernières n'aient pas accès à l'eau) jouent aussi un rôle dans la construction d'une expérience scolaire des rapports à l'école et à l'apprendre peu favorables au développement des sujets. Une nette distorsion entre les objectifs de l'école et les préoccupations des filles, que les parents souhaitent souvent utiliser de façon abusive pour les travaux domestiques, a été identifiée lors des entretiens. Cette dernière est par ailleurs renforcée par l'existence des situations de violence dans les établissements scolaires. L'ensemble de ces obstacles particuliers est notable ; il constitue un paradoxe au regard de politiques qui ne cessent de mettre l'accent sur l'importance de l'éducation des filles et de la construction de l'égalité entre les sexes.

On peut pour conclure rappeler qu'en rapport avec ma troisième question de recherche qui portait sur l'expérience scolaire des enfants éduqué.e.s par des FCM (« *Les enfants qui sont inscrit.e.s dans des familles dirigées par des « femmes cheffes de ménage » vivent-ils.elles une expérience différente de celle des autres enfants et si oui, celle-ci enregistre-t-elle des différences sexuées spécifiques à un tel groupe ?* ») ; cette recherche a montré que vivre dans un ménage dirigé par une FCM peut compromettre la scolarisation, principalement du fait de l'éloignement des ressources économiques nécessaires à l'accomplissement d'une scolarité réussie. Mais, elle met aussi en lumière le fait que les conditions difficiles dans lesquelles vivent ces enfants n'empêchent pas certaines et certains d'entre eux de s'investir dans leur scolarité et de faire face aux difficultés qui se présentent pour réussir à l'école. Sans parler seulement de la motivation qui leur est nécessaire, cette issue s'offre lorsque leurs mères parviennent à les soutenir. Constituant une préoccupation plus grande chez les FCM, la réussite scolaire de leurs enfants équivaut en effet à un désir de voir leur progéniture s'émanciper de leurs propres conditions de

vie précaires. Mais, l'investissement qu'elles font dans l'éducation de leurs enfants a comme conséquence la pression du milieu familial qui rend plus délicate la réalisation de la logique de subjectivation nécessaire à l'émancipation face aux savoirs.

En revanche, les résultats de cette recherche soulèvent aussi des questions auxquelles les limites inhérentes à mes données ne permettent pas de répondre. La mobilisation scolaire relevée auprès des enfants vivant dans les ménages dirigés par les FCM dans le contexte post-génocide serait-elle liée à l'influence du contexte post-génocide sur des processus familiaux qui teintent à leur tour l'expérience scolaire des enfants ? La mobilisation serait-elle liée à une volonté de se dépasser et donner le meilleur de soi-même et de ne pas être l'otage de l'adversité vécue par ses parents, comme une sorte de prophétie autoréalisatrice à la suite des injonctions et souhaits positifs des parents ? Une telle mobilisation scolaire se retrouvait-elle aussi chez les enfants qui avaient vécu dans les ménages dirigés par les femmes avant le génocide ? Les comportements des ménages dirigés par les femmes et de ceux dirigés par les hommes sont-ils différents et influencent-ils de différentes manières la scolarisation des enfants ? Un éclairage sur ces questions est nécessaire par des études qui portent sur la scolarité au Rwanda et qui ont pour unité d'observation le ménage.

Pour terminer, je tiens à signaler que j'ai essayé de rendre justice à la richesse des données de cette recherche en mobilisant le cadre du rapport aux savoirs et d'autres contributions du cadre conceptuel. Au-delà des grilles conceptuelles, l'enjeu sur lequel cette recherche a mis l'accent est la compréhension de l'expérience scolaire des élèves interrogé.e.s. Il s'agit d'un enjeu qui doit mobiliser l'école, la famille, la communauté mais aussi, plus largement, les milieux socio-politiques. Néanmoins, la présente recherche n'a pas la prétention d'avoir exploré toute la richesse des données collectées et ni d'avoir épuisé toutes les pistes qu'ouvrent l'analyse de l'expérience scolaire. On pourrait probablement adopter d'autres angles d'analyse mais cette recherche demeure originale, elle ouvre de nouvelles pistes de réflexions et fournit des indices pour une discussion élargie sur la scolarité des enfants rwandais.es. Elle propose aussi de nouvelles pistes en ce qui concerne les théories du rapport aux savoirs et de l'expérience, le contexte rwandais montrant que le poids des différentes logiques n'est pas identique partout.

BIBLIOGRAPHIE²⁴⁰

- Abbott, P., Sapsford, R., & Rwirahira, J. (2015). Rwanda's potential to achieve the millennium development goals for education. *International Journal of Educational Development, 40*, 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.007>
- African Development Bank. (2014). *Analysis of Gender and Youth Employment in Rwanda*. African Development Bank.
- Agence de planification et de coordination du NEPAD. (2014). *Plan stratégique 2014-2017*. Johannesburg: NEPAD.
- Ahmed, S. N. (2011). More than Building Schools In Rwanda, access to affordable sanitary pads can help keep girls in school. *eJournal USA, 15*(12).
- Akkari, A., & Payet, J.-P. (2010). Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud. In *Abdeljalil Akkari et Jean-Paul Payet, Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud* (pp. 7-33). De Boeck Supérieur « Raisons éducatives ».
- Akyeampong, A. K. (2002). Reconceptualizing teacher education in the Sub-Saharan African context. *Journal of International Cooperation in Education, 5*(1), 11-30.
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children, 15*(2), 75-96.
- Ampofo, S. Y., Bizimana, B., Ndayambaje, I., Karongo, V., Lawrence, K. L., & Orodho, J. A. (2015). Social and Spill-Over Benefits as Motivating Factors to Investment in Formal Education in Africa: A Reflection around Ghanaian, Kenyan and Rwandan Contexts. *Journal of Education and Practice, 6*(11), 134-147.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan, 63*(3), 30-39. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0030>
- Anne, C., & Cally, A. (2006). The impact of parental death on school outcomes: Longitudinal evidence from South Africa. *Demography, 43*(3), 401-420.
- Antecol, H., & Bedard, K. (2007). Does single parenthood increase the probability of teenage promiscuity, substance use, and crime? *Journal of Population Economics, 20*(1), 55-71.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review, 56*(3), 309-320. <https://doi.org/10.2307/2096106>

²⁴⁰ En vue de raccourcir la longueur des liens internet utilisés durant notre recherche et éviter de surcharger la bibliographie, nous avons utilisé un raccourcisseur d'URL (URL : Uniform Resource Locator ; localisateur uniforme de ressource ou Hyperlien) et avons transformé de longues URL de pages internet en liens plus courts et faciles à lire, à partager et à intégrer dans la bibliographie. Durant notre recherche, nous avons utilisé le raccourcisseur d'URL (« Bitly sur <http://bit.ly> »).

- Ashtiani, M., & Feliciano, C. (2012). Low-Income Young Adults Continue to Face Barriers to College Entry and Degree Completion. *Pathways to Postsecondary Success, Research Brief no 1*. Retrieved from <https://bit.ly/1nwNzod>.
- BAFD, OECD, & PNUD. (2015). *Perspectives économiques en Afrique 2015. Développement territorial et inclusion spatiale*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/19991037>
- Baider, F. H. (2011). Se donner un genre. N ° 487- Dossier « Filles et garçons à l'école », *Les Cahiers pédagogiques*. Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- Balcom, D. A. (1998). Absent Fathers: Effects on Abandoned Sons. *The Journal of Men's Studies*, 6(3), 283-296. <https://doi.org/10.1177/106082659800600302>
- Baldwin, L. A., Kalthorn, J., & Breese, F. H. (1949). The Appraisal of Parent Behavior. *Psychological Monographs: General and Applied*, 63(4), i-85. <http://dx.doi.org/10.1037/h0093577>
- Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (188), 51-62. <https://doi.org/10.4000/rfp.4541>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In Frank Pajares & Tim Urdan (Ed.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (5, 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Banque mondiale, PNUD, UNESCO, & UNICEF. (1990). *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90* : document de référence de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous 5-9 mars 1990 (Jomtien -Thaïlande). Paris.
- Bantwini, B. (2015). Do Teachers' Learning Styles Influence Their Classroom Practices? A Case of Primary School Natural Science Teachers from South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 11, 1-14.
- Barajas, M. S. (2011). Academic Achievement of Children in Single Parent Homes: A Critical Review. *The Hilltop Review*, 5(1), 12-21.
- Bardou, É., & Oubrayrie-Roussel, N. (2012). Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/3). <https://doi.org/10.4000/osp.3836>

- Bardou, É., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012a). Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (32), 121-141.
- Bardou, É., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012b). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescent*, 60(6), 435-440.
- Barrault-Stella, L. (2014). Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains, The relationship to the school among working-class families in contemporary rural areas. *Agora débats/jeunesses*, (67), 21-36. <https://doi.org/10.3917/agora.067.0021>
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., & Lucrecia Santibanez. (2009). *Decentralised decision-making in Schools. The theory and evidence on School based management*. World Bank. Washington, DC.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Barrère, A., & Barth, B.-M. (1999). Bautier (Elisabeth), Rochex (Jean- Yves). L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? *Revue française de pédagogie*, 129(1), 143-145.
- Barrère, A., & Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Barros, R., Fox, L., & Mendonça, R. (1997). Female-Headed Households, Poverty, and the Welfare of Children in Urban Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 45(2), 231-257. <https://doi.org/10.1086/452272>
- Bastard-Landrier, S. L. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/2), 143-164. <https://doi.org/10.4000/osp.368>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychological Monograph*, 4(1), 1-103.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2T6SNBM>.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 68-81.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. (1985). Chapitre 1 - Le double sens de « Outsider ». In *Outsiders* (pp. 25-42). Paris: Métailié.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.

- Becker, H. S. (1967). Whose side are we on? *Social Problems*, 14(3), 239-247. <https://doi.org/10.1177/146879410100100105>
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Belotti, E. G. (1974). Du côté des petites filles. *Les Cahiers du GRIF*, (5), 79-80.
- Benedetto, P. (2008). Chapitre 11. Les valeurs. In *Psychologie de la personnalité* (pp. 125-132). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2lpTXUY>.
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 58(2), 75-87. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.04.001>
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., & Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.347>
- Berar Awad, A. (1996). Quelles politiques pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion : une évaluation critique d'actions en appui aux femmes chefs de ménage. In *Femmes du Sud, chefs de famille* (pp. 257-270). Paris : Karthala.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, (151), 5-16.
- Bernard, M.-C., Savard, A., Beaucher, C., Caillot, M., Demba, J. J., Mbazogue-Owono, L., ... Coquidé, M. (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : CRIRES_Université Laval. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2EmfV7n>.
- 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), 75-97.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2010). La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire. L'exemple de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale, Abstract, Zusammenfassung, Resumen. *Education et sociétés*, (24), 127-142.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation et formations*, (90), 95-112.
- Bhana, D. (2015). When caring is not enough: the limits of teacher's support for South Africa primary school-girls in the context of sexual violence. *International Journal of Education Development*, (41), 262-270.
- Biblarz, T. J., & Gottainer, G. (2000). Family Structure and Children's Success: A Comparison of Widowed and Divorced Single-Mother Families. *Journal of Marriage and Family*, 62, 533-548.
- Biblarz, T. J., & Raftery, A. E. (1999). Family structure, educational attainment, and socioeconomic success. *American Journal of Sociology*, 105(2), 321-365.

- Bidart, C. (2012). Réseaux personnels et processus de socialisation. *Idées économiques et sociales*, (169), 8-15.
- Bier, B. (1999). Bernard Charlot, Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. *Agora débats/jeunesses*, 17(1), 135-136.
- Biller, H. B. (1970). Father absence and the personality development of the male child. *Developmental Psychology*, 2(2), 181-201.
- Blakemore, K., & Cooksey, B. (2017). *A Sociology of Education for Africa*. Routledge.
- Blaya, C. (2010a). *Décrochages – L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. (2010b). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales*, (161), 46-54.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/1). <https://doi.org/10.4000/osp.2988>
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et décrochages scolaires en France et en Angleterre*. LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire.
- Bloch, M.-C. (2010). Si le sens est introuvable, l'expérience scolaire est douloureuse. Fédération des établissements scolaires publics innovants. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2tw2pl4>.
- Bonini, N. (1995). Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs massai. *Cahier des sciences humaines*, (31), 577-594.
- Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 58(4), 377-393.
- Bouchard, I. (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair*. Québec : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Tondreau, J. (1998). Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans. *Cahiers québécois de démographie*, 27(1), 95-120. <https://doi.org/10.7202/010244ar>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>.
- Boyer, R. (2006). Pasquier Dominique. Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité. Paris : Éd. Autrement, 2005. – 180 p. (Mutations). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 170-172.
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(4), 515-530.
- Bridgeland, J., Wulsin, S., & McNaught, M. (2009). *Rebuilding Rwanda, from genocide to prosperity through education*. Civic Enterprises.

- Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations sociales*, n° 188(2), 10-18.
- Buhungiro, E. (2015, Septembre 16). School mentors programme: The successes and challenges. *The New Times*. Consulté à l'adresse <https://www.newtimes.co.rw/section/read/192590>.
- Burnet, J. E. (2008). Gender balance and the meanings of women in governance in post-genocide Rwanda. *African affairs*, 107(428), 361-386. <https://doi.org/10.1093/afraf/adn024>
- Burnet, J. E. (2011). Women Have Found Respect: Gender Quotas, Symbolic Representation, and Female Empowerment in Rwanda. *Politics & Gender*, 7(3), 303-334.
- Burnet, J. E. (2012). Sexual Violence, Female Agencies, and Sexual Consent: Complexities of Sexual Violence in the 1994 Rwandan Genocide. *African Studies Review*, 55(2), 97-118.
- Burnet, J. E., & Kanakuzi, J. d'Arc. (2018). Political Settlements, Women's Representation and Gender Equality: The 2008 Gender-Based Violence Law and Gender Parity in Primary and Secondary Education in Rwanda. ESID Working Paper N°. 94. *Manchester: Effective States and Inclusive Development Research Centre, The University of Manchester*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2GDAhey>.
- Busca, D., & Toutain, S. (2009). Chapitre I. L'analyse en composantes principales. In *Analyse factorielle simple en sociologie* (pp. 7-128). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2SOEbb1>.
- Buscaglia, I., & Randell, S. (2012). Legacy of Colonialism in the Empowerment of Women in Rwanda. *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 4(1), 69-85.
- Byumvuhore, F. (2015, Octobre 6). Teachers urged on quality. *The new Time*. Consulté à l'adresse <http://www.newtimes.co.rw/section/article/2015-10-06/193219/>.
- Cacouault-Bitaud, & Oeuvarard, F. (2009). *Sociologie de l'éducation* (Quatrième édition). Paris : La Découverte.
- Cadart, M.-L. (2006). La vulnérabilité des mères seules en situation de migration. *Dialogue*, 163 (1), 60-71.
- Caillet, V. (2008). Expérience scolaire des élèves. In P. Rayou & A. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In M.-C. Bernard, A. Savard & C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 7-18). Québec : Livre en ligne de CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf.
- Capiello, P., & Venturini, P. (2011). Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, (31), 237-252.
- Caspar, P. (2007). À quoi tient la supériorité des filles ? Contribution à l'analyse historique d'un problème. *Histoire de l'éducation*, 115(116), 81-148. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1423>

- Castets-Fontaine, B. (2011). La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1). <https://doi.org/10.4000/osp.2971>
- Catel, L., Coquidé, M., & Gallezot, M. (2002). Rapport au savoir et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions. *Hétérogénéité et différenciation*, (35), 123-148.
- Catherine, A. (2002). Jellab (Aziz). Scolarité et rapport aux savoirs en Lycée professionnel. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 164-165.
- Cavet, A. (2009). Quelle vie scolaire pour les élèves ? Dossier d'actualité de la VST, 49. *Dossier d'actualité*, (49), 1-20.
- Chagnon, J. Y. (2017). *Le décrochage scolaire. Approche clinique et psychopathologique* (Editions in Press). Paris.
- Chambry, Jean. 2017. « Pour une approche globale des difficultés d'apprentissage ». *L'école des parents* N° 624 (3): 3-3.
- Chantal, D. L. (1996). Dubet (François), et Martuccelli (Danilo). À l'école : sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Le Seuil 1996. *Agora débats/jeunesses*, 6(1), 132-133.
- Chapman, M. (1977). Father Absence, Stepfathers, and the Cognitive Performance of College Students. *Child Development*, 48(3), 1155-1158. <https://doi.org/10.2307/1128380>
- Charlier, J.-É., & Pierrard, J.-F. (2000). Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse des discours et des enjeux. In Lange M.-F. (ed.) *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord* (17) 29-48. Autrepart.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11(1), 119-147. <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1083>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. In Bernard Charlot. *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Paris : Éditions Fabert.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (Vol. 34). Paris : Armand Colin.
- Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137-151. <https://doi.org/10.7202/005068ar>
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury S. & M. Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris : Éditions Fabert.

- Cocq, F. P.-L. (2010). Les aides sociales aux mères isolées. *Informations sociales*, (159), 108-116.
- Coleman, J. S., & al. (1966). Equality of education opportunity. *Washington (DC), Government Printing Office*. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=Ed012275>.
- Combessie, J.-C. (2011). II. L'entretien semi-directif. In J.-C. Combessie (Ed.), *La méthode en sociologie (5e éd. pp. 24-32)*. La Découverte.
- Commonwealth Education Hub. (2015). Supporting Teachers' English Through Mentoring (STEM). Consulté 11 octobre 2016, à l'adresse <https://bit.ly/2V4nQvi>.
- Cornu, L. (2014). Subjectivation, émancipation, élaboration. *Tumultes*, 2(43), 17-31.
- Costa-Lascoux, J. (2002). *Malaise dans la scolarisation* (Rapport de recherche sur les processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny, Essonne). Centre d'étude de la vie politique française.
- Courtinat-Camps, A. (2009). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.06.002>
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre filles et garçons. In *Sandrine Croity-Belz et al., Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (ERES, p. 99-113). Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2UYctoT>.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012a). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisé(e)s en 3e. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 41/4. *Varia*.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012b). L'orientation scolaire et professionnelle. Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisé(e)s en 3e, 41(4), 1-29. <http://osp.revues.org/3918>.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419. <https://doi.org/10.2307/3321974>
- Couture, M. (2003). La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée. *Interactions*, 7, 127-133.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 148(1), 11-23. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3246>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck, 3ème Édition.
- CRID. (2015). *L'Éducation pour tous (EPT) 1990 - 2015 : sélection de ressources documentaires de l'UNESCO*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires.
- Croizet, J.-C., & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire au sein de la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In *Toczek M.-C. & Martinot D. (Éd.), Le défi éducatif, des situations pour réussir* (pp.55-82). Paris : Armand Colin. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2Nh97ul>.
- Csete, J. (1993). Health-seeking behavior of Rwandan women. *Social Science and Medicine*, 37(11), 1285-1292.

- Curraize, Y. de, & Périvie, H. (2009). L'allocation de parent isolé a-t-elle favorisé l'inactivité des femmes ? *Économie et statistique*, (N° 429-430), 159-176.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., ... Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. International report from the 2009/2010 survey. (Health Policy for Children and Adolescents; No. 6)*. WHO Regional Office for Europe. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2tmCt1d>.
- Daniel, T. (2000). Charlot (Bernard). Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. *Revue française de pédagogie*, 131(1), 136-138.
- Daniels, S. (1986). Relationship of employment status to mental health and family variables in Black men from single-parent families. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 386-391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.386>
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, (65), 89-95.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle, Abstract. *Sociétés & Représentations*, (11), 515-538.
- De Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. *Recherches & éducations*, (2), 23-43.
- De Léonardis, M., Féchant, H., & Prêteur, Y. (2005). Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale. *Revue française de pédagogie*, 151, 47-59. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3274>
- De Queiroz, J. M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.
- DeBaryshe, B. D., Patterson, G. R., & Capaldi, D. M. (1993). A Performance Model for Academic Achievement in Early Adolescent Boys. *Developmental Psychology*, 29(5), 795-804.
- Delage, M. (2004). Résilience dans la famille et tuteurs de résilience. Qu'en fait le systémicien ? *Thérapie Familiale*, 25(3), 339-347. <https://doi.org/10.3917/tf.043.0339>
- Delahaye, J. P. (2015, mai). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous : Rapport à la madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche*. Inspection générale de l'éducation nationale. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2SFpgzJ>.
- Delalande, J. (2003). La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 73-80.
- Delamarre, P. (2007). La mobilisation des élèves ? *Enfances & Psy*, 34(1), 134-143. <https://doi.org/10.3917/ep.034.0134>
- Delay, C. (2013). Impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Education et sociétés*, 2(32), 139-153.

- Delbecq, A. L., & Van de Ven, A. H. (1971). A Group Process Model for Problem Identification and Program Planning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7(4), 466-492. <https://doi.org/10.1177/002188637100700404>
- Demba, J. J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon. *Recherche qualitatives*, 30(1), 224-246.
- Depoilly, S. (2008). Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, (163), 65-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.163.0065>
- Depoilly, S. (2012). Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (179), 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.3654>
- Depoilly, S. (2014). Les garçons et l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe. *Travail, genre et sociétés*, (31), 151-155. <https://doi.org/10.3917/tgs.031.0151>
- Depover, C., & Jonnaert, P. (2014). Chapitre 3. L'analyse des politiques éducatives. In C. Depover & P. Jonnaert, *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique ?* (pp. 61-91). Perspectives en éducation et formation. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2S4ubF9>.
- Derouet, J.-L., & Henriot, A. (1987). Note de synthèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe]. *Revue française de pédagogie*, 78(1), 73-108. <https://doi.org/10.3406/rfp.1987.2415>
- Deschesnes, M., & Demers, S. (2003). *Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais, 1991-1996-2002*. Hull : Direction de santé publique. Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Diallo, Y., Etienne, A., & Mehran, F. (2013). *Global child labour trends 2008 to 2012*. Geneva: International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC).
- Diarra, S. O., & Lange, M.-F. (2000, novembre 15-18). *Travail et école en milieu rural sahélien*. Communication au colloque international « Repenser l'enfance », Bondy.
- Diko, N. (2014). Women in educational leadership: The case of Hope High School in the Eastern Cape Province, South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 825-834. <https://doi.org/10.1177/1741143214537228>
- Dominique, G. (2012). Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire. *Diversité hors série*, (14), 7-15.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada). Consulté à l'adresse <http://www.archipel.uqam.ca/1245/>.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development, 58*(5), 1244-1257. <https://doi.org/10.2307/1130618>
- Doumit el Khoury, A. (1996). Les femmes chefs de famille : état de la recherche et réflexions méthodologiques. In *Femmes du Sud, chefs de famille* (pp. 1-47). Paris : Karthala.
- Downey, D. B. (1994). The School Performance of Children From Single-Mother and Single-Father Families: Economic or Interpersonal Deprivation? *Journal of Family Issues, 15*(1), 129-147. <https://doi.org/10.1177/019251394015001006>
- Downey, D. B., Ainsworth-Darnell, J. W., & Dufur, M. J. (1998). Sex of Parent and Children's Well-Being in Single-Parent Households. *Journal of Marriage and Family, 60*(4), 878-893. <https://doi.org/10.2307/353631>
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Eds), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 17-34). Paris : PUF.
- Dubet, F. (2016). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guimard, J. P. (1991). Sociologie de l'expérience Lycéenne. *Revue française de pédagogie, 94*, 5-12.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996a). *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Édition du Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996b). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie, 37*(4), 511-535.
- Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton, 38*(2), 73-105. <https://doi.org/10.7202/038491ar>
- Durand, C. (2012). *Rapport au savoir et expérience scolaire d'adolescents et d'adolescentes victimes de la guerre inscrits en classe d'accueil à Montréal* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Duret, E. (2005). Atteindre les objectifs d'Éducation. Pour Tous en Afrique subsaharienne : état des lieux, marges de manœuvre et défis pour les politiques publique. *Mondes en développement, 132*(4), 57-84.
- Duru Bellat, M. (2004). École de garçons et école de filles.... *Ville-école intégration- diversité, 138*, 65-72.
- Duru Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). Chapitre 1 - Les politiques scolaires. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Ed.) *Sociologie de l'école* (4^{ième} ed., pp.11-38). Armand Colin. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2T1plrB>.

- Duru Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012b). Chapitre 9 - L'expérience des élèves. In *Sociologie de l'école* (4^{ème} édition, p. 213-238).
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1250>
- Duru-Bellat, M. (1995). Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales]. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 75-109. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1242>
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 321-337.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2003a). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO.
- Duru-Bellat, M. (2003b). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves, Summary. *Revue de l'OFCE*, (114), 197-212.
- Duru-Bellat, M., & et Van Zanten, Z. (2012). Chapitre 3 : Les enjeux de la scolarité : trouver un emploi et monter dans l'échelle sociale. In M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (Ed.), *Sociologie de l'école* (4^e éd., pp. 63-84). Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2GpojoV>.
- Duru-Bellat, M. (2013). Morin-Messabel Christine & Salle Muriel (dir.). À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (184), 129-130.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Chapitre 1. Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ?* Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-apprendre-2006--p-25>.
- Duru-Bellat, M., Bastard-Landrier, S. L., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Duru-Bellat, M., & Jarlégan, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. In T. Blöss, *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 73-88). Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666. <https://doi.org/10.2307/3321516>.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. 2^{ème} édition.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. 3^{ème} édition.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

- Dushimimana, Fidèle. 2013. Education à la prosocialité comme instrument de cohésion sociale au Rwanda. *Revista de Psicología*, 9 (18), 67–77.
- East African Community. (2014). *Draft harmonised curriculum structures and framework for the East African Community. Primary education*. Arusha : Tanzania.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-574.
- ECD. (2017). *National fluency and mathematics assessment of rwandan schools* (Endline report). Kigali: USAID.
- Eisemon, T. O. (1997). *Réduire les redoublements : problèmes et stratégies*. Paris : Unesco. IIPÉ. Consulté à l'adresse <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33218621>.
- Elliott, S., Powell, R., & Brenton, J. (2015). Being a Good Mom: Low-Income, Black Single Mothers Negotiate Intensive Mothering. *Journal of Family Issues*, 36(3), 351-370. <https://doi.org/10.1177/0192513X13490279>
- Espinosa, G. (2003). La relation pédagogique comme triple rapport à l'école, au savoir et au maître de l'élève. *Education et formation / Recherches scientifiques*, 9-26. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2GVwtV9>.
- Esterle-Hedibel, M. (2011, novembre 28). *Absentéisme et décrochage scolaire*. Présenté au Colloque Absentéisme et décrochage scolaire, Maryse Esterle (Université d'Artois – IUFM), CESDIP-CNRS. Consulté à l'adresse <http://slideplayer.fr/slide/10158699/>.
- Evans, D. K., & Miguel, E. (2007). Orphans and Schooling in Africa: A Longitudinal Analysis. *Demography*, 44(1), 35-57. <https://doi.org/10.1353/dem.2007.0002>
- Fajebe, A. A., Best, L. M., & Smyth, N. T. (2013). Is the One Laptop Per Child Enough? Viewpoints from Classroom Teachers in Rwanda. *Information Technologies & International Development Journal*, 9(3), 29–42.
- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness--the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4-17. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2
- Fassa, F. (2016). *Filles et garçons face à la formation : Les défis de l'égalité*. Presses Polytechniques et Universitaires Romandes. Lausanne: Switzerland.
- Fassa, F. (2013). L'éducation à l'égalité entre les sexes dans l'école romande, une question vive ou inerte? *Formation et pratiques d'enseignement en questions - Formation à la profession enseignante: des savoirs en tout genre*, (16), 13-29.
- FAWE. (2015). *Tuseme Clubs: Let Us Speak Out*. Kigali : UNICEF Rwanda. Consulté à l'adresse https://www.unicef.org/events_17364.html.
- Féchant, H., Leonardis, M. & Prêteur.Y. (2005). Éducation familiale et expérience scolaire à l'adolescence. *Petite enfance et parentalité*, (1), 123-135.

- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34(2), 199-222. <https://doi.org/10.2307/3322488>
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (159), 103-118. <https://doi.org/10.4000/rfp.1133>
- Ferenczi, S. (2004). *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant*. Payot et Rivages.
- Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2012). L'ennui en contexte scolaire : effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire. *Bulletin de psychologie*, 522(6), 583-595.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fondation pour le Renforcement des Capacités en Afrique. (2017). *Renforcer les capacités en science, technologie et innovation pour la transformation de l'Afrique* (Rapport sur les Capacités en Afrique 2017). Département Connaissances & Apprentissage, Fondation pour le Renforcement des Capacités en Afrique (ACBF). Harare, Zimbabwe. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2ni0IZP>.
- Fontanini, C. (2007). Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, 1-15.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. <https://doi.org/10.7202/032005ar>
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231.
- Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité Au Collège : Bien-Être et Effet de Contexte. *Sociologie*, 4(4), 431-449.
- François DUBET, & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Édition du Seuil.
- François, P.-H. (2004). Fondements sociaux de la pensée et de l'action chez Bandura, Abstract. *Savoirs, Hors-série* (5), 51-58.
- Fransen, S., Siegel, M., & Vargas-Silva, C. (2016). The Impact of Refugee Experiences on Education: Evidence from Burundi. DFID. Consulté à l'adresse https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2755540.
- Froidevaux, A. B. (2016). *Réinventer l'école en Afrique : un défi pour le 21^e siècle*. Interview d'Abdeljalil Akkari. Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Fry, P. S., & Scher, A. (1984). The effects of father absence on children's achievement motivation, ego-strength, and locus-of-control orientation: A five-year longitudinal assessment.

- British Journal of Developmental Psychology*, 2(2), 167-178.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1984.tb00780.x>
- Fuwa, N. (2000). The Poverty and Heterogeneity Among Female-Headed Households Revisited: The Case of Panama. *World Development*, 28(8), 1515-1542.
- Gahama, J. (2015). La Communauté d'Afrique de l'Est : une jeune organisation régionale promise à un bel avenir ? In *Les perspectives de l'Afrique au XXIe siècle* (pp. 65-77).
- Gale, C., et Csaky, C. (2015). *Making decisions for the better care of children. The role of gatekeeping in strengthening family-based care and reforming alternative care systems.* Country Case Studies No 5. Better Care Network & UNICEF.
- Galinié, A., & Heim, A. (2016). Inégalités scolaires : quels rôles jouent les cours privés ? *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle*. Paris. Cnesco.
- Galland, O. (1988). Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf. *Sociologie du travail*, 30(3), 399-417. <https://doi.org/10.3406/sotra.1988.2414>
- Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, Vol. 49(4), 819-826.
- Gana, K., Deletang, B., & Metais, L. (2000). Is Boredom Proneness Associated with Introspectiveness? *Social Behavior & Personality: an international journal*, 28(5), 499-504. <https://doi.org/10.2224/sbp.2000.28.5.499>
- Gary-Bobo, R., & Robin, J.-M. (2012). Le redoublement est-il inefficace et nuisible ? *Regards croisés sur l'économie*, (12), 98-113. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0098>
- Gary-Bobo, R., & Robin, J.-M. (2013). La question des redoublements. *Revue économique*, 65(1), 5-45. <https://doi.org/10.3917/reco.651.0005>
- Gasore, B. (2015, march 27). Gouvernement moves to transform One Laptop programme. *The NewTimes*. 2015. Retrieved from <https://bit.ly/2SY488f>.
- Gastineau, B., Gnele, J., & Mizochounnou, S. (2015). Pratiques scolaires et genre dans les écoles primaires à Cotonou, School practices and gender in primary schools in Cotonou. *Autrepart*, 74-75 (2), 3-22.
- Gastineau, B., & Rafanjanirina, J. (2008). Les activités économiques et domestiques, masculines et féminines, dans les manuels scolaires de Madagascar. In Brugeilles C., Locoh T., Cromer S. (dir.), *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires. Application d'une méthode commune dans six pays : Cameroun, Madagascar, Mexique, Sénégal, Togo et Tunisie*. Paris : Centre population et développement (Ceped).
- Gayet, D. (1998). *Ecole et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris: L'Harmattan.
- Gaynor, N. (2016). Beneath the veneer: decentralisation and post-conflict reconstruction in Rwanda. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 1(6), 779-798. <https://doi.org/10.1080/23802014.2016.1333450>

- Genard, J.-L., & Roca i Escoda, M. (2013). Le rôle de la surprise dans l'activité de recherche et son statut épistémologique. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologies/4532>.
- Gerver, M. (2013). 'Sinigurisha! (You are not for sale!)': exploring the relationship between access to school, school fees, and sexual abuse in Rwanda. *Gender and Education*, 25(2), 220-235. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740446>
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83-93. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>
- Gilles, B. (2002). Vincent (Sandrine). Le jouet et ses usages sociaux. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 145-147.
- Giraud, F. (2007). Christian Baudelot, Roger Establet, Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés. *Lectures*, 1-3. Consulté à l'adresse <https://lectures.revues.org/467>.
- Glasman, D. (2002). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI enjeux*, (122), 10-25.
- Glasman, D. (2006). Périer Pierre. École et familles populaires : sociologie d'un différend. *Revue française de pédagogie*, (156), 22-22.
- Glasman, D. (2011). L'internat dans l'expérience scolaire, Boarding school in the school experience, Zusammenfassung, Resumen. *Agora débats/jeunesses*, (55), 109-124.
- Global Education Monitoring Report team. (2016). *Global Monitoring Report*. Gender review. Creating sustainable futures for all. Paris: UNESCO.
- GMO. (2017). *Gender Monitoring Office Annual Report 2016-2017*. Kigali, Rwanda. Consulté à l'adresse <http://gmo.gov.rw/index.php?id=44>.
- Gnamou-Petauton, D. (2011). Le nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique dans l'architecture institutionnelle de l'Union africaine. *Revue québécoise de droit international*, (Numéro 23.1-2010). Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2DJvwMD>.
- Godard, M.-O. (2004). Après l'horreur partagée, comment revivre ? *Revue de psychopathologie psychanalytique de groupe*, (42), 7-17.
- Goff, J.-F. L. (2011). La stigmatisation des familles monoparentales, Abstract. *Dialogue*, (194), 45-56.
- Gold, E., Simon, E., Brown, C., Blanc, S., Pickron-Davis, M., Brown, J., & Navarez-La Torre, A. (2002). *Appendix: Case Studies. Strong Neighborhoods, Strong Schools. The Indicators Project on Education Organizing*. Cross City Campaign for Urban School Reform, 407 South Dearborn, Suite 1500, Chicago, IL 60605 (\$40). Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED469256>.

- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET. Rapport d'étude* (p. 65). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement rwandais (1999). *Loi N° 22/99 du 12/11/1999 complétant le livre premier du code civil et instituant la cinquième partie relative aux régimes matrimoniaux, aux libéralités et aux successions sur le mariage, les dons et la succession* : J. O. N° 22 du 15/11/1999.
- Gouvernement rwandais (2005). *Loi N° 29/2005 portant organisation des entités administratives de la République du Rwanda*, Journal Officiel : J.O. N° spécial du 31/12/2005.
- Gouvernement rwandais (2007). *Loi N° 01/2007 du 20/01/2007 portant protection des personnes handicapées en général* : J.O. N° spécial du 21/05/2007.
- Gouvernement rwandais (2009). *Loi N° 13/2009 du 27/05/2009 portant réglementation du travail au Rwanda* : J.O. N° spécial du 27 mai 2009.
- Gouvernement rwandais (2011). *Loi organique N° 02/2011/OL du 27/07/2011 portant sur l'organisation de l'éducation* : J.O.N° 34 du 22/08/2011.
- Gouvernement rwandais (2012a). *Loi N°23/2012 du 15/06/2012 portant organisation et fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire* : J.O. N° 31 du 30/07/2012.
- Gouvernement rwandais (2012b). *Loi N° 54/2011 DU 14/12/2011 relative aux droits et à la protection de l'enfant* : J.O. N°26 du 25/06/2012.
- Gouvernement rwandais (2015a). *Arrêté du premier ministre N° 290/03 du 13/11/2015 déterminant les règles particulières applicables aux écoles conventionnées* : J.O. N° 50 du 14/12/2015
- Gouvernement rwandais (2015b). *La constitution de la République du Rwanda de 2003 révisée en 2015* : J.O. N° Spécial du 24/12/2015.
- Gouvernement rwandais (2016a). *Arrêté ministériel N° 001/2016 du 08/01/2016 portant sur les sanctions contre les parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école et contre des personnes qui emploient les enfants aux travaux ce qui les empêchent d'aller à l'école ou les incitent à quitter l'école* : J. O. N° 3 du 18/01/2016.
- Gouvernement rwandais (2016b). *Arrêté ministériel N° 002/2016 du 08/01/2016 déterminant les attributions des membres de direction d'une école* : J. O. N° 03 du 18/01/2016.
- Gouvernement rwandais (2016c). *Arrêté ministériel N° 003/2016 du 08/01/2016 déterminant les règles générales régissant les écoles maternelles, primaires et secondaires, ainsi que le fonctionnement de l'assemblée générale de l'école et de ses organes subsidiaires* : J. O. N° 3 du 18/01/2016.

- Gouvernement rwandais (2016d). *Arrêté ministériel N° 004/2016 du 08/01/2016 déterminant les règles de conduite des directeurs d'école, des enseignants et des élèves* : J. O. N° 03 du 18/01/2016.
- Gouvernement rwandais (2016e). *Arrêté ministériel N° 005/2016 du 08/01/2016 portant sur les modalités de tenue des réunions et de prise de décisions du conseil d'éducation du secteur ou du district* : J. O. N° 03 du 18/01/2016.
- Gouvernement rwandais (2016f). *Arrêté ministériel N° 006/2016 du 08/01/2016 déterminant les programmes d'enseignement, la charge horaire et la langue d'instruction dans les écoles primaires, secondaires et spécialisées* : J. O. N° 03 du 18/01/2016.
- Gouyon, M., & Guérin, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique. *Economie et Statistique*, 398(1), 59-84. <https://doi.org/10.3406/estat.2006.7117>
- Government of Rwanda, IPPF, UNAIDS, UNFPA, & WHO. (2013). *Linking Sexual and Reproductive Health and HIV/AIDS, Gateways to Integration: A case study from Rwanda*. London: United Kingdom.
- Grogan, L. (2009). Universal Primary Education and School Entry in Uganda. *Journal of African Economies*, 18(2), 183-211. <https://doi.org/10.1093/jae/ejn015>
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, (108), 106-116.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., & Gaudonville, T. (2014). *Le bien être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2X30gRs>.
- Hakizima, L. (2018, Janvier 9). Amanota y'abanyeshuri bakoze ibizamini bya leta yasohotse, yarebe hano [Les résultats scolaires ont été publiés : vous pouvez y accéder sur ce lien internet]. *D news*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2xcXXc>.
- Hansén, J. (2017). *Political gender quota in Rwanda has increased female inclusion in politics lead to a decrease in domestic gender-based violence?* Lund University. Consulté à l'adresse <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/8918957>.
- Hasselskog, M. (2017). Rwandan 'Home Grown Initiatives': Illustrating Inherent Contradictions of the Democratic Developmental State. *Development Policy Review*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/dpr.12217>
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques. *Revue française de pédagogie*, (127), 37-47.
- HCR. (1995). *Rapport annuel, n°A/50/12*. New York.
- Hedges, L. V., & Nowell, A. (1995). Sex Differences in Mental Test Scores, Variability, and Numbers of High-Scoring Individuals. *Science*, 269(5220), 41-45.
- Henaff, N., & Lange, M.-F. (2011). Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction. *Autrepart*, (59), 3-18.

- Hennion, A. (1987). Howard S. Becker, *Outsiders*, études de sociologie de la déviance, 1985. *Vibrations. Musiques, médias, société*, 4(1), 278-281.
- Henriot-Van Zanten, A., Derouet, J.-L., & Sirota, R. (1987). Note de syntèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe]. *Revue française de pédagogie*, 80(1), 69-97. <https://doi.org/10.3406/rfp.1987.1475>
- Henry, Kimberly L., Thomas M. Cavanagh, et Eugene R. Oetting. 2011. « Perceived Parental Investment in School as a Mediator of the Relationship between Socio-Economic Indicators and Educational Outcomes in Rural America ». *Journal of Youth and Adolescence* 40 (9): 1164-77. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9616-4>
- Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école* (Thèse de doctorat). Université Toulouse le Mirail, Toulouse.
- Herrou, C. (2015). L'école pour tous n'est pas l'école de tous. *Contraste*, (42), 223-233. <https://doi.org/10.3917/cont.042.0223>
- Hill, Nancy E., et Diana F. Tyson. 2009. « Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement ». *Developmental psychology* 45 (3): 740-63. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hirschhorn, M. (2010). François Dubet : le plus classique des sociologues français contemporains ? Discussion de l'ouvrage de François Dubet *Le Travail des sociétés*, Paris, Éditions du Seuil, 2009. *Sociologies*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologies/3253>.
- Hitimana, M. (2017, janvier 18). FARG yakoresheje miliyari 149.5 irihira abanyeshuri 702 234 barokotse Jenocide [FARG rapporte avoir utilisé 149,5 milliards de franc rwandais pour scolariser 702 234 enfants rescapés du génocide]. *Igihe*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2TOVXap>.
- Hogg, N. (2010). Women's participation in the Rwandan genocide: mothers or monsters. *International review of the Red Cross*, 92(877). <https://doi.org/10.1017/S1816383110000019>
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The Effects of Nonpromotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225-236. <https://doi.org/10.3102/00346543054002225>
- Hopgood, S. (2012). *Key issues on education in Africa*. Consulté à l'adresse <http://www.thisisafricaonline.com/News/Key-issues-on-education-in-Africa>.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351. <https://doi.org/10.3102/00028312040002319>

- Huggins, A., & Randell, K. S. K. (2007). Gender equality in education in Rwanda: What is happening to our girls? Présenté à South African Association of Women Graduates Conference, Cape Town, South Africa. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2SGBgkM>.
- Hunt, F. (2008). Dropping Out from School: A Cross Country Review of Literature. Create pathways to access, Research Monograph No 16. University of Sussex Centre for International Education.
- Imbuto Foundation. 2016. *Projet Edified generation*. Kigali: Rwanda.
- Inspection générale de l'Éducation nationale. (2013). *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée, Rapport No. 059 à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale et à Madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative*, p. 146p. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Ionescu, S. (2015). De la résilience naturelle à la résilience assistée. In Francine Julien-Gauthier Colette Jourdan-Ionescu (Ed.), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. (p.5-18). CRIRES: Québec. Consulté à l'adresse <http://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>.
- Ionescu, S., & Jourdan-Ionescu, C. (2010). Entre enthousiasme et rejet : l'ambivalence suscitée par le concept de résilience. *Bulletin de psychologie*, 510(6), 401-403. <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0401>
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Iversen, E. (2012). *Situation de la scolarisation des filles en Afrique : réalisations depuis 2000, défis et perspectives pour le futur*. Document pour la réunion préparatoire de la société civile pour la rencontre du COMEDAF V, Abuja, du 20 au 21 avril 2012. Plan Afrique de l'ouest.
- Iwakuni, S. (2017). Impact of initial teacher education for prospective lower secondary school teachers in Rwanda. *Teaching and Teacher Education*, 67(Supplement C), 538-549. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.001>
- Jackson, G. B. (1975). The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613-635. <https://doi.org/10.3102/00346543045004613>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Janosz, M., Blanc, M. L., Bouleuce, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6). Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2twjWzX>.
- Jeammet, P., & Sarthou-Lajus, N. (2008). Les contradictions de l'adolescence. *Études*, Tome 409(7), 30-40.
- Jefremovas, V. (1991). Loose Women, Virtuous Wives, and Timid Virgins: Gender and the Control of Resources in Rwanda. *Canadian Journal of African Studies*, 25(3), 378-395.
- Jellab, A. (2000). Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : la construction d'une problématique. *Revue de Recherches en Éducation*, (26), 214-257.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- JICA. (2012). *Basic education sector analysis report*. Kigali, Rwanda.
- Jimmerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, J. A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joncas, J. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des premières nations au Québec. Le cas d'étudiants de l'université du Québec à Chicoutimi*. L'université du Québec à Chicoutimi.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2012). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, (166), 6-14.
- Kabita, D. N., & Ji, L. (2017). The Why, What and How of Competency-Based Curriculum Reforms: The Kenyan Experience. IBE-UNESCO.
- Kagame, A. (1954). *Les organisations socio-familiales de l'ancien Rwanda*. Bruxelles : Académie Royale des Sciences Coloniales.
- Kamuzinzi, M. (2012). L'évolution du système éducatif rwandais à travers un siècle de réformes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (59), 25-31. <https://doi.org/10.4000/ries.2251>
- Kamuzinzi, S. (2018, Mai 15). Kudafatira ifunguro ku ishuri birateza abakobwa gutwara inda [L'absence de collations et repas scolaires à la base des grossesses non désirées chez les écolières]. *Kigali today*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2TPjcBd>.
- Kanouté, F., & Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264. <https://doi.org/10.7202/019680ar>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>

- Kantengwa, O. (2014). How motherhood triumphs over traumahood among mothers with children from genocide rape in Rwanda. Working paper n° 2014/03. Maastricht school of management.
- Kanyamanza, U. C., & Brackelaire, J.-L. (2011). Ménages d'enfants sans parents au Rwanda. (Re)création d'une structure familiale après le génocide perpétré contre les Tutsis ? *Cahiers de psychologie clinique* 2011/2, (37), 9-46. <https://doi.org/10.3917/cpc.037.0009>
- Karareba, G., Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2018). Overview, Discussion, and Conclusion. In Karareba, G., Clarke, S., & O'Donoghue, T. *Primary School Leadership in Post-Conflict Rwanda* (pp. 185-214). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60264-6_7
- Kayigema, J. L., & Mutasa, E. D. (2014). The cohabitation of three official languages in Post-Genocide Rwanda: Kinyarwanda, English and French. *South African Journal of African Languages*, 34 (2), 235-245.
- Kayigema, V., & Rugege, D. (2014). Women's perceptions of the Girinka (one cow per poor family) programme, poverty alleviation and climate resilience in Rwanda. *Agenda*, 28(3), 53-64.
- Kerski, J. J., Demirci, A., & Milson, J. A. (2013). The Global Landscape of GIS in Secondary Education. *Journal of Geography*, 112 (6), 232-247.
- Kestelyn, I. (2010). *UNICEF's work on gender and education in Rwanda. Commonwealth Education Partnerships*. UNICEF, Kigali, Rwanda.
- Kimonyo, A., & Slegh, H. (2010). *Masculinity and gender-based violence in Rwanda: experiences and perceptions of men and women*. Kigali: Rwanda Men's Resource Center (RWAMREC) and Rwanda MenEngage Network.
- Klapwijk, C. J., Bucagu, C., van Wijk, M. T., Udo, H. M. J., Vanlauwe, B., Munyanziza, E., & Giller, K. E. (2014). The 'One cow per poor family' programme: Current and potential fodder availability within smallholder farming systems in southwest Rwanda. *Agricultural Systems*, 131(Supplement C), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.agsy.2014.07.005>
- Knutsson, B. (2012). The 'making' of knowledge society in Rwanda? Translations, tensions and transformations. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 181-199. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.690306>
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahan, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Kumar, C. (2015). *District education spending in Rwanda*. Kigali: Rwanda Education NGO Coordination Platform.
- Kwizera, C. (2011, Janvier 2). EAC varsities to harmonise academic calendar. *The new Times*. Consulté à l'adresse <https://www.newtimes.co.rw/section/read/31757>.

- La Soudière (de), M. (1988). L'inconfort du terrain. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, (11), 94-105. <https://doi.org/10.4000/terrain.3316>
- Lacoste -Dujardin, C. (1992). *Yasmina et les autres, de Nanterre et d'ailleurs. Filles de parents maghrébins en France*. Paris : Maspéro. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2V24ibc>.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2BtBDo1>.
- Lahire, B. (1993). Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. *Revue française de sociologie*, 34(4), 690-693.
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire. In G. Vincent (Éd.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 73-106). Presses Universitaires de Lyon. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00971571>.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Ecole-Intégration*, 114, 104-109.
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : Édition La Découverte.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. <https://doi.org/10.2307/1131151>
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahiers d'études africaines*, 43(169-170), 143-166. <https://doi.org/10.4000/etudesafriaines.194>
- Lange, M.-F. (2006). Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations. In Pilon, M., *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu* (pp. 163-184). Nogent-sur-Marne : CEPED. Consulté à l'adresse <http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010038546>.
- Lange, M.-F., & Martin, J.-Y. (1995). Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. *Cahiers des sciences humaines*, 31(3).
- Laterite Ltd. (2017). *Understanding dropout and repetition in Rwanda* (Final Report). Kigali, MINEDUC and UNICEF.
- Laterrasse, C. (2002). *Du Rapport au savoir, à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Laterrasse, C., & Brossais, E. (2014). Le rapport au savoir. In Jacky Beillerot et al., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 381-393). Dunod | « Psycho Sup » Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DUNOD_BEILL_2014_01_0381.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). A Theory of Goal Setting & Task Performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212-247.

- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses. *Revue Africaine de Recherche en Education*, (5), 55-64.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique Subsaharienn. *Recherche et prospective en éducation. Réflexions thématiques*.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Le Blanc, M., Vallières, E., & McDuff M, P. (1992). Adolescents' School Experience and Self-reported Offending: An Empirical Elaboration of an Interactional and Developmental School Social Control Theory. *International Journal of Adolescence and Youth*, 3(3-4), 197-247. <https://doi.org/10.1080/02673843.1992.9747706>
- Le collectif « Savoirs et rapport au savoir ». (2004). Jacky Beillerot (1939-2004). *Revue française de pédagogie*, 149(1), 143-145.
- Leach, F., & Humphreys, S. (2007). Gender Violence in Schools: taking the 'girls-as-victims' discourse forward. *Gender and Development*, 15(1), 51-65.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle, *Hors série* (5), 59-90.
- Lefaucheur, N. (1985). Les familles monoparentales : des chiffres et des mots pour le dire, formes nouvelles ou mots nouveaux. In *Les familles d'aujourd'hui (Actes du colloque de Genève, 1984)* (pp.173-181). Paris : Centre National de la recherche Scientifique.
- Léonardis, M. de, Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 5-27. <https://doi.org/10.4000/osp.867>
- Léonardis, M. de, & Prêteur, Y. (2007). Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In A. Florin & P. Vrignaud (dir.), *Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. (pp. 31-45). Rennes : PUR.
- Leroy-Audouin, C., & Piquée, C. (2004). Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi. *Education et sociétés*, 1(13), 209-226.
- Lessard, C. (1998). "Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Paris : Anthropos. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 425-427.
- Liendle, M. (2012). Vulnérabilité. *Association de recherche en soins infirmiers*, 304-306.
- Lloyd, C. B., & Blanc, A. K. (1996). Children's Schooling in sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers, and Others. *Population and Development Review*, 22(2), 265-298. <https://doi.org/10.2307/2137435>
- Maccoby, E. E. (2003). *The two sexes. Growing apart, coming together* (Harvard University Press). Cambridge, MA.

- Mandara, J., & Murray, C. B. (2006). Father's Absence and African American Adolescent Drug Use. *Journal of Divorce & Remarriage*, 46(1-2), 1-12. https://doi.org/10.1300/J087v46n01_01
- Manirakiza, V. (2011, novembre). *Processus d'urbanisation de la ville de Kigali, Rwanda : relation entre la dynamique spatiale et démographique*. Communication pour la chaire Quetelet 2011 « Urbanisation, migrations internes et comportements démographiques », Louvain-la-Neuve, Belgium. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2DBSvJi>.
- Marbach, P. (2017). *The role of Women's Organizations in reconciling Rwanda's divided society* (Bachelor thesis, Leiden University). Retrieved from <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/46117>.
- Marcotte, J., Fortin, L., Cloutier, R., Royer, É., & Marcott, D. (2005). Évolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 47-56.
- Marcoux, G., & Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 501-518.
- Marie Duru, B., & Van Zanten, A. (2012). Chapitre 9 - L'expérience des élèves. In *Sociologie de l'école* (4ième édition, p. 213-238). Armand Colin. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-ecole--9782200259976-page-213.htm>.
- Martin, J.-Y. (2006). Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres ? In M. Pilon (Éd.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu* (pp. 147-161). Nogent-sur-Marne : CEPED. Consulté à l'adresse <http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010038544>.
- Martine, R. (1981). Lautrey (Jacques). Classe sociale, milieu familial, intelligence. *Revue française de pédagogie*, 57(1), 88-90.
- Martinez, M.-L. (2010). Crise d'adolescence, crise des différences : approche anthropologique des violences éducatives actuelles. *Enfances & Psy*, (46), 157-164. <https://doi.org/10.3917/ep.046.0157>
- Martinot-Lagarde, P. (2001). Famille et socialisation. *Revue Projet*, (266), 23-31.
- Maryse, E.-H. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 1(30), 41-65.
- Maso-Taulère, J. (2005). La construction des inégalités : déjà en maternelle. *Revue de Recherches en Éducation*, (36), 67-76.
- Mather, M. (2010). *U.S. Children in single-mother families*. PRB. Consulté à l'adresse <http://studylib.net/doc/14473594/u.s.-children-in-single-mother-families-data-brief>.
- Mathisen, J. (2014). *Education Reform In Rwanda: Impacts Of Genocide And Reconstruction On School Systems*. Saarbrücken: Scholars' Press.
- Matlin, M. W. (2007). *Psychologie des femmes*. Bruxelles: De Boeck.

- Mauger, G. (2002). Politique de l'engagement sociologique. *Mouvements*, 5(24), 53-59. <https://doi.org/10.3917/mouv.024.005>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003a). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003b). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A New Instrument to Identify Academically Able Students Who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 413-429.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003c). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25(2), 61-65. <https://doi.org/10.1080/02783190309554200>
- McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing Up With a Single Parent*. Harvard University Press. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2SMiRD0>.
- McNeal, R. B. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78 (1), 117-144.
- Meirieu, P. (2001). *Le père et le maître : quelles missions pour reconstruire le lien entre les générations*. Lyon : Université Lumière-Lyon II.
- Mérino, M. (2011). L'intégration régionale « par le bas », force de l'East African Community (EAC), Abstract. *Géoéconomie*, (58), 133-147. <https://doi.org/10.3917/geoec.058.0133>
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Education et sociétés*, 13(1), 193-208.
- Merle, P. (2005). Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(2), 89-114.
- Merle, P. (2009). La démocratisation de l'enseignement entre égalisation et illusions. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten, eds. *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 75-94). Paris : PUF. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2V8eCOF>.
- Merle, P., & Piquée, C. (2006). La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? *Carrefours de l'éducation*, (22), 95-110.
- Meunier, A., Proteau, L., & Thiaudère, C. (2004). Déscolarisation ou élimination non différée ? Les nouvelles techniques de résolution d'un ancien problème. In Glasman D., Ouevrard F., dir. *La déscolarisation* (pp.73-86). Paris : La Dispute.
- Michel, S. (1999). Charlot (Bernard). Du rapport au savoir, éléments pour une théorie. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 184-185.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Blanc, A. le. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/1). <https://doi.org/10.4000/osp.3680>

- MIGEPROF. (2009). *National guide on a minimum package of services for orphans and other vulnerable children*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MIGEPROF. (2010). *National gender policy*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MIGEPROF. (2011a). *National Integrated Child Rights Policy*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MIGEPROF. (2011b). *National Strategic Plan for Fighting Against Gender-based Violence 2011-2016*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MIGEPROF. (2011c). *Strategic Plan for the Integrated Child Rights Policy in Rwanda*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MIGEPROF. (2016). *Concept note on the national anti- teenage pregnancy campaign _2016*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MIGEPROF, & Hope and Homes for Children. (2012). *National Survey of Institutions for Children in Rwanda*. Kigali : Republic of Rwanda.
- Military Ngamata, O. (2014). *La résilience chez les plus vulnérables au Rwanda*. Université de Liège.
- Millet, M., & Thin, D. (2004). La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique. In *in Glasman D., Oeuvrard F. (dir.), La déscolarisation* (pp. 265-278). Paris : La Dispute. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2Ng83Hi>.
- Millet, M., & Thin, D. (2007a). *École, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs*. La Découverte. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2GyiFRr>.
- Millet, M., & Thin, D. (2007b). Scolarités singulières et déterminants sociologiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (161), 41-51. <https://doi.org/10.4000/rfp.815>
- Milne, A. M., Myers, D. E., Rosenthal, A. S., & Ginsburg, A. (1986). Single Parents, Working Mothers, and the Educational Achievement of School Children. *Sociology of Education*, 59(3), 125-139. <https://doi.org/10.2307/2112335>
- MINAGRI. (2016). *One Cow per Poor Family Pro-gram "GIRINKA"*. Consulté à l'adresse <https://www.minagri.gov.rw/index.php?id=28>.
- MINALOC. (2004). *Recensement des victimes du génocide d'avril* (Rapport final). Kigali: Republic of Rwanda.
- MINALOC, & NISR. (2008). *Rwanda - Vision 2020 Umurenge Program, Baseline Survey 2008* (Final Report). Consulté à l'adresse <http://microdata.statistics.gov.rw/index.php/catalog/24>.
- MINECOFIN. (2000). *Vision 2020*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINECOFIN. (2005). *3ième recensement général de la population et de l'habitat du Rwanda au 15 août 2002. Analyse des résultats. Etat et structure de la population. Kigali, février 2005*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINECOFIN. (2012a). *Budget Framework Paper 2012/13-2014/15*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINECOFIN. (2012b). *Rwanda Vision 2020 revised 2012*. Kigali: Republic of Rwanda.

- MINECOFIN. (2013). *Economic Development and Poverty Reduction Strategy (EDPRS) II. 2013-2018*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINECOFIN, & NISR. (2015a). *Fourth Population and Housing Census, Rwanda, 2012. Gasabo District Profile*. Kigali, Rwanda.
- MINECOFIN (2015b). *SMART Rwanda 2020 Master plan. Towards a Knowledge Based Society*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINECOFIN. (2016a). *2016-2017 earmarked transfers guidelines to decentralized entities*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINECOFIN. (2016b). *Rwanda's Approach to Implementing the SDGs, 26 April 2016, NOBLEZA. Conference on Regional Solutions to Achieve SDGs, NOBLEZA*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2003). *Education Sector Policy*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2008a). *Education sector strategic plan 2008-2012*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2008b). *Girls' Education Policy*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2008c). *Nine years basic education implementation, fast track strategies*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2010). *Education Sector Strategic Plan 2010 – 2015*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2013). *Education Sector Strategic Plan 2013/14 – 2017/18*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2014). *National School Health Strategic Plan 2013/14 – 2017/18*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2015a). *Forward-looking joint review of education sector summary report (June 9th, 2015)*. Kigali: Rwanda Ministry of Education; DFID; UNICEF.
- MINEDUC. (2015b). *National Education For All 2015 Review*. Kigali: Republic of Education.
- MINEDUC. (2016a). *2016 Educational Statistical yearbook*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2016b). *ICT in Education Policy*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2016c). *School feeding programme in secondary day schools*. Working document. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2018a). *2017 education statistics*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC. (2018b). *Conférence de presse. Les décisions spécifiques prises sur les questions relatives à l'amélioration de la qualité de l'éducation à la suite des campagnes menées et d'autres rapports d'inspections dans les écoles*. Kigali: Republic of Rwanda.
- MINEDUC, & OMS. (2014). *School health minimum package*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95(1), 47-63. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1355>
- Ministère de l'éducation, UNESCO, & PNUD. (1997). *Étude du secteur de l'éducation au Rwanda*. Kigali, Rwanda. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2tvhwkQ>.

- Ministry of Health. (2014). *Rwanda Global AIDS response progress report (GARPR) 2014*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Ministry of infrastructure. (2013). *Urbanization and rural settlement sector. Strategic plan 2012/13-17/18*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Ministry of public service and labour. (2003). *National policy for orphans and other vulnerable children*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Ministry of Public Service and Labour. (2013). *Skills Area and Numbers of Priority Skills Required Across Rwanda: Five Year Program for Priority Skills Development to Deliver EDPRS II (2013 - 2018)*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Ministry of Youth and ICT. (2013). *ICT Sector Strategic Plan (2013-2018)*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Ministry of Youth and ICT. (2015a). *Rwanda ICT Sector. Profile- 2014 "Excellence in service delivery". Tracking ICT for Development Towards Rwanda Socio-Economic Transformation*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Ministry of Youth and ICT. (2015b). *SMART Rwanda 2020 Master Plan*. Kigali : Republic of Rwanda.
- Mogu  rou, L., & Santelli, E. (2013). L'aide au travail scolaire dans les familles immigr  es de milieux populaires. *Migrations Société*, (147-148), 159-174. <https://doi.org/10.3917/migra.147.0159>
- Mohamed, M., Halai, A., & Karuku, S. (2016). Issues for Quality Enhancement and Harmonization of Education in East Africa. In *Mathematics Education in East Africa* (p. 1-7). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27258-0_1
- Monaco, T. (2016). *Improving the Recruitment and Retention of Teachers in Rural Rwanda*. Sanford School of Public Policy. Consulté à l'adresse <https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/handle/10161/11856>.
- Monnot, C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité* Autrement. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2EkGjyh>.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'  cole. *Débats Jeunesses*, 4(1), 85-116.
- Mosconi, N. (2008). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, (11), 165-174.
- Mosconi, N. (2009). Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité. *EDUCSOL*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2pX1I9W>.
- Mosconi, N., & Loudet -Verdier, J. (1997). Mosconi N. et J. Loudet-Verdier, Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. In *C. Blanchard-Laville, Variations sur une leçon de mathématiques*. Paris : L'Harmattan.
- Muhire, D. (2018, février 6). Kwimura abana batsinzwe ni kimwe mu bidindiza ireme ry'uburezi mu Rwanda-Abarezi [La promotion automatique des enfants n'ayant pas bien réussi est

- l'un des facteurs de la faible qualité de l'éducation au Rwanda]. *Izubarirashe*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2Gyg5uL>.
- Mukankunzi, P. (2006). L'impact du surpeuplement des classes sur le rendement scolaire des élèves des écoles primaires publiques du système éducatif du Rwanda : le cas de la ville de Kigali (1997-2002) (Phd, Université du Québec à Chicoutimi). Consulté à l'adresse <http://constellation.uqac.ca/487/>.
- Mukanyirigira, N. V. (2010, june 1th). *WFP RWANDA school feeding programme: food assistance for education*. Presentation done at Global Child Nutrition Forum, Accra.
- Mukarugomwa, V. (2007). *Gender-based violence in and around schools in Rwanda*. Final report for Action Aid International Rwanda.
- Murphy-McGreevey, C., Roelen, K., & Nyamulinda, B. (2017). Making Rwanda's Vision 2020 Umurenge Programme Public Works Care-Responsive. *Institute of Development Studies*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2toeYVS>.
- Mutamba, J. (2005). *Le rôle de la femme dans le processus de réconciliation et de consolidation de la paix au Rwanda : dix ans après le génocide 1994-2004. Contributions, Défis, Perspectives d'avenir*. La commission nationale de l'unité et la réconciliation.
- Muvunyi, E. (2016). *Teacher motivation and incentives in Rwanda: analysis of stakeholders' perceptions of the changes in teachers' motivation during 2008-13* (Phd Thesis, University of Sussex). Retrieved from <http://sro.sussex.ac.uk/63470/>.
- Nadeau, S. 2018. *L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Consulté à l'adresse <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11960>.
- Nash, R. (2001). Class, « Ability » and Attainment: A problem for the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 189-202. <https://doi.org/10.1080/01425690120054821>
- National Commission for Children Rwanda. (2012). *Strategy for national child care reform*. Kigali, Rwanda.
- National Commission for children, Save the Children, & Beter Care NetWork. (2014). *Reflecting on efforts aiming at Strengthening Child Care systems in Rwanda: Meeting report of the Rwanda learning and consultation Workshop*. Kigali: Grand Legacy Hotel.
- National Unity and Reconciliation Commission. (2009). *Itorero ry'igihugu. Strategic plan 2009-2012 of itorero ry'igihugu*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York.
- Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2XdQMmB>.
- Nations Unies. (2015). *Objectifs du Millénaire pour le développement. Rapport 2015 (Résumé)*. New York.

- NCC. (2012). *The Situation of Street Children in Rwanda: Prevalence, Causes and Remedial Measures*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NCC. (2015). *Rapid Situational Analysis Of Child Headed Households in Rwanda* (Database analysis report). Kigali: NCC.
- Ndagijimana, J.-B. (2013). *Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda* (Thèse de doctorat). Université de Bouaké, Côte d'Ivoire.
- Ndayishimiye, J. (2016, Octobre 13). Le DG de REB convoqué par la PAC pour mauvaise distribution de laptops pour écoliers. *Igihe*. Consulté à l'adresse economie-2/le-dg-de-reb-convoque-par-la-pac-pour-mauvaise.html.
- Newbury, C., & Baldwin, H. (2000). *Aftermath: Women's Organizations In Postconflict Rwanda*. Working Paper N°. 304.
- Neyrand, G. (2004). *Femmes seules avec enfants face la la précarité* (Eres, Vol. 1). Consulté à l'adresse <http://www.gerardneyrand.fr/livre/femmeseuleavecenfantdanslaprekarite.html>.
- Neyrand, G., & Rossi, P. (2012). *Monoparentalité précaire et femme sujet* (Eres). Toulouse.
- Ngendahayo, E., & Askell-Williams, H. (2016). Rwanda's New Competence-Based School Curriculum. In *Publishing Higher Degree Research* (pp. 155-165). SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-672-9_16
- Nicole, M. (1997). Zaidman (Claude). La mixité à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 197-199.
- Nicolette, V. R. (2011). Maternal parenting in single and two-parent families in South Africa from a child's perspective. *Social Behavior and Personality*, 39(5), 577-586.
- NISR. (2011). EICV 3- Thematic report. Education. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR. (2012a). *Customized International Standard Classification for Occupation (ISCO-08). The Rwanda Classification Manual*, 2012 edition. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR. (2012b). *Population housing census provisional results*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR. (2015a). *EICV4 - Gender thematic Report*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR. (2015b). *Rwandan Integrated Household Living Conditions Survey – 2013/14, Main Indicators Report*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR. (2016a). *EICV4 - Education thematic Report*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR. (2016b). *EICV4 - Gender thematic Report*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR. (2016c). *EICV4 - Economic activity thematic Report*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR. (2017a). *GDP National Accounts, 2016*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR. (2017b). *Labour Force Survey Report* (Survey Report). Kigali : Republic of Rwanda. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2SyS8tm>.
- NISR. (2017c). *Statistical yearbook 2017*. Kigali: Republic of Rwanda.

- NISR, & MINECOFIN. (2014). *Rwanda Fourth Population and Housing Census. Thematic Report: Characteristics of households and housing*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR, & MINECOFIN. (2015a). *Rwanda Fourth Population and Housing Census. District Profile: Gasabo*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR, & MINECOFIN. (2015b). *Rwanda Fourth Population and Housing Census. District Profile: Kicukiro*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR, & MINECOFIN. (2015c). *Rwanda Fourth Population and Housing Census. District Profile: Nyarugenge*. Kigali: Republic of Rwanda.
- NISR, MINECOFIN, & MOH. (2016). *Rwanda Demographic health survey 2014/2015 (Final report)*. Kigali, Rwanda : NISR.
- Nizeyimana, G., & Nkiliye, I. (2015). *A baseline survey on barriers to quality of basic education in rwanda: the case study of Kicukiro, Gicumbi and Rwamagana districts* [Final Report]. Kigali, Rwanda: REFAC.
- Nkurunziza, J. (2015). *Human Capital Development in Rwanda: Effects of Education, Social Protection and Rural Development Policies* (Phd Thesis, Utrecht University). Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2BJezlc>.
- Nkurunziza, J., Broekhuis, A., & Hooimeijer, P. (2012). Free Education in Rwanda: Just One Step towards Reducing Gender and Sibling Inequalities. *Research article, Education Research International*, p. 1-11.
- Nkurunziza, J., Broekhuis, J., & Hooimeijer, P. (2015). Do Poverty Reduction Programmes Foster Education Expenditure? New Evidence from Rwanda. *Journal of Asian and African Studies*. <https://doi.org/10.1177/0021909615595988>.
- Nock, S., Dusenge, A., Gato, S., & Murenzi, B. L. (2012). *Gender Equality in Teaching and Education Management* (A summary report of research undertaken by PRO-FEMMES TWESE HAMWE and VSO Rwanda). Kigali, Rwanda.
- Nordling, L. (2016). Rwanda: From killing fields to technopolis. *Nature*, 537, 4-5. <https://doi.org/10.1038/537S4a>
- Nowrojee, B. (1996). Nowrojee, B. (1996). *Shattered Lives: Sexual Violence during the Rwandan Genocide and its Aftermath*. Human Rights Watch.
- Nsabimana, E. (2016). *The process of institutionalization-deinstitutionalization and children's psychological adjustment in Rwanda: Parents matter* (Phd thesis), Fribourg. Retrieved from <https://doc.rero.ch/record/277623/files/NsabimanaE.pdf>.
- Nsamenang, A. B., & Tchombe, T. M. S. (2011). *Handbook of African Educational. Theories and Practices A Generative Teacher Education Curriculum*. Bamenda : Human Development Resource Centre. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2GvcJZg>.
- Nsengimana, E. (2017, Février 16). Mu 2018, Igiswahili kizakorwa mu bizamini bisoza umwaka wa gatatu w'ayisumbuye [En 2018, le Swahili figurera parmi les matières évaluées lors de l'examen national de la troisième année secondaire]. *Igihe*. Consulté à l'adresse http://igihe.com/spip.php?page=v5article&id_article=89850.

- Ntawiha, P., Benegusenga, A., Nzabairwa, W., Gaparayi, G., & Nshimiyimana, J. (2018). Gender Equality in Rwanda: What remains a stumbling block to full realization of gender parity in education. *Kibogora Polytechnic Scientific Journal*, 1(1), 72–86.
- Nuwamanya, E. (2015). *School dropout rate tops agenda in MINEDUC's joint sector review*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2V25bR4>.
- Nzabairwa, W. (2015). *Education access and quality education in Rwanda: achievements and challenges*. Presented at the 6th DETA Conference at Mauritius, from 20–24 July 2015.
- Nzabairwa, W. (2016). *Education quality in Rwanda: factors of success, challenges and prospects*. Presented at National colloquium held on May 9- 12, 2016 on the Catholic education in Rwanda. Consulté à l'adresse <http://www.educationis.org/?p=170>.
- Obura, Anna. 2003. *Never Again: Education Reconstruction in Rwanda*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Octobre, S., & Berthomier, N. (2012). Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs. *Informations sociales*, 5(173), 49-58.
- Office of the President. (2008). *Press release on the decisions and recommendations of the Cabinet meeting held in Kigali on October 8, 2008*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2NgrEXS>.
- Office of the prime minister. (2017). *Discours du Premier Ministre Dr. Edouard NGIRENTE au parlement sur le programme du gouvernement 2017-2024*. Kigali : Republic of Rwanda.
- Office du premier ministre. (2018). *Discours du Premier Ministre Dr. Edouard NGIRENTE lors du lancement au niveau national de la campagne de sensibilisation visant la promotion de la qualité de l'éducation*. Kigali: République du Rwanda.
- Ogbu, J. U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290-307.
- Oleke, C., Blystad, A., Fylkesnes, K., & Tumwine, J. K. (2007). Constraints to educational opportunities of orphans: a community-based study from northern Uganda. *AIDS Care*, 19(3), 361-368. <https://doi.org/10.1080/09540120600677987>
- Oller, A.-C. (2011). Le coaching scolaire : émergence d'un nouveau marché scolaire. Présenté à Colloque "Penser les marches scolaires". *Éducation comparée/ nouvelle série*, (6), 181-202.
- Opoku-Asare, N. A. A., Takyi, H., & Owusu-Mensah, M. (2015). Conflict Prevalence in Primary School and How It Is Understood to Affect Teaching and Learning in Ghana. *SAGE Open*, 5(3), 2158244015592935. <https://doi.org/10.1177/2158244015592935>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'examen et l'analyse phénoménologiques des données d'entretien. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 139-156. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2SCG4HK>.

- Pansu, P., & Bressoux, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Patrice Venturini, & Pascale Cappelletto. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT dans le cas d'élèves impliqués dans l'étude de ces disciplines. *Revue française de pédagogie*, (166) 45-58.
- Paxton, W., & Mutesi, L. (2012). *School Funding and Equity in Rwanda* (Final Report) (p. 125). Kigali, Rwanda: Institute of Policy Analysis and Research-Rwanda.
- Payet, J.-P., & Franchi, V. (2010). Qu'est-ce qu'une "école décente" ? L'expérience scolaire de la disqualification sociale, perspective comparative (France, Afrique du Sud). *Education et sociétés*, 1(25), 97-109.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui, Abstract, Zusammenfassung, Resumen. *Education et sociétés*, (27), 23-37. <https://doi.org/10.3917/es.027.0023>
- Pearson, P. (2014). Policy without a plan: English as a medium of instruction in Rwanda. *Current Issues in Language Planning*, 15(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.857286>
- Peeraer, J., Zult, H., & Mugenzi, L. N. (2014). Coaching school leadership in Primary Education in Rwanda. Evolutions in Head Teachers' self-assessment. *Rwandan Journal of Education*, 2(2), 71-84.
- Pells, K., Kirsten, P., & Timothy, P. W. (2014). Promising developments? Children, youth and post-genocide reconstruction under the Rwandan Patriotic Front (RPF). *Journal of Eastern African Studies*, 8 (2) 294-310. <https://doi.org/10.1080/17531055.2014.892672>.
- Perdoncin, A. (2006). Mathias Millet, Daniel Thin, Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale. *Lectures*. Consulté à l'adresse <https://lectures.revues.org/242>.
- Périer, P. (2004). Adolescents populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/2), 227-248. <https://doi.org/10.4000/osp.2148>
- Perreau, B., & Scott, J. W. (2014). Transformer la République. In *Les défis de la République* (p. 13-32). Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/les-defis-de-la-republique--9782724619959-page-13.htm>.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (4^{ème} édition). Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 24(4), 9. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0009>
- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (7^{ème} édition). Paris: ESF Editeur.
- Peterson, R. A. (1994). A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.

- Petrovic, C. (2008). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. *Carrefours de l'éducation*, (17), 76-100.
- Picquenot, A. (1997). *L'établissement scolaire. Approches sociologiques*. Paris : Edition Hachette.
- Pilon, M. (1995). Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires. *Cahier des sciences sociales*, 37(3), 697-718.
- Pilon, M. (1996). Les femmes chefs de ménage en Afrique : état des connaissances. In *Femmes du Sud, chefs de famille* (J. Bisilliat Dir., pp. 235-256). Paris : Karthala. Consulté à l'adresse <http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010010586>.
- Pilon, M., Mouhamadou, S. M., & Tichit, C. (1997). Les femmes chef de ménages : aperçu général et études de cas. In M.Pilon, T.Locoh, E. Vignikin & P. Vimard (Dir.), *Ménages et familles en Afrique : approche des dynamiques contemporaines* (pp. 167-191). Paris : CEPED.
- Pilon, M., & Yaro, Y. (2001). *La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche*. Dakar : UEPA/UAPS.
- Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 515-45. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques*, (10), 119-132.
- Prêteur, Yves, & Leonardis, M. de. (2005). Précarités et scolarités. *Empan*, 60(4), 101-107.
- Prévôt, O. (2008). Chapitre 2. Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents. In G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (Dir.) *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association* (pp. 37-50). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2GsUhAi>.
- Prinsloo, S. (2006). Sexual harassment and violence in South African schools. *South African Journal of Education*, 26(2), 305-318.
- Procknow, G. (2017). International briefing 35: training and development in Rwanda. *International Journal of Training and Development*, 21(1), 60-72. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12094>
- Raïq, H., & Plante, C. (2013). Trajectoires de pauvreté et monoparentalité : le Québec dans une perspective comparative. *Sociologie et société*, 45(1), 67-90. <https://doi.org/10.7202/1016396ar>

- Randell, S., & Fish, N. J. (2009). *Gender Gaps Remain in the Education of Girls in Rwanda and Increase at Tertiary Level. Lagos, Nigeria, July 2009*. Presented at Federation of University Women of Africa Conference.
- Rangira, B. G. (2011). Le champ politique pour la femme rwandaise. *Les Rwandaises, Chronique féministe*, (108), 24-28.
- Rasmy, M. I., Selvadurai, S., & Sulehan, J. (2017). Social Environmental Determinants Of Student Dropout In The Plantation Settlement. *Geografia - Malaysian Journal of Society and Space*, 13(2). Consulté à l'adresse <http://ejournals.ukm.my/gmjss/article/view/17858>.
- Raveaud, M. (2004). Notes de lecture. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (36), 19-20. <https://doi.org/10.4000/ries.1425>
- Rayou, P., & Véran, J.-P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 37-46.
- Razafindramanana, M. H. (2003). *Rwanda - évaluation de l'assistance de la Banque Africaine de Développement*. DAB/ Département de l'évaluation des opérations.
- REB. 2014. « REB procedures manual ». Kigali: Republic of Rwanda.
- REB. (2015). *Competence-based curriculum: Summary of Curriculum framework, Pre-primary to upper secondary 2015*. Kigali : Republic of Rwanda.
- REB. (2018). *Rwanda National examinations grading system*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Rebouha, F., & Pochet, P. (2011). Pauvreté et accès à l'éducation dans les périphéries d'Oran. *Autrepart*, 3(59), 181-198.
- REFAC. (2015). *A baseline survey on barriers to quality of basic education in Rwanda: the case study of Kicukiro, Gicumbi and Rwamagana districts*. (Final Report). Kigali, Rwanda.
- Reis, S. M., & Mccoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Republic of Rwanda. (2010). *Government programme 2010-2017*. Kigali: Republic of Rwanda.
- Republic of Rwanda. (2013). *District Development Plan for Kicukiro District (2013-2018)*. Kigali, Rwanda.
- Republic of Rwanda. (2017). *Resolution of 14th national leadership retreat 25/02-02/03/2017*. Kigali, Rwanda.
- République française. (2001). *La coopération dans le secteur de l'éducation de base avec les pays d'Afrique Subsaharienne* (Rapport du groupe de travail présidé par Gabriel Cohn-Bendit).
- République Rwandaise. (2018). *Quality education enhancement awareness campaign*. Kigali, Rwanda.
- Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education. (2009). *Femmes chefs de ménage et réussite scolaire des enfants à Lomé* (p. 47). Lomé: Programme de petites subventions ROCARE pour la recherche en éducation.
- Restless Development, & Bell and Payne Consulting. (2011). *Girl Hub: State of Girls in Rwanda*. Girl Hub / Rwanda.

- Riala, K., Isohanni, I., Jokelainen, J., Jones, P. B., & Isohanni, M. (2003). The Relationship between Childhood Family Background and Educational Performance, with Special Reference to Single-parent Families: A Longitudinal Study. *Social Psychology of Education*, (6), 349–365.
- Rochex, J. -Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, (2), 333-350.
- Rochex, J. -Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001>
- Rochex, Jean-Yves. (1995). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires. *Orientation scolaire et professionnelle*, 24(3), 341-359.
- Rochex, Jean-Yves. (1997). Lahire (Bernard). Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 165-167.
- Rochex, Jean-Yves. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Rochex, Jean-Yves. (2013a). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production. *Le français aujourd'hui*, 4(183), 9-28.
- Rochex, Jean-Yves. (2013b). *Expérience scolaire et subjectivation*. ERES. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ERES_PRETE_2013_01_0085.
- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétence en Afrique francophone : quelques tendances ?* Genève, BIE UNESCO.
- Ron Balsera, M. (2011). Does the human capital discourse promote or hinder the right to education? The case of girls, orphans and vulnerable children in Rwanda. *Journal of International Development*, 23(1), 274-287. <https://doi.org/10.1002/jid.1769>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.
- Roscoät, E. D., Léon, C., & Godeau, E. (2016). Entre famille et pairs. *Agora débats/jeunesses*, N° Hors série (4), 129-152.
- Rosen, J. (2010, Novembre 20). Rwanda moves to English, drops French. *Politics*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2GV0Wmj>.
- Rubagiza, J., Were, E., & Sutherland, R. (2011). Introducing ICT into schools in Rwanda: Educational challenges and opportunities. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.004>
- Rumberger. (2004). Why Students Drop Out of School. In *ORFIELD G. (Dir.). Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis* (p. 131-155). Cambridge: Harvard Education Publishing Group.

- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625. <https://doi.org/10.2307/1163325>
- Russell, S. G. (2015). Global civil society and education policy in post-genocide Rwanda. *International Sociology*, 30(6), 599-618. <https://doi.org/10.1177/0268580915605652>
- Rwanda Academy of Language and Culture. (2013). *Value of Rwandan culture, Training module*. Kigali, Rwanda.
- Rwanda Governance Board. (2014). *Umuganda*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2XeSSmb>.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1998). *Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Government of Canada Publications. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2V8i9MX>.
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2010). *School Dropout: Patterns, Causes, Changes and Policies*. Paper prepared by the Centre for International Education School of Education and Social Work. University of Sussex.
- Safari, J. P. (2016). Institutional Causes of School Dropout in Rwanda: Perspectives of Community Education Workers. *CEC Journal : Issue 2*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2XfthJW>.
- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2010). Valeurs et attentes des collégiens et des collégiennes envers l'école : une mixité à construire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (171), 31-45. <https://doi.org/10.4000/rfp.1889>
- Sammons, P. (1995). Gender, Ethnic and Socio-Economic Differences in Attainment and Progress: A Longitudinal Analysis of Student Achievement over 9 Years. *British Educational Research Journal*, 21(4), 465-485.
- Scalambrin, L., & Ogay, T. (2014). Votre enfant dans ma classe. Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, (34), 23-38.
- Schindler, K. (2010). Who Does What in a Household after Genocide? – Evidence from Rwanda. *German Institute for Economic Research*, 1072.
- Segrestin, D. (1985). Touraine Alain, Wieviorka Michel, Dubet François, Le mouvement ouvrier. *Revue française de sociologie*, 26(4), 731-736.
- Séne, M. F. (2017). Scolarisation des filles et (re)configuration des rapports de genre, Education for girls and (re)configured gender relations. *Afrique contemporaine*, (257), 41-55.
- Shabaya, J., & Kwadwo, K. (2004). Unequal access, unequal participation: some spatial and socio-economic dimensions of the gender gap in education in Africa with special reference to Ghana, Zimbabwe and Kenya. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(4), 395-424. <https://doi.org/10.1080/0305792042000294805>
- Sharlach, L. (1999). Gender and genocide in Rwanda: Women as agents and objects of Genocide. *Journal of Genocide Research*, 1(3), 387-399.

- Shields, N., Nadasen, K., & Hanneke, C. (2015). Teacher Responses to School Violence in Cape Town, South Africa. *Journal of Applied Social Science*, 9(1), 47-64. <https://doi.org/10.1177/1936724414528181>
- Shumakova, N. (2004). Influence of parental conceptions of school on development of child's giftedness. *Voprosy Psichologii*, 2, 119-127.
- Shyaka, M. A. (2013). Sexual and gender-based violence (GBV), base-line study in 13 districts. Kigali: RWAMLEC, Norwegian people's aid (NPA).
- Siaens, C., Subbarao, K., & Wodon, Q. (2006). Assessing the Welfare of Orphans in Rwanda: Poverty, Work, Schooling, and Health. *World Bank Working paper, Gender, Time Use and Poverty in Sub-Sahara Africa* (11085) 134-152.
- Sibanda, A. (2004). Who Drops Out of School in South Africa? The Influence of Individual and Household Characteristics. *African Population Studies*, (19)1, 19.
- Sibomana, E. (2014). The acquisition of English as a second language in Rwanda: Challenges and promises. *Rwandan Journal of Education*, 2(2), 19-30.
- Sigle-Rushton, W., & McLanahan, S. (2004). Father Absence and Child Well-Being: A Critical Review. D. Moynihan, T. Smeeding, & L. Rainwater (Eds.), *The Future of the Family*, New York, Russell Sage Foundation, 116-155.
- Smith, R. L. (2003). School disaffection – Africa's growing problem? *International Journal of School Disaffection*, 7-12.
- SNEC. (1983). *Education* (Rapport de la première session des professeurs de l'enseignement secondaires). Kigali, Rwanda.
- Soulet, M.H. (2005). Reconsidérer la vulnérabilité. *Empan*, 60 (4), 24-29.
- Spera, C. (2006). Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26 (4): 456-90. <https://doi.org/10.1177/0272431606291940>.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. <https://doi.org/10.2307/1131532>
- Sustainable Development Solutions Network. (2015). Getting Started with the Sustainable Development Goals. A Guide for Stakeholders. United Nations.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, (63) 3, 49-56.
- Terrail, J.-P. (1992). Réussite scolaire : la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*, 11(1), 53-89. <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1081>
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary: August 2012. School Climate Brief, Number 3*. National School Climate Center. <https://eric.ed.gov/?id=ED573683>.

- The Global Education Monitoring Report team. (2016). *The Global Education Monitoring Report. Gender Review*. UNESCO.
- The Republic of Rwanda. (2013). *Strategic plan (2013-2017) of National Itorero Commission*. Kigali, Rwanda.
- The World Bank. (2011). *Rwanda - Education country status report: toward quality enhancement and achievement of universal nine-year basic education - an education system in transition; a nation in transition* (57926) 1-224. The World Bank.
- Therriault, G., & Bader, B. (2013). L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire : des exemples au Québec et au Gabon. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, (17) 1-260.
- Therriault, G., Bader, B., & Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180. <https://doi.org/10.7202/1007670ar>
- Thiessen, S. (1997). *Effects of Single Parenting on Adolescent Academic Achievement: Establishing a Risk and Protective Factor Framework*. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED412479>.
- Thin, D. (1999). Thin (Daniel). - Quartiers populaires - L'école et les familles. *Revue française de pédagogie*, 128(1), 160-163.
- Thin, D. (2000). Charlot (Bernard). - Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. *Revue française de pédagogie*, 131(1), 136-138.
- Thomas, R., & Mbabazi, R. (2003). *Seen but not heard: Teachers' voices in Rwanda. A policy research report on teachers' morale and motivation in Rwanda*. VSO – Rwanda.
- Thomson, D. R., Bah, A. B., Rubanzana, W. G., & Mutesa, L. (2015). Correlates of intimate partner violence against women during a time of rapid social transition in Rwanda: analysis of the 2005 and 2010 demographic and health surveys. *BMC Women's Health*, 15, 96. <https://doi.org/10.1186/s12905-015-0257-3>
- Times Reporter (2008, juin 1). Rwanda in the East African Community: More opportunities than costs. *The New Times*. Consulté à l'adresse <http://www.newtimes.co.rw/section/read/4338/>.
- Timothy P. Williams, Abbott, P., & Mupenzi, A. (2015). 'Education at our school is not free': the hidden costs of fee-free schooling in Rwanda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 931-952. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.938611>
- Tombola, F. (2016, Octobre 10). Ese gusibiza umunyeshuri bituma arushaho gutsinda neza? [Est-ce que le redoublement de l'élève l'aide à mieux réussir ?]. *Igihe*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2BF88Q4>.

- Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Université de Bourgogne.
- Tumwebaze, P. (2017, September 27). Will new policy improve teachers' welfare? *The New Times*. Consulté à l'adresse <https://www.newtimes.co.rw/section/read/220659>.
- Tuwor, T., & Sossou, M.-A. (2008). Gender discrimination and education in West Africa: strategies for maintaining girls in school. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 363-379. <https://doi.org/10.1080/13603110601183115>
- Union Africaine (2005). *Projet cadre de politique sociale pour l'Afrique* (Troisième session ordinaire de la commission du travail et des affaires sociales de l'Union Africaine 18-23 avril 2005 JOHANNESBURG (AFRIQUEDU SUD).
- Umucunguzi, R. M. (2017, Août 28). Kaminuza y'u Rwanda yakuyeho kwiga imyaka ine kuri amwe mu masomo [L'Université du Rwanda raccourci le cycle à moins de quatre ans pour certaines formations]. *Igihe*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2STsWNB>.
- Umukunzi, M. (2015, avril 10). Le chômage des jeunes : un fléau au Rwanda. *Jambonews FR*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2lt6UrK>.
- Umurerwa, A. (2016). *Three Mountains Learning advisor*. The state of E_Learning in Rwanda. Kigali, Rwanda.
- Umurerwa, E. M. (2016, Ukwakira 10). Abarimu na Minisiteri y'Uburezi ntibemeranya ku gituma ireme ry'uburezi ridindira [Les enseignants et le Ministère de l'Éducation ne s'accordent pas sur les facteurs de la faible qualité de l'éducation]. *Igihe*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2S6p3k6>.
- UNESCO. (1961). *Conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique (Addis-Abéba 15-25 mai 1961) (Rapport final)*.
- UNESCO (1982). *Conférence des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique des états membres d'Afrique, Hararé, 28 juin - 3 juillet 1982*. Rapport final. UNESCO, Paris.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990). Paris.
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar : L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000.
- UNESCO. (2013a). *Teaching and learning: achieving quality for all. Monitoring the education for all goals. Sub Sahara Africa* (Education for All Global Monitoring Report).
- UNESCO. (2013b). *Transformer l'éducation : Le pouvoir des politiques relatives aux TIC*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *EFA Global monitoring report 2013/2014. Teaching and learning achieving quality for all Fontenoy*. UNESCO, Paris France.

- UNESCO. (2015). *Education pour tous 2000-2015 ; Progres et enjeux. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et le Culture.
- UNESCO. (2017). *L'éducation transforme la vie*. Paris, France.
- UNICEF. (2018). *Situation Analysis of Children in Rwanda 2017*. Kigali: UNICEF/Rwanda.
- USAID, PEPFAR, CHF International. (2013). *USAID HIGA UBEHO. Be detrminded and live Orienting and Mobilizing Abahizi Families for Education Support. Toolkit for action school year 2013*. Kigali, Rwanda.
- USAID Rwanda. (2014). *Gender Analysis for USAID/Rwanda: Learning Enhanced Across Rwanda Now!* (LEARN) Project July 2014. Kigali, Rwanda.
- Usakli, H. (2013). Comparison of Single and Two Parents Children in terms of Behavioral Tendencies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(8), 256-270.
- Uwimbabazi, P. (2012). *An Analysis of Umuganda: the Policy and Practice of Community Work in Rwanda* (Phd thesis, University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, South Africa). Retrieved from <https://researchspace.ukzn.ac.za/xmlui/handle/10413/8964>.
- Uwineza, J. (2015). *Entre-nous et Chez-nous. Aménagement d'espaces d'intervention pour la reconstruction psychique du survivant infecté par le VIH au Rwanda post-génocide* (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain-la Neuve, Belgique. Consulté à l'adresse <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:168438>.
- Uwineza, P., & Pearson, E. (2009). *Sustaining Women's Gains in Rwanda. The Influence of Indigenous Culture and Post-Genocide Politics*. The Institute for Inclusive security.
- Uwizeyimana, E. (2016). *Le Micro-Crédit à l'épreuve des inégalités de genre. La persistance de la pauvreté au Rwanda post-génocide*. Paris: L'Harmattan.
- Vaillé, H. (2005). Sociologues, psychologues : bataille autour de la famille. *Sciences humaines*, N°156(1), 21-21.
- Vaivre-Douret, L. (2003). Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. *Journal français de psychiatrie*, 18(1), 33-35.
- Vandenplas-Holper, C. (2013). *Le jugement moral chez l'enfant : perspectives piagétienne*. Dunod. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2leSj8l>.
- Veisson, P., Ots, L., Leino, M., Pallas, L., Sarv, E.-S., Ruus, P., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>
- Verspoor, A. M., & SEIA Team. (2008). *At the crossroads: Challenges for Secondary Education in Africa*. African Human Development Department. World Bank. Retrieved from <https://bit.ly/2EceE2l>.
- Vidal, D. (2008). Serge Paugam, La pratique de la sociologie. *Paris, Presses Universitaires de France*, 163-274.

- Villatte, A., Leonardis, M. de, & Prêteur, Y. (2011). *Le rapport au savoir chez des lycéen(ne)s à haut potentiel : quels discours des garçons et des filles sur le savoir et sur l'école ?* ERES. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2N7iZ9W>.
- Vitale, P. (2015). *Actualité de Basil Bernstein : Savoir, pédagogie et société*. Presses universitaires de Rennes.
- Vorgy, L. (2016). Adultes et adolescents dans l'institution scolaire. Éléments pour une rencontre intersubjective », *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 2(94), 149-166.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (31/4), 485-494. <https://doi.org/10.4000/osp.3388>
- VVOB education for development, & REB. (2015). *Per learning for school leaders. Urunana rw'abarezi*. Kigali: Rwanda.
- Walter, B., Kane, C., Cornish, J., & Donahue, N. (2012). *Learning to Change the World : The Social Impact of One Laptop per Child* (Palgrave Macmillan). US.
- Wayack Pambè, M., & Moussa, S. (2014). Inégalités entre les ménages dirigés par les hommes et ceux dirigés par les femmes à Ouagadougou : entre déterminisme et spécificités. *Cahiers québécois de démographie*, 43(2), 315-343. <https://doi.org/10.7202/1027981ar>
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1985). *Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?* Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED275799>.
- Wieviorka, M. (2012). Du concept de sujet à celui de subjectivation/dé-subjectivation. *FMSH-WP*, (16).
- Will, P. (2012). *IPAR Observatory Report: The Rwandan Education and Skills*. Kigali, Rwanda: Institute of Policy Analysis and Research-Rwanda.
- Williams, P. T. (2015a). *Great expectations: aspiration, uncertainty and schooling in Rwanda*. Reading: CfBT Education Trust.
- Williams, P. T. (2015b). Platform for Engagement: *The impact of civil society on education in Rwanda: The Case of the Rwanda Education NGO Coordination Platform (RENCP)*. Kigali, Rwanda.
- Williams, P. T. (2015c). *The things they learned: an ethnographic account of aspiration, uncertainty, and schooling in a Rwandan village*. Working paper prepared for the Culture and Institutions Colloquium.
- Williams, P. T. (2016). Oriented towards action: The political economy of primary education in Rwanda. *ESID Working Paper Manchester, UK: The University of Manchester*, (64).
- Williams, P. T. (2013). *At what cost? The untoward cost of children's schooling in Rwanda. An in-depth case study*. Retrieved from <https://bit.ly/2XnyvDy>.
- Williams, P. T., Abbott, P., & Mupenzi, A. (2015). 'Education at our school is not free': the hidden costs of fee-free schooling in Rwanda. *A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 931-952. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.938611>

- Williams, T. P. (2017). The Political Economy of Primary Education: Lessons from Rwanda. *World Development*, 96, 550-561. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.03.037>
- Williams, T. P. (2018). The Things They Learned: Aspiration, Uncertainty, and Schooling in Rwanda's Developmental State. *The Journal of Development Studies*. Consulté à l'adresse <https://bit.ly/2BC9Txs>.
- Williamson, C. (2014). *Posttraumatic identities: developing a culturally-informed understanding of posttraumatic growth in Rwandan women genocide survivors* (Thèse de doctorat, University of Nottingham). Consulté à l'adresse <http://eprints.nottingham.ac.uk/id/eprint/27821>.
- World Bank, T. W. (2011). *Rwanda - Education country status report: toward quality enhancement and achievement of universal nine-year basic education - an education system in transition; a nation in transition* (No. 57926) (p. 1-224). The World Bank.
- World Economic Forum. (2017). *The Global Gender Gap Report 2017*. Cologny/Geneva.
- Wright, G., & Noble, M. (2010). Recent Social Policy Developments in Africa. *Global Social Policy*, 10(1), 111-119.
- Younger, M., & Warrington, M. (2002). Single-Sex Teaching in a Co-Educational Comprehensive School in England: An Evaluation Based upon Students' Performance and Classroom Interactions. *British Educational Research Journal*, 28(3), 353-374.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire* (L'Harmattan). Paris.
- Zimiles, H., & Lee, V. E. (1991). Adolescent Family Structure and Educational Progress. *Developmental Psychology*, 27(2), 314-320.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zoungrana, J. (2008). François Dubet, L'expérience sociologique. *Questions de communication*, (14), 366-368.
- Zraly, M., & Nyirazinyoye, L. (2010). Don't let the suffering make you fade away: An ethnographic study of resilience among survivors of genocide-rape in southern Rwanda. *Social Science & Medicine*, 70(10), 1656-1664. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.01.017>

ANNEXES

Annexe 1. Questionnaire sur l'expérience scolaire des enfants rwandais.es.



Pour toute information :

Ernestine NARAME

UNIL---Mouline

Bâtiment Géopolis

1015 Lausanne

+250 788 542 422 / +41768238211

Ernestine.Narame@unil.ch

Code de l'élève	
Date de passation	

INTRODUCTION AU QUESTIONNAIRE

Bonjour !

La présente recherche voudrait comprendre comment tu te sens dans ton école et comment se passe ta vie à l'école. Ta participation est autorisée par un écrit préalable de ton.tes parent.s biologique.s / adoptif.s ou tuteur.tutrice. Il est important que tu répondes sincèrement afin que tes réponses reflètent réellement la façon dont tu vis ta scolarité. Ceci n'est ni un examen, ni un test. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ta participation est volontaire et tes réponses sont entièrement **confidentielles**.

Pour certaines questions tu es appelé.e à donner une réponse précise.

Exemple :

- *Question:* Quel âge as-tu ?
- *Réponse:* 11 ans

Pour d'autres, les réponses sont fournies sous forme d'échelle et tu coches (x) dans une seule case par ligne.

Exemple : Prenons l'exemple du football. Dans la vie, il y a des enfants qui aiment jouer au football et d'autres qui n'aiment pas.

- **Question :** Quel est ton rapport avec le football ?
Imaginons que toi tu aimes vraiment beaucoup jouer au football.
- **La façon de répondre :** Si tu es « Tout à fait d'accord » avec l'énoncé, tu vas cocher en dessous de « Tout à fait ».

	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup	Tout à fait
J'aime jouer au football					X

Écris avec un stylo et n'utilise pas de crayon.

Si tu ne comprends pas la question ou si tu ne sais pas répondre, demande-moi de l'aide.

D'AVANCE, UN GRAND MERCI !

Ernestine NARAME

I. À PROPOS DE TOI

1. Tu es <i>Coche (x) dans une seule case.</i>	Un garçon	
	Une fille	

2. Quel âge as-tu? <i>Coche (x) dans la case qui correspond à ta situation.</i>	12 ans	
	13 ans	
	14 ans	

3. Quel est le nom de ton école ?.....

4. Quel âge avais-tu quand tu es entré.e à l'école primaire ? <i>Coche (x) dans la case qui correspond à ta situation.</i>	5 ans	
	6 ans	
	7 ans	
	8 ans	

5. T'est-il arrivé de redoubler une ou plusieurs classe.s ?	Oui	
	Non	



SI TU AS RÉPONDU PAR NON, VA A LA QUESTION N° 7

6. Laquelle ou lesquelles ? <i>Coche (x) dans la case qui correspond à ta situation.</i>	1 ^{ère}	
	2 ^{ème}	
	3 ^{ème}	
	4 ^{ème}	
	5 ^{ème}	
	6 ^{ème}	

7. Combien y a-t-il d'élèves dans ta classe ? <i>Coche (x) dans la case qui correspond à ta situation.</i>	Moins de 35 élèves	
	35-45 élèves	
	Plus de 45 élèves	

8. Pour le trimestre passé, quelle est ta note moyenne ? (Moyenne telle qu'elle apparaît sur le bulletin). <i>Coche (x) dans la case qui correspond à ta situation.</i>	Moins de 40 / 100	
	41 à 50 / 100	
	51 à 60 / 100	
	61 à 70 / 100	
	71 à 80 / 100	
	Plus de 80 / 100	

II. TON ÉCOLE

9. Indique ce que tu penses de ton école. Coche (x) une seule case par ligne.

	Très mauvais.e	Mauvais.e	Moyen.ne	Bon.ne	Très bon.ne
L'état des bâtiments de mon école est ...					
La réputation de mon école est ...					
L'ambiance dans la classe est ...					
Les relations avec mes camarades d'école sont..					

Les manuels scolaires :	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup	Tout à fait
Sont suffisants					
Sont de qualité					

Mes camarades de classe :	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent
M'aident quand j'ai des difficultés scolaires					
M'aident quand j'ai des difficultés familiales					
Jouent avec moi					
M'écoutent quand je leur parle					
Me disent que je suis agréable					
Me disent que je suis désagréable					

Les enseignant.e.s de mon école :	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Sont en nombre suffisant					
Sont compétent.e.s					
Comprennent les élèves qui ont des problèmes familiaux					
Ne comprennent pas les élèves qui ont des difficultés / problèmes d'apprentissage					
Ont de bonnes relations avec les élèves					
Punissent les élèves sans raison					
Donnent des points non fondés, gratuits					

10. As-tu déjà assisté à ce type de situations dans ton école ? Coche (x) la case qui correspond le plus à ton opinion dans chaque ligne.

À l'école j'ai déjà vu des enfants :	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent
Qui étaient insultés par les collègues d'école					
Agressés physiquement					
Dont les autres se moquent d'eux					
Dont les parties intimes de leurs corps sont touchées par les autres (fesses, seins)					
Qui pleuraient					
Dont des affaires ont été volées					
Dont des cahiers ont été déchirés					
Autre situation, précise :					

III. TA SCOLARITÉ

A. ACTIVITÉS SCOLAIRES

11. Tu peux te décrire par rapport à tes activités scolaires.

Coche (x) la case qui correspond le plus à ton opinion dans chaque ligne.

Dans mes activités scolaires :	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent
J'aime apprendre de nouvelles choses à l'école					
Je travaille beaucoup pour préparer l'examen national					
J'ai peur de ne pas comprendre la nouvelle matière					
Je fais seulement ce qu'on me demande					
J'ai de la peine à trouver des réponses aux questions posées					
Je me sens inquiet.ète les moments précédant les examens					
Je suis content.e. de mon travail scolaire					
Autres, précise :					
.....					

12. Comment fais-tu pour réussir dans tes activités scolaires ?

Coche (x) la case qui correspond le plus à ton opinion dans chaque ligne

Les stratégies possibles :	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent
Je n'hésite pas à poser des questions quand je ne comprends pas					
Je suis attentif.ve à tout ce que dit l'enseignant.e					
Je fais beaucoup d'exercices à la maison					
Je contacte des enseignant.e.s pour m'aider lorsque je suis coincé.e					
Je travaille tous les jours					
Je demande de l'aide à un autre jeune (frère ou sœur, cousin /cousine, un enfant d'un voisin)					
Je demande de l'aide à un adulte de ma famille					
Je prends les cours que ma famille paie (cours supplémentaires payés)					
Autres stratégies, précise :					
.....					

13. Pourquoi vas-tu à l'école ? Coche (x) dans une seule case par ligne.

Je vais à l'école pour :	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup	Tout à fait
Rencontrer des ami.e.s					
Apprendre de nouvelles choses					
Apprendre afin d'être utile à ma famille					
Apprendre afin d'être utile au Rwanda					
Préparer ma vie future					
Parce que c'est obligatoire					
Autre, précise :					
.....					

B. GESTION DU TEMPS

14. Habituellement, combien de temps mets-tu pour aller à l'école ? (Trajet maison - école ou école –maison) <i>Coche (x) dans la case qui correspond à ta situation</i>	Moins de 30 minutes	
	31 minutes à 60 minutes (1h00)	
	1h00 à 1h30 minutes	
	Plus d'une heure et 30 minutes	

15. Combien d'heures par semaine consacres-tu à faire tes devoirs à la maison ? <i>Coche (x) dans la case qui correspond à ta situation.</i>	Moins de 2 heures	
	2h00 à 4h00	
	4h00 à 6h00	
	Plus de 6h00	

C. ABSENCE SCOLAIRE

16. Depuis le début de l'année scolaire, combien de jours environ t'es-tu absenté (e) ? <i>Coche (x) dans la case qui correspond à ta situation.</i>	Aucun	
	1 à 10 jours	
	11 à 20 jours	
	Plus de 20 jours	



SI TU AS RÉPONDU « AUCUN », PASSE À LA QUESTION NO 18.

17. Pour quelles raisons ? *Coche (x) dans une seule case par ligne.*

<i>Différentes raisons possibles :</i>	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent
J'ai dû garder mes petits frères et petites sœurs					
J'ai dû travailler pour gagner de l'argent					
J'ai dû aider à la maison (faire le ménage, travailler aux champs)					
Je n'avais pas payé l'argent demandé par l'école (ex : primes pour les enseignants)					
Je n'avais pas de bons uniformes (ils sont usés, sales)					
Je n'avais pas de matériel nécessaire (ex : cahier)					
Je n'avais pas envie d'aller à l'école					
J'étais trop fatigué.e par les trajets					
Je préférais jouer ou trouver des amis					
Autres, précise:.....					

D. SOUTIEN ET DIFFICULTÉS

18. Voici une liste de différentes personnes qui offrent des services de soutien dans certaines écoles. Indique à quelle fréquence tu as reçu un soutien de leur part.

Coche (x) dans une seule case par ligne.

Catégories de personnes :	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent
Animateur.trice de la vie scolaire					
Enseignant.e responsable des clubs					
Matrone					
Préfet.e de discipline					
Préfet.e des études					
Directeur.trice					
Autres, précise :					
.....					

19. Y a-t-il quelqu'un ou une institution qui t'aide dans ta scolarité (te donne des cahiers, livres, uniformes,...). <i>Coche dans la case qui correspond à ta situation.</i>	Non, personne	
	Une ONG	
	Une association	
	L'église	
	Des membres de ma famille élargie	
	Des amis de mon.mes parent.s (biologique.s, adoptif.s) ou tuteur.trice	
	Autres, précise :	

20. Prends-tu des cours supplémentaires (étudier pendant les vacances, cours du soir) ?

Oui Non ...

 **SI TA RÉPONSE EST NON, PASSE À LA QUESTION NO : 23.**

Si ta réponse est oui, est-ce que ces cours sont payants ? Oui... Non...

21. Qui paie ces cours ? <i>Coche (x) dans la case qui correspond à ta situation.</i>	Personne	
	Mon.mes parent.s (biologique.s, adoptif.s) ou tuteur.tutrice	
	Une association	
	L'église	
	Des ami.e.s de mon.mes parent.s (biologique.s, adoptif.s) ou tuteur.tutrice	
	Autres, précise :	

22. Pourquoi prends-tu des cours supplémentaires payés ?

.....

23. À la maison possèdes-tu ?	Oui	Non
Une table pour travailler		
Une chambre pour toi tout.e seul.e		
Un dictionnaire et des livres qui peuvent t'aider pour faire des devoirs		
Un endroit calme pour étudier		

24. Y-a-t-il au moins une personne qui peut répondre aux questions que tu lui poses concernant ton travail scolaire ? Coche (x) la case qui correspond à ta situation.

Différentes personnes :	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours
Frère.s					
Sœur.s					
Père (biologique, adoptif) ou tuteur					
Mère (biologique, adoptive) ou tutrice					
Ange gardien ou volontaire ou médiateur communautaire					
Autres membres de la famille élargie					
Autres, précise :					

25. Est-ce que tes proches t'aident dans ton travail scolaire ? Coche (x) dans une seule case par ligne.

Mes proches :	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent
M'aident à faire les devoirs					
Regardent mes cahiers					
Me questionnent à propos de l'école (résultats, amis)					
Discutent avec moi de mes projets d'avenir					
M'aident à planifier (devoirs, tâches familiales)					
M'encouragent et me félicitent					
Viennent à l'école chercher mon bulletin					
Viennent discuter avec mes enseignant.e.s					
Viennent voir une activité organisée à l'école (sport, chant,...)					
Participent aux rencontres de parents					
N'ont pas assez de temps pour répondre à mes questions					
S'intéressent à mon travail					
N'ont pas fait assez d'études pour répondre à mes questions					
Ne viennent pas à l'école même si mes enseignant.e.s les convoquent					
Autres :					

26. Est-ce que les situations suivantes affectent ton travail scolaire selon toi ?

Coche (x) la case qui correspond le plus à ton opinion dans chaque ligne.

Différentes situations :	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent
Je n'ai pas de motivation pour travailler					
Je manque d'intérêt aux études					
Je manque de concentration					
J'ai des difficultés à retenir les leçons					
Je travaille irrégulièrement					
J'ai trop peu de temps pour faire mes exercices, devoirs					
Je passe trop de temps de trajet pour aller à l'école					
Je passe beaucoup de temps en train de jouer, discuter avec mes ami.e.s					
Autres :					

IV. TON AVENIR

27. À ton avis, l'année prochaine, tu seras : <u>Coche (x)</u> dans une seule case.	Je serai à l'école secondaire ordinaire	
	Je serai à l'école pour l'éducation de base « <i>nine years</i> » ou « <i>twelve years</i> »	
	Je serai à l'université	
	Je serai à la maison pour aider mon.mes parent.s (biologique.s, adoptif.s ou tuteur.tutrice)	
	Je travaillerai pour gagner de l'argent	
	Je ne sais pas	
	Autres, précise :	

28. Quand tu seras adulte, quel métier aimerais-tu faire ? (Explicite un peu)

.....

29. À ton avis, quelles sont tes chances d'y arriver ? Coche (x) dans une seule case.

Très faibles	Faibles	Moyennes	Fortes	Très fortes

SI TU AS RÉPONDU, « TRÈS FAIBLES » OU « FAIBLES »: donne les raisons qui font que tu es peu optimiste. Commence par la plus importante.

1^{ère} raison

.....

2^{ème} raison

.....

3^{ème} raison.....

.....

SI TU AS RÉPONDU, « FORTES » OU « TRÈS FORTES » : donne les raisons qui font que tu es optimiste. Commence par la plus importante.

- 1^{ère} raison
-
- 2^{ème} raison
-
- 3^{ème} raison.....
-

V. TA FAMILLE

30. Combien as-tu de frères et de sœurs ?	Nombre de sœur.s	
	Nombre de frère.s	

31. Quelles sont leurs âges ? (Un.une par case)

<i>L'âge de :</i>	1 ^{er} (ère)	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}
Mon.mes frère.s					
Ma.mes sœur.s					

32. D'habitude, qui vit avec toi à la maison ? <i>Coche (x) toutes les cases correspondant à ta situation</i>	Mes deux parents biologiques	
	Mes parents adoptifs	
	Seulement mon père	
	Seulement ma mère	
	Mon tuteur et ma tutrice	
	Mes grands-parents	
	Tous mes frères et sœurs	
	Certains de mes frères et sœurs	
Autres personnes :.....		

33. Quel est le métier de..... ?	Ton père (biologique, adoptif) ou tuteur	Ta mère (biologique, adoptive) ou tutrice
Nom du métier :	.....	.....
En quoi consiste son travail ? :	..... ..... .....	..... ..... .....

34. Quel est le niveau d'étude le plus élevé que...

Ton père biologique/ adoptif ou tuteur a terminé ? <i>Choisis un seul niveau.</i>		Ta mère biologique/adoptive ou tutrice a terminé ? <i>Choisis un seul niveau</i>	
N'est pas allé à l'école		N'est pas allée à l'école	
L'école primaire		L'école primaire	
Une école professionnelle		Une école professionnelle	
L'école secondaire		L'école secondaire	
Des études supérieures		Des études supérieures	

35. Est-ce que : <i>Coche (x) dans une seule case par personne</i>	Ton père biologique/adoptif ou tuteur est :		Ta mère biologique/adoptive ou tutrice est :	
	Marié		Mariée	
	Divorcé		Divorcée	
	Séparé		Séparée	
	Veuf		Veuve	
	Libre (sans engagement conjugal)		Libre (sans engagement conjugal)	

ES-TU D'ACCORD QUE JE REPRENNE CONTACT AVEC TOI ?
SI OUI, PEUX-TU ME DONNER LES INFORMATIONS SUIVANTES :

36. Quelle est l'adresse de ton.tes parent.s (biologique.s, adoptif.s) ou ton.ta tuteur.tutrice?	District	.....
	Secteur	.....
	Cellule	.....
	Téléphone	.....

37. Quel est ton nom ?et ton prénom ?.....

SI NON, Merci d'avoir répondu à toutes ces questions. Si tu as des commentaires concernant cette recherche ou la manière dont tu vis l'école, merci de m'en faire part.

MERCI !

COMMENTAIRES

.....

.....

.....

.....

Annexe 2. Formulaire de consentement adressé au.x parent.s biologique.s /adoptif.s ou tuteur.tutrice pour la participation de leur enfant à la recherche

Titre de la recherche : **L'expérience scolaire des enfants rwandais.es : perspectives croisées**

Chercheure : **Ernestine NARAME, Doctorante à l'Université de Lausanne**

Ernestine.Narame@unil.ch / +41768238211 / +250788542422

Directrice de recherche : **Professeure Farinaz Faussa Recrosio (Université de Lausanne),**
farinaz.fassarecrosio@unil.ch

Superviseur local de recherche : **Professeur NZABALIRWA (College of Education, University of Rwanda) / +250788428454**

1. INTRODUCTION

Je suis doctorante en Sciences Sociales à l'Université de Lausanne. Votre enfant est invité.e à prendre part à ma recherche **qui vise à analyser l'expérience scolaire des enfants rwandais.es** Préalablement, j'ai demandé l'accord pour mener cette recherche auprès du ministère de l'Éducation. Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il/elle sera invité.e à répondre à un questionnaire qui nous renseigne sur ses informations personnelles; **son école; sa scolarité; son avenir et sa famille.** L'administration du questionnaire sera réalisée dans un local de son école.

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à cette recherche. Les activités proposées sont similaires à celles qu'il.elle rencontre dans une journée de classe ordinaire. Soyez assuré.e que je demeure attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

2. CONFIDENTIALITÉ

Je vous garantis que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels. Seuls, la responsable de recherche, son superviseur sur terrain et sa directrice de recherche auront accès à son questionnaire et au contenu de sa transcription. Je vais conserver l'ensemble du matériel de recherche sous clé pour la durée totale de la thèse. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la fin de la thèse.

3. PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, l'enfant demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant de la recherche en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable de la recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

4. COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme de la recherche.

5. DES QUESTIONS SUR LA RECHERCHE

Vous pouvez me contacter (directement, par téléphone ou par mail) pour des questions additionnelles sur le déroulement de l'étude. Vous pouvez également discuter avec le superviseur de recherche sur terrain des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant.e à la recherche.

6. AUTORISATION DE PARTICIPER

En tant que parent biologique/ adoptif ou tuteur.tutrice de, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à cette recherche. Je reconnais aussi que la responsable de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer la responsable de recherche ou son superviseur. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant de la recherche.

7. ÉNONCÉS

	Oui	Non
J'autorise mon enfant à répondre au questionnaire		
J'accepte que les réponses données par mon enfant soient diffusées dans les communications et rencontres scientifiques		

Noms de l'enfant :

Nom du / des parents biologiques/adoptifs ou tuteur.tutrice :

.....

Date :...../...../2016

Signature :

8. COORDONNÉES DU.DES PARENT.S BIOLOGIQUE.S, ADOPTIF.S OU TUTEUR.TUTRICE

Cellule	.....
Secteur	.....
District	.....
Téléphone	.....
Adresse e-Mail	.....

9. DÉCLARATION DE LA CHERCHEUSE

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques de la recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom :Prénom:.....

Date :...../...../2016 Signature :.....

10. REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de cette recherche. Je vous demande aussi de bien vouloir répondre aux questions à la page suivante. Je tiens à vous en remercier.

UN EXEMPLAIRE DU FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT SIGNÉ DOIT ÊTRE REMIS AU.X PARENT.S BIOLOGIQUE.S/ADOPTIF.S OU TUTEUR.TUTRICE.

Annexe 3. Formulaire de consentement adressé aux élèves

Titre de la recherche : L'expérience scolaire des enfants rwandais.es : perspectives croisées

Chercheure : Ernestine NARAME (Doctorante à l'Université de Lausanne)

Ernestine.Narame@unil.ch / +41768238211 / +250788542422

Directrice de recherche : Professeure Farinaz Faussa Recrosio (Université de Lausanne),

farinaz.fassarecrosio@unil.ch

Superviseur local de recherche : Professeur NZABALIRWA (College of Education, University of Rwanda) / wenceslasn@yahoo.fr / +250788428454

1. INTRODUCTION

Je suis doctorante en Sciences Sociales à l'Université de Lausanne. La présente recherche voudrait comprendre comment tu te sens dans ton école et comment se passe ta vie à l'école. Je t'invite à remplir ce questionnaire qui nous renseigne sur tes informations personnelles ; ton école ; ta scolarité ; ton avenir et ta famille. Tu vas le remplir individuellement. Avant de te rencontrer, j'ai demandé une autorisation à ton.tes parent.s biologique.s/adoptif.s ou tuteur.tutrice.

2. AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS

En participant à cette recherche, tu permets de saisir les éléments qui modifient les manières dont les enfants rwandais.es vivent leur scolarité et ce qu'ils.elles y investissent. Par ailleurs, si ta participation suscitait des réflexions ou des émotions difficiles à supporter, n'hésites pas à en parler avec moi. S'il y a lieu, je pourrai te référer à une personne ressource.

3. CONFIDENTIALITÉ

Je te garantis la confidentialité des informations fournies. Ton nom et prénom sont demandés pour identifier les participants à la recherche. Lors de la transcription et analyses, ils seront remplacés par un code. Seule la chercheuse, le superviseur de recherche sur terrain et la directrice de recherche, auront accès aux données. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de t'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. DROIT DE RETRAIT

Tu as le droit d'accepter ou refuser ta participation. Tu es libre de te retirer de la recherche à n'importe quel moment. Tu peux communiquer directement avec moi ou aux contacts indiqués ci-dessous. Si tu te retires de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de ton retrait seront détruits. Je te remercie pour ta contribution à cette recherche et te souhaite une bonne année scolaire.

5. CONSENTEMENT

• Participant.e

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprend le but, la nature, les avantages pour la participation à cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal.

Je consens à ce que les données, codées recueillies dans le cadre de cette recherche, soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui

Non :Prénom :.....

....

Signature :.....

Date :.....

École :

Classe :.....

• Chercheuse

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de la recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse :.....

Date :.....

Nom :Prénom :.....

Pour toute question relative à la recherche, ou pour te retirer, tu peux communiquer avec moi, au numéro de téléphone suivant : (+250 788 54 24 22/ +41768238211) ou à l'adresse courriel : Ernestine.Narame@unil.ch, ernarame@gmail.com.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 4. Formulaire de consentement adressé aux parents (pour leur propre participation à la recherche), aux personnel.le.s scolaires, aux professionnel.le.s d'ONG et aux professionnel.le.s des institutions étatiques

Titre de la recherche : L'expérience scolaire des enfants rwandais.es : perspectives croisées

Chercheure : Ernestine NARAME (Doctorante à l'Université de Lausanne)

Ernestine.Narame@unil.ch

Directrice de recherche: Professeure Farinaz Faussa Recrosio (Université de Lausanne),

farinaz.fassarecrosio@unil.ch

Superviseur local de recherche: Professeur NZABALIRWA (College of Education, University of Rwanda) / wenceslasn@yahoo.fr / +250788428454

1. INTRODUCTION

Je suis doctorante en Sciences Sociales à l'Université de Lausanne. Vous êtes invité.e.s à prendre part à ma recherche qui vise à analyser l'expérience scolaire des enfants rwandais.es. En participant à cette recherche, vous permettez de saisir les éléments qui modifient les manières dont les enfants rwandais.es vivent leur scolarité et ce qu'ils.elles y investissent.

2. CONFIDENTIALITÉ

Cet entretien doit être enregistré afin que je puisse le retranscrire plus tard pour mon travail mais je vous garantis la confidentialité des informations fournies. Votre nom et prénom sont demandés pour identifier les participants à la recherche. Lors de la transcription et analyses, ils seront remplacés par un code. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Seule la chercheuse, le superviseur de recherche sur terrain et la directrice de recherche, auront accès aux données.

3. PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que vous devez vous sentir libre d'accepter ou de refuser cette demande de participation. Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi aux contacts indiqués ci-dessous à n'importe quel moment de la recherche. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits. Je vous remercie pour votre contribution à cette recherche.

4. COMPENSATION

Vous ne serez pas compensé.e.s pour avoir participé à cette recherche. Votre contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme de la recherche.

5. DES QUESTIONS SUR LA RECHERCHE

Vous pouvez me contacter (directement, par téléphone ou par mail) pour des questions additionnelles sur le déroulement de l'étude. Vous pouvez également discuter avec le superviseur de recherche sur terrain sur la recherche.

6. ÉNONCÉS

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à cette recherche. Je reconnais aussi que la responsable de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec la responsable de recherche des implications de ma participation. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable de recherche ou son superviseur.

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
<i>J'accepte de participer à la recherche</i>		
<i>J'accepte que les informations données soient diffusées dans les communications et rencontres scientifiques</i>		

Noms:.....

.....

Date :...../...../..... **Signature :**.....

7. COORDONNÉES

<i>District</i>	.....
<i>Téléphone</i>	.....
<i>Adresse e-Mail</i>	.....

8. DÉCLARATION DE LA CHERCHEUSE

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques de la recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom : Prénom:.....

Date :...../...../..... Signature :.....

11. REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de cette recherche. Je tiens à vous en remercier.

UN EXEMPLAIRE DU FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT SIGNÉ DOIT ÊTRE REMIS A L'INTERLOCUTEUR. TRICE

Annexe 5. Grille d'entretien avec les élèves

1. Intégration scolaire

En pensant à l'année scolaire passée :

- a. Les relations avec les pairs
- b. Les violences à l'école (formes les plus fréquentes, auteurs, victimes et gestion par les autorités scolaires)
- c. Les relations avec le personnel scolaire
- d. La perception de l'établissement (offre matériel)
- e. La réputation de l'école

En pensant à cette année scolaire : changements éventuels ou pas

2. Scolarité

En pensant à l'année scolaire passée :

- a. Les valeurs accordées à l'école
- b. Les épisodes importants/moins importants dans la trajectoire socio-scolaire
- c. Les discussions au sujet de l'école avec les parents/tuteur.trice
- d. La mobilisation dans les activités scolaires (stratégies mobilisées pour réussir dans les activités scolaires)

En pensant à cette année scolaire :

SI PASSAGE AU SECONDAIRE

- e. Le (vécu du) passage à l'école secondaire
- f. L'explication de la réussite : stratégies personnelles, familiales et communautaires, relations famille-école, place des pairs, fratrie, école, enseignants
- g. Le choix d'établissement scolaire : école publique avec internat, établissements d'éducation de base, école privée
- h. L'appréciation et la satisfaction par rapport à la position scolaire (type d'établissement fréquenté, etc.)

SI REDOUBLEMENT

- i. La situation qui a conduit au redoublement
- j. Le vécu scolaire

En pensant à cette année scolaire :

- k. Les changements (le plus et le moins agréable) entre l'année scolaire passée et celle-ci
- l. Les ajustements éventuels de stratégies, mobilisation ou démobilisation, facteurs explicatifs

3. Difficultés et soutien perçu

En pensant à l'année scolaire passée :

- a. Les situations et les difficultés qui ont affecté le travail scolaire (familiales, liées à l'école, autres)
 - Absences scolaires (raisons à la base)
 - Difficultés économiques, monoparentalité
- b. Le soutien perçu dans la scolarité : ses formes et les personnes qui offrent le soutien

En pensant à cette année scolaire :

- c. La diminution des difficultés ou pas d'éventuel changement
- d. Le soutien éventuel et les facteurs explicatifs

4. Avenir

- a. Le projet scolaire
- b. La perception des chances d'y arriver

DIFFÉRENCE DANS LES PERCEPTIONS AUPRÈS D'UN.E COPAIN.PINE QUI VIT À LA CAMPAGNE OU À LA VILLE OU UN FRÈRE.UNE SŒUR, OU UN ENFANT EN FAMILLE DIRIGÉE PAR UNE FCM OU DANS UN AUTRE TYPE DE MÉNAGE ?

5. Famille

- a. Le métier du père/tuteur, de la mère/tutrice
- b. Le niveau de scolarité le plus élevé du père/tuteur, de la mère/tutrice
- c. Le statut du père/tuteur et celui de la mère/tutrice
- d. Le milieu de vie, l'adresse du domicile.

POUR LES ÉLÈVES EN ARRÊT DE SCOLARITÉ

- a. La situation actuelle : occupations, relations avec la famille, vécu personnel
- b. Les raisons d'arrêt de la scolarité : programme scolaire, entourage, famille, adaptation aux pairs, éducateur, autres
- c. Le processus menant au décrochage ou à l'arrêt de la scolarité rapidement décidé
- d. En pensant à l'année scolaire passée : valeurs accordées à l'école, réussite ou pas
- e. Les projets d'avenir : reprendre l'école ou pas, suivre une formation professionnelle

Annexe 6. Grille d'entretien avec les parents

Thèmes principaux	Thèmes secondaires	Sujets à aborder lors des discussions
	Présentation	<ul style="list-style-type: none"> a. Milieu de vie, adresse du domicile b. Nombre d'enfants, nombre de ceux.celles qui vont à l'école c. État civil, depuis quand avez-vous ce statut ?
L'enfant à l'école	Travail scolaire, parcours et avenir	<ul style="list-style-type: none"> a. Parcours scolaire b. Relations à l'école c. Réussites ou difficultés scolaires d. Pour l'enfant, valeurs accordées à l'école, raisons de la scolarisation e. Engagement de l'enfant dans le travail scolaire
	Changements	<p>Changements importants au cours de la scolarité de l'enfant</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Passage au cycle secondaire, redoublement, arrêt de la scolarité b. Si passage à l'école secondaire ou redoublement, changement éventuel important au niveau du travail scolaire de votre enfant c. Difficultés particulières attribuables à ces changements
	Relations	<ul style="list-style-type: none"> b. Relations avec les camarades de classe, les frères et sœurs et les autres jeunes dans la localité ou le quartier c. Relations avec l'enseignant.e d. Autres personnes importantes pour l'enfant à l'école (autres enseignant.e.s dans l'école, directeur.trice, matrone, etc)
	Futur	<ul style="list-style-type: none"> a. Ce que l'école doit apporter à l'enfant b. Importance de la scolarité pour l'enfant c. Futur de l'enfant, projets pour son avenir d. Participation aux décisions importantes concernant l'enfant (si oui, de quelle façon ? Si non, comment l'expliquez-vous ?)
Partenariat avec l'école	Contacts avec l'école	<ul style="list-style-type: none"> a. Contacts avec l'enseignant.e (d'autres enseignant.e.s dans l'école, directeur.trice, matrone, etc) b. Type de contacts (cahier de communication, notes, téléphone) Si non, pour quelle raison ? c. Rencontres avec l'enseignant.e : initiative personnelle ou par suite d'une convocation ? Ressentis par rapport aux rencontres d. Participation aux réunions de parents, cérémonie de remise de bulletin. Si oui, appréciations des événements. Si non, pour quelles raisons ? e. Appréciations des contacts
Les parents et la scolarité de leur enfant	Satisfaction et difficultés par rapport à la scolarité de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> a. Régularité dans le travail scolaire (pour faire les devoirs et la révision des leçons pour l'école) b. Où fait-il.elle ses devoirs (s'il en a) ? A-t-il.elle un coin pour lui.elle ? c. Absence scolaire et raisons d. Accompagnement, stratégies mobilisées pour soutenir l'enfant dans sa scolarité e. Votre enfant demande-t-il.elle votre aide ? Qui l'accompagne dans ses travaux ? Est-ce que quelqu'un d'autre (frère ou sœur) peut l'aider ? Si non, pour quelle raison ? f. Réactions en cas de bons/mauvais résultats ou quand l'enseignant.e dit qu'il.elle n'a pas bien travaillé/n'a pas été sage à l'école ?

		Motifs de satisfaction particuliers dans ce que l'enfant fait à l'école
	Difficultés particulières liées à la scolarité de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> a. Problèmes particuliers (économiques, logement, ...) dans la famille b. Situation actuelle : comment ça se passe maintenant pour vous dans votre localité ? c. Assistance pour le soutien de la scolarité de l'enfant (Si oui, le nom de l'institution qui offre le soutien et la nature du soutien offert)
Rapports des parents à leur propre scolarité	Souvenirs gardés de l'école	<ul style="list-style-type: none"> a. Relations avec les enseignant.e.s et les collègues b. Personne qui a vécu avec le parent quand il.elle était encore jeune c. Attitude de vos propres parents envers l'école d. Envie de poursuivre ou non les études e. Niveau de scolarité le plus élevé que vous avez terminé f. Niveau de formation et profession du parent
	Pour les cas des élèves en arrêt de scolarité	<ul style="list-style-type: none"> f. Situation actuelle : occupations de l'enfant, relation avec la famille g. En pensant à l'année scolaire passée, valeurs accordées à l'école, réussite ou « échec scolaire » h. Raisons d'arrêt de la scolarité : programme scolaire, entourage, famille, adaptation aux pairs, éducateur, autres i. Processus menant au décrochage ou arrêt de la scolarité rapidement décidé j. Appréciation et satisfaction par rapport à la situation de l'enfant k. Vécu du parent par rapport à l'arrêt de la scolarité de l'enfant l. Projet d'avenir : reprendre l'école ou pas, suivre une formation professionnelle

Annexe 7. Grille d'entretien avec le personnel scolaire

1. Présentation

- a. La position, la formation faite
- b. L'expérience dans le poste actuel
- c. Les autres responsabilités au sein de l'école

2. Perception sur la scolarité des élèves

- a. Le sens que les élèves accordent à l'école et aux savoirs scolaires
- b. L'origine d'un type de rapport à l'école et aux savoirs
- c. La mobilisation ou la démobilisation dans le travail scolaire
- d. Les éventuels défis auxquels les élèves font face (absences scolaires, insécurité alimentaire, manque de matériel scolaire, violence à l'école, ...)

3. Trajectoire scolaire des élèves.

- a. La sélection au sein du système éducatif : examen national de fin de 6P
- b. L'orientation dans les écoles secondaire publiques avec internat et dans les écoles secondaires pour l'éducation de base
- c. Le redoublement
- d. L'arrêt de la scolarité

4. Actions menées auprès des élèves et soutien à la scolarité

- a. Les initiatives pour soutenir la scolarité des élèves
- b. La collaboration, l'implication des familles dans les initiatives mises en place
- c. Les commentaires des bénéficiaires par rapport aux pratiques mises en place
- d. Les difficultés rencontrées dans le soutien des élèves

5. Pratiques implicites

- a. Les frais de motivation
- b. Les cours supplémentaires
- c. Le redoublement

6. Partenariat

- a. La collaboration, le mode de communication avec les familles
- b. La perception de l'engagement des familles dans le soutien de la scolarité
- c. La collaboration avec les structures administratives

7. Commentaires libres sur :

- a. Les conditions et les contextes de travail
- b. Les difficultés rencontrées dans la profession
- c. Les (réformes des) politiques éducatives

Notes :

Durant les entretiens, aborder les différences entre la scolarité des filles vs celle des garçons, des élèves en milieu rural vs celle des élèves en milieu urbain, des élèves en famille aisée vs celle des élèves en famille modeste et des enfants dans les ménages dirigés par les FCM et celle des enfants dans d'autres modèles de familles.

Annexe 8. Grille d'entretien avec les professionnel.le.s des ONGs

1. Présentation

- a. L'institution
- b. La position et la formation
- c. L'expérience dans le poste actuel

2. Soutien à la scolarité

- a. L'ONG dans le secteur de l'éducation au Rwanda
- b. L'historique : depuis quand l'institution offre le soutien aux enfants scolarisés/durée et période du programme/projet/objectif de l'ONG
- c. La participation au collectif des ONG qui soutiennent la scolarité des enfants
- d. Le soutien à la scolarité en réponse à quel enjeux, besoins ou problèmes individuels ou collectifs détectés
- e. Les finalités (quelles sont-elles ? Au nom de quelles valeurs ?)
- f. Les types de bénéficiaires (groupe visé) et leur choix ! (Programme ouvert à tous ou critères de sélection, procédure à suivre)
- g. Le territoire géographique sur lequel s'étend le projet
- h. Le type d'activités ou de soutien offerts/par quel moyen le soutien est-il offert ?

2. Collaboration/partenariat avec les autres acteurs (familles, écoles, communautés)

- a. Le type de collaboration, partenariat
- b. L'appréciation de la collaboration
- c. Les difficultés rencontrées dans l'exécution des programmes de l'institution et la collaboration avec les autres acteurs

3. Impacts

- a. Les impacts des interventions et du soutien de la part de votre institution sur la scolarité et la vie des élèves
- b. Les commentaires des bénéficiaires
- c. La pérennisation du programme

4. Commentaires (sur les politiques éducatives, le contexte de scolarité dans les écoles primaires publiques, etc.)

Annexe 9. Grille d'entretien avec les professionnel.le.s des institutions publiques

1. Présentation

- b. La position et la formation
- c. L'expérience dans le poste actuel

2. La politique éducative au Rwanda

- a. La politique d'éducation de base
- b. L'éducation des filles et les mesures discriminatoires
- c. La scolarité des enfants vulnérables et les mesures du gouvernement pour soutenir la scolarité des enfants vulnérables

3. Le système scolaire rwandais

- a. Orientation après la 6P (l'orientation dans les écoles 9YBE et l'orientation dans les écoles secondaires publiques avec internat)
- b. Les défis auxquels il fait face

4. Les situations qui ont émergé des premiers résultats de la recherche

- a. Le redoublement
- b. Les cours supplémentaires
- c. Les frais de motivation pour enseignant.e.s
- d. La double vacation
- e. La gratuité de l'enseignement et les absences scolaires

Annexe 10. Exemple d'entretien avec un élève²⁴¹

Entretien avec l'élève 605

District Gasabo, le 9 août 2017

[Cet entretien a été mené dans l'après-midi dans une salle utilisée d'habitude comme un stock et située à côté de la bibliothèque de l'école. Cette élève portait un uniforme trop usé et petit par rapport à sa taille ; elle avait l'heure d'être fatiguée, inquiète.....en tout cas elle n'était pas à l'aise pour un long entretien. Nous avons discuté pendant une trentaine minutes ; des informations complémentaires à celles qu'elle m'a donné je l'ai eu de la part de sa maman que j'ai rencontré une semaine après.]

N. E²⁴². : Celui qui est venu vous voir en classe, c'est lui qui m'a dit de revenir te voir. Paraît-il que tu t'es approchée de lui et que tu lui as parlé. Il était pressé et n'avait pas assez de temps et m'a dit de venir te voir. Je veux savoir comment vous vivez à la maison, comment ça s'est passé pour que ton père et ta mère se séparent et comment tu es à l'école.

Répondante : Pour se séparer, il l'a frappée et tuée, mais je vais pleurer.

N. E. : Ne te gênes pas, n'aies pas peur, n'aies pas peur (humura), je suis une mère (umubyeyi), je prendrai du temps pour t'essuyer et maman sait que je suis venue te voir. Ta grande sœur sait aussi que je suis venue te voir. Il n'aurait pas été possible de venir à la maison. J'ai parlé à ta maman, elle m'a dit de venir te voir ici, à l'école, qu'il n'y a pas de problèmes. Dis-moi.

Répondante : Il y a longtemps, quand il vivait avec maman, mon père avait une autre femme légale, mais ils s'étaient séparés. Il a épousé maman, il l'a rejointe dans un champ de patates douces, mais ils ne vivaient plus ensemble. Puisqu'il savait que maman a toujours de la pitié, Il a envoyé une femme en lui disant « Va voir ma femme, elle te donnera des patates douces ». La femme est venue. Maman lui a dit : « Récolte et arrête si tu as la quantité qu'il te faut ». Elle a récolté (arakura). Maman était avec mes deux grandes sœurs, mon père est descendu à moto, il les a rejointes dans le champ (mu gishanga) de Mbonwa. Il a battu maman, elle est tombée dans l'eau, et semblait comme morte. C'est par l'ambulance qu'elle fut transportée à l'hôpital, elle était tombée en coma (yapfuye), on l'a réanimée, elle a recouvré la conscience (agarura ubwonko), on a mis un plâtre sur ses jambes, elle avait une fracture sur les 2 jambes, elle s'est remise progressivement, papa est mis en prison pour 2 ans. Il est libéré après ses 2 ans, et les autorités lui ont dit, qu'il doit donner la pension alimentaire aux enfants, qu'ils ont besoin de vivre, peu importe s'ils continuent de vivre ensemble ou de se séparer. Ils lui ont demandé de décider ce qu'il va nous donner. Et papa est resté chez nous pendant 2 mois. Il donnait à maman 10.000 frw par mois. Après 2 mois, ils se sont séparés et papa est allé chercher une autre femme. Nous sommes restés seuls avec maman et mes grandes sœurs. Moi, j'étais très petite.

N. E. : Elles sont combien tes grandes sœurs ?

²⁴¹ Comme tous les autres exemples d'entretiens en annexe, cet entretien a été retranscrit en français car les échanges ont été menés en langue maternelle, le kinyarwanda.

²⁴² Naramé Ernestine

Répondante : Nous sommes sept enfants, avec un autre que nous avons trouvé et emmené à la maison, et un petit enfant de maman (umwuzukuru). Ainsi, nous sommes au nombre de neuf. Nous sommes restés là et papa est revenu de Mutara. Il nous a rejoint là où nous avons déménagé, il a continué à vivre avec maman. Il est encore retourné à Mutara, il est resté là et a épousé une autre femme. Ils ont déménagé pour Nyamirambo alors que nous nous vivions là-haut chez Mafutali. Maman a désespéré. Nous sommes restés là. Nous louions le logement. Quand le propriétaire a décidé de vendre sa maison, ils nous ont fait sortir. Nous sommes allés à Gicikiri où nous sommes aujourd'hui, mais la maison n'est pas la même. Quand nous allions visiter papa à Nyamirambo, sa femme nous frappait. Nous sommes retournés chez maman et allions parfois chez papa malgré nous (dupfa gusubirayo).

N. E. : [elle a pleurée pendant environ 5 minutes, je lui ai passé un papier mouchoir que j'avais et de l'eau]...Calme-toi, calme-toi...

Répondante : Papa venait nous enlever (kutwiba) le jour de la proclamation des points et nous amenait chez lui. Nous, nous étions chassés par les coups de sa femme. Pendant la période des cours, nous étions chez maman. Le jour de la proclamation, il venait nous prendre. Un jour, quand sa femme était allée à l'hôpital pour accoucher, j'étais allée à l'école. On avait demandé à papa d'amener ma petite sœur, il l'a amené chez maman. On a demandé à ma petite sœur où j'étudiais et quand je devais étudier. Ma grande sœur est venue me prendre. Nous sommes restées là, et maman allait creuser du sable dans les carrières (ikirombe). Nous n'étions nourris que par ce qu'elle rapportait. Papa a déménagé et est venu habiter ici, à Batsinda. Nous allions lui rendre visite et lui demander de l'argent pour acheter l'uniforme. Je n'avais pas d'uniforme, les vêtements que je portais quand j'étudiais en première année sont les mêmes jusqu'en 5^{ème} année. Et c'était ceux de ma grande sœur quand elle était en 4^{ème} année. Quand je suis arrivée en 6^{ème}, notre enseignant m'a aidée et m'a donné ces vêtements que je porte aujourd'hui. Et il nous arrive de passer la nuit sans manger parce que nous n'avons pas d'argent, quand nous allons chez papa ses femmes nous chassent et disent qu'elles ne veulent pas de nous. Papa nous conseille de partir au lieu d'être tuées par ces femmes, et nous partons, et retournons chez maman. Maman a elle aussi une cicatrice qui lui fait mal quand nous faisons du bruit, elle a ne crise devient comme morte. Et toute sa famille la haït, personne ne peut l'aider alors qu'ils sont tous riches.

N. E. : Pourquoi la haït-on ?

Répondante : Sa première belle famille, où est née notre grande sœur aînée, son père est mort, elle était dans cette famille parce que son mari était là. Après sa mort, on l'a chassée de la famille (bamuca mu muryango), et on lui a demandé de leur laisser les enfants. Ils sont restés, mais quelquefois ils en avaient assez et rentraient chez maman à cause de la grand-mère. Le dernier est rentré récemment. On lui disait de partir pour que sa maman lui paie les études, et si elle n'a pas d'argent, qu'elle lui envoie faire la formation technique (imyuga). Si elle ne parvient pas à lui payer cette formation technique, ... (ntibyumvikana).

N. E. : Que fait maman aujourd'hui ?

Répondante : Elle ne fait rien.

N. E. : Est ce que nous louez votre logement ou c'est sa maison ?

Répondante : Nous la louons. Nous n'avons pas de maison. Celle que nous avons a été vendue par papa.

N. E. : Où trouve-t-elle de l'argent pour payer le loyer ?

Répondante : L'argent pour payer notre logement ? Un enfant à qui nous avons prié, maman est allée chez eux. Un jour, nous avons passé la nuit dans une touffe de bambous, en 2012, et nous avons quitté cet endroit et demandé à une dame de nous loger en attendant que nous trouvions une maison. Quatre jours après, elle nous répétait qu'elle avait des visiteurs et demandait à ma grande sœur de chercher un autre endroit où aller. Nous sommes allés dans une touffe de bambous. Un homme Mushi est venu et a demandé à ma grande sœur de le laisser loger les enfants, alors qu'elles devraient elles continuer de chercher où passer la nuit avec tout le matériel. Elles sont allées dans le bambou, elles ont mis le super-net et le matelas. Elles y ont passé un jour. Le deuxième, maman est allée porter la question à l'église. Un homme appelé Rwayi lui a donné 20 000 frw. Nous avons payé 16 000 frw pour le loyer, nous avons consommé le reste pour deux jours. Cet homme est finalement mort sans être payé par maman. Quand ma grande sœur trouve un travail occasionnel, il y a ceux qui lui demandent d'enseigner à leurs enfants le cours du soir, quand elle est payée nous nous cherchons ailleurs pour payer le loyer. Mais nous venons de passer cinq mois sans payer. Maman a dit à son propriétaire que, si Dieu l'aide à trouver de l'argent, elle va lui payer. Trouver à manger est un problème. Celui qui le peut l'aide et lui donne 1 000 frw et pour manger, autrement nous passons la nuit sans manger.

N. E. : Qu'est-ce qui te cause un problème dans tes études. Comment étudies-tu ?

Répondante : Mes études me causent un problème

N. E. : Comment ?

Répondante : Je n'étudie pas comme les autres. Maman n'a pas d'argent pour payer pour moi, alors que j'étudie en 6^{ème}, ça demande d'étudier assez. Quelques fois, je m'absente parce que maman est partie alors le bébé qui est à la maison a actuellement 6 mois, je reste avec ce bébé et alors j'étudie avec un groupe qui n'est pas le mien.

N. E. : Tu as des contraintes dans tes études.

Répondante : Oui, j'ai des contraintes parce qu'il y a parfois où je reste à la maison avec ce bébé.

N. E. : À qui est-il ? Est-ce l'enfant de ta maman ?

Répondante : Non, comme je te le disais, maman a beaucoup de pitié. Ma grande sœur est passée à côté d'une fille enceinte qui passait la nuit dehors. Elle lui disait qu'elle était venue chercher son mari sans le trouver. Il l'a emmenée de la campagne à Kigali pour lui chercher du travail. Il l'a engrossée et quand la grossesse fut visible, son employeur l'a renvoyée, et elle est allée chercher cet homme. Ma grande sœur a appelé maman et lui a demandé ce qu'il faut faire, puisqu'elle vient de passer plusieurs fois à côté d'une fille enceinte. Maman lui dit de l'emmener pour qu'elle vive chez nous en attendant de trouver un ticket pour retourner chez elle. Elle nous disait que c'était sa première grossesse mais elle nous mentait. Nous lui

cherchions le ticket. Elle disait que sa grossesse avait sept mois, qu'il lui restait deux mois pour accoucher. Or, il restait deux semaines. Deux jours après, quelqu'un avait payé pour maman un restaurant, et maman devait y travailler en remboursant petit à petit. Quand maman est rentrée du travail, la fille lui a dit qu'elle sentait des douleurs. Maman lui demandait de quoi ça pouvait être, elle lui a demandé si c'était sa première grossesse. Elle a répondu que oui, qu'il manquait encore deux mois, que c'était encore tôt pour arriver à terme. Maman lui dit : « Nous allons te chercher un ticket pour partir. Et maman nous dit : « Cherchez-moi les vêtements de ces petits enfants, je vais l'amener au centre de santé, peut-être que la grossesse est à terme sans qu'elle le sache. La fille voulait jeter son enfant dans la toilette. Elle y allait souvent. Ma grande-sœur la conseilla de ne pas retourner dans la toilette pour ne pas y jeter l'enfant et lui proposa d'aller dans la douche. Nous avons une maison d'une chambre et un salon. On a dit à la fille d'aller se coucher. Elle est allée dans la chambre parce qu'elle voulait y tuer l'enfant. Quand elle était encore au seuil de la porte menant dans la chambre, l'enfant est né, là, quand nous allions manger. Maman est allée lui chercher des vêtements pour le bébé. Elle les a demandés aux marchandes du marché et les a emmenés. Le jour suivant, quand maman rentrait du marché et ma grand-sœur revenait du culte, la fille avait emballé le bébé dans les vêtements et dans le drap pour l'asphyxier et s'en alla. Un enfant voisin de 10 ans est venu voir le bébé. Il savait que ce bébé se couchait au salon, il a vu des choses emballées à la place où d'habitude se couchait l'enfant. Il a déemballé, il a trouvé le bébé presque asphyxié. Il a appelé mon petit frère et ma petite sœur et la grande-sœur de maman. Ils n'avaient rien pour le nourrir, on lui donnait des doigts et des lèvres à sucer, jusque quand ma grande-sœur rentre à 19 h 00. C'était un enfant de cinq jours. Elle l'a mis au dos, mais le nombril était encore saignant. Quand maman est venue, nous lui avons raconté comment ça s'est passé. On a recherché la fille. Quand elle est revenue, elle voulait encore tuer le bébé pour que personne ne la poursuive plus. Actuellement le bébé a six mois.

N. E : Revenons aux conditions d'études. Tu disais que tu as des contraintes à l'école. Quelles sont ces contraintes ? Comment étudies-tu par rapport aux autres ? Qu'est-ce qui te fait plaisir ? Quels sont tes objectifs ? Dis-moi, comment est la vie de l'école ?

Répondante : ...Il arrive que je persévère pour venir à l'école le matin, je retourne à la maison pour montrer que je n'ai aucun problème, et je reviens à l'école sans rien prendre (nta cyo mfashe), parce que maman n'a rien. Je reviens à l'école pour étudier, parce que je ne peux pas avoir de l'argent, pour continuer d'étudier comme les autres. J'étudie deux fois, on m'explique ce qu'on nous a expliqué l'avant midi, et je rentre. Il nous arrive même de passer deux jours sans rien prendre. Nous avons mangé seulement la nuit, aujourd'hui, je n'ai rien pris. Maman me dit : « fais un effort pour aller à l'école, profiter de cette chance d'étudier deux fois car je n'ai encore rien trouvé pour t'aider.

N. E : Et les autres, étudient-ils une fois, ou tous vous étudiez deux fois ?

Répondante : Certains étudient deux fois, celui qui veut étudier deux fois. J'étudie deux fois, mais je commence à voir qu'on veut l'abandonner (kubikuraho). Il y a ceux qui étudient deux fois, mais qui refusent d'entrer en classe et vont au jardin. Si on abandonne ce système, qu'est-ce qui va se passer pour moi, puisque je n'ai pas cette chance ? Quand maman me donne 300 frw, je viens étudier samedi.

N. E : Combien paye-t-on pour étudier samedi ?

Répondante : 300 frw. Avant, c'était 500 frw, mais aujourd'hui, c'est 300 frw. Quand maman en trouve, on laisser de manger. Elle m'en donne, je vais les payer pour étudier. Mais c'est rare, je ne l'ai fait qu'au premier trimestre. Je ne trouve pas de l'argent pour les samedis.

N. E. : Si quelqu'un ne donne pas cet argent, il ne peut pas entrer ?

Répondante : On peut tolérer jusqu'à trois fois et on te renvoie. Pour moi, trois fois sont passées. On m'a renvoyée et je suis partie, et j'étudie pendant les heures de cours. J'ai une note très mauvaise, par rapport à ce que j'avais en 5^e année, parce que maman n'a pas de moyens.

N. E. : Quelle était ta place en 5^e année ?

Répondante : En 5^e année, j'étais la 5^e ou la 4^e, à la fin de l'année, j'étais la 10^e.

N. E. : Et quelle est ta place en 6^e année, pour ce 2^e trimestre ?

Répondante : Je suis la 30^e.

N. E. : Quel est pour toi l'importance de faire les études ? Pourquoi viens-tu à l'école ?

Répondante : J'étudie pour me faire faire un pas (ngire aho nigeza) et tirer maman d'une mauvaise situation (ngire aho nkura mama). Et quitter cette situation dans laquelle nous sommes (tuve muri ubu buzima).

N. E. : Et tes collègues de classe, est-ce qu'ils t'aident ?

Répondante : ce qu'ils m'ont donné [mes collègues] c'est cet uniforme, un autre m'a donné la boîte d'outils géométrique et un autre m'a donné un sac d'école où je garde mes cahiers. J'étudie avec les cahiers de ma grande-sœur et les deux cahiers que cet homme m'a donnés. La mallette qu'on m'avait donnée, cette fille-là l'a prise et est partie avec. Je prends celle de ma grande sœur quand elle vient de l'école. C'est un petit sac qu'elle amène quand elle va dans le culte. Elle étudie au secondaire. Quand elle n'est pas allée étudier, actuellement elle n'y va pas, elle étudie à ADEB. Elle ne va pas à l'école, on l'a renvoyée parce qu'elle n'a pas d'argent. Même pour pouvoir faire l'examen du trimestre, ce sont les autres élèves qui ont payé pour elle. Elle ne fait rien parce qu'il n'y a pas d'argent. Elle est à la maison (ubu yicaye mu rugo). Notre frère est en train de faire de son mieux pour trouver de l'argent. Il a étudié l'électricité. Quand il en trouvera, il va lui en envoyer pour aller à l'école, mais il n'en a pas encore trouvé. C'est très décourageant (pleure). Je ne peux pas étudier comme les autres et rentrer pour bénéficier des cours supplémentaires, pour faire la révision de ce que nous avons étudié. Je fais l'étude à la maison et d'un coup, je vais me coucher parce que c'est déjà la nuit.

N. E. : Combien paye-t-on pour les cours ?

Répondante : Les autres suivent à côté les cours supplémentaires payants organisés par notre enseignant à l'école chaque samedi sous le prix de 300 Frw [environ 0,36 \$] par séance ou peuvent suivre des cours donnés chaque soir par un autre enseignant dans le quartier sous le coût de 5 000 Frw [environ 6 \$] par mois ; mais comme ma famille ne peut pas payer ces frais exigés, je vais à l'école avant et après midi pour ré-écouter les explications de l'enseignant. *[après ces mots elle a pleuré encore; je l'ai laissé le temps et elle s'est calmée après quelques minutes.....j'ai dû arrêter l'entretien proprement dit pour discuter avec elle sur ce qui se passer dans la cours de récréation puis je l'ai remercié pour l'entretien.]*

N. E. : Merci beaucoup Ester, je ne vais pas te retenir longtemps, je te remercie beaucoup et te souhaite plein de succès dans tes études.

Annexe 11. Exemple d'entretien avec un membre du personnel scolaire

Entretien avec un membre du personnel scolaire 3, enseignant.e en 6 P District Nyarugenge, le 10 Août 2017.

[Cet entretien a eu lieu à la fin de la journée vers 17 h dans la classe de l'enseignant.e rencontré.e. Bien qu'il.elle fût fatigué.e, il.elle était disponible pour me parler].

E. N. : Merci [nom de l'enseignant.e]. Je suis venue te voir car j'aimerais comprendre un certain nombre de choses autour du redoublement. Je voudrais que tu me parles de la décision que vos jeunes prennent pour redoubler l'année alors qu'il y a les classes de *Nine years* où ils pourraient étudier.

Répondant.e : Merci. Comme ils te l'ont dit eux-mêmes, c'est une décision qu'ils ont prise de leur propre initiative après leur entretien avec leurs parents. Et ils sont venus poser leur demande au directeur de l'école qui leur a permis de venir reprendre la 6^e année. Et comme tu le dis, ce ne sont pas des enfants distraits. Nous remarquons qu'ils ont pris cette décision avec un objectif à atteindre. Ils sont disciplinés, ils sont attentifs en classe, ils posent beaucoup de questions en classe. On voit que chacun veut vraiment avoir la chance d'étudier dans l'école qu'il avait choisie. Je dirais que c'est une motivation qu'ils ont eue, après avoir vu qu'il y en a eu d'autres qui ont bien réussi et sont allés étudier dans des écoles souhaitées. Et cela fut pour eux une motivation de vouloir eux aussi arriver à une bonne chose, de commencer de leur propre initiative, par le bas.

E. N. : Et si vous faites une comparaison entre les résultats du premier trimestre de cette année et ceux de l'année passée, y a-t-il une certaine amélioration ?

Répondant.e : Il y a une différence entre les résultats des examens du premier trimestre de l'année passée et ceux du premier trimestre de cette année. La décision qu'ils ont prise leur tient à cœur. Les résultats des examens sont meilleurs par rapport à ceux de l'année passée, le comportement s'est amélioré, on dirait de nouvelles personnes qui visent de nouvelles choses pour elles. On voit qu'ils ont pris une bonne initiative.

E. N. : Est-ce qu'ils n'ont pas de complexe devant leurs collègues ? Dans le temps, on avait un élève qui avait repris l'année.

Répondant.e : Je n'ai rien remarqué. Par contre, les autres veulent leur demander pourquoi ils ont préféré reprendre l'année car ils n'ont pas de temps à perdre. Même quand il a un problème qui l'oblige à s'absenter de l'école, le lendemain, il demande aux autres ce qu'ils ont étudié, jusqu'où ils sont arrivés, ce qu'on leur a dit. Il fait le suivi comme une personne qui sait pourquoi elle est venue à l'école. Normalement, nous ne sommes pas autorisés à permettre aux élèves de reprendre l'année. Je ne sais pas comment ceux-là ont pris cette décision, mais je pense qu'ils ont été motivés par leurs aînés qui ont reçu de bonnes lettres. Par exemple la grande sœur de cette fille a réussi et a été orientée dans une bonne école, quand elle a vu qu'elle n'a pas reçu de lettre, elle a décidé de la chercher. Alors si elle en a parlé avec les parents et que le directeur a été d'accord, et on ne décourage pas un enfant qui veut arriver à une bonne chose. Ils sont motivés. Ils aiment étudier. Je pense qu'ils veulent devenir de grandes personnalités dans les jours à venir. Tu ne pourrais rien refuser à un enfant qui te demande une chose qui lui permettra de se développer.

E. N. : L'année passée ou l'autre année, en aviez-vous un ou deux ou arrive-t-il quelquefois qu'ils soient nombreux ?

Répondant.e : Nous en avons eu un une fois. Mais lui, il était hospitalisé quand les autres ont passé les examens. On pourrait l'appeler un doubleur car il avait repris l'année, mais il n'avait pas passé les examens. C'est celui-là qui est revenu faire les examens et a reçu une bonne lettre. Il étudie actuellement à Butare. C'est une fille. Elle était hospitalisée pendant la période des examens. Je ne dirais pas qu'elle était doubleur car elle n'avait pas fait les examens. Mais ceux-ci ont déjà fait les examens. Ils n'ont pas été satisfaits par les résultats obtenus. Ils en ont parlé à leurs parents, ils sont venus poser la demande au directeur de l'école qui leur a dit qu'il espère qu'ils vont faire ce qu'ils promettent. Ce que nous remarquons, c'est que les objectifs qu'ils se sont fixés et la promesse qu'ils ont faite au directeur leur tiennent à cœur, et nous espérons sans aucun doute qu'ils recevront de bonnes lettres et des résultats satisfaisants.

E. N. : Tu as dit : « Nous ne sommes pas autorisés à permettre aux enfants de reprendre l'année », pourquoi ?

Répondant.e : Les directives que nous avons c'est qu'en 6^e année, nous ne pouvons pas permettre à plus de 10 % de l'effectif que nous avons de reprendre l'année. Si nous avons 40, mais souvent nous avons plus que ça, soit 60, 65, 70 élèves, nous ne pouvons pas dépasser sept doubleurs. Mais chez nous, ces deux enfants parmi les 345 qui ont passé les examens d'État sont très peu. En plus, ça vient de leur propre initiative, sans intervention de quelqu'un d'autre.

E. N. : Et pour les classes inférieures, comment peuvent-ils reprendre l'année ?

Répondant.e : Je ne sais pas ce qui se passe dans les classes inférieures, mais je pense qu'on respecte la même directive, parce que ce sont des directives qui viennent du ministère de l'Éducation, puis dans centre national chargé de l'éducation jusqu'aux directeurs des écoles. Je pense qu'eux aussi ne violeraient pas ces directives alors qu'ils savent qu'elles existent. Seulement, les enfants qui parviennent à avoir des points satisfaisants pour passer au niveau supérieur sont très peu nombreux.

E. N. : Je me souviens d'une des réponses que les enfants m'ont données l'année passée pour quelques questions que je leur avais posées, relativement aux décisions prises par les enfants de 6^e primaire et qui leur permettraient de mieux réussir. Je ne te ferais pas savoir ce que j'ai constaté, mais pour toi, comment est un enfant de 6^e primaire ? Quelles sont les décisions qu'ils ont prises, si nous commençons par ceux-ci de cette année, ou ceux que vous aviez l'année passée ? Quelles sont les décisions prises par un enfant de 6^e primaire ? Comment étudie-t-il ? Que fait-il de différent s'il y en a par rapport aux autres années, pour réussir, recevoir cette lettre, aller dans une bonne école ? Ou, au contraire, est-il un enfant comme les autres ?

Répondant.e : Je dirais que dès qu'ils arrivent devant nous, nous leur faisons comprendre qu'ils sont des enfants spéciaux, et qu'ils sont dans une classe spéciale. Ailleurs, ils étudient pour passer de classe, mais ça ne cause aucun problème s'il reprend l'année. Mais ici, nous leur faisons comprendre que deux choses les attendent : soit, étudier, réussir, avoir une lettre qui l'oriente dans une école de son choix, soit ne pas réussir et aller étudier en *Nine years*. Et beaucoup d'enfants de Kigali ne veulent pas aller étudier en *Nine years*. Je ne sais pas pourquoi, mais ils disent que les enfants qui étudient en *Nine years* sont des vagabonds, ils ne

le préfèrent pas bien. Mais quand il reçoit une lettre, il dit « cette fois-ci, j'ai réussi ». Il se voit différent de celui qui est allé étudier en *Nine years*. Nous avons beau expliquer qu'elles sont toutes des écoles, qu'ils passent les mêmes examens, mais l'enfant qui reçoit une lettre est plus satisfait que celui qui va étudier en *Nine years*. Cela pousse un enfant qui est motivé, qui veut étudier à faire en sorte qu'il n'aille pas étudier en *Nine years*. Même les parents leur disent : « Si tu n'étudies pas bien, si tu ne réussis pas, je t'enverrai étudier en *Nine years*. Quand nous avons des réunions des parents, nous constatons que les enfants ne sont pas contents s'ils pensent qu'ils vont étudier en *Nine years*. Et il prend ainsi la décision de ne pas s'absenter de l'école, de ne pas venir en retard, de prendre des notes, de faire les devoirs, d'être bien appliqué en classe, dans le but d'avoir une lettre qui l'oriente dans l'école de son choix. Cette année, il y a eu du nouveau. Ils ont choisi deux écoles d'internat et une école de *Nine years*. On leur disait : « Si tu réussis, tu iras dans l'une de ces écoles d'internat, mais si tu ne réussis pas, tu iras dans une école de *Nine years* que tu as choisie. Et les parents leur disaient : « Si tu ne réussis pas, voici l'école de *Nine years*, mais je ne veux pas que tu ailles dans celle-là, choisis celle-ci ». Mais ils devaient choisir les écoles proches de chez eux, car c'est l'objectif de l'État d'aider les parents. Ils doivent étudier. Quand il choisit lui-même une école, il dit : « Tel étudie là, je dois aussi y aller ». C'est l'une des choses qui crée une motivation d'étudier pour les enfants de 6^e année.

E. N. : Ça c'est la motivation, des décisions pour les enfants. Et vous, comme éducateurs, que faites-vous pour aider les enfants ? Compare-moi un.e enseignant.e de 6^e année des enseignant.e.s des autres classes.

Répondant.e : La première chose pour aider les enfants, c'est que l'enseignant.e de 6^e sent peser sur lui la charge de l'examen d'État. Et on est motivé de voir sur la liste affichée, les enfants qui ont réussi. Nous fournissons beaucoup d'efforts. Même quand on est malade, on peut venir au travail. On ne s'absente pas au travail, on ne vient pas en retard. Et même arrivé là, on n'a pas le temps de parler avec les autres ou d'aller quelque part sans une raison sérieuse. Les autorités savent que nous nous faisons travailler, que nous nous inquiétons de futurs résultats de nos enfants. Ce fait d'être au travail pendant un long moment, être avec les enfants pendant un temps suffisant, leur donner ce que tu dois leur donner, leur permet d'aimer l'école et de travailler avec courage pour arriver à leurs objectifs.

En ce qui concerne les autres enseignant.e.s, comme tu l'avais demandé, il ne s'agit pas de se mettre dans une bonne place, mais nous nous sentons conscients de ce que nous faisons. On y met du cœur de façon que n'importe quelle raison ne puisse pas nous pousser à nous absenter du travail. Mais pour les autres, on peut dire : « Je vais dans mes affaires, l'enseignant.e d'anglais va les occuper », surtout que nous avons le système de professorat, il sait que s'il enseigne les mathématiques, s'il s'absente aujourd'hui, il les enseignera demain. Mais en 6^e année, si tu ne leur enseignes pas, tu te dis : « Les enfants n'ont pas pu avancer » et nous avons une matière abondante par rapport aux classes inférieures. Et on se dit que si pendant les examens on pose des questions sur la partie que je n'ai pas enseignée..., la conscience nous juge. Moi je vois qu'un.e enseignant.e devrait être toujours avec les enfants. Nous avons aussi des empêchements puisque nous sommes des personnes comme les autres, mais certaines raisons ne sont pas fondées, pour priver un enfant de ta présence à l'école. Je dirais alors que, dans les classes inférieures, il y en a qui ont une bonne conscience et d'autres qui n'en ont pas, mais ils ne sont pas nombreux. De telles personnes existent partout, même dans d'autres services.

E. N. : Sur quoi se base-t-on pour choisir un.e enseignant.e de 6^e primaire ? Pourquoi est-ce qu'on ne t'a pas nommée en 4^e ou 5^e année ?

Répondant.e : J'ai aussi enseigné dans ces classes, je n'ai pas commencé par la 6^e année. J'ai enseigné en 3^e, 4^e, 5^e et en 6^e année. C'est une affaire des autorités. Quand on nous donne des cotations annuelles, on nous visite en classe en observant comment nous enseignons. Il cherche un.e enseignant.e qui ne s'absente pas beaucoup, qui ne vient pas en retard. Il tient aussi compte de ta capacité d'enseigner. Quand il voit que tu es un.e enseignant.e qui aime son travail, qui a la capacité, il préfère te mettre en 6^e pour que son école ait de bons résultats. Et je vois que notre 6^e primaire est bien fortifié/s'est bien amélioré. Depuis 2009, nous avons de bons résultats chaque année pour la 6^e année. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle beaucoup de parents viennent vers nous avec leurs enfants depuis la 5^e année, pour leur donner la chance d'étudier la 6^e année à Intwali

E. N. : Hier, j'étais dans une école, m'entretenant avec un chargé des études. Nous avons parlé de différentes choses et nous sommes arrivés au dossier de la prime pour enseignant.e.s. À cette école, on a réservé à un enseignant.e de 6^e primaire une prime spéciale par rapport aux enseignant.e.s des autres classes, comme je l'ai compris. C'est l'une des choses qui poussent les enseignant.e.s de la 6^e primaire à être motivé.e.s. Bien sûr les parents s'en entretiennent avec les autorités et les enseignant.e.s, mais cette chose les motive. Les parents sont conscients que les enseignant.e.s de la 6^e année ont du travail ou devraient travailler plus que ceux des autres classes. Qu'en est-il ici ? Un.e enseignant.e de 6^e année bénéficie-t-il.elle de quelque chose de plus comme prime, que les autres enseignant.e.s ?

Répondant.e : Depuis 2009 jusqu'à aujourd'hui, nous nous sommes montrés capables d'avoir de bons résultats, satisfaisants pour les parents de façon qu'il y ait eu une réunion des parents, et les parents eux-mêmes ont décidé de donner quelque chose aux enseignant.e.s de 6^e. On a demandé à chaque parent de donner au moins 500 frw, et tous.toutes les enseignant.e.s devraient s'asseoir ensemble pour partager la somme obtenue, afin qu'ils.elles sentent qu'ils.elles travaillent tous.toutes. Ils.elles ont ajouté qu'ils.elles n'oublient pas que ceux.celles de 6^e se démènent plus que les autres. Et nos collègues en sont d'accord, certains en sont d'accord. Les enseignant.e.s dont les enfants sont en 6^e nous disent : « Est-ce ainsi que vous travaillez ? ». Les parents ont alors décidé de donner quelque chose comme prime pour un enseignant.e de 6^e. C'est aussi une motivation pour nous. Les parents l'on fait de leur propre initiative.

E. N. : C'est dire que depuis 2009 jusqu'à aujourd'hui l'enseignant.e de 6^e reçoit une prime ?

Répondant.e : Elle n'existait pas en 2009. Elle a commencé en 2012 je crois. C'est une fois par trimestre. Nous la prenons telle qu'elle est payée, qu'elle soit grande ou petite, nous ne ripostons pas, parce que c'est une décision qu'ils ont prise de leur propre initiative quand ils ont remarqué que nous nous dépensons beaucoup. Cela nous a réjoui de voir que les parents reconnaissent que nous nous dépensons et décident de nous remercier pour ces peines. C'est motivant quand les autres reconnaissent que tu as fourni beaucoup d'efforts. Ils nous disaient que si ça allait mieux, ils pourraient ajouter quelque chose. Mais nous attendons encore et nous ne serons pas découragés même s'ils ne le font pas.

E. N. : Quel est son montant par trimestre en moyenne ?

Répondant.e : On nous donne 2 000 frw chaque mois. C'est-à-dire 6 000 frw par trimestre. Dans d'autres écoles voisines de la nôtre, on donne soit 60 000 frw, 45 000 frw. Ils nous donnent 2 000 frw par enfant. Mais ça ne veut pas dire que tous les enfants payent cette somme. Dans cette réunion qu'on a faite, un parent a dit : « Moi je suis pauvre », un autre : « Je n'ai pas de travail ». Il y en a qui ne peuvent pas trouver cette somme. C'est pourquoi nous l'acceptons telle qu'elle est et on n'empêcherait pas un enfant d'étudier parce qu'il n'a pas pu trouver cette somme. Ils payent 2 000 frw par mois et par enfant, soit 6 000 frw par trimestre, mais pour les parents qui ont des moyens d'en trouver. Un parent peut venir te dire : « C'est là que je pouvais trouver l'argent, mais la situation a changé, au lieu de donner 6 000 frw, je donne 3 000 frw ». Mais quand on a bien payé, un enseignant.e peut gagner entre 50 000 frw et 70 000 frw. Cette somme nous aide beaucoup dans le transport et à nous procurer d'autres objets dont nous avons besoin.

E. N. : Y a-t-il des contraintes que rencontrent les enfants de la 6^e année ou, du moins, les enfants de votre école dans leurs études ?

Répondant.e : Oui, des contraintes, il y en a. Ici, c'est à Nyamirambo. C'est proche de Biryogo, Matimba. C'est un quartier qui a des histoires particulières. Il est au centre-ville. Les enfants viennent de différentes familles, avec des problèmes différents, j'oserais même dire qu'il y a aussi des enfants pauvres, des enfants sans pères et dont les mamans sont des prostituées. Ils ont des conditions de vie différentes. Mais quand ils arrivent à l'école, nous essayons de les traiter de la même façon, de façon que même les parents de conduite pas appréciable viennent nous dire qu'ils sont contents que leurs enfants étudient à Intwali. Même si c'est un quartier difficile, dont les habitants ont des conditions de vie très différentes, et au centre-ville, nous essayons de donner une bonne éducation à tous les enfants, même si un petit nombre d'entre eux peut se conduire mal. Mais en général, l'école Intwali a une bonne image dans cette ville de Kigali.

E. N. : À ce que je sache, quand on venait de publier les résultats de la 6^e année, on classait les écoles au niveau du district, au niveau national. Est-ce que ça existe encore ? Selon vous, est-ce que c'est un moyen de motivation ou de provoquer l'effort des enfants, des autorités de l'école, des enseignant.e.s ? Comment voyez-vous le classement des écoles selon le niveau des réussites ?

Répondant.e : On le faisait dans le temps, mais il y a deux ans qu'on ne le fait plus car cela a fini par devenir un problème. Quand les enfants réussissaient, les parents devaient augmenter la prime, et c'était devenu lourd pour eux. Je pense que c'est la raison pour laquelle on ne le fait plus. Aujourd'hui, si on fait ce classement, il n'est pas publié. Mais chacun dans son école fait en sorte que les élèves aient de bons résultats. On ne le publie pas, mais chacun connaît la place de son école au niveau du district. Nous observons ce qui se passe dans d'autres écoles et nous nous disons que nous ferons en sorte que les autres ne passent pas devant nous. Mais pour moi, j'appréciais ce système car même l'école qui était classée la dernière essayait de fournir un effort. Mais il y avait plusieurs facteurs et certains en étaient victimes. Car, par exemple, si une école a 400 élèves alors qu'une autre n'en a que 25 et qu'on les classe de la même façon. Nous pensions qu'il fallait classer les écoles privées à part, les écoles publiques à part et les écoles libres subventionnées à part. Prendre toutes les écoles du district : il y a les écoles privées, les écoles publiques et les écoles libres subventionnées et les classer ensemble, ça ne nous réjouissait pas. Car un enfant des écoles publiques n'a pas de cahiers, ne vient pas à l'école chaque jour, tu ne peux pas trouver son parent. Pour parvenir à avoir des résultats

satisfaisants, ce n'est que la charge de l'enseignant.e et de Dieu. Alors, comparer cet enfant à celui qui étudie dans une école privée, qui étudie une partie de la journée et a le temps de faire les devoirs, qui a un.e enseignant.e qui l'aide, qui a tout le matériel, ces enfants étudient dans des conditions différentes. Les classer sur une même liste ne nous plaisait pas.

E. N. : Tu me fais penser à poser la question à savoir si un élève d'une école privée et celui d'une école publique ne sont pas les mêmes, si le mode d'enseignement n'est pas le même.

Répondant.e : Les enfants sont les mêmes, mais leurs conditions de vie sont différentes. Un parent d'un enfant de l'école privée est capable de lui trouver tout ce dont il a besoin. Mais pour un enfant de l'école publique, le parent n'a pas de moyen. Il ne peut pas payer la cotisation que l'école publique demande, il ne peut pas trouver le matériel, les cahiers, ils n'ont pas de mallette, seulement de sacs en mauvais état. Ils sont différents. Tous sont des enfants, il est vrai, mais ils sont dans des conditions différentes.

E. N. : Et l'enseignement ?

Répondant.e : Je dirais qu'ils n'enseignent pas de la même façon. Ils ont un même curriculum, mais ils ne l'utilisent pas dans les mêmes conditions. Est-ce qu'un enseignant.e de l'école privée peut s'absenter de l'école pendant trois jours ? Mais là, à l'école publique, il peut passer une semaine sans se présenter à l'école. Et quand cet enfant voit-il son enseignant.e ? C'est différent, même si ce qu'ils doivent étudier est pareil, mais les conditions sont différentes. Ensuite, la motivation est aussi une chose importante. Et les Rwandais l'ont bien dit : «*agahimbaza umusyi kaba mu ngasire*». Quand il y a une prime, les écoles qui ont un taux de réussite élevé ici au Rwanda sont les écoles privées, dont les enseignant.e.s sont bien payé.e.s, qui ont une prime intéressante. Car il ne peut pas s'absenter ni être en retard. Un.e enseignant.e qui ne s'absente ni ne vienne en retard donne ses leçons comme il les a préparées et il le fait à temps, et essaie d'approcher chaque enfant, surtout qu'ils ont peu d'enfants en classe. Chacun veut bien travailler, mais il y a des contraintes.

E. N. : Pour ce qui est du programme, tu dis que vous avez un même curriculum, le programme est le même. Hier, je m'entretenais avec des enseignant.e.s qui me disaient que le programme de 6^e doit se terminer avec le 2^e trimestre. Est-ce vrai ou ... ?

Répondant.e : Si nous avons la chance, il se terminerait avec le 2^e trimestre, mais ce n'est pas ce qui est prévu, c'est un arrangement qu'ils font pour avoir assez de temps pour aider les enfants en faisant une révision pour les préparer à l'examen d'État. Et je dirais que même s'ils le font, ce n'est pas ce qui est prévu car l'année scolaire a trois trimestres. Il y a une matière pour le 1^{er} trimestre, une matière pour le 2^e trimestre et une matière pour le 3^e trimestre. Si on donne ces matières en deux trimestres, ça fatigue les enfants. À moins qu'on prépare cet élève à réussir, mais on devrait respecter le curriculum.

E. N. : Comment vois-tu cette motivation pour réussir et recevoir une lettre ? Si on compare l'éducation au Rwanda et celle des pays voisins, cette motivation pour réussir n'est qu'ici. Ça se remarque beaucoup dans les écoles au Rwanda. Comme enseignant.e de la 6^e année primaire, comment vois-tu cette motivation : « Je vais réussir, aller dans une bonne école », hier les enfants me disaient d'aller à l'internat.

Répondant.e : Cette motivation leur vient en général de leurs aînés, leurs voisins qui étudient dans ces écoles. Ils leur font aimer cette école, en leur disant : « Nous avons où nous coucher,

les heures pour étudier », ils leur racontent comment à l'internat la vie est belle. Et s'ils comparent avec leurs voisins qui étudient en *Nine years*, ils décident d'aller étudier dans une école où ils sont logés, sans autres distractions. Et je dirais que comme le Rwanda a des contrats de performance, nos enfants aussi en ont. C'est un honneur d'entendre qu'un enfant a bien étudié et a reçu une lettre, comme un employé qui a bien travaillé, est récompensé comme incomparable. Si tu es choisi comme employé incomparable, tu fais toujours de ton mieux pour ne pas céder cette place. Tu te gardes de retourner en arrière. Moi j'inviterais ces enfants à avoir une motivation pour étudier car c'est une bonne chose. Toi aussi tu as étudié. Je ne sais pas si tu te souviens de comment tu te sentais quand tu as réussi. Un enfant dit : « Mon grand frère/grande sœur a réussi, on lui a acheté la valise, on lui a acheté toutes les choses, on l'a accompagné, on lui rend visite, je veux qu'on fasse de même pour moi ». Tu n'empêcherais pas un enfant de souhaiter arriver au bien qui est arrivé à son frère/sa sœur, à son voisin. C'est là la source.

N. E. : Merci beaucoup [noms de l'enseignant.e....]. Est-ce que vous pouvez me parler aussi des problèmes que vous observez dans votre milieu scolaire !

Répondant.e : J'observe plusieurs situations mais très particulièrement à cette école nous avons aussi le problème des enfants dont les parents sont séropositifs. Certains enfants sont aussi infectés. Certains parents ont le courage de nous le dire et, dans ce cas, tu sais comment traiter l'enfant, tu l'aides. Mais pour ceux qui ne nous le disent pas, les enfants ont beaucoup de problèmes. Tu constates que l'enfant est isolé, désespéré. Tu peux penser que c'est à cause de la pauvreté, la faim, alors qu'il souffre de ce problème qu'on ne t'a pas dit. Mais, à cause de la sensibilisation, certains parents commencent à comprendre. Ils viennent te dire : « Mon enfant était en 5^e, il vient en 6^e mais il prend des ARVs. Quand ils le disent, ils nous aident beaucoup. Il y a aussi ceux qui ont des maladies particulières comme l'épilepsie, diverses maladies, des maladies cardiaques, nous avons qui en souffrent. Quand le parent t'a confié le cas spécifique de l'enfant, tu sais comme le traiter et l'aider dans ses études. Il y a beaucoup de cas pareils, mais les parents ne peuvent pas en parler.

N. E. : Crois-tu que ça soit un cas spécifique pour Nyamirambo, ou c'est un cas généralisé pour tout Kigali ?

Répondant.e : Je pense que ça dépend des endroits. Par exemple, ici, nous avons le quartier Matimba, où vivent beaucoup de prostituées, où l'enfant se débrouille lui-même. Je dirais que c'est un cas généralisé, mais il y a des endroits spéciaux. Quand on parle de Gikondo, et que tu entends Sodoma, et de Nyamirambo, tu entends Matimba, tu comprends bien que ce sont des endroits spéciaux, qui diffèrent des autres. C'est différent des enfants qui étudient à Sainte Famille. Oui, ils ont la pauvreté, mais n'ont pas ces quartiers des prostituées. Pour nous, c'est plus fréquent qu'ailleurs.

N. E. : D'une façon particulière, les enfants qui vivent avec les parentes mères seules, sans le père à la maison, un enfant orphelin, enfant dont le père et la mère sont séparés/divorcés, enfant né d'une fille qui a préféré de l'élever sans se marier, ont-ils quelque chose de particulier ? Ou, vois-tu une spécialité dans leurs études, par rapport aux enfants des familles qui ont un père et une mère ?

Répondant.e : Je dirais que la particularité est personnelle car tu peux trouver une mère célibataire qui donne à son enfant assez d'affection, de façon que l'enfant soit sans problème.

Un autre peut vivre dans une famille, chez son père et sa mère qui ne s'entendent pas, et il a plus de problèmes que celui qui vit avec sa mère seule, célibataire, qui lui donne l'affection. Il y en a aussi qui vivent dans des familles, où le père est mort, et les enfants ont accepté la mort de leur père parce que leur maman est tout pour eux. Je dirais donc que tout dépend de comment les parents traitent l'enfant. Mais quand nous avons des réunions avec les parents des enfants de 6^e, nous leur disons que c'est une classe qui demande que l'enfant soit paisible, accompagné (yitaweho). Quand on le fait, tu constates que l'enfant étudie bien malgré tous les problèmes qui sont toujours là. Nous les parents, nous avons une façon d'aider nos enfants dans leurs études. À Kigali, la vie est chère. Un parent se lève très tôt et court à la recherche de ce qu'il peut pour les nourrir, qu'il soit cette mère célibataire, cette veuve ou l'autre mère. Et quand elle rentre, elle ne s'intéresse pas aux enfants, elle doit faire la cuisine. Et quand les parents ne cherchent que les choses matérielles sans s'occuper de l'éducation, les enfants en souffrent. Il y a des enfants qui savent quand rentre leur père, quand rentre leur mère. Et alors quand papa est absent, les enfants sont dans des films, dans des jeux, ou ils sont partis. Ils sont comme s'ils vivent seuls alors qu'ils sont des enfants. Moi, je dirais que la grande part est pour nous les parents qui ne remplissent pas nos responsabilités (twaradhotse) comme il faut. Les parents ne remplissent plus leurs responsabilités (baradhotse), les enfants prennent de fausses responsabilités, des responsabilités qui ne sont pas les leurs, parce que la part des parents fait défaut. Nous, les parents, nous avons pour prétexte que la vie est dure, mais le meilleur cadeau que nous avons dans ce monde est l'enfant que Dieu nous a donné. C'est pourquoi, si dans tout ce que nous faisons, nous ne nous occupons pas de son éducation, nous ne luttons pour rien.

N. E. : Si tu compares les filles et les garçons, comment ça se remarque-t-il ? Y a-t-il une particularité, des contraintes, quelque chose sur laquelle il fallait concentrer de l'énergie, dans leurs études par rapport aux garçons ? Ou, au contraire, il n'y a un problème, aucune contrainte, elles sont comme les garçons ?

Répondant.e : Je ne dirais pas qu'il n'y a pas de contraintes, mais elles ne sont pas très dures. Si, par exemple, une jeune fille a ses menstruations, nous avons une chambre qui leur est réservée. Nous avons des entretiens avec les filles chaque dernier vendredi du mois. Nous avons aussi des visiteuses appelées « tantes des enfants », qui leur donnent conseils, leur disent comment elles doivent se tenir. Quand elle voit que tu t'intéresses à elle, que tu l'aides, elle va se mettre en ordre et revenir en classe sans problème. Mais avant qu'on fasse cette sensibilisation, l'enfant s'en allait et passait les trois, quatre jours sans revenir. L'école leur donne des kotex. Ils sont achetés par les autorités de l'école, ils sont disponibles, l'enfant sait où les chercher si elle a un problème. Les plus grandes aident les plus petites, celles qui le savent aident celles qui n'en savent rien. Mais aussi, l'entretien que nous entretenons les aides. Elles ont de fausses informations. Et nous leur montrons les choses telles qu'elles sont. Nous leur disons la vérité, et à la sortie de la 6^e, l'enfant sait comment se tenir à l'extérieur.

N. E. : Est ce que les élèves connaissent l'enseignante chargée des filles ?

Répondant.e : Elles la connaissent. C'est moi-même qui te parle. Elles ont aussi une autre vieille appelée « shangazi », notre tante à nous tous. Quand je ne suis pas disponible ou quand je suis occupée, elles s'adressent à tante « shangazi ». Nous l'appelons tante « shangazi » parce que c'est une personne âgée que nous respectons tous. Nous n'osons pas l'appeler par son nom, nous préférons l'appeler « tante ».

N. E. : Qui l'a appelée ainsi ?

Répondant.e : Ce sont les élèves. Mais nous tous, même ceux de l'extérieur, les parents, nous la connaissons sous le nom de tante « shangazi ».

N. E. : Comment vois-tu votre collaboration avec les parents des enfants ?

Répondant.e : Selon moi, nous devons remercier les parents. Même si tout n'est pas blanc (nta byera ngo de), au moins 90 % des parents sont intéressés par les études de leurs enfants. Surtout pour les élèves qui vont terminer les études primaires pour entrer au secondaire, quand tu l'appelles, « viens, voyons ensemble ce qui peut aider notre enfant à bien étudier et bien évoluer », ils viennent. Nous le voyons pour des réunions des parents des élèves de 6^e année, le jour de la réunion, nous leur disons, c'est dimanche à 9 h 00, sur 300 parents qui devraient venir, au moins 250 viennent. Les parents essayent d'intervenir quand nous faisons appel à eux. Ils nous aident.

N. E. : Dans la vie quotidienne de l'école, avez-vous des clubs ? À une certaine école, on m'a dit que les clubs sont une chose qui aide les enfants à se mettre ensemble, à lutter contre l'ignorance, à avoir de la bravoure,... Avez-vous des clubs ici ?

Répondant.e : Nous avons différents clubs, qui fonctionnent bien, de façon que certains problèmes trouvent leurs solutions par ces clubs. Comme le club culturel, quand nous devons parler de la culture, les enfants sont intéressés, ils veulent savoir comment la culture a commencé, comment elle est, qu'en est-il aujourd'hui ? Certains enfants se corrigent, ils comprennent que c'est mauvais de se battre, que c'est bien se s'entraider, que c'est bien de bien vivre avec les autres. Nous leur disons qu'une personne pouvait entreprendre un voyage, et recevait de l'hospitalité chez les gens qu'il ne connaît pas, parce qu'il est rwandais, qu'on le recevait, et le lendemain, qu'on l'accompagnait (kumuherekeza) et lui donner une provision. Alors un enfant sans provision pouvait partager le repas avec ceux qui l'ont, parce qu'ils ont entendu ce que faisaient nos aïeux.

N. E. : Quel est l'autre club ?

Répondant.e : Nous avons aussi le club Anti-Sida, le club contre la consommation des drogues, club pour la protection de l'enfant, club pour la protection de l'environnement, c'est ce dont je me souviens.

N. E. : Est-ce que c'est l'école qui les a créés ou des organisations non gouvernementales ?

Répondant.e : C'est l'école. Mais le club pour la protection de l'enfant est soutenu par une organisation qui nous aide qui s'appelle *Right to Play*.

N. E. : À certaines écoles, on m'a dit que les parents donnent la prime pour l'enseignant.e. Est-ce la même chose ici ?

Répondant.e : À moins que ça soit ce que l'État a appelé une cotisation pour l'école (umusanzu w'ishuri), cette cotisation est versée. Les directives étatiques disaient que dans la ville de Kigali, elle ne devait pas dépasser 3 000 frw par trimestre. C'est ce qu'ils donnent à l'école primaire, à l'école secondaire, ils ont leur montant. C'est de cette somme de 3 000 frw par trimestre et par enfant qu'on tire la motivation de l'enseignant.e ou sa prime.

N. E. : Combien lui donne-t-on ?

Répondant.e : Ça dépend de comment les parents ont payé. Mais pour nous, la situation est intéressante, et nous remercions les parents, ils payent bien, nous recevons 53 000 frw chaque mois, en plus du salaire. Quand les parents ont bien payé, nous sommes aussi bien payés.

N. E. : Qui fait la gestion ?

Répondant.e : Les parents versent la somme à la banque et présentent le bordereau. La somme est gérée par la direction et les enseignant.e.s membres du comité de gestion.

N. E. : Ne constitue-t-il pas une contrainte pour certains parents ?

Répondant.e : C'est une contrainte pour certains parents sans moyens, mais ici, il y a beaucoup d'ONG qui aident les enfants. Il y a les enfants pauvres qui sont aidés par les organisations : le centre de santé de kwa Nyiranuma, HCR, Compassion. Les familles sans moyens sont aidées par ces organisations qui payent pour leurs enfants et leur donnent les uniformes. Très peu qui restent et qui ne peuvent pas en avoir en sont dispensés. On les laisse.

N. E. : À certaines écoles, on m'a dit que si l'enfant ne paie pas, il ne reçoit pas son bulletin.

Répondant.e : Non, nous, nous les leurs donnons. Tu peux même demander aux parents, nous leurs donnons les bulletins. Un parent peut même te dire : je n'ai pu trouver que 2 000 frw. On lui dit d'aller payer les 2 000 frw et présenter le bordereau, comme ça il diminue sa dette. Ils commencent à comprendre que c'est leur responsabilité, ils payent.

N. E. : Et le fait pour les enfants d'étudier en dehors des heures de classe : après les cours, pendant les vacances, le soir à la maison, est-ce que vous le faites ici ? Vois-tu, c'est nécessaire, en tant qu'enseignant de la 6^e année. Le fait pour l'enfant d'étudier pendant les heures de cours et y ajouter les heures supplémentaires, soit le soir, soit le weekend, soit le jour de congé. Certains enfants m'ont dit qu'ils demandent à l'État de les laisser étudier pendant les vacances, les autres disent qu'ils n'ont pas les moyens, que seuls ceux qui ont des moyens étudient, et les enfants ont des niveaux différents. Nous sommes dans les écoles publiques, qui ne sont pas chères. Il y a des écoles privées pour les enfants dont les parents ont des moyens, et maintenant, dans les écoles publiques commencent à naître ces différentes catégories. Pour les uns, nos familles ont des moyens, on nous cherche des enseignant.e.s pour nous enseigner, les autres, nous, nous n'en avons pas. Comment vois-tu une chose pareille pour les enfants ?

Répondant.e : Je vais parler comme un.e enseignant.e de 6^e année. La 6^e année est une année dont l'horaire est surchargé. Si on ne considère que la période de 40 minutes seulement qu'on a réservée au cours que l'enseignant.e doit donner dans une classe, on ne terminerait pas la matière de 6^e année. Et faire la correction des examens d'État pour permettre à l'enfant de réussir et avoir la note que tu souhaites pour lui. Pour moi, les cours supplémentaires sont nécessaires. Étudier pendant les week-ends, les vacances, il peut étudier l'avant midi et rentrer. Pour les autres jours, il rentrait à 11 h 00, maintenant, il rentrerait à 12h00, pour terminer le programme, et pour avoir un bagage important. Parlons des cours du soir, tous les niveaux le font, et ceux qui le font bien obtiennent de bons résultats.

N. E. : C'est-à-dire ?

Répondant.e : Il y a ceux qui font des cours du soir du commerce. Je le dis comme un.e enseignant.e, toutes les écoles ne le font pas de la même façon.

N. E. : Que font-ils, ceux-là qui le font comme du commerce ?

Répondant.e : Je ne peux pas les dénoncer, c'est ici, dans la ville de Kigali. La vérité, c'est que l'enfant se présente à l'école les samedis, avec 1 000 frw ou 500 frw. L'enfant qui doit se munir de cet argent sent qu'il va payer. Il va acheter les connaissances. Et je pense que c'est ce commerce qui a fait que l'État arrête ce système, car ça donnait une mauvaise image de l'encadrement. Mais pour ceux qui le font bien, c'est le parent qui connaît la faiblesse de son enfant qui vient demander de l'aide. Si tu t'es entendu avec un parent, il te dit la somme qu'il est capable de trouver, cela devient entre vous un contrat, et tu enseignes à son enfant, soit tu le rejoins à la maison.

N. E. : Un seul enfant ou plusieurs ?

Répondant.e : Tu aides le parent qui s'est présenté, s'ils sont beaucoup, tu aides beaucoup d'enfants. Si c'est un seul parent, tu aides un seul enfant. C'est comme ça qu'on fait ici, mais aujourd'hui je pense que l'État l'a refusé carrément.

N. E. : Selon toi, ne s'agit-il pas de surcharger les enfants ? Est-ce que l'enseignant.e ne se fatigue pas lui ? Il.elle a passé toute la journée à enseigner, il ajoute les heures du soir ou des weekends, quand se repose-t-il ou prépare-t-il les cours ?

Répondant.e : L'enseignant.e n'en devient pas fatigué.e, surtout qu'il.elle ne le fait pas tous les jours. Par exemple ici, les enseignant.es travaillent trois jours par semaine. Ils.elles enseignent lundi, mercredi et vendredi. C'est pour ces jours-là qu'ils.elles font ces heures supplémentaires. Est-ce qu'une heure peut faire fatiguer l'enseignant.e ? Alors qu'il nous arrive d'aller dans des réunions et rentrer à 18 h 00 ou même plus, pour moi, ça ne fait rien.

N. E. : Alors les enfants qui n'ont pas l'argent n'étudient pas, ceux qui en ont étudié, celui qui est à l'école privée, étudie. Qu'est-ce qui va se passer avec cet enfant ?

Répondant.e : Les hommes n'ont pas les mêmes moyens dans ce monde.

N. E. : C'est dire que celui qui n'a pas de moyens reste ?

Répondant.e : Il reste, mais nous, en 6^e année, tous viennent étudier les samedis, sans rien payer. On fait le compte ensemble (babarira hamwe), sans dire l'enfant vient avec de l'argent. Non. Ils payent en commun par trimestre, on paie 3 000 frw par trimestre par enfant. Et tous les enfants viennent étudier. Et nous avons de bons résultats. Et depuis 2010, les enfants réussissent bien. Les résultats sont à la direction. Faire ainsi aidait les enfants à s'améliorer (bazamuka)

N. E. : Merci beaucoup Chantal. Je vais utiliser ces informations très riches pour ma thèse comme je vous l'ai déjà dit, je pourrais vous recontacter pour de petites détails – si jamais. Je vous remercie encore une fois pour votre temps, je vous félicite pour votre travail et vous souhaite pleins de succès dans votre carrière.

Annexe 12. Exemple d'entretien de groupe avec les FCM

Entretien de groupe avec 11 FCM

Secteur Fumbwe, le 5 août 2016

[Cet entretien de groupe s'est déroulé au domicile de la présidente du groupe].

Présidente du groupe : Bonjour. Nous avons un visiteur aujourd'hui. On s'est rencontrée il y a une semaine et le soir on s'est parlé au téléphone. Elle m'a expliqué qu'elle veut voir les mamans cheffes de ménage. Elle va se présenter, je la laisse vous dire son nom.

N. E. : Merci beaucoup. Je m'appelle Naram Ernestine. Je suis étudiante. Je suis en train de faire une recherche sur la scolarité des enfants rwandais.es. D'une façon particulière, les enfants de douze, treize, quatorze ans, c'est-à-dire les enfants de sixième année primaire. Ce sont eux qui sont concernés par ma recherche, mais plus particulièrement les enfants vivant dans des ménages dirigés par les femmes. C'est-à-dire un enfant orphelin qui a perdu son père, un enfant né d'une mère célibataire ou un enfant dont le père est en prison....bref les enfants qui vivent sans papa à la maison. Je dois vous informer que je dois parler à environ 1 800 enfants - parmi ces enfants j'attire une attention particulière aux enfants dans les ménages dirigés par les femmes- pour mieux comprendre leur scolarité et leurs conditions de vie. Mais, pour mieux saisir la vie et la scolarité des enfants dans les ménages dirigés par les femmes, j'ai besoin de parler avec les mamans cheffes de ménage pour mieux comprendre comment elles vivent et comment elles perçoivent la scolarité de leurs enfants. Dans d'autres mots, je veux échanger avec vous sur votre vécu c'est-à-dire comment vous arrivez à gérer vos ménages, à vous occuper des enfants, à répondre à leurs besoins, à suivre leur scolarité, à participer aux événements de la communauté, accueillir les visiteurs, chercher des habits, faire soigner les enfants, etc.

Je voudrais vous demander de m'accorder quelques minutes d'entretien. Les informations que vous allez me livrer me permettront de mener à terme mes études. Je suis très reconnaissante que c'est une grande contribution à ma recherche, j'essayera de vous informer des résultats.

Pour vous présenter, le nom n'est pas très nécessaire. Si vous voulez oui mais ce dont j'ai vraiment besoin de savoir c'est l'âge, le temps que tu viens de passer en tant que chef de ménage, le nombre d'enfants, autant de filles et autant de garçons, le niveau de leurs études, je vis chez moi, ou dans un village (mu mudugudu) ou dans une location, ou je suis hébergée, je fais le commerce ou je cultive, ou je suis marchande ambulante Ce dont j'ai besoin de connaître, ce sont vos conditions de vie. Qu'est-ce qui vous rend capables ? Qu'est-ce qui vous est difficile ? Qui vous aide ? Qui est près de vous ? Est-ce que vous vous rendez mutuellement visite pour faire le partage de vie ? Est-ce que c'est utile pour vous, les programmes de l'État, les organisations qui sont autour de vous ? Puis je vous garantis encore une fois la confidentialité.

Vous allez voir que je fais un enregistrement. Je ne pourrai pas tout mémoriser, ni tout noter ; je vous remercie d'avoir accepté que j'utilise ce moyen. Je crois qu'on peut commencer. Commençons par là et faisons un tour. Élevons la voix pour que l'enregistrement soit possible.

Répondante 1 : Je suis une mère de trois enfants : un garçon et deux filles. Je viens de passer quatre ans dans une vie solitaire. Mais éduquer les enfants n'est pas une chose facile.

N. E. : Votre mari est-il mort d'une mort naturelle ?

Répondante 1 : Il est mort.

N. E. : Qu'est-ce que tu fais dans la vie courante ?

Répondante 1 : Je fais du petit commerce dans un marché (Ni ugushakisha).

Répondante 2 : Je suis mère de deux enfants. Mais ils ne répondent pas aux critères que vous voulez. Le premier va entrer en 3^e année.

N. E. : Il n'y a pas de problème : c'est un élève, il a besoin de cahiers...

Répondante 2 : je viens de passer sept ans dans cette vie difficile. Je n'ai pas de travail fixe, mais je vis du travail occasionnel, qui se présente rarement. La vie est dure. Un frère/sœur peut avoir un malheur, tu es dans l'impossibilité d'intervenir. La vie est dure, car si tu es seule, tu penses à tout ce dont l'enfant aura besoin pour aller à l'école : ce qu'il va s'habiller, manger, qu'est-ce qui va se passer ? C'est triste et c'est dur. Moi, je suis divorcée.

N. E. : Vous êtes séparés selon la loi ?

Répondante 2 : Oui

Répondante 3 : Moi, j'ai trois enfants, deux garçons et une fille, l'aînée va commencer la 3^e année d'université, le second est en 2^e année secondaire, le cadet est en 6^e primaire. Cette année est pour moi la 11^e dans une vie solitaire, c'est une vie très dure. Penser pour l'enfant te coûte cher (birakuvuna cyane), tu peux même devenir fou (kwirukanka). Il peut te demander quelque chose à quoi tu ne peux trouver aucune réponse, alors que c'est toi seule qui dois lui répondre. Je vois souvent celles qui ont des maris ou des frères/sœurs, mais dans ma vie, je n'ai aucun frère/sœur pour me secourir, sauf me faire aider par ces mamans que voici. Mais je ne dirais pas que j'ai un frère/sœur qui est près de moi pour m'aider. Ce sont des problèmes très durs.

Ce dont moi je vais parler, parce que c'est ce qui m'aide beaucoup dans ma vie, c'est le Dieu du ciel. Je prie. C'est ce qui m'aide à persévérer (kindamishije), qui fait grandir mes enfants, parce que en général, il m'arrive de ne rien trouver quand je vais au marché. Le commerce va mal, je tombe malade,... mais dans ma vie j'aime la prière. C'est la vie que je mène, la plupart du temps, je suis à l'église. C'est ce qui me fortifie, qui me donne la paix dans la vie de tous les jours. Mais, éduquer les enfants, c'est fatigant et très dur. Car un enfant, par exemple le mien, va passer les examens d'État. Il est en 6^e. Mais je me demande ce qui va se passer s'il réussit. Mais, si Dieu m'a aidée, l'État m'a aidée pour l'autre qui a réussi, l'État fut pour nous un parent. L'enfant a bien réussi, il avait une bourse, mais il y a aussi des besoins de base qu'on ne pouvait pas satisfaire. Ça m'était difficile, s'il n'y avait pas l'intervention de l'État. Il serait resté à la maison sans étudier. Dieu m'a aidée, l'État m'a aidée. Que Dieu vous bénisse, mon enfant continue ses études. Mais les besoins de base me coûtent cher. Même aujourd'hui je me demande ce que je ferai si demain il réussit. Mais seul Dieu sait ce qui va se passer. C'est cette vie que nous menons. Elle est dure. Cette vie que tu nous demandes d'expliquer est très dure. Tu te poses la question et tu te demandes : « Comment va-t-il s'habiller ? Aura-t-il à

manger, aura-t-il des cahiers pour l'école, aura-t-il la pommade pour sa peau ? » C'est une chose qui creuse le cerveau d'une personne, de façon que tout le temps, on se sente fatigué. Je t'ai dit que j'ai oublié ce que je veux. Imagine que j'oublie que j'ai besoin d'eau. C'est que le cerveau est fatigué. Je pense que j'ai besoin de boire l'eau mais je l'oublie. C'est très lourd. C'est cette vie que je voulais partager avec toi.

N. E. : Avant de passer à grand-mère, je voudrais te poser une question. Tu as dit que tu n'as pas de frère/sœur pour t'aider. C'est qu'il n'y en a pas, ou sont-ils loin, ou vous ne vous entendez pas bien, ?

Répondante 3 : Non, il n'y en a pas : tous sont morts pendant le génocide. Je n'ai alors aucun frère/sœur à qui je pourrai dire « aide-moi en ceci, je n'en ai pas. Ce qui me soulage, c'est de faire partie de ce groupe-ci, pour faire le partage, nous aider mutuellement, surtout celle-là qui est assise près de toi. Ce qu'elle a vu est impensable (agahomamunwa). Il m'arrive de me lever très tôt quand je me sens dépassée, je viens m'asseoir et lui dire tout ce que je veux, tout en étant consciente qu'elle aussi n'a personne d'autre à qui s'adresser. Mais je viens tout lui dire pour mon soulagement. Je rentre le cerveau reposé. Ça c'est notre vie.

N. E. : Grand-mère, peux-tu te présenter ? Nous dire ton âge, le temps que tu viens de passer en tant que chef de ménage.

Répondante 4 : Je suis née en 1944, j'ai au-delà de 70 ans. Je viens de passer 20 ans dans une vie solitaire, j'ai quatre petits-enfants que j'élève. C'est pour moi difficile de les éduquer. Je n'ai pas de travail, je ne suis pas capable de cultiver et ils sont élèves. Pour avoir de l'argent pour payer leurs études, certains sont en *nine (nine year)*, c'est très difficile. Même pour leur trouver à manger. Un autre est dans une école semblable à une école privée. Tout ça m'est dur, de trouver de l'argent pour payer leurs études, leur trouver à manger, le matériel scolaire, tout ça m'est très difficile. Mais avec la prière comme l'autre (mwene data) l'a dit, Dieu intervient. Il ne lui manque jamais comment faire. Par exemple, ils n'ont pas vu leurs bulletins, parce qu'ils n'ont pas payé. Ceux qui étudient en *nine* payent 15 000 frw. L'autre paie 25 000 frw. Trouver à manger, c'est aussi difficile,

N. E. : Est-il fréquent qu'un enfant ne reçoive pas son bulletin ?

Répondante 4 : Quand il n'a pas payé, on ne le lui donne pas.

N. E. : Jusqu'à quand ?

Répondante 4 et les autres : Jusqu'à ce que tu paies.

N. E. : Est-il possible pour lui de continuer d'aller en classe ?

Répondante 4 et les autres : Oui, il étudie. La punition du parent, ce sont les points. On ne peut pas savoir s'ils en ont beaucoup ou peu. Même si un parent y va, on ne peut pas le lui montrer. Sauf si tu paies.

N. E. : Une autre

Répondante 5 : On a presque tout dit.

N. E. : Ce n'est pas tout. Si on fait un échange, tu verras qu'il y a des choses qu'on n'a pas dites.

Répondante 5 : J'ai 46 ans, j'ai cinq enfants, et un sixième que j'ai pris en charge (ndera). Parmi ces cinq enfants, un a terminé ses études, un autre est en 6^e secondaire, les trois autres sont petits, ils sont au primaire. L'un est en 4^e, l'autre en 1^{ère}, et celui que j'ai pris en charge est en 1^{ère}. La vie des enfants en famille est une chose très compliquée dont tu ne peux même pas parler. C'est lourd d'en parler. Celui qui est en 6^e secondaire se prépare aux examens d'État. Je paie pour lui 81 000 frw en plus de ceux du primaire qui ont besoin d'uniformes, de cahiers, de manger, de toutes sortes de choses. Des fois, on se sent sur le point de courir sur la route et de s'en aller, pour qu'au moins ils manquent de ce dont ils ont besoin en ton absence. Mais, parce que tu es un parent, ça t'empêche de courir. Tu te donnes du courage, et tu comprends que si tu cours, tu ne résous pas le problème. Que bien au contraire, tu en crée un. Ça te pousse à persévérer et à fournir tous les efforts possibles. Si tu n'y parviens pas, tu laisses tomber. Si tu en es capable, tu le fais. C'est ce que j'ai à dire, je n'ai rien à ajouter.

N. E. : Tu viens de passer combien d'années avec ton statut de femme cheffe de ménage ?

Répondante 5 : 22 ans. Les plus petits sont ceux que j'ai mis au monde pendant le veuvage et je n'ai jamais vécu ensemble avec leur père.

N. E. : Oui vous pouvez prendre la parole.

Répondante 6 : Nos problèmes à nous toutes sont semblables. Mais je suis plus ancienne comme chef de ménage. Je viens de passer plusieurs années. Les enfants que moi-même ai mis au monde ont étudié, l'État m'a aidée pour un et a payé ses études. Pour l'autre, un projet m'a aidée à payer ses études, il va terminer cette année. J'ai deux petits-enfants. Ce sont les enfants de ma fille. L'un étudie en 5^e et l'autre en 1^{ère} année. Ils sont à ma charge (ni nnye bari ku gahanga), j'ai en tout six personnes à la maison ? C'est moi qui suis chef de ménage et qui dois les nourrir. Ils ne regardent que moi. Je travaille au marché (gushakisha mu isoko), si par chance tu trouves 1 kg de farine de manioc et des tomates, tu te sens en paix. C'est cette vie que nous menons. Si Dieu t'a aidée et t'a donné la santé qui t'a permis de te lever. Depuis notre jeune âge, on était malade, avec d'autres nouvelles maladies. C'est la force de Dieu qui te soutient. C'est comme ça que nous vivons, c'est cela notre vie.

N. E. : Tu es veuve ou tu ?

Répondante 6 : Je suis veuve depuis les années quatre-vingt. Il est mort d'une mort naturelle, mais à sa mort, nous étions en désaccord. Je n'étais soutenue que par les familles mais elles sont décimées par le génocide (imiryango iza kugenda uko rero uzi byagenze). Je suis restée comme ça.

N. E. : Vous la responsable, comment est-ce que vous vous y prenez, d'où trouvez cette force/ce courage ? Vous suivez ces mamans depuis longtemps ?

Répondante 6 : Que Dieu la bénisse toujours.

Répondante 7 : j'ai 52 ans. Mais je suis chef de ménage depuis 22 ans. J'ai moi aussi une expérience, mais il est difficile de diriger le ménage surtout que j'ai cette autre responsabilité. Je dis que c'est Dieu qui me l'a donnée parce qu'elles me confient souvent tous leurs problèmes relatifs aux études des enfants, alors que les miens sont aussi durs que les leurs, mais elles l'ont choisi et moi aussi je l'ai accepté. Je prends les leurs et les mets ensemble avec les miens. Tous mes enfants ont fait des études. J'ai eu de la chance, leurs études ont été

payées par FARG, mais le matériel de base était très difficile à trouver. Ils en font eux-mêmes le témoignage. Pour l'aîné, c'est un enfant qui me cause des soucis car il a vécu dans des conditions difficiles. Il allait à l'école avec un savon par exemple de 100 frw, il n'était pas suffisant pour un trimestre mais c'est ce que je pouvais lui trouver. Il pleurait un peu et s'en allait. La chance c'est qu'il étudiait près de chez nous. Alors quand je pouvais en avoir encore un autre, je le lui apportais. Il est même arrivé à me tromper et m'écrire qu'on lui a volé le matériel, pour avoir de l'argent. Et puisque je ne pouvais rien faire, je lui disais que c'était parce qu'il était distrait, qu'il se débrouille pour en trouver d'autres et voler les autres. Mais je n'avais aucune autre réponse. C'est un enfant qui a mal étudié pendant toute sa vie. Mais Dieu m'a aidée, il a terminé. Je dis souvent à ses petits frères/sœurs qu'ils ont étudié dans de bonnes conditions (amatara yaka), quand je commençais à avoir un peu de force. On constate une différence entre eux et leur aîné. J'ai souvent pitié et élève les enfants des autres. J'en ai un qui étudie en 5^e année primaire, il est orphelin, je l'ai pris dans un centre pour l'élever. Il a fini par trouver ses parents mais ils ne vivent pas ensemble. Sa mère est venue le voir. J'avais d'abord pensé qu'elle pouvait le prendre, mais elle a dit qu'elle n'en est pas capable, que la vie qu'elle a ne serait pas favorable pour l'enfant. Elle vit à Kigali. Mais quand tu élèves un enfant, c'est que tu es décidé à lui donner ce que tu donnes aux tiens. La vie est dure, mais parce que je me suis décidée je vais le faire. Je le ferai même pour Dieu, puisque je ne savais pas que je serais capable d'arriver à ce à quoi je suis arrivée. Mais c'est dur, surtout pour un enfant. Il ne peut pas étudier s'il n'a pas mangé. Sans avoir mangé il ne peut pas suivre en classe. Mais c'est dur : penser que l'enfant doit étudier, penser à ce qu'il va manger, l'uniforme est nécessaire, on ne peut pas accepter un enfant sans uniforme. C'est dur, c'est fatigant, mais on le fait.

N. E. : Ce n'est pas facile.

Répondante 7 : Ce n'est pas facile.

N. E. : Tu allais nous parler, et nous avons demandé à [noms] de parler. Mais tu peux nous dire ton âge, les enfants, comment vois-tu la vie ?

Répondante 8 : Ce qu'on a dit, c'est la réalité. Personne n'est mieux que l'autre. J'ai 46 ans. je pense, et j'ai cinq enfants : quatre sont pour moi, et j'ai un petit-enfant. Je suis veuve du génocide. Mais après, j'ai mis au monde trois enfants. J'avais un seul enfant au déclenchement de la guerre. L'aînée, c'est celle-là qui a mis au monde, a étudié jusqu'en 5^e primaire, elle a mis au monde quand elle commençait le premier trimestre de la 6^e année. Elle a alors quitté l'école. Le deuxième est actuellement en 2^e nine, le suivant est en 4^e, le cadet est en 3^e. La vie de tous les jours est difficile. Si tu as la chance d'avoir une occupation au marché, tu y vas. Si tu trouves 1 kg de farine de manioc pour les nourrir, tu rentres. D'habitude, je prends par exemple la farine de manioc de quelqu'un, j'en fabrique de petites pâtes pour les enfants, je les vends, et quand j'ai un bénéficiaire, je paie son propriétaire et consomme le reste. Que ça soit, 1 000 frw, que ça soit 500 frw, je consomme cela et paie le propriétaire de la farine que j'ai prise.

Étudier pour eux est un problème, manger en est un autre, s'habiller, ce sont des problèmes compliqués. Par exemple, pour celui qui est en nine, il m'est très difficile de trouver les 15 000 frw. Et je dis : mais Dieu sait faire quelque chose, car là où se terminent nos possibilités commencent les siennes. Ils étudient mal, mais ils étudient, quelquefois, on ne leur donne pas des bulletins parce que tu n'as pas payé, et nous attendons quand Dieu va débloquer la

situation, pour avoir le bulletin et savoir la place qu'il a. Les problèmes que j'ai aujourd'hui ne sont pas faciles. Lundi, ils doivent aller à l'école, avec le bordereau, je me demande où je vais trouver cet argent seulement demain et après-demain. Et je dis à Dieu de faire quelque chose. C'est comme ça notre vie. C'est ça que nous vivons.

N. E. : Merci. Tu arrives quand nous sommes en plein entretien. Je m'étais présentée à tes collègues. Je m'appelle NARAME Ernestine. Je leur ai dit comment je vous ai connues, par l'intermédiaire de mon mari qui travaillait avec vous. Je connaissais surtout MUKAGIHANA, c'est par elle que je suis passée pour vous rencontrer. Aujourd'hui, je fais une recherche sur les conditions d'étude des enfants rwandais.es, mais particulièrement les enfants vivants dans des ménages dirigés par les femmes. Une femme veuve, veuve du génocide, veuve d'une mort naturelle, une femme dont le mari est en prison, une femme abandonnée par son mari ou une mère célibataire qui élève son enfant. J'étais en train de leur demander comment sont les conditions de vie en général, quelles sont les difficultés rencontrées ? D'où trouvez-vous la force ? Comment voyez-vous les conditions dans lesquelles les enfants étudient ? Tu me diras ton âge, le nombre d'enfants, leur niveau d'études, et le temps que tu viens de passer en jouant le rôle de chef de ménage. Et tu nous diras comment se présente la vie.

Répondante 9 : Je m'appelle [noms]. J'ai deux enfants. C'est moi seule qui m'en occupe, leur père est mort. Il est allé au travail avec les autres, et tout d'un coup on m'a dit : « Ton mari vient de mourir par un accident ». J'ai un enfant de 17 ans et un autre de 12 ans, ils sont à deux, et c'est moi le chef du ménage. Mais c'est très difficile. Un des enfants étudie en 2^e année secondaire, il est très difficile de payer ses études. L'autre est en 4^e année primaire. Il est très difficile pour moi de les aider. C'est comme ça que je vis.

N. E. : Merci beaucoup. Je voudrais que nous revenions sur certaines choses particulières. Sans ignorer ce que nous avons dit, les problèmes majeurs, comment chacune voit la vie, ce qu'il y a de dur, d'où nous tirons les forces de lutter, et enfin sur ce que nous considérons comme facile, ce dont nous sommes capables de faire. Qu'est-ce que nous voyons de dur dans la vie de chef de ménage ? Qu'est-ce que je pourrais dire aux gens de la Suisse dont la culture est différente de la nôtre ? Quand je suis là, je dois expliquer et leur faire comprendre la vie d'une femme rwandaise. Celle-ci nous a dit qu'elle vient d'y passer beaucoup de temps, une autre a dit deux ans, l'autre sept ans, dix ans. Mais moi, fille ou femme rwandaise, quand j'aurais à parler de la vie des femmes rwandaises chefs des ménages, qui ont des enfants qu'elles doivent nourrir, qui doivent mener la vie de tous les jours, si on me demande quelles sont les difficultés qu'elles rencontrent aujourd'hui, qu'est-ce que je dirais ?

Répondante : Le problème de nourrir ceux que nous élevons. S'ils ont besoin de quelque chose d'utile à leur vie, c'est de toi que ça doit venir. Alors que tu n'as aucun moyen de les trouver, gushakisha bidashobotse, sauf seul le Dieu du ciel qui t'aide. 32 :02

N. E. Oui tu peux prendre la parole !

Répondante : Comme tu l'as dit, un enfant rwandais a besoin d'assez d'éducation. À chaque lieu sa culture. Quand tu es seule, tu le sais bien dans la vie courante, ça demande que tu leur donnes une éducation comme celle que leur père devrait leur donner. Mais tu dois toi seule la lui donner. Même ce que son père devrait lui donner, c'est toi seule qui le fais. C'est un problème très lourd. Moi personnellement, je pense souvent : au moins vous, si je peux dire, par exemple toi, tu fais ce que tu connais, n'est-ce pas ? Nous, certaines n'ont même pas eu

la chance d'étudier. C'est un problème lourd. Tu exécutes les choses seulement avec l'aide de Dieu et ce que tu as vu les autres faire. Mais sans aucune autre aide. Ne trouves-tu pas ça très lourd ? Le fait de ne pas avoir étudié alors que tu dois éduquer une personne qui étudie. C'est un problème lourd. Mais Dieu nous a aidés à nous réveiller, et notre État est bon. Autrement, nous les aurions laissés à la maison ? sans étudier et leur dire que nous avons grandi sans avoir étudié. Mais aujourd'hui, je lutte pour qu'il étudie jusqu'à faire les études que j'aurais faites moi-même. C'est un grand problème de dire à l'enfant d'aller à l'école sans lui donner à manger. Nous avons un problème lourd. Nous sommes dans le désert. Nous n'avons rien. C'est un lourd problème, mais nous nous débrouillons en toute chose. Quand tu as assez de force, tu travailles beaucoup comme on te l'a dit, pour que l'enfant puisse aller à l'école. Mais c'est difficile.

N. E. : Une autre

Répondante : Comme les autres l'ont déjà dit, éduquer les enfants n'est pas une chose facile. Quant à moi, je n'ai pas de force, je n'ai rien à faire. Éduquer les enfants, les mettre à l'école, il a besoin d'uniforme, des cahiers et stylos, la prime.

N. E. : Combien donnez-vous pour la prime ?

Répondante : 500 frw par enfant, mais ceux de 6^e année donnent 2 000frw chacun par trimestre et pouvoir les nourrir. C'est très difficile pour nous, c'est compliqué. Tu ne peux pas envoyer un enfant à l'école sans manger, parce que tu ne sais quoi faire. C'est une chose difficile pour cet enfant. Toi aussi tu constates que c'est inutile de l'envoyer, puisqu'il ne va pas suivre. Ce sont des choses difficiles pour nous, mais Dieu nous aide souvent. À voir même le niveau qu'ils ont aujourd'hui, nous en remercions Dieu.

Puisqu'ils vont retourner à l'école, nos cœurs sont inquiets. Parce que si l'uniforme est vieux, tu n'as pas d'argent pour en acheter un autre. Et pour ceux qui étudient en nine, ça demande qu'ils payent avant d'entrer en classe. Si tu penses que tu n'as pas payé pour la fois passée, alors qu'on va retourner à l'école, ça nous trouble, et nous embrouille. Tu ne trouves rien à penser. C'est dur pour nous. C'est comme ça que nous vivons. Tu ne peux pas penser à une chose qui peut t'aider à trouver de l'argent pour payer les études des enfants. Tu t'assois et attends ce que Dieu va faire. Ce qui nous est difficile, c'est de les nourrir et leur donner le nécessaire pour leurs études.

N. E. : oui, vous avez la parole !

Répondante : En général, quand on vit seul, les enfants ont beaucoup à nous demander. Ce qui nous fait beaucoup de peine, c'est de penser pour la famille. Quand tu penses pour la famille, beaucoup de choses sont concernées. En particulier, nous restons en arrière dans le développement du Rwanda. Aujourd'hui, une nouveauté arrive, demain une autre se présente. Il faut payer la mutuelle de santé pour les enfants. Une autre chose : on nous classe dans des catégories à partir desquelles nous allons payer la mutuelle de santé. Quelquefois, on n'a pas été réaliste. Si on vient à la maison, qu'on trouve une personne, peut-être ma petite sœur, ou un visiteur, on recense toute personne qui est hébergée dans cette famille. Et vous leur dites : tel et telle vivent ici. La majorité, nous n'avons pas de mutuelle de santé, sans dire que c'est nous seules qui sommes concernées, mais même les hommes ont le même problème (umugabo uri hano ararira). Mais au moins lui, il a sa femme. Elle peut aller au marché vendre des tomates, et l'homme travaille comme maçon ou aide-maçon. Ils mettront en commun ce

qu'ils ont rapporté et pourront payer la mutuelle de santé. En fait, le fait de penser pour la famille, en plus quand on est une femme,.... Je vous donne mon exemple : j'ai un travail occasionnel (ikiraka) aujourd'hui. Je compte le salaire qu'on me donne, quand on me paie, je fais des calculs : il y a la mutuelle, le matériel scolaire pour les enfants, ce que l'enfant doit manger, moi aussi j'ai besoin d'une telle chose ou je dois assister un frère/sœur en danger. J'ai besoin d'aller voir ma grand-mère ou un frère/sœur qui habite loin de chez moi... bref, la vie nous est très dure. Penser pour la famille pour une femme, ... surtout que Dieu ne nous a pas créés pour ça. Il ne nous a pas créés pour penser pour la famille. Mais tu te trouves en l'absence de ton mari ou sans mari, et ça devient dur pour toi. Tu as des responsabilités qui ne sont pas tiennes, elles deviennent ta charge. Ce sont des choses qui ne sont vraiment pas faciles pour nous.

N. E. : Quelles sont les responsabilités d'une femme rwandaise ? Que devrait faire une femme ? Que devrait faire un mari ? Pour que nous puissions comprendre comment une femme chef de ménage prend ses responsabilités et celles du mari ? Qu'est-ce que la culture rwandaise réserve à la femme ? Qu'est-ce qu'elle réserve à l'homme ?

Répondante : Dans la vie courante, la femme est cœur du ménage (umutima w'urugo). Dans sa vie, elle éduquait les enfants, mais sans devoir penser à comment elle va nourrir la famille, ni comment les enfants iront à l'école. Sa tâche était d'éduquer ses enfants, de préparer le repas mais qu'on lui a donné, qu'on a mis à tes côtés, et tu leur préparais le repas. On t'achète le savon et tu leur fais la lessive. Actuellement, une femme rwandaise se trouve responsable de tout ça. Ainsi, nous avons constaté que cela ne regardait pas du tout nos grands-mères.

N. E. : Quelles sont aujourd'hui les responsabilités d'une femme rwandaise ? Sans parler d'une femme chef de ménage, est-ce qu'une femme rwandaise attend qu'on lui apporte du savon ?

Répondante : Non, aujourd'hui c'est l'égalité (uburinganire). C'est ce qu'on a appelé la complémentarité. C'est ce que je te disais tout à l'heure, cette complémentarité, si j'ai un mari, que j'ai fait des études comme tu es en train d'étudier, toi tu as fait des études, n'est-ce pas ? Ton mari travaille, vous mettez tout en commun, n'est-ce pas vrai ? Jadis, quand on se mariait, on ne parlait pas de communauté de biens ni de séparation de biens, ni de communauté réduite aux acquêts. Ça n'existait pas. Mais aujourd'hui, on précise que le régime est soit la communauté, soit la séparation, selon leur choix. C'est donc dire qu'aujourd'hui, une femme rwandaise se voit dans tout ceci, elle fait tout ceci, c'est un ménage qui vient mettre ensemble, travailler ensemble (guhuriza hamwe amaboko), mais ils doivent mettre ensemble. La femme rwandaise ne s'assoit plus pour attendre qu'on lui apporte quelque chose. Non, ce n'est pas la vie d'une Rwandaise actuelle.

N. E. : Et les responsabilités du mari ? Qu'est-ce que l'homme devrait faire aujourd'hui ?

Répondante : Nous ne savons pas ce qu'ils font, nous n'avons pas de mari...

N. E. : C'est difficile à répondre, mais si nous regardons ceux qui font le commerce à nos côtés, les voisins, ceux que nous rencontrons à l'église...

Répondante : Les responsabilités d'un homme sont plus grandes. C'est lui qui a de pensées très profondes, parce qu'il est créé pour ça. L'homme est créé pour ça, mais nous, c'était pour des responsabilités faciles. Mais l'homme, ça le regarde. Ma collègue t'a dit qu'un homme peut aller travailler comme maçon ou aide-maçon. Mais quelle femme qui sera capable de

travailler comme aide-maçon ? C'est laquelle ? Si nous parlons avec toute la vérité. Si elle n'a pas eu la chance de faire les études, et te dire que tu as tes études. Elles le font, mais nous, avec nos forces et notre âge, c'est difficile. C'est difficile de travailler comme aide-maçon. Il y a ce qu'on appelle rythme (injyana), serais-je capable de puiser 10 jerrycans sans m'évanouir (gutagangara)?. Cette responsabilité est pour un autre, mais il n'est pas là. Ça revient donc à moi. Je vais les porter, je n'ai pas de choix. Ubuze uko agira agwa neza. Merci.

N. E. : Tu arrives alors que nous parlons de la vie d'être chef de ménage, les difficultés qu'il y a, où nous puisons la force, ...

Répondante 10 : Je peux moi aussi dire quelque chose. C'est dur d'être une femme chef de ménage. Vous nous demandiez quelles pourraient être les responsabilités pour une femme ou pour un homme. La femme doit aussi participer au développement du ménage. Mais si elle n'a personne pour penser pour elle, pour qu'elle puisse compléter ses pensées, et travailler ensemble et mettre en commun, c'est une chose très difficile. D'ailleurs, ça peut provoquer pour certaines le fait de perdre la tête, car c'est dur de s'en sortir. Ça se constate chez beaucoup de personnes, mais celle qui est courageuse continue à persévérer, mais tout en menant une mauvaise vie. Pour moi par exemple, il est difficile d'éduquer les enfants sans avoir quelqu'un qui t'aide, qui pense pour toi, qui peut t'apporter quelque chose pour augmenter la production parce que toi aussi tu as mis ta part. J'ai eu un problème. Mon enfant a réussi les examens d'État. Mais puisque c'est moi le chef de ménage, seule qui pense pour la famille, qui la fait vivre, mon enfant était le premier, mais maintenant, il est en nine, parce que mes moyens se limitaient à ça. Pour dire que si j'avais un autre pour nous compléter, pour mettre ensemble, on aurait fait autre chose. L'enfant serait orienté dans une bonne école qu'il devrait fréquenter. C'est une chose difficile, penser pour la famille. Ce n'est pas pour dire que la femme n'a pas une part dans la vie de la famille, mais c'est plus facile pour celle qui a un autre qui l'aide, qui pense pour elle, celui qui a un autre qu'elle dit : « Commençons par ici, faisons ceci ». C'est très difficile. C'est très dur. La chance est que nous sommes dans un pays qui a une bonne gouvernance. Autrement, nous ne pourrions même pas nous laver ni nous habiller... Mais parce que nous sommes encadrées, bien dirigées, on s'efforce de fournir de grands efforts pour avancer. Mais c'est difficile pour une femme d'être chef de ménage. C'est dire que tu dois remplir tes responsabilités de femmes et celles du mari. Tu dois tout faire alors que ton cerveau et tes possibilités sont limités. Je me limite par ici.

N. E. : Merci beaucoup. D'où tirons-nous les forces ? Elle m'a dit : « Nous nous sommes mises entre les mains de Dieu et lui offrons nos enfants ». D'où tirons-nous encore les forces pour pouvoir persévérer dans cette vie ?

Répondante 10 : Pour trouver de la force, nous nous regroupons. Mais se regrouper demande aussi des moyens. En fait, vous ne vous grouperez pas à cinq personnes rien que pour partager la vie, pour prier seulement. Ça ne vous emmènerait à rien. Ça demande que vous ayez les moyens, et enfin vous confier en Dieu, afin de mener une vie calme et être soutenues par Dieu, mettre ensemble vos pensées. Il peut t'arriver de t'asseoir et de te sentir incapable de faire quoi que ça soit. Mais si tu es avec ta collègue, que vous vous mettez ensemble, vous faites un échange d'idées. Elle te tire de ton sommeil causé par la très grande fatigue, le manque de moyens. Si vous vous mettez ensemble, vous pouvez arriver à quelque chose. C'est en fait par-là que les gens tentent leur chance, car les moyens de certaines sont très limités, chacune personnellement.

N. E. : Merci beaucoup. À part nous mettre ensemble, qu'est-ce qui peut encore nous donner de la force ? Dans nos familles pour celles qui en ont une, avec nos voisins, où pouvons-nous trouver la force ? C'est dur, c'est difficile. Grand-mère, d'où as-tu tiré la force pendant tous ces jours ?

Répondante : Durant ces années, j'avais même la force physique. Je travaillais au marché, c'était rentable et Dieu me donnait sa bénédiction. Je gagnais des intérêts dans mon commerce. J'avais ainsi les moyens de nourrir mes enfants. Je pouvais payer les études des enfants. J'ai continué de mener cette vie, même aujourd'hui, je suis dans cette continuité. Je ne suis pas capable de courir dans les marchés comme je le faisais, mais je travaille ici tout près et lentement, selon mes faibles forces, mais ce que je gagne me fait vivre.

N. E. : Merci beaucoup. Travailler, fournir beaucoup d'efforts. Qu'est-ce qui nous aide encore ? Pour celles qui avez encore des familles, écoutez-moi. Jadis, comme on le lit dans les livres, quand on devenait veuve, chef de ménage, il y avait des beaux-frères, des voisins, le beau-père, les cousins, pour t'aider. Ne considérons pas uniquement notre situation, mais aussi les autres femmes chef de ménage. Y en a-t-il qui sont aidées par la famille élargie ou restent-elles seules ? Comment ça se passe ?

Répondante : Chacune se débrouille seule (ni nyamwigendaho), la famille ne s'en occupe pas. Il n'y a presque plus de famille, mais même celles qui ont des familles, c'est comme si elles n'en avaient pas. Elle agit seule, quand bien même trois ou quatre sont restés et qu'on devrait se mettre ensemble. Personne n'aime plus l'autre. Ils sont là, ils se débrouillent, et toi aussi tu te débrouilles comme tu peux. C'est comme ça.

Répondante : Ma collègue vient de dire que personne n'aime l'autre. Il ne s'agit pas de se haïr, mais c'est que chacun est préoccupé par ses affaires. Mais ce n'est pas dire qu'ils ne s'aiment pas. Si je reviens sur la prévenance de nos forces/courage :

La première chose est de vivre en communauté et de se réunir avec d'autres personnes qui ont des problèmes identiques aux tiens. Vous vous donnez mutuellement le courage. Quand tu découvres les problèmes de ta collègue, tu constates qu'ils sont plus lourds que les tiens. Alors tu trouves du courage et décides de tout essayer.

Un autre moyen de trouver du courage, surtout pour beaucoup de femmes, alors qu'il n'y a presque plus de familles. Tu constates que tu restes seule, mais si Dieu t'a donné de rester avec les enfants, tu décides de peiner pour le bien des enfants et atteindre ton objectif, et dire : même si je meurs, je dois avoir donné la base à ces enfants, malgré mes faibles moyens. Cela te pousse à peiner, parce que tu sais que tu vas avoir un bon résultat. Quand tu ne seras plus, les enfants diront : « Même si notre mère était pauvre, elle nous a donné une base ». Je peux même donner un exemple. Il ne s'agit pas de me vanter, mes collègues en savent quelque chose. Une fois, mes enfants m'ont fait une surprise, le jour de mon anniversaire de naissance. Chacune donnait témoignage et disait : ma mère est courageuse (umugabo), nous ne pouvons pas trouver un enfant parmi nous qui sera comme elle. L'un dit : « Elle est intelligente, elle nous a aidés, dans une vie dure ». Ils ont même pleuré. « Elle nous a fait beaucoup de bien et nous ne voyons pas d'où elle tirait le courage et les moyens ». Quand tu fais de ton mieux pour avoir du courage, avec le peu de moyens que tu as, même si tu meurs, ils vont t'imiter.

Ensuite, nous avons du courage parce que nous avons confiance en notre État qui nous aide. Quand l'État donne sa part pour t'aider à mettre les enfants à l'école, tu fais de ton mieux

pour ne pas le décevoir, et pour éviter que les enfants deviennent des paresseux. Tu essaies, tu fais de ton mieux, tu cherches du courage pour atteindre ton objectif.

N. E. : Oui vous pouvez prendre la parole.

Répondante : Je voudrais répondre à la question de savoir si les familles actuelles peuvent nous aider. Pendant les 12 ans de mon veuvage, je n'ai vu personne qui pense à ma situation. Quand tu as un problème, c'est comme si tu te cognes contre une pierre. Tu ne trouves personne pour te dire : « courage » (komera). Sauf Dieu qui nous aide souvent et l'intelligence qu'il nous a donnée. Il te dit : « Tu passeras par ici » et tu survis. Et l'État qui nous met ensemble et nous donne des conseils, nous montre comment nous conduire, nous regrouper en coopératives. Le fait de rencontrer les autres nous fait recouvrir l'intelligence. Autrement, dire que la famille va t'aider pour tel problème, ça n'existe plus.

N. E. : Quelle en est la cause ? Est-ce la pauvreté, les malentendus ?

Répondante : Non, il ne s'agit pas des malentendus. C'est une situation qui s'est installée dans les gens, et la pauvreté. Et c'est chez tout le monde. Et la pauvreté commence dans la tête des personnes. Une personne peut penser que si elle s'intéresse à toi, tu vas lui demander de l'aide. Elle peut penser que tu vas tout le temps la déranger, la gêner. Alors, tu décides de ne gêner personne, tu demandes à Dieu de t'aider à ne pas être un fardeau pour les autres. Quand on constate que tu ne les gênes pas (ntawe usitaraho), on peut te considérer car tu ne leur parles pas de tes problèmes, ni ceux de tes enfants. Tu ne demandes rien à la famille. Car même si la famille est la famille, il ne faut rien montrer comme problème. C'est comme ça aujourd'hui.

N. E. : Une autre chose que je me demande : quelle est l'image d'une femme chef de ménage pour ses voisins ? Comment les Rwandais la voient-ils ? Est-elle une maudite ? Est-elle une personne comme les autres ? Dire qu'une femme est chef de ménage, est-ce un honneur comme c'est le cas pour un homme ? Ou est-elle une personne dénigrée (upfobejwe) ? Comment les autres me voient-ils ? Comment moi-même me vois-je ? Est-ce que je me sens comme une personne digne qui lutte pour des choses de valeurs ? Qui fait ce qu'elle devrait faire ? Et les voisins, la famille élargie, comment nous voient-ils ?

Répondante : Tout dépend de la conduite de chacun. Quand tu ne montres pas beaucoup que tu as des problèmes, que tu utilises des forces, une personne ne va pas te haïr parce que tu as un tel problème alors que tu ne cours pas tout le temps vers lui pour lui montrer tes problèmes. Quand tu parviens à persévérer et à te débrouiller toi-même, tu conserves ta place. Ça dépend de comment tu t'y prends. Cela signifie beaucoup de choses. Je peux par exemple être chef de ménage et avoir une mauvaise conduite, de plusieurs façons : devenir ivre, par exemple, arrêter de travailler, mes enfants deviennent vagabonds à cause de moi, ce qui donne une mauvaise image. Cela diminue ma valeur. Mais coûte que coûte, ça dépend de ma conduite.

N. E. : Quelle est l'image d'une femme chef de ménage ?

Répondante : Comme ma collègue vient de le dire, ça dépend de ta conduite dans la société dans laquelle tu vis. Si tu vas au cabaret et que ton enfant devient vagabond et mendiant chez les voisins, en disant nous n'avons pas mangé, nous voulons ceci, nous voulons cela, alors qu'ils savent que tu es partie, ils n'hésiteraient pas à te discréditer. Mais si tu es courageuse,

que tu t'ordonnes dans tes affaires, que tu donnes une bonne éducation à tes enfants, si, malgré votre pauvreté, tu ne les délaisses pas, que tu t'occupes d'eux, que tu les laves, qu'ils sont propres, les voisins ne te déshonorent pas.

N. E. : Une autre pour intervenir. Est-ce qu'elle jouit de tous ses droits ? Gérer le patrimoine, prendre une décision. Peut-elle dire « Je vais vendre ceci, acheter cela, mettre l'enfant dans telle école » ou « J'ai un visiteur », « Je vais prendre la parole », « Je vais rendre visite à untel », « Mon enfant a mis au monde, je vais lui rendre visite (kumuhemba) », ou « Un frère/sœur a perdu le sien je vais lui rendre visite », etc. Ou tu dois absolument chercher quelqu'un pour t'accompagner, parler à ta place, demander la permission à quelqu'un... Qu'en est-il ?

Répondante : J'ai toute la liberté. Le fait d'être femme chef de ménage ne dit pas que quelqu'un peut te prendre comme il veut. Ça dépend de comment tu es. Tu es chef de ménage, ils le savent. Et nous avons un bon État, nous l'avons dit. Si tu es veuve, on sait que tu es dans ton foyer. Si tu as besoin de vendre ton bien, personne ne va t'interdire. Si tu vas vendre une chose, toi et les enfants, vous vous concertez. Quand vous vous êtes entendus, le voisin ne va pas dire le contraire. Nous jouissons de nos droits. Nous avons le droit d'être invitées dans des noces. On nous donne des invitations. Nous donnons une contribution (gutwerera) comme le mari le ferait. Tu participes aux cérémonies et tu es bien accueillie. Nous avons tous les droits.

N. E. : En ce qui concerne les terres, peux-tu bénéficier d'un testament (irage) comme ton frère ?

Répondante : La fille a droit à l'héritage sur les terres. Si tu as une famille qui a des terres, une fille reçoit la partition des ascendants (umunani) comme son frère.

N. E. : Est-ce que ses frères ne peuvent pas lui dire de rendre cette terre car elle est devenue veuve ?

Répondante : Non, c'est impossible, car l'État est vigilant (leta iri maso). Une fille a tous les droits. Sauf si on n'a rien. Tu sais que les familles pauvres ont toujours existé. Quand tu n'as rien, tu te calmes. Mais si tu as quelque chose à réclamer, tu vas voir les autorités quand on refuse de te donner ta part, et les choses se rétablissent. Il n'y a pas de problème à ce sujet.

N. E. : Quelle est l'image d'une femme chef de ménage ?

Répondante : Une femme chef de ménage se sent comme un homme dans son ménage, car elle est responsable de ses problèmes. Elle ne peut en parler à personne, c'est elle qui doit leur trouver des solutions. Si cette maman a ses problèmes, je n'irais pas lui dire que mon enfant n'a pas pu aller à l'école, alors que le sien n'y est pas non plus allé. Le mieux, c'est d'utiliser ma conscience comme je le peux, pour résoudre ce problème. Car, si tu n'as pas de mari, ça ne veut pas dire que n'importe qui va te discréditer comme il veut. Avant que les gens de l'extérieur t'honorent, tu dois d'abord t'honorer toi-même. Et si tu ne t'honores pas, on te discrédite. Ce n'est pas nécessaire d'être déshonorée parce qu'on n'a pas de mari, nous sommes des hommes dans nos ménages, parce que nos ménages sont bien organisés (ingo zacu turazubatse). Je n'irais pas chercher quelqu'un pour couper la haie/clôture (imiyenzi). Je le fais moi-même. Je n'irais pas chercher quelqu'un pour traire ma vache. Je le ferais moi-même. Pour ne pas lui donner l'occasion de trouver la brèche de me déshonorer. Si je trouve que je ne suis pas capable, j'arrêteraï de l'élever au lieu de donner à quelqu'un l'occasion de me déshonorer. Je n'élèverais pas cette vache pour ne pas donner l'occasion au déshonneur.

De même, si je ne suis pas capable de couper moi-même cette haie/clôture, je la déracinerais au lieu d'être pour moi une occasion d'être discréditée.

N. E. : N'y a-t-il pas nos collègues qui mènent une vie semblable à la nôtre qui sont déshonorées par les familles ?

Répondante : Il y en a. On ne dirait pas qu'il n'y en a pas. Il y en a.

N. E. : Quels sont leurs problèmes ? Quelles sont leurs contraintes ?

Répondante : Leurs problèmes, c'est de ne pas pouvoir s'accepter elles-mêmes et ne pas sentir en elles la capacité de diriger leur ménage. Si elle a eu la chance d'avoir un beau-frère, attendre que le beau-frère vienne traire sa vache, ou couper la haie/clôture, penses-tu que s'il vient tu ne seras pas déshonorée ? Il te prendra comme il veut. Mais si tu décides de le faire toi-même, il n'aura pas cette occasion, parce que tu n'as pas eu besoin de lui. Un Rwandais te déshonore parce que tu as eu besoin de lui. Si tu as besoin de lui, il te déshonore. Si ton enfant risque de passer la nuit sans manger, si tu vas le dire à quelqu'un, il a trouvé la brèche (inzira) de te déshonorer. Mais si tu t'adresses à l'enfant et que tu lui montres que tu n'as pas de moyens, et que tu lui demandes d'être courageux, que tu vas faire de te mieux pour lui trouver à manger pour demain, allons-nous coucher. S'il voit que tu ne lui caches rien, que vous allez tous vous coucher, il voit que tu ne l'as pas abandonné. Il persévère et l'accepte.

Et nous avons eu le temps de vivre dans ces conditions, faire coucher l'enfant sans manger, il s'endormait, et le matin, si tu trouves quelque chose tu le lui donnes. Si tu ne trouves rien, tu restes avec lui et lui dis la vérité. Quand tu rencontres un problème, que tu laisses l'enfant seul à la maison, il croit que toi, tu as eu quelque chose. Si je donne mon exemple, dans les années 1999, 2000, j'allais au marché et, de retour, les enfants venaient sentir l'odeur de mes mains (renifler) pour voir si j'ai mangé un beignet, pour vérifier s'il y a l'odeur des beignets sur mes mains. Alors que je ne pouvais pas oser. Quand j'avais faim, et que je m'achetais une tasse de lait, je pensais directement que mon enfant en avait besoin aussi. Je me sentais obligée de la lui donner aussi. Si j'ai bu du lait de 200 frw, je devais acheter un litre de lait pour eux. Pour qu'ils ne disent pas que j'ai mangé mieux qu'eux. Moi je vois que c'est de cette façon. Si tu te déshonores, tu es déshonorée. Si, au contraire, tu te respectes, tu es respectée. Nous devons nous garder de donner l'occasion d'être discréditées. C'est tout ce que j'avais à dire.

N. E. : Merci beaucoup. Comment l'État s'occupe-t-il de nous ? Pense-t-il à nous dans ses divers programmes ? Lutte-t-il pour notre respect, notre développement ? Comment ça se présente ? Vous m'avez dit comment vous vous sentez, comment vous vous conduisez pour vous éviter un déshonneur des voisins. Comment l'État rwandais nous prend-il ? Comment pense-t-il à nous ? Sommes-nous une catégorie de personnes que l'État veut faire avancer ? Se souvient-il de notre catégorie ? Comment peut-on le constater ? Je veux donner la parole à ces mamans d'à côté.

Répondante : L'État rwandais s'intéresse à nous tous, sans problème. Dans ses programmes, il ne laisse personne derrière.

N. E. : Quelles sont les actions réservées aux femmes veuves, aux femmes chef de ménage, ... ? Ou ces actions sont-elles communes à toute la population ?

Répondante : Ces actions sont communes.

Répondante : Ce que je vois qu'on fait pour nous, c'est qu'ils ne sont jamais venus la nuit me demander d'aller faire la patrouille. Je le remercierais pour ça, car c'est un travail dur. On ne peut pas m'obliger de faire un travail forcé. Si on veut par exemple acheter un objet commun, on décide le montant que chacun doit payer et le délai de paiement. Si je ne trouve pas cet argent, on ne me force pas de payer. Je n'ai jamais vu quelqu'un me demander pourquoi je n'ai pas payé, parce qu'ils savent mon problème. Je ne dirais pas qu'on nous laisse derrière ou qu'on nous néglige (kandamiza).

N. E. : Y a-t-il des programmes spécifiques réservés aux femmes, aux veuves, ...

Répondante : L'État rwandais est un parent. Nous avons dit que quand un enfant étudie et réussit les examens d'État, c'est une chose très importante de voir que l'État instruit un enfant. Qui de nous serait capable de trouver 600 000 frw ? C'est la première des choses, la plus importante, en quoi on nous a aidées. L'État aide les gens dans beaucoup de choses. Par exemple : tu vois les vieilles mamans et les vieux, on les aide à bien vieillir (amasaziro meza). Quand on est encore jeune, on te donne les moyens de te regrouper avec les autres. On nous a appris à nous regrouper en petites coopératives (amatsinda). Comme tu l'as dit, nous prions. Mais nous ne nous mettons pas ensemble pour prier. Quand nous sommes ensemble, nous nous demandons ce que nous allons faire, comment nous allons procéder. Si nous avons un bienfaiteur, nous pouvons travailler, mais Dieu nous y aide ainsi que notre État qui nous a donné le droit de nous réunir. Ma collègue t'a dit qu'on ne peut pas me demander d'aller faire la patrouille, parce que je suis une femme. La femme rwandaise ne fait pas la patrouille. Non, on ne te demande pas de faire de lourds travaux. Une femme n'a jamais creusé une tombe pour enterrer une personne. C'est l'affaire des hommes. C'est l'État rwandais qui veille pour nous. Donc, la femme doit encore être accompagnée (kurebererwa). Elle a encore les lois qui la protègent. Nous ne pouvons rien reprocher à notre État. Avec ses moyens limités, il nous aide.

N. E. : Tu as parlé des femmes âgées. Qu'est-ce que l'État fait pour elles ?

Répondante : On fait beaucoup de choses pour elles. Elles sont aidées par le VUP. On les a classées dans des catégories, même si ces catégories n'ont pas été considérées comme équitables pour certains d'entre nous. Mais même si tu n'es pas satisfaite, le plus petit est petit et le plus âgé est âgé. Il y a la première, la deuxième, la troisième catégorie, selon les possibilités de chacun. Mais l'État n'a été injuste envers personne, il est là pour nous et pour nous réveiller. Si, par exemple, tu fais un plaidoyer en faveur des femmes rwandaises, qu'une aide est trouvée, est-ce que tu serais contente d'aider les gens qui ne font rien ? En serais-tu contente ? Eux aussi c'est comme ça qu'ils sont. Ils veulent aider quelqu'un qui se développe. Aujourd'hui, tu es dans la première catégorie, mais tu te développes. Tu iras dans la deuxième catégorie, dans la troisième, tu pourras aussi aider un autre. C'est comme ça que l'État rwandais est en train de nous élever.

N. E. : L'État rwandais a des programmes particuliers réservés aux femmes vulnérables !

Répondante : Vous avez demandé si l'État rwandais a des programmes particuliers réservés aux femmes. L'État rwandais, comme un parent, veille pour nous. Il n'y a aucun angle que je dirais être négligé. Si, par exemple, les gens préparent des projets, le projet préparé par les veuves est le premier à être signé. Il est signé avant les autres. On s'y intéresse d'une façon

particulière. Un exemple visible que je peux donner, en 2010, il y a eu un projet pour le don de l'argent de VUP qu'on donne à ceux qui sont capables de travailler. Nous avons préparé un projet, nous, les veuves du génocide. C'est notre groupe qui en a bénéficié le premier. On disait : « Au moins les veuves vont pouvoir faire quelque chose ». L'État est notre parent, nous n'avons rien à lui reprocher. En fait, il nous donne de la valeur. Il veut toujours que la veuve évolue par divers moyens. Un exemple concret, quand nous confirmions ces catégories d'ubudehe, je ne manquerais pas de dire que tout le monde donnait des informations le concernant ; les autorités voulaient que les veuves ne dépassent pas la deuxième catégorie. On nous donnait de la valeur et on considérait que nous sommes des gens de faibles moyens. Nous avons vu que nous avons de la valeur, et qu'on connaît notre situation. Ça nous encourage. Quand nous constatons qu'on nous respecte, qu'on nous donne de la valeur, ça nous donne du courage. Ensuite, ce que je dirais c'est que l'État a fait beaucoup de choses différentes, par exemple donner de l'argent à des groupes de personnes. Nous sommes aussi très concernées par le don de VUP, pour ceux qui peuvent travailler, les vieux et les vieilles, même les jeunes femmes. La majorité de nos veuves ont des incapacités (ubumuga), quand elles sont encore jeunes, on leur donne aussi cet argent non remboursable pour les aider à se développer et avoir une meilleure vie. Ensuite, il y a de vieilles mamans, sans enfant. L'État s'intéresse à elles. À certaines, on a donné des logements groupés pour pouvoir s'en occuper, et réellement, les autorités s'y intéressent, leur rendent visite, veulent savoir comment elles vont. C'est une particularité qu'on a donné aux veuves, surtout celles d'un âge très avancé, qui ont besoin de bien vieillir.

N. E. : Quand tu es arrivée, nous étions en train de parler de la vie d'une femme chef de ménage, qu'est ce qui est facile pour elle, d'où lui vient le courage ? Comment s'y prend-elle ? Je vais te donner la parole et je souhaiterais que tu me parles de ta vie ; tu as combien d'années de veuvage ? Tu as combien d'enfants à la maison ? Ton vécu quoi !

Répondante : Bientôt j'aurais 23 ans de veuvage. Quand notre État a vu que nous venions d'être veuves, il nous a aidées. L'AVEGA nous prêtait de l'argent pour nous aider à nous débrouiller. Nous n'avons rien à reprocher à notre État. J'ai deux enfants, mais ils ne sont pas miens. Les miens ont été tous tués. J'ai trois domestiques. Et nous vivons comme ça. Les deux enfants sont ceux de mes proches qui sont morts. Ce qui me cause de la peine, ce sont ces enfants qui font leurs études, l'un est à l'école secondaire, l'autre à l'école primaire. Dieu nous aide à persévérer dans cette vie que nous menons.

N. E. : La dernière chose que vais vous demander de me dire c'est : les enfants que nous avons dans nos ménages, est-ce qu'ils nous encouragent ? Est-ce qu'ils nous aident ? Sont-ils comme des hommes ou sont-ils au contraire des enfants sans personnalité ? Comment voyons-nous les enfants que nous avons dans nos familles ?

Répondante : Pour moi, il n'y a pas de problème. Si tu parviens à lui donner une bonne éducation, s'il ne devient pas vagabond et te fait perdre de la tête devant le public, il n'y a pas de problème pour moi. Si tu as la chance de trouver quelqu'un qui te vient en aide, tu continues de les élever. Mais même quand tu ne le trouves pas, Dieu sait comment il va tout arranger. Rien ne se fait à son insu.

N. E. : Et les autres, comment voyez-vous les enfants ?

Répondante : Nos enfants sont encore petits. Ils font de petits travaux, ils ne font pas de travaux lourds. Tu n'irais pas chercher de l'eau quand l'enfant est là, il se lève et fait le balayage, l'autre va chercher de l'eau, on met tout ensemble. Quand vous trouvez à manger, vous vous concertez pour le préparer, il fait la cuisine,... bref, les enfants font de travaux simples, et toi tu fais ce qui leur est difficile. Mais ceux dont ils sont capables, ils le font.

N. E. : Oui je t'écoute !

Répondante : Je vois nos enfants comme des enfants courageux (intwari). Ce sont des enfants qui essaient d'accepter la vie qu'ils mènent. Ils étudient et réussissent en classe, ils ont toujours espoir d'avoir un bon avenir. Je n'ai rien d'autre à ajouter.

N. E. : Vous pouvez prendre la parole !

Répondante : Nos enfants sont courageux. Nous sommes unis (dushyira hamwe). Par exemple, tu vois que je n'ai pas de force, mais ce que je fais au marché, ce sont eux qui les transportent car moi je ne peux rien transporter. Ils les transportent et les déposent au marché, et moi je les vends. Et on ne diverge pas dans nos points de vue. Il ne me dit jamais « ndakwiyamye » quand je lui propose une chose. Il m'obéit, nous nous entendons et sommes unis. Celui-là qui est encore à l'école, quand il est à la maison pendant les vacances, nous sommes unis. Et si je reviens à notre État, quand cet enfant devait aller à l'école, je n'avais aucun moyen (nararebye mbona biranshobeye). Je me suis présentée au bureau de secteur, j'ai tout expliqué, je leur ai présenté ma vie et la situation qui se présentait. Ils m'ont aidée et l'enfant est allé à l'école. Actuellement, c'est l'État qui paye des études. Même s'il devra payer s'il a de la chance, mais au moins il aura étudié. Ce n'est pas comme s'il était resté à la maison sans étudier.

N. E. : Maman, comment sont vos enfants ? je veux que chacune nous dise quelque chose. Pense à tes enfants mais aussi à ceux des autres familles.

Répondante : Moi je vois que nos enfants sont de bons enfants. Ils sont encore petits, ils n'ont pas encore grandi pour avoir leurs ménages ou terminer leurs études. Ils nous obéissent. Ils ne nous désobéissent pas. Nous sommes unis dans notre vie commune, ils font des travaux dont ils sont capables comme des enfants, et nous nous faisons ceux dont nous sommes capables comme de grandes personnes. Nous n'avons pas de chicanes avec les enfants. Ils ne sont pas devenus ibirumbo, nous dirigeons bien nos enfants, ils nous obéissent, ils nous respectent, ils vont à l'école et aiment étudier et obtiennent de bons résultats. Je ne leur reprocherais de rien. Nous agissons ensemble.

N. E. : Merci beaucoup. Maman, parlons de leurs études.

Répondante : Nos enfants sont très courageux, les conditions dans lesquelles on étudiait avant ne sont plus les mêmes aujourd'hui. Un enfant suit les cours de différents enseignants, et il se débrouille, nos enfants sont courageux et luttent pour leur avenir. Il fait une chose avec sa toute volonté. J'aime nos enfants parce qu'ils ne veulent pas qu'on parle d'eux qu'ils sont des enfants des femmes, non. C'est un enfant qui veut se respecter et faire respecter sa maman. Il te dit : maman, je ne veux pas te voir déshonorée, il ne faut pas, et depuis son jeune âge, l'avenir de nos enfants est bon, nous avons de bons enfants, qui étudient bien, qui aiment l'école, nous n'avons aucun enfant vagabond, nos enfants sont vraiment bons.

N. E. : Voyez-vous une différence entre vos enfants et les enfants qui sont dans des familles qui ont un père et une mère ?

Répondante : Oui, on peut voir de différences. Il peut arriver qu'un enfant qui a encore son père et sa mère devienne difficile, ne veuille pas étudier. Il est vagabond, il consomme de la drogue (urumogi). Il y a vraiment une différence. Nos enfants sont irréprochables. Nous nous entendons. Dieu nous aide dans leur éducation.

N. E. : Et le dénigrement de dire un enfant d'une femme,...

Répondante : Alors que nous t'avons dit que lui-même, se fait donner de la valeur ? L'enfant est valorisé, il aime l'école, il vit en paix avec les voisins, il a obéi à celui qui lui demande de lui chercher de l'eau. Comment va-t-on dire que c'est un enfant d'une femme alors qu'il s'est valorisé. Nos enfants se valorisent.

N. E. : Merci beaucoup.

Répondante : Nos enfants sont de bons enfants. Quand un enfant va à l'école sans être forcé, il te répète plutôt ce qu'il a étudié, il vit en harmonie avec les voisins, il sait rentrer sans se faire appeler, il sait bien qu'il doit travailler sans te laisser seule, mais plutôt vous travaillez ensemble, bref, nos enfants sont irréprochables. Ce sont de bons enfants qui comprennent tout et savent où ils vont.

Répondante : Moi, je ne dirais pas beaucoup de choses, nos enfants, ou plutôt tout enfant qui a un seul parent, la seule maman, a une bravoure (afite ishyaka) de dire que sa maman ne soit pas déshonorée. Il se dit : si j'ai une mauvaise image à l'extérieure, ma mère aura aussi une mauvaise image. Et chaque enfant a la bravoure d'étudier pour tirer sa mère d'une mauvaise situation. Etudier pour aider mes petits frères/sœurs ou un autre enfant qui a vécu dans la même situation que moi.

N. E. : Tu as quelque chose à ajouter sur ce que les collègues viennent de dire !

Répondante : Nos enfants commencent à devenir grands, ça demande qu'on se concerte. Vous vous concertez sur ce que tu vas faire ou sur ce que lui aussi il va faire.

N. E. : Merci beaucoup. Nous avons parlé de beaucoup de choses. Je pense que nous arrivons vers la fin. S'il y a quelqu'un qui a quelque chose à ajouter... Nous avons parlé de la vie d'une femme chef de ménage, qui assume des responsabilités des hommes et celles d'une femme, comme vous me l'avez dit. Nous avons vu comment elle mène cette vie, et la source de son courage, son image dans la société, comment l'État l'aide. Nous venons de terminer par nos enfants pour qui nous nous démenons, comment ils sont, comment ils nous aident, comment ils étudient. C'est là où nous en étions. Mais s'il y a quelqu'un qui peut ajouter quelque chose, surtout que je vous ai dit que, dans ma recherche, j'étudie les conditions de vie et des études des enfants rwandais.es à l'école, d'une façon particulière, les enfants qui étudient dans des écoles ordinaires publiques, et non des écoles privées qui sont chères. Les écoles ordinaires, publiques, mais plus particulièrement les enfants vivant dans des familles dirigées par des femmes. Si quelqu'un a à ajouter, dire par exemple si telle constitue une contrainte pour les enfants rwandais.es dans leurs études, ceci est difficile, cela est une réponse, cela est de la force, n'oublie pas d'écrire ceci et demander qu'on doive s'y intéresser, que ça doit changer

car c'est difficile, je lui donnerai une place, avant de clôturer. Cette maman veut ajouter quelque chose. Quand tu t'approches, je vois que

Répondante : Je ne peux pas manquer quoi dire à propos de ce point sur lequel nous étions, comme nous l'avons déjà dit, il n'est pas facile pour une femme d'être responsable de tout pour que sa famille soit en équilibre (wubakitse). Parce que d'habitude, pour qu'une famille soit complète, il faut qu'à sa tête il y ait deux personnes, un homme et une femme. Mais même si cette chance manque, cela ne peut pas empêcher une femme rwandaise d'être une héroïne et de lutter pour sa valeur et celle de sa famille, et pour l'équilibre de la famille. Elle fait de son mieux, même si ça lui est difficile, et, en général, nous faisons de notre mieux, en luttant pour notre progrès, et cela malgré le retard qui peut se faire remarquer, malgré les difficultés qu'on rencontre. Mais vouloir, c'est pouvoir.

En ce qui concerne les conditions de vie ou des études pour les enfants vivant dans des familles dirigées par une femme, sans aucune autre personne pour l'aider, on rencontre diverses contraintes. Et je pense qu'il ne s'agit pas d'une particularité pour une ou deux personnes seulement, ce sont des contraintes généralisées. C'est vrai qu'il y a beaucoup de voies, surtout les autorités qui nous aident. Quand on nous considère comme ayant de la valeur, ça crée en nous la confiance et le bien-être. Mais ça doit être soutenu. Nous ne sous-estimons pas. L'appui que nous avons progressivement reçu nous a aidées à vivre, mais nous en avons toujours besoin. Des contraintes, il y en a. Les conditions de vie des enfants vivant dans des familles dirigées par les femmes, des veuves, ne sont pas aussi bonnes qu'elles devraient être. Ça existe, ça peut arriver, et il y a beaucoup de personnes qui ont de tels problèmes. Ton enfant n'étudie pas dans une bonne école comme celle qu'il devrait fréquenter, parce que les moyens sont limités. Il y a des aides faites aux enfants dans des écoles, mais il faut aussi la part des parents. Quand tu n'as pas de moyens, quand tu n'as pas d'autres soutiens, tu ne peux pas satisfaire tes besoins, ni satisfaire les besoins essentiels de l'enfant. Tu parlais de ce qui ne devrait pas être oublié, en peu de mots, nous avons encore besoin de renforcement de notre capacité, nous avons besoin de conseil, nous avons besoin d'être soutenues si possible. Je vais m'arrêter ici.

N. E. : Merci beaucoup.

Répondante : Ce que je dirai encore, compte tenu des conditions dans lesquelles nos enfants font leurs études, et le fruit de l'éducation que nous leur avons donnée, et en ce qui concerne le froissement (ipfunwe) de nos enfants, je veux donner deux exemples qui leurs auraient causé ce froissement, mais qui m'ont permis plutôt d'admirer leur courage.

Quand on est veuve, on n'est pas honoré par tout le monde, on te considère plutôt comme une personne pas comme les autres. C'est un exemple que nous répétons souvent en admirant le courage de nos enfants. Une fois un enfant a pleuré, et on a dit : « c'est celui de là-bas chez les veuves, dans le village des veuves » et la nouvelle a circulé, un des enfants vivant dans le village des veuves l'en entendue, c'était une nouvelle méprisante, mais même aujourd'hui, les enfants disent : « les enfants des veuves pleurent, les enfants des veuves pleurent !!!! ». Et ils font tout pour ne pas montrer qu'ils sont enfants des femmes. Ils font tout pour bien étudier, ils se mettent ensemble pour faire des devoirs pour ne pas être appelés enfants des femmes. Et cela me réjouit, ça me montre que notre éducation a porté du fruit.

Un autre exemple, un jour les enfants se sont battus, des enfants d'un homme important qui frappaient le mien, ils étaient trois contre un, et les gens prenaient ça pour un spectacle, ils les observaient sans rien faire, j'ai eu du chagrin à cause de ces gens qui observaient les enfants en train de se battre. J'ai encore eu du chagrin de voir mon enfant dans cette situation. J'ai pris tous les enfants, le mien s'est levé couvert de poussières et en pleurant, sans considérer qu'on l'a fait souffrir, j'ai pris un munyafu, ils aller à l'école le matin, je les ai tous frappés. Je leur ai dit qu'il ne faut pas se battre surtout quand ils vont à l'école. Quand les enfants vont à l'école, ils doivent s'aimer. La nouvelle s'est répandue jusqu'à l'école. On disait : elle a frappé les enfants du Vice/Maire. C'étaient des gens forts. Les autres disaient : c'est un bon parent, elle a puni tous les enfants, pourquoi n'a-t-elle pas laissé son enfant et frapper seulement les autres ? Elle a regardé seulement que les enfants se battaient ». Peu de temps après, leur maman qui ne fut pas contente parce que j'avais frappé aussi ses enfants, est venue, et je lui ai dit : j'ai puni les enfants sans autres considérations, sauf pour leur donner une bonne éducation ». Elle m'a alors dit que les enfants avaient entre eux des malentendus (udusinde), que ses enfants avaient dit au miens, « au moins nous, notre papa a un véhicule, alors que vous, vous n'en avez pas, et le miens leur a répliqué que peut être leur papa pourra lui aussi mourir, et qu'ils n'auraient plus de véhicule. C'est triste mais ça fait rire. La maman reprit qu'elle avait dit à ses enfants que même si le papa meurt, ils auraient eu un véhicule, mais eux ils n'auront jamais de véhicule ». Ces paroles reviennent souvent dans la tête des enfants. Ce que j'ai aimé chez nos enfants et de l'éducation que nous leur avons donnée, ils disent : « coûte que coûte, nous aurons un véhicule ». Nous étudierons, nous terminerons nos études. Il y a même un qui est à l'auto-école. Ils disent : nous achèterons un véhicule, et nous le conduirons. Nous verrons ceux qui ont dit que nous n'aurons jamais de véhicule. Cela m'a montré qu'ils n'ont pas de froissement, mais que ce froissement devient pour eux une bravoure (ishyaka). Cala me donne de la confiance et du courage, car c'est le fruit de notre éducation.

N. E. : Merci beaucoup. Tu me dis une bonne chose : un froissement qui devient bravoure, je ne vais pas l'oublier. S'il y a une autre qui veut ajouter une autre chose, je vais la développer. « Un froissement qui devient bravoure ». D'habitude le froissement t'enfonce et t'empêche de te lever, mais elle nous dit : « un froissement qui devient bravoure ». On a parlé d'un véhicule. Mais aujourd'hui, l'enfant apprend à conduire, il veut conduire un véhicule, il veut en acheter un. « Un froissement qui devient bravoure ». Une autre qui a à nous dire avant de clôturer. Le temps passe et vous avez beaucoup à faire. N'as-tu rien à ajouter ? Quand tu bouges la tête, je crois que.... . S'il n'y a rien à ajouter, je vous remercie de tout mon cœur. C'est vrai que la vie est dure, surtout la vie d'une femme chef de ménage, mais Dieu est toujours à vos côtés. Vous êtes capables et courageuses, vos enfants sont bons : nos enfants sont bons, un froissement qui devient bravoure, j'ai beaucoup retenu. Vos enfants sont courageux, vous aussi vous avez des capacités, le matériel scolaire, quand nous n'avons pas à manger, nous partageons cette situation, nous entrons dans le lit, nous attendons que demain nous ayons de bons moments, je ne les laisse pas seuls à la maison,

Répondante : Une autre chose que je n'ai pas dite avant, nous habitons ce village depuis 1996. Nos enfants étaient vraiment trop petits. Les conditions de vie étaient mauvaises. Nous habitons près du marché, souvent les enfants qui ont leurs deux parents ramassent les morceaux de cannes à sucre, des bananes mûres jetées. Mais nos enfants n'ont jamais fait ça. Ou, quand nous passions la nuit sans manger, car ça a existé, ils n'enviaient pas la nourriture d'ailleurs. C'est aussi le fruit de l'éducation que nous leur avons donnée, ça me plaît. À l'école,

nos enfants ont de bons résultats, ils réussissent mieux que ceux qui ont les deux parents. C'est la bravoure.

N. E. : C'est la bravoure, j'achèterai un véhicule, j'aurai un bon avenir, je construirai pour maman une maison comme celle de tel, ...

Répondante : Quand tu vas parler, tu diras qu'un enfant d'une veuve ou d'une femme sans mari devrait être protégé parce que leurs études ne sont pas assez brillantes, faute de moyens. Quand on a assez de moyens, il y a ce qu'on appelle les cours du soir, des connaissances supplémentaires qu'on donne à l'enfant. Quand tu n'as pas de moyens, ton enfant reste avec un bas niveau alors qu'il ne devrait pas. C'est ce froissement dont on parle, mais parce qu'ils veulent avoir cette bravoure, ils luttent. Celle-ci t'a dit que son enfant a bien réussi, mais il est actuellement en *nine*, alors qu'il devrait être dans une école secondaire. C'est un problème très lourd. Nos enfants étudient en *nine* alors qu'ils devraient être ailleurs. Il y a celui à qui il manquait un point, mais si j'avais eu des moyens, je l'aurais mis dans une autre école. C'est ce froissement. Mais il ne va pas en tenir compte, il va étudier en *nine* et fournir des efforts pour réussir au Tronc commun. Lui, il va lutter pour réussir, mais mes moyens sont faibles. Si j'en avais, j'aurais répondu assez tôt à ses besoins. Il faut plaider pour l'enfant d'une femme, dire qu'il a besoin d'une aide pour compenser ce que le père devrait apporter. L'État devrait combler cette lacune et aider l'enfant d'une femme à se tenir debout. Merci

N. E. : Merci beaucoup. Il y a une autre petite chose, vous allez m'excuser. Dans la culture rwandaise, on dit souvent qu'une femme est celle qui a un mari. Est-ce que c'est la même chose pour nous, ou dire quand j'étais encore jeune, quand j'étais encore jeune veuve, quand j'avais autour de 30 ans, quand je commençais à être chef de ménage, m'est-il arrivé ou même aujourd'hui m'arrive-t-il de penser à me remarier ?

Répondante : Nous comprenons ce que tu veux dire, ça ne veut pas dire que nous avons accepté cette vie parce qu'elle nous plaît. On n'a pas de choix. Car il y a une différence entre vivre avec un mari et vivre seule, parce que même si nous t'avons dit que nous ne sommes pas déshonorées, mais on nous déshonore. En fait une femme est celle qui a un mari. Crois-tu que le respect qu'on donne à une femme qui a un mari est le même que celui qu'on donne à une femme qui vit seule ?

N. E. : Le respect, tu dis : la vie que nous menons est comme si elle n'existe pas (*mbuze uko ngira*). En réalité, qu'est-ce qui devrait se passer (*byakagenze gute*) ? une dame/femme est pour un tel homme bien connu

Répondante 1 : la femme qui a son mari jouit d'un respect que moi je n'ai pas

N. E. : explique-moi, je ne veux comprendre de quoi il s'agit (*nyihanganira*) et explique-moi ça

Répondante 1 : Aidez- moi. Comment puis-je le lui expliquer ?

N. E. : Tu m'as déjà dit que tu as du respect, que personne ne peut te dénigrer (*gusuzugura*), mais tu te souviens qu'une femme est celle qui a un mari, c'est elle qui est respectée, qu'elle est respectée parce qu'elle est d'un tel.

Répondante 1 : La façon dont je le sens, le respect que j'avais quand mon mari était encore vivant, n'est pas celui que j'ai aujourd'hui. Parce qu'aujourd'hui, je cherche moi-même mon

respect par force. Je me débrouille et me dis que personne ne va me dénigrer parce que je ne leur donnerai pas cette occasion. Il y a une qui t'a donné un exemple. Quant à moi par exemple, je ne peux pas élever une vache même si tu le rends partie de ma nature (n'iyoyabintera mu maraso). Parce que je n'ai pas assez de force pour traire cette vache ou lui chercher de l'herbe pour la nourrir. Comment tu le comprends, c'est un problème. N'est-ce pas un froissement ipfunwe ? je ne cherche pas cette bravoure (rya shyaka), car je ne peux pas l'élever. Je n'aime pas le dénigrement. Au lieu d'être sujet de dénigrement, le n'élèverai pas une vache. N'est-ce pas vrai ? C'est un lourd problème. Mais si j'avais un mari, j'élèverais cette vache. Et mes enfants auraient aussi droit à boire du lait. C'est dans ce sens que je sens que j'ai encore un froissement. Il y a certains endroits où une femme qui a un mari entrerait alors que moi je n'en serais pas capable. Il y a certains endroits où nous sentons une barrière pour nous. Je pense : si je vais chez une telle, elle va finalement penser que j'ai pris son mari (namujyaniye umugabo). N'est-ce pas un problème ? Ça me fait perdre confiance (bigatuma nitinya). Et je lie les amitiés avec une veuve comme moi. Alors que je devrais collaborer avec cette personne qui pourrait me donner conseils. Mais si je continue de collaborer avec elle, qu'on nous voit ensemble deux trois fois, ils diront que j'ai pris son mari. C'est de cette façon que nous les Rwandais nous vivons.

N. E. : Nous n'en avons pas parlé, le froissement est là.

Répondante 1 : Le froissement est encore là.

N. E. : Le froissement est là. Il y a des efforts que nous fournissons, il y a ce que nous sommes capables de faire. On ne nous dénigre pas parce que nous je me suis bien conduite, je n'ai pas mendié. Vous l'avez dit, l'enfant a reçu l'éducation qu'il faut, je ne suis pas ivre, je n'ai pas abandonné les enfants seuls à la maison. Mais tu vois que le froissement est là, je ne parlerai pas à un tel, nous n'allons pas beaucoup collaborer de peur qu'on dise que j'ai pris son mari.

Une autre pour intervenir

Répondante 2 : ensuite, si tu te décides d'aller chercher un autre mari, il peut arriver que les enfants que tu élevais se trouvent dans une situation de régression dans leur politesse. Leur vie devient embrouillée, ils ne peuvent plus avancer au même rythme, l'intelligence se perd parce qu'ils ne sont pas peut-être contents de ce que tu as fait pour eux. Cette situation peut être cause de froissement chez les enfants, c'est ce que je peux répondre.

N. E. : tu préfères rester avec tes enfants....

Répondante 2 : tu préfères rester là, accepter ta vie telle qu'elle est. Parce que tu sais que c'est ce qui va aider tes enfants et t'aider toi aussi, pour éviter à la famille d'avoir des problèmes dans l'avenir.

N. E. : C'est-à-dire que les enfants si on n'en a pas.....

Répondante 2 : Si on n'a pas d'enfants, on peut aller chercher une autre famille, mais ce n'est pas notre souhait. Nous souhaitons que la famille fasse quelque chose, que tu avances, mais sans causer des problèmes à la famille. Car si tu vas ici est là, il y a une chose qui se perd, si je peux dire ainsi.

Répondante 3 : Votre question est de savoir si la solution pour une femme est de chercher un autre mari parce qu'elle est devenue veuve et n'en a pas ? Pour moi, la solution n'est pas de chercher un autre mari. Car, on dit en Kinyarwanda que quelqu'un est appelé héros (intwari) parce qu'il a lutté et a réussi au combat. Le veuvage est aussi un combat, et une personne doit lutter pour mériter d'être appelé héros, pour ce problème ou pour la vie qu'elle a à mener. Je ne trouve pas que la solution est de se remarier, mais pour moi, la solution serait pour une personne, de lutter pour avoir les moyens lui permettant de bien mener cette vie quand bien même elle n'en est pas satisfaite.

N. E. : N'y a-t-il pas autre chose à ajouter ? Nous n'allons pas succomber par ce froissement, et je ne pense pas qu'on se développe. La vie change petit à petit. Cette maman me fait sentir que ce n'est pas chose facile, c'est lourd.

Toutes : C'est un combat.

Une répondante : Je dois lutter pour ne pas gêner mon enfant, mais même si je ne le gêne pas, je ne vis pas seule parce que ça me plaît. Ça ne me plaît pas du tout.

N. E. : Je vous remercie vivement.

Annexe 13 . Exemple d'entretien avec un.e professionnel.le d'ONG

Entretien avec le.la professionnel.le d'ONG 1

District Gasabo, 16 novembre 2017

N. E. : Merci beaucoup [nom du répondant.e], d'avoir accepté que nous ayons un entretien. Nous nous connaissons. Je m'appelle Ernestine Narambe. Je suis contente que tu aies accepté de m'accorder ton temps, je sais que tu as beaucoup de travail. Tu as été mon superviseur au travail. Nous avons étudié ensemble. Nous sommes des amis, frère et sœur. Je suis contente que tu contribues à ma thèse. Nous parlerons de ma recherche relative aux conditions d'étude des enfants rwandais.es, mais spécialement des enfants qui vivent dans des ménages dirigés par les femmes. Je pense qu'avec ton expérience, tu me donneras une importante contribution sur différentes questions que je me pose. J'ai commencé la rédaction. J'ai beaucoup de données collectées auprès des enfants, des parents et même des enseignants. Tu vas m'aider à mieux comprendre des questions que je me pose ces jours-ci. Comme je connais ton identité, on ne va pas s'y attarder.

Voici ma première question : tu es un adulte et si tu jettes un coup d'œil dans le passé, depuis ta jeunesse jusqu'aujourd'hui, avec toute l'histoire que notre pays a traversée, comment considérons-nous une femme chef de ménage dans notre pays ? Sont-elles vues comme les autres personnes ? Sont-elles vues d'une façon particulière ? Peux-tu me dire en détail comment la société rwandaise considère une femme chef de ménage ?

Répondant.e : Une femme chef de ménage a toujours existé, depuis notre enfance jusqu'à maintenant. Elle existe encore, mais sa considération par la société a progressivement changé. Mais ce furent des changements relatifs aux changements des temps. Quand nous étions petits, je veux dire quand nous étudions à l'école primaire et au secondaire, une femme chef de ménage était responsable de son ménage (nyir'urugo), et elle était assistée par d'autres membres de sa famille, mais surtout par les membres de sa belle-famille, c'est-à-dire ses beaux-frères, ses belles sœurs, et les voisins ou les amis de la famille. Elle était responsable de son ménage, elle mariait ses enfants et pouvait faire la planification des affaires de son ménage comme d'habitude. Mais petit à petit, notre société a rencontré de lourds problèmes, la guerre, les tueries, le génocide, et notre regrettable histoire, et les familles se sont affaiblies dans le sens de continuer à maintenir l'unité de ses membres et à les aider. Ainsi, la femme chef de ménage ne pouvait plus compter sur les membres de la famille élargie qui lui venaient en aide dans l'éducation des enfants et la gestion du patrimoine de son ménage. Les femmes chefs de ménage se sont donc retrouvées seules, parce que la famille était affaiblie. La capacité de maintenir l'unité, d'éduquer les enfants, de maintenir la cohésion familiale va en diminuant.

Aujourd'hui, la femme chef de ménage doit se débrouiller seule avec les membres de ce ménage, ses enfants. Ça ne se voit plus que les beaux-frères, les frères et sœurs de son mari mort ou qui est en prison pour une très longue période, soient près de cette femme chef de ménage du moins comme c'était avant. Aujourd'hui, elle se débrouille seule avec ses enfants, et même quelque fois elle est seule car les enfants sont partis ici et là à la quête de bonnes conditions de vie. La femme reste seule, ce qui la fatigue. Mais ce qu'il y a de bien actuellement, c'est qu'il y a des initiatives de l'État qui prennent en considération cette catégorie de personnes. Je parle des initiatives liées aux structures de l'État qui sont

responsables des femmes, spécialement le MIGEPROF, des centres comme le GMO, et même le CNF. Ce sont des structures mises en place pour aider la femme à se retrouver quelque part, surtout la femme chef de ménage, qu'elle se sente elle aussi femme, mère des enfants même si elle a eu des problèmes qui l'ont empêchée de continuer à vivre avec son mari pour diverses raisons. Mais aujourd'hui, il y a des initiatives de l'État, et ces initiatives sont décentralisées depuis le niveau national, les provinces, les districts, les secteurs, et même les villages. C'est aujourd'hui une réalité, ces choses existent et ont un impact ou sont utiles pour la femme chef de ménage.

N. E. : Je veux revenir sur ce que tu as dit au début, pour mieux comprendre. Tu as dit que dans le temps, la belle famille, les beaux-frères et sœurs, les voisins, pouvaient aider cette femme chef de ménage. Quelles étaient les catégories de femmes chefs de ménage et quelles sont-elles actuellement, après le génocide ? Peux-tu me faire un parallèle entre les différentes catégories des femmes chefs de ménage et leurs caractéristiques avant et après ?

Répondant.e : Avant, les femmes chefs de ménage étaient des veuves, dont les maris étaient morts de maladies, d'accidents, ou celles dont les maris étaient allés en Uganda, à l'étranger ou en Tanzanie, sans revenir. Et les familles ignoraient ce qu'ils étaient devenus ou la mort dont ils étaient morts. Il y avait aussi des femmes chefs de ménage parce que leurs maris, à la suite des infractions commises, avaient été condamnés à la peine capitale. Oui, les gens étaient mis à mort parce qu'ils avaient commis des crimes graves et tombaient en récidive. Ils étaient mis à mort par voie de la justice. Il y avait encore des femmes chefs de ménage parce que leurs maris les avaient abandonnées. Les maris sont en vie, ils ne sont pas en prison, ils ne sont pas allés à l'étranger, mais ils les ont abandonnées pour épouser d'autres femmes. Il y avait la polygamie. Alors un homme pouvait abandonner sa femme pour en épouser une autre. Il pouvait même abandonner la deuxième pour une troisième. Et comme la femme met au monde beaucoup d'enfants, le mari l'a abandonnée pour en épouser une plus jeune. Mais la femme de cette catégorie était acceptée par les voisins et la belle famille. Elle était même appréciée. On l'aidait. Elle avait à dire, elle avait de la valeur car elle n'était pas la cause de cet abandon, mais bien son ex-conjoint. Sa famille d'origine l'aidait, sa belle-famille l'aidait. On continuait de la soutenir. Les enfants grandissaient et savaient que leur père les avait abandonnés pour épouser d'autres femmes. Mais c'était quand les choses allaient bien. Mais il arrivait que les choses soient compliquées, quand le mari voulait prendre le patrimoine de ce ménage pour partir avec lui dans le nouveau ménage au profit de la nouvelle femme. Elles étaient des concubines car elles n'étaient pas légalement mariées. Alors naissaient beaucoup de discussions, les familles se mettaient ensemble pour remédier à la situation. On pouvait même faire appel aux tribunaux si nécessaire. Cette femme faisait partie des femmes chefs de ménage qui avaient le pouvoir, l'honneur, et qui avaient conservé la qualité de parents. Elles avaient la parentalité.

N. E. : Alors comment est la situation actuelle, au cours de ces dernières années ?

Répondant.e : Actuellement, parlons des dix dernières années. Il y a des femmes chefs de ménage parce que leurs maris ont été emprisonnés à cause des infractions commises, surtout le génocide contre les Tutsis, et des infractions de droit commun dont la peine est un emprisonnement de plusieurs années. Une autre catégorie est celle des veuves dont les maris sont morts de maladies incurables comme le sida, ou dans des accidents et pendant le génocide. Une autre catégorie est celle des femmes dont les maris ont fui. Ils sont partis comme réfugiés sans revenir, ou ont fui après, pour diverses raisons, peut-être qu'ils ont volé

et se sont enfuis quand on allait les arrêter, ou ils ont tué et se sont enfuis quand ils étaient recherchés par la police ou la justice. Même les catégories des femmes chefs de ménage sont diverses et leur considération par la société n'est pas la même. Par exemple, la femme dont le mari est mort du sida est une veuve, certaines personnes peuvent avoir pitié pour elle et dire : « Elle doit être assistée, son mari est mort, il lui a laissé des enfants ». Et on a pitié d'elle. On a aussi pitié de la veuve du génocide, car on dit : « Elle est restée sans enfant ou avec seulement deux enfants, mais tous les autres ont été décimés, son mari, ses frères et sœurs, sa belle-famille ». On a aussi pitié d'elle et on l'assiste même souvent pendant *l'umuganda*. On leur construit des maisons. C'est une façon de leur donner appui car elles sont dans la détresse causée par l'histoire regrettable de notre pays. Les femmes chefs de ménage dont les maris sont en prison pour des raisons du génocide ou autres, elles, sont perçues comme dans une pénombre. Elles ont un froissement de cœur, elles et leurs enfants, parce que les chefs des ménages ont commis des infractions du génocide, et à cause de l'image de cette infraction au niveau international, la femme a ce froissement que son mari aie commis de telles atrocités. Mais, petit à petit, ce qu'on constate durant ces trois, quatre et cinq dernières années, elles commencent à avoir confiance en elles, elles essaient de participer aux structures des femmes, elles se sont intégrées parmi les autres et ont commencé à accueillir la situation qu'elles vivent, que leurs maris ont commis des atrocités. Elles commencent à sortir de cette solitude et à prendre en mains les responsabilités de leur ménage.

N. E. : Cette catégorie de femmes dont les maris sont emprisonnés, surtout pour le génocide contre les Tutsis. Vous m'avez parlé des exemples de programmes de l'État ou de comment la société rwandaise s'organise. Y a-t-il des initiatives qui leur soient propres ? Ou, si je pose ma question autrement, est-ce que les initiatives d'assistance aux femmes chefs de ménage font des sélections, par exemple si le mari est mort du sida, ou c'est une assistance qui regarde toute femme chef de ménage en général ?

Répondant.e : Ces initiatives ne font pas de sélections, elles ne font pas de distinctions.

N. E. : Et la société rwandaise, comment est-ce qu'elle assiste les gens ?

Répondant.e : Ce que je constate c'est que petit à petit, on commence à les considérer de la même façon. L'écart qui existait va en diminuant. Par exemple, cinq à huit ou dix ans après le génocide, elles faisaient parties d'une catégorie inconnue. Elles existaient mais semblaient inconnues. Mais après, à cause de ces initiatives pour la femme, et le programme de l'unité et la réconciliation, ces femmes dont les maris étaient en prison pour le génocide ont été approchées par les instances étatiques, et même par celles de confessions religieuses. C'est ainsi qu'elles se sont intégrées dans le processus de développement, dans les coopératives avec les autres, même avec les veuves du génocide contre les Tutsis. Elles se sont intégrées dans des initiatives pour les femmes. Il n'y a plus beaucoup d'étiquettes dans le domaine de l'assistance aux femmes chefs de ménage. On la considère comme une femme chef de ménage sans s'intéresser à la cause de l'absence de son mari.

N. E. : Ensuite, à part ces femmes dont les maris sont en prison et les veuves dont les maris sont morts pour des raisons diverses, j'ai constaté d'autres catégories. Je voudrais voir comment vous, vous les considérez. Il y a des femmes filles-mères, ces filles qui ont mis au monde en bas âge. Il y a aussi des filles qui, pour des raisons d'autonomie financière, parce qu'elles ont fait des études ou qu'elles ont une certaine perception de la vie, ont préféré vivre seules, ont mis des enfants au monde d'une certaine façon. Elles ont alors leur ménage dont

elles sont responsables, et même de la famille élargie parce que ce sont elles qui les assistent financièrement. Elles ont la capacité de résoudre les problèmes de la famille, elles paient les minervaux, la mutuelle de santé, le salaire du domestique. Comment considérez-vous ces catégories de femmes cheffes de ménage ? Est-ce qu'elles existent ? Leur perception par la société est-elle la même que celle qu'elle a pour les autres catégories ou bien....

Répondant.e : Ces catégories existent. Elles ne sont pas nombreuses mais elles existent. Ces filles âgées qui peut-être avaient aimé un tel garçon qui n'a pas pu honorer ses engagements envers elle. La fille ne va pas prendre des risques pour plus de deux garçons. Elle prend une décision et quelquefois décide d'avoir un enfant parce que, dit-elle, je ne suis pas stérile, il faut avoir un enfant. Ces situations existent. Elle s'occupe de sa famille d'origine. Il peut même arriver d'avoir un mari à la longue alors qu'elle avait décidé d'élever son enfant seule et d'aider sa famille car elle avait des moyens. La société les voit, les uns s'en étonnent encore, ils ne comprennent pas. Ils ont encore cette mentalité qu'une fille doit grandir, qu'on la demande en mariage, comme c'est l'habitude dans notre culture. Ce n'est pas encore bien accepté. En ville, c'est toléré, mais si tu vas à la campagne, on n'apprécie pas cette situation. Mais cela n'empêche pas qu'on reconnaisse que cette personne fait vivre son ménage et sa famille d'origine. Quant aux filles qui ont mis au monde en bas âge, quand elles sont encore chez leurs parents, c'est un problème. C'est encore un problème, et c'est beaucoup discuté par diverses structures étatiques chargées du bien-être de la population, de haut au bas niveau. Ces filles sont en général engrossées quand elles sont encore à l'école, par des personnes âgées ou par d'autres enfants du même âge ou par les domestiques ou par leurs patrons, pour les filles domestiques. Tout le monde les met à l'écart. Elles ne sont pas protégées, même par leurs familles. Dans le temps, les confessions religieuses les prenaient pour des pécheresses, même si actuellement certaines confessions religieuses chrétiennes, surtout l'Église catholique, ont constaté que c'est problème national. Et même pendant la réunion de la conférence épiscopale, les évêques ont souhaité que l'État mette en place une politique pour protéger les enfants afin qu'elles ne continuent pas à être enceintes, en se fondant sur des statistiques qui montrent que 17 000 fillettes ont été enceintes. Alors, petit à petit, notre société constate que ces enfants doivent être assistées, car elles ont eu le malheur d'être enceintes en bas âge. Mais il faut aussi prendre des mesures de prévention contre ces grossesses pour ces petites filles, qui perdent la chance d'étudier. Leur vie est plus ou moins anéantie. C'est visible. La société, les instances étatiques, la société civile, ont remarqué que c'est un problème qui doit être traité d'une façon particulière. Il y a actuellement des discussions selon lesquelles un enfant qui est enceinte doit mettre au monde et revenir à l'école. Elle doit poursuivre ses études et la famille doit s'occuper de l'enfant né ou chercher d'autres moyens de s'occuper de lui. Qu'on laisse l'enfant continuer et terminer ses études, même si elle étudie dans les écoles des confessions religieuses, comme chez les sœurs qui ne supportent pas qu'une enfant soit enceinte. Mais il y a actuellement des débats pour la réintégration de ces enfants dans les écoles.

N. E. : Merci beaucoup. Ce que j'ai pu comprendre à propos de l'assistance que la société rwandaise donne aux femmes chefs de ménage, c'est que, au fil des années, la société rwandaise va en Je ne sais pas si c'est parce qu'on n'en est pas capable ou si c'est de ne plus se sentir responsable. Les beaux-frères, les voisins qui s'acharnaient pour aider le ménage ne sont pas aussi motivés à le faire. Quelle est l'analyse que tu fais ? Pourquoi la société actuelle n'en est-elle plus capable ? Est-ce que c'est que chacun est enfoncé dans ce qui le regarde ? Est-ce que c'est à cause de la pauvreté ? Qu'est-ce qui se passe ?

Répondant.e : C'est à cause de l'évolution des temps. Les temps changent. Le tamis de la culture, les trous par lesquels passent les cultures étrangères qui viennent s'infiltrer dans la nôtre sont devenus larges. C'est-à-dire que les cultures étrangères s'infiltreront beaucoup dans la nôtre. Et avec viennent certaines pratiques, certaines mentalités que nous ne sommes pas prêts à laisser entrer dans notre culture. Et si elles s'infiltreront en grandes quantités, ça nous dépasse. Les gens changent d'un coup, soit dans la mentalité, soit dans le comportement, soit dans les relations sociales. Il y a une intrusion des cultures étrangères qui absorbent nos valeurs qui semblent endormies. Ainsi, les gens n'aident plus leurs frères/sœurs. Ça, c'est la première des choses.

La deuxième chose c'est notre société actuelle, la société post-génocide est une société qui a vu beaucoup de Rwandais rentrés de l'extérieur. Après plus de trente ans, certains sont nés et ont grandi ailleurs et avaient pris la culture des lieux de résidence. Ils sont venus se mêler aux autres Rwandais. Pour que ce mélange conserve la culture rwandaise, ce n'est pas chose facile. Nous devons accepter ce mélange, mais sans faire disparaître la culture rwandaise, mais la faire évoluer et en faire une culture qui tient compte de ce qui vient de l'extérieur, mais tout en conservant les valeurs de la culture rwandaise. Alors, aujourd'hui, ces cultures étrangères, celles apportées par nos frères/sœurs qui ont regagné le pays après avoir séjourné beaucoup d'années à l'étranger et celles apportées par les étrangers qui nous rendent visite et par des Rwandais qui voyagent pour des raisons d'études et autres, tout s'est venu s'infiltrer de force dans notre culture et nos valeurs se sont endormies.

Ensuite, il y a une certaine pauvreté dans le monde et les gens s'occupent chacun de ce qui le concerne, ce qui fait que la solidarité, une des valeurs de la culture rwandaise, n'a plus beaucoup de force. Et ça va de pair avec la communication, le fait de se passer des informations, gushyikirana, ça diminue aussi. Et à la suite des tragédies qui ont eu lieu dans notre pays, le tissu social est comme abîmé. Il n'y a plus assez de confiance entre les gens et la résolution des conflits n'est plus ordonnée. Je parle entre les gens dans leur vie quotidienne et non de la justice, car il y a là les structures étatiques. Alors la tendance est que les gens soient solitaires, et je pense que c'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'État fournit un grand effort pour l'unité et la réconciliation, c'est pour combler ces lacunes. Il l'a aussi constaté. Il le voit. Et il met en place des initiatives d'unité et de réconciliation pour que les gens se trouvent ensemble et partagent les problèmes et les bonnes choses.

N. E. : Hier, j'étais avec une personne et une des choses que j'ai retenues de ce qu'elle m'a dit, c'est qu'elle m'a dit que parmi les femmes chefs de ménage, certaines peuvent dire : « Je dois occuper la place de deux personnes ». Il y en a une autre qui n'en est pas capable et s'enfoncé dans la souffrance, dans le déni, dans la prostitution et ne parvient pas à s'occuper de la famille. Quelle analyse fais-tu de ces écarts qui se créent entre les femmes chefs de ménage, une qui tient bon, qui se décide d'éduquer son enfant et le faire bien vivre et une autre qui a mis au monde et finit par vivre dans le vagabondage, ne retourne plus à l'école, Pourquoi l'une s'oriente vers une tendance positive et l'autre vers une tendance que je peux qualifier de négative ?

Répondant.e : L'analyse que je peux faire, c'est que ça dépend de la force de chacune d'elles. La force psychologique qu'elle a en elle. L'une dit : « J'ai un problème d'avoir un enfant ou je suis veuve » et accepte que son mari et sa part dans la vie de la famille, donc son rôle et responsabilité sont perdus pour elle. Mais elle l'accepte, se montre résiliente et décide : « Je vais travailler avec mes enfants selon la situation du moment ». Ce sont les forces qu'elle a en

elle, sa capacité de résilience. Il se peut aussi qu'elle n'ait pas beaucoup de blessures en elle. Elle a des forces psychologiques. Il se peut que l'autre ait peu de force, ou qu'elle soit sans blessures particulières, mais qu'elle ne se soit jamais ou n'ait jamais été entraînée. Ou encore, elle n'a jamais pensé à remplacer son mari et à prendre les responsabilités de la famille si son mari est mort ou faible ou encore, s'il décroche. Et ça tombe sur elle. Elle ne sait que faire et dit aux enfants : « Débrouillez-vous, je n'en peux plus ». Tout dépend de la force de chacune et de son vécu passé, mais ce qui est visible, c'est qu'en général, les femmes chefs de ménage ont des groupes d'appartenance où elles se rencontrent et se sentent à l'aise. En général, celle-là peut tenir et est capable d'éduquer ses enfants, gérer le ménage et, même dans une situation difficile, elle sait tenir. Mais les autres, qui n'y sont pas entraînées, qui pensent que tout vient du mari ou que si elle est engrossée tout est fini, qui disent « Par où vais-je passer ? Comment le prêtre va-t-il me voir ? Que vais-je dire au pasteur ? » Tout ça devient lourd pour elle à cause de toutes ces composantes morales. Elle ne sait alors quoi faire, elle décroche et les enfants vont devenir des vagabonds.

N. E. - Merci beaucoup. Je veux te poser cette question : est-ce que la catégorie des femmes chefs de ménage est une catégorie sociale ? Par là je veux dire, nous avons une catégorie d'hommes, des femmes, des enfants orphelins, est-ce que les femmes chefs de ménage font une catégorie bien reconnue ou c'est une sous-catégorie des catégories reconnues ? Ou c'est peut-être un statut ?

Répondant.e : Je ne sais pas si on peut l'appeler catégorie ou statut car ça dépend des circonstances qui ont eu lieu. Différentes circonstances qui font d'une femme une femme chef de ménage, mais ce que nous constatons c'est qu'il y a beaucoup de femmes chefs de ménage. On le constate de plus en plus. Il y en a même dont les maris ne sont pas morts, ne sont pas en prison et n'ont pas fui. Ma perception est qu'actuellement, le fait pour une femme d'être chef de ménage n'est pas une contrainte. Dans le temps, on considérait qu'il n'y avait pas de force, de chef, mais aujourd'hui, il n'est pas nécessaire qu'il y ait de gros problèmes pour qu'une femme soit chef de ménage. Mais je le vois comme une mouvance ou ce programme du genre qui montre son importance, qui devient effective. Oui, le genre féminin qui montre lui aussi sa capacité, sa volonté, qui veut s'engager dans la lutte pour la vie. Moi, je pense que ce n'est pas une chose forcément négative. Cela ne veut pas dire qu'on souhaiterait qu'une femme soit chef de ménage parce que son mari est mort ou est en prison. Non. Mais il y a des situations qui font qu'une femme devient chef de ménage sans que son mari soit mort ou en prison, ou sans qu'il ait fui le pays et tu vois que c'est la femme qui a la capacité, la combativité, la volonté, et même les stratégies de pouvoir servir son ménage. Je vais te dire une chose concrète, si je me donne en exemple, il arrive que nous allions négocier des dossiers, des parcelles et autres par exemple. Quand ça devient très délicat, j'envoie ma femme. Elle sait les délier plus facilement que moi, et je trouve que finalement c'est une ressource que nous avons. Au lieu de passer trop de temps, si j'y vais deux, trois fois, elle me dit : « Laisse-moi y aller », et elle arrange l'affaire. Elle l'a fait beaucoup de fois. Pour moi, le fait pour une femme d'être chef de ménage montre qu'elle a la capacité, qu'elle participe au développement du pays, qu'elle exerce ses droits. Et c'est utile pour leur ménage, pour la société en général.

N. E. : Est-ce que le fait d'être chef de ménage a un impact sur l'enfant ? Nous nous dirigeons vers ces enfants que je veux voir, les enfants vivant dans un ménage qui a un père et une mère, et les enfants vivant dans un ménage dirigé par une femme, leurs conditions de vie

quotidienne..., Nous reviendrons sur leurs conditions d'étude, c'est ce qui m'intéresse surtout. Vois-tu une différence entre les conditions d'études de ces enfants ?

Répondant.e : Les enfants peuvent vivre dans une famille dirigée par une femme et étudier sans problème. C'est possible. Si la femme devient chef de ménage et exerce la parentalité, tient ses responsabilités parentales. Je ne dirais pas que c'est automatique que les enfants d'un ménage dirigé par une femme ne vont pas forcément étudier ou mal étudier, pas forcément. Même si les enfants d'un ménage dirigé par une femme peuvent ne pas étudier, tu en as parlé, quand la femme ne devient pas responsable. Si elle aime prendre de la bière, si les hommes vont la faire boire, si elle dépense le revenu familial dans la consommation de la bière, ça se comprend que les enfants ne peuvent pas trouver le matériel scolaire, et n'étudient pas bien. Mais les enfants eux aussi le constatent et disent : « Notre maman n'est pas un bon parent, nous n'avons pas de père, et voyez comment se conduit maman ». Comme les enfants grandissent, ils constatent qu'ils sont seuls, deviennent déçus et peuvent donc mal étudier. Leurs performances scolaires diminuent. Les enfants des familles dirigées par les femmes qui n'ont pas la capacité de les gérer, étudient difficilement, c'est sûr. Mais nous ne pouvons pas généraliser et dire que les enfants des familles dirigées par les femmes ne peuvent pas étudier.

N. E. : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ? J'ai bien compris que vivre avec papa et maman ne veut pas dire réussite scolaire ou meilleure vie.

Répondant.e : Les difficultés qu'ils rencontrent... Sur le plan psychologique, un enfant peut avoir un manque au niveau de la filiation, au niveau de la connexion identitaire. Il a l'affection de sa maman, mais il manque ce quelqu'un qui devait apporter quelque chose de plus, de différent. Il peut venir les gronder, il met quelque chose qui contrebalance l'affection de la mère et créer ainsi l'équilibre. Il dit : « Maman nous aime, c'est une bonne personne. Papa nous gronde quelque fois, mais quand même, il nous protège ». Cet équilibre aide quelquefois les enfants à se sentir protégés des deux parts : humanité pour maman et protection contre les agressions extérieures pour papa. Même la maman peut les protéger bien sûr. Une autre difficulté se manifeste quand ils sont dans le monde des enfants. Les enfants qui n'ont pas les deux parents ont des difficultés quand ils entendent les autres qui disent : « papa », alors qu'ils ne peuvent pas eux aussi parler de papa. C'est frustrant pour eux et se sentent mal à l'aise. Ou quand ils vont dans des groupes de pairs qui risquent de les influencer négativement, il leur manque quelqu'un pour les empêcher, leur interdire de fréquenter ces groupes (igiture)

N. E. : je me suis entretenue avec une dame de Nyagasambu, je venais d'animer un groupe de discussion, et une femme est venue me voir et m'a dit : « d'habitude, dans la société rwandaise, c'est l'homme qui punit, qui met une cohésion, et dit je suis d'accord avec ceci, je ne suis pas d'accord avec cela. Au-delà de ceci, en fait qu'est-ce que l'homme dans la société rwandaise ? que fait-il ? Qu'attend-on de lui ?

Répondant.e : Dans la société rwandaise, l'homme est chargé de gros chantiers, les gros travaux : construire les maisons, chercher les propriétés, les bétails, les acheter ou les louer, donc les infrastructures familiales majeures, ainsi que la diplomatie familiale, c'est-à-dire être l'ambassadeur de la famille pour aller négocier les choses, faire connaître son ménage, car en général, les problèmes conjugaux naissent surtout pour des hommes nommés *Kabeba*, qui sont toujours à la maison, qui ne fréquentent pas les autres pour copier leurs expériences. Tout ça se rencontre dans la représentativité de la famille. A cela s'ajoute la protection et

l'éducation des enfants. Education dans ce sens que quand les enfants grandissent, ils doivent s'identifier à leur père qui se comporte bien, pour être comme lui dans le futur. C'est pourquoi les femmes sont très affligées quand son mari ne se conduit pas parfaitement, car elles pensent : « Nos enfants vont copier ses mauvais comportements, j'ai peur que ces enfants qui s'identifient à leur père ne soient pas de bonnes personnes quand ils seront grands »

N. E. : Je reviens sur la femme qui m'a dit : « Je me tiens debout et j'occupe la place de deux », et je vais te confier ce que les enfants m'ont dit. Certains enfants m'ont dit : « Moi, je me suis décidé d'étudier et réussir, car je vois que ce sont les études qui vont me donner accès à la vie, qui vont m'aider à aider maman qui s'est démenée pour nous quand nous étions encore enfants en l'absence de notre père ». Un enfant qui prend une telle décision, d'où penses-tu qu'il tire ses forces ? Alors qu'un autre est allé prendre de la colle, est vagabond, fait l'école buissonnière, il y en a qui le font, je les vois. L'autre s'engage à étudier pour réussir et parvenir à aider sa mère. Pourquoi les enfants ont-ils ces deux tendances ?

Répondant.e : Souvent cet enfant qui prend la décision d'étudier pour aider sa mère dans le futur est un enfant qui a été impliqué dans les programmes familiaux, qui a participé à chercher à manger, à s'habiller, en collaboration avec sa mère ou ses frères/sœurs. Il a été impliqué dans les programmes familiaux au quotidien. Il pense que faire des études est une des stratégies. Il se dit : « Je peux étudier et aider maman et la famille à avoir de bonnes conditions. Celui qui va dans la rue, n'a pas été impliqué ou a été impliqué insuffisamment dans les programmes familiaux. Il est plutôt récupéré par les groupes des pairs, ces enfants du même âge le détournent et il s'en va sans se soucier des problèmes familiaux, des conditions familiales. Arrivé là, ils lui apprennent à consommer de la drogue, et il est dérouté. Mais l'enfant qui a réalisé les difficultés familiales, qui a réalisé combien sa maman se démène, il s'implique massivement dans tout ce qu'il fait que ce soit à l'école ou dans d'autres travaux.

N. E. : Un jeune de Gahanga m'a dit : « Nous avons une vache et ce n'est pas maman qui doit aller lui chercher de la paille. J'y vais et je m'arrange pour trouver le temps de faire la révision des cours ». Selon mon interprétation, il veut mettre les pieds sur terre, aider sa maman, mais il va au-delà. Il aide maman et veut aussi occuper le rôle que papa devrait occuper s'il était présent. Comment voyez-vous cet enfant ?)

Répondant.e : Cet enfant réalise le manque qu'il y a, l'effort que la mère fournit, et réalise qu'il faut intervenir pour aider sa mère parce que papa n'est pas là. Il dit : « Maman est courageuse, elle fournit tous les efforts, mais quand même si papa était ici, il aurait fait ceci, alors puisqu'il est absent je vais faire ce qu'il devrait faire ». Avec son attention, l'enfant a réalisé que maman incarne la mère et le père à la fois. Il dit : « Je vais aider un peu maman à remplir ces deux responsabilités, car elle devrait jouer seulement le rôle de la mère, mais il s'est ajouté celui du père, elle a alors besoin d'aide ». C'est un enfant qui est conscient que la famille a eu une perte de ne pas avoir le père. Il voit que la mère n'épargne rien pour compenser le rôle du père. Cet enfant qui prend l'initiative est un enfant qui a de la force dans sa mentalité et dans le domaine de la culture.

N. E. : Quand j'ai entendu ce jeune garçon je me suis demandé si une fille peut elle aussi avoir une telle force.

Répondant.e : Bien sûr. Une fille peut vraiment en avoir car en général, les filles sont plus soucieuses que les garçons de la vie de la famille. Elle remarque la peine de sa mère et voit le

manque qu'il y a de ne pas avoir de papa et prend l'initiative plus souvent que les garçons. Elles se soucient de la peine de leurs mamans et ont une volonté visible de faire vivre la famille. Alors les filles s'y impliquent beaucoup plus que les garçons.

N. E. : Et si nous comparons un enfant de la ville et celui de la campagne ? Ici, c'est un peu à côté de la ville, Gahanga et Kicukiro ou Nyamirambo sont différents. Mais si nous allons loin dans notre campagne, est-ce qu'un enfant qui vit dans un ménage dirigé par une femme aura les mêmes soucis ou le courage de prendre la décision d'étudier ? Les contraintes qu'il rencontrerait sont-elles les mêmes que celles d'un enfant d'un ménage dirigé par une femme ici en ville ? Enfant fille ou garçon ?

Répondant.e : Ceux du milieu rural s'impliquent très tôt dans la vie familiale. Quand il a une mère, il est toujours près d'elle. Déjà à cinq, sept ans, il aide sa maman. Dans le milieu rural, ils sont plus impliqués dans les travaux domestiques familiaux, plus que ceux du milieu urbain, même si dans le milieu urbain les enfants peuvent travailler. Mais, dans le milieu rural, les enfants qui ont une maman seulement sont plus impliqués et très tôt, plus que ceux du milieu urbain. Souvent les travaux du milieu urbain sont ceux qui ne demandent pas l'implication des enfants. Ce sont souvent des travaux rémunérés, sauf peut-être dans le secteur privé comme faire le commerce, ou autres. Dans ce cas, les enfants du milieu urbain sont impliqués. Donc, la nature des activités ou des programmes familiaux détermine l'implication plus ou moins grande des enfants en ville. Mais, à la campagne, les enfants sont impliqués dans tous les programmes, qu'ils soient filles ou garçons, tous y participent. En ville, c'est la même chose. Le facteur genre n'influence rien aussi longtemps que les programmes sont de nature à permettre l'implication des enfants. Ils s'y engagent, qu'ils soient filles ou garçons. Je les vois souvent dans les magasins, les filles et les garçons. Je les vois dans les services de transport, il n'y a pas de problèmes.

N. E. : Si nous laissons de côté les enfants pour voir leurs mamans, leur vie, leurs contraintes, le courage de représenter le ménage, est-ce que c'est déterminé, ou les trois facteurs dont je vais te parler auraient une certaine influence sur la façon dont se conduisent les femmes chefs de ménage ou se tiennent debout. Le premier c'est le niveau d'études, le deuxième c'est la situation socio-économique, le troisième c'est le milieu de vie, rural ou urbain. Est-ce que ces trois facteurs ont ...

Répondant.e : Si, ils déterminent quand même quelque chose. Souvent si elles ont un niveau d'études, elles ont aussi une grande capacité de penser et essaient de chercher les moyens de compenser le manque pour faire survivre la famille. La situation socio-économique, oui. Même si pour certaines personnes qui ont une situation socio-économique relativement bonne, les choses ne vont pas bien, c'est un peu paradoxal. Quand le mari n'est pas là ou quand il est mort, tu vois que les économies ou les affaires restantes ne sont pas productives d'une façon rentable, même si pour les autres elles continuent à prospérer. Je connais des cas où la femme et ses enfants ont tenu les économies qui ont prospéré plus que quand le mari était encore en vie. Cette dimension fait partie de celles qui déterminent la manière de gérer la famille. Quant au milieu de vie, les contraintes sont différentes en ville et à la campagne, même si elles peuvent avoir certaines ressemblances, mais il est plus aisé en ville parce que là, en général, la situation socio-économique est élevée. Souvent, on est instruit, alors qu'à la campagne, le milieu ne l'a pas suffisamment ouverte, ne lui a pas donné les chances d'assumer des responsabilités, ne l'a pas aidée à se préparer. Même si c'est visible qu'il y a une très grande vitesse dans le milieu rural, les femmes veulent être exercées, entraînées, assez tôt dans le

domaine de la gestion des affaires familiales, dans la gestion du quotidien de façon que, si le mari n'est plus/pas là, elle puisse continuer à gérer le ménage. C'est ainsi qu'aujourd'hui, même du vivant de leurs maris, elles font partie des associations, des tontines, font des prêts pour acheter le bétail, elles achètent les vaches, les caféiers, elles investissent pour s'exercer à gérer les choses à l'absence de leur conjoint. Il y a déjà une dynamique qui s'installe dans le milieu rural.

N. E. : Selon toi, ce système de soutien est-il utile pour ces femmes ? Le fait qu'il y ait des tontines, la soirée de parents, les lieux de lecture, des lieux où elles se rencontrent, des groupes de prière, ... à quoi est-ce que ça leur sert ?

Répondant.e : C'est utile pour elles, le fait de se rencontrer, d'être ensemble, entre pairs, de parler, de partager la vie, de se donner des nouvelles et les inscrire dans le groupe d'appartenance des personnes du même genre, qui ont les mêmes conditions de vie, et du coup, ça leur donne de l'ouverture d'esprit. Elles se réveillent, ont de l'audace, se posent des questions sur des situations. Cela les aide à structurer leur conscience, elles ne voient plus les choses dans le vague. Quant aux tontines, il s'agit de l'aspect économique de leur rencontre. C'est une bonne chose car ça leur permet d'avoir accès à de l'argent. Ce ne sont pas des grands montants, mais ils correspondent à leurs capacités de gestion et de remboursement quand elles reçoivent un prêt. Cela leur permet de faire quelque chose qu'elles ne pourraient pas faire avec leurs propres moyens parce qu'elles n'en ont pas ou qu'elles ne peuvent pas en disposer en une si petite période. Elles font quelque chose d'important, comme réparer sa maison, acheter un champ, C'est l'accès au fonds monétaires qui les aide à améliorer leurs conditions de vie. C'est très important. Les soirées des parents leur évitent de continuer à être comme enfermées. Leurs maris peuvent avoir l'habitude de les frapper, de les maltraiter, et dans notre culture de secret familial, elles continuent à être frappées, violentées sur le plan physique et psychologique, sans pouvoir en parler. Mais si une femme va dans la soirée des parents, elle peut en parler car elle voit le voisin et trouve une fenêtre pour communiquer. Elle peut alors arrêter la violence dont elle est victime. C'est une chose très importante. Et le mari ne peut pas la menacer, car il sait que si elle l'a déjà dit, si elle crie quand elle est frappée, ce sont les voisins qui vont intervenir. Justement ils viendront en lui demandant s'il recommence. C'est donc une sorte de protection par son environnement immédiat. C'est une protection de proximité. C'est le rôle de la soirée des parents. Les prières, quant à elles, sont bonnes car elles permettent à son esprit et à son âme de ne pas se disperser. Elle se fie à Dieu, ce Dieu qui est la finalité de la vie. La vie a une direction et les prières apaisent les aspects négatifs en elle. Elles sont donc utiles, elles lui permettent de penser à ce qui est utile à son ménage, à penser à des choses positives.

N. E. : Une autre chose que j'ai constatée, les femmes chefs de ménage ont la volonté de prendre chez elles d'autres enfants vulnérables, sans protection, un enfant abandonné sur la rue. Malgré qu'elle soit sans moyens, elle accueille un enfant de ces orphelinats qui sont en train de se fermer, un enfant dont les parents ont des moyens, ou un enfant qui a des parents en conflits, elle l'accueille chez elle. Comment analysez-vous cette situation ? Je vais d'abord partager avec vous mon regard là-dessus. Il y a celles qui le font parce qu'elles sont restées seules à la maison et qu'elles ont besoin d'un enfant qui va leur apporter de l'eau, parce qu'elles ont besoin d'aide. Mais il y en a aussi celles qui le font parce qu'elles ont besoin d'exercer la maternité. Une femme a mis au monde un seul enfant, quand elle n'est pas là, il reste seul. Ou, si elle était encore avec son mari, elle devrait mettre au monde le deuxième,

le troisième, mais ce n'est pas possible, donc elle va prendre un autre enfant et l'adopter. En même temps, elle aide le pays à éduquer l'enfant, mais encore c'est toujours la maternité qui... je ne sais pas. Comment voyez-vous cette ...

Répondant.e : Ce que tu dis est vrai. Il peut aussi arriver qu'elle ait d'autres enfants qui ne sont pas d'ailleurs peu nombreux, qu'elle ait un mari, mais qu'elle accueille d'autres enfants. Je pense d'abord que c'est la nature des femmes. Elles ont une humanité en elles. Elle a vite une empathie et d'une façon correcte vis à vis de l'enfant ou d'une autre personne en difficulté. Elle sent vite en elle comment est cette personne, mieux que nous, les hommes qui sommes souvent, j'allais dire égoïstes, pas très focalisés sur les situations dans le monde des vivants. L'empathie nous échappe quelquefois. Mais la femme regarde cet enfant qui est là sur la rue et elle éprouve de l'empathie. Elle s'imagine si c'était le sien qui était là, les risques qu'il courrait. Cela la pousse à prendre l'enfant pour l'élever comme un parent. Souvenons-nous que, souvent, dans l'inconscient de la femme, il y a cette chose, de donner la vie et de l'entretenir. Ça se trouve dans son inconscient, au-delà des cultures, au-delà du savoir justifier, cette nature est dans son inconscient. Effectivement cette situation existe. Et même ces enfants qui viennent des orphelinats comme SOS et autres, souvent ce sont les femmes chefs de ménage qui prennent des enfants. C'est étonnant, mais ce sont elles qui aiment prendre les enfants. Elles n'ont pas forcément une bonne situation économique, mais ce sont des femmes décidées, déterminées à prendre les enfants pour les élever avec les leurs.

N. E. : Si nous revenons à H I, parlez-moi en qualité de coordinateur technique de psychosocial, que fait actuellement H I, par rapport à tout ce dont nous venons de parler. Ce dont je me souviens, il y avait certaines activités avec les femmes chefs de ménage et des enfants vulnérables, notamment les enfants orphelins, sans trop parler des autres catégories dont les enfants de la rue et les enfants en prison. Moi je m'intéresse spécialement aux enfants des ménages dirigés par les femmes. Que fait H I par rapport à ces catégories ? Ensuite, quels sont les critères pour choisir une femme chef de ménage, une fille mère, un enfant vulnérable pour l'intégrer dans le groupe de parole, le groupe de soutien ou le groupe de partage ? Que fait actuellement H I et quelles sont ses critères de sélection des bénéficiaires ?

Répondant.e : H I a actuellement neuf projets. Ce que je peux te dire, c'est que chacun de ces neuf projets a une dimension psychosociale. Pour dire que H I est disposé à faire l'accompagnement des personnes vulnérables, les enfants et les grandes personnes.

N. E. : Pourquoi continue-t-il à être soucieux des personnes vulnérables alors qu'il y a des programmes de l'État ?

Répondant.e : Il sait que l'État a ses programmes, mais il sait aussi qu'il a besoin d'autres bailleurs pour que ces programmes soient vite mis en pratique. C'est pourquoi il continue dans cette direction pour aider l'État à réaliser ses programmes et dans le cadre du partenariat, au-delà de l'autorisation offerte par RGB, lui permettant d'exercer ses activités dans le pays, il a un MOU avec chaque ministère partenaire dans tous ses programmes. Le MOU est formalisé, est écrit, pour montrer qu'il travaille de façon acceptée par la politique et les stratégies nationales. Par rapport à ce dont nous venons de parler, H I fait d'abord un travail en amont. C'est-à-dire qu'il intervient auprès des familles, par exemple, en ce qui concerne la parentalité positive, la médiation familiale, le soutien psychologique et psychosocial des familles, pour que ces familles aient assez de force pour rester en charge et bien éduquer leurs enfants. Mais ces familles sont aussi stimulées à se regrouper, en vertu du concept selon lequel l'union fait

la force. Parmi ces groupes, certains ont l'objectif de faire du counseling (isanamitima), de réparer le tissu social et notre culture. D'autres groupes mettent en place des initiatives économiques pour améliorer les conditions de vie de ces familles-là et ainsi, les enfants pourront avoir une éducation, être entraînés à la culture, avoir à manger et avoir la force d'étudier. En fait, l'objectif est que l'enfant ait la force dont il a besoin pour étudier. Mais parmi ces enfants vulnérables, H I cible une catégorie spéciale des enfants handicapés car les enfants handicapés sont un objet de discrimination, de violence, de privation de droits, ... Il a alors un regard particulier sur ces enfants car, souvent, ils peuvent subir cette discrimination, cette violence au sein de leurs familles même. C'est pourquoi il s'approche de ces familles pour les former, leur faire connaître les droits de ces enfants et les mettre dans des groupes leur permettant d'améliorer leurs conditions de vie par le gain d'un revenu.

En plus du travail en amont, il y a aussi le travail scolaire, notamment vis à vis des enfants handicapés pour qu'ils puissent être inclus parmi les autres. C'est pourquoi il y a un projet de l'éducation inclusive, pour leur permettre d'avoir accès à l'école. Et même pour les enfants non handicapés mais qui sont dans des familles vulnérables, ces initiatives économiques leur permettent, en plus d'avoir à manger, d'avoir le matériel scolaire pour les enfants et ainsi leur permettre de fréquenter l'école. Il travaille alors avec les structures de l'école. Je pense que tu te souviens de la réunion périodique du nom de « interscolaire de coordination » qui regroupait toutes les intervenantes et tous les intervenants et les instances de l'État dans les zones d'intervention de H I. C'était pour chercher ensemble toutes des voies de réponses qui aideraient les enfants à étudier, surtout les enfants des familles vulnérables. Les éducateurs et les responsables des écoles participaient aussi à cette réunion pour que, justement, les écoles soient conscientes que ces enfants doivent bénéficier d'installations pour étudier.

Si je reviens sur la deuxième question relative aux critères de sélection, d'abord les zones d'intervention de H I sont ciblées d'après les études dites « études de base », c'est-à-dire des sondages dans le but de savoir quels sont les problèmes de ce milieu, quelle est leur ampleur ? On passe par les autorités de base et par celles d'un niveau supérieur ainsi que par les intervenants dans cette zone pour avoir des informations complètes sur la pertinence de cette intervention dans la zone. Après avoir choisi la zone avec les intervenants et les autorités de base, il va voir les catégories des personnes vulnérables disponibles par rapport à ses expertises. « Nous avons une expertise en psychosocial, en santé mentale, en handicap, ». Et parmi les données collectées, il cible les personnes à assister. Il les aide, pas forcément directement sur ces gens-là, mais beaucoup plus dans le contexte global pour mobiliser la communauté locale, donner la formation en vue d'avoir une durabilité d'action, afin qu'après la période d'intervention, les instances étatiques, les structures communautaires, les prestataires des services, tous aient eu le temps d'améliorer leurs pratiques et soient capables de se coordonner pour mettre leurs pratiques en action. C'est ainsi qu'il procède en fait, et après le ciblage, il essaie de leur parler pour leur expliquer ses objectifs : « Que venons-nous faire pour vous ? Nous ne venons pas vous donner à manger, mais vous ouvrir les yeux et la tête. Réveillez-vous, lutez pour vos droits, ayez confiance en vous ». Et c'est pourquoi H I a adopté une nouvelle approche, appelée « accompagnement social personnalisé (SP) », pour que les personnes vulnérables, notamment les personnes handicapées, soient assistées d'une façon individualisée, leurs capacités, ce qu'elles veulent, ... Elles sont ainsi accompagnées jusqu'à ce qu'elles soient autonomisées et parviennent à se faire vivre. En fait, il cible en suivant les catégories des personnes vulnérables qui sont dans la zone d'intervention, qui sont d'ailleurs alignées à celles du MIGEPROF.

N. E. : Quels sont les impacts ? Je ne vais pas demander de faire une évaluation des interventions de H I au Rwanda, mais en général, quels sont les impacts des interventions de H I par rapport à ce dont nous avons parlé. Voyez-vous leur importance pour la société rwandaise ?

Répondant.e : L'impact c'est que, par exemple, les femmes des zones d'intervention ont bénéficié de l'alphabétisation, elles savent lire et écrire. C'était dans le but de la prévention contre les violences dont elles sont victimes. Les femmes dont la situation était très précaire, comme les prostituées, ont été assistées et aidées à abandonner la prostitution, à se regrouper et à penser aux petits projets qui les aideraient à vivre et à garder leur dignité. On les a regroupées en coopératives compétitives au niveau de leurs districts de résidence. Pour les enfants handicapés, la pratique de l'inclusion scolaire est déjà devenue une pratique acceptée, mise en œuvre au niveau de base et au niveau du ministère, car on a déjà produit un curriculum national qui est inclusif, qui prévoit des manuels scolaires et une méthodologie pour les enfants handicapés. Ensuite, l'autorité décisionnelle au niveau national sait ce que H I a aidé à mettre en place. On peut aussi dire que H I est dans le réseau professionnel du psychosocial et de la santé mentale par la voie des formations qu'il donne, des conférences qu'il anime, des interventions pendant la période de commémoration. Il a en plus une approche particulière, une approche communautaire qui a été reconnue par le ministère de la Santé, donc par le gouvernement, comme une approche adéquate au contexte du Rwanda, car elle est basée sur les réalités communautaires et sur les valeurs culturelles et implique les bénéficiaires et les autorités de base.

N. E. : En général, comme toi le coordinateur, ou si tu te mets à la place du psychologue, ou de la technicienne Nicole qui est chargée de communication ou celui qui est chargé du plaidoyer, si tu parles à sa place, quels sont vos ressentis ? Tu es satisfait ? Quels sont vos ressentis par rapport aux problèmes de la communauté dont nous avons parlé et les interventions de H I ?

Répondant.e : Le ressenti..., premièrement, la communauté dans laquelle nous intervenons est complexe, les problèmes sont multiples, H I, avec son expertise bien reconnue, est intervenu pour certains problèmes mais l'immensité des problèmes et leur complexité sont tels que c'est comme une goutte dans l'océan. Parce que les moyens dont H I disposent sont limités, les moyens notamment financiers. Nous savons bien que Handicap International reçoit des sollicitations du gouvernement pour intervenir davantage, mais H I ne peut pas, à cause des moyens limités. Il a beaucoup de responsabilité. Il n'a pas forcément directement les moyens requis, mais ce qui est visible, c'est que H I travaille bien. Mais bien sûr, il intervient sur une petite partie des problèmes. Alors, d'un côté, nous savons travailler, H I sait vraiment travailler et s'occuper des personnes vulnérables, mais les vulnérables, bénéficiaires de ses interventions sont très peu, et donc beaucoup de vulnérables ont besoin d'être assistés pour les rendre capables de se tenir en charge. Nous sommes un peu satisfaits, mais H I aurait pu être plus satisfait s'il avait les moyens requis pour couvrir une zone d'intervention plus grande.

N. E. : Il y a un mot qui m'a choquée quand je parlais avec les gens. Je voudrais savoir ce que vous vous en pensez : « Un enfant naturel ». Ses collègues lui en parlent à l'école ou il sait lui-même qu'il est un enfant naturel. Ils sont affectés. Un enfant qui rentre dans un ménage de femme, un enfant naturel, même actuellement la société rwandaise appelle un enfant « enfant naturel » ou la perception a changé ?

Répondant.e : Je pense que la perception change progressivement. Pour les uns, on en parle, surtout dans des milieux éloignés. Mais, dans le milieu urbain, ça n'a plus d'ampleur comme avant. Avant, c'était perçu comme si cet enfant est un porte-malheur dans la famille de naissance, même chez ses oncles maternels, l'enfant était porte-malheur. L'événement est malheureux, c'est terrible, ses oncles ont le malheur. C'était des choses liées aux croyances caduques non fondées, mais aujourd'hui, cette dimension n'existe plus. Oui, il est naturel. Le parent n'est pas marié, il n'est pas passé chez le prêtre ou le pasteur, mais il n'y a plus cette peur qu'il vient décimer les familles surtout celle de sa mère. On ne donne plus beaucoup de poids au fait qu'elle a mis au monde quand elle était encore chez ses parents. Oui, elle a mis au monde sans se marier, mais l'enfant grandit et on l'oublie d'ailleurs. Je sais que dans mon sous quartier à Kimironko, il y a trois enfants qui ont déjà été intégrés, ils étudient avec les autres. L'étiquette n'est plus beaucoup visible. Dans les milieux que je fréquente, je vois que ça n'a plus beaucoup de poids, surtout que l'État décourage l'avortement volontaire. Par exemple, « Si tu as conçu, mets au monde » et tu mets justement au monde. Certains parents les font avorter, d'autres mettent au monde, tuent les enfants et les jettent dans les toilettes, ... L'État les poursuit parce que, peu importe que tu aies un mari ou non, tu as conçu, mets au monde. Je pense que c'est un autre élément qui vient réconforter la mentalité plus positive, que, peu importe les conditions de sa conception, tout enfant est un enfant comme les autres. C'est un autre élément de protection de ces enfants qui vient du pouvoir public. Même s'il y a la loi qui dit que, selon des conditions de conception, s'il s'agit d'un inceste par exemple, je pense que l'État a voulu nuancer un peu, mais il n'a pas autorisé l'avortement volontaire n'importe comment. On a mis des nuances pour éviter des prétextes de faire l'avortement. Si la grossesse est dangereuse pour la mère, c'est le médecin qui doit l'attester. Ça se comprend, mais il ne faut pas que les gens s'amuse à priver la vie aux fœtus

N. E. : Ici, au Rwanda, un enfant qui va à l'école, ou un parent qui envoie son enfant à l'école, quelle est la valeur accordée à l'école aujourd'hui ? Pour vous permettre de me donner des idées et mieux comprendre. Certains enfants me disaient : « J'étudie pour être président de la république, j'étudie pour être utile à mon pays, j'étudie pour me prendre en charge, pour savoir lire et écrire, ... » Quelle est la valeur accordée à l'école dans la société rwandaise actuelle ? Est-elle différente de celle que vous accordiez à l'école quand vous alliez étudier. À ton âge scolaire, tu allais à l'école ou tes parents te conseillaient d'aller à l'école. Je ne sais pas si c'était de ta propre initiative, je sais que vous étiez peu nombreux. Aujourd'hui, c'est une scolarisation de masse, chacun a droit, personne n'est exclu, ...

Répondant.e : Actuellement l'école est comme la clef du développement et du bien-être, une voie pour s'éveiller, quitter par exemple le pays et aller dans un pays lointain à la quête des meilleures conditions de vie, faire des affaires, L'école est aussi un moyen pour toi de devenir un facteur de développement des autres dans le sens de les éduquer, justement. Étudier c'est utile pour moi et pour ma famille. Mais moi aussi comme citoyen, je vais porter du fruit apporter quelque chose en ce qui a trait à l'école, enseigner, aider les autres, tirer les autres de l'ignorance. Aujourd'hui, les parents qui ont étudié et ceux qui n'ont pas étudié connaissent la valeur de l'école. Si l'enfant va à l'école, il sera instruit, il va se chercher du travail, il va acquérir les moyens de vivre et nous aider à nous développer ou se développer lui-même. Si je compare avec mon temps, moi j'ai commencé l'école en septembre 1962. C'était en général l'initiative des autres personnes qui avaient étudié, les enseignants, ou les religieux, le prêtre ou le pasteur. Ils venaient dans les familles pour chercher les enfants d'âge scolaire. Quand nous avons commencé à aller à l'école, les parents étaient réticents. Ils étaient

inquiets et se demandaient : « Ne va-t-on pas me ravir mon enfant ? Reviendra-t-il ? Aller là seul, sans moi, sans son grand frère/sœur ? » Ils étaient dubitatifs. Mais quand nous sommes arrivés en 5^e et 6^e primaire, ils avaient déjà vu que ça allait. Au jour de la proclamation des points, mon père ou ma mère, celui qui était disponible venait, on nous alignait, le premier, le deuxième, ... et le parent était fier que son enfant soit intelligent. Ça a évolué et ils ont compris que l'école était nécessaire. Mais, tout au début, les parents pensaient que ça ne produirait rien. On te disait : « Tu vas étudier ! Vas-tu gouverner les collines ? » pour dire, mon enfant ne peut pas être un chef. Ils étaient un peu méfiants. Mais actuellement, l'école est la clef du bien-être, du développement. C'est un honneur d'avoir un enfant qui est à l'école.

N. E. : Autre chose que j'ai observée. Un enfant va à l'école, il lutte pour être le premier, pour réussir, pour avoir une bonne note, mais on dirait que quand l'enfant est sur le banc de l'école, le parent est derrière le mur ou le rideau. Par là je veux dire : quand il rentre, il va voir le devoir, il cherche un enseignant pour les cours supplémentaires, celui qui a des moyens l'envoie à l'école privée, ou on t'a orienté loin, j'ai parlé à tel directeur, il m'a aidé, je t'ai obtenu une place chez les Salisiens, au Lycée, étudie, tu as une bonne école, étudie dans une école qui a une bonne renommée, ... Qu'est-ce qui s'est passé dans la société rwandaise qui fait qu'en même temps que l'enfant est à l'école, qu'il lutte pour réussir, les parents soient....

Répondant.e : Le contexte rwandais est dans la mouvance mondiale. Aujourd'hui, sur le plan mondial, l'école est dans une situation très complexe, avec les exigences d'étudier, avec les missions assignées à l'école, avec les pressions de trop étudier, étudier beaucoup de matière, la technologie et les sciences. Même l'école rwandaise est dans cette mouvance. Les parents sont également dans cette mouvance de dire : « Le monde évolue, évoluons avec lui. À l'école, il faut trop étudier, étudier les matières d'actualité, ... C'est une des fenêtres du développement. Nos enfants doivent étudier beaucoup dans des écoles, des enfants intelligents, les écoles équipées. C'est une mouvance mondiale. On se poserait plutôt la question de savoir comment les gens en sont arrivés là, car cela n'existait pas il y a quelques années. Les gens n'étaient pas aussi embarqués, aussi déterminés que les enfants étudient beaucoup. Sauf si, comme le temps passe, les parents pensent que, comme on dit que le monde est devenu un village, qu'un enfant peut gagner sa vie ici au Rwanda ou ailleurs, dans les organismes régionaux ou internationaux, ... Et ils se disent : « Aidons-le à avoir assez de connaissances, et beaucoup d'opportunités de pouvoir se classer quelque part pour gagner la vie au-delà du cercle rwandais, comme un seul pays ». Je pense que ces choses-là y sont car si tu observes ceux qui ont des travaux privés comme le commerce, qui vont en Chine, en Malaisie, au Japon, au Canada, pour leurs affaires. Ça montre qu'avoir cette ouverture, cet embarquement ou cette détermination de puiser ailleurs, de chercher la vie au Rwanda ou ailleurs. Je pense que c'est une nouvelle mentalité et c'est une bonne chose que les parents soient intéressés par les études de leurs enfants. Cet investissement dans leurs enfants c'est comme dire : « Nous sommes dans la génération qui vieillit, mais nous voulons laisser à nos enfants un héritage, l'héritage d'étudier, l'héritage des connaissances, l'héritage des savoirs faire, l'héritage qui permettra d'entretenir nos familles. Ça montre que la population est éveillée, une bonne chose au niveau de la population, c'est une sorte d'illustration du développement au Rwanda. Une des illustrations, c'est que les parents sont intéressés que leurs enfants étudient, et qu'ils étudient bien effectivement. Ils investissent en eux, même si certains entravent leurs enfants avec le surinvestissement en cherchant à avoir en eux des miracles dont les enfants ne sont pas capables, mais, c'est un cas. Ce qui est bien, c'est que, dans l'ensemble, les parents sont intéressés par leurs études et y investissent avec leurs moyens.

N. E. : Ne voyez-vous pas qu'il y a un écart, même si, avec cette politique de l'éducation pour tous et d'éducation de base, chaque enfant doit au moins avoir fait trois ans du secondaire, mais, si un est à Green Hills, La Colombier, et l'autre dans une école publique construite par l'Umuganda dans un secteur. Oui, le programme scolaire est le même, les enseignants ont tous étudié au secondaire ou à KIE, mais le confort offert et les conditions de scolarité, le matériel, le climat, le fait que ces enfants viennent des familles qui peuvent payer le minerval exigé, alors que les autres restent dans ces écoles... ne voyez-vous pas que c'est une inégalité qui continue d'être creusée au lieu d'être réduite ?

Répondant.e : Oui, moi aussi je le constate et je pense que ça va causer un problème, et des inquiétudes. Ces inégalités, ces disparités vont finalement causer des problèmes divers. Au-delà de la sphère socio-économique, il y a aussi la sphère sociale en tant que telle. Sociale, c'est la cohabitation, car, en fait, la première responsabilité du ministère de l'Éducation, c'est la régulation de la politique de l'éducation, son suivi et son évaluation, mais également la régulation des niveaux. Assurer une éducation qui n'est pas déphasée, de façon qu'il n'y ait pas un grand écart entre le produit fini qui sort de cette éducation. Mais quand il devient très grand, ça crée un déséquilibre sur la balance, non seulement des conditions d'étude, mais aussi des conditions de vie. La mentalité, la cohabitation, ça peut créer des collisions car certains se voient comme de second ordre, alors que les autres sont de premier ordre. Et c'est celui qui a été à l'école qui le perçoit. Il perçoit qu'il a étudié d'une façon diluée, alors que l'autre a bénéficié d'une éducation de qualité. Pour moi, le MINEDUC devrait faire attention et réguler les choses, hausser à un certain niveau les écoles qui sont trop basses, qu'il ait un niveau minimum d'éducation qui soit commun à tout le monde, même s'il peut y avoir des différences, mais qu'on ne rencontre pas les unes qui sont très basses et les autres qui sont à un niveau très haut. Surtout qu'il y ait des écoles internationales, c'est bien, mais, ils ont atteint les étoiles, alors que là, à la campagne, ils sont très bas, dans l'obscurité. Finalement il y aura une disparité difficile à gérer.

N. E. : Je me suis beaucoup demandé, quand je faisais l'analyse, ces 2 000 enfants à qui j'ai passé le questionnaire, ont passé l'examen de 6^e année en 2016, ils étaient dans les écoles publiques, je n'ai rencontré aucune école privée. Tu remarques qu'à leur école, seulement deux enfants ont réussi l'examen, ceux qui ont reçu les lettres leur permettant d'aller à l'internat, sont deux ou un ou encore zéro, alors qu'à Saint Ignace, les Hirondelles, c'est tout le monde qui reçoit la lettre, c'est tout le monde qui va au lycée. C'est dire qu'avec l'examen qui devait évaluer les enfants après six ans d'étude, il n'a pas pu atteindre les objectifs. L'enfant n'avait pas ce qu'on voulait, il n'a pas reçu la lettre. Et je me suis demandé : cet écart ?

Répondant.e : C'est le problème d'équité. Tu ne lui as pas donné les moyens d'étudier, mais tu lui poses des questions comme s'il les avait reçus. On leur pose les mêmes questions, mais ils n'ont pas étudié de la même façon, car la qualité des enseignants, le matériel pédagogique, le milieu où l'école est implantée, toutes ces choses mettent l'enfant dans des conditions trop difficiles pour réussir l'examen national. Et donc, ceux qui ont eu de bonnes conditions ont bénéficié des faveurs, ils ont réussi alors que les autres sont restés. Je pense que c'est un problème qui devrait être analysé par les instances habilités : le MINEDUC, le Haut Conseil de l'Éducation, et dans les sphères de prises de décision. Il faudrait voir comment toutes les écoles, notamment celles de la campagne, reçoivent les conditions pédagogiques requises, les enseignants formés et compétents, les livres et tout autre matériel scolaire. Pour leur

permettre de réussir ces examens. Qu'on leur pose des questions mais dans les mêmes conditions.

N. E. : La dernière pour terminer. Je t'ai informé sur ce que je suis en train de faire, je ne suis pas entrée dans les détails, j'ai beaucoup de choses que j'ai entendues et vues, je les lis, relis et répète plusieurs fois avec intérêt. Compte tenu de ce que nous avons dit, quels conseils me donnes-tu ? Sur quoi dois-je faire attention dans mes recherches sur les conditions d'études d'un enfant rwandais, spécialement ces enfants qui vivent dans des ménages dirigés par les femmes ?

Répondant.e : Tu vas d'abord approcher leurs mamans pour savoir ce qu'elles mettent en jeu, quelles stratégies elles construisent pour pouvoir gérer ces enfants et les accompagner dans leur scolarité. Comment procèdent-elles avec toutes les difficultés familiales et communautaires qu'elles ont ? Tu vas les écouter et leur demander ce qu'elles souhaiteraient avoir comme appui, ce qui aiderait leurs enfants à mieux étudier. Ensuite, tu vas approcher les enfants pour les écouter, le fait pour eux d'étudier alors qu'ils sont issus d'une famille dirigée par une femme a un effet sur leurs conditions d'étude. Écoute ce qu'ils en disent eux-mêmes. Parce qu'il y a un effet ou des effets du fait qu'ils sont issus des familles dirigées par leurs mamans, sur leur scolarisation, sur leurs résultats scolaires, sur leur vécu scolaire, ... Les écouter, car nous ne savons pas exactement ce qui... il faut savoir un peu ce qui leur passe par l'esprit, qui est lié au vécu familial et au vécu scolaire. Ensuite, je ne sais pas si tu l'as prévu, mais tu devrais écouter leurs éducateurs sur ce qu'ils pensent par rapport à ces enfants issus des familles gérées par les mamans. Est-ce que les enseignants pensent que les résultats scolaires sont affectés par les situations familiales ou ..., écouter comment eux aussi, ils comprennent les choses. Peut-être qu'ils te donneraient des éléments qui te permettraient d'approcher au plus près les réalités psychosociales sur les situations qui affectent les réalités scolaires.

N. E. : Merci beaucoup.

Annexe 14. Recommandions et autorisations de conduire la recherche



COLLEGE OF EDUCATION

OFFICE OF THE PRINCIPAL

16th May, 2016
Ref: 01/P-CE/..103../GKN/gj/2016

Hon. Minister of Education
P.O.Box 622
Kigali-Rwanda

Honourable Minister,

Re: Recommendation for M's Ernestine Naramè to conduct a research study in Rwanda

The above mentioned is a PhD candidate at the University of Lausanne, Faculty of Social and Political Sciences in Swiss. She wishes to conduct a research entitled: **"Les composantes de l'expérience scolaire des enfants rwandais. Les enfants de 'femmes seules', une catégorie à part?"**

M's Naramè Ernestine has requested for affiliation with UR-College of Education during the period of her research and we have agreed to support her request on condition that on completion of research, she will deposit a copy of her research study with UR-CE. During this period she will closely work with Assoc. Prof. Nzabairwa Wenceslas of the School of Education.

We therefore request for permission on her behalf to access data sources in her field of survey. Attached please find a copy of her research proposal and other related documents.

Any assistance accorded to her will be highly appreciated.

Yours sincerely,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'G. Njoroge', written over a circular official stamp of the University of Rwanda.

Assoc. Prof. George K. Njoroge
Principal

Cc:

- Director General of Science, Technology & Research, MINEDUC
- Director of Research, Innovation and Postgraduate Studies, UR-CE
- Assoc. Prof. Nzabairwa Wenceslas, UR-CE



MINISTRY OF EDUCATION
P.O.BOX 622 KIGALI

Re: Permission to Carry out Research in Rwanda - No: MINEDUC/S&T/370/2016

The Permission is hereby granted to **Ms. Ernestine Narame**, Ph.D Student at the University of Lausanne, Faculty of Social and Political Sciences in Swiss, to carry out research on: **Les Composantes de l'Experience Scolaire des Enfants Rwandais. Les Enfants de "Femmes Seules", une Categorie à Part?**.

The research will be carried out Selected Primary Schools located in Gasabo, Kicukiro and Nyarugenge Districts of Kigali City. Researchers will need access to different reports from the Ministry of Education and the Ministry of Gender and Family Promotion. She will need to interview Head of Education at both District and Sector levels, Heads and some Teachers of the selected schools as well as Students of P6 from selected Schools.

The period of research is from **18th July, 2016 to 17th July, 2017**. It may be renewed if necessary, in which case a new permission will be sought by the researchers.

This research clearance certificate replaces the research clearance No: 1393/12.00/2016 issued on 15/07/2016. The later is therefore no longer valid.

Please allow the **above mentioned researchers**, any help and support she might require to conduct this research.

Yours sincerely,

MINISTRY OF EDUCATION
GASINGIRWA Marie-Christine Ph.D
Director General of Science, Technology and Research



Marie-Christine GASINGIRWA, Ph.D
Director General of Science, Technology and Research

Ref: 01/P-CE/...../GKN/gj/2017 ⁰⁹⁵ 2nd May, 2017

Hon. Minister of Education
P.O.Box 622
Kigali-Rwanda

Honourable Minister,

Re: Recommendation for Mrs. Ernestine Narame for extension of permission to conduct research study in Rwanda

The above mentioned is a PhD candidate at the University of Lausanne, Faculty of social and Political sciences in Swiss. She is carrying out a research entitled: "Les composantes de l'expérience scolaire des enfants rwandais. Les enfants de 'femmes seules', une catégorie à part?"

Mrs. Narame was granted an affiliation with UR-College of Education during the period of her research, which is from 18th July 2016 up to 17th July 2017, and we have assigned Assoc. Prof. Wenceslas Nzabwirwa of the School of Education, the responsibility of closely supervising her research.

Considering the researcher's progress and plan, as confirmed by the assigned supervisor, Mrs. Narame requires an additional time (from 17 July 2017 to 18 July 2018) to undertake the next phase of her data collection and we agreed to extend her affiliation to our college.

We therefore, on her behalf, request for extension of her permit to access data sources in her field of survey. Attached please find a comprehensive progress report and justification for continuation of the project and other related documents.

Any assistance accorded to her will be highly appreciated.

Yours sincerely,



Assoc. Prof. George K. Njoroge
Principal

Cc:

- Director General of Science, Technology & Research, MINEDUC
- Director of Research, Innovation and Postgraduate Studies, UR-CE
- Assoc. Prof. Wenceslas Nzabwirwa, UR-CE

REPUBLIC OF RWANDA

Kigali, 13/06/2017
N° 123/40 /12.00/2017



MINISTRY OF EDUCATION
P.O.BOX 622 KIGALI



Re: Extension of Permission to Carry out Research in Rwanda.

The Permission is hereby granted to **Ms. Ernestine Naramé**, Ph.D Student at the University of Lausanne, Faculty of Social and Political Sciences in Swiss, to continue the research on: "**Les Composantes de l'Experience Scolaire des Enfants Rwandais. Les Enfants de "Femmes Seules", une Categorie à Part?"**".

The research will continue to be carried out in Gasabo, Nyarugenge and Kicukiro Districts. The researcher will need to interview selected children who participated in the phase of this research, parents as well as some representatives of associations which support children during their schooling.

The research is from **18th July 2017 to 17th July 2018**. It will continue to be carried out under affiliation of the University of Rwanda-College of Education (UR-CE) under supervisor **Prof. Nzabalirwa Wenceslas** of the School of Education, UR-CE. During this period, Ms. Ernestine Naramé will be also accompanied by her research supervisor from the University of Lausanne **Prof. Fassa Reccosio Farinaz Nechata Francine**.

The reference number of this letter shall be cited in the final research report as "Research conducted under permission No: "**MINEDUC/S&T/370/2016**".

Please provide **Ms. Ernestine Naramé** any support she might require in the course of conducting this research.

Yours sincerely,

Marie-Christine Gasingirwa, Ph.D
Director General of Science, Technology and Research